

فصل هشتم

ارزیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی

هدف‌های عملکردی

در پایان این فصل از خوانندگان انتظار می‌رود:

(الف) تعریف مورد نظر از برنامه درسی را بیان کنند و نقش ارزیابی برنامه درسی را مورد بحث قرار دهند؛

(ب) طراحی معکوس برنامه درسی و نقش ارزیابی را در فرایند آن بیان کنند؛

(پ) مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی را فهرست کنند و تفاوت آن‌ها را شرح دهند؛

(ت) ملاک‌های مورد نظر برای ارزیابی برنامه درسی را شرح دهند و کاربرد آن‌ها را بیان کنند؛

(ث) الگوهای ارزیابی برنامه درسی را فهرست کنند و داده‌های مورد نیاز آن‌ها را شرح دهند؛

(ج) الگوهایی را که کاربرد بیشتری برای ارزیابی برنامه درسی دارند، بیان کنند و چگونگی استفاده از آن‌ها را شرح دهند؛

(چ) چگونگی ارزیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای را بیان کنند.

رتوس مطالب فصل هشتم

۱-۸ مقدمه

۲-۸ مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی

۳-۸ الگوهای ارزیابی برنامه درسی

۴-۸ استفاده از الگوی کرک پاتریک برای ارزیابی برنامه درسی

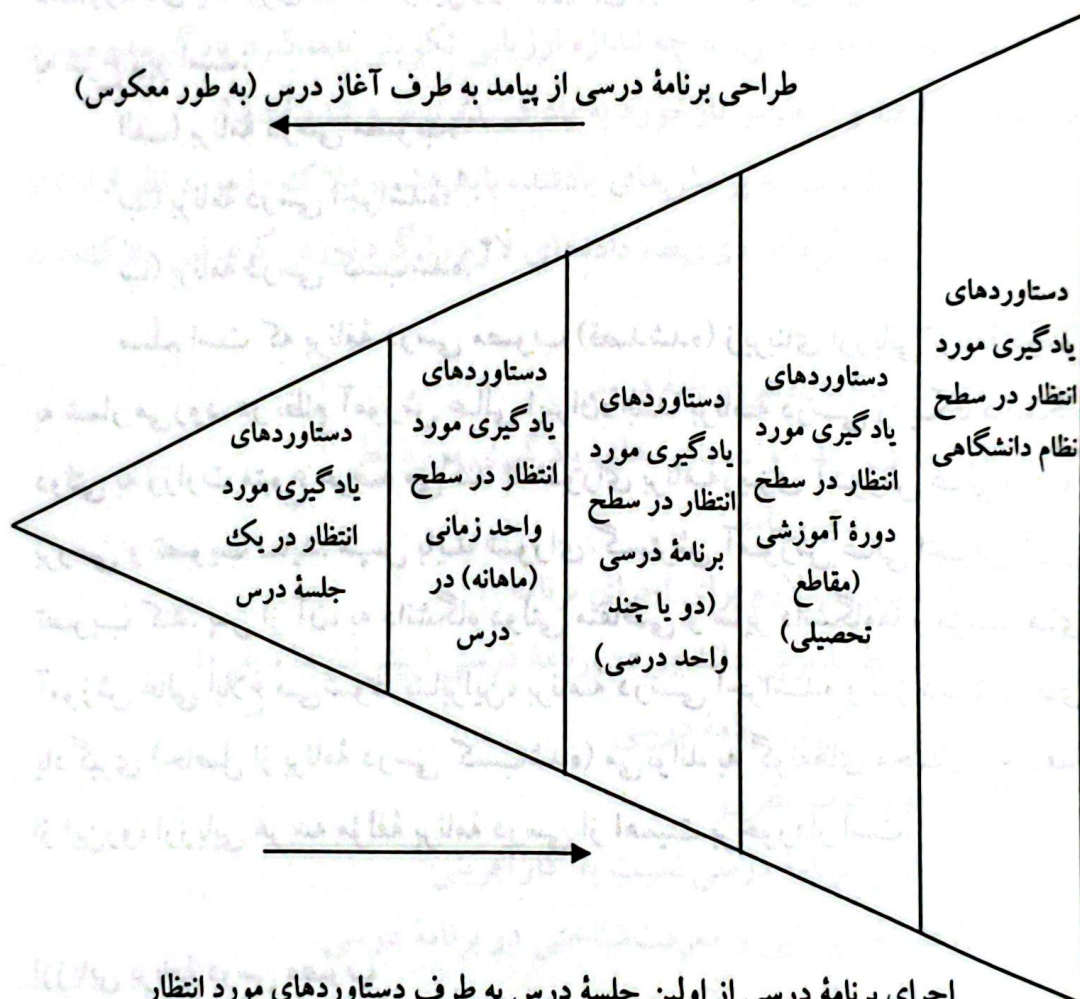
- ۵۸ استفاده از الگوی سیپ برای ارزیابی برنامه درسی
- ۶۸ استفاده از الگوی هدف گرا (تایلر) برای ارزیابی برنامه درسی
- ۷۸ ارزیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای
- ۸۸ خلاصه فصل

۱-۸ مقدمه

تعریف‌های گوناگونی برای برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی می‌توان عرضه کرد. در این کتاب، منظور از برنامه درسی «نقش‌هایی است که در آن، تجربه‌هایی که یادگیرنده باید طی کند تا به دستاوردهای یادگیری مورد نظر نائل شود، بازنمایی می‌شود». از این‌رو، در هر نظام آموزشی به طور عام و در نظام آموزش عالی به طور خاص، برنامه درسی در فراهم آوردن کیفیت یادگیری به طور خاص - و به طور عام کیفیت نظام دانشگاهی - نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند؛ زیرا از یک طرف، طراحی برنامه‌های درسی و از طرف دیگر، اجرای برنامه درسی (شکل ۸-۱) در قوام بخشیدن به فرایند یاددهی-یادگیری و سرانجام در فراهم آوردن دستاوردهای یادگیری، تأثیر قابل توجهی دارند. علاوه بر آن، با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، در دو دهه گذشته، بیشتر بر اجرای برنامه درسی تأکید شده است تا بر برنامه‌ریزی درسی (Woods, 1988). این تغییر در تأکید را می‌توان در شکل ۸-۱ به وضوح مشاهده کرد. بر اساس اندیشه زیربنایی این تغییر، برای بالا بردن کیفیت در اجرای برنامه‌های درسی - با توجه به اینکه در نظام آموزش عالی ایران، برنامه‌ریزی درسی فرایندی متمرکز را طی می‌کند و سپس به دانشگاه‌ها ابلاغ می‌شود - لازم است هر نظام دانشگاهی رسالت و مأموریت خود را آشکارا بیان کند، سپس هر گروه آموزشی با توجه به آن، دستاوردهای یادگیری را در سطح مقاطع و دوره‌های آموزشی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری، بر اساس رسالت و مأموریت دانشگاه، مورد تأکید قرار دهد. سرانجام عضو هیئت علمی، پرورش دستاوردهای یادگیری را در سطح درس و نیز در سطح واحد زمانی با حرکت معکوس (از اولین جلسه درس به طرف پرورش دستاوردهای یادگیری) از طریق اجرای برنامه

درسی (شکل ۸۱) عملی سازد (Huba & Freed, 2000, p. 33).

با توجه به مطالب یادشده، ارزیابی برنامه درسی، فرایندی گسترده را دربرمی گیرد. این فرایند از قبل از تدوین برنامه آغاز می شود، در فرایند تدوین برنامه ادامه می یابد و سرانجام با قضاوت درباره دستاوردهای یادگیری پایان می یابد. در این فرایند، مؤلفه‌های برنامه درسی مورد نظر قرار می گیرند.



اجرای برنامه درسی از اولین جلسه درس به طرف دستاوردهای مورد انتظار

شکل ۸۱ چگونگی هم جهت کردن اجرای برنامه درسی با هدف‌های دانشگاهی (Huba and Freed, 2000)

۲-۸ مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی

هدف از ارزیابی برنامه درسی آن است که در فرایند تدوین و اجرای برنامه از طریق سنجش نیازها، درباره مطلوبیت هدف‌های برنامه قضاوت شود و سپس، امکان

قضاوت منصفانه درباره سایر اجزای تشکیل دهنده برنامه، برای بهبودی و یا تصمیم گیری نهایی فراهم گردد. از دیدگاه نظام مند، برای ارزیابی کیفیت برنامه درسی، باید به سه مؤلفه (درون داد، فرایند و برون داد) نظام برنامه توجه کرد. درون داد این نظام برنامه درسی که تدوین شده است، فرایند آن، چگونگی اجرای برنامه و برون داد آن، دستاوردهای یادگیری است. از این رو، ارزیابی برنامه درسی، برحسب سه مؤلفه به شرح زیر است:

الف) برنامه درسی مصوب؛^۱

ب) برنامه درسی اجراشده؛^۲

پ) برنامه درسی کسب شده.^۳

مسلم است که برنامه درسی مصوب (قصدشده) زیربنای ارزیابی برنامه درسی به شمار می رود. در نظام آموزش عالی ایران، ابتدا برنامه درسی را یک دانشگاه دولتی به وزارت متبوع عرضه می کند تا شورای برنامه ریزی آموزش عالی، آن را بررسی و تصویب نماید. سپس باید شورای گسترش آموزش عالی اجرای آن را تصویب کند. پس از آن، به دانشگاه دولتی متقاضی و سایر دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی ابلاغ می شود. بنابراین، برنامه درسی اجراشده و نیز دستاوردهای یادگیری (حاصل از برنامه درسی کسب شده) می تواند به گونه های مختلف رخ دهد. از این رو، ارزیابی هر سه مؤلفه برنامه درسی از اهمیت برخوردار است.

ارزیابی برنامه درسی مصوب

با توجه به مطالب یادشده، گام اول در ارزیابی برنامه درسی، قضاوت درباره کیفیت برنامه درسی مصوب است. برای این منظور، باید به این پرسش ها پاسخ داده شود (بازرگان، ۱۳۹۴ الف: ۶۹):

1. Intended curriculum
2. Implemented curriculum
3. Attained curriculum

الف) هدف‌های برنامه درسی تا چه اندازه نیازهای فرد و جامعه را برآورده می‌کند؟

ب) محتوای برنامه درسی تا چه اندازه تحقق هدف‌های آموزشی را آسان می‌سازد؟

پ) راهبردهای یاددهی-یادگیری تا چه اندازه تحقق هدف‌های آموزشی را آسان می‌سازند.

ت) در برنامه درسی، تا چه اندازه ارزیابی تکوینی عملکرد یادگیرنده مورد تأکید قرار گرفته و از طریق بازخورد به یادگیرنده توصیه شده است؟

برای پاسخ دادن به پرسش‌های یادشده باید هشت ملاک را مورد نظر قرار داد و با استفاده از نشانگرهای ذی‌ربط، داده‌های لازم را گردآوری کرد. این ملاک‌ها به شرح زیر است:

نخست: سازمان‌دهی برنامه درسی

۱-۱ هدف برنامه و دستاوردهای یادگیری مورد نظر

۲-۱ زمان‌بندی برنامه

۳-۱ مدت‌زمان لازم برای اجرای برنامه

۴-۱ شرایط پذیرش دانشجو در برنامه درسی (پیش‌نیازها و غیره)

دوم: جهت‌گیری برنامه درسی

۱-۲ چهارچوب نظری

۲-۲ نگرش برنامه درسی نسبت به کارآفرینی

۳-۲ فلسفه زیربنایی و معرفت‌شناختی در برنامه درسی

۴-۲ ساختار آموزشی (کاربرد علم و هنر یاددهی-یادگیری در تدوین برنامه

درسی)

سوم: نظم منطقی و شفافیت برنامه درسی

۱-۳ ساختار درس‌ها و مطالب تشکیل‌دهنده

۲-۳ رابطه میان دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در سطح برنامه درسی با

کل نظام دانشگاهی و دوره آموزشی (مقطع تحصیلی)

- ۳-۳ رابطه میان هدف‌های غایی برنامه، دیدگاه زیربنایی معرفت‌شناختی و فرایند یاددهی-یادگیری مورد نظر در برنامه درسی
- چهارم: پیش‌بینی فرایندهای یاددهی-یادگیری برای اجرای برنامه درسی
- ۱-۴ توصیف و تنوع فعالیت‌های یاددهی-یادگیری مورد نظر در برنامه درسی
- ۲-۴ موضوع‌ها و مباحث تشکیل‌دهنده برنامه درسی
- ۳-۴ زمان تخصیص‌یافته به موضوع‌ها و مباحث درسی و نسبت آن‌ها
- ۴-۴ شیوه‌های پیشنهادی ارزیابی آموخته‌های دانشجویان
- ۵-۴ میزان نوآوری در فرایندهای یاددهی و یادگیری پیشنهادی
- پنجم: توانایی‌ها و قابلیت‌های پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی
- ۱-۵ مهارت‌های برقراری ارتباط شفاهی و نوشتاری
- ۲-۵ توانایی در شناخت عناصر تشکیل‌دهنده موضوع درسی
- ۳-۵ آشنایی با چهارچوب نظری و عملی موضوع درسی
- ۴-۵ چگونگی پرورش مهارت‌های عملی
- ششم: پرورش صلاحیت‌های اساسی در برنامه درسی
- ۱-۶ خودآموزی و یادگیری مداوم
- ۲-۶ توانایی تدوین نقشه مفهومی موضوع درسی و مباحث آن
- ۳-۶ توانایی حرکت از سطح پایین فرایند شناختی تا بالاترین سطح (استدلال، حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاقیت)
- ۴-۶ پرورش ارزش‌ها و نگرش مرتبط با هدف‌های برنامه درسی
- ۵-۶ مهارت‌های پژوهشی و توانایی طرح سؤال مرتبط با موضوع درسی
- هفتم: منظور داشتن عوامل محیطی در برنامه درسی
- ۱-۷ توجه به جایگاه و سهم مراحل محیطی در تنظیم موضوع‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی
- ۲-۷ پوشش موضوع‌های مرتبط با مسائل و مشکلات جامعه در برنامه درسی
- ۳-۷ کارورزی درخصوص مسائل و مشکلات جامعه مرتبط با موضوع‌های برنامه درسی

هشتم: صلاحیت حرفه‌ای و مهارت‌های عمومی

۱۸ پرورش توانایی تلفیق نظریه با عمل

۲۸ پرورش توانایی به کار گرفتن مهارت‌ها در موقعیت‌های متفاوت

۳۸ پرورش توانایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در به کار بستن

دانش موضوع برنامه درسی.

۳۸ الگوهای ارزیابی برنامه درسی

برای ارزیابی مؤلفه‌های یادشده باید از الگوهای ارزیابی استفاده کرد (Woods, 1988). الگوهایی که بیشتر برای این منظور مورد استفاده قرار می‌گیرند، به

شرح زیرند:

الف) الگوی کرک پاتریک؛^۱

ب) الگوی سیپ؛^۲

پ) الگوی هدف‌گرا (تایلر).^۳

البته الگوهای دیگری، مانند الگوی ایزنر (Eisner, 1976, 1985, 199) و الگوی استیک (Stake, 1967) وجود دارند که ماهیتاً زیربنای کیفی دارند؛ اما با توجه به اهمیت روش‌های آمیخته (بازرگان، ۱۳۹۴ ب) الگوی کرک پاتریک و الگوی سیپ در عمل، کاربرد بیشتری دارند. بنابراین، باید یکی از آن‌ها را انتخاب کرد. دلیل این امر آن است که چهارچوب نظری و هدف ارزیابی، مشخص می‌شود و سپس، بر اساس آن، می‌توان سؤال‌های ارزیابی را ترتیب داد و داده‌های کمی و کیفی را گردآوری کرد. از آنجا که الگوهای «الف» و «ب» کاربرد بیشتری دارند، به تفصیل درباره آن‌ها بحث می‌شود. علاوه بر آن، با توجه به میزان نسبی استفاده از الگوی هدف‌گرا، درباره روش اجرای آن به اختصار سخن گفته می‌شود.

1. Kirkpatrick

2. CIPP

3. Tyler

۴-۸ استفاده از الگوی کرک پاتریک برای ارزیابی برنامه درسی

الگوی کرک پاتریک از چهار سطح تشکیل شده است (بازرگان، ۱۳۹۴ الف: ۱۴۷). این الگو برای نوعی از برنامه‌های درسی قابل کاربرد است که به منظور آموزش ضمن خدمت و یا توسعه حرفه‌ای تدوین شده باشد. الگوی کرک پاتریک نه تنها واکنش یادگیرندگان آن را نسبت به برنامه درسی بازنمایی می‌کند، بلکه آموخته‌ها، عملکرد و آثار ناشی از آموخته‌ها را نیز نمایان می‌نماید. در اینجا به چهار سطح یادشده، اشاره می‌کنیم. این چهار سطح که در واقع چهار مرحله ارزیابی یک برنامه درسی است، در شکل ۸۲ نمایش داده شده است.



شکل ۸۲ نمایش سطوح ارزیابی الگوی کرک پاتریک

سطح اول الگوی کرک پاتریک، واکنش دانشجویان را در حین شرکت در برنامه درسی، ارزیابی می‌کند. به عبارت دیگر، به این پرسش پاسخ داده می‌شود که دانشجویان تا چه اندازه از برنامه درسی رضایت دارند؟ برای این منظور می‌توان برای هشت ملاک فهرست شده (در بخش ۸۲) نشانگرهای لازم را تعریف و برای آنها داده‌های لازم را گردآوری کرد. سپس نسبت به رضایت دانشجویان درباره برنامه درسی، قضاوت کرد.

سطح دوم الگوی کرک پاتریک نسبت به آموخته‌های دانشجویان، که حاصل از اجرای برنامه درسی است، قضاوت می‌کند. در این سطح از الگو، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که «آیا دانشجویان به دانش و مهارت‌های بیان‌شده در برنامه درسی نایل شده‌اند؟» بنابراین، برای اجرای سطح دوم این الگو، ارزیاب باید دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از اجرای برنامه درسی را فهرست کند و سپس بر اساس آن‌ها نسبت به فراهم آوردن ابزار اندازه‌گیری مناسب برای سنجش آموخته‌ها اقدام نماید و آزمون برگزار کند. پس از گردآوری داده‌ها نسبت به تحلیل و قضاوت درباره آموخته‌ها اقدام کند. البته در اجرای ارزیابی در این سطح، می‌توان از طبقه‌بندی حیطه شناختی و ابعاد دانش (شکل ۴-۷) استفاده کرد.

در سطح سوم، میزان به کار گرفتن دانش و مهارت‌های آموخته‌شده در محیط بلافصل دانشجویان مورد نظر قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که «تا چه اندازه دانشجویان دانش و مهارت مورد انتظار را در محیط مورد نظر به کار گرفته‌اند؟» برای پاسخ دادن به این سؤال، لازم است داده‌های کمی و کیفی، از افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع، علاقه‌مند و بانفوذ که با محیط مورد نظر ارتباط دارند، گردآوری شود و مورد تحلیل و قضاوت قرار گیرد.

در سطح چهارم آثار ناشی از آموخته‌های یادگیرنده در سازمان محل کار ارزیابی می‌شود. به عبارت دیگر، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که «نتایج ملموس حاصل از شرکت یادگیرندگان چگونه در سازمان محل کار آنان از جنبه‌هایی مانند بهبود کیفیت کار، افزایش عملکرد، و غیره اثر گذاشته است؟» برای پاسخ دادن به این سؤال نیز باید داده‌های کمی و کیفی از طریق یک طرح آمیخته، گردآوری شود. چنین طرح گردآوری و تحلیل داده‌ها می‌تواند به شیوه تشریحی یا به هم‌تنیده انجام شود (بازرگان، ۱۳۹۴ ب).

البته قبل از استفاده از الگوی کرک پاتریک باید الزامات مورد نظر را - که شبیه استاندارد است - برای انجام دادن ارزیابی مشخص کرد. این الزامات در جدول ۸-۱ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۸-۱ الزامات ارزیابی برنامه درسی و رابطه آن با سؤال ارزیابی در الگوی کرک پاتریک

سطح ارزیابی	الزامات ارزیابی	سؤال ارزیابی
سطح اول	یادگیرندگان باید از برنامه درسی رضایت داشته باشند.	تا چه اندازه یادگیرندگان با اجرای برنامه درسی برای یادگیری بیشتر برانگیخته شده‌اند و از برنامه‌های درسی رضایت دارند؟
سطح دوم	یادگیرندگان با شرکت در برنامه درسی به دانش و مهارت‌های لازم دست می‌یابند.	تا چه اندازه شرکت کنندگان در برنامه درسی به دانش و مهارت‌های لازم قبل مشخص شده است، نایل شده‌اند؟
سطح سوم	یادگیرندگان با شرکت در برنامه درسی انتظارات سازمانی را برآورده می‌کنند.	تا چه اندازه شرکت کنندگان در برنامه درسی، انتظارات سازمانی را که از قبل مشخص شده است، برآورده می‌کنند؟
سطح چهارم	یادگیرندگان با شرکت در برنامه درسی به طور ملموس برخی جنبه‌های ارتقای سازمانی (مانند کاهش هزینه، بهبود کیفیت، ارتقای عملکرد و...) را که از قبل مشخص شده است، به اجرا درمی‌آورند.	تا چه اندازه یادگیرندگان با شرکت در برنامه درسی، در ارتقای جنبه‌های سازمانی مورد نظر موفق شده‌اند؟

همان‌طور که در جدول ۸-۱ ملاحظه می‌شود، اجرای الگوی کرک پاتریک برای ارزیابی یک برنامه درسی، مستلزم کوشش ویژه‌ای است که از یک طرح معمولی فراتر می‌رود.

۵-۸ استفاده از الگوی سیپ برای ارزیابی برنامه درسی

در الگوی ارزیابی سیپ، زمینه (محیط یا هم‌بافت)،^۱ درون‌دادها،^۲ فرایند^۳ و برون‌دادهای برنامه درسی^۴ ارزیابی می‌شود. بر این اساس، الگوی سیپ از چهار

1. Context
2. Input
3. Process
4. Product

بخش تشکیل می‌شود؛ به طوری که در هر بخش آن یکی از این مؤلفه‌ها را ارزیابی می‌کند. در ارزیابی زمینه یا هم‌بافت، این الگو به نیازها، فرصت‌ها و امکانات توجه می‌کند. به عبارت دیگر، وضعیت موجود و مطلوب به منظور تعیین نیازهای فرد و جامعه برای هدف‌گذاری درباره‌ی یک موضوع درسی ارزیابی می‌شود. برای این منظور، درباره‌ی وضعیت یادشده قضاوت می‌شود و نیاز یادگیرنده بازنمایی می‌گردد. سپس بر این اساس، هدف‌های برنامه‌ی درسی را تدوین می‌کنند. بنابراین، الگوی سیپ می‌تواند درباره‌ی اینکه آیا هدف‌های یک برنامه‌ی درسی به اندازه‌ی کافی نیازهای مورد نظر را برآورده می‌کند، قضاوت نماید. بخش ارزیابی زمینه در الگوی سیپ می‌تواند نیازهای صنعت و جامعه را به یادگیری و آموزش مشخص کند.

بخش دوم از الگوی سیپ درون‌دادهای برنامه‌ی درسی را ارزیابی می‌کند. این بخش از ارزیابی، درباره‌ی برنامه‌ی درسی اجراشده قضاوت می‌نماید. از جمله سؤال‌هایی که این بخش ارزیابی پاسخ می‌دهد، به شرح زیر است:

الف) تا چه اندازه سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی از مطلوبیت برخوردار است؟

ب) تا چه اندازه اجزای برنامه از نظم منطقی برخوردار است؟

پ) تا چه اندازه راهبردهای مربوط به درون‌دادهای برنامه و توانمندی‌های آن

(از جمله مدرسان، تجهیزات و غیره) از مطلوبیت برخوردارند؟

دشواری‌های ناشی از تصمیم‌گیری‌ها درباره‌ی منابع (انسانی و کالبدی) بازنمایی می‌گردد. انواع داده‌ها، منابع آن‌ها، چگونگی گردآوری آن‌ها با توجه به سؤال‌های ارزیابی معین می‌شود. البته از طریق ارزیابی فرایند اجرای برنامه‌ی درسی، می‌توان از مطلوب بودن اجرای برنامه آگاه شد و بر اساس نتایج به دست آمده، برای بالا بردن کیفیت برنامه کوشید. همچنین در این زمینه، می‌توان درباره‌ی اثربخشی فرایند، شیوه‌های تدریس - یادگیری، استفاده از تسهیلات و تجهیزات، و اثربخشی شیوه‌های ارزیابی آموخته‌های دانشجویان در فرایند اجرای برنامه‌ی درسی قضاوت کرد.

در بخش ارزیابی برون داد، دربارهٔ مطلوبیت بازده برنامهٔ درسی و رابطهٔ آن با هدف‌ها، درون داد و فرایند برنامهٔ درسی قضاوت به عمل می‌آید. به عبارت دیگر، با منظور داشتن هدف‌های برنامه، دستاوردهای یادگیری دانشجویان مورد نظر قرار می‌گیرد و دربارهٔ مطلوبیت آن‌ها قضاوت می‌شود. برای انجام دادن این امر، داده‌های کمی و کیفی دربارهٔ عملکرد دانشجویان در اثر اجرای برنامهٔ درسی، گردآوری می‌گردد. حاصل ارزیابی برون داد منجر به آن می‌شود که نسبت به ادامهٔ اجرای برنامهٔ درسی، قطع آن و یا تعدیل برخی از جنبه‌های آن، تصمیم‌گیری به عمل آید. البته با ارزیابی برون داد می‌توان دربارهٔ آثار غیر منتظرهٔ برنامهٔ درسی نیز به یافته‌های مورد نظر دست یافت.

همان‌طور که در کاربردهای چهار نوع ارزیابی در الگوی سیپ ملاحظه می‌شود، این الگو را می‌توان در نقش ارزیابی تکوینی و یا ارزیابی پایانی مورد استفاده قرار داد. این دو نقش در رابطه با چهار نوع ارزیابی در جدول ۸۲ نشان داده شده است (بازرگان، ۱۳۹۴ الف).

جدول ۸۲ چهار نوع ارزیابی در برنامهٔ درسی

زمینه	درون داد	فرایند	برون داد
تعیین نیازها و تکوینی	انتخاب راهبردهای یاددهی، یادگیری، فعالیت‌های ذی ربط و درون دادهای برنامه	راهنمایی برای اجرای برنامهٔ درسی	راهنمایی برای قطع، تعدیل یا استقرار برنامهٔ درسی
انتخاب هدف‌های برنامهٔ درسی	انتخاب راهبردهای تثبیت هدف‌های برنامهٔ درسی، تثبیت راهبردهای تثبیت رویدادها در	تثبیت رویدادها در	تثبیت رویدادها در
تثبیت هدف‌های برنامهٔ درسی	تثبیت راهبردهای تثبیت رویدادها در	تثبیت رویدادها در	تثبیت رویدادها در
شناسایی ویژگی‌های هم‌بافت برنامهٔ درسی در زمینهٔ تثبیت نیازها، فرصت‌ها و سایر امکانات.	منتخب و کیفیت آن‌ها، دلایل انتخاب برنامه، چگونگی شیوه‌های اجرایی و کیفیت آن‌ها	فرایند اجرای برنامه، چگونگی شیوه‌های اجرایی و کیفیت آن‌ها	تثبیت دستاوردهای یادگیری دانشجویان از نظر ماهیت و کیفیت

۶۸ استفاده از الگوی هدف‌گرا (تایلر) برای ارزیابی برنامه درسی

الگوی ارزیابی هدف‌گرا میزان رسیدن به هدف‌های یک برنامه درسی را مورد قضاوت قرار می‌دهد. بنابراین، الگوی یادشده به این پرسش پاسخ می‌دهد که اجرای برنامه درسی تا چه اندازه در رسیدن هدف‌های بیان‌شده موفق بوده است؟ به منظور اجرای این الگو برای پاسخ به پرسش یادشده، باید مراحل زیر طی شود:

۱. مشخص کردن هدف‌های برنامه درسی؛
 ۲. طبقه‌بندی هدف‌ها بر جذب حیطه‌ها؛
 ۳. بیان هدف‌ها به صورت قابل اندازه‌گیری؛
 ۴. اطمینان از شرایطی که دست یافتن به هدف‌ها را امکان‌پذیر ساخته است؛
 ۵. تدوین یا انتخاب ابزار اندازه‌گیری آمیخته‌های دانشجویان؛
 ۶. گردآوری داده‌ها درباره آمیخته‌ها، دانشجویان و تحلیل آن‌ها؛
 ۷. مقایسه یافته‌ها با هدف‌های عملکردی؛
 ۸. قضاوت درباره میزان تطابق یافته‌ها با هدف‌ها.
- همان‌طور که در مراحل یادشده نمایان می‌شود، این الگو را فقط در مورد برنامه درسی کسب‌شده می‌توان به کار برد. بنابراین، الگوی هدف‌گرا درباره فرایند اجرای برنامه درسی، هیچ‌گونه قضاوتی نمی‌کند. همچنین، با این الگو نمی‌توان درباره اینکه چرا یک برنامه درسی به هدف‌های بیان‌شده نمی‌رسد، اظهار نظر کرد. به عبارت دیگر، الگوی هدف‌گرا پیامدهای مربوط به ویژگی‌های مدرس و محیط یادگیری را نادیده می‌گیرد. همچنین این الگو درباره مطلوبیت هدف‌های برنامه درسی نیز هیچ‌گونه قضاوتی نمی‌کند؛ زیرا در این الگو، ارزیابی به نیازهای یادگیرنده توجهی ندارد و نسبت به آن‌ها درباره برنامه درسی قضاوت نمی‌کند. تنها ویژگی الگوی هدف‌گرا آن است که به آسانی می‌توان آن را به کار برد.

برای پاسخ دادن به آن دسته از سؤال‌های ارزیابی که به وسیله الگوی هدف‌گرا امکان‌پذیر نیست، می‌توان از الگوی ارزیابی سیپ استفاده کرد. به طور خلاصه می‌توان گفت که استفاده از الگوی سیپ می‌تواند تصمیم‌گیری درباره طراحی برنامه درسی را آسان کند، بازخورد دادن نسبت به فرایند تدوین آن را فراهم آورد و نظارت بر کیفیت برنامه درسی تدوین شده را در عصر دیجیتال امکان‌پذیر سازد.

۷-۸ ارزیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای^۱

از آنجا که دانشگاه‌ها به عنوان سازمان‌های اصلی تولیدکننده، اشاعه‌دهنده و تسهیل‌کننده کاربرد دانش به شمار می‌روند، در ایجاد فرصت‌های دستیابی به دانش (یادگیری مداوم)، مرتبط کردن دانش کسب شده با نیازهای اجتماعی و کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری، نقش بسزایی دارند. در این باره، بر مرتبط کردن آموزش عالی با نیازهای اجتماعی تأکید شده است (UNESCO, 1998). انجام دادن این امر، از طریق برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای میسر است. اما تدوین و اجرای مطلوب این برنامه‌ها، مستلزم استفاده از سازوکار ارزیابی است؛ زیرا با استفاده از ارزیابی، مشخص می‌شود که به هم تنیدگی تا چه میزان به انجام رسیده است. در برنامه درسی میان‌رشته‌ای، میزان به هم تنیدگی مباحث می‌تواند به شکل‌های مختلف، برنامه‌ریزی و اجرا شود که بهترین حالت آن، به صورت فرارشته‌ای است. ابتدایی‌ترین حالت آن، عرضه جداگانه رشته‌های مختلف در کنار یکدیگر است. این امر در جدول ۸-۳ نمایش داده شده است:

۱. در بیان مطالب این قسمت، از مقاله زیر استفاده شده است:

بازرگان، عباس (۱۳۸۸)؛ «چگونگی ارزشیابی برنامه درسی میان‌رشته‌ای»، فصلنامه

مطالعات میان‌رشته‌ای، ص ۵۵-۶۶.

جدول ۸-۳ سلسله‌مراتب به هم تنیدگی در برنامه درسی
میان رشته‌ای

سطوح برنامه درسی میان رشته‌ای
۱۱. فرارشته‌ای
۱۰. میان رشته‌ای
۹. چندرشته‌ای
۸. برنامه تکمیلی
۷. به هم تنیدن مباحث
۶. اشتراک مباحث
۵. هماهنگی زمانی مباحث
۴. آشیانه‌سازی مباحث
۳. هماهنگی مباحث
۲. آگاهی از وجود مباحث
۱. جدایی مباحث

همان‌طور که در جدول ۸-۳ ملاحظه می‌شود، برای تدوین و اجرای یک برنامه درسی میان رشته‌ای، یازده سطح وجود دارد (بازرگان، ۱۳۸۸: ۵۸-۵۷). در پایین‌ترین سطح، در برنامه درسی میان رشته‌ای، موضوع‌های درسی به صورت جدا^۱ ادغام می‌شوند. در سطح دوم در فرایند تدریس - یادگیری، آگاهی^۲ از وجود ارتباط میان مباحث، مورد تأکید قرار می‌گیرد. در سطح سوم، مدرس سعی بر آن دارد که میان مباحث عرضه شده، هماهنگی^۳ برقرار کند. در سطح چهارم، مدرس سعی می‌کند مباحث را تودرتو و به صورت آشیانه‌ای^۴ عرضه کند. در سطح پنجم، مباحث به طور موازی از نظر زمانی^۵ تدریس می‌شوند؛ برای مثال، برای تدریس قدرت به صورت میان رشته‌ای، مدرس قدرت را از دیدگاه سیاسی، اجتماعی، مهندسی مکانیک و غیره، به طور موازی عرضه می‌کند. در سطح ششم، مدرسان چند رشته

1. Isolation
2. Awareness
3. Harmonization
4. Nesting
5. Temporal coordination

به طور هم‌زمان و با اشتراک^۱ در استفاده از زمان تدریس، موضوع درسی را عرضه می‌کنند. در سطح هفتم، هر موضوع ابتدا به صورت تک‌رشته‌ای عرضه می‌شود، سپس ارتباط مباحث رشته‌های مختلف بازنمایی می‌شود و همبستگی^۲ آن‌ها نمایان می‌گردد. در سطح هشتم، برنامه درسی میان‌رشته‌ای، بخشی مکمل از برنامه درسی است. به عبارت دیگر، برنامه درسی اصلی به صورت تک‌رشته‌ای و به عنوان هسته درس، عرضه می‌شود، اما برنامه‌ای مکمل^۳ برای عرضه مباحث درسی که وابسته به هسته درسی است، به صورت میان‌رشته‌ای مورد بحث قرار می‌گیرد. در سطح نهم، تدریس چند رشته^۴ در کنار یکدیگر به عمل می‌آید، اما مباحث مورد تدریس، از رشته اصلی فراتر رفته و در این زمینه، سعی بر به هم پیوند دادن آن‌هاست. در سطح دهم، مباحث درباره پدیده‌ها از دیدگاه رشته‌های مختلف به طور جامع‌نگر- با توجه به وجه اشتراک رشته‌ها در درک پدیده مورد نظر - عرضه می‌شود. در سطح یازدهم، چگونگی یاری دادن به یادگیرنده برای شناخت واکنش خود و به طور به هم تنیده، بیان می‌شود. در ارزیابی برنامه درسی میان‌رشته‌ای، هشت ملاک یاد شده (ص ۲۵۵-۲۵۷) و نیز سلسله مراتب به هم تنیدگی (جدول ۳-۸)، مورد نظر قرار می‌گیرد و به پرسش‌های چهارگانه (ص ۲۵۵) پاسخ داده می‌شود.

۸-۸ خلاصه فصل

در این فصل، نخست برنامه درسی تعریف شد و سپس به ضرورت طراحی معکوس برنامه درسی از دستاوردهای (پیامدهای یادگیری) مورد انتظار در سطح نظام آموزش عالی (نظام دانشگاه) به سوی دستاوردهای یادگیری در سطح یک جلسه درس اشاره شد. پس از آن، سه مؤلفه برنامه درسی (شامل برنامه درسی مصوب،

1. Sharing
2. Correlation
3. Complementary program
4. Multi-disciplinary

برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی کسب شده) مورد بحث قرار گرفت. برای ارزیابی برنامه درسی مصوب، مجموعه هشت دسته ملاک معرفی گردید و اجزای آن‌ها شرح داده شد.

در ادامه، الگوی ارزیابی برنامه درسی شامل: کرک پاتریک، سیپ و هدف گرا (تایلر) مورد بحث قرار گرفت. علاوه بر آن، به الگوهای ایزنر و استیک اشاره شد. هرچند استفاده از این دو الگوی اخیر، مستلزم گردآوری داده‌های کیفی است، اما استفاده از آن‌ها به نسبت، کمتر به عمل می‌آید. البته الگوهای دیگر وجود دارد که به ندرت از آن‌ها استفاده می‌شود.

از آنجا که در قرن بیست و یکم، در برنامه‌های آموزشی نظام آموزش عالی بر برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای تأکید ویژه‌ای می‌شود، در این فصل، درباره چگونگی ارزیابی این نوع برنامه‌های درسی بحث شد.