

مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به شمار می‌رود و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآموده به‌عنوان اساس توسعه همه‌جانبه و تولید دانش، توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد. برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به رسالت‌های آموزش عالی هستند. از این رو، برنامه درسی در نظام آموزش عالی، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایندی که محصول آن برنامه درسی است، درصدد است تا شیوه یادگیری یا تفکر را به فراگیران یاد داده، سبک زندگی یا فرهنگ را به آنان بیاموزد؛ امری که رکن تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که با تربیت و ساختن انسان‌های سالم و کاربلد (متخصص) زمینه را برای توسعه همه‌جانبه جامعه مهیا می‌سازد. در مجموع، می‌توان برنامه‌ریزی درسی را فرایند تعیین اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانست که توسط برنامه‌ریز صورت می‌گیرد و پیامد آن تمام تجربیات، مطالعات، بحث‌ها و فعالیت‌های فردی و گروهی است که دانشجو تحت نظارت و سرپرستی دانشگاه و هیئت علمی انجام می‌دهد (تقوی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۵).

هدف عمده برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان برنامه‌ریزی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به منظور ایجاد تغییرات رفتاری در فراگیران و ارزیابی میزان این تغییرات (لوی، ۱۳۸۱، ص ۴۳) یا برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان شیوه تفکر و حل مسئله (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۲۰-۲۱) ایجاد بهترین شرایط ممکن برای یادگیری است. آیزنر عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی محتوا، روش ارائه، پاسخ و ارزشیابی می‌داند. در اصطلاح، از آن به‌عنوان یک فعالیت «فرانظریه» یاد می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۹۹). کلاین (۱۹۹۱) عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). پس از انتخاب هدف‌های آموزشی، محتوای برنامه درسی انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود؛ زیرا هدف‌ها به وسیله محتوا تأمین می‌شوند. توجه به انتخاب محتوا همیشه به‌عنوان یک عنصر مهم برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود (ملکی، ۱۳۹۰، ص ۶۶). درباره اهمیت محتوا در برنامه درسی، همین بس که هویت‌دهنده برنامه درسی است و به‌ویژه در نظام‌های متمرکز، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد که سایر عناصر بر اساس آن سنجیده

ارزیابی محتوای برنامه درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها

از منظر استادان دروس معارف اسلامی

سیف‌اله فضل الهی قمشی / گروه علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

fazlollahigh@yahoo.com

fn1345@gmail.com

گروه علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

seifi_ir_2000@yahoo.com

محمد سیفی / گروه علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

دریافت: ۱۳۹۴/۳/۳۰ - پذیرش: ۱۳۹۴/۸/۲۵

چکیده

هدف این مقاله ارزشیابی محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها از منظر استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم است. روش تحقیق از نظر اهداف، «کاربردی» و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، «توصیفی» از نوع «پیمایشی» و جامعه آماری ۴۰ تن از استادان است که کل آنان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق‌ساخته حاوی ۲۵ سؤال بسته‌پاسخ در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت با پایایی ۰.۸۹ مطابق آلفای کرانباخ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های آمار «توصیفی میانگین»، «انحراف استاندارد»، «واریانس»، «ضریب پراکندگی» و «آزمون استنباطی Z تک‌گروهی» استفاده شد. یافته‌ها نشان داد: محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و اهداف منظور، فرهنگ، ایده‌آل‌ها و آرزوهای اجتماعی، استعداد و توانایی دانشجویان، نیازها و علایق آنان و اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی کاملاً تناسب دارد که با اطمینان ۰.۹۹ و خطای ۰.۰۱ تأیید شدند. وضعیت نسبی میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی بیش از ملاک‌های مربوط به تناسب محتوا با ارزش‌های اجتماعی و ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، محتوا، برنامه درسی، اخلاق اسلامی.

صاحب‌نظران درباره‌ی چهار عنصر اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی اتفاق نظر دارند. برنامه‌ریزی‌درسی، به منزله‌ی طرح و نقشه‌ی یادگیری، چند عنصر اصلی و مجموعه‌ای از عناصر فرعی دارد که شناخت آنها برای کسانی که در این حوزه مطالعه و تفکر می‌کنند کاملاً ضروری است. منظور از «عناصر اصلی» مؤلفه‌های مهمی است که در یادگیری تأثیرگذارند:

نخستین عنصر اصلی «هدف» است. بدون این عنصر، جریان یادگیری موجب رشد جهت‌دار یادگیرنده نمی‌شود. هدف به قدری در برنامه‌دستی اهمیت دارد که بدون آن، در هیچ‌یک از مراحل برنامه‌ریزی درسی نمی‌توان تصمیمی گرفت.

عناصر اصلی دوم «محتوا» است. بدون تردید، باید چیزی به یادگیرنده آموخت تا او به هدف خود برسد. آن چیز همان محتواست. اصولاً بدون داشتن محتوای مناسب، یادگیری قابل‌تصور نیست؛ زیرا کارایی و اثربخشی یادگیری تا حد زیادی به نوع محتوا بستگی دارد. محتوا و الگوهای رفتاری (استادان، کارکنان و...) مهم‌ترین ابزار آموزش عالی برای عملی کردن نقش علمی و فرهنگی دانشگاه‌ها هستند. منظور از «محتوا» عبارت از دانش سازمان‌یافته و اندوخته‌شده‌ی اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده‌ی درسی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۰، ص ۱۱۷). به عبارت دیگر، منظور از «محتوای برنامه‌دستی» عبارت است از: حقایق، عقاید، اصول، مسائل و مانند آن که در یک درس خاص گنجانده می‌شود (کاننلی و کلندین، ۱۹۹۱).

اصطلاح «محتوای برنامه‌دستی» نه‌تنها دربرگیرنده‌ی قطعه‌های سازمان‌یافته‌ای است که به‌گونه‌ای منظم یک رشته‌ی علمی را تشکیل می‌دهند، بلکه وقایع و پدیده‌هایی را هم که به نحوی با رشته‌های گوناگون علمی ارتباط دارند، شامل می‌شود (لوی، ۱۳۸۰، ص ۴۴). «محتوا» مفهوم وسیعی است که شامل دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبط و تجربه‌های فکری دانشجویان و مدرسان آنها در یک درس است (کنن، نیوبل، ۱۳۸۸، ص ۹۱).

از نظر برنامه‌دستی، دو نوع محتوا می‌توان تصور کرد:

۱. محتوای مکتوب: عبارت است از آنچه به صورت متون و کتب درسی تدوین می‌شود. رایج‌ترین محتوای مکتوب همان کتاب‌های درسی است.
۲. محتوای شفاهی: ناظر است به توضیحات معلم و تدریس وی در کلاس و به‌طور کلی، هر چیزی است که به صورت مکتوب و نوشته شده نباشد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۷۲).

می‌شوند. به یقین، انتخاب محتوای مناسب نه‌تنها موجب تحقق اهداف، بلکه زمینه‌ساز ارزشیابی مبتنی بر هدف‌ها و مبین کارایی درونی (مقدار دانش، بینش و توان کسب شده در فراگیران) و بیرونی (کیفیت زندگی و بازار کار) نظام تربیتی خواهد شد. از این رو، با توجه به جایگاه اخلاق و به‌ویژه اخلاق اسلامی در تعلیم و تربیت اسلامی و عنایت نظام جمهوری اسلامی در متخلق شدن فراگیران به اخلاق اسلامی، به‌عنوان برنامه‌دستی حمایت‌شده در جهت حفظ و توسعه‌ی شعائر اسلامی در جامعه و نقش تأثیرگذار دانشجویان و دانشگاه‌ها در توسعه و ترویج فرهنگ و سبک زندگی اسلامی و از سوی دیگر، تأکید نظام آموزش عالی به کتاب درسی به‌عنوان تنها منبع درسی، به نظر می‌رسد ارزیابی محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی در دانشگاه‌ها، می‌تواند در اصلاح، بازسازی، تغییر و بهینه‌سازی آن برای پیشبرد اهداف نظام آموزشی بسیار سودمند باشد. بر این اساس، سؤالات تحقیق عبارتند از:

۱. محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با نیازها و اهداف نظام آموزشی جامعه‌ی اسلامی تناسب دارد؟
۲. محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی تناسب دارد؟
۳. میزان تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان تا چه حد است؟
۴. میزان تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان تا چه حد است؟
۵. محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی تا چه حد با اصول برنامه‌ریزی درسی تناسب دارد؟ مطالعه‌ی پیشینه‌ی موضوع بیانگر فقدان تحقیقات مرتبط با موضوع و نشان‌دهنده‌ی ویژگی متمایز این تحقیق است که زمینه‌ساز توجه و عنایت مسئولان و برنامه‌ریزان در ارتقا و افزایش ضریب تأثیر آن در ساخت فرهنگی و اخلاقی جامعه خواهد بود.

ادبیات تحقیق

برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان «شیوه‌ی تفکر» و «یادگیری شیوه‌ی یادگیری» از عناصر گوناگونی تشکیل شده است. لوین و همکاران او عناصر برنامه‌دستی آموزش عالی را چهار عنصر دروس کلی (آزاد)، دانشگاهی تخصصی، نیمه‌تخصصی، و اختیاری معرفی می‌کنند (مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸، ص ۱۴). طبق دیدگاه صاحب‌نظران، تعداد عناصر برنامه‌دستی بین ۱ تا ۹ عنصر متغیر است، اما تقریباً بیشتر

اصول انتخاب محتوا

«محتوا» پیمای است که برای رساندن فراگیران به اهداف دانشی، بینشی و توانشی بر اساس اصول و فرایندهایی از طریق گروه‌های برنامه‌ریزی درسی انتخاب یا گزینش می‌شوند که اگر این گزینش به درستی انجام نشود همه تلاش‌ها عملاً بی‌نتیجه خواهد بود. سیلور و همکاران او اصول ذیل را در انتخاب محتوا پیشنهاد کرده‌اند:

۱. محتوا باید مفاهیم یا اندیشه‌های اساسی یک رشته یا موضوع درسی را مجسم و واضح سازد.
۲. محتوا باید دریافت درستی از ساخت اساسی رشته در اختیار فراگیران قرار دهد.
۳. محتوا باید روش‌های تحقیق اجرا شده در رشته علمی را مشخص کند.
۴. مفاهیم و اصول انتخاب شده باید گسترده‌ترین و جامع‌ترین نظر را در دنیا فراهم آورد.
۵. باید میان محتوایی که استوار و عمیق است و محتوایی که علمی و مستقیم است، تعادل برقرار کرد.
۶. محتوا باید قدرت تخیل فراگیران را تحریک کند و شاگرد را به تفکر وادارد و در عین حال، در حوزه درک او باشد (شریعتمداری، ۱۳۹۰، ص ۱۳).

دیدگاه‌های اساسی در انتخاب محتوا

۱. **دیدگاه سنتی:** برخی از برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران دارای دیدگاه سنتی هدف اصلی آموزش مدرسه‌ای را «انتقال میراث فرهنگی گذشته به فراگیر» می‌دانند تا وفاداری و صداقت به آن سنت‌ها به دانش‌آموزان القا گردد و آداب و رسوم جاودانه و ابدی شود. در این دیدگاه، موضوعاتی نظیر تاریخ، زبان‌های باستانی و کهن به جای مسائل جاری مد نظر قرار می‌گیرد.

۲. **دیدگاه پویا:** برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران حال‌نگر و آینده‌نگر مهم‌ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه‌ای را تواناسازی فراگیران برای سازگاری و انطباق بهینه با تحولات اجتماعی می‌دانند و می‌خواهند دانش‌آموزان را به‌گونه‌ای آماده کنند که از عهده تحولات سریع در یک جامعه جدید برآیند. آنان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی، زبان‌های جدید، آموزش رایانه و مطالعات محیطی را در الویت قرار می‌دهند.

۳. **دیدگاه سازنده:** در این دیدگاه، برای مدارس نقشی فعال‌تر از آنچه در دیدگاه «سنتی» و «پویا» در نظر گرفته می‌شد، قایل می‌شوند. حامیان این دیدگاه بر موضوعات مسئله‌محور نظیر روابط انسانی، حقوق بشر، و مطالعات زنان تأکید ویژه‌ای دارند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۷۵-۱۲۰).

تحلیل واقع‌بینانه محتوای برنامه‌دستی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها بیانگر انطباق نسبی محتوای آن با دیدگاه «سنتی» در زمینه حفظ، انتقال و توسعه فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و دیدگاه پویا در تواناسازی فراگیران برای سازگاری با فرهنگ و سبک زندگی اسلامی است البته دیدگاه سازنده به لحاظ احتمال ایجاد تعارض، عملاً در هیچ جامعه‌ای به صورت کامل اجرا نشده است.

معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی

با توجه به اهمیت محتوا در برنامه‌های درسی، ضروری است برای انتخاب محتوا، معیارها و ملاک‌های ویژه‌ای در دسترس باشد که در مطالعات برنامه‌ریزی درسی، تحت عنوان «تناسب محتوا» مطمح نظر قرار می‌گیرد که در ذیل معرفی شده است:

۱. آن دسته از معیارهایی که به تناسب محتوا، با مجموعه‌ای از عوامل و ارزش‌های اجتماعی و منابعی که محتوای برنامه‌دستی از آنها استخراج می‌شوند، توجه دارند که از مهم‌ترین آنها، می‌توان به تناسب محتوا، با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و آرزوهای اجتماعی (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۱۲۳)، تناسب با پیشرفت‌های علمی و فناورانه در سطح جهان، تناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی برای آماده کردن افراد برای زندگی، تناسب با مسائل و ارتباطات جهانی و روندهای بین‌المللی اشاره کرد.

۲. آن دسته از معیارهایی که به تناسب محتوای برنامه‌دستی، به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران نظیر علائق، استعدادها، و توانایی‌ها توجه دارند. تناسب محتوا به توانایی‌ها و استعداد یادگیری (قابل یادگیری بودن محتوا)، که دربردارنده تناسب محتوا با رشد عقلی فراگیران، تجربیات قبلی، مطالعات علمی و تفاوت‌های فردی آنان است توجه دارد. تناسب محتوا با نیازها و رغبت‌های فراگیران دربرگیرنده نیازها و تکالیف رشدی برای درگیر کردن آنان با یادگیری، تناسب با زندگی واقعی و تجربیات آنان و شرایط واقعی زندگی است و باید بتواند زمینه‌ساز تجارب جدید و یادگیری بعدی فراگیران شود. به عبارت دیگر، با توجه به فعالیت یادگیرنده طراحی شده و زمینه‌ای برای آموزش مداوم و استقلال یادگیرنده باشد.

۳. آن دسته از معیارهایی که به تناسب محتوا، به قانونمندی‌های برنامه‌دستی توجه دارد. در این زمینه، تعادل محتوا از نظر کمیت و کیفیت، تعادل محتوا با انواع هدف‌ها، تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی، تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی و انسجام محتوا (وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضامین) و به عبارت دیگر، ارتباط افقی و عمودی بین محتوا باید در نظر گرفته شود (همان، ص ۱۲۸-۱۲۱).

رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، طرح، فرایند، هدف یا برنامه‌دستی به اجرا درمی‌آید (سیف، ۱۳۸۲).

در طراحی برنامه‌دستی و گام‌های مربوط به آن، ارزشیابی حیاتی‌ترین مرحله محسوب می‌شود. فرایند ارزشیابی اساساً فرایند تعیین میزان تحقق هدف‌های آموزش و پرورش از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی است. از آن‌رو که هدف‌های آموزش و پرورش بیانگر تغییراتی هستند که در رفتارهای انسان به وجود می‌آیند و غرض نهایی از تدوین هدف‌ها، ایجاد تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری فراگیران است، بنابراین، ارزشیابی نیز عبارت است از: فرایند سنجش میزان تغییرات در رفتارها که واقعاً صورت گرفته است (پورظهیر، ۱۳۹۱، ص ۱۲۵). از سوی دیگر، در اجرای برنامه‌دستی، ارزشیابی نقش بارز و تعیین‌کننده دارد. علاوه بر اجرای برنامه در سطح وسیع، در سطح کلاس درس نیز آنچه توسط مدرس طراحی شده، همزمان با اجرا، قضاوت، بازنگری، تغییر و تعدیل می‌شود. پس از اجرای برنامه نیز از پیشرفت یادگیرندگان و میزان مفید بودن برنامه اجرا شده ارزشیابی صورت می‌گیرد که بیانگر نقش تعیین‌کننده ارزشیابی در طول فرایند برنامه‌ریزی، نه تنها به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیر برنامه‌دستی، بلکه مهم‌ترین معیار برنامه‌ریزی است.

در فرهنگ **دخملا**، «ارزشیابی» عمل یافتن ارزش هر چیز، و «ارزیاب» کسی است که ارزش هر چیزی را معین می‌کند. اولین تعریف رسمی از «ارزشیابی» به نام رالف‌تایلر ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای برای تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب می‌داند. گی (۱۹۹۱) معتقد است: «ارزشیابی» به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تعیین می‌کند آیا هدف‌های منظور تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی؟ «ارزشیابی آموزشی نظام‌دار» دربرگیرنده سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است (ملکی و محمدی‌مهر، ۱۳۸۸، ص ۳۰). «ارزشیابی» عبارت است از: جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران، که با هدف تعیین شایستگی و ارزش (اسکریون، ۲۰۰۷) دستیابی به خط‌مشی‌های بهتر عملیاتی‌سازی (بارود، ۲۰۱۰)، و بهبود کیفیت برنامه‌دستی (استافل بیوم و شین فیلد، ۲۰۰۷) از آن استفاده می‌شود. برداشت‌های گوناگون از ارزشیابی، موجب شکل‌گیری الگوهای متعددی شده و صاحب‌نظران از جمله اسکریون (۱۹۶۷)، پوفام (۱۹۸۲)، ورتن و سندرز (۱۹۸۷)، به نقل از: بازرگان (۱۳۸۰) و استافل بیوم (۱۹۹۹)، آنها را به شکل‌های متعدد دسته‌بندی کرده‌اند. اما در هر الگو، برخی عناصر از ارزش یا شایستگی بیشتری برخوردار بوده (تورکیم، ۲۰۰۶) دسترسی به اطلاعات جامعی

علاوه بر اینکه انتخاب محتوا از طریق مشخص کردن عوامل ساختی، مطالب اساسی و یا گزینش نمونه انجام می‌گیرد، در امر انتخاب محتوا، باید همچنین ضوابط علمی دیگری به شرح ذیل مطمح نظر قرار گیرد:

- پایه‌ای برای آموزش مداوم (استقلال‌یاگیرنده): داو (۱۹۶۹) تأکید می‌کند که انتخاب محتوا باید آنچنان انجام گیرد که یادگیری‌های بعدی، آموزش مداوم را، چه در چارچوب نظام آموزش رسمی و چه غیررسمی، میسر سازد.

- ارتباط با مسائل روز: هنگام انتخاب محتوا باید به موضوعات و مسائلی که برای جامعه حایز اهمیت است، ارجحیت داده شود.

- میراث فرهنگی: برنامه‌دستی باید مطالب مربوط به میراث فرهنگی جامعه را دربر داشته باشد. این مطلب همچنین می‌تواند شامل آن رشته از وقایع تاریخی باشد که هرچند از نظر رشته تخصصی فاقد اهمیت خاصی است، ولی از نظر فرهنگ ملی یا محلی مهم تلقی می‌شود.

- فرصت مناسب برای فعالیت‌های یادگیری چندگانه: بهتر است برنامه‌های درسی بر انواع فعالیت‌های یادگیری، اعم از فعالیت‌های کلاس درسی و خارج از آن (یادگیری انفرادی) تأکید داشته باشد (لوی، ۱۳۹۰، ص ۵۲).

عنصر اصلی سوم، «روش» است. محتوا هر قدر هم مناسب و مهم باشد، بدون آموزش، در وجود یادگیرنده به رفتار تبدیل نمی‌شود. از طریق «روش»، مفاهیم فهمیده، مهارت‌ها کسب، و ارزش‌ها درونی می‌شوند. بر این اساس، هر قدر روش‌ها مناسب‌تر باشند، یادگیری مؤثرتر خواهد بود. در واقع، می‌توان گفت: در اجرای روش‌های تدریس، نظر به عمل تبدیل می‌شود و تصمیم‌های برنامه‌ریزان درسی و معلمان اجرا می‌شود.

عنصر چهارم، «ارزشیابی» است. بی‌اطلاعی برنامه‌ریز، معلم و یادگیرنده از وضع و نتیجه‌گیری، از جمله کاستی‌ها و آسیب‌های نظام برنامه‌ریزی درسی است. درحالی‌که اطلاع از میزان تحقق و یا عدم تحقق هدف‌های یادگیری، آگاهی از مسائل و مشکلات فرایند یادگیری و کسب اطلاع از قوت‌ها و جنبه‌های مثبت این فرایند از لوازم اصلی مدیریت یادگیری است که از طریق ارزشیابی به دست می‌آید.

آرتور وبر (۱۹۸۵) «ارزشیابی» را در معنای عام، تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز و به صورت خاص‌تر، تعیین میزان موفقیت اولیه آنها می‌داند. ورتن و سندوز (۱۹۸۷) از صاحب‌نظران حوزه ارزشیابی آموزشی معتقدند: در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت

برنامه چگونه است؟ یادگیرندگان چگونه به آن واکنش نشان می‌دهند؟ آیا ممکن است یادگیرندگان بیشتر یاد بگیرند، اما کمتر به برنامه‌دستی و مدرسه علاقه‌مند شوند؟

ارزشیابی و فرایندهای نوپدید

تغییر در اهداف برنامه‌های درسی و تصویری، که از فارغ‌التحصیل نظام آموزشی در عرصه جهانی شدن ارائه می‌شود و توسعه فناوری‌های جدید ضرورت تغییر در روش‌ها و اصول حاکم بر ارزشیابی برنامه‌های درسی را اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. در روش‌های جدید ارزشیابی، روش‌ها و ابزارهای سنجش به گونه‌ای تهیه و به کار بسته می‌شوند که بتوانند درک و فهم، حل مسئله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط زندگی واقعی را بسنجند. این کار نیازمند ابزارهایی است که تکالیف پیچیده و واقعی را در اختیار یادگیرندگان بگذارد و به آنان فرصت‌های بیشتری برای انجام تکالیف و حل مسائل بدهد. در زمینه فناوری، رویکردهای متنوع سنجش منطبق بر نیازهای خاص، ویژگی‌ها و موقعیت‌های خاص هر فراگیر را فراهم می‌آورد و روش‌های جدید ارزشیابی، همچون بحث گروهی، دفتر روزانه یا یادداشت‌های دانش‌آموز، گزارش‌های دوره‌ای، پوشه کار و انواع آزمون‌ها با استفاده از این امکانات به شیوه‌های جدیدی به کار گرفته می‌شود. بدین سان، ارزشیابی در عرصه جهانی شدن از روش‌های متنوع تری بهره می‌گیرد و دارای انعطاف‌پذیری بیشتری است؛ سطوح بالاتر تفکر را می‌سنجد؛ امکان ارزشیابی مستمر را به نحو بهتری فراهم می‌سازد؛ و امکان ارائه بازخورد بهتر و سریع‌تر را به فراگیران می‌دهد (آتشک و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۳۹). همچنین امکان ارزشیابی مبتنی بر هدف‌ها، شایستگی‌ها و ارزش‌ها، نیازها و دیدگاه‌های خبرگان را فراهم می‌سازد. در شرایط امروزی، توجه به ارزش‌های انسانی و درک ارزش‌های اخلاقی و معنوی یکی از هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت است. با توجه به بحران‌های جدید اجتماعی، مثل خشونت، افزایش مواد مخدر، بی‌بند و باری و محرومیت، جوانان از آسیب‌پذیرترین گروه‌های متأثر از هرگونه تغییر و تحول اجتماعی به شمار می‌آیند. برای حل این معضلات، باید به سمت تعادل بین ابعاد گوناگون رشد مادی و فناوری و رشد اخلاقی و معنوی رفت. برنامه‌دستی باید بیش از گذشته، در جهت‌گیری خود به سمت آموزش باورها و ارزش‌های دینی و اخلاقی حساسیت نشان دهد. ایجاد مصونیت اعتقادی و ارزشی در فضا و شرایطی که مصونیت فیزیکی منتفی و دست‌نیافتنی است، ضروری می‌نماید. تحکیم شخصیت اخلاقی به منزله هدف اساسی در تعلیم و تربیت تلقی می‌گردد. امروزه رویکرد اخلاقی به منزله

نسبت به برنامه‌دستی را دشوار ساخته است (تن، لی و هال، ۲۰۱۰). ارزشیابی برنامه‌دستی باید با آگاهی کامل از تمامی عناصر و سطوح آن، از جمله سطوح برنامه‌دستی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده (کلاین، ۱۹۹۱ و گودلد، به نقل از: سیلور و همکاران، ۱۳۷۸) صورت پذیرد. از سوی دیگر، یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکایی فراهم می‌آورد که به‌طور جامع و با استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب (باندی و باندی، ۲۰۰۳) و طبق شاخص‌های مناسب، طراحی و اجرا گردد. ویژگی‌ها و شاخص‌های ارزشیابی، روشن، کمی یا کیفی و قابل سنجش هستند و معمولاً برای سیاست‌گذاری و طبقه‌بندی عوامل به کار می‌روند (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۷۸).

ارزشیابی برنامه‌دستی اطلاعات لازم برای تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان درباره برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. در این زمینه، انواع الگوهایی که ارزشیابان آموزشی و برنامه‌دستی ارائه کرده‌اند زبان مشترکی برای برقراری ارتباط و بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی برنامه‌دستی فراهم می‌کند افزون بر این، ارزشیابان برنامه‌دستی برای نمایش چشم‌داشت‌ها و برای بازنمایی تأثیر نگرش‌های فلسفی، نظری و اعتقادی خود در ارزشیابی، رویکردهای گوناگونی را در این حوزه تولید کرده‌اند که می‌توان به رویکردهای علمی، انسان‌گرایانه، حقیقی/ ذاتی و ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی اشاره کرد.

«رویکرد علمی» به ارزشیابی برنامه‌دستی، هدف و جنبه‌های ملموس برنامه را پیش از هر چیز مطرح نظر قرار می‌دهد. قدر مسلم این است که تلقی اهداف برنامه به‌عنوان ملاک‌های ارزشیابی خالی از اشکال نیست؛ زیرا ممکن است برخی از هدف‌ها واقعاً ارزش‌دستی را نداشته باشند و تأکید بیش از حد بر اهداف موجب غفلت از نیازهای واقعی و بالقوه افراد یادگیرنده و فراموشی ارزش‌های اجتماعی و استانداردهای کیفیت شود. اما «رویکرد انسان‌گرایانه» به داده‌های به دست آمده از برنامه‌دستی با نگاهی ارزشی و کیفی می‌نگرد. به نظر می‌رسد اولاً، فرایند ارزشیابی سخت و صحت آن نیازمند معیارهای از پیش طراحی شده است. ثانیاً، نوعی جهت‌گیری در نتایج ارزشیابی وجود خواهد داشت. ثالثاً، بدون اندازه‌گیری بر اساس ابزارهای کمی، دقت ارزشیابی ممکن است کاهش یابد. رویکرد حقیقی یا ذات‌نگر نیز بر طرح و تدوین برنامه‌دستی نظر دارد و تناسب محتوا، ارزش اهداف و انواع فعالیت‌های یادگیری را تأکید می‌کند (مهمونی مومنی، ۱۳۹۰، ص ۲۸) و عملاً از عناصر دیگر برنامه‌دستی، از جمله اجرا باز می‌ماند. در ارزشیابی برنامه‌های درسی و مواد آموزشی، عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان است. اما علاوه بر این، از ملاک‌های دیگری همچون نگرش معلمان و یادگیرندگان نیز می‌توان سود جست؛ مثلاً، می‌توان تعیین کرد که نظر معلمان نسبت به

همکاران او و همچنین دیدگاه‌های «ستتی»، «پویا» و «سازنده» در انتخاب محتوا نقل کرده‌اند نکات مثبتی دربر دارد، نظیر در اختیار قرار دادن دریافت درستی از ساخت اساسی رشته، وادار کردن دانشجویان به تفکر، انتقال میراث فرهنگی، تواناسازی فراگیران برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییرات و تحولات اجتماعی، بازسازی و تجدید نظر در برنامه‌های درسی، تأکید بر موضوعات مسئله‌محور همچون روابط انسانی و حقوق بشر. همان‌گونه که اشاره شد، استفاده از برنامه‌های درسی «مسئله‌محور» یا روش «حل مسئله»، نه تنها موجب دستیابی فراگیران به مجموعه‌ای از هدف‌های ناظر بر رشد عقلانی می‌شود، بلکه حل مسئله به صورت گروهی بستری مناسب برای دستیابی به بسیاری از هدف‌های ناظر به تربیت اخلاقی مانند مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، ارزش‌گذاری به کار دیگران و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفت‌وگو خواهد بود.

از سوی دیگر، آنچه داو (۱۹۶۹) در خصوص انتخاب محتوا مطرح می‌کند، به نحوی که یادگیری‌های بعدی را در قالب آموزش مداوم رسمی و غیررسمی میسر سازد، ریشه در تعالیم دینی ما دارد (زگهواره تا گور دانش بجوی). باید اذعان نمود جامعه اسلامی ما و نظام تعلیم و تربیت اسلامی ارزش‌های الهی و اسلامی خود را با در نظر گرفتن فلسفه آنها و بر اساس مبانی اندیشه اسلامی تنظیم می‌کند. صرف نظر از موضوعی که تدریس می‌شود، ارزش‌های الهی باید به منزله جنبه جدایی‌ناپذیر یادگیری‌ها در انتخاب محتوا گنجانده شود. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند در سازمان‌دهی فعالیت‌ها، به‌گونه‌ای عمل کنند که دستیابی دانشجویان به اهداف تعیین شده اخلاقی و درونی ساختن هر یک از ارزش‌های یاد شده به منزله جزئی جدایی‌ناپذیر از شخصیت آنها میسر شود. رفتارهای انسان افزون بر شناخت و آگاهی، از عوامل دیگری مانند عواطف و احساسات و نیز عوامل محیطی تأثیر می‌پذیرد. رشد اخلاقی و مذهبی از طریق تعامل اجتماعی و هنگامی که شخص با یک مسئله اخلاقی و مذهبی در چالش است و در معرض استدلال اخلاقی سطوح بالاتر قرار می‌گیرد، اتفاق می‌افتد. در این میان، با توجه به عنصر تغییر، آنچه ضروری به نظر می‌رسد انعطاف‌پذیری و پویایی برنامه‌های درسی است. نابهنگام بودن یا پاسخگو نبودن برنامه درسی دینی و اخلاقی در یک زمینه یا موضوع خاص درسی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی جامعه، اعم از جامعه محلی، ملی، و بین‌المللی، شکلی از برنامه درسی پوچ پنهان را به نمایش می‌گذارد که نیازمند توجه لازم است. برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت نه تنها به‌عنوان یک علم، بلکه به‌عنوان یک هنر علمی در فرایند ارزشیابی

یکی از مهم‌ترین رویکردها در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. در این رویکرد، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در رشد و توسعه فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی در فراگیران است و آنان را برای برخورد مناسب با مسائل و موضوعات جدید آماده می‌سازد.

برای تربیت اخلاقی، می‌توان سه بعد «شناختی»، «عاطفی» و «عملی» در نظر گرفت. در این ابعاد، توانایی‌ها و قابلیت‌هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می‌آید. در بعد «شناختی»، توسعه و تعمیق آگاهی‌ها، اطلاعات و دانش و بینش اسلامی و استقلال فکری، مقابله با اشاعه عقاید و افکار انحرافی و فاسد در میان دانشجویان، حمایت و هدایت فکری در راهبردهای دانشجویان به صورت فردی یا اجتماعی، کمک به حل مسائل اعتقادی دانشجویان (تأمین نیازهای بینشی و دانشی) و تبیین آموزه‌های دینی برای دانشجویان در خصوص مسائل جدید (پاسخ‌گویی به مسائل جدید فکری)؛ در بعد «عملی و رفتاری»، ارتقای ارزش‌های دینی در رفتارهای فردی و اجتماعی دانشجویان، نهادینه شدن هنجارهای رفتاری مثبت دینی، پاسخ‌گویی به نیازهای رفتاری (نیازهای رفتاری، آسیب‌شناسی رفتاری، تقویت رفتارهای مثبت و...)، کسب مهارت‌های زندگی امروزی بر اساس ارزش‌های دینی و تقویت شیوه‌های عملی زیست دینی در سطح فردی و اجتماعی در میان دانشجویان؛ و در بعد «عاطفی و روان‌شناختی»، تقویت روح خودباوری، کمک در هویت‌یابی درونی (فردی) و اجتماعی و افزایش غرور دینی، کسب و افزایش نشاط درونی، مثبت‌نگری دینی، رضایتمندی درونی و معنویت‌گرایی، تقویت روح معنویت و حس کنجکاو دینی (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۵) پیگیری می‌شود و درس «اخلاق اسلامی» به صورت ویژه، به منظور آشنایی دانشجویان با مبانی و مفاهیم در حوزه فضایل و رذایل اخلاقی، در جهت کسب فضایل و پرهیز از رذایل اخلاقی ارائه شده است (عناوین و سرفصل‌های جدید دروس معارف اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۵۲).

امروزه معتقدند: برنامه‌های درسی، اعم از پنهان یا آشکار، هویت ملی هر جامعه‌ای را تعیین می‌کنند. به یقین، جامعه اسلامی ما نیز برای صیانت از ارزش‌های اسلامی، باید بتواند از برنامه‌های درسی مناسب برای تحکیم ارزش‌های اسلامی و اخلاقی بین نسل جوان و سازنده استفاده کند. امری که در قالب دروس معارف اسلامی و به‌ویژه درس «اخلاق اسلامی» به منظور ایفای نقش دانشگاه، یعنی ساختن انسان شکل گرفته، در واقع، تلاشی است تا علاوه بر افزایش شناخت و سطح آگاهی دانشجویان نسبت به تفکر دینی، و اطلاع از ارزش‌های اسلامی، تغییرات اساسی در رفتار و عادت آنان ایجاد گردد و تحقق آن مستلزم توجه جدی به اصول برنامه‌ریزی درسی است. اصولی که سیلور و

می‌کند و گذشته‌نگر است. البته این الگو بیش از اندازه بر هدف‌های برنامه تأکید دارد و ممکن است اجرای برنامه و ارزش هدف‌ها از نظر دور بماند.

ب. الگوی ارزشیابی سیپ

پدیدآورندگان این الگوی ارزشیابی دانیل ال. استافل بیم و همکاران (۱۹۷۱) هستند. عنوان «سیپ» (CIPP) از حروف اول کلمات بافت یا موقعیت (Context)، درون داد (Input)، فرایند (Process)، و فرآورده (Product) به‌دست آمده است؛ زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چارچوبی است که مدیران و تصمیم‌گیرندگان را در چهارنوع تصمیم‌گیری ذیل کمک می‌کند:

۱. **ارزشیابی از بافت (زمینه):** هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف‌های آموزشی است و به توصیف شرایط و موقعیت مطلوب و نیز شرایط و موقعیت واقعی محیط می‌پردازد و نیازهای برآورد نشده و امکانات بلااستفاده را معین و مشکلات ذی‌ربط را مشخص می‌کند (کوهستانی و خلیل‌زاده امینیان، ۱۳۸۰).

۲. **ارزشیابی از درون داد:** در این روش، هدف کمک به تدوین برنامه‌ای است که برای ایجاد تغییرات آموزشی و حصول به اهداف تعیین شده در مرحله ارزشیابی زمینه طراحی می‌گردد (کوهستانی و خلیل‌زاده امینیان، ۱۳۸۰).

۳. **ارزشیابی از فرایند:** در این ارزشیابی، کوشش می‌شود تا پاسخ پرسش‌هایی تعیین گردند؛ از جمله: آیا برنامه به خوبی در حال پیاده شدن است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارد؟ چه تغییراتی ضروری است؟ پاسخ این پرسش‌ها به کنترل و هدایت شیوه‌های اجرایی کمک می‌کند (همان).

۴. **ارزشیابی از برون داد:** در این مرحله، معلوم می‌شود که نتایج به دست آمده چیست؟ پس نتایج حاصل شده با هدف‌های برنامه مقایسه می‌گردد و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می‌شود (سیف، ۱۳۸۲).

ج. الگوی ارزشیابی اسکریون

به‌طور کلی، اسکریون «ارزشیابی» را «سنجش نظام‌دار ارزش یا شایستگی چیزها» می‌داند و تأکید می‌کند که عامل ارزشیابی باید بتواند به نوعی قضاوت ارزشی برسد که قابل دفاع باشد، نه آنکه صرفاً اندازه‌گیری کند و موفقیت یا عدم موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌ها را تعیین کند. اسکریون «ارزشیابی» را مترادف با «تعیین میزان مطلوبیت هدف» می‌داند (ملکی و محمدی‌مهر، ۱۳۸۹).

مستمر صیقل می‌یابد. در واقع، نقش کلیدی و حساسی که برنامه‌دستی در تغییر و اصلاح نظام آموزشی ایفا می‌کند، توجه به امر ارزشیابی مستمر برنامه‌های درسی در سطح گوناگون در جهت اصلاح، بهبود، توسعه، بازسازی و تجدید نظر را موجه می‌سازد.

الگوهای ارزشیابی

الگوها به‌عنوان راهنمای عمل، با نشان دادن فرایند ارزشیابی، کمک می‌کنند مناسب‌ترین شیوه ارزشیابی برنامه انتخاب و به کار بسته شود. در ارزیابی برنامه‌دستی «اخلاق اسلامی» نیز به یقین، از الگویی بهره برده شده است که تشخیص آن در شناخت و تحلیل واقع‌بینانه برنامه‌دستی می‌تواند مؤثر باشد. از این رو، در این قسمت، تعدادی از الگوهای ارزشیابی به شرح ذیل معرفی می‌گردد:

الف. الگوی ارزشیابی تایلر

نخستین الگوی ارزشیابی آموزشی که در ۱۹۳۰ توسط تایلر طراحی شد. منظور تایلر از «ارزشیابی آموزشی» این است که تعیین کند هدف‌های آموزشی برنامه‌دستی تا چه میزانی تحقق یافته است. در نتیجه ارزشیابی - چنان‌که معلوم شد - بین عملکردها و هدف‌ها اختلاف‌هایی وجود دارد که باید برطرف گردد. به همین منظور، تایلر در الگوی ارزشیابی خود، مراحل ذیل را پیشنهاد داده است (ملکی و محمدی‌مهر، ۱۳۸۷، ص ۳۶):

- تعیین هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق؛

- طبقه‌بندی غایت‌ها و هدف‌ها؛

- بیان هدف‌ها به صورت رفتاری (قابل اندازه‌گیری)؛

- یافتن موقعیت‌هایی که بتوان دستیابی به هدف‌ها را نشان داد؛

- تولید روش، و فنون اندازه‌گیری؛

- گردآوری داده‌های مربوط به عملکرد یادگیرندگان؛

- مقایسه داده‌های مربوط به عملکرد با هدف‌های رفتاری.

بنا به گفته رتن و سندرز (۱۹۸۷)، الگوی ارزشیابی تایلر از لحاظ منطقی، درست؛ از نظر علمی، قابل پذیرش؛ و توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت قابل استفاده، و از این رو، از زمان پیدایش تاکنون، تأثیر عظیمی بر نظریه‌پردازان ارزشیابی داشته است. از شیوه تایلر می‌توان برای هدایت یادگیری دانشجویان نیز استفاده کرد. در این معنا، ارزشیابی، نقش تراکمی یا پایانی را ایفا

د. الگوی ارزشیابی هدف آزاد

در این الگو، علاوه بر ارزشیابی هدف‌های برنامه آموزشی، بر بازده‌های پیش‌بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود و تمام نتایج یک نوآوری آموزشی را بدون هیچ‌گونه جهت‌گیری قبلی یا پیش‌دوری قبلی، سنجش و ارزیابی می‌کند. به باور اسکریون، نقش عمده ارزشیابی هدف آزاد، کاستن از جهت‌گیری و افزایش عینیت است. با این حال، این ارزشیابی را به‌عنوان جانشین ارزشیابی مبتنی بر هدف پیشنهاد نداده، بلکه آن را مکمل ارزشیابی مبتنی بر هدف می‌داند (سیف، ۱۳۸۲).

ه. الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان

در این الگو، بر نظر متخصصان آموزشی تأکید شده است. برای نمونه، ارزش یک برنامه درسی به وسیله متخصصان برنامه‌ریزی یا متخصصان موضوع درسی، که برنامه را در عمل می‌بینند و محتوا و نظریه یادگیری زیربنای آن را می‌سنجند، ارزشیابی و تعیین می‌شود. موقعیت‌هایی که در آنها ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان به کار می‌رود شامل امتحانات شفاهی دوره دکتری، بررسی پرونده علمی استادان دانشگاه برای صدور احکام قطعی استخدامی و ارتقا، و بررسی مقالات رسیده برای چاپ در مجله‌های علمی توسط هیئت دبیران مجله است. تحقیق حاضر رویکرد ارزشیابی خود را بر این الگو استوار ساخته است. به نظر می‌رسد این الگو برای ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی از طریق بررسی دیدگاه عناصر متخصص، از جمله استادان دروس معارف اسلامی نزدیک‌تر است.

نقد و بررسی

ارزشیابی به‌عنوان فرایند مقایسه نتایج حاصل از آموزش با انتظارات، در توسعه فعالیت‌ها و ارتقای اثربخشی برنامه‌ها، به‌ویژه محتوای برنامه درسی نقش مهم و مؤثری داشته است و از الگوها و رویکردهای متفاوتی استفاده می‌کند. تایلر «ارزشیابی» را «فرایند تعیین میزان تغییرات مطمح نظر در الگوهای رفتاری یادگیرندگان» می‌داند و معتقد است: ارزشیابی پس از طرح‌ریزی و اجرای برنامه ضرورت پیدا می‌کند. الگوی تایلر بیشتر متمایل به «ارزشیابی پایانی» است که اولویت خاصی برای الگوهای رفتاری فراگیران قایل است و بر اجرای آزمون‌های درجه‌بندی، طبقه‌بندی، نمره دادن، و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی فراگیران تکیه دارد. در الگوی ارزشیابی «سیپ»، هدف به دست آوردن اطلاعات مفید برای تصمیم‌گیرندگان است. تأکید بر نیازها و سنجش آنها، قابلیت اصلاح و تعدیل در هر مرحله از برنامه، مشخص نمودن اشکالات احتمالی قبل از اتمام برنامه و قبل از صرف هزینه‌های

زیاد از نقاط قوت، و دشواری اجرا، هزینه‌بر بودن، وقت‌گیر بودن، و تأکید زیاد بر مدیریت از نقاط ضعف آن محسوب می‌شود.

الگوی ارزشیابی «هدف آزاد» که به‌عنوان واکنشی در مقابل الگوی «هدف‌محور» در ارزشیابی شکل گرفته، معتقد است: عیب اساسی ارزشیابی «هدف‌محور» توجه انحصاری به میزان تحقق یافتن هدف‌هاست که ارزشیابان را از نتایج واقعی برنامه‌ها غافل می‌سازد. از این رو، ضروری است در ارزشیابی، هم به نتایج قابل انتظار و هم نتایجی که انتظار وقوع آنها را نداشتیم، توجه کنیم. در ارزشیابی مبتنی بر هدف، متخصصان ارزشیابی نه تنها مترصد کیفیت هدف‌های برنامه آموزشی هستند، بلکه علاقه‌مندند بدانند تا چه حد آن هدف‌ها تحقق یافته است. ولی در ارزشیابی «هدف آزاد»، بر بازده پیش‌بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود. طرف‌داران معتقدند: این الگو بر موفقیت و عملکرد پیش‌بینی نشده استوار است و می‌تواند زمینه نوآوری و ابتکار عملیاتی را برای مجریان و برنامه‌ریزان به دنبال داشته باشد. منتقدان این الگو معتقدند: ارزشیابی نتایج حاصل شده همواره امکان‌پذیر نیست و موضوعاتی از قبیل چگونگی قضاوت و آنچه فراگیران باید ارزشیابی کنند بدون پاسخ گذاشته می‌شود.

در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی نیز به این سؤال ارزشیابی پاسخ داده می‌شود که آیا منتقد متخصص، برنامه را تأیید می‌کند؟ روش ارزشیابی در این الگو، شامل تحلیل انتقادی متخصصان است. در مجموع، الگوهای ارزشیابی متفاوتی از سوی صاحب‌نظران مطرح شده است؛ نظیر الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد اختلاف نظرهای متخصصان؛ الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت؛ الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان؛ خبرگی و انتقاد آموزشی؛ و الگوی ارزشیابی کرک پاتریک. با توجه به رویکردهای هر یک از الگوها، می‌توان دریافت که هر کدام از آنها دارای پیامدهای مثبت یا منفی مخصوص به خود است، تا آنجا که هیچ‌کدام از آنها به‌تنهایی برای رسیدن به هدف مناسب نیست. بنابراین، به نظر می‌رسد با اینکه در این ارزشیابی بیشتر بر دیدگاه متخصصان تأکید شده است، صرفاً نباید به یکی از این الگوها بسنده کرد، بلکه به الگویی مرکب از نکات مثبت هر یک از آنها برای ارزشیابی اثربخش و صحیح نیازمندیم.

با توجه به مطالب بیان شده، یادگیری در هر ساحت و عرصه‌ای که در دستور کار نظام آموزشی قرار دارد و از طریق برنامه‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین محمل و وسیله آموزش به

فراگیران عرضه می‌شود، لاجرم درصدد نیل به اثربخشی یا اثرگذاری بر مخاطبان در عرصه‌هایی مانند تربیت علمی و فناوری، تربیت بدنی و زیستی، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت هنری و زیبایی‌شناختی، تربیت حرفه‌ای و اقتصادی، تربیت ارزشی، اخلاقی و دینی و مانند آن است. نظام‌های آموزشی از قبیل تأکید بر چنین انگاره بلندپروازانه‌ای از اثربخشی یا معیار آموزش مطلوب، دست از تلاش برای ارتقای کیفیت نخواهند کشید و با پیش رو گذاشتن افق برانگیزاننده‌ای از مطلوبیت، کنشگران این نظام‌ها مستمراً به تلاش و تکاپوی بیشتر فراخوانده می‌شوند و هویت پیدا می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). این آموزش اثربخش هویت مخاطبان را دست‌خوش تغییر و تحول کرده، در آنها تراش هویتی متناسب با موضوع آموزش ایجاد می‌کند. به دیگر سخن، متربی پس از آنکه در معرض آموزش قرار گرفت، به موجودی دیگر تبدیل می‌شود و نسبت او با افراد و گروه‌های اجتماعی تفاوت خواهد کرد؛ بدین معنا که با افراد و گروه‌هایی احساس نزدیکی و قرابت روحی، ذهنی و رفتاری بیشتری می‌کند و افراد و گروه‌هایی را از این نظر از خود دورتر می‌یابد.

در نظام اسلامی، که ماهیت آن مبتنی بر ارزش‌های الهی بنا نهاده شده است، باید ارزش‌ها، به‌ویژه ارزش‌های اخلاقی، مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و دینی بوده، و برنامه‌ریزی برای تقویت آنها، مأموریت اصلی نظام آموزش عالی باشد. دانشگاه محل تفکر، تولید اندیشه، و دانش‌اندوزی است. در اهمیت نقش دانشگاه در سرنوشت یک ملت، همین بس که امام خمینی علیه السلام می‌فرمایند: اگر دانشگاه اصلاح شود، مملکت اصلاح می‌شود. دانشجویان از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی و آینده‌سازان جامعه هستند. توجه به رشد و تعمیق مبانی و اندیشه‌های فکری و فضایل اخلاقی آنان وظیفه دولت اسلامی است. فلسفه وجودی گنجاندن دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها، کمک به دانشگاه‌ها در ایفای نقش ذاتی و مأموریت اساسی آنها، یعنی «انسان‌سازی» است (معجیدی و فاتحی، ۱۳۸۵).

نظام آموزش عالی ایران به‌عنوان یک نظام ایدئولوژیک و اسلامی، که بر پایه مبانی اعتقادی اسلام تأسیس شده است (یوسف لویه، ۱۳۷۹، ص ۱۱) وظیفه دارد از طریق نهادهای فرهنگی، باورها و اعتقادات اسلامی و ملی را به کودکان و نوجوانان آموزش دهد، و ارزش‌ها را در وجود آنان نهادینه سازد. نظام ارزشی تاروپود اصلی جامعه را تشکیل می‌دهد و بسیاری از موفقیت‌ها و شکست‌ها از قوت یا ضعف ارزش‌ها ریشه می‌گیرند (ملکی و بزرگی، ۱۳۸۴، ص ۳). بنابراین، برنامه‌های درسی باید بتوانند در کنار تولید دانش، به ترویج فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در جامعه مبادرت ورزند؛ موضوعی

که پس از استقرار نظام اسلامی، در قالب برنامه‌درسی دروس معارف اسلامی (مصوبه جلسه ۳۳۹ شورای عالی برنامه‌ریزی، مورخ ۱۳۷۶/۲/۱۴) به منصفه ظهور رسید.

بر اساس مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی، دانشجویان از بین قریب ۴۰ واحد درس معارف اسلامی باید ۱۴ واحد درسی را به صورت اختیاری انتخاب و تحصیل کنند. یکی از دروس معارف اسلامی درس دو واحدی «اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم» است که هدف آن آشنا کردن دانشجویان با فضایل و رذایل اخلاقی در جهت کسب فضایل و پرهیز از رذایل اخلاقی است (معاونت امور دفاتر، اساتید و مبلغان نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، ۱۳۹۱، ص ۵۱). قطعاً محتوای درس اخلاق اسلامی در کنار روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف این درس خواهد داشت. هدف اصلی ارزیابی محتوای درس «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها مبتنی بر نگرش استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم است تا از این رهگذر، اطلاعات مفید و مؤثری برای مدیران و برنامه‌ریزان درس مذکور در جهت اصلاح، بهبود، تغییر، نوآوری و ارتقای برنامه‌درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها در جهت افزایش اثربخشی فراهم شود.

روش تحقیق

روش تحقیق از نظر اهداف «کاربردی» و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات «توصیفی» از نوع «پیمایشی» است. جامعه آماری شامل ۴۰ تن از استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم بود که کل آنان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته دارای تعداد ۲۵ سؤال بسته‌پاسخ در طیف پنج درجه‌ای «لیکرت» با پایایی ۰٫۸۹ مطابق آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های آمار «توصیفی» در حد میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، ضریب پراکندگی و آزمون Z تک‌گروهی استفاده گردید.

یافته‌ها

یافته‌ها به ترتیب سؤالات تحقیق، در قالب جداول ذیل ارائه شده است:

سؤال اول تحقیق عبارت بود از: محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با نیازها و اهداف قصدشده آن تناسب دارد؟ جدول (۱) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۱): میزان تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و اهداف قصد شده آن

سؤالات	cv	z	sd	\bar{X}
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با توقعات والدین و خانواده‌ها	۱۶	۹,۲۷	۰,۶۶	۴,۱۴
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف شناختی درس	۱۲,۹	۱۱,۵	۰,۵۳	۴,۱۴
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف نگرشی درس	۲۱,۱	۶,۴۵	۰,۸۳	۳,۹۳
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه	۱۶	۹,۲۷	۰,۶۶	۴,۱۴
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با سرفصل‌های مصوب	۲۶,۶۲	۵,۷۲	۱,۱۲	۴,۲۱
$sd=0.109 \quad Z_{\alpha(0.01)}=12.6 \quad \frac{Z_{\alpha}}{r}(0.01)=2.58 \quad \bar{X}_T = 4.11$				

بر اساس اطلاعات جدول (۱)، همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها، با نیازها و اهداف قصدشده آن، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰,۹۹، و خطای ۰,۰۱، برای آزمون تک‌گروهی (۲,۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار هستند. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به نیازها و اهداف در انتخاب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر این است که گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف شناختی» با میانگین ۴,۱۴ و انحراف معیار ۰,۵۳ و ضریب پراکندگی ۱۲,۹ در بهترین وضعیت در بین گویه‌ها قرار دارد، و پس از آن، به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با توقعات والدین و خانواده‌ها»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف نگرشی» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با سرفصل‌های مصوب» در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با نیازها و اهداف قصد شده آن است.

سؤال دوم تحقیق عبارت بود از: محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی تناسب دارد؟ جدول (۲) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۲): تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با فرهنگ و ایده‌آل‌های اجتماعی

سؤالات	cv	z	sd	\bar{X}
تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان	۲۱,۱۸	۶	۰,۸	۳,۷۹
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با ارزش‌های جامعه	۱۸,۵۹	۷,۹۸	۰,۷۷	۴,۱۴
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» در هماهنگی بین تحولات علمی، فناوری و اخلاقی	۲۳,۳۴	۵,۸۳	۰,۹۲	۳,۹۳
نقش محتوای درس «اخلاق اسلامی» در حفظ اصالت و هویت ایرانی و اسلامی دانشجویان	۱۷,۹۳	۸,۰۵	۰,۷۳	۴,۰۷
میزان توجه محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی به عقاید و ایده‌های اصلی اخلاق اسلامی	۱۲,۹	۱۱,۵	۰,۵۳	۴,۱۴
$sd=0.141 \quad Z_{\alpha(0.01)}=16.03 \quad \frac{Z_{\alpha}}{r}(0.01)=2.58 \quad \bar{X}_T = 4.01$				

بر اساس اطلاعات جدول (۲) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰,۹۹، و خطای ۰,۰۱، برای آزمون تک‌گروهی (۲,۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی در انتخاب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «میزان توجه محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی به عقاید و ایده‌های اصلی اخلاق اسلامی» با میانگین ۴,۱۴ و انحراف معیار ۰,۵۳ و ضریب پراکندگی ۱۲,۹ در بهترین وضعیت در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با ارزش‌های جامعه» و «تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی در هماهنگی بین تحولات علمی، فناوری و اخلاقی» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌دستی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی است.

سؤال سوم تحقیق عبارت بود از: میزان تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با استعداد و توانایی یادگیرندگان تا چه حدی است؟ جدول (۳) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۳): تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان

سؤالات	cv	z	sd	\bar{x}
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با استعداد و توانایی یادگیری دانشجویان	۱۱,۶	۱۴,۰۵	۰,۵۱	۴,۴۳
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با رشدشناختی دانشجویان	۱۱,۴۱	۱۳,۹۷	۰,۵	۴,۳۶
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با تجارب و مطالعات قبلی دانشجویان	۱۶	۹,۲۷	۰,۶۶	۴,۱۴
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با تفاوت‌های فردی دانشجویان	۱۶	۹,۲۷	۰,۶۶	۴,۱۴
میزان توانایی محتوای درس «اخلاق اسلامی» برای واداشتن دانشجویان به تفکر	۱۱,۴۱	۱۳,۹۷	۰,۵	۴,۳۶
$sd=0.134 \quad Z_{\alpha(0.01)}=21.5 \quad \frac{Z_{\alpha}}{T}(0.01)=2.58 \quad \bar{Y}_T = 4.29$				

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۳) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰,۹۹ و خطای ۰,۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲,۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. میانگین نمرات تمام گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به استعداد و توانایی یادگیرندگان در انتخاب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «تناسب و توان محتوای درس اخلاق اسلامی برای واداشتن دانشجویان به تفکر» با میانگین ۴,۳۶ و انحراف معیار ۰,۵ و ضریب پراکندگی ۱۱,۴۱ در بهترین وضعیت، در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن، به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با رشدشناختی دانشجویان»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیری دانشجویان»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با تجارب و مطالعات قبلی دانشجویان» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با تفاوت‌های فردی دانشجویان» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با استعداد و توانایی یادگیرندگان است.

سؤال چهارم تحقیق عبارت بود از: میزان تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و علایق یادگیرندگان تا چه حدی است؟ جدول (۴) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۴): تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان

سؤالات	cv	z	sd	\bar{x}
تناسب محتوا برای درگیر کردن دانشجویان در فعالیت یادگیری	۱۰,۹۴	۱۴,۲۵	۰,۴۷	۴,۲۹
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با شرایط واقعی زندگی دانشجویان	۱۴,۵۴	۱۰,۹۷	۰,۶۳	۴,۳۶
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» به‌عنوان زمینه‌ای برای آموزش مداوم	۱۳,۷۴	۱۱,۰۸	۰,۵۸	۴,۲۱
میزان توانایی محتوای درس «اخلاق اسلامی» در انگیزش تحصیلی دانشجویان	۱۳,۷۴	۱۱,۰۸	۰,۵۸	۴,۲۱
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با علایق و نیازهای دانشجویان	۱۲,۹	۱۱,۵	۰,۵۳	۴,۱۴
$sd=0.067 \quad Z_{\alpha(0.01)}=41.3 \quad \frac{Z_{\alpha}}{T}(0.01)=2.58 \quad \bar{Y}_T = 4.24$				

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۴) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی، نیازها و علایق یادگیرندگان، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰,۹۹ و خطای ۰,۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲,۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به نیازها و علایق یادگیرندگان در انتخاب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «تناسب محتوا برای درگیر کردن دانشجویان در فعالیت یادگیری» با میانگین ۴,۲۹ و انحراف معیار ۰,۴۷ و ضریب پراکندگی ۱۰,۹۴ در بهترین وضعیت، در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن، به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با علایق و نیازهای دانشجویان»، «میزان توانایی محتوای درس اخلاق اسلامی در انگیزش تحصیلی دانشجویان» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی به‌عنوان زمینه‌ای برای آموزش مداوم» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با شرایط واقعی زندگی دانشجویان» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و علایق یادگیرندگان است.

سؤال پنجم تحقیق عبارت بود از: میزان تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی تا چه حدی است؟ جدول (۵) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۵): تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی

سؤالات	cv	z	sd	\bar{x}
میزان انسجام محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی	۱۶	۹,۲۷	۰,۶۶	۴,۱۴
میزان ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی	۱۲,۹	۱۱,۵	۰,۵۳	۴,۱۴
میزان تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوای درس «اخلاق اسلامی»	۱۲,۹	۱۱,۵	۰,۵۳	۴,۱۴
میزان تعادل محتوای درس «اخلاق اسلامی» در توجه به ارزش‌های ملی و اسلامی	۱۲,۹	۱۱,۵	۰,۵۳	۴,۱۴
توجه محتوای درس «اخلاق اسلامی» در تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی	۱۵,۱۲	۹,۵۵	۰,۶۲	۴,۰۷
$sd=0.022 \quad Z_{\alpha(0.01)}=115.31 \quad \frac{Z_{\alpha}(0.01)}{7} = 2.58 \quad \bar{X}_T = 4.13$				

سایر ملاک‌هاست. در مقابل، ضعیف‌ترین تناسب نیز مربوط به فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی با انحراف استاندارد ۰,۱۴۱ است بر این اساس، وضعیت تناسب محتوا با ملاک‌های نیازها و علایق یادگیرندگان با انحراف استاندارد ۰,۰۶۷، نیازها و اهداف قصدشده آن با انحراف استاندارد ۰,۱۰۹، استعداد و توانایی یادگیرندگان با انحراف استاندارد ۰,۱۳۴، به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۴ قرار گرفتند. به عبارت دیگر، با وجود رعایت ملاک‌های سه‌گانه در تدوین محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی، قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی وضعیت نسبتاً بهتری از سایر ملاک‌ها دارد.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها بر اساس ملاک‌ها و معیارهای قابل قبول متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی انتخاب و سازمان‌دهی شده است. در پاسخ به سؤال اول «محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با نیازها و اهداف نظام آموزشی جامعه اسلامی تناسب دارد؟» یافته‌ها نشان داد از دیدگاه استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی قم، محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و اهداف قصد شده آن تناسب دارد و در طراحی و تنظیم آن، به تناسب محتوا با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه، تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف شناختی، تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با توقعات والدین و خانواده‌ها، تناسب محتوای درس با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه و تناسب محتوای درس با سرفصل‌های مصوب مد نظر قرار گرفته است که در سطح اطمینان ۰,۹۹ و خطای ۰,۰۱ تأیید شد.

در پاسخ به سؤال دوم «محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی تناسب دارد؟» یافته‌ها بیانگر مطابقت محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی است و نشان می‌دهد در انتخاب محتوای این درس، به عقاید و ایده‌های اصلی اخلاق اسلامی، حفظ اصالت و هویت ایرانی و اسلامی دانشجویان، ارزش‌های جامعه، تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان و هماهنگی بین تحولات علمی، فناوری و اخلاقی توجه شده است.

در پاسخ به سؤال سوم «میزان تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان تا چه حدی است؟» نتایج گویای تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با استعداد و

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۵) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰,۹۹ و خطای ۰,۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲,۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی در انتخاب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «میزان ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی» با میانگین ۴,۱۴ و انحراف معیار ۰,۵۳ و ضریب پراکندگی ۱۲,۹ در بهترین وضعیت، در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن به ترتیب، گویه «میزان تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوای درس اخلاق اسلامی»، «میزان تعادل محتوای درس اخلاق اسلامی در توجه به ارزش‌های ملی و اسلامی»، «توجه محتوای درس اخلاق اسلامی در تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی» و «میزان انسجام محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی است.

بررسی و مقایسه میزان تناسب بین محتوا با ملاک‌های پنج‌گانه تحت بررسی نشان می‌دهد وضعیت نسبی تناسب محتوا با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی با انحراف استاندارد ۰,۰۲۲، بهتر از

منابع

- احمدی، غلامعلی، ۱۳۷۹، *ارزشیابی میزان هم‌خوانی بین سطوح برنامه‌دستی*، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- ، ۱۳۸۴، *ارزشیابی برنامه‌دستی دوره‌گردانی*، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- اسراری، علیقتی، ۱۳۳۸، *برنامه‌دستی و آموزشی*، تهران، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی.
- امیرتقوی، محمدعلی و همکاران، ۱۳۹۱، «ارزشیابی سطوح سه‌گانه (قصد شده، اجرا شده و کسب شده) برنامه‌دستی دوره کارشناسی ارشد عملیات انتظامی»، *پژوهش‌های انتظام اجتماعی*، سال چهارم، ش ۱، ص ۳۸-۷.
- تقی‌پور ظهیر، علی، ۱۳۹۱، *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران، آگاه.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۹۱، *روان‌شناسی پرورشی نوین* (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، ویرایش هفتم، چ پنجاه و دوم، تهران، دوران.
- سیلور و الکساندر، ۱۳۸۰، *برنامه‌ریزی درسی*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی.
- سیلور، گالن و همکاران، ۱۳۸۰، *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی.
- شریعتمداری، علی، ۱۳۶۴، *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، امیرکبیر.
- ، ۱۳۸۶، *چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی*، چ دهم، تهران، سمت.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۶، *مهارت آموزشی: روش‌ها و فنون تدریس*، تهران، سمت.
- عارفی، محبوبه، قهرمانی، محمد و مرتضی رضایی‌زاده، ۱۳۸۸، «ضرورت و راه‌کارهای بهبود برنامه‌دستی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی»، *پژوهشنامه انقلاب اسلامی*، سال هفتم، ش پانزدهم، ص ۸۴-۵۷.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش، ۱۳۸۴، «کالبدشکافی برنامه‌دستی در تجربه شده»، *مجموعه مقالات چهارمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران*، تهران، سمت.
- ، ۱۳۸۸، *برنامه‌دستی به سوی هویت‌های جدید*، تهران، آگاه.
- ، ۱۳۸۹، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، ایران‌زمین.
- فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله، ۱۳۹۳، «برنامه‌دستی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان؛ واکاوی عوامل و اولویت‌ها»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ش ۱۳.
- کلاین، فرانسیس، ۱۳۶۹، «استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به‌عنوان راهنمای فرآیند برنامه‌ریزی درسی»، ترجمه محمود میرمحمدی، *نظم و امنیت*، ش ۲۲.
- لوی، الف، ۱۳۸۱، *برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مدارس*، ترجمه فریده مشایخ، تهران، مدرسه.

توانایی یادگیرندگان بوده، نشان می‌دهد در انتخاب و تنظیم آن، به ظرفیت محتوا برای واداشتن دانشجویان به تفکر (دعوت به پژوهش)، استعداد و توانایی یادگیری دانشجویان، رشدشناختی دانشجویان، تجارب و مطالعات قبلی و تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه شده است.

در پاسخ به سؤال چهارم «میزان تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان تا چه حدی است؟» یافته‌ها بیانگر هماهنگی و تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان است و نشان می‌دهد در انتخاب محتوا، به ملاک‌های توان محتوا برای درگیر کردن دانشجویان در فعالیت یادگیری، در نظر گرفتن علایق و نیازهای دانشجویان، ارتقای انگیزش تحصیلی دانشجویان، قرار گرفتن محتوا به‌عنوان زمینه‌ای برای آموزش مداوم در جهت ایجاد آموزش و یادگیری مداوم و مبتنی بر آموزه «زگهواره تا گور دانش بجوی»، و در نظر گرفتن شرایط واقعی زندگی دانشجویان مطمئن نظر بوده است.

در پاسخ به سؤال پنجم «محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی تا چه حد با اصول برنامه‌ریزی درسی تناسب دارد؟» نتایج گویای تناسب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی است و نشان می‌دهد در فرآیند انتخاب محتوا، ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی، تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوا، تعادل محتوای درس در توجه به ارزش‌های ملی و اسلامی، تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی و انسجام محتوا مد نظر بوده است. همچنین بر اساس دیدگاه استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی قم، وضعیت نسبی تناسب محتوا با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی با انحراف استاندارد ۰٫۲۲، بهتر از سایر ملاک‌هاست و می‌تواند مبین اهمیت خاص برنامه‌ریزان درس «اخلاق اسلامی» به اصول برنامه‌ریزی درسی باشد.

پیشنهادها

با توجه به وضعیت نسبتاً مطلوب محتوای برنامه‌دستی اخلاق اسلامی در توجه به ملاک‌های علمی، فرهنگی و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی، به نظر می‌رسد بجاست برنامه‌دستی کسب شده (تجربه شده) نیز از طریق سنجش آموخته‌های دانشجویان، و برنامه‌دستی اجرا شده از طریق سنجش مهارت‌های یاددهی و یادگیری استادان دروس «اخلاق اسلامی» ارزیابی شود تا از این محتوای مناسب به گونه‌ای اثربخش استفاده شود.

Goodlad & Su (1994) ; Types of Curriculum in: Curriculum, An integrative Introduction, Pergamon Press.

Goodlad. J (1997) ; Curriculum as a field of study in internatuinal encyclopedia of Curriculum pergamon.

Klien, M. F (1991) ; Aconceptual Frame Work for Curriculum Decision making, In the Politics of CurriculumDecision Making, M. F Llied (ED).

Maccormic, R. & Murphy, P. (1999) ; Curriculum: Afocus on learning. File: //A: Curriculum and Learning Htm.

Marsh, C (1997) ; Key concepts for Understanding Curriculum, The Falmer Press. Nelson, R, "Nine Types of CurriculumAsaptation", Journal of School, Psychology, ro 28. No. 5.

Murphy, M. Shaun and Pushor, Debbie, (2010). Planned Curriculum, In Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications, London, U. K.

Posner, G (1995) ; Analyzing the Curriculum, McGraw Hill, Inc.

Prideaux, D. (2003) ; ABC Fo Learning and Teaching Medicin, Curricula design, BMJ. Vol. 326 February.

Saylor, Gj & Alexander, W. H & Lewis, A. j (1981) ; Curriculum Planning for Better teaching and learning 4th Edition, Holt Rinchart& Winston, Inc, New York.

Shubert, William H. (2010). What Knowledge is of Worth? In Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications, London, U. K.

Tyler, R. W. (1948) , Basic principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 360. Chicago: university of Chicago press.

Wain & Bruce. (2003), Definition of Curriculum, Faculty senate task force on Curriculum.

Wilson, Loo (1997), Types of Curriculum, Avalable at: www.uwsp.edu/education/Wilson/cultc/curtyp.html.

Zidowski, H (1995), Curriculum the course of life, File: //A: 1 Curriculum 20% course 20% of 20% Life Htm.

Zimit AT, C (2003), The Impact of Full-Time Employment and Family Commitment on the first year experience of full-time students. Paper Presented at the 7th annual Pacific Rim first year experience conferenceQUT.

لویه، یوسف، ۱۳۷۹، *دانشجویان، دروس معارف اسلامی نگرش‌ها و گرایش‌ها*، تهران، دبیرخانه مجمع گروه‌های معارف اسلامی.

مؤمنی مهموثی، حسین، تیموری، سعید و بتول صداقت فریمانی، ۱۳۹۰، «دیدگاه مدیران و معلمان در رابطه با استفاده از ارزشیابی کمی و کیفی در برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده»، *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ش ۱۱، ص ۲۷.

مجیدی، محمدرضا، فاتحی، ابوالقاسم، ۱۳۸۵، «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۴۱، ص ۳۷-۵۶.

معاونت امور دفاتر، اساتید و مبلغان نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، ۱۳۹۱، *عناوین و سرفصل‌های جدید دروس معارف اسلامی* (مصوبه جلسه ۵۴۲ مورخ ۲۳. ۴. ۸۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی)، چ سوم، قم، دفتر نشر معارف.

ملکی، حسن، و کورش بزرگی، ۱۳۸۴، *گزارش نقد و بررسی آموزش ارزش‌ها در برنامه‌های درسی، تهران، دفتر مطالعات فرهنگی*، کد موضوعی ۴۱۰، ش ۷۴۶۷، ص ۱-۲۰.

ملکی، حسن، ۱۳۷۹، *برنامه‌ریزی درسی* (راهنمای عمل)، تهران، مدرسه.

موسی‌پور، نعمت‌اله، ۱۳۸۴، *مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه*، مشهد، آستان قدس رضوی.

_____، ۱۳۸۵، *طراحی الگوی ارزشیابی برنامه‌دستی و به‌کارگیری آن در ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دانشگاه‌های ایران*، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۱، *برنامه‌دستی: نظرگاه‌ها، دیدگاه‌ها*، مشهد، آستان قدس رضوی.

_____، ۱۳۸۱، *برنامه‌ریزی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد، آستان قدس رضوی.

_____، ۱۳۹۲، «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش مؤثر ارزش‌ها با تأکید بر سنن کودکی؛ رهیافتی میان‌رشته‌ای»، *نوآوری‌های آموزشی*، سال یازدهم، ش ۴۶، ص ۷۹-۹۷.

_____، ۱۳۹۲، «تبیین و بازشناسی ظرفیت نظریه‌های ناظر به آموزش ارزش‌ها در نظام آموزشی از منظر اثربخشی»، *نوآوری‌های آموزشی*، سال یازدهم، ش ۴۶، ص ۷۹-۹۷.

ولف، ریچارد، ۱۳۷۱، *ارزشیابی آموزشی*، ترجمه علیرضا کیامنش، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

Akker, J. J. H. Van den (2003) ; CurriculumPerspective: An Curriculum Landscape and trends. Pordvecht: Kluwev Academic Publishers.

Doll,R. C. (1993). Curriculum Improvement. Boston: Allyn & Bacon.

Eisner, E. W. (1994). The Educational Imagination. Macmillan Publisher.

Eisner, Elliot W. (1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3d edition). Merrill Prentice Hall, New Jersey, U.S.A