

## چالش‌های کیفیت ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی (مورد مطالعه: دانشگاه شهید بهشتی)<sup>۱</sup>

حسن روشنی علی بنه سی\*

کوروش فتحی واجارگاه\*\*

اباصلت خراسانی\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی چالش‌های کیفیت ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی است. به این منظور از روش تحقیق توصیفی پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری ۴۸ نفر از اعضای هیئت علمی آموزش مجازی بود که ۴۲ نفر با توجه به جدول مورگان و با روش تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه با نظرات استادان و کارشناسان حوزه برنامه درسی و آموزش الکترونیکی، تأیید و پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کراباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. نتایج نشان داد که کیفیت ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی در ابعاد مدیریتی-اجرایی (M: ۲/۳۶) و تعریفی-حرفه‌ای (M: ۲/۵۱) با چالش مواجه است. کیفیت ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی دانشگاه شهید بهشتی با چالش‌هایی مواجه است که مدیران آموزش مجازی دانشگاه شهید بهشتی می‌توانند با اتخاذ تصمیمات منطبق با نتایج پژوهش و اجرای نظام نظارت و ارزشیابی مؤثر به حل موانع موجود اقدام کنند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، ارزشیابی، آموزش مجازی، دانشگاه شهید بهشتی

<sup>۱</sup>. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران است.

\*دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول):

(H.roshani1988@gmail.com)

\*\* استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

## مقدمه

امروزه اینترنت به‌آسانی در دسترس همگان قرار گرفته و محیط مناسبی برای پیاده پیاده‌سازی نظام‌های آموزش مجازی مهیا کرده است. از این‌رو، مؤسسات و دانشگاه دانشگاه‌های مختلف از این فناوری بهره برده‌اند و یا در آینده‌ای نه‌چندان دور قصد راه‌اندازی این نظام‌ها را دارند (آقاکثیری، فاضلیان، ۱۳۸۹، ۲). استفاده از فناوری‌های جدید در عرصه برنامه درسی به‌طور اخص، تغییرات مهمی در ماهیت یادگیری فراگیران به وجود می‌آورد و استفاده بهینه از ظرفیت‌های این فناوری‌ها به یادگیری‌ها وسعت و غنای خاصی می‌بخشد (کرسلی<sup>۱</sup> ۲۰۰۰ به نقل از صفایی، حسینی مقدم و باوفا، ۱۳۹۲، ۴۷). بنابراین توسعه آموزش مجازی گویای تلاش برای پاسخگویی به نیازی است که امروزه در نظام‌های آموزشی جوامع احساس می‌شود.

توسعه و بقای آموزش مجازی علاوه بر عوامل زیرساختی و بودجه، به کیفیت برنامه درسی آنها وابسته است (پالوک و کورنفورد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) و از سویی کیفیت‌بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی با تأکید بر بهبود و ارتقای سطح کیفی فرایند یاددهی و یادگیری، از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی به‌شمار می‌آید (بیرامی و رحیمی راد، ۱۳۹۳، ۲۵). ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان یک راهبرد مشخص می‌کند هر یک از عناصر برنامه با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا داشته است (ملکی و همکاران، ۱۳۸۸، ۴۵). در آموزش مجازی، ارزشیابی به دنبال تعیین این مسئله هست که تا چه حد برنامه‌های آموزش مجازی از صافی‌های موردنظر یعنی استانداردها عبور داده شده است (آقا کثیری و همکاران، ۱۳۸۹، ۲۶). آردان<sup>۳</sup> (۲۰۰۲، ۲۸) رعایت استانداردها را ملاک برنامه‌های آموزش مبتنی بر وب مطلوب معرفی کرده است. به نظر زایکن، کوشتینا و رزوسکی<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) این آموزش‌ها در صورت رعایت استانداردها، می‌توانند در محیط‌های فناورانه متمرکز بر یادگیری و به‌صورت بهینه عمل کنند. علی‌رغم این در آموزش الکترونیکی، چنانکه برنامه درسی نتواند با تغییرات جدید (فناوری اطلاعات و ارتباطات) سازگاری یابد مسائل علمی

1. Kerslie

2. Pollock & Cornford

3. Urdan

4. Zaikin, Kushtina & Rozeveski

جدید به صورت زائده به برنامه درسی می‌چسبد که در این صورت برنامه درسی از کیفیت لازم برخوردار نخواهد بود (رضایی، ۱۳۸۱، ۷۴).

صاحب‌نظران معتقدند آموزش با رایانه محدودیت خاص خود را دارد از جمله اینکه شاید نتواند جانشین معلم، تعاملات انسانی، عاطفی و ارتباط چهره به چهره در کلاس درس شود (ذوالفقاری، ۲۰۰۷، ۳۰). وندرول (۲۰۰۳) تأخیر در بازخورد فوری از مربی و نبود احساس اجتماعی یا احساس انزوا را از معایب دوره آموزش آنلاین برمی‌شمارد و این معایب را در مجموع ناشی از ارتباط نداشتن با مربی دانسته است (وندرول، ۲۰۰۳ به نقل از زمانی، پرهیزی و کاویانی، ۱۳۹۴، ۲۰۰). لادویگ و همکاران همچنین هاردمن و دان لپ نیز نبود تعامل و برنامه خدمات پشتیبانی برای یادگیرنده را جزو چالش‌ها برمی‌شمارند که احساس انزوا، فقدان خودتنظیمی و کاهش انگیزه را در پی دارد (لادویگ و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از زمانی و همکاران، ۱۳۹۴، ۲۰۰)، (هاردمن و دان لپ، ۲۰۰۳ به نقل از زمانی و همکاران، ۱۳۹۴، ۲۰۰) عصاره و حسینی (۲۰۱۰) نیز نبود امکان برای فراگیر در سنجش پیشرفت خود و نامطلوب بودن ارزشیابی در بعد برنامه درسی را از جمله مشکلات تدریس و یادگیری الکترونیک گزارش کرده است. به طور کلی نتایج مطالعات مربوط به مسائل ارزشیابی برنامه درسی در اشکال سنتی و مجازی آموزش عالی نشان می‌دهد که ارزشیابی برنامه درسی با مسائل و چالش‌هایی مانند مشخص نبودن معنای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی، فقدان برنامه مشخص و قانونمند برای ارزشیابی، استفاده نکردن از متخصصان داخل و خارج از دانشگاه برای انجام درست ارزشیابی، مشخص نکردن بودجه لازم برای انجام ارزشیابی، بی‌توجهی به نتایج ارزشیابی، منحصر شدن ارزشیابی برنامه درسی به نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و نبود امکان برای فراگیر در سنجش پیشرفت خود مواجه است (عصاره، ۲۰۱۰؛ مؤمنی، ۱۳۹۰؛ عسگری، ۲۰۱۲؛ فزونی، ۲۰۱۱؛ بیرامی، ۱۳۹۳).

با توجه به مطالب فوق و نبود مطالعه و پژوهش در ارتباط با چالش‌های ارزشیابی برنامه درسی دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه شهید بهشتی، پرسش پژوهش حاضر عبارت است از؛ چالش‌های ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه شهید بهشتی از نظر اعضای هیئت علمی کدامند؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در زمینه واژه آموزش الکترونیک مباحث متعدد و گاه متعارضی در ادبیات، به چشم می‌خورد. برخی پژوهشگران آموزش الکترونیک را همان آموزش مجازی می‌دانند و معتقدند این آموزش در فضای مجازی، برای مشارکت و همکاری اتفاق می‌افتد که یکی از ویژگی‌های آن خلاقیت است (سراجی، عطاران و عسگری، ۱۳۸۶، ۸۱). آموزش الکترونیکی، آموزش مبتنی بر فناوری است. اصطلاح آموزش الکترونیکی، شامل فهرست بزرگی از کاربردها و عملکردها از جمله آموزش مبتنی بر وب، آموزش مبتنی بر اینترنت آموزش مبتنی بر کامپیوتر، نظام‌های الکترونیکی پشتیبانی از عملکرد، آموزش مبتنی بر فناوری، یادگیری بر خط، یادگیری از راه دور، یادگیری مجازی و آموزش از راه دور است (سراجی، عطاران و عسگری، ۱۳۸۷، ۱۰۳). در بعد عملی مفهوم آموزش الکترونیکی مدیران و طراحان آموزش الکترونیکی با استفاده از امکانات چندرسانه‌ای، ابر رسانه‌ای، قابلیت‌های تعاملی هم‌زمان و ناهم‌زمان این محیط تلاش می‌کنند، دامنه پوشش آموزش عالی را به مرزهای فراتر از کلاس درس توسعه دهند (نیستانی، ۱۳۹۰، ۱۱۷). در این میان برنامه درسی مجازی اساس توسعه و گسترش آموزش مجازی است که این برنامه ابتدا باید طراحی و تولید شود، سپس توسط مدرسان با مهارت اجرا شود و به‌طور مداوم مورد ارزشیابی قرار گیرد (سراجی، ۱۳۹۴). بنابراین نخست لازم است با درک صحیح از قابلیت‌های فاوا و نظریه‌های یادگیری یادگیرنده‌محور، درباره منابع تعیین هدف‌های برنامه درسی دانشگاه مجازی و رویکردهای متناسب با آن تصمیم‌گیری شود (سراجی و همکاران، ۱۳۸۶، ۹۰). اجرای اثربخش برنامه‌های درسی مجازی مستلزم آشنایی مدرسان و دانشجویان با مهارت‌های مورد نیاز در این محیط است. مدرس مجازی باید با راه‌های ایجاد فضای ارتباطی گرم و صمیمی، آغازگری و هدایت بحث، ارزشیابی از آموخته‌ها و ارائه بازخورد، طراحی فعالیت‌های گوناگون یادگیری و مدیریت فرایند آموزش آشنایی داشته باشد (برن، کوریا و تامپسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱، ۳۴).

کیفیت آموزش یکی از هدف‌های آموزش عالی است که این هدف درگرو برنامه های درسی باکیفیت، جامع و کامل است و ارزشیابی یکی از شیوه‌هایی است که با آن می‌توان به کیفیت برنامه‌های درسی دست یافت (شبیبری، ۱۳۹۳). در آموزش مجازی،

1. Baran, Correia & Thompson

ارزیابی برنامه درسی شامل شناسایی مزایا و پاشنه آشیل آن یعنی برنامه درسی است. برنامه درسی شامل بخش و عناصر مختلفی است که از طریق ارزشیاب تعیین می‌شود (پیکانپور و انصاری، ۲۰۱۶). یکی از مباحث اساسی در ارزشیابی، مشخص کردن حوزه و موضوعات ارزشیابی است. از لحاظ تاریخی تا دهه ۱۹۶۰ معلمان و دانش-آموزان مهم‌ترین موضوعات ارزشیابی بودند اما از این دهه به بعد، قلمرو بحث ارزشیابی آموزشی گسترش یافت و به مقولاتی نظیر پروژه‌ها یا برنامه‌های آموزشی، برنامه‌های درسی و یا مؤسسات و نظام‌های آموزشی توجه کرد. ارزشیابی برنامه - درسی یکی از موضوعات ارزشیابی و در عین حال مهم‌ترین آن نیز است (فتیحی، ۱۳۸۸، ۱۲۹). گرچه ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان یکی از عناصر برنامه درسی مجازی تلقی می‌شود، لیکن به‌مانند ایدولوژی عملیاتی، سایر عناصر برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از همین رو از اهمیت و حساسیت بالایی برخوردار است (پستین و روت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ۱۰۱۸). بر این اساس، صاحب‌نظران ارزشیابی برنامه درسی را فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی دانسته‌اند. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی است (فتیحی، ۱۳۸۸، ۱۳۴).

در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی مجازی نیز باید کیفیت درون‌دادها، تراکنش‌ها و برون‌دادهای دوره مجازی به‌صورت یک کل منسجم و با نگاه سیستمی مورد ارزشیابی قرار گیرد (سراجی، ۱۳۹۴). چنانکه برای تعیین کیفیت یک دوره یادگیری الکترونیکی نیز لازم است مجموعه عناصر تشکیل‌دهنده ابعاد مدیریت، پداگوژیک و فناوری در کنار هم قرار داده شود تا با توجه به آن بتوان کیفیت عناصر تشکیل‌دهنده دوره یادگیری الکترونیکی، روابط بین آنها و درنهایت کیفیت کل دوره را مشخص کرد (سراجی و همکاران، ۱۳۸۶). اداره آموزش ناحیه جنوبی آمریکا در چک‌لیستی به‌منظور ارزیابی دوره‌ها و مؤسسات آموزش الکترونیکی بر موارد؛ محتوی، طراحی آموزشی، ارزیابی دانشجو، فناوری، مدیریت و ارزیابی دوره تأکید کرد (نورالهی، حکیم‌زاده، سراجی و نظرزاده، ۲۰۱۳، ۷). پیچر و همکارانش نیز در ارزیابی، بر

1. Pustinen & Rouet

معیارهای طراحی آموزشی، تعامل و فرصت‌های یادگیری تأکید داشتند (پیچر، مایر و ماچر، ۲۰۱۰، ۲۴۱).

محیط‌های یادگیری مجازی دارای امکانات و قابلیت‌های متنوعی هستند که می‌توان با استفاده از این امکانات، شیوه‌ها و راهبردهای مؤثری را برای ارزشیابی واقعی از آموخته‌های دانشجویان به‌کار گرفت. اما اطمینان از صحت و اعتبار شیوه‌های ارزشیابی مجازی با توجه به توسعه مداوم ابزارهای الکترونیکی با چالش‌های متعددی روبروست (یوفین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹، ۴۸). به این دلیل مجموعه‌ای از ویژگی‌ها برای ارزشیابان تعیین شده است که از این طریق می‌توان بر این چالش‌ها و دیگر چالش‌های احتمالی فائق آمد. در این راستا بر ویژگی‌هایی مانند توانمندی‌های فنی در زمینه سنجش و اندازه‌گیری، روش‌های تحقیق، آگاهی از زمینه‌های اجتماعی و ماهیت موضوعات ارزشیابی، مهارت‌های مربوط به روابط انسانی و وحدت شخصیت تأکید می‌شود (فتحی، ۱۳۸۸، ۱۳۷). علاوه بر مطالب فوق که در روشنگری ارزشیابی برنامه درسی و مفاهیم آن نقش بسزایی دارد می‌توان به مواردی اشاره کرد که در موفقیت عمل ارزشیابی از برنامه از جمله برنامه درسی مؤثر است؛ در ارزشیابی ابتدا باید به طرح ریزی پرداخت، به ارزشیابی باید به‌عنوان بخشی از برنامه کلی نگریسته شود و نه به‌عنوان یک پروژه مجزا، همه افراد درگیر در برنامه‌ریزی درسی و یا مجریان برنامه‌ها باید در ارزشیابی مشارکت داشته و بدان متعهد باشند، ارزشیابی باید حتی‌الامکان بر اهداف کلی و نیز ویژه‌برنامه درسی مبتنی باشد. در هر پروژه ارزشیابی، باید ساز و کاری برای برقراری ارتباط مؤثر تدارک دیده شود و در طراحی ارزشیابی باید برای بررسی میزان استفاده از نتایج ارزشیابی در تصمیمات برنامه درسی نظامی کارآمد طراحی کرد (فتحی، ۱۳۷۷، ۱۵۰). در ادامه به تعدادی از پژوهش‌های مرتبط با بررسی موانع و چالش‌های ارزشیابی برنامه درسی و ارزشیابی آموزش الکترونیکی اشاره می‌شود.

زمانی و همکارانش (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان "شناسایی چالش‌های ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان در دوره‌های الکترونیکی" چالش‌های ارزشیابی را برحسب چهار شاخص بررسی کردند که عبارت‌اند از: اخلاقی (سرقت ادبی و تقلب

1. Paeachter, Maier & Macher

2. Joughin

علمی)، روانی (اضطراب تکنولوژیکی قطع برق حین ارزیابی، تأخیر زمانی در ارسال پاسخ‌ها و خراب شدن سیستم)، پداگوژیک (فنون آموزگاری، آشنا نبودن با ساختار و فناوری، مهارت و حجم کاری) و فنی (زیرساخت‌های مخابراتی، ارتباط چهره به چهره و امنیت). نتایج نشان داد که بیشترین چالش مربوط به ارزشیابی از دیدگاه دانشجویان در دوره‌های الکترونیکی به ترتیب مربوط به مسائل فنی (M:۳/۷۱)، مسائل پداگوژیک (M:۳/۲۰) و مسائل روانی (M:۳) است. بیرامی و همکارانش (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان "آسیب‌شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی" به این نتیجه دست یافتند که آموزش عالی در بعد راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی با مشکلاتی مواجه است که عبارت‌اند از: نبود سازوکار مناسب برای آگاهی از نیازها و انتظارات کارفرمایان، فارغ‌التحصیلان و دانشجویان، کاهش موضوعات ارزشیابی برنامه درسی به عملکرد دانشجویان، استفاده محدود از روش‌های متنوع و متعدد ارزیابی از عملکرد دانشجویان و تأکید بر امتحانات و ارزشیابی‌های نتیجه‌مدار و تراکمی، کم‌توجهی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی، ارائه بازخوردهای ناکافی و ناقص در مورد یادگیری دانشجویان، فقر دانش تخصص استادان در زمینه ارزشیابی اصولی و فرایندمدار از آموخته‌ها، آگاهی از نوآوری‌ها و تجارب جهانی در قلمرو بهبود کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی و اجرا نکردن آن به دلایل مختلف از جمله مشکلات ساختاری و مقاومت مسئولان و قوانین دست و پاگیر، نبود انگیزه کافی و تغییر نگرش اصولی در مورد اصلاحات آموزشی، نبود ساختار دائمی در دانشگاه به منظور استمرار بخشیدن به ارزیابی برنامه های درسی، تأکید نکردن بر راهبردهای ارزشیابی بر تشویق دانشجویان برای ارزشیابی عملکرد خود (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۳). فزونی، پیری و اسدیان (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای با عنوان "چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی اجتماعی" به نتایج قابل توجهی دست یافتند. در عنصر ارزشیابی، از دیدگاه معلمان، توجه نکردن به خلاقیت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی و از نظر مدرسان، توجه نکردن به فعالیت‌های گروهی در ارزشیابی؛ بالاترین اولویت را بین چالش‌های مطرح شده به خود اختصاص داده‌اند. یافته‌های تحقیق فتحی و پرداختچی (۱۳۹۰) با عنوان "ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران" نشان داد که از نظر دانشجویان، روش‌های ارزشیابی در حد نامطلوب ارزیابی شده است اما از نظر استادان روش‌های ارزشیابی از اثربخشی مطلوبی برخوردار است.

پژوهشی دیگر با عنوان آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی از سوی حسین مؤمنی مهمویی انجام گرفته است. نتایج این پژوهش در ارتباط با چالش‌های مهم در مورد ارزشیابی برنامه درسی آموزش عالی نشان داد که مشخص نبودن معنای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی، فقدان برنامه مشخص و قانونمند برای ارزشیابی، استفاده نکردن از متخصصان داخل و خارج از دانشگاه برای انجام صحیح ارزشیابی، مشخص نکردن بودجه لازم برای انجام ارزشیابی، بی‌توجهی به نتایج ارزشیابی و منحصر شدن ارزشیابی برنامه درسی به نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی از جمله چالش‌ها است (مؤمنی، ۱۳۹۰). نتایج تحقیق قانیدی، عسگری و عطاران (۱۳۸۶) با عنوان "ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر گرایش فناوری اطلاعات از دیدگاه استادان و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت ایران" نشان داد که از نظر دانشجویان عنصر ارزشیابی در آموزش مجازی در مواردی همچون ایجاد انگیزه یادگیری، تناسب روش با اهداف دوره، سنجش کار فردی و گروهی، تناسب محتوا، ارزشیابی فهم و درک دانشجو و پشتیبانی از دانشجویان در محیط مجازی ضعیف ارزیابی شده است. همچنین در مورد میزان دستیابی به نتایج، یافته‌ها نشان داد که دانشجویان برخلاف استادان معتقدند که این برنامه نتوانسته به نتایج خود دست یابد.

پیکانپور و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود برنامه درسی در آموزش مجازی را ارزیابی کردند. در این پژوهش، مؤلفه ارزشیابی برنامه درسی با توجه به مقدار میانگین تجربی آن (۳/۴۶) و مقایسه آن با میانگین نظری (۳) مطلوب ارزیابی شده است. شایوفی (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی برنامه درسی تدریس مبتنی بر کلاس مجازی" به نتایج قابل توجه دست یافتند. در این پژوهش، بعد ارزشیابی (تناسب نظام ارزیابی دوره، فرایند ارزیابی مناسب، ارزیابی منطبق با اهداف برنامه درسی) که با موضوع پژوهش مقاله حاضر مرتبط است، مطلوب ارزیابی شده است. در پژوهش عسگری، معتمدی و قانیدی (۲۰۱۲) با عنوان "ارزیابی طرح برنامه درسی آموزش مجازی مهندسی کامپیوتر" مؤلفه ارزشیابی (انطباق شیوه‌ها با اهداف، سنجش کار فردی، سنجش کار گروهی، نداشتن وابستگی به ذهن در نمره‌گذاری) نامطلوب ارزیابی شده است. دسوف (۲۰۱۲) در بررسی خود موانع و مشکلات عمده‌ای را در

1. Dessoff



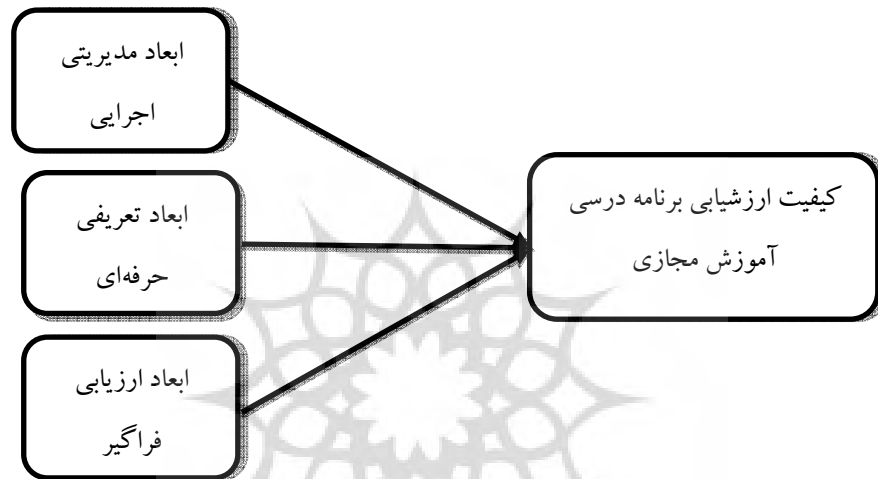
ارزیابی آنلاین گزارش کرده است که عبارت از ارائه تعداد کافی رایانه، دسترسی به اینترنت و پهنای باند است. بخش سوم تحقیق لیو<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) با عنوان "ارزیابی نتایج آموزش عالی چالش‌ها و تحقیقات آینده در زمینه سیستم داوطلبانه پاسخگویی" مربوط به چالش‌های ارزیابی نتایج است. نتایج این مطالعه نشان داد که ارزیابی نتایج با هدف پاسخگویی با چالش‌هایی همچون شواهد ناکافی برای پیش‌گویی نتایج ارزیابی، مسائل روش‌شناختی (اتکای بیش از حد بر روش متداول ارزش افزوده که تمام اطلاعات دانشجو را نادیده می‌گیرد)، چالش در مقایسه شواهد به دست آمده از آزمون‌ها به دلیل عدم امکان مقایسه مستقیم، نبود عوامل انگیزشی برای دانشجو در آزمون‌ها، نبود شواهد درباره ارزیابی نتایج در انواع مختلف مؤسسات (چهار نوع دانشگاه برحسب پیوستاری از تمرکز و عدم تمرکز) روبرو است. جی کیم<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای نبود بازخورد در زمان واقعی را از موانع و مشکلات مطرح کرد. ۸ درصد دانشجویان مورد بررسی معتقد بودند که بازخورد با تأخیر مانعی اساسی برای یادگیری آنها بود. بیش از ۵۰ درصد آنها نیز بیان کردند که به تعاملات انسانی بیشتری در دوره‌های آنلاین برای غلبه بر موانع آموزشی ناشی از نبود تعامل چهره به چهره با مربی و همسالان نیاز است.

دوره‌های آموزش مجازی از جنبه‌های مختلفی بررسی و ارزیابی شده است که می‌توان به نحوه کار و روند به‌خصوص اداره آموزش ناحیه جنوبی آمریکا (۲۰۱۳) و پیچر و همکاران (۲۰۱۰) اشاره کرد. البته با توجه به ماهیت ارزشیابی برنامه درسی و با توجه به ویژگی‌های آموزش مجازی، چالش‌های کیفیت ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی را نمی‌توان برحسب نحوه کار اداره آموزش ناحیه جنوبی آمریکا و پیچر انجام داد؛ زیرا در این پژوهش نه تنها آسیب‌شناسی انجام ارزشیابی بلکه شناسایی چالش‌های چگونگی اقدامات قبل از عمل ارزشیابی نیز مد نظر است. بنابراین بر اساس ادبیات و مبانی نظری و پیشینه تجربی، می‌توان گفت که ارزشیابی برنامه درسی دوره‌های آموزش مجازی مستلزم طرح قبلی، مدیریت و برنامه‌ریزی در جهت انجام اقدامات مؤثر در مرحله اجرای ارزشیابی است. ارزشیابی در مرحله اجرا نیز مستلزم مهارت‌های حرفه‌ای و دانش نظری است که این مرحله به‌عنوان بعد تعریفی - حرفه‌ای

1. Liu

2. Jee kim

نام‌گذاری شده است. همچنین با توجه به ادبیات می‌توان گفت که با ارزیابی فراگیر می‌توان تا حدی موفقیت برنامه درسی را مشخص کرد. بنابراین یکی از مؤلفه‌هایی که لازم است در بررسی چالش‌های ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی به آن پرداخت؛ چالش‌های ارزیابی فراگیر مجازی است. بر مبنای مرور ادبیات و مطالعات صورت گرفته و نیز بر اساس پرسش‌های پژوهش، چهارچوب مفهومی پژوهش تدوین شده است (شکل ۱).



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

#### پرسش‌های پژوهش

- آیا ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی از بعد مدیریتی - اجرایی از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مواجه است؟
- آیا ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی از بعد تعریفی - حرفه‌ای از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مواجه است؟
- آیا ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی از بعد ارزیابی فراگیر از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مواجه است؟
- آیا نگرش اعضای هیئت علمی در ارتباط با چالش‌های ابعاد ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی برحسب عوامل جمعیت شناختی تفاوت معنی‌داری دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ چگونگی گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش، شامل ۴۸ نفر عضو هیئت علمی آموزش مجازی دانشگاه شهید بهشتی است. نمونه آماری اعضای هیئت علمی با توجه به جدول مورگان ۴۲ است و نمونه‌گیری جامعه آماری با روش تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد. پرسشنامه با توجه به ادبیات نظری و پیشینه تحقیق در ابعاد مدیریتی - اجرایی، تعریفی - حرفه‌ای و ارزیابی فراگیر تدوین شد. به منظور بررسی روایی محتوایی، پرسشنامه بعد از تدوین در اختیار صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی و آموزش الکترونیکی قرار گرفت و بر اساس نظرات آنها اصلاحات لازم در پرسشنامه اعمال شد. برای تعیین ضریب پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرانباخ<sup>۱</sup> استفاده شد. پرسشنامه به طور آزمایشی اجرا شد و ضریب آلفای کرانباخ پاسخ‌های به دست آمده برای پرسشنامه اعضای هیئت علمی ۰/۸۹ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالای پرسشنامه است. به منظور تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار آماری Spss و روش آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد) و روش‌های آمار استنباطی (آزمون T تک‌نمونه‌ای و T مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه) استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در ادامه، یافته‌های پژوهش در دو بخش یافته‌های جمعیت‌شناختی (جدول ۱) و تجزیه و تحلیل استنباطی یافته‌ها (جدول‌های ۲، ۳، ۴ و ۵) ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

1. Cronbach

جدول (۱) توزیع فراوانی و درصدی نمونه آماری برحسب ویژگی‌های جمعیت شناختی

درصد	فراوانی	شاخص	
		متغیر	
۸۰/۲	۳۴	مرد	جنسیت
۱۹/۸	۸	زن	
۱۱/۹	۵	مجرد	تأهل
۸۸/۱	۳۷	متأهل	
۶۱/۸	۲۶	استادیار	رتبه علمی
۲۶/۱	۱۱	دانشیار	
۱۲/۱	۵	استاد	
۷/۱۶	۳	۵-۱	سابقه خدمت
۳۳/۳۳	۱۴	۱۰-۵	
۳۸/۰۹	۱۶	۱۵-۱۰	
۱۱/۹	۴	۲۰-۱۵	
۹/۵	۵	بالتر از ۲۰	
۴۵	۱۹	علوم انسانی	گروه آموزشی
۳۰	۱۳	علوم پایه	
۲۵	۱۱	فنی و مهندسی	

**سؤال اول پژوهش:** آیا بعد مدیریتی - اجرایی ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مواجه است؟ برای پاسخ به این سؤال از آزمون T تک‌نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است. با توجه به مقدار میانگین تجربی بعد مدیریتی - اجرایی (M: ۲/۳۶) و مقایسه آن با میانگین نظری (۳) نتیجه‌گیری می‌شود که میانگین تجربی از میانگین نظری پایین‌تر است و در نتیجه فرض  $H_0$  مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین‌های تجربی و نظری رد شده و در مقابل  $H_1$  مبنی بر تفاوت میانگین‌های تجربی و نظری پذیرفته می‌شود. با توجه به مقدار سطح معنی‌داری بعد مدیریتی - اجرایی (۰/۰۰۱) که از  $p < ۰/۰۵$  کمتر است با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که تفاوت بین میانگین‌های تجربی و نظری معنی‌دار است. بنابراین ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مدیریتی - اجرایی مواجه است.

جدول (۲) نتایج آزمون T تک نمونه‌ای در خصوص بعد مدیریتی - اجرایی ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی

آزمون t تک نمونه‌ای			شاخص‌های توصیفی			آزمون‌ها	ابعاد ارزشیابی برنامه درسی
Sig	Df	T	SD	M	N		
.۰۰۱	۴۱	-۵/۵۲	/۸۵۲	۲/۲۳	۴۲	برنامه‌ای برای اجرای ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی وجود دارد.	۳ ۲ ۱ ۰ -۱ -۲
.۰۰۱	۴۱	-۷/۲۳	/۷۱۷	۲/۱۵	۴۲	از متخصصان خارجی برای انجام ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی استفاده می‌شود.	
.۰۰۱	۴۱	-۳/۸۶	/۷۹۶	۲/۵۰	۴۲	از نتایج ارزشیابی برنامه درسی برای اصلاح برنامه درسی آموزش مجازی استفاده می‌شود.	
.۰۰۲	۴۱	-۳/۲۷	/۸۹۲	۲/۵۲	۴۲	اعضای هیئت علمی آموزش مجازی، مهارت لازم برای اجرای ارزشیابی برنامه درسی دارند.	
.۰۰۱	۴۱	-۵/۳۷	/۹۰۵	۲/۲۱	۴۲	بودجه برای انجام ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی اختصاص داده شده است.	
.۰۰۵	۴۱	-۳/۰۲	/۸۵۸	۲/۵۷	۴۲	تعهد برای انجام ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی از سوی مسئولان وجود دارد.	
.۰۰۱	۴۱	-۱۱/۶	/۳۳۳	۲/۳۶	۴۲	نمره کل (مدیریتی - اجرایی)	

$p < 0/05$

**سؤال دوم پژوهش:** آیا بعد تعریفی - حرفه‌ای ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مواجه است؟ برای پاسخ به این سؤال از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) ارائه شده است. با توجه به مقدار میانگین تجربی (M: ۲/۵۱) و مقایسه آن با میانگین نظری (۳) نتیجه‌گیری می‌شود که میانگین تجربی از میانگین نظری پایین‌تر است و در نتیجه فرض  $H_0$  مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین‌های تجربی و نظری رد شده و در مقابل  $H_1$  مبنی بر تفاوت میانگین‌های تجربی و نظری پذیرفته می‌شود. با توجه به مقدار سطح معنی‌داری بعد تعریفی - حرفه‌ای ( $p < 0/001$ ) که از  $p < 0/05$  کمتر است با

اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که تفاوت بین میانگین‌های تجربی و نظری معنی‌دار است. بنابراین ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی با چالش تعریفی - حرفه‌ای مواجهه است.

جدول (۳) نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای در خصوص بعد تعریفی - حرفه‌ای ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی

آزمون t تک‌نمونه‌ای			شاخص‌های توصیفی			آزمون‌ها	ابعاد ارزشیابی برنامه درسی
Sig	Df	T	SD	M	N		
.۰۰۱	۴۱	-۸/۸۷	۷/۴۹	۲/۹۲	۴۲	بین ارزشیابی برنامه درسی و ارزیابی فراگیر تفاوت وجود دارد.	ارزشیابی حرفه‌ای
.۰۰۱	۴۱	-۵/۹۶	۵/۹۸	۲/۴۲	۴۲	ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی متوجه محتوای الکترونیکی است.	
.۰۰۱	۴۱	-۵/۱۹	۷/۱۸	۲/۳۹	۴۲	ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی به مواد و منابع الکترونیکی توجه دارد.	
.۰۰۵	۴۱	۱/۷۳	۱/۲۱	۳/۳۴	۳۸	ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی روش‌های تدریس را در نظر می‌گیرد.	
.۰۰۱	۴۱	-۸/۲۲	۳/۶۰	۲/۵۱	۴۲	نمره کل (تعریفی - حرفه‌ای)	

**سؤال سوم پژوهش:** آیا بعد ارزیابی فراگیر ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی از نظر اعضای هیئت علمی با چالش مواجه است؟ برای پاسخ به این سؤال از آزمون T تک‌نمونه‌ای استفاده و نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

با توجه به مقدار میانگین تجربی بعد ارزیابی فراگیر ( $M: ۳/۴۵$ ) و مقایسه آن با میانگین نظری (۳) نتیجه‌گیری می‌شود که میانگین تجربی ابعاد مذکور از میانگین نظری بالاتر است و در نتیجه فرض  $H_0$  مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین‌های تجربی و نظری تأیید و در مقابل  $H_1$  مبنی بر تفاوت میانگین‌های تجربی و نظری رد می‌شود. با توجه به مقدار سطح معنی‌داری بعد ارزیابی ( $p < ۰/۰۰۱$ ) که از  $p < ۰/۰۰۵$  کمتر است با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که نبود تفاوت بین میانگین‌های تجربی و نظری معنی‌دار است. بنابراین ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی با چالش ارزیابی فراگیر مواجه نیست.

جدول (۴) نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای در خصوص بعد ارزیابی فراگیر ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی و کل ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی

آزمون t تک‌نمونه‌ای			شاخص‌های توصیفی			آزمون‌ها	ابعاد ارزشیابی برنامه درسی
Sig	Df	T	SD	M	N		
<./۰۰۱	۴۱	۶/۹۰	/۷۹۸	۳/۸۹	۴۲	ارزیابی فراگیر متوجه حیطه‌های اهداف آموزشی برنامه درسی است.	ارزشیابی فراگیر
<./۰۰۱	۴۱	۱۰/۷	/۷۲۳	۴/۲۶	۴۲	ارزیابی فراگیر تا مرحله بازخورد پیش می‌رود.	
<./۰۰۱	۴۱	-۶/۹۱	/۷۰۳	۲/۲۱	۴۲	از نتایج ارزیابی فراگیر برای گروه‌بندی دانشجویان مجازی استفاده می‌شود.	
<./۰۰۱	۴۱	۶/۰۱	/۴۶۷	۳/۴۵	۴۲	نمره کل (ارزیابی فراگیر)	

**سؤال چهارم پژوهش:** نگرش اعضای هیئت علمی در ارتباط با ابعاد ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه شهید بهشتی برحسب ویژگی‌های جمعیت شناختی چگونه است؟ برای پاسخ به این سؤال از آزمون مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج آماری تأثیر ویژگی‌های فردی بر ابعاد مدیریتی- اجرایی، تعریفی- حرفه‌ای و ارزیابی فراگیر

متغیر	مدیریتی- اجرایی			تعریفی- حرفه‌ای			ارزیابی فراگیر		
	نوع آزمون	Sig	نتیجه	نوع آزمون	Sig	نتیجه	نوع آزمون	Sig	نتیجه
جنسیت	T مستقل	۰/۰۸۶	رد	T مستقل	۰/۰۱۸	تأیید	T مستقل	۰/۹۴۸	رد
تأهل	T مستقل	۰/۴۶۱	رد	T مستقل	۰/۰۸۶	رد	T مستقل	۰/۵۸۶	رد
مرتبه علمی	ANOVA	۰/۳۵۴	رد	ANOVA	۰/۳۳۴	رد	ANOVA	۰/۶۱۷	رد
گروه آموزشی	ANOVA	۰/۴۶۸	رد	ANOVA	۰/۳۱۹	رد	ANOVA	۰/۸۳۷	رد
سابقه خدمت	ANOVA	۰/۶۸۲	رد	ANOVA	۰/۷۵۹	رد	ANOVA	۰/۲۰۹	رد

با توجه به داده‌های جدول، بعد تعریفی - حرفه‌ای با توجه به جنسیت دارای تفاوت معنی‌داری است. مقایسه میانگین‌ها نشان داد که مردان در مقایسه با زنان این بعد را مطلوب‌تر ارزیابی می‌کند. بین بقیه ویژگی‌های فردی و متغیرهای پژوهش از لحاظ آماری رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به منظور شناسایی چالش‌های ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی، نظرات اعضای هیئت علمی در سه بعد و سیزده گویه سنجیده شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل سؤال اول پژوهش، ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی، با چالش مدیریتی - اجرایی مواجه است. به‌طور کلی در مورد این بعد ارزشیابی که بر اساس مبانی نظری و پیشینه تحقیق استنباط و نام‌گذاری شده است، کار پژوهشی انجام نشده است اما می‌توان برای بسط و تبیین آن به نتایج تحقیقاتی اشاره کرد که مربوط به گویه‌های این مؤلفه است. یافته‌های این بخش از موضوع با یافته‌های پژوهش مؤمنی (۱۳۹۰) و بیرامی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. مؤمنی و بیرامی در پژوهش‌های جداگانه مشکلات و موانع ارزشیابی برنامه درسی را نبود برنامه مشخص برای ارزشیابی، استفاده نکردن از متخصصان خارجی برای انجام درست ارزشیابی، اختصاص ندادن بودجه کافی به امر ارزشیابی، بی‌توجهی به نتایج ارزشیابی و دانش کم استادان در زمینه ارزشیابی گزارش کردند. باید به این مطلب اشاره کرد که ارزشیابی فعالیت مستمری است که انجام آن مستلزم اقدامات از پیش تعیین شده در برنامه‌ای مدون است. برنامه‌ای که برخی مؤلفه‌ها و تمهیدات لازم مدیریتی همچون تسهیل مشارکت، برنامه‌ریزی مالی و تخصیص نیروی انسانی زبده را در خود سامان دهد تا ارزشیاب در مرحله اجرای ارزشیابی با مانع و مشکلی مواجه نشود. فراتر از این مسائل، کاربرد نتایج ارزشیابی است. هدف نهایی از اقدام به ارزشیابی برنامه درسی عبارت از اصلاح یا خاتمه برنامه درسی است؛ در غیر این صورت عمل ارزشیابی به اهداف خود نرسیده است و چه بسا ممکن است فرایند ارزشیابی در آینده را نیز مختل کند.

نتایج حاصل از تحلیل سؤال سوم پژوهش نشان می‌دهد که بعد تعریفی - حرفه‌ای ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی با چالش روبروست. این بخش از یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی لیو (۲۰۱۱)، مؤمنی (۱۳۹۰)، بیرامی و همکارانش



(۱۳۹۳) همسو است. در این زمینه مؤمنی، بیرامی و لیو در پژوهش‌های جداگانه چالش‌های ارزشیابی را مشخص نمودن معنای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی، منحصر شدن ارزشیابی برنامه درسی به نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، تقلیل موضوع ارزشیابی برنامه درسی به عملکرد دانشجویان و شواهد ناکافی برای پیش‌گویی نتایج ارزیابی عنوان کرده‌اند. یکی از مسائل اساسی در ارزشیابی، مشخص کردن موضوعات ارزشیابی است. از نظر تاریخی نخست ارزشیابی به مدرس و فراگیر توجه داشت اما در دهه‌های بعد، حیطه آن گسترده‌تر شد چنانچه ارزشیابی را برای سنجش کیفیت کل برنامه درسی به‌کار گرفتند (علاقه‌بند، ۱۳۷۰). زمانی که ارزشیابی تنها متوجه رفتارهای مدرس و فراگیر بود نتایج ارزیابی فراگیر را برای تعیین اثربخشی برنامه درسی کافی می‌دانستند اما این موضع کنار گذاشته شد. باید توجه داشت که موفقیت در ارزشیابی نخست مستلزم ارائه تعریفی جامع از ارزشیابی است تا موضوع و قلمرو عمل ارزشیابی مشخص شود. تعیین موضوع ارزشیابی مسیر ارزشیاب را در میدان عمل مشخص می‌کند. همچنین تعیین موضوع و قلمرو عمل ارزشیابی پاسخی به پرسش‌های آغازین ارزشیاب در ارتباط با منابع مورد نیاز برای انجام ارزشیابی است. بدیهی است میزان منابع مالی و انسانی مورد نیاز برای تعیین ارزش و شایستگی برنامه درسی در مقایسه با ارزشیابی عملکرد معلم یا فراگیر متفاوت است. همچنین نتایج این بخش با یافته‌های زمانی و همکارانش (۱۳۹۴) با عنوان "چالش پداگوژیک که دربرگیرنده مقوله‌های فنون آموزگاری، عدم آشنایی با ساختار و فناوری، مهارت، حجم کاری در فضای مجازی و مرتبط با ارزیابی عملکرد" همسویی دارد.

نتایج تحلیل سؤال سوم پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بعد ارزیابی فراگیر در ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی با چالش مواجه نیست. این بخش با یافته پژوهش قانیدی و همکارانش (۱۳۸۶) که در آن ارزشیابی آموزش الکترونیکی متوسط و بالاتر ارزیابی شده است، همسو است. ازجمله مقوله‌های مدنظر در پژوهش قانیدی که با گویه‌های بعد ارزیابی فراگیر پژوهش حاضر مرتبط است شامل تناسب ابزار ارزشیابی با اهداف دوره، سنجش کار گروهی و ارزیابی کار فردی است. در پژوهش پیکانپور و همکارانش (۲۰۱۶) به مطلوب بودن مؤلفه ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی اشاره شده است که با نتایج پژوهش حاضر همسویی دارد و به دلیل اینکه پژوهشگر در پژوهش خویش به جزئیات نتایج اشاره نکرده است نمی‌توان بر همسویی آن برحسب جزئیات بیشتر پرداخت. نتایج پژوهش شایوفی (۲۰۱۵) مبنی بر

مطلوبیت بعد ارزشیابی برنامه درسی که شامل زیر مقوله‌هایی همچون تناسب نظام ارزیابی دوره، فرایند ارزیابی مناسب، ارزیابی منطبق با اهداف برنامه درسی است با نتایج پژوهش حاضر در مورد ارزیابی فراگیر همسویی دارد. با توجه به نتایج پژوهش در این بخش می‌توان گفت که مسئولان در امر ارزیابی فراگیر نظام ارزیابی کارآمدی را به کار گرفته‌اند. بی‌تردید ارزیابی فراگیر از جمله شاخص‌های مهم در تعیین شایستگی برنامه درسی آموزش مجازی است. بنابراین ضروری است مسئولان برای سنجش یادگیری فراگیران از ابزارها و آزمون‌های مناسب استفاده کنند تا اطلاعات قابل اتکایی برای قضاوت در مورد برنامه درسی فراهم آورند. سرکارانی و مقدم (۱۳۸۲، ۸۱) معتقدند که آموزش مجازی در صورت تدوین محتوای آموزشی و ارزشیابی مناسب، نظام موفق و کارآمدی خواهد بود. همچنین از نظر مورفی و کلمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در آموزش مجازی مبتنی بر شبکه باید از روش‌های سنجش استفاده کرد که با طبیعت این نوع آموزش و محیط آن هماهنگ باشد. از سویی یافته‌های پژوهش بیرامی و همکاران (۱۳۹۳)، فزونی و همکاران (۱۳۹۰)، کرنس (۲۰۱۲)، جی‌کیم (۲۰۰۵) و عسگری و همکاران (۲۰۱۲) با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر ناهمسو است. دلیل این امر می‌تواند در پژوهش بیرامی ماهیت موضوع مورد بررسی باشد زیرا در پژوهش بیرامی موضوع آموزش عالی است اما در پژوهش حاضر موضوع جنبه‌ای از آموزش است که ویژگی‌های فناوری اطلاعات و ارزشیابی بر آن تأثیر گذاشته است. همچنین دلیل ناهمخوانی نتایج با یافته‌های فزونی را می‌توان تفاوت در جامعه آماری دانست.

توجه به آموزش الکترونیکی در توسعه کمی و کیفی آموزش امری ضروری است زیرا پتانسیل این پدیده نو می‌تواند در دستیابی به اهداف سیاست‌گذاری‌های مرتبط با گسترش و توسعه علوم، نظام‌های آموزشی را یاری کند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش الکترونیکی با چالش‌هایی مواجه است. با اصلاح برنامه‌ها و تدوین برنامه‌های بازآموزی برای نیروها و دست‌اندرکاران این نوع از آموزش و تدوین طرح‌هایی برای تسهیل دستیابی به اهداف آموزش الکترونیکی می‌توان چالش‌های مترتب بر آن را برطرف کرد. در ادامه، پیشنهادها و راهکارهای لازم با توجه به نتایج پژوهش ارائه می‌شود.

<sup>1</sup>. Murphy & Coleman

### پیشنهادها و راهکارها

- نتایج تحلیل سؤال اول پژوهش نشان می‌دهد که برخی اعضای هیئت علمی مهارت و نگرش لازم برای ارزشیابی ندارند. لازم است مسئولان آموزش الکترونیک به برگزاری کارگاه‌های آموزشی یا دوره‌های تخصصی در جهت کسب دانش لازم، مهارت کافی و تعهد به ارزشیابی از سوی اعضای هیئت علمی اقدام کنند. همچنین اعضای هیئت علمی بدون مقاومت در برابر برنامه‌های آموزشی، در این برنامه‌ها شرکت کنند.

- نتایج سؤال اول پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزش الکترونیکی دانشگاه شهید بهشتی برنامه لازم و مدون برای ارزشیابی ندارد. معمولاً بحث ارزشیابی در سازمان‌ها حلقه مفقوده در برنامه‌های جاری است. بنابر این مدیریت آموزش الکترونیکی دانشگاه شهید بهشتی تهران نخست به شناخت کافی از کارکرد ارزشیابی در سازمان‌ها دست یابد و با مشارکت افراد به تدوین طرح یا برنامه در جهت ایجاد تمهیدات اجرای مؤثر ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی اقدام کند.

- نتایج سؤال اول پژوهش نشان می‌دهد که بودجه‌ای کافی و لازم برای اجرای ارزشیابی در نظر گرفته نشده است. مدیریت و برنامه درسی آموزش مجازی مستقل از دانشگاه‌های متولی نیست بنابراین میزان بودجه اختصاص یافته به آموزش الکترونیکی از منابع مالی دانشگاه متولی و مستقل از تلاش مدیران آموزش الکترونیکی نیست. دست‌اندرکاران و مدیران آموزش الکترونیکی می‌توانند با اخذ سهم بیشتری از منابع مالی دانشگاه، بودجه کافی برای اجرای ارزشیابی برنامه درسی آموزش الکترونیکی اختصاص دهند. بنابراین لازم است مسئولان آموزش الکترونیکی با آگاهی کافی از هزینه‌های آموزش الکترونیکی به‌خصوص ارزشیابی با مدارک مستدل مالی در جلسات دانشگاه برای جذب منابع مالی حضور یابند.

- نتایج تحلیل سؤال اول پژوهش نشان می‌دهد که از نتایج ارزشیابی برای تصمیم‌گیری استفاده نمی‌شود. بنابراین لازم است مدیریت آموزش الکترونیک از نتایج ارزشیابی در اتخاذ تصمیمات در جهت مطلوب و اصلاح کردن برنامه درسی نظام آموزش مجازی استفاده کند.

- نتایج تحلیل سؤال دوم پژوهش نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی دانش لازم در مورد ارزشیابی و ارزشیابی برنامه درسی باعث خلط مبحث در مفاهیم مورد بحث می‌شود. مسئولان با اختصاص جلساتی در دوره آموزش ضمن خدمت به این

مسئله می‌توانند دانش افراد را در مورد تعاریف و قلمرو ارزشیابی و ارزشیابی برنامه درسی ارتقا دهند.

- نتایج تحلیل سؤال دوم پژوهشی نشان می‌دهد که به لحاظ موضوعی قلمرو عمل ارزشیابی کاهش یافته و تنها متوجه بخشی از آن است. ماهیت این چالش نشان از نبود آگاهی و شناخت کافی و لازم در مورد عناصر برنامه درسی از سوی ارزشیابان است. بنابراین لازم است عوامل آموزش الکترونیکی با استفاده از متخصصان امر ارزشیابی در جهت رفع مشکلات مذکور اقدامات لازم را به عمل آورند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

- آقاکیتری، زهره و فاضلیان، پوران‌دخت (۱۳۸۹). ارزشیابی برنامه‌های آموزش مجازی دانشکده علوم و حدیث دانشجویان و اساتید. مجموعه مقالات پنجمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین‌المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی، شماره ۳ (۱-۸).
- بیرامی، محمد و رحیمی‌راد، حسین (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی. مجموعه مقالات ششمین همایش ملی آموزش، شماره ۴ (۳۴-۴۷).
- ذوالفقاری، میترا (۱۳۸۶). تأثیر دو روش آموزش الکترونیک و سخنرانی بر یادگیری درس بهداشت مادر و کودک دانشجویان پرستاری، مجله آموزش در علوم پزشکی، ۷، ۲۴-۳۷.
- رضایی، محمد (۱۳۸۱). ICT و تأثیرات آن در نظام‌های آموزشی فعال. مجله پرتو مهر.
- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ پرهیزی، رقیه و کاویانی، حسن (۱۳۹۴). شناسایی چالش‌های ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان در دوره‌های الکترونیکی. فناوری آموزش، ۳، ۱۹۹-۲۰۶.
- سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۸۵). تحلیل مزایا و معایب بهره‌گیری از برنامه درسی مجازی دانشگاهی به‌منظور ارائه علمی. همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی. تهران: سمت.
- سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد و عسگری، علی (۱۳۸۷). ویژگی‌های طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران و مقایسه آن با الگوی راهنمای طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵، ۱۰۱-۱۱۳.
- سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد؛ نادری، عزت‌الله و عسگری، علی (۱۳۸۶). طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۶، ۷۹-۱۱۸.
- سراجی، فرهاد (۱۳۹۳). ارزشیابی در فضای مجازی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- سراجی، فرهاد (۱۳۹۴). برنامه درسی مجازی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- سرکارانی، محمدرضا و مقدم، علیرضا (۱۳۸۲). یادگیری مبتنی بر شبکه و نوآوری در آموزش از راه دور. فصلنامه نوآوری آموزشی، ۳، ۷۷-۱۰۸.

- فزونی شره‌جینی، رضا؛ پیری، موسی و اسدیان، سیروس (۱۳۹۳). چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی اجتماعی بر اساس مدل تایلر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. تبریز.
- شبییری، سید محمد (۱۳۹۴). ارزیابی برنامه‌های آموزش زیست‌محیطی در آموزش عالی با استفاده از مدل *SWOT*. طرح پژوهشی دانشگاه پیام نور.
- صفایی موحد، سعید؛ حسینی مقدم، ابوالفضل و باوفا، داوود (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۰). اصول مدیریت آموزشی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات بال.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: نشر بال.
- فتحی واجارگاه، کورش و پرداختچی، محمدحسن (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱ (۴)، ۵-۲۱.
- قائدی، بتول؛ عسگری، مجیدعلی و عطاران، محمد (۱۳۸۶). ارزشیابی برنامه درسی آموزش رشته مهندسی کامپیوتر از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علم و صنعت. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳، ۶۳-۷۴.
- مؤمنی، حسین (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه راهبردهای آموزشی، ۲، ۹۵-۱۰۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: سمت.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۰). آموزش عالی در عصر رایانه (مبانی برنامه‌ریزی و طراحی آموزش‌های الکترونیکی). اصفهان: نشر آموخته.
- Asgari, A.; Motamedi, V. & Ghaedi, B. (2012). Evaluation OF Virtual Education Curriculum Plan in Computer Program at Iran University of Science and Tecnology. *Interdisplanery Journal OF Contomprery Reseacher in Business*, 4 (6), 554-570.
- Assareha, A. & Hosseini, M. (2011). *Bidokht Barriers to e-teaching and e-learning*. *Procedia Computer Science*, (3), 791-795.
- Brodnet, B. (2000). *Championing E-Learning*. Retrieved from <http://www.Learning hub.com/article/championing.html>.

- Baran, E.; Correia, A. & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 3 (3), 25-41.
- Dessoff, A. (2012). *A new survey reports most states anticipate major challenges in implementing the online assessments*. District Administration. [Http://www. District administration. Com/article/report-majorchallenges-future-online-assessments](http://www.Districtadministration.Com/article/report-majorchallenges-future-online-assessments).
- Jee Kim, K.; Liu, S. & Bonk, C. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *Internet and Higher Education*, 2 (3), 335-344.
- Joughin, G. (2009). Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review. In Gordon Joughin Assessment, Learning and Judgement in Higher Education. *Australia*, 3 (4), 42-56.
- Kearns, R. (2012) student assessment in online learning: challenges and effective practices. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8 (3), 28-32.
- Liu, O. (2011). Outcomes Assessment in Higher Education: Challenges and Future Research in the Context of Voluntary System of Accountability. *Educational Measurement: Issues and Practice Fall*, 3 (7) 3, 2-9.
- Ludwig, H.; Stacey, D. & Joanna, C. (2003). Learner Support Services for Online Students: Scaffolding for success. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4, 1.
- Murphy, E. & Coleman, E. (2004). Graduate Students' Experiences of Challenges in Online Asynchronous Discussions. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 30 (2), 32-51.
- Norollahee, S.; Hakimzadeh, R.; Seraji, F. & Nazarzadeh Zare, M. (2013). The evaluation of e-learning courses in hadith science virtual faculty according to the criteria of quality in elearning from the views of students and instructors. *Media*, 4 (2), 1-12
- Peykanpour, F. & Ansari, M. (2016) Evaluating the curriculum in virtual education at Payame Nour University. *International Journal of Educational and Psychological Researches*. From <http://www.ijeprjournal.org> on Wednesday, July 13, 2016, IP: 83.121.174.121).
- Pollock, Neil & Cornford, M. (2001). *Theory and Practice of the Virtual University Working through the Work of Making Work Mobile*. Availableat: [http://weber. Ucsd. Edu /~gbowker /pubs.htm](http://weber.Ucsd.Edu/~gbowker/pubs.htm)
- Pustinen, M. & Rouet, J. (2009). Learning with new technologies: Help seeking and information searching revisited. *Computers & Education*, 53 (4), 1014-1019.

- Paechter, M.; Maier, B. & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Comput Educ*, 54 (1), 232-245.
- Shaofei, U. (2015). An evaluation of curriculum teaching based on the virtual classroom. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 13 (3), 302-311.
- TSU Online course Evaluation Criteria. Adopted in 2006 from Missouri Baptist university center for Distance learning and the Rubric for online Instruction published by California State University at Chico; 2008.
- Urdu, A. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new Frontier, *Comput Educ*, 4 (1), 23-41.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6, 77-90.
- Weller, Martin. (2002) delivering learning on the net the why, whate& how of online education. London: kogan page.
- Zaikin, O.; Kushtina, E. & Rozewski, P. (2005). Algorithm of the Conceptual Scheme Formation for Knowledge Domain in Distance Learning, *European Journal of Operational Research*, 2 (4), 327-340.

