

دانشگاه فرهنگیان  
فصلنامه علمی-تخصصی آموزش پژوهی  
سال دوم، شماره هفتم، پاییز ۱۳۹۵

## فهم چالش‌های عنصر ارزشیابی برنامه درسی دانشجویان دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان: جستاری پدیدارشناسانه

مهدی قنبری<sup>۱</sup>، محمد نیکخواه<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش فهم چالش‌های عنصر ارزشیابی برنامه درسی دانشجویان دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان و مدرسان بوده است. برای نیل به این هدف از روش پدیدارشناسی استفاده شد. اطلاع‌رسانان از بین مدرسان و دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل اشباع نظری (۱۴ مدرس و ۱۹ دانشجو) انتخاب شده‌اند. به‌منظور داده‌اندوزی از روش مصاحبه با هدایت کلیات استفاده شد. برای بررسی روایی از روایی سازه، درونی و بیرونی و برای تامین پایایی از روش بررسی اعضا، بررسی همکار، ناظر بیرونی و چندسوسازی استفاده شد. داده‌های پژوهش به روش تحلیل محتوای کیفی مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد توجه افراطی به ارزشیابی از مهارت‌های نظری و محفوظات دانشجویان باعث شد که ارزشیابی مهارت‌های عملی آنان مورد توجه قرار نگیرد، اغلب ارزشیابی‌ها به‌صورت هدف‌محور انجام شده و کمتر به ارزشیابی فرآیند‌محور توجه شده است، بین روش ارزشیابی و نوع محتوای ارائه شده تناسب چندانی وجود نداشته و کمبود زمان و امکانات بر کیفیت ارزشیابی‌ها تأثیر منفی گذاشته است.

**کلید واژه‌ها:** آموزش ابتدایی، ارزشیابی، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان.

<sup>۱</sup> عضو باشگاه پژوهشگران و نخبگان شهر کرد (نویسنده مسئول) [ghanbary73@gmail.com](mailto:ghanbary73@gmail.com)

<sup>۲</sup> استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان شهر کرد.

## مقدمه

نظام آموزش عالی<sup>۱</sup> در عصر کنونی وظیفه‌ی بسیار سنگینی بر عهده دارد. زیرا با گسترش جوامع و توسعه‌یافتگی آن‌ها، مسایل تازه‌ای در جمیع جهات رخ نموده‌اند و از نظام آموزش عالی انتظار می‌رود برای مواجهه با آن‌ها نسخه‌ی شفافبخشی تجویز کند. به دیگر سخن، اگر برای بهبود شرایط فعلی زندگی بشر دنبال غولی باشیم، آن غول از چراغ جادوی آموزش عالی سر برون می‌آورد.

بالدستون<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) نظام آموزش عالی را به عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه دهنده‌ی منابع انسانی تخصصی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار<sup>۳</sup> مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن دانست. در واقع این نظام می‌بایست زمینه‌ی لازم برای توسعه‌ی جوامع در تمام سطوح علمی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و... را فراهم کند. بهبود و ارتقای کیفیت این نظام وابسته به چندین عامل است و در میان این عوامل می‌توان برنامه‌ی درسی<sup>۴</sup> را مهم‌ترین قلمداد کرد. برخی از صاحب‌نظران از جمله سیلور و الکساندر، برنامه درسی را طراحی برای تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت‌تعلیم می‌دانند. به نظر این گروه، این برداشت از برنامه‌ی درسی متضمن پیش‌بینی اهداف، تدارک تجربیات و فرصت‌های یادگیری و مسائلی مثل ارزیابی<sup>۵</sup> برنامه است (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۳). برنامه‌ی درسی مهم‌ترین عامل در تحقق رسالت‌های آموزش است، به طوری که مک‌دونالد، آن را جان‌مایه، هملتن تاروپود، کلاین جوهر و لونبرگ و اورنشتاین آن را قلب آموزش دانسته‌اند (شریف، ۱۳۸۹). بارود<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) نیز برنامه‌ی درسی هر دانشگاه را مهم‌ترین عنصر و جوهره‌ی اصلی آن دانست که اثربخشی فعالیت‌های آن را تضمین می‌کند.

<sup>1</sup> Higher Education System

<sup>2</sup> Baldeston

<sup>3</sup> Sustainable Development

<sup>4</sup> Curriculum

<sup>5</sup> Evaluation

<sup>6</sup> Bharvad

صاحب‌نظران مختلف، برنامه‌ی درسی را به چندین عنصر تقسیم‌بندی کرده‌اند. معروف‌ترین تقسیم‌بندی توسط کلاین<sup>۱</sup> انجام شد. وی نه عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد آموزشی، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان را برای برنامه‌ی درسی برشمرد (فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). در بین عناصر برنامه‌ی درسی عنصر ارزشیابی جایگاه مهمی دارد. ارزشیابی به‌عنوان یکی از کارکردهای آموزش، به فرآیندی نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۰). این فرآیند با هدف تعیین شایستگی، ارزش (اسکریون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) و بهبود کیفیت برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد (استافل‌بیم و شینک‌فیلد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و منتج به جمع‌آوری اطلاعات لازم برای قضاوت‌های گوناگون جهت اتخاذ تصمیم‌های ضروری به منظور بهبود و پیشرفت فعالیت‌ها می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۱). به‌عقیده‌ی کارشناسان اهمیت ارزشیابی در برنامه‌ی درسی به خاطر این است که هیچ فعالیت انسانی، خصوصاً آن‌دسته از اموری که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی هستند، نمی‌تواند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). از طرف دیگر لازم است که خود عناصر برنامه‌ی درسی نیز مورد ارزیابی قرار گیرند. برخی از صاحب‌نظران بین مفاهیم ارزیابی و ارزشیابی تفاوت قائل شدند، ولی به‌نظر شریف (۱۳۸۹) هم ارزیابی و هم ارزشیابی دارای یک فرآیند علمی هستند، مبتنی بر داده‌ها بوده و بر پردازش داده‌ها تأکید دارند. از این‌رو در عمل هر دو مفهوم کارکرد یکسانی دارند و می‌توان از این واژه‌ها به جای یکدیگر استفاده کرد.

مطالعاتی که تاکنون در مورد ارزیابی کیفیت عناصر برنامه‌ی درسی انجام پذیرفت، نتایج گوناگونی به‌همراه داشت. در تحقیقات فتحی و اجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) و مهدی‌زاده و شفیعی (۱۳۸۸) کیفیت عنصر ارزشیابی در سطح متوسط گزارش شد. هم‌چنین فتحی و اجارگاه، خسروی بابادی و حاجتمند (۱۳۹۳) در پژوهشی که با هدف ارزیابی کیفیت درونی برنامه

<sup>1</sup> Klien

<sup>2</sup> Scriven

<sup>3</sup> Stufflebeam & Shinkfield

درسی دوره دکترای اخلاق پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران از دیدگاه استادان و دانشجویان انجام داده بودند دریافتند که دانشجویان کیفیت عنصر ارزشیابی را در حد متوسط دانستند ولی استادان معتقد بودند که کیفیت این عنصر در سطح نامناسبی قرار دارد. شبیری و شمسی پاپکیاده (۱۳۹۴) طی تحقیقی با عنوان ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور نشان دادند که اساتید کیفیت عنصر ارزشیابی را در سطح بالاتری نسبت به دانشجویان ارزیابی کردند.

کوده حاتمی (۱۳۸۸) کیفیت عنصر ارزشیابی برنامه‌ی درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی را در سطح نسبتاً مطلوب و ربیعی و همکاران (۱۳۸۹) کیفیت این عنصر را در برنامه‌ی درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد در حد مطلوب گزارش کردند. نتایج مطالعه‌ی قادری و شکاری (۱۳۹۳) نیز حکایت از آن داشت که از دیدگاه اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان کیفیت عنصر ارزشیابی در سطح مطلوب، ولی از دیدگاه دانشجویان در سطح نامطلوب قرار دارد.

نتیجه مطالعات تونس<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) حکایت از لزوم بازنگری در عنصر ارزشیابی دارد. در تحقیق کرمی و فتاحی (۱۳۹۳) نیز مشخص شد که از دیدگاه اساتید در حوزه عنصر ارزشیابی، تمامی دروس دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی به غیر از درس پایان‌نامه، ولی به نظر دانشجویان تمامی دروس نیاز به بازنگری دارند.

با توجه به اهمیت بالای عنصر ارزشیابی در بین عناصر برنامه‌ی درسی، پژوهشگران در این مطالعه اقدام به بررسی چالش‌های این عنصر در برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدرسان و دانشجویان این رشته نموده‌اند و در واقع به دنبال یافتن پاسخ این سوال هستند:

<sup>۱</sup> Tunc

از دیدگاه دانشجویان و مدرسان دوره‌ی کارشناسی آموزش ابتدایی (رشته‌ی علوم تربیتی) دانشگاه فرهنگیان، عنصر ارزشیابی برنامه‌ی درسی این رشته با چه چالش‌هایی مواجه است؟

## الگوی پژوهش

**الف. طرح پژوهش:** با توجه به اهداف، ماهیت و سوالات مطرح؛ این پژوهش در مجموعه‌ی طرح‌های پژوهش کاربردی<sup>۱</sup> قرار گرفته و به انگاره‌ی تحقیقات کیفی<sup>۲</sup> تعلق دارد. پژوهش کیفی رویکردی برای کشف و درک معنایی است که افراد یا گروه‌ها به یک مسئله‌ی اجتماعی یا بشری نسبت می‌دهند (کرسول<sup>۳</sup>، ۱۳۹۴). از بین انواع روش‌های انجام تحقیق کیفی، در این مطالعه روش پدیدارشناسی مورد استفاده قرار گرفت. پدیدارشناسی معنای تجربیات زنده گروهی از افراد از یک مفهوم یا پدیده را توصیف می‌کند (کرسول، ۱۳۹۱). این نوع پژوهش ناظر بر این سوال است که انسان در زندگی خویش چه می‌بیند؟ (شورت<sup>۴</sup>، ۱۳۹۴). فی الواقع در پدیدارشناسی تلاش محقق این است که پدیده‌ها را از طریق عمق تجربه‌های افراد، از درون احوال، منویات و مرادات خود آن‌ها فهم کند (فراستخواه، ۱۳۹۵).

**ب. اطلاع‌رسانان و شیوه‌ی موردگزینی:** به زعم کرسول (۱۳۹۱)، در پدیدارشناسی، محقق داده‌ها را از افرادی که پدیده را تجربه کرده‌اند، گردآوری می‌کند. از همین رو اطلاع‌رسانان این پژوهش شامل مدرسان و دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری (پردیس بحرالعلوم شهرکرد، پردیس شهید باهنر شهرکرد و پردیس شهیدرجایی فرخشهر) بوده‌اند. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۵</sup> استفاده شد. این نوع نمونه‌گیری زمانی استفاده می‌شود که قرار باشد افراد با توجه به اطلاعات و ادراکات غنی از موضوع مورد نظر انتخاب شوند (گال، بورک و گال، ۱۳۹۳). در این پژوهش سعی شد افرادی

<sup>1</sup> Applied research design

<sup>2</sup> Qualitative Research

<sup>3</sup> Creswell

<sup>4</sup> Short

<sup>5</sup> Purposive Sampling

انتخاب شوند که دانش و تجارب غنی در زمینه‌ی مورد مطالعه داشته و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش باشند. هم‌چنین، نمونه‌گیری تا زمانی پیش رفت که دیگر نظر جدیدی مطرح نشد و تکراری بودن داده‌ها محرز گردید و پس از آن نیز ۲ نفر دیگر از هر گروه مورد مصاحبه قرار گرفتند. به این ترتیب تعداد ۱۴ نفر مدرس و ۱۹ نفر دانشجو به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

**پ. ابزار داده‌اندوزی:** برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه<sup>۱</sup> با رویکرد هدایت کلیات<sup>۲</sup> استفاده شد. مصاحبه، امکان برقراری تماس مستقیم با مصاحبه‌شونده را فراهم می‌آورد و با کمک آن می‌توان به ارزیابی عمیق‌تر ادراک‌ها، نگرش‌ها، علایق و آرزوهای آزمودنی‌ها پرداخت (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۱). گال و همکاران (۱۳۹۳) اظهار داشتند در مصاحبه با روش هدایت کلیات، ترتیبی که بر مبنای آن موضوعات باید بررسی شود، واژه‌نگاری و جمله‌بندی سوالات از قبل تعیین نشده و تصمیم‌گیری در مورد طرح موضوعات و شیوه‌ی ارائه‌ی سوالات بر مبنای موقعیتی که در مصاحبه به وجود می‌آید، توسط مصاحبه‌گر انجام می‌شود.

**ت. برازش روایی و پایایی:** آندریاس<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) سه نوع روایی (اعتبار) را برای تحقیق کیفی معرفی کرد: (۱) روایی سازه‌ای<sup>۴</sup> (۲) روایی درونی<sup>۵</sup> (۳) روایی بیرونی<sup>۶</sup>. روایی سازه معطوف به قابلیت تایید یافته‌ها، روایی درونی ناظر بر دقت اطلاعات و اطمینان خاطر از داده‌ها و روایی بیرونی مربوط به قابلیت انتقال داده‌ها است. در این مطالعه روایی سازه‌ای از طریق گردآوری داده‌ها از منابع چندگانه (دانشجویان و مدرسان از هر دو جنسیت زن و مرد) و روایی درونی با افزایش تعداد مصاحبه‌شوندگان پس از دستیابی به اشباع اطلاعاتی تامین شد. رتو و پری<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) یکی از روش‌های تامین روایی بیرونی را مروره‌های چندگانه تحلیل‌ها توسط

<sup>1</sup> Interview

<sup>2</sup> The general interview guide approach

<sup>3</sup> Andreas

<sup>4</sup> constructive validity

<sup>5</sup> internal validity

<sup>6</sup> external validity

<sup>7</sup> Rao & Perry

پژوهشگران دانستند. به همین منظور در این مطالعه تمامی مراحل تحلیل صورت گرفته چندین بار توسط پژوهشگر مرور شد.

منظور از پایایی در پژوهش‌های کیفی عبارت است از میزان دستیابی به نتایج مشابه از جانب پژوهشگران، اگر مورد واحدی را با راهکارهای دقیقاً یکسانی مطالعه کنند (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۳). برای برآورد پایایی در فاز کیفی از روش بررسی همکار<sup>۱</sup>، بررسی اعضا<sup>۲</sup>، ناظر بیرونی<sup>۳</sup> و چندسوسازی<sup>۴</sup> داده استفاده شد. به این صورت که پس از تحلیل اطلاعات، نتایج در اختیار سه نفر آگاه به روش تحقیق کیفی قرار گرفت و آن‌ها نیز مضامین مدنظر را تأیید کردند. به جهت بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل در اختیار ۱۰ نفر از مصاحبه‌شونده‌ها (۷ نفر دانشجو و ۳ نفر مدرس) قرار گرفت و آن‌ها نیز با توجه به مصاحبه و تجارب خود، بر نتایج صحت گذاشتند. در گام بعدی از یک ناظر بیرونی مسلط به روش پژوهش کیفی تقاضا شد تمامی مراحل این فاز پژوهش را بررسی کند و نظر او نیز مبنی بر تأیید پایایی بوده است. برای تأمین پایایی از طریق چندسوسازی، افرادی از دو گروه مختلف (مدرس و دانشجو) و با جنسیت متفاوت (زن و مرد) برگزیده شدند.

**ث. شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها:** برای جمع‌آوری اطلاعات از افراد در زمان و مکانی مناسب جهت انجام مصاحبه دعوت گردید. قبل از شروع مصاحبه اطلاعات کافی پیرامون اهداف و ماهیت پژوهش در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت، همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که مصاحبه‌های ضبط‌شده به صورت کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند. روند مصاحبه با تکنیک هدایت کلیات مدیریت می‌شد و به طور متوسط هر مصاحبه ۴۵ دقیقه طول می‌کشید. مکالمات با استفاده از تلفن همراه هوشمند ضبط گردید، سپس چندین بار و با دقت توسط پژوهشگران استماع و بعد از آن در محیط نرم‌افزار Word تایپ شدند. در مرحله‌ی بعد پژوهشگران اقدام به تحلیل متن مصاحبه‌ها مطابق با روش تحلیل محتوای کیفی نمودند. از بین

<sup>1</sup> peer debriefing

<sup>2</sup> Member checking

<sup>3</sup> external auditor

<sup>4</sup> triangulation

سه شیوه‌ی رایج تحلیل محتوای کیفی تلخیصی<sup>۱</sup>، توضیحی<sup>۲</sup> و ساختاری<sup>۳</sup>؛ در این مطالعه شیوه‌ی تلخیصی به کار گرفته شد. به زعم فلیک<sup>۴</sup> (۱۳۹۴) در این شیوه گزاره‌هایی که ارتباط چندانی با پرسش تحقیق ندارند؛ یا آن‌هایی که معنای مشابهی با سایر عبارات‌ها دارند، کنار گذاشته می‌شوند (تلخیص اول) و گزاره‌های مشابه دسته‌بندی و خلاصه می‌شود (تلخیص دوم).

## یافته‌ها

در راستای پاسخ دادن به سوال پژوهش از ابزار مصاحبه برای گردآوری اطلاعات لازم استفاده شد. پس از مصاحبه با ۱۴ نفر از مدرسان و ۱۹ نفر از دانشجویان و باتوجه به تکراری بودن اطلاعات حاصل، غنای اطلاعاتی محرز گردید، به همین دلیل فرآیند نمونه‌گیری و به‌دنبال آن جمع‌آوری داده‌ها متوقف شد. بدون تفکیک گروه‌های مورد مطالعه، یافته‌های پژوهش در قالب ۴ طبقه دسته‌بندی گردید.

۱. **توجه افراطی به ارزشیابی از مهارت‌های نظری:** از نظرات مشارکت‌کنندگان چنین برمی‌آید که عنصر ارزشیابی به‌صورت افراطی به مباحث نظری و محفوظات می‌پردازد و این امر باعث شد ارزشیابی مهارت‌های عملی فراگیران از نظر دور بیفتد؛ و در واقع نمی‌توان اطلاعات مناسبی در مورد این که آیا دانشجویان مباحثی را که یاد می‌گیرند، می‌توانند در موقعیت‌های واقعی به کار ببرند به دست آورد. در تأیید این یافته مشارکت‌کننده شماره‌ی ۱۷ چنین عنوان کرد: «یکی از چالش‌هایی که ما داریم می‌بینیم اینه که نمی‌شه گفت دانشجو هر چیزی را توی کلاس درس یاد گرفت واقعاً می‌تونه به کار ببره، مثلاً من خودم درس روش‌ها و فنون تدریس را ارائه دادم، ولی برای ارزشیابی از یادگیری بچه‌ها تنها وسیله‌ای که می‌تونستم استفاده کنم آزمون کتبی بود. در صورتی که باید می‌سنجیدم که ببینم آیا بچه‌ها چیزی را که یاد گرفتند می‌تونند اجرا کنند یا نه؟».

<sup>1</sup> Summarizing content analysis

<sup>2</sup> Explicative content analysis

<sup>3</sup> Structuring content analysis

<sup>4</sup> Flick



مشارکت‌کننده شماره ۲۶ نیز چنین نظری را در مورد درس کارورزی ارائه داد: «ماهیت درس کارورزی عملیه ولی اساتید برای ارزشیابی از ما گزارش کتبی می‌خوان. به نظر من این گزارش‌ها نمی‌تونه خیلی دقیق بگه که آیا دانشجو از کارورزی چیزی یادگرفت؟ آیا می‌تونه کلاس را مدیریت کنه؟ تازه خیلی از این گزارشات ساختگی هستن و با چیزی که در واقعیت می‌گذره زمین تا آسمون تفاوت داره».

۲. **هدف‌محور بودن ارزشیابی:** ارزشیابی هدف‌محور از پرورش تفکر و آفرینندگی فراگیران عاجز است و نمی‌تواند میزان یادگیری را در طی جریان آموزش بسنجد. ولی در ارزشیابی فرآیند محور، تمام مراحل یادگیری مورد سنجش قرار می‌گیرد و اگر ضعفی مشاهده شد سریع‌تر می‌توان برای بهبود آن اقدام کرد. با این وجود، نظرات مصاحبه‌شوندگان حکایت از بی‌توجهی به ارزشیابی فرآیند محور دارد. «در طول جریان یاددهی-یادگیری از دانشجو ارزشیابی نمی‌شه و فقط بعد از این که آموزش کاملاً تموم شد میان به امتحان می‌گیرن که اونم خیلی وقتا غیر استاندارد» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ نیز اظهار داشت که: «توی درسی مثل اقدام‌پژوهی باید دانشجو را مرحله به مرحله ارزشیابی کرد، اگر این‌طوری باشه هم دانشجو کارش را خوب یاد می‌گیره و هم کاری را که آخر ترم تحویل می‌ده با کیفیت‌تره، ولی متأسفانه به این شکل عمل نمی‌شه».

۳. **عدم تناسب بین ارزشیابی و محتوا:** ارزشیابی در صورتی منتج به نتایج صحیح می‌شود که با محتوای عرضه شده تناسب داشته باشد، به این معنا که اگر محتوا جنبه‌ی کاربردی و عملیاتی داشت، ارزشیابی نیز در همین راستا باشد و اگر در طراحی محتوا بیشتر بر روی مهارت‌های نظری و محفوظات تأکید شد، ارزشیابی نیز به این مهارت‌ها توجه بیشتری کند. در صورت تناقض بین این دو، نتایج حاصل از ارزشیابی از منظر علمی چندان قابل اعتماد نیست.

در این باره مشارکت کننده شماره ۹ چنین بیان داشت: «اگر قراره ارزشیابی ای که از درس روش تحقیق می شه دقیقاً با ارزشیابی درس معارف اسلامی مثل هم باشن، یکی از این دو تا ارزشیابی صد درصد اشتباهه، چون ماهیت این دو تا درس با هم فرق دارن. ولی عملاً داره برای هر دو تا درس از یک روش ارزشیابی استفاده می شه».

«حتی برای یک درس واحد باید متناسب با محتوای هر بخش، از روش های ارزشیابی متفاوتی استفاده بشه. مثلاً برای درس روش ها و فنون تدریس، ارزشیابی روش بحث گروهی با ارزشیابی روش کاوشگری باید فرق داشته باشه، اما در عمل هیچ وقت این اتفاق نمی افته» (مشارکت کننده شماره ۲۸).

۴. **تأثیر منفی ضعف عناصر زمان و امکانات بر کیفیت عنصر ارزشیابی:** برنامه ی درسی را می توان به عنوان یک سیستم یک پارچه در نظر گرفت و عناصر برنامه را اجزای آن دانست. با این توصیف، چنانچه هر کدام از این اجزا نتواند اثربخشی لازم را داشته باشد، تأثیر منفی آن بر کیفیت سایر عناصر مشهود خواهد بود. بررسی مصاحبه های صورت گرفته نشان داد که مدرسان و دانشجویان گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان معقدند عناصر زمان و امکانات فیزیکی دچار ضعف هستند و این ضعف باعث تأثیر منفی بر کیفیت عنصر ارزشیابی شده است.

«برای این که ارزشیابی بتونه کامل انجام بشه مدرس باید زمان کافی داشته باشه. منه مدرس را به سرفصل می دن دستم و می گن که باید توی این زمان این مباحث را تدریس کنی. اگه من بخوام ارزشیابی فرآیند محور داشته باشم به هیچ وجه نمی رسم کتابو تموم کنم، از اونور اگه بخوام کتابو تموم کنم فرآیند ارزشیابی به خوبی پیش نمی ره» (مشارکت کننده شماره ۵).

مشارکت کننده شماره ۳۰ گفته است که: «برای ارزشیابی از بعضی درسا به سری وسایل لازمه، مثلاً این ترم ما درس آموزش علوم را گذروندیم که کلاً هدفش آشنا کردن بچه ها با تدریس درس علوم تجربی بود و همون طور که شما هم می دونید بخش زیادی از محتوای درس علوم مربوط به آزمایشات است. ما اگه می خواستیم این آزمایش ها رو

انجام بدیم یه سری وسیله لازم داشتیم که توی آزمایشگاه دانشگاه نبوده، به همین ترتیب اگر استاد هم می‌خواست توی این زمینه ما را ارزشیابی کنه به‌خاطر نبود امکانات نمی‌تونست».

مشارکت‌کننده شماره ۸ در این باره بیان داشت که: «تمام مدرسانی که درس کارورزی را ارائه می‌دن می‌گن نمی‌رسیم ارزشیابی از فرآیند یادگیری بچه‌ها داشته باشیم و دلیلش کمبود زمانه، چون از طرفی دو تا سه هفته طول می‌کشه تا بچه‌ها توی مدارس سازماندهی بشن، برای سازماندهی هم هر سه یا چهار نفر می‌افتن توی یک مدرسه، حالا استادی که بیست و چهارتا دانشجوی کارورز داره چطور می‌رسه هر جلسه بره سر کلاس تک‌تکشون و مهارت‌هاشون را ارزشیابی کنه؟».

### بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

ارزشیابی از مهم‌ترین و محوری‌ترین عناصر برنامه‌ی درسی می‌باشد و همین اهمیت و نقش محوری آن توجه‌کننده توجه به کیفیت و شناسایی چالش‌ها و نارسایی‌های آن به منظور افزایش کارایی آن می‌باشد. در این مطالعه پژوهشگران سعی داشتند با جمع‌آوری اطلاعات عمیق از مدرسان و دانشجویان دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، به شناسایی چالش‌های این عنصر در برنامه‌ی مورد نظر بپردازند. با عنایت به این که جمع‌آوری اطلاعات عمیق در مطالعات کمی میسر نیست، در این پژوهش از روش کیفی استفاده شد.

نتایج حاصل از کدگذاری و مقوله‌بندی مصاحبه‌های انجام شده نشان داد مدرسان و دانشجویان شرکت‌کننده در طرح بر این باورند که به ارزشیابی از محفوظات و مهارت‌های نظری دانشجویان به صورت افراطی پرداخته شده و ارزشیابی از مهارت‌های عملی فراگیران مورد کم‌توجهی واقع شده است. به بیان دیگر باید گفت که عنصر ارزشیابی از سنجش کاربرد یادگیری‌های نظری دانشجو معلمان در موقعیت‌های واقعی عاجز است. در پژوهشی که توسط قنبری و همکاران (زیر چاپ) انجام گرفت معلوم شد واحد کارورزی (به‌عنوان یکی از

واحدهای عملی) در زمینه‌ی عنصر ارزشیابی دارای ضعف‌هایی است. یافته‌های این دو مطالعه را می‌توان همسو با هم ارزیابی کرد. از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به هدف‌محور بودن ارزشیابی و کم‌توجهی به ارزشیابی فرآیند‌محور به عنوان یکی از چالش‌های عنصر ارزشیابی اشاره کرد. آیزنر<sup>۱</sup> تشخیص و شناسایی مشکلات یادگیری و رفع آن‌ها را به‌عنوان کارکردهای عنصر ارزشیابی عنوان کرده‌است (به‌نقل از بحرینی بروجنی و همکاران، ۱۳۹۴). چنین کارکردی در ارزشیابی فرآیند‌محور متجلی می‌شود. به این اعتبار می‌توان گفت که عنصر ارزشیابی مورد مطالعه در شناسایی مشکلات یادگیری و رفع آن‌ها ضعیف عمل می‌کند.

هر دو عنصر ارزشیابی و محتوا از عناصر کلیدی برنامه‌ی درسی هستند. هماهنگی و تناسب بین این دو عنصر باعث افزایش کیفیت و اثربخشی کل برنامه‌ی درسی می‌شود. از طرف دیگر چنانچه بین دو عنصر یادشده تناسب وجود نداشته باشد، اثربخشی هر دوی آن‌ها و در سطح بالاتر، کل برنامه‌ی درسی تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. در این پژوهش مشخص شد که از دیدگاه مدرسان و دانشجویان مصاحبه‌شونده، بین عناصر ارزشیابی و محتوا تناسب وجود ندارد و از این عدم تناسب به‌عنوان چالش یاد شده‌است. تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده نشان داد کمبود زمان و عدم وجود امکانات مطلوب از ضعف‌های برنامه‌ی درسی مورد پژوهش می‌باشد و این ضعف، اثر منفی بر کیفیت عنصر ارزشیابی گذاشته‌است.

تا کنون مطالعه‌ای که به‌صورت کامل با تحقیق حاضر از نظر موضوع مورد پژوهش تطابق داشته باشد، انجام نشده است. ولی از طرف دیگر با توجه به چالش‌های یاد شده، ضرورت بازنگری در برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان؛ و به‌طور اخص عنصر ارزشیابی مشخص می‌شود. در مطالعات تونس (۲۰۱۰)، نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) و کرمی و فتاحی (۱۳۹۳) نیز بر ضرورت بازنگری در برنامه‌ی درسی صحه گذاشته شده‌است. در تحقیق کوده حاتمی (۱۳۸۸) و قادری و شکاری (۱۳۹۳) مشخص شد که عنصر ارزشیابی نارسایی‌هایی داشت و کیفیت آن را در سطحی پایین‌تر از کاملاً مطلوب گزارش

<sup>1</sup> Eisner

کردند. می‌توان گفت که نتایج تحقیق حاضر با نتایج پژوهش‌های ذکر شده تا حدودی همسو می‌باشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. مدرسان باید سعی کنند در طی فرآیند یاددهی-یادگیری، از ارزشیابی غفلت نشود و تنها به ارزشیابی پایانی اکتفا نگردد. در این راستا لازم است که برنامه‌ریزان در سطوح بالاتر نیز با پیش‌بینی ارزشیابی فرآیندمحور، گامی مؤثر در رفع این نقیصه بردارند.
۲. لازم است که دست‌اندرکاران و افراد ذی‌نفع در برنامه‌ریزی درسی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان با تجدیدنظر در برنامه‌ی اجرا شده، زمینه‌ی تناسب و هماهنگی مطلوب بین عناصر محتوا و ارزشیابی را فراهم نمایند. هم‌چنین کمبود زمان و توجه افراطی به ارزشیابی از مهارت‌های ذهنی فراگیران از دیگر ضعف‌هایی هستند که محتاج تجدیدنظر می‌باشند.
۳. پیشنهاد می‌گردد مسئولان اجرایی دانشگاه فرهنگیان با تهیه و تدارک امکانات لازم اثربخشی و کیفیت عنصر ارزشیابی را بهبود بخشند.
۴. در پایان محققان بر خود واجب می‌دانند که از همکاری مدرسان و دانشجویان پردیس‌های بحرالعلوم شهر کرد، شهید باهنر شهر کرد و شهید رجایی فرخ‌شهر کمال قدردانی را داشته باشند.

## منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۱). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بحرینی بروجنی، مجید؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ لیاقت‌دار، محمد جواد، سپهری بروجنی، کبری و مقدسی بروجنی، فاطمه. (۱۳۹۴). بررسی میزان رعایت اصول علمی قصد شده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش پایه‌ی ششم ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۴ (۵۵): ۳۶-۲۲.

ریعی، مهدی؛ محبی امین، سکینه و رشید حاجی خواجه لو، صالح. (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد. مجله افق توسعه آموزش پزشکی، ۴ (۱): ۲۹-۳۶.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران نشر آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.

شیری، سیدمحمد و شمسی پاپکیاده، سیده زهرا. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۹): ۸۳-۹۴.

شریف، مصطفی. (۱۳۸۹). برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پیشرفت‌گرا. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.

شورت، ادموند. سی. (۱۳۹۴). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌ی درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

فتحی واجارگاه، کورش و شفیی، ناهید. (۱۳۸۶). ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دانشگاهی: مورد برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۵): ۱-۲۶.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.

فتحی واجارگاه، کورش؛ خسروی بابادی، علی اکبر و حاجتمند، فرزانه. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره دکترای اخلاق پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران از دیدگاه استادان و دانشجویان. فصلنامه اخلاق پزشکی، ۸ (۲۷): ۱۵۲-۱۲۹.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی. تهران: آگاه.

- قادری، حیدر و شکاری، عباس. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۱۴): ۱۶۲-۱۴۷.
- قنبری، مهدی؛ نیکخواه، محمد؛ نیکبخت، بهاره. (زیر چاپ). آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: مطالعه‌ی آمیخته. نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی.
- فلیک، اوه (۱۳۹۴). درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- کرسول، جان. دبلیو (۱۳۹۳). روش‌ها و طرح تحقیق کیفی: انتخاب از میان پنج رویکرد. ترجمه طهمورث حسنقلی‌پور و همکاران، تهران: نگاه دانش.
- کرسول، جان. دبلیو (۱۳۹۴). طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای‌طوس. تهران: جهاد دانشگاهی.
- کرمی، مرتضی و فتاحی، هدی. (۱۳۹۲). تغییر برنامه درسی آموزش عالی: مورد برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷): ۱۳۶-۱۱۰.
- کوده حاتمی، شکوفه. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و استادان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران). تهران: دانشگاه شهیدبهبشتی و سازمان سمت.
- محمدی، بیوک. (۱۳۹۳). درآمدی بر روش تحقیق کیفی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مهدیزاده، امیرحسین و شفیعی، ناهید. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱ (۱): ۶۰-۴۶.

نورآبادی، سولماز؛ موسی پور، نعمت الله؛ علی عسگری، مجید و حاجی حسین نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای علوم انسانی در نظام دانشگاهی ایران. *فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۲ (۴): ۸۴-۶۱.

Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability test in case study research: A literature review with “hands-on applications for each research phase, *Qualitative Market Research*, 6 (2), 75-86.

Baldeston, J (2000). Knowledge & university. *journal of Higher Education*, vol. 26, No. 1.

Bharvad, A. j. (2010). Curriculum evaluation. *International Research Journal*. 1 (12): 72-74.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research*. London: The Falmer press.

Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interweaving to build a theory in under-researched areas: Principles and example investigation of internet usage in inter-firm relationship, *Qualitative Market Research*, 6 (4), 236-247.

Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. *Dissensus and the search for common*, OSSA, Windsor: 116.

Stufflebeam, D. L & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey Bass.

Tunc, f. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using cipp model*, the department of education sciences.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی