

Education & Development Center

الگوهای ارزشیابی آموزشی

درس روشهای ارزشیابی برنامه
جلسه دوم



1388

فهرست مطالب

اهداف كلي	3
1 الگوهاي ارزشيابي تایلر و هدف آزاد	3
1.1 مقدمه و تعريف ارزشيابي	3
1.2 رویکرد مبتني بر هدف	4
1.3 الگوي ارزشيابي تایلر	4
1.4 الگوي ارزشيابي هدف آزاد	5
2 الگوهاي ارزشيابي سيپ و يوسي ال اي	6
2.1 مخاطبين اين الگوها	6
2.2 الگوي ارزشيابي سيپ	6
2.3 الگوي ارزشيابي يوسي ال اي	8
3 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رویکرد مبتني بر مصرف کننده و اسکريون	10
3.1 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رویکرد مبتني بر مصرف کننده	10
3.2 الگوي ارزشيابي اسکريون	11
4 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رویکرد مبتني بر نظر متخصصان و اختلاف نظر متخصصان و ارزشيابي سيمايي	13
4.1 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رویکرد مبتني بر نظر متخصصان	13
4.2 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رویکرد مبتني بر اختلاف نظرهاي متخصصان	14
4.3 الگوي ارزشيابي سيمايي	14
خلاصه	16
منابع	17

شناسه جستار
عنوان: **جستار: الکترونی**
ارزشیابی آموزشی
نویسنده: لیلا بذرافکن
عضو هیئت علمی دانشگاه
علوم پزشکی شیراز
طراح آموزشی: دکتر مانوش
مهرابی
کارشناس دانشگاه علوم
پزشکی شیراز
ویرایش: مریم فخرزاد
آخرین تاریخ به روز
رسانی: 88/8/11
با همکاری:
مرکز مطالعات و توسعه
آموزش پزشکی
مرکز آموزش مداوم (قطب
علمی آموزش الکترونیکی)
دانشگاه علوم پزشکی شیراز

اهداف کلی

- در تدوین این درس اهداف کلی زیر مد نظر بوده اند:
- آشنایی با:
- 1- الگوهای مختلف ارزشیابی
 - 2- مزایا و معایب هر یک از الگوهای ارزشیابی
 - 3- کاربرد هر یک از الگوهای ارزشیابی

1 الگوهای ارزشیابی مبتنی بر هدف و هدف آزاد

➤ مفاهیم کلیدی

- 1- در رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می گردند، و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند.
- 2- در الگوی ارزشیابی هدف آزاد پیشنهادی اسکریون، علاوه بر اینها، بر بازده های پیش بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می شود.

➤ اهداف یادگیری

- پس از مطالعه مطالب این بخش شما می توانید:
- 1- الگوی مبتنی بر هدف را تعریف نمایید.
 - 2- موارد استفاده از الگوی مبتنی بر هدف را نام ببرید.
 - 3- مراحل مختلف الگوی مبتنی بر هدف را نام ببرید.
 - 4- مزایا و معایب الگوی مبتنی بر هدف را توضیح دهید.
 - 5- منظور از الگوی ارزشیابی هدف آزاد را با ذکر مثال شرح دهید

1.1 مقدمه و تعریف ارزشیابی

ارزشیابی عبارت است از: فرآیند نظامدار برای جمع آوری تحلیل و تفسیر اطلاعات، که به منظور بررسی میزان تحقق هدف های مورد نظر به کار می رود. ارزشیابی می تواند شامل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی؛ ارزشیابی از عملکرد معلمان و مدیران؛ روشهای آموزشی؛ برنامه های درسی؛ دوره های آموزشی؛ مواد آموزشی؛ پروژه های آموزشی و سازمانهای آموزشی را نام برد.

ورتن و ساندرز معتقدند ارزشیابی آموزشی فعالیت است که برای تعیین کیفیت؛ اثر بخشی؛ یا تعیین ارزش یک برنامه؛ فرآورده؛ پروژه؛ فرایند؛ هدف؛ یا برنامه درسی به اجراء در می آید. و نهایتاً اینکه در اندازه گیری، داوری و قضاوت در باره نتایج حاصل انجام نمی گیرد ولی ارزشیابی شامل داوری ارزشی در باره مطلوب بودن یا مطلوب نبودن ویژگی های خاص است. بطور کلی ارزشیابی های برنامه های آموزشی را در ابعاد مختلف تقسیم بندی می کنند:

- بر مبنای الگوها
 - تقسیم بندی بر مبنای موضوع
 - تقسیم بندی بر مبنای ملاک مورد استفاده
 - دسته بندی بر مبنای زمان
 - دسته بندی بر مبنای هدف از استفاده از آن
 - دسته بندی با توجه به ارزشیابان
 - تاکنون بیش از 50 الگوی مختلف ارزشیابی ارائه شده است
- زیر بنای کار ارزشیابی در همه الگوها یکسان است و آنچه تغییر می کند موضوع ارزشیابی؛ فرآیند آن و نوع تصمیمات اتخاذ شده است.
- مفاهیم اساسی ارزشیابی یکسان است یعنی تعیین و تشخیص اهداف؛ ابزارهای اندازه گیری؛ اجرای راهبردها برای کسب اطلاعات و تحلیل و تفسیر نتایج تا حد زیادی در الگوهای مختلف یکسان است.

1.2 رویکرد مبتنی بر هدف

در رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می گردند، و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند. در آموزش و پرورش فعالیت ارزشیابی می تواند از یک روز آموزش کلاسی تا تمام نظام آموزشی را شامل شود. نتایج به دست آمده از ارزشیابی مبتنی بر هدف را می توان برای اصلاح و تجدید نظر در مقاصد یا هدف های فعالیت آموزشی، خود فعالیت آموزشی، یا روش ها و تدابیری که برای سنجش تحقق مقاصد یا هدفها به کار رفته اند مورد استفاده قرار داد.

1.3 الگوی ارزشیابی تایلر

نخستین الگوی ارزشیابی آموزشی که تاریخ پیدایش آن به دهه 1930 میلادی باز می گردد از آن رالف دبلیو. تایلر¹ است. به همین دلیل به آن الگوی رویکرد ارزشیابی تایلر یا تایلری می گویند. مفهوم تایلر از ارزشیابی آموزشی این است که تعیین کند هدف های آموزشی برنامه آموزشی یا برنامه درسی تا چه میزان تحقق

¹ Ralph W. Tyler

² Tylerian Evaluation Approach

یافته اند. به همین منظور، تایلر در الگوی ارزشیابی خود مراحل زیر را پیشنهاد داده است:

- 1- تعیین هدف های کلی (غایت ها)^۳ و هدف های دقیق^۴
- 2- طبقه بندی غایت ها و هدف ها
- 3- بیان هدف ها به صورت رفتاری، یعنی قابل اندازه گیری
- 4- یافتن موقعیت هایی که در آنها بتوان دست یابی به هدف ها را نشان داد.
- 5- تولید یا تهیه روش ها و فنون اندازه گیری
- 6- گردآوری داده های مربوط به عملکرد یادگیرندگان
- 7- مقایسه داده های مربوط به عملکرد با هدف های رفتاری

• **امتیازات و محدودیتهای ارزشیابی مبتنی بر هدف**
✓ امتیازات

- سهولت و سادگی-تمرکز بر هدف و بازده-پذیرش بالا
- ✓ **محدودیتهای**
- عدم توجه به ورودی و فرایند
- محوریت بیش از اندازه بر اجرای آزمون
- ساده گرفتن ارزشیابی

1.4 الگوی ارزشیابی هدف آزاد

یکی از پیشنهادها اسکریون (1967، 1978) الگوی ارزشیابی هدف آزاد در مقابل ارزشیابی مبتنی بر هدف است که قبلاً بحث کردیم. بنابر آنچه در ارزشیابی مبتنی بر هدف گفتیم، متخصص ارزشیابی هم مترصد کیفیت هدف های برنامه آموزشی و هم علاقه مند به این است که بداند تا چه میزانی آن هدف ها تحقق یافته اند. در الگوی ارزشیابی هدف آزاد پیشنهادی اسکریون، علاوه بر اینها، بر بازده های پیش بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می شود. به سخن دیگر، ارزشیابی هدف آزاد تمامی نتایج یک نوآوری آموزشی را، بدون هیچ گونه جهت گیری قبلی یا پیشداوری قبلی، سنجش و ارزیابی می کند. اسکریون در دفاع از ارزشیابی هدف آزاد خود می گوید هدف های آموزشی را نباید چشم بسته پذیرفت، بلکه باید آنها را نیز مانند هر چیز دیگری مورد ارزشیابی قرار داد. وی همچنین می گوید هدف های آموزشی صرفاً الفاظ هستند و به ندرت مقاصد اصلی یک برنامه یا تغییرات مورد نظر را نشان می دهند.

➤ آزمون

- 1- اولین مرحله در ارزشیابی مبتنی بر هدف عبارت است از :
 - الف- بیان هدف های رفتاری
 - ب- تعیین مقاصد (هدف کلی)
 - ج- تعیین نیازها
 - د- طبقه بندی هدف ها

³ Goals

⁴ Objectives

⁵ Goal-free Evaluation

- 2- در این ارزشیابی بر بازده های پیش بینی نشده برنامه آموزشی تاکید می شود؟
- الف- مبتنی بر هدف
ج- هدف آزاد
- ب- تایلری
د- تمام موارد

2 الگوهای ارزشیابی سیپ و یوسی ال ای

➤ مفاهیم کلیدی

- 1- مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم گیرندگان و مدیران هستند.
- 2- این الگوی ارزشیابی دارای چهارچوبی است که مدیران و تصمیم گیرندگان را در چهار نوع تصمیم گیری کمک می کند.

➤ اهداف یادگیری

- پس از مطالعه مطالب این بخش شما می توانید:
- 1- مراحل مختلف الگوی CIPP را شرح دهید.
- 2- ارتباط مراحل مختلف الگوی CIPP را توضیح دهید.
- 3- شباهت الگوی CIPP و UCLA را بیان نمایید.

2.1 مخاطبین این الگوها

آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد مبتنی بر مدیریت برخاسته اند به قصد کمک به مدیریت و تصمیم گیرندگان به وجود آمده اند. پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظامدار)⁶ تأکید دارند که در آن درباره درون دادها، فرایندها، و برون دادها تصمیم گیری می شود. «مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته های تصمیم گیرندگان، نیازهای اطلاعاتی، و ملاک های اثربخشی تعیین می کنند» (ورتن و سندرز، 1987)

2.2 الگوی ارزشیابی سیپ⁷

پدید آورندگان این الگوی ارزشیابی دانیل ال. استافل بیم⁸ و همکاران او (1971) هستند. عنوان سیپ (CIPP) از حروف اول کلمات بافت یا موقعیت (Context)، درون داد (Input)، فرآیند (Process)، و فرآورده (Product) به دست آمده است، زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چهارچوبی است که مدیران و تصمیم گیرندگان را در چهار نوع تصمیم گیری زیر کمک می کند:

1- ارزشیابی از بافت⁹

⁶ System Approach

⁷ The CIPP Evaluation Model

⁸ Daniel L. Stufflebeam

⁹ Context Evaluation

از نظر استافل و همکارانش (1971)، این مهمترین نوع ارزشیابی است. هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف های آموزشی است. این مرحله از ارزشیابی همچنین شامل کوشش های تحلیل گرانه برای تعیین عناصر مربوط در محیط آموزشی و نیز کوشش در جهت شناسایی مشکلات، نیازها و فرصت های موجود در یک بافت یا موقعیت آموزشی است. به طور خلاصه، این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیری در زمینه طراحی کمک می کند. روش های ارزشیابی از بافت عمدتاً توصیفی و مقایسه ای هستند.

سوالی که در این مرحله مطرح می شود: "What should we do?"

- آنالیز وضع موجود-تعیین اهداف
- هدف آن فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدفهای آموزشی است.
- کوشش برای تعیین عناصر مربوط به محیط آموزشی مثل کوشش در جهت شناسایی
- مشکلات؛ نیازها و فرصتهای موجود در یک موقعیت آموزشی است.
- بطور کلی این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیری در زمینه طراحی کمک می کند.

2- ارزشیابی از درون داد¹⁰

در این مرحله از ارزشیابی اطلاعات مورد نیاز درباره چگونگی استفاده از منابع به منظور دستیابی به هدف های برنامه جمع آوری می شوند. در ضمن ارزشیابی از درون داد، ماهیت توانایی های نظام آموزشی و استراتژی های بالقوه برای رسیدن به هدف هایی که در نتیجه ارزشیابی از بافت مشخص گردیدند تعیین می شوند. همچنین در این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیرندگان کمک می شود تا روش هایی را انتخاب و طراحی کنند که برای دستیابی به هدف ها ضروری تشخیص داده شده اند.

سوال که در اینجا مطرح می شود: "How should we do?"

- در این مرحله اطلاعات مورد نیاز درباره تجزیه و تحلیل و چگونگی استفاده از منابع جمع آوری می شوند.
- در حقیقت تواناییهای نظام آموزشی برای رسیدن به هدفهای که در ارزشیابی از موقعیت مشخص گردیده اند تعیین می شوند.

3- ارزشیابی از فرآیند

در این ارزشیابی کوشش می شود تا پاسخ پرسش هایی نظیر اینها تعیین گردند: آیا برنامه به خوبی در حال پیاده شدن است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ این پرسشها به کنترل و هدایت شیوه های اجرایی کمک می کند.

سوالی که در اینجا مطرح می شود: "Are we doing it as planned?"

- در پاسخ به پرسشهای نظیر: آیا اجرائ برنامه بخوبی انجام می شود؟
- چه موانعی در راه اجراء وجود دارند؟
- چه تغییراتی ضروری هستند؟

- پاسخ به این پرسشها به هدایت شیوه های اجرایی کمک می کند

4- ارزشیابی از فرآورده

در این مرحله معلوم می شود که نتایج به دست آمده چه هستند. بعد نتایج حاصل با هدف های برنامه مقایسه می گردند و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می شوند. پس از بررسی کامل نتایج، اطلاعات لازم در اختیار تصمیم گیرندگان گذاشته می شود تا در صورت لزوم درباره ادامه برنامه، متوقف ساختن آن، یا تجدید نظر در آن اتخاذ تصمیم کنند.

سوالی که در اینجا مطرح می شود: " Did the program work?"

- نتایج حاصل چه هستند و نتایج با هدفهای برنامه مقایسه می گردند
- رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می شوند
- نهایتاً با این اطلاعات تصمیم گیرندگان باید درباره ادامه برنامه؛ متوقف ساختن آن یا تجدید نظر در آن اظهار نظر کنند.

• امتیازات و محدودیتهای روش سیپ ✓ امتیازات:

- جامعیت
- تامین اطلاعات برای مدیران و تصمیم گیران
- رویکرد سیستماتیک

✓ محدودیتهای:

- هزینه بالا
- تمرکز بر نظر مدیران
- پیچیدگی

2.3 الگوی ارزشیابی یو سی ال ای^{۱۱}

این الگوی ارزشیابی از آن جهت با عنوان یو سی ال ای شهرت یافته که در دانشگاه کالیفرنیا واقع در لوس آنجلس پدید آمده است و حروف U، C، L و A حروف اول کلمات تشکیل دهنده نام این دانشگاه هستند. نام دیگر آن الگوی سی اس ای^{۱۲} است که باز هم S، C، E و حروف اول مرکز مطالعه ارزشیابی^{۱۳} دانشگاه کالیفرنیا در لوس آنجلس است. ماروین سی. الگین^{۱۴} (1969) هم مدیر مرکز مطالعه ارزشیابی یو سی ال ای و هم واضع الگوی ارزشیابی یو سی ال ای است.

¹¹ The UCLA Evaluation Model

¹² The CSE Model

¹³ Center for the Study of Evaluation

¹⁴ Marvin C. Alkin

در الگوي ارزشيابي يو سي ال اي فرآيند ارزشيابي آموزشي چنين تعريف شده است:

« ارزشيابي عبارت است از فرآيند تعيين انواع تصميماتي كه بايد اتخاذ شوند، و نيز انتخاب، گردآوري و تحليل اطلاعات مورد نياز براي اخذ اين تصميمات؛ و گزارش كردن اين اطلاعات به تصميم گيرندگان» (پوفام، 1975، ص37). چنانكه از اين تعريف برمي آيد و چنانكه الكين (1969) خود گفته است مدل سي اس اي بسيار شبیه به مدل سيپ است، با اين تفاوت كه آنچه را استافل بيم ارزشيابي فرآيند ناميده الكين آن را تغيير داده است. الگوي سي اس اي يا يو سي ال اي از پنج نوع ارزشيابي زير تشكيل يافته است.

1- سنجش نظام¹⁵

اين مرحله از ارزشيابي اطلاعات لازم را درباره حالت يا وضعيت نظام آموزشي گردآوري مي كند (بسيار شبیه به مرحله ارزشيابي بافت در الگوي سيپ است)

2- طراحي برنامه¹⁶

در اين مرحله از ارزشيابي برنامه هاي ويژه اي برگزيده مي شوند كه تصور مي شود در برآوردن نيازهاي آموزشي مفيدند.

3- اجراي برنامه¹⁷

در اين مرحله اطلاعات ضروري درباره اينكه برنامه انتخابي به گونه اي كه در نظر بوده و به گروهی كه مي بايست داده شود معرفي گرديده است يا نه، جمع آوري مي گردد.

4- بهسازي برنامه¹⁸

منظور از اين مرحله از ارزشيابي جمع آوري اطلاعات است درباره چگونگی كارکرد برنامه، چگونگی تحقق هدف هاي واسطه اي يا موقتي، و اينكه بازده هاي پيش بيني نشده اي ظاهر شده اند يا نه. (اين مرحله شبیه به ارزشيابي فرآيندي الگوي سيپ است.)

5- تصديق برنامه¹⁹

در اين مرحله اطلاعات مورد نياز براي قضاوت درباره ارزش برنامه و امكان استفاده از آن در موقعيت هاي ديگر فراهم مي آيند.

➤ آزمون

1- هدف هاي آموزشي در کدام مرحله از الگوي CIPP تعيين مي شود؟

- الف- بررسي بافت
ب- بررسي محصول
ج- بررسي درون داد
د- بررسي نياز

2- در مرحله ارزشيابي درون داد به تصميم گيرندگان

- الف- در انتخاب اهداف كمك مي شود.
ب- در تعيين اولويت اهداف كمك مي شود.
ج- در تعيين روش هاي دستيابي به اهداف كمك مي شود.

¹⁵ Systems Assessment

¹⁶ Program Planning

¹⁷ Program Implementation

¹⁸ Program Improvement

¹⁹ Program Certification

د- درباره لزوم متوقف ساختن یا ادامه برنامه کمک می شود.

3 الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف کننده و اسکرین

➤ مفاهیم کلیدی

- 1- فرآورده های آموزشی عبارت اند از بسته های برنامه درسی^{۲۰}، کارگاه های آموزشی^{۲۱}، رسانه های آموزشی^{۲۲}، فرصت های آموزشی ضمن خدمت^{۲۳}، ارزشیابی از کارکنان^{۲۴}، تکنولوژی جدید^{۲۵}، نرم افزار و تجهیزات^{۲۶}، مواد آموزشی
- 2- مایکل اسکرین^{۲۷} معروفترین شخصیتی است که در زمینه ارزشیابی آموزشی به قصد کمک به مصرف کنندگان کار کرده است.
- 3- الگوی ارزشیابی اسکرین که برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف کننده است عمدتاً یک ارزشیابی تراکمی است.
- 4- اسکرین (1974) یک فهرست واریسی^{۲۸} ارزشیابی از فرآورده های آموزشی در 12 مورد تهیه کرده است.

➤ اهداف یادگیری

- پس از مطالعه مطالب این بخش شما می توانید:
- 1- فرآورده های آموزشی را لیست نمایید.
 - 2- رویکرد مبتنی بر مصرف کننده را توضیح دهید.
 - 3- فهرست واریسی اسکرین را نام برده و ارتباط و ارزش هر مورد را در این فهرست بیان نمایید.

3.1 الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف کننده

ورتن و سندرز (1987) گفته اند مؤسسات یا افراد مستقلی که قبول مسئولیت کرده اند تا درباره فرآورده های آموزشی اطلاعات جمع آوری نمایند یا دیگران را در این کار یاری دهند رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مصرف کننده را ترویج نموده اند.

فرآورده های آموزشی عبارت اند از بسته های برنامه درسی^{۲۹}، کارگاه های آموزشی^{۳۰}، رسانه های آموزشی^{۳۱}، فرصت های آموزشی ضمن

²⁰ Curriculum Packages
²¹ Workshops
²² Instructional Media
²³ In-service Training Opportunities
²⁴ Staff Evaluation
²⁵ New Technology
²⁶ Software and Equipment
²⁷ Michael Scriven
²⁸ Checklist
²⁹ Curriculum Packages
³⁰ Workshops
³¹ Instructional Media

خدمت^{۳۲}، ارزشیابی از کارکنان^{۳۳}، تکنولوژی جدید^{۳۴}، نرم افزار و تجهیزات^{۳۵}، مواد آموزشی، و حتی خدماتی که به مدارس داده می شود. «فروش فرآورده های آموزشی در کشور آمریکا سالانه به 500 میلیون دلار بالغ می شود» (ورتن و سندرز، 1987، ص 87). بنابراین، رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مصرف کننده و الگوهای ارزشیابی برخاسته از آن عمدتاً برای کمک به مصرف کنندگان در انتخاب بهترین محصولات موجود در بازار فراهم آمده اند. به طور خلاصه، می توان گفت که در رویکرد مبتنی بر مصرف کننده ارزشیابی برابر است با تعیین میزان مطلوب بودن یک فرآورده آموزشی.

3.2 الگوی ارزشیابی اسکریون

مایکل اسکریون^{۳۶} معروفترین شخصیتی است که در زمینه ارزشیابی آموزشی به قصد کمک به مصرف کنندگان کار کرده است. یکی از اندیشه های مهم اسکریون (1967، 1974) تمایزگزاری او بین ارزشیابی تکوینی^{۳۷} و ارزشیابی تراکمی^{۳۸} است. ما این دو نوع ارزشیابی را در دنباله مطالب جلسه آینده به تفصیل توضیح خواهیم داد. در اینجا تنها به این نکته اشاره می کنیم که ارزشیابی تکوینی در حین اجرای برنامه و زمانی که هنوز امکان اصلاح مشکلات و رفع نواقص موجود است به کار می رود، یعنی زمانی که برنامه در حال شکل گیری یا تکوین است؛ اما ارزشیابی تراکمی در پایان کار و صرفاً برای اینکه معلوم گردد برنامه آموزشی تا چه اندازه با هدف های مورد نظر مطابقت دارد و نیازهای مصرف کنندگان را برآورده می سازد به اجرا در می آید. الگوی ارزشیابی اسکریون که برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف کننده است عمدتاً یک ارزشیابی تراکمی است. ملاک هایی که اسکریون برای ارزشیابی از فرآورده ها به کار می گیرد به قرار زیرند:

- شواهد حاکی از تحقق یافتن هدف های مهم آموزشی
- شواهد حاکی از تحقق یافتن هدف های مهم غیر آموزشی (مانند هدف های اجتماعی)
- نتایج حاصل از پیگیری^{۳۹} آثار جانبی پیش بینی نشده، مانند تأثیر بر معلم، همکاران معلم، سایر دانش آموزان، مدیران، والدین، مدرسه، مالیات دهنده و سایر آثار جانبی مثبت یا منفی
- دامنه استفاده (یعنی برای چه کسانی مفید است)

³² In-service Training Opportunities

³³ Staff Evaluation

³⁴ New Technology

³⁵ Software and Equipment

³⁶ Michael Scriven

³⁷ Formative Evaluation

³⁸ Summative Evaluation

³⁹ Follow-up

- ملاحظات اخلاقي (استفاده نابجا از تنبيه يا محتوای بحث انگيز)

- هزینه ها

علاوه بر ملاك هاي بالا، اسكريون (1974) يك فهرست و ارسى^{۴۰} ارزشيابي از فرآورده هاي آموزشي به شرح زير تهيه ديده است:
نياز: تعيين اينكه فرآورده به سلامت و بقاي سيستم كمك مي كند، يعني شواهد مؤيد نياز
بازار: تعيين وجود يك طرح براي به مصرف رسانيدن فرآورده، يعني بازار بالقوه

عملکرد در اجراهاي آزمائشي: شواهد مربوط به عملکرد فرآورده يا برنامه در شرايط معمولي
عملکرد-مصرف کننده حقيقي: مناسب بودن فرآورده براي كساني كه تهيه شده است و احتمالاً به وسيله آنها مصرف خواهد شد (يعني مصرف كنندگان حقيقي)، مانند معلم، مديران، و دانش آموزان
عملکرد- مقايسه: عملکرد فرآورده در مقايسه با فرآورده هاي رقيب آن

عملکرد- در دراز مدت: اطلاعات مربوط به عملکرد در مدتي فراتر از زمان اجراي آزمائشي فرآورده
عملکرد- آثار جانبي: نتايجي بجز نتايج مربوط به هدف هاي اوليه؛ يعني نتايجي كه توسط ارزشيابي هدف آزاد به دست آمده اند.
عملکرد- فرايند: شواهد حاكي از اين كه فرايندهاي آموزشي با آنچه در فرآورده پيشنهاد شده است مطابقت دارند.
عملکرد- عليت: شواهد حاكي از اين كه نتايج به دست آمده در نتيجه فرآورده يا برنامه به دست آمده اند.
عملکرد- معني داري آماری: شواهد آماری مربوط به اثربخشي فرآورده

عملکرد- معني داري آموزشي: اهميت يا معني داري تربيتي يا آموزشي از طريق داوران مستقل و متخصص، و قضاوتهاي حاصل از تحليل سؤالات و نمرات خام آزمون ها، و نيز آثار جانبي، آثار درازمدت، و دست آوردهاي تطبيقي، و استفاده درست تربيتي حاصل مي شود. به سخن ديگر از طريق موارد شماره 3 تا شماره 10 بالا
هزینه ها و تأثير هزینه ها: برآورد هزینه هاي كلي برنامه و مقايسه آن با هزینه برنامه هاي رقيب
حمایت هاي ديگر: ادامه نظارت بر روي فرآورده يا برنامه و به روز درآوردن آن

➤ آزمون

1- الگوي ارزشيابي اسكريون يك ارزشيابي

الف- مبني بر چك ليست است.
 ب- مبني بر مصرف کننده است.

ج- مبني بر پيامد است.
 د- مبني بر ارزشيابي است.

2- در فهرست و ارسى اسكريون

الف- برآورد هزينه هاي كلي برنامه انجام شود
ب- هزينه ها با هزينه هاي رقيب مقايسه شود.

ج- ه
د- هيچكدام

4 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رويکرد مبتني بر نظر متخصصان و اختلاف نظر متخصصان و ارزشيابي سيمايي

➤ مفاهيم كليدي

1- ورتن و سندرز (1987) الگوهاي ارزشيابي برخاسته از نظر متخصصان را در چهار طبقه دسته بندي کرده اند.
2- براي اينکه نتايج درست تري از ارزشيابي به دست آوريم بايد از نظرهاي موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب نظران استفاده كنيم.

➤ اهداف يادگيري

پس از مطالعه مطالب اين بخش شما مي توانيد:
1- انواع مختلف الگوهاي ارزشيابي برخاسته از نظر متخصصان را نام ببرد.
2- 5 سوال مهم را که در ارزشيابي مبني بر نظر متخصصان را نام ببرد.
3- يك رويکرد طبيعت گرايانه را در ارزشيابي برنامه توضيح دهد.

4.1 الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رويکرد مبتني بر نظر متخصصان

در الگوهاي ارزشيابي برخاسته از رويکرد مبتني بر نظر متخصصان آموزشي، اثربخشي مؤسسات، برنامه ها، فرآورده ها، فعاليت هاي آموزشي با نظر، متخصصان و صاحبان فن ارزشيابي مي شوند. «براي نمونه، ارزش يك برنامه درسي به وسيله متخصصان برنامه ريزي يا متخصصان موضوع درسي که برنامه را در عمل مي بينند و محتوا و نظرية يادگيري زيربناي آن را مي سنجند ارزشيابي مي شود» (ورتن و سندرز، 1987)

ورتن و سندرز (1987) الگوهاي ارزشيابي برخاسته از نظر متخصصان را در چهار طبقه زير دسته بندي کرده اند:

- 1- نظام هاي بررسي تخصصي رسمي
- 2- نظام هاي بررسي تخصصي غيررسمي
- 3- بررسي توسط جلسات ميزگرد ويژه
- 4- بررسي توسط افراد ويژه

- این چهار نوع الگویی ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان با توجه به 5 سؤال زیر ارائه شده اند.
- 1- آیا يك ساختار براي انجام بررسی وجود دارد؟
 - 2- آیا معیارهاي منتشر شده اي براي بررسی وجود دارند؟
 - 3- آیا بررسی ها در فواصل زمانی از پیش تعیین شده اي انجام می شوند؟
 - 4- آیا بررسی توسط متخصصان مختلف انجام می گیرد؟
 - 5- آیا نتایج بررسی بر موقعیت و پایگاه آنچه یا آن کس که مورد ارزشیابی قرار می گیرد تأثیر خواهد داشت؟

4.2 الگوهاي ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان

الگوهاي ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان بر این فرض استوار است که تمام متخصصان ارزشیابی خواسته و ناخواسته نظرها و تعصبات خود را در جریان ارزشیابی دخالت می دهند؛ لذا برای اینکه نتایج درست تری از ارزشیابی به دست آوریم باید از نظرهای موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب نظران استفاده کنیم. ورتن و سندرز (1987) موضوع را این گونه توضیح داده اند. «در حالی که غالب رویکردهای ارزشیابی می کوشند تا سوگیریها را کاهش دهند، رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان امیدوار است که با دخالت دادن نظرهای مثبت و منفی در ارزشیابی سوگیریها را متعادل سازد و از این طریق عدالت را برقرار نماید».

4.3 رویکرد طبیعت گرایانه

غالب کسانی که به ایجاد و استفاده از این رویکرد ارزشیابی خدمت کرده اند روش های پژوهش و بررسی مبتنی بر مشاهدات طبیعی را به روش های دقیق و کنترل شده آزمایشی ترجیح می دهند و از این رو به رویکرد آنها نام طبیعت گرایانه داده شده است. از سوی دیگر، چنانکه پیشتر گفته شد، این متخصصان بر دخالت کسانی که در موضوع مورد ارزشیابی شرکت دارند نیز تأکید می ورزند و از این جهت به رویکرد آنان نام رویکرد مبتنی بر مشارکت کنندگان داده اند.

4.4 الگوي ارزشیابی سیمایی^{۴۱}

یکی از معروف ترین الگوهاي ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان رویکرد رابرت ای. استیک^{۴۲} (1967) به نام الگوي سیمایی است. در این الگوي ارزشیابی بر دو عمل اساسی ارزشیابی یعنی توصیف^{۴۳} و داوری^{۴۴} تأکید می شود و اینها دو سیما یا دو روی ارزشیابی به حساب می آیند، و بدین لحاظ

⁴¹ Countenance Model

⁴² Robert E. Stake

⁴³ Description

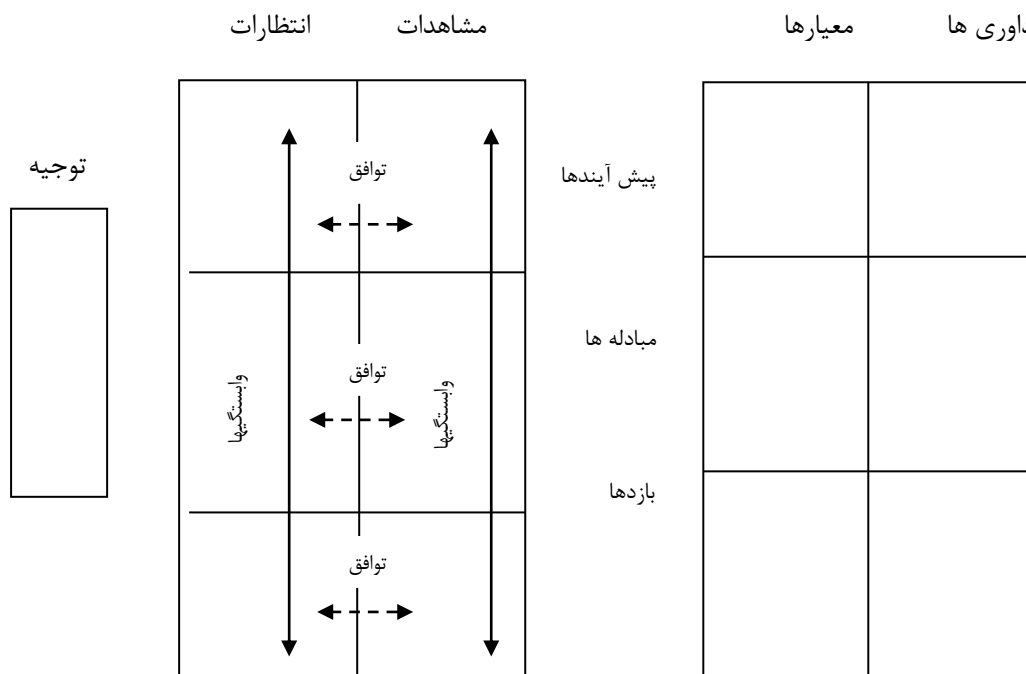
⁴⁴ Judgement

به الگوي ارزشيابي استيك نام سيمايي داده اند. بنا بر اين، دو فعاليت عمده هرگونه مطالعه ارزشيابي رسمي توصيف كامل و داوري درباره موضوع مورد ارزشيابي است. اين دو عمل توصيف و داوري در سه مرحله از يك برنامه آموزشي، يعني پيش ايندها⁴⁵، مبادله ها⁴⁶ و بازده ها يا پي ايندها⁴⁷ انجام مي گيرد. منظور استيك از پيش ايندها شرايط موجود پيش از آموزش است كه مي توانند به پي ايندها يا بازده ها بينجامند؛ منظور او از مبادله «توالي درگيريها» يا فرآيند آموزش است؛ و بالاخره بازده ها يا پي ايندها براي استيك آثار برنامه آموزشي به حساب مي آيند. استيك براي كمك به ارزشياب در سازمان دادن به داده هاي جمع آوري شده و تفسير آنها طرح شكل 2-4 را ارائه داده است.

جدول

جدول داوري

توصيف



1- در الگوي مبتني بر نظر متخصصان مي توان :

- الف- از جلسات ميزگرد استفاده كرد.
 ب- توسط افراد بخصوص انجام شود.
 ج- به صورت رسمي و غير رسمي انجام شود.
 د- همه موارد

2- در کدام الگوي ارزشيابي نظرات مثبت و منفي دخالت داده مي شود؟

- الف- CIPP
 ب- UCLA
 ج- نظر متخصصان
 د- اختلاف نظر متخصصان

⁴⁵ Antecedents
⁴⁶ Transactions
⁴⁷ Outcome

خلاصه

صاحب نظران ارزشیابی آموزشی در دیدگاه‌هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی^{۴۸} مختلفی انجامیده است که در اینجا به اختصار آنها را توضیح می‌دهیم. ما برای معرفی رویکردها و الگوهای ارزشیابی از روش ورتن^{۴۹} و سنדרز^{۵۰} (1987) استفاده خواهیم کرد. این صاحب نظران ارزشیابی تمامی رویکردهای ارزشیابی آموزشی را به شش دسته به شرح زیر تقسیم کرده اند:

➤ رویکرد مبتنی بر هدف^{۵۱}

در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف‌های کلی^{۵۲} و هدف‌های دقیق^{۵۳} مورد تأکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این هدف‌ها به چه میزان تحقق یافته‌اند.

➤ رویکرد مبتنی بر مدیریت^{۵۴}

در رویکرد مبتنی بر مدیریت، هدف تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم‌گیرنده است.

➤ رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده^{۵۵}

در رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده، تأکید عمده بر کسب اطلاعات مربوط به فرآورده‌های کلی آموزشی است که توسط مصرف‌کنندگان آموزشی در انتخاب از میان برنامه‌های درسی مختلف، فرآورده‌های آموزشی، و نظایر اینها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

➤ رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان^{۵۶}

در رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، تأکید اصلی بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش است.

➤ رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان

در رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان، اختلاف نظرهای ارزشیابی‌ان مختلف (موافق و مخالف) مورد تأکید قرار می‌گیرد.

➤ رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان

در رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان، بررسی طبیعت‌گرایانه و کوشش مشارکت‌کنندگان در تعیین ارزش‌ها، ملاک‌ها، نیازها، و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید قرار می‌گیرند.

⁴⁸ Approaches to educational evaluation

⁴⁹ Worthen

⁵⁰ Sanders

⁵¹ Objective-oriented approach

⁵² Goals

⁵³ Objective

⁵⁴ Management-oriented approach

⁵⁵ Consumer-oriented approach

⁵⁶ Expertise-oriented approach

منابع

1. سيف دكتور علي اكبر ، اندازه گيري ، سنجش و ارزشيابي آموزشي ويرايش سوم 1383 فصل هفدهم صفحه 447 تا 480
2. آلن مري جي، وندي ام ين. مقدمه اي بر نظريه هاي اندازه گيري ترجمه دكتور علي دلاور انتشارات سمت، چاپ اول پاييز 1374.
3. رضايي دكتور حميد رضا، شوقي شفق آريا فرنگيس، دولتي ، دكتور يحيي، محققي دكتور محمد علي، ملك زاده ، دكتور رضا ، تكنيك هاي ارزشيابي در پزشكي چاپ اول انتشارات آمه 1377 .
4. مهجور دكتور سيامك رضا- ارزشيابي آموزشي نظريه ها، مفاهيم ، اصول، الگوها. نشر ساسان چاپ 1376.
5. Worthen , Blaine R. and James R. Sanders.Educational evaluation alternative approaches and practical guidelines .Newyork longman.1987.
6. John A. Dent, Ronald M. harden. A practical guide for medical teachers. Second edition 2005.



1388

اصول ارزشیابی برنامه

درس روشهای

ارزشیابی برنامه

جلسه اول

مرکز مطالعات و توسعه آموزش

پزشکی

1388

فهرست مطالب

20	اهداف كلي
20	1 اصول و مباني ارزشيابي برنامه
20	1.1 تعريف ارزشيابي برنامه
20	1.2 دليل منطقي براي ارزشيابي برنامه
21	1.3 کاربرد شيوه تايلر
23	2 ارتباط برنامه ريزي آموزشي و ارزشيابي
23	2.1 برنامه ريزي آموزشي و ارزشيابي
23	2.2 اصلاح برنامه از طريق ارزشيابي
24	3 مراحل ارزشيابي برنامه
25	3.1 مراحل ارزشيابي برنامه : مرحله شروع
	3.2 مراحل ارزشيابي برنامه : تعيين نقش ارزشيابي کننده و
26	مسائل اخلاقي ارزشيابي
	3.3 مراحل ارزشيابي برنامه : مشخص نمودن سوالاتي كه بايد
28	پرسيده شود و طراحي ارزشياب
	3.4 مراحل ارزشيابي برنامه : ابعاد ارزشيابي و مشخص نمودن
28	روش ارزشيابي برنامه
30	خلاصه
30	منابع



شناسه جستار

عنوان جستار: اصول ارزشیابی
برنامه

نویسنده: دکتر میترا امینی
دانشیار دانشگاه علوم پزشکی

شیراز

طراح آموزشی: دکتر مانوش

مهرابی

کارشناس دانشگاه علوم پزشکی

شیراز

ویرایش: مریم فخرزاد

آخرین تاریخ به روز

رسانی: 88/8/2

با همکاری:

مرکز مطالعات و توسعه آموزش

پزشکی

مرکز آموزش مداوم (قطب علمی

آموزش الکترونیکی)

دانشگاه علوم پزشکی شیراز

اهداف کلی

- در تدوین این درس اهداف کلی زیر مد نظر بوده است:
- آشنایی با:
- 1) تعاریف ارزشیابی برنامه
 - 2) دلایل منطقی برای ارزشیابی برنامه
 - 3) ارتباط برنامه ریزی آموزشی و ارزشیابی برنامه
 - 4) اصلاح برنامه از طریق ارزشیابی
 - 5) مراحل ارزشیابی برنامه
 - 6) مسائل اخلاقی ارزشیابی برنامه

اصول و مبانی ارزشیابی برنامه

➤ مفاهیم کلیدی

- 1) ارزشیابی جزء اصلی در طراحی و اجرای هر برنامه آموزشی است.
- 2) برای ارزشیابی برنامه تعیین هدفها ضروری است.

➤ اهداف یادگیری

- شما پس از مطالعه این نوشتار می توانید:
- 1) ارزشیابی برنامه را تعریف کنید.
 - 2) دلایل منطقی ارزشیابی برنامه را شرح دهید.

تعریف ارزشیابی برنامه

ارزشیابی جزء اصلی در طراحی و اجرای هر فعالیت آموزشی است خواه این برنامه یک برنامه در سطح ملی باشد، خواه بصورت جزئی برنامه درسی یک دانشکده انجام شده باشد. از نظر تعریف ارزشیابی برنامه شامل به دست آوردن اطلاعات جهت تصمیم گیری در خصوص ارتقاء کیفیت یک برنامه حساب می شود.

دلیل منطقی برای ارزشیابی برنامه

کارهای اولیه در این زمینه به ساخت آزمونهای پیشرفت تحصیلی مربوط می گردد. در سال 1929 دبلیو چارترز مدیر گروه تحقیقات تعلیم و تربیت دانشگاه اوهایو و رئیس بخش آزمونهای آن دانشگاه به این نتیجه رسید که برای بهبود آموزش دانشجویان باید اقداماتی صورت گیرد. دلیل اصلی این فکر میزان زیاد ترك تحصیل دانشجویان بعد از پایان اولین سال تحصیلی خود، بویژه در سالهای اول و دوم بود.

چارترز می پنداشت با انجام تحقیقات و استفاده از آزمونها و اندازه گیریهای مربوطه می توان تدریس و یادگیری در سطح دانشگاه را به مقدار زیادی بهبود بخشید. برای نیل به این هدف او از تایلر دعوت به همکاری کرد. تایلر نیز کار خود را با درس زیست شناسی و همکاری با مدرسین آغاز کرد.

تایلر دریافت مشکل اصلی به عدم همخوانی انتظارات مدرسین با عملکرد دانشجویان مربوط می شود، به این صورت که اگر چه دانشجویان در آزمونهای کتبی عملکرد خوبی داشتند، اما فقط تعداد اندکی از آنها در عملکردهای کلاسی و آزمایشگاهی موفق بودند. دلیل این امر روشن بود، زیرا مدرسان در آزمونهای کتبی فقط قادر به اندازه گیری اطلاعاتی ویژه بودند، نه میزان درک، فهم، حل مساله و انجام آزمایشها از طرف دانشجویان. آنها با نمرات خوبی که در آزمونها دریافت می داشتند مورد تشویق استادان قرار می گرفتند و استادان نیز در ضمن تشویق دانشجویان به علت دریافت نمرات خوب در آزمون کتبی، از این ناراحت بودند که منظور آنها از تدریس، یعنی قادر ساختن دانشجویان به حل مساله و انجام کارهای عملی برآورده نمی شود. این عدم همخوانی بین عملکرد فراگیران و انتظارات مدرسین نشان دهنده عدم وجود ارتباط بین هدفهای درس و آزمونها بود، لذا تهیه هدفهای درسی سرلوحه کارهای تایلر قرار گرفت.

برای تعیین هدفهای درسی، تایلر جلساتی با مدرسین ترتیب داد و هدف از تدریس مواد درسی را به بحث گذاشت. در ابتدا مدرسین هدفها را به صورتی بسیار مبهم بیان می داشتند، به طوری که حتی خود قادر به توضیح آنچه از دانشجویان می خواستند، نبودند. به تدریج هدفهای مبهم تبدیل به هدفهایی روشن تر گردید و سعی شد به جای ساخت آزمون از محتوای کتابهای درسی که شیوه رایج آن زمان بود، آزمونها براساس هدفها تنظیم گردند، روشی اصولی و صحیح برای ساخت آزمونها که بعدها کامل شد، اگر چه هرگاه در تهیه درس اصول لازم رعایت شده باشد هیچگونه تفاوتی میان آزمونهای ساخته شده براساس هدف با آزمونهای ساخته شده براساس محتوا به چشم نمی خورد. نکته جالب اینکه در طول ساخت آزمونها تایلر دریافت دانشجویان آنچه را که مدرسین در کلاس و آزمایشگاه به آنها می آموختند، درک و استنباط می کردند، اما در برخورد با مواردی که از قبل آنها را مشاهده نکرده بودند فقط تعداد معدودی قادر به تفسیر آنها بودند. یافته های حاصله از این تجربیات و سعی در بهبود و رفع نقائص باعث افزایش کیفیت برنامه ها گردید و نشان داد ارزشیابی برنامه ابزاری بسیار مفید در کمک به بهبود درسهاست.

کاربرد شیوه تایلر

نتیجه تحقیقات و یافته های بالا منجر به نوشتن مقاله ای از طرف تایلر به نام فنونی تعمیم یافته برای ساخت آزمونهای تحصیلی گردید و گامهایی برای بکارگیری این شیوه به شرح ذیل ارائه شد:

1. تعیین هدفهای آموزشی تا از آن طریق میان انتظارات مدرسین و طراحان به فعالیت آموزشی به طور اعم و تعیین محتوا و آزمون به طور اخص همخوانی ایجاد گردد.

2. تعیین هر يك از هدفهاي آموزشي در محدوده رفتاري و محتوای خاص خود، به صورتی که همگان دریابند در پایان آموزش فراگیران باید قادر به انجام چه رفتار ویژه ای باشند.
 3. تعیین موقعیتهایی که هدفها به کار گرفته می شوند تا مشخص شود این هدف خاص و درونی شده در چه موقعیتی باید به کار گرفته شود.
 4. طراحی راههایی برای ارائه موقعیت ، بدین صورت که موقعیتهای مناسبی طراحی گردد تا در آن موقعیتهای فراگیران آموخته های خود را نشان دهند.
 5. طراحی راههایی برای ضبط نتایج تا بتوان عملکرد فراگیران را در آن موقعیت ثبت و ضبط کرد، مثلاً آزمونهای عملی و ضبط نتایج فعالیتهایی همچون دویدن، نوشتن ، انشا نوشتن، لباس پوشیدن و
 6. تصمیم گیری در مورد اصطلاحات و تعاریف مورد استفاده برای اندازه گیری تا بتوان نیل به هدف مورد نظر از طرف فراگیران را اندازه گیری کرد. به طور مثال، برای حل مساله چند نمونه از مساله باید به درستی حل گردد، برای رانندگی کردن چه مسافتی باید به درستی طی شود و
 7. طراحی وسایلی برای دستیابی به نمونه معرف، به قصد آنکه شخص بتواند با نشان دادن عمل خود در آن موقعیت ، تسلط خود بر هدف مورد نظر را نشان دهد.
- بدیهی است آموزش در اکثر موارد به اندازه ای گسترده انجام می گیرد که اندازه گیری رفتار فراگیر در تمامی آن موقعیتهای ممکن نیست، لذا باید از میان این موقعیتهای، نمونه ای برای اندازه گیری انتخاب شود تا بتواند نیل به هدف آموزشی را به وضوح نشان دهد. يك نمونه زمانی می تواند به عنوان معرف شناخته شود که به صورت تصادفی از میان طبقات انتخاب شود. کفایت نمونه ها نیز در این مقطع مهم هستند، یعنی باید نمونه ها به تعداد و اندازه ای انتخاب شوند که با اطمینان بتوان در مورد تسلط فراگیر به هدف اظهار نظر کرد و عامل شانس و تصادف را به حداقل رساند. بدیهی است هر جا واکنش فراگیران به موقعیت مورد نظر تغییر پذیر تر باشد به نمونه های آموزشی زیادتری نیاز است.

➤ آزمون

- 1- کدام يك از موارد زیر تعریف ارزشیابی برنامه است ؟
 - الف : ارزشیابی برنامه همان ارزشیابی دانشجو است.
 - ب : ارزشیابی برنامه شامل بدست آوردن اطلاعات جهت تصمیم گیری در خصوص ارتقاء کیفیت يك برنامه است.
 - ج : ارزشیابی برنامه همان ارزشیابی مدرسین است.
 - د : ارزشیابی برنامه همان ارزشیابی درونی است .
- 2- کدام يك از جملات زیر صحیح است؟
 - الف : تعیین هدفهاي آموزشي اولین گام ارزشیابی برنامه است.
 - ب : اصطلاحات مورد استفاده در ارزشیابی برنامه باید تعریف شود.
 - ج : هر دو

ارتباط برنامه ریزی آموزشی و ارزشیابی

➤ مفاهیم کلیدی

1) ارزشیابی برنامه جهت تصمیم گیری در خصوص بهبود یا اصلاح برنامه ، تصمیم گیری درمورد افراد و قضاوت در خصوص نظام آموزشی بکار می رود.

➤ اهداف یادگیری

- شما پس از مطالعه این نوشتار می توانید.
- 1) رابطه بین ارزشیابی برنامه و برنامه ریزی را توضیح دهید.
 - 2) هدف از ارزشیابی برای تصمیم گیری را توضیح دهید .
 - 3) راههای اصلاح برنامه از طریق ارزشیابی را شرح دهید.

برنامه ریزی آموزشی و ارزشیابی

برای طراحی برنامه های آموزشی، موارد ذیل را باید در نظر داشت:

الف : تعیین هدفهای آموزشی، یعنی چه دانشها، مهارتها و ... باید به فراگیران آموخته شود،

ب : برای آموختن هدفها چه کمکها و مساعدتهایی را می توان برای فراگیران فراهم ساخت.

ج : چگونه می توان این تجربیات را سازمان داد تا خاصیت تراکمی آنها افزایش یابد، یعنی توالی هدفها چگونه بوده و چه فرصتهایی برای انجام آنچه آموخته شده ، باید در اختیار فراگیر قرار گیرد تا بتواند با تکرار آموخته ها، آنها را درونی سازد

د : چگونه می توان اثرات سودمند برنامه را ارزشیابی کرد.

جواب به سوالات بالا باید به صورت چرخه ای صورت گیرد نه خطی، بدین معنی که احتمالاً جواب به هر سوال باعث تغییر شرایط و جواب سوال قبلی خواهد شد و لذا سوال قبلی نیز باید به صورت جدید در نظر گرفته شود.

اصلاح برنامه از طریق ارزشیابی

علاقه روز افزون به تعلیم و تربیت باعث سرمایه گذاریهای عظیمی در آموزش و پرورش و در نتیجه ارائه و اجرای پروژه های مهمی شده است. در میان این پروژه ها ارزشیابی جایگاه خاصی دارد. نکته مهم آنکه اگر چه دست اندرکاران تعلیم و تربیت صادقانه در طلب اصلاح و بهبود برنامه های آموزشی از طریق ارزشیابی هستند، اما از اینکه ارزشیابی قادر به انجام چه کاری است و چه خدماتی می تواند ارائه دهد، آگاهی روشنی ندارد. صادقانه باید اذعان داشت ارزشیابان نیز هنوز نتوانسته اند روند فکری و شیوه های علمی خود را با نیاز دست اندرکاران تعلیم و تربیت همخوان کرده و به آنها نشان دهند چه خدمات گرانبغایی را می توانند برای بهبود و اصلاح برنامه ارائه دهند. از جمله این خدمات می توان جواب به دو سوال عمده ذیل را

مطرح کرد: الف : آیا هزینه‌ها به صورت مطلوبی مصرف شده اند؟ ب آیا روشهای به کار رفته برای رسیدن به هدفها درست بوده اند؟ از نظر کرانباخ برای توجه به کل دامنه عملکرد ارزشیابی می توان آنها را عبارت از گردآوری و استفاده از اطلاعات برای تصمیم گیری درباره يك برنامه دانست. این برنامه می تواند شامل مجموعه ای از مواد آموزشی باشد که به صورت گسترده ای توزیع شده اند، فعالیتی آموزشی از يك مدرسه یا يك فراگیر باشد و غیره. با این دید می توان گفت که ارزشیابی فعالیتی است بسیار گسترده و لذا نمی توان هیچ اصل معین شده ای را برای به کارگیری در تمامی موقعیتهای در نظر گرفت.

از نظر کرانباخ ارزشیابی برای تصمیم گیری در مورد سه مساله ذیل به کار می رود.

- 1- بهبود و اصلاح دوره با تصمیم گیری در این مورد که کدام يك از مواد و روشهای آموزشی مطلوب بوده و باید حفظ شوند و یا کدام يك از آنها نیاز به تجدید نظر و اصلاح دارند.
- 2- تصمیم گیری در مورد افراد با تشخیص نیازهای فراگیران برای برنامه ریزی، تعیین میزان شایستگی و گروه بندی فراگیران و دادن بازخورد به آنها برای اصلاح و بهبود فعالیتهایشان ،
- 3- نظام اجرایی، یعنی قضاوت درباره اینکه کادر آموزشی، نظام آموزشی و در چه حدی کار می کنند.

➤ آزمون

- 1- از نظر کرانباخ ارزشیابی برای تصمیم گیری در خصوص تمام موارد زیر بکار می رود **بحر:**
 - الف : بهبود و اصلاح دوره
 - ب : تصمیم گیری در مورد افراد
 - ج : دادن مدرک اعتبار به مؤسسه
 - د : نظام اجرایی

- 2- کدام يك از موارد زیر صحیح است؟
 - الف : ارزشیابی برنامه می تواند در سطح يك مدرسه یا فراگیر باشد
 - ب : دست اندکاران تعلیم و تربیت مطمئن هستند که ارزشیابی می تواند برنامه هایشان را اصلاح کند.
 - ج : شیوه و روند فکری ارزشیابان و روند فکری ارزشیابان با دست اندکاران تعلیم و تربیت یکی است.
 - د : هیچکدام

مراحل ارزشیابی برنامه

➤ مفاهیم کلیدی

- 1) هر ارزشیابی برنامه دارای مراحل شروع، تعیین نقش ارزشیابی کننده، توجه به مسائل اخلاقی در ارزشیابی، مشخص نمودن سئوالات

ارزشیابی، طراحی و اجرا است و پنج مشکل اخلاقی ارزشیابی شامل مشتری مداری، قراردادی بودن، مشکلات روش کار، نسبت گرای و چندگانگی است.

(2) هدف ارزشیابی در سه دسته مهم ارزشیابی جهت مسئولیت پذیری، ارزشیابی جهت ارتقاء دانش، ارزشیابی به عنوان ارتقاء و پیشرفت است

➤ اهداف یادگیری

- شما پس از مطالعه این نوشتار می توانید :
- (1) مراحل ارزشیابی برنامه را توضیح دهید
 - (2) مشکلات اخلاقی ارزشیابی را فهرست کنید
 - (3) اهداف مهم ارزشیابی برنامه را بیان کنید
 - (4) استانداردهای ارزشیابی برنامه را توضیح دهید

مراحل ارزشیابی برنامه : مرحله شروع

در مرحله شروع يك موسسه جهت انجام ارزشیابی برنامه تصمیم گیری می نماید.

در این مرحله مشخص می شود که اهداف ارزشیابی برنامه چیست و چه کسانی می خواهند ارزشیابی برنامه را انجام دهند. دلایل متعددی جهت انجام ارزشیابی برنامه وجود دارد که به شرح زیر می باشد:

- مشخص کردن کارآیی برنامه جهت شرکت کنندگان
- مشخص کردن میزان دستیابی به اهداف
- بدست آوردن اطلاعات درخصوص نحوه اجرای برنامه
- مشخص شدن نقاط قوت و ضعف به منظور کارا تر کردن برنامه
- چلیمسکی⁵⁷ و شادیش⁵⁸ در سال 1997 هدف ارزشیابی برنامه را در سه دسته مهم تصمیم بندي کردند این دسته عبارتند از :
- ارزشیابی جهت ارتقاء مسئولیت پذیری
- ارزشیابی جهت افزایش دانش
- ارزشیابی به منظور ارتقاء و پیشرفت

این سه دسته در 4 قسمت تقسیم بندي شده و خصوصیات هر کدام از روشها در این چهار قسمت مقایسه گردیده است. نتیجه مقایسه در جدول زیر ذکر شده است.

حیطه ها	ارزشیابی جهت ارتقاء مسئولیت پذیری	ارزشیابی جهت ارتقاء دانش	ارزشیابی به منظور ارتقاء و پیشرفت
هدف	مشخص کردن نتایج براساس بودجه صرف شده به منظور مشخص شدن کارآیی برنامه	جهت ایجاد بینش برای حل مشکلات عمومی، برنامه ها، پروسه ها جهت	جهت تقویت موسسه به منظور ارتقاء و توانایی در بعضی

⁵⁷ - Chelimsky

⁵⁸ - Shadish

از حیطه هاي ارزشیابی	ارزیابی متدهاي جدید و نقدکردن متدهاي قبلي		
استفاده موسسه اي به عنوان قسمتي از پروسه ارزشیابی ، استفاده همگاني	روشنگري، سياست، تحقیق ، آموزش، تغییر ساختار براساس دانش	استفاده سياسي، تغییر در موسسه ، استفاده همگان	استفاد ه
نزدیک ، ارزشیاب جزئي از تیم است.	از دور یا نزدیک به روش ارزشیابی	از دور	نقش ارزشیاب
نامشخص	مي تواند قوي باشد	ممکن است خیلی قوي باشد (بسته به رهبري دارد)	موقعیت براساس سياست

معمولاً هزینه ارزشیابی نقش مهمی در تعیین هدف ارزشیابی دارد. معمولاً بودجه از بودجه خود برنامه تامین می گردد و یا از یک بودجه خارجی تامین می شود.

از طرف دیگر پاسخ به این سؤال که آیا بهتر است ارزشیابی داخلی یا خارجی باشد بستگی به هدف ارزشیابی دارد و معمولاً بهتر است تمام بخشها در ارزشیابی موسسه یا دانشگاه دخالت داشته باشند.

مراحل ارزشیابی برنامه: تعیین نقش ارزشیابی کننده و مسائل اخلاقی ارزشیابی

❖ تعیین نقش ارزشیابی کننده

نقش ارزشیابی کننده باید مشخص شود. ارزشیابی کننده باید مسئولیت های خود را بشناسد همچنین سئوالاتی که باید در ارزشیابی پرسیده شود باید مشخص شود.

❖ مسائل اخلاقی ارزشیابی

ارزشیابی معمولاً با مشکلات اخلاقی ممکن است مواجه شود. ممکن است به بعضی از افراد فشار وارد شود البته بحث اخلاقی ارزشیابی فقط شامل ارزشیابی نمی شود بلکه شامل مسئولین ارزشیابی و بقیه افراد نیز می گردد.

هاوس⁵⁹ در سال 1995 پنج مشکل اخلاقی را برای ارزشیابی مطرح کرد:

✓ مشتری مداری

در این صورت ممکن است نیازهای مشتری ارزشیابی را تحت الشعاع قرار دهد .

✓ قراردادی بودن ارزشیابی

در این حالت بعثت قراردادی که از طرف مؤسسه با ارزشیاب بسته شده ممکن است مجبور شود که یکسری مقررات نوشته شده را پیروی کند.

✓ مشکلات روش کار

در این حالت روش جمع آوری داده ها و روش کار ممکن است اخلاقی نباشد.

✓ نسبت گرایی

بعضی مواقع یک ارزشیابی و زندهای یکسانی به داده های ارزشیابی که از منابع مختلفی جمع آوری شده اند می دهد که این کار غلط است. ممکن است بعضی از داده ها ارزش بیشتری نسبت به بقیه داشته باشد.

✓ چندگانگی

در این حالت داده های جمع آوری شده از افرادی که قدرت بیشتری دارند وزن بیشتری داده میشود بدون اینکه مورد داشته باشد یا مهمتر باشد.

برای رفع مشکلات فوق استانداردهای ارزشیابی آموزشی توسط فدراسیونهای در آمریکا⁶⁰ و کانادا⁶¹ و استرالیا⁶² تهیه شده است:

ورتن⁶³ در سال 1997 استانداردهای زیر را معرفی نمود.

✓ آشنایی به ارائه خدمات موسسه

ارزشیاب نه تنها بایستی جهت انجام ارزشیابی علاقه و انگیزه داشته باشند بلکه باید به نیازهای موسسه نیز آشنا باشند.

✓ توافق نامه رسمی

یک توافق نامه رسمی در خصوص ارزشیابی باید نوشته شود که بایستی پروتکل اخلاقی رعایت شود، ارزشیاب به همه داده ها دسترسی داشته باشد. در خصوص محدودیت های ارزشیابی توضیح داده شود و قول الکی به کسی داده نشود.

✓ رعایت حقوق انسانها

شامل گرفتن رضایت آگاهانه، نگه داشتن اطلاعات محرمانه به گونه ای که هیچکس صدمه ببیند و به اعتبارش لطمه وارد نشود.

✓ ارزشیابی مناسب و کامل

بایستی نقاط قوت و ضعف به طور کامل نشان داده شود

✓ انتشار نتایج

نتایج در صورتی که جهت عموم سودمند باشد علاوه بر مشتریان اصلی ارزشیابی بایستی به اطلاع عموم نیز رسانیده شود.

✓ تضاد منافع

معمولاً مشکل تضاد منافع همیشه بر طرف نمی شود. لیکن بایستی ارزشیاب ارزشهای خود را بشناسد و کاملاً صادق باشد و دچار مشکل تضاد منافع بدلیل منافع موسسه نشود.

✓ مسئولیت مالی

این موضوع نه فقط شامل مسئولیت ارزشیابی کننده جهت تضمین این است که هزینه ها مناسب و به جا بوده است بلکه شامل هزینه های حق الزحمه کسانی که در ارزشیابی دخالت داشته اند نیز می شود.

در یک جمع بندی کلی می توان گفت که مسئولیت خطیر ارزشیابی به گونه ای است که سبب می شود افراد ارزشیاب درگیر مسائل اخلاقی

⁶⁰ - American Evaluation Association

⁶¹ - Canadian Evaluation Society

⁶² - Australian Evaluation Society

⁶³ - Warthen

زیادی باشند. افراد ارزشیاب باید نسبت به این مسئولیت آگاه باشند و اهمیت کار خود را بدانند.

مراحل ارزشیابی برنامه: مشخص نمودن سوالاتی که باید پرسیده شود و طراحی ارزشیابی

❖ مشخص نمودن سئوالاتی که باید پرسیده شود

اهمیت ارزشیابی برنامه فقط به علاقه افراد یا گروهها و هدف ارزشیابی برنامه بستگی ندارد بلکه به دیدگاه ارزشیاب نسبت به نقش خود نیز وابسته است. در این زمینه کرونباخ فعالیت‌های زیادی نموده است و نقش ارزشیاب را بیشتر از اینکه قاضی باشد آموزشگر دانسته است.

سئوالات ممکن است کلی باشد یا بصورت اختصاصی در خصوص موضوع خاص پرسیده شود.

❖ طراحی ارزشیابی

خود ارزشیاب باید ارزشیابی را به گونه ای طراحی کند که به داده های مورد نظر خود برسد

مراحل ارزشیابی برنامه: ابعاد ارزشیابی و مشخص نمودن روش ارزشیابی برنامه

❖ ابعاد ارزشیابی

استیک⁶⁴ هشت بعد مختلف را جهت ارزشیابی مشخص نموده است.

1- تراکمی⁶⁵ در مقابل تکوینی⁶⁶

ارزشیابی تراکمی در طول یک برنامه انجام می گیرد به گونه ای که برنامه با فعالیتها منطبق شود ارزشیابی تکوینی در پایان دوره صورت می گیرد.

2- رسمی⁶⁷ در برابر غیر رسمی⁶⁸

معمولا ارزشیابی غیر رسمی بصورت ذهنی صورت می گیرد در حالی که ارزشیابی رسمی عینی تر است

3- بر مبنای مورد⁶⁹ در برابر عمومی⁷⁰

اگر ارزشیابی بر مبنای مورد باشد برای یک مورد خاص در یک برنامه طراحی شده فقط آن مورد را مورد ارزشیابی قرار می دهد در حالی که ارزشیابی عمومی کلیات یک برنامه یا تعداد بیشتری از برنامه ها را مد نظر قرار می دهد.

4- نتیجه⁷¹ در برابر فرایند⁷²

64 - Stake

65 - formative

66 - Summative

67 - formal

68 - Informal

69 - Case partial

70 - Generalization

71 - Outcome

72 - Process

این قسمت در حقیقت به عبارتی شبیه تکوینی - تراکمی است بدین صورت که بعضی از مواقع یک قسمت تاثیر⁷³ نیز به آن اضافه می شود. بطوریکه در قسمت فرایندی تاثیر مراحل مختلف برنامه مورد بررسی قرار می گیرد. در قسمت پیامد نیز تاثیر برنامه روی شرکت کنندگان بررسی می شود. در قسمت تاثیر، اثرات نهایی برنامه در طولانی مدت بررسی می شود.

5- توصیفی⁷⁴ در برابر قضاوتی⁷⁵

ارزشیابی های توصیفی فقط یک وضعیت را وصف می کند در صورتیکه ارزشیابی های قضاوتی براساس یک سری ارزشیابی کارآیی برنامه را توصیف می کنند.

6- از قبل تعیین شده در برابر مسئولیتهای جدید

این وضعیت مقایسه بین حالتی است که امکانات از قبل پیش بینی نشده باشد در مقایسه با زمانی که امکانات از قبل پیش بینی شده باشد.

7- کل نگر در برابر تحلیلی

این موضوع به ارزشیابی های کلی در برابر ارزشیابی هایی که فقط یک نکته کلیدی را مد نظر دارد اشاره می کند.

8- ارزشیابی درونی در برابر ارزشیابی بیرونی

این تعریف ارزشیابی درونی⁷⁶ در برابر بیرونی⁷⁷ را مقایسه می کند

❖ مشخص نمودن روش ارزشیابی برنامه

درمورد متدهای ارزشیابی برنامه در مباحث بعدی به تفصیل صحبت می گردد.

➤ آزمون

1- کدام یک از موارد زیر در خصوص ارزشیابی جهت ارتقاء دانش صحیح است؟

- (الف) این ارزشیابی از راه دور صورت می گیرد.
 (ب) ارزشیاب در این ارزشیابی عضو تیم است.
 (ج) جهت ایجاد بینش برای حل مشکلات عمومی بکار می رود.
 (د) استفاده مؤسسه ای دارد.

2- مشکلات اخلاقی ارزشیابی شامل کدام یک از موارد زیر نمی باشد؟
 (الف) مشتری مداری (ب) قراردادی بودن (ج) نسبت گرایي
 (د) تک بعدی بودن

⁷³ - Impact

⁷⁴ - Descriptive

⁷⁵ - Judgmental

⁷⁶ - Internal

⁷⁷ - External

خلاصه

ارزشیابی جزء اصلی در طراحی و اجرای هر فعالیت آموزشی است خواه این برنامه در سطح ملی باشد خواه بصورت جزئی در برنامه درسی یک دانشکده انجام شده باشد. از نظر تعریف، ارزشیابی برنامه شامل بدست آوردن اطلاعات جهت تصمیم گیری در خصوص ارتقاء کیفیت یک برنامه محسوب می شود. از طریق ارزشیابی برنامه نقاط قوت و ضعف مشخص می شود و به دو سؤال عمده پاسخ داده می شود:

- 1- آیا هزینه ها بصورت مطلوبی صرف شده اند
 - 2- آیا روشهای بکار رفته برای رسیدن به هدفها درست بوده اند؟
- مراحل ارزشیابی برنامه شامل مرحله شروع ، مرحله مشخص نمودن سئوالاتی که باید پرسیده شود، طراحی ارزشیابی و سپس مشخص کردن روش ارزشیابی برنامه است . مشکلات اخلاقی که در هر ارزشیابی باید مد نظر قرار گیرد شامل مشتری مداری ، قراردادی بودن ارزشیابی ، مشکلات روش کار ، نسبت گرای ، چنگدگانی است که استناداردهای مشخص شده جهت رفع مشکلات شامل آشنایی ارزشیاب به ارائه خدمات موسسه ، توافق نامه رسمی ، رعایت حقوق انسانها، ارزشیابی مناسب و کامل، انتشار نتایج و برطرف کردن تضاد منافع و مسئولیت مالی است.

منابع

1. مهجور، دکتر سیامک رضا ، ارزشیابی آموزی نظریه ها مفاهیم اصول الگوها، نشر سامان چاپ اول 1376
2. John Golidie: Ameer Guide No 29. Evaluating educational programmes. Medical teacher 2006 ; 28(3): 210-224 .

الگوهای ارزشیابی آموزشی

Faculty evaluation


درس روشهاي ارزشيابي برنامه

مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی



فهرست مطالب

33	اهداف كلي	
33	جايگاه ارزشيابی استاد	1
33	مقدمه	1.1
34	ارزشيابی استاد يا ارزشيابی آموزشی	1.2
35	هدف ازارزشيابی استاد و رویکرد های مختلف در آن	2
36	هدف از ارزشيابی استاد	2.1
37	رویکردهای مختلف در ارزشيابی اساتید	2.2
38	شیوه و مراحل اجرای ارزشيابی استاد	3
38	چگونه ارزشيابی کنیم؟	3.1
40	چه کسی ارزشيابی کند؟	3.2
41	با چه ابزاري و چگونه ارزشيابی کنیم؟	3.3
42	نتایج ارزشيابی را چه کنیم؟	3.4
43	مشکلات و موانع در ارزشيابی استاد	4
43	چرا ارزشيابی از دانشجو	4.1
43	مخالفان ارزشيابی از دانشجو	4.2
44	مشکلات اساسی در ارزشيابی استاد	4.3
	Error! Bookmark not defined.	خلاصه
	Error! Bookmark not defined.	منابع



شناسه جستار
عنوان جستار: برنامه آموزشی
درسی 2
نویسنده: دکتر محبوبه کار
کارشناس مسئول ارزشیابی
مرکز مطالعات و توسعه آموزش
پزشکی
آخرین تاریخ به روز رسانی:
1388/9/19
طراح آموزشی: دکتر مانوش
مهرابی
کارشناس آموزشی معاونت
آموزشی
ویرایش: مریم فخرزاد
کارشناس مرکز مطالعات
و توسعه آموزش پزشکی
با همکاری:
مرکز مطالعات و توسعه آموزش
پزشکی
قطب علمی آموزش الکترونیکی
دانشگاه علوم پزشکی شیراز

اهداف کلی

- در تدوین این درس اهداف کلی زیر در نظر بوده اند.
- انتظار می رود شما پس از خواندن مطلب این نوشتار به هدف های زیر نائل آیید.
- آشنایی با :
1. جایگاه ارزشیابی استاد
 2. هدف ازارزشیابی استاد و رویکرد های مختلف در آن
 3. شیوه و مراحل اجرای ارزشیابی استاد
 4. مشکلات و موانع در ارزشیابی استاد

جایگاه ارزشیابی استاد

➤ مفاهیم کلیدی

1. علی رغم وجود مشکلات در اجرای ارزشیابی از مدرسین دانشگاه ، اما بعلت اهمیت ویژه آن، وجود ساختاری منظم و قانونمند مورد اتفاق تمامی مدیران نظام های آکادمیک است .
2. فعالیت های آکادمیک اساتید متنوع و متفاوت هستند ، در دانشگاه های علوم پزشکی شامل : آموزشی ، پژوهشی ، اجرایی- درمانی

➤ اهداف یادگیری

- شما بایستی پس از مطالعه مطالب این بخش به اهداف زیر نایل آیید:
1. جایگاه عضو هیات علمی در یک نظام دانشگاهی و جنبه های مختلف آنرا تشریح کند.
 2. نقش های مختلف عضو هیات علمی در دانشگاه را بشناسد و تعدد و تنوع آنها را درک نماید.
 3. فعالیت های مختلف اساتید را بر اساس نقش آن تقسیم بندی نماید.

مقدمه

در نظام آموزش عناصر متعددی بر کیفیت پیامدها مؤثرند اما هیچیک با عنصر استاد برابری نمی کند. این نظام از طریق عملکرد مدرسین است که نقش خویش را بر فراگیران اعمال می کند لذا سودمندی یا عقیم شدن این فرآیندها به عملکرد ایشان بستگی خواهد داشت. مدرسین

از طریق ترکیب مناسب و بدیع عناصر موجود در نظام آموزش می توانند دانشجویان را به سوی اهداف مورد نظر سوق دهند. از این رو در نظام های آموزش آکادمیک استاد اساسی ترین عامل در فرآیند تعلیم و تربیت به شمار می رود. بررسی کیفیت کار مدرسین دانشگاه، از جمله مهم ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب را در تصمیم گیرهای اساسی، تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و برنامه ریزی جامع استراتژیک برای مسئولین فراهم می سازد و از سوی دیگر تسلط بر محتوای، مدیریت کلاس، برقراری ارتباط با دانشجو بهره گیری از مهارت آموزش و برخورداری از رفتارهای مناسب در کلاس که هر کدام از عوامل تأثیر گذار بر سودمندی تدریس است را مورد توجه قرار می دهد.

امروزه اگر چه مهارت های علمی تخصصی و اطلاعاتی هر مدرس در هر پایه و رشته ای که تدریس می کند، طبیعی ترین ویژگی او برای ایفای نقش معلمی است اما نباید تصور کرد که هر کس که بداند، زیاد هم بداند مدرس خوبی هم هست. در عصر همه اطلاعات استاد باید آگاه، آماده و به روز باشد و آمادگی به معنای داشتن انبوهی از اطلاعات نیست بلکه قدرت و توان مداوم پژوهش و آشنایی با روش های نوین آموزشی از ضروریات این نقش محسوب می شود. لذا بررسی میزان مهارت ها و شایستگی های علمی مدرسان امری ضروری و درخور تأمل است.

ارزشیابی استاد یا ارزشیابی آموزشی

یک عضو هیأت علمی نقش های متفاوتی را در یک دانشگاه علوم پزشکی ایفا می کند سؤال اساسی این است که ارزشیابی استاد به معنای ارزشیابی نقش آموزشی استاد است و یا ارزشیابی کلیه ی وظایف و فعالیت های استاد است.

بر اساس آئین نامه ارتقاء اعضای هیأت علمی وظایف اساتید را در سه حیطه مختلف می توان مشخص نمود.

- آموزشی
- پژوهشی
- اجرایی (مدیریتی، درمانی و ...)

➤ آموزشی

کلیه فعالیت های اعضای هیأت علمی که برای آموزش فراگیران در سطوح مختلف و با شیوه ها و شرایط مختلف اجرا می شود جزء وظایف آموزشی اساتید است.

➤ پژوهشی

کلیه مقالات و کتب نگارش شده توسط اعضای هیأت علمی که در مجلات معتبر علمی پژوهش به چاپ می رسد و یا در کنگره های داخلی و خارجی ارائه می گردد جزء وظایف پژوهشی ایشان است. علاوه بر آن ایده های نو، فرضیه های جدید و یا ابداع ابزار و وسایل متناسب با وظایف حرفه ای نیز از جمله فعالیت های پژوهشی به حساب می آید.

➤ اجرایی

مجموعه فعالیت اساتید بصورت ارائه خدمات که در دو جنبه ی درمانی و مدیریتی صورت می پذیرد. فعالیت های درمانی مانند ویزیت

بیمار، انجام اعمال جراحی، انجام کلیه پروسیجرهای تشخیصی و درمانی، و فعالیت های مدیریتی و اجرایی مانند مدیریت یا تصدی سمتی در بخش های مختلف دانشگاه و یا مدیریت انجام پروژه های دانشگاهی.

* نکته

بسیاری از فعالیت های که در قسمت اجرایی دسته بندی می شود با فعالیت های آموزش بالینی مشابه است و تفاوت آن در حضور یا عدم حضور فراگیران است. راند بالینی و یا ویزیت بیماران در درمانگاه اگر در حضور فراگیران سطوح مختلف، از کارآموز تا دستیاران فوق تخصص باشد فعالیت آموزشی قلمداد می شود، در غیر اینصورت اجرایی درمانی است.

➤ آزمون

- 1- ایالت دانشگاه علوم پزشکی A از مجموعه دانشگاه های تیپ I کشور با شرکت نرم افزار B که یک نرم افزار برای ارزشیابی اساتید یک دانشکده فنی با استفاده از یک فرم طراحی نموده و مذاکره کرده است. ریاست دانشگاه با توجه به هزینه اندک و کارایی خوب نرم افزار "سالم است" برای آن دانشکده نرم افزار بدون ایراد کار کرده است" برای خرید اصرار دارد. استدلال شما برای تائید یا رد این نرم افزار چیست.
- الف) با توجه به هزینه کم و سابقه زیاد، کارایی این نرم افزار خریداری شود.
- ب) با توجه به آنکه نرم افزار در یک دانشکده فنی استفاده شده، ابزار آن مناسب دانشگاه علوم پزشکی نیست.
- ج) چون تنها یک فرم در این نرم افزار است مناسب نیست.
- د) با اطلاعات بیان شده پاسخ ممکن نیست.
- 2- برای طراحی یک ساختار ارزشیابی برای اعضای هیئت علمی، عملکرد اساتید را چگونه باید دسته بندی کنیم؟
- الف) فعالیت های آموزشی کافی و مقالات چاپ شده در مجلات دارای امتیاز.
- ب) مقالات، کتاب یا نوآوری های پژوهشی و اجرایی.
- ج) فعالیت های آموزشی، پژوهشی و اجرایی.
- د) آموزشی، پژوهشی، مدیریتی و فرهنگی.

هدف از ارزشیابی استاد و رویکرد های مختلف در آن

➤ مفاهیم کلیدی

1. بخش قابل توجهی از هزینه های دانشگاه ها صرف تامین اساتید می شود.

2. دانشگاه ها همواره تلاش می کنند جهت فعالیت هایی که اساتید تحت عنوان توسعه فردی صورت می دهند به سمتی باشد که فراگیران بهره آموزشی بیشتری از ایشان ببرند.
3. سه رویکرد اساسی در ارزشیابی اساتید وجود دارد.

➤ اهداف یادگیری

- شما بایستی پس از مطالعه مطالب این بخش به اهداف زیر نایل آید:
1. دلایل دانشگاه برای بررسی عملکرد اساتید را تشریح کند.
 2. رویکرد های مختلف در ارزشیابی اساتید را بشناسد و بر اساس شرایط رویکرد مناسب را انتخاب نماید.

هدف از ارزشیابی استاد

با توجه به اینکه استادان گران ترین بخش نظام آموزش عالی را تشکیل می دهند طراحی نظام ارزشیابی و متناسب آن ها اهمیت ویژه ای دارد. از سوی دیگر اگر چه اعضای هیأت علمی افراد کارآمدی هستند که پویایی خصوصیت فعالیت های حرفه ای آنهاست اما وجود سیستم های سنجش در بهبود عملکرد آنها مؤثر است. این امر زمانی اهمیت می یابد که بسیاری از فارغ التحصیلان که به کسوت استادی در می آیند آموزشی برای آموزش به فراگیران ندیده اند بنابراین جهت دهی اساتید برای تلاش در جهت توسعه فردی در جنبه های آموزشی ضروری است.

بخشی از فرآیندهای اداری مانند تغییر وضعیت از پیمانی به آزمایشی، یا دریافت پایه های سالانه منوط به نتایج ارزشیابی است. این امر در تمام سطوح مدیریت انسانی سازمان حتی کارکنان اداری نیز اجرا می شود و در اصل ارزشیابی، عملاً تفاوتی بین اعضای هیأت علمی و کارکنان وجود نداشته و تنها در نوع و کیفیت ارزشیابی متفاوت است.

انتخاب اعضای هیأت علمی جدید در یک گروه آموزشی فرایندی است که اگر فاقد ارزشیابی باشد اعتبار آن با شک و تردید همراه خواهد بود. اگر چه توانمندی های پایه یک فرد متقاضی کسوت هیأت علمی اهمیت خود را دارد ولیکن نتایج ارزشیابی فعالیت های آموزشی وی اهمیت بسیاری دارد.

برای انتخاب استاد نمونه، پژوهشگر برتر، اعطای امتیاز گرانت ه⁷⁸، و ... در کل تفکیک اعضای هیأت علمی توانمند از افرادی که توانایی کافی ندارند وجود فرایند ارزشیابی دائمی ضروری است.

گاه با تمام توجه و وقتی که در انتخاب اعضای هیأت علمی صورت می گیرد دیده می شود که برخی از افراد توان انجام فعالیت های محوله را ندارند، شناخت و تصمیم گیری درباره مدرسینی از این دست، بدون وجود مستنداتی از ارزشیابی های مختلف امکان پذیر نخواهد بود.

پس در کل می توان هدف از ارزشیابی اساتید را ارتقاء عملکرد، معتبر نمودن فرایند جذب اساتید، تعیین جایگاه مدرسین با توانمندی‌های مختلف، شناخت مدرسینی که توانایی‌های لازم را ندارند، تهیه مستندات برای اعطای جوایز و امتیازات علمی، بیان نمود.

رویکردهای مختلف در ارزشیابی اساتید

در ارزشیابی اساتید سه رویکرد متفاوت وجود دارد که اعضای هیأت علمی را با معانی مختلف مورد سنجش قرار می دهد.

1- خصوصیات فردی

در این رویکرد توانمندی‌های پایه‌ی فرد سنجیده می شود برای مثال سطح دانش در رشته تخصصی، میزان آگاهی از مبانی آموزش علوم پزشکی، پس سؤال اساسی این است "آیا این مدرس دانش پیش نیاز را برای انجام فعالیت‌های حرفه‌ای داراست؟"

2- شایستگی عملی

در این رویکرد عملکرد عضو هیأت علمی در فضای آموزشی سنجیده می شود. برای مثال مهارت‌های ارتباطی مناسب برای روبرو شدن با شرایط مختلف در کلاس‌های درس، برنامه‌ریزی در کلاس، علاقمند نمودن دانشجویان به مطالب درسی، ایجاد انگیزه برای مطالعه و پژوهش در فراگیر، رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در محیط بالینی پس سؤال‌های اساسی این است "آیا این مدرس در فضای آموزشی (کلاس، آزمایشگاه، درمانگاه، بخش، فیلد، ...) رفتارهای متناسب حرفه‌ای را دارد؟ آیا عملکرد وی در کلاس به صورتی است که آموزش فراگیر به خوبی انجام شود".

3- پیامدهای آموزش در رفتار دانشجو (نتیجه آموزش)

در این رویکرد به دانشجو نگاه می کنیم و میزان یادگیری را در دانشجو بررسی می کنیم. برای مثال میزان تغییر دانسته‌های دانشجو درباره چرخه‌ی کربس (بعد از کلاس با موضوع چرخه‌ی کربس) دانشجو در پایان راند بالینی بر بالین یک بیمار با خونریزی دستگاه گوارش رویکرد مناسب به بیمار با چنین علامتی را یاد گرفت؟ دانشجو پس از آزمایشگاه بیوشیمی آزمایش‌هایی را که باید انجام می داد را یاد گرفت؟

پس سؤال اساسی در این رویکرد آن است که "نتیجه تلاش استاد در محیط آموزشی بر رفتار فراگیر چگونه بوده است؟"

استفاده از رویکرد اول به معنای آن است که، تنها به آنکه یک عضو هیأت علمی اطلاعات کافی و مناسبی داشته باشد اهمیت دهیم و از همکاران و دانشجویان نیز تنها درباره مهارت‌ها و دانش پایه فرد بپرسیم. واقعیت آن است که دانستن مفاهیم علمی الزاماً به معنای عامل بودن به آنها نیست. لذا اگر چه بخشی از فرایند ارزشیابی استاد الزاماً باید به بررسی خصوصیات ایشان بپردازد اما نمی توان پس از تأیید خصوصیات فرد در تطابق با شرایط پیش نیاز احراز سمت هیأت علمی کار ارزشیابی را تمام شده دانست.

به نظر می رسد که در یک برنامه ارزشیابی کامل نمی توان تنها از یک رویکرد بهره برد. رویکرد اول در ابتدای بکارگیری عضو هیأت علمی وزن بیشتر خواهد داشت اما در طول خدمت رویکرد دوم به معنای

بررسی و سنجش عملکرد عضو هیأت علمی در حین ارائه برنامه آموزشی مهم تر خواهد بود و از دو رویکرد اول و سوم با سهم کمتری می توان بهره برد.

اگر رویکرد سوم را به عنوان مبنای فرایند ارزشیابی انتخاب کنیم با توجه به تعدد عوامل مداخله گر مانند سطح فراگیران نوع درس و تلاش و مطالعه فراگیران منصفانه بودن ارزشیابی با تردید همراه می شود اما در صورتی که بتوان این عوامل را کنترل نمود از رویکرد سوم نیز می توان بهره مناسبی را ببریم.

➤ آزمون

1- دانشگاه برای انتخاب عضو هیات علمی جدید اطلاعیه را در سایت دانشگاه داده است و متقاضیان زیادی اعلام آمادگی نموده و مستنداتی از فعالیت ها و تجربیاتشان ارائه نموده اند. به نظر شما کمیته، برای انتخاب عضو هیات علمی به کدام يك از عوامل بیان شده باید تکیه نمایند.

1- رتبه های اول بورد کشور

2- افراد داری مقالات در مجلات معتبر علمی- پژوهشی

3- مدیران ارشد و مفق در سازمان

4- نتایج ارزشیابی آموزشی برتر

5- برندگان جوایز رازی و خوارزمی

الف) گزینه های 1، 2، 3

ب) گزینه های 2، 3، 4

ج) گزینه های 1، 2، 5

د) گزینه های 1، 4، 2

شیوه و مراحل اجرای ارزشیابی استاد

➤ مفاهیم کلیدی

- برای تدوین ساختار ارزشیابی نیاز به شناخت عوامل متعددی است .
- مهمترین آن عرصه ها و روش های آموزشی و قوانین و مقررات است .
- هفت گروه اصلی در ارزشیابی مدرسین نقش دارند .
- نیمی از نمره ارزشیابی مدرسین از فراگیران است .

➤ اهداف یادگیری

عوامل متعدد که برای طراحی برنامه ارزشیابی نیاز داریم را تشریح کند .

گروه های اصلی ارزیاب را در ارزشیابی از مدرسین بیان کند و تفاوت دیدگاه ها را تشریح کند.

روش ارزشیابی توسط همتایان را توضیح دهد .

شیوه بهره برداری از نتایج ارزشیابی را تشریح کند.

چگونه ارزشیابی کنیم؟

برای پاسخ به این سوال در حقیقت باید به چهار سوال زیر پاسخ دهیم . تحقیقا دقت در پاسخ به این سوالات بر کیفیت محصول کار که عملا یک ساختار برای برنامه ارزشیابی از اساتید است موثر خواهد بود .

- تحت چه ساختاری ارزشیابی کنیم ؟
- چه کسی ارزشیابی کند؟
- با چه ابزاری و چگونه ارزشیابی کنیم؟
- نتایج ارزشیابی را چه کنیم ؟
- تحت چه ساختاری ارزشیابی کنیم ؟

وجود ساختار منظم برای ارزشیابی اعضای هیأت علمی با توجه به اهمیت کار، تنوع عملکرد و فعالیت های اساتید، ماهیت استمراری ارزشیابی و اهمیت برون دادهای آن بدون تردید ضروری است. برای تدوین چنین ساختاری باید به موارد متعددی از جمله موارد ذیل توجه شود :

شناخت عرصه ها و روش های مختلف آموزشی ، احاطه بر قوانین آموزشی اساتید (ارتقا ، ترفیعات) تحلیل اطلاعات و جلب مشارکت وسیع اعضای هیات علمی از گروه ها و دانشکده های مختلف .

با وجود تنوع زیادی که در نوع فعالیت های آموزشی اساتید وجود دارد مانند راند بالینی ، کلاس های دروس نظری، اطاق عمل، اطاق های پروسیجر ،... و عرصه های مختلف مانند منزل بیمار، درمانگاه آموزشی، آزمایشگاه ... تدوین ابزارهای مناسب و اجرای ارزشیابی در چنین محیط های متفاوتی نیازمند مدیریتی مناسب و دقیق است.

از سوی دیگر برای کلیه فعالیت های آموزشی که توسط اساتید برای گروه های مختلف فراگیران اجرا می شود ارزشیابی باید انجام شود. اجرای این امر نیازمند هماهنگی بین واحد ارزشیابی و نظارت دانشکده با گروه های آموزشی است . برای تمامی اساتید در هر سال کارنامه ای ، که تشکیل شده از نمرات ارزشیابی گروه های مختلف فراگیران، همکاران و مدیر گروه است تهیه می شود که این کارنامه برای ارتقاء ضروریست. برای محاسبه امتیاز اعضای هیات علمی و انتخاب استاد نمونه، پژوهشگر برتر و ترفیعات سالیانه نیز تمامی این امتیازات در سال های مختلف باید جمع آوری و ارائه گردد.

مشارکت اعضای هیأت علمی خصوصاً مدیران گروه، معاونین و رؤسای دانشکده ها با توجه به تجربیات حرفه ای آنها در طراحی دقیق و کارآمدی یک نظام ارزشیابی مفید و ضروری است. طبعاً پس از طراحی کلی نظام، زمانی که به تدوین ابزارهای ارزشیابی می رسیم نیز این نیاز به مشارکت، وسیع تر خواهد بود. حضور اعضای هیأت علمی حتی از گروه های آموزشی با تعداد اعضای هیأت علمی محدود مانند گروه های عمومی هم مهم و اثرگذار است. حضور پررنگ اعضای هیأت علمی در این مسیر علاوه بر امکان استفاده از تجربیات ایشان، مقاومت ها را در حین اجرای برنامه کاهش داده و پس از تدوین برنامه نیز نظرات ایشان را تحت نام پیشنهاد دریافت خواهیم نمود.

در نهایت آنکه ...

استفاده از عبارت نظام ارزشیابی اساتید به معنای وجود دفتر مرکزی ، پرسنل، کارشناسان متعدد و دفاتری در دانشکده ها نیست. نظام به معنای وجود دستورالعمل دقیق، منسجم و روشنی است که وظایف هر یک از سطوح ، کارشناسان ارزشیابی را در دانشکده ها برای انجام فعالیت های معمول ارزشیابی مانند زمان ارزشیابی (توالی و تواتر)، نوع ابزار ، شیوه محاسبه برای خروجی های مختلف از اطلاعات

ارزشیابی و تحلیل اطلاعات را تا ارائه بازخورد به عضو هیات علمی ، مدیر گروه ، ریاست دانشکده و معاونت آموزشی دانشگاه تعیین کند.

✓ نکته :

واقعیت آن است که اجرای دقیق تمام فرایندهای گفته شده تنها در دانشکده های کوچک بدون کمک نرم افزار ممکن است و در دانشگاه های بزرگ که خود چندین دانشکده و صدها عضو هیأت علمی دارند بدون بهره وری از نرم افزارهای قوی ممکن نخواهد بود.

چه کسی ارزشیابی کند؟

برای جمع آوری اطلاعات در فرایند ارزشیابی اساتید از تکمیل فرم توسط گروه های مختلف ارزشیاب استفاده می شود. که این گروه ها شامل موارد ذیل هستند.

- مدیر گروه
- همکاران هم گروه
- همکاران غیرهم گروه
- خود عضو هیأت علمی
- فراگیران
- رئیس دانشکده
- کارشناسان آموزشی

➤ مدیر گروه

عضو هیأت علمی توسط مدیر گروه با استفاده از يك فرم ارزشیابی می شود با توجه به احاطه مدیر گروه بر مجموعه وظایف و عملکرد عضو هیأت علمی این ارزشیابی معتبر است. اگر چه زمانی که گروه اگر آموزش بسیار بزرگ باشد چهل تا پنجاه نفر و یا خیلی کوچک باشد 2 الي 3 نفر این اعتبار با تردید خواهد بود. در گروه های بزرگ به علت تعداد زیاد اساتید اشراف به فعالیت همگان ممکن نخواهد بود و در گروه های کوچک عملاً سمت مدیر گروهی چرخشی است و مدیر گروه مدیریت نمی کند.

➤ همکاران هم گروه

اعضای هیأت علمی هم گروه در امور مختلفی با هم ارتباط دارند و پس در مواردی مانند سطح و توان علمی، چگونگی رفتار با فراگیران و همکاران و کیفیت برنامه های علمی می توانند درباره هم قضاوت نمایند.

➤ همکاران غیر هم گروه

با توجه به توسعه پژوهش ها و آموزش های بین رشته ای حجم زیادی از فعالیت های اساتید با اعضای هیأت علمی غیر هم گروه است. بنابراین در سنجش نیز می توان از اعضای هیأت علمی غیر هم گروه که در پاره ای از فعالیت ها با هم عمل نموده اند بهره برد این امر برای اعضای هیأت علمی که در گروه های آموزشی کوچک هستند فواید بیشتری دارد.

➤ عضو هیأت علمی

در بسیاری از منابع ارزشیابی یکی از ارزشیاب ها را خود فرد می دانند اما بدلیل موانع فرهنگی تا به حال از این شیوه در ایران استفاده نشده است.

➤ فراگیران

طراحی ارزشیابی اعضای هیأت علمی بدون نظرات فراگیران دور از ذهن است. اما باید از تمامی سطوح فراگیران در ارزشیابی بهره برد. مانند دانشجویان کاردانی، کارشناسی، دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی، دستیاران تخصصی و فوق تخصصی

➤ رئیس دانشکده

مدیران گروه بر اساس عملکرد خود در مدیریت گروه مانند تعامل مدیر با اساتید گروه، تخصیص منابع، ارتباط مؤثر با سایر مدیران گروه توسط ریاست دانشکده ارزیابی می شود.

➤ کارشناسان آموزشی

استفاده از کارشناسان آموزشی در ارزشیابی زمانی مناسب خواهد بود که تنها کیفیت شیوه آموزش مدرس مدنظر باشد و نخواهیم کیفیت محتوای آموزش داده شده را بسنجیم.

➤ نسبت بین ارزشیابان

برای ارزشیابی از مدرسین از نظرات 7 گروه می توانیم بهره ببریم برای محاسبه کارنامه نهایی اعضای هیأت علمی نسبت دقیقی رعایت می شود. براساس اغلب منابع 50% از کل نمره ارزشیابی استاد براساس نمره فراگیران است که متناسب با تعداد فراگیران و سطوح آنها محاسبه می شود. معمولاً با نسبت 30% دانشجویان سطح کارشناسی و 20% فراگیران تحصیلات تکمیلی و تخصصی نمره ارزشیابی بدست می آید. 50% دیگر به همکاران و مدیر گروه اختصاص دارد (30% همکاران، 20% مدیر گروه). چنانچه فرد خود مدیر گروه باشد ریاست دانشکده امتیاز معادل مدیر گروه را در ارزشیابی عضو هیأت علمی خواهد داشت.

با چه ابزاری و چگونه ارزشیابی کنیم؟

پاسخ به این سؤال به شرح وظایف اعضای هیأت علمی بر می گردد. اساتید موظف هستند که حجمی از فعالیت های پژوهشی، آموزشی و اجرایی را در هر نیمسال و سال انجام دهند. بررسی کمیت این فعالیت ها بخشی از فعالیت ارزشیابی را تشکیل می دهد. ابزار ارزشیابی در این قسمت پورت فولیو است. که اعضای هیأت علمی مستندات کلیه فعالیت ها را در زمان گذشته ارائه می کنند.

اما با انجام حجم مورد انتظار از این فعالیت ها، وظایف حرفه ای عضو هیأت علمی محقق نشده است و کیفیت این فعالیت ها نیز باید بررسی شود. بررسی کیفیت فعالیت های پژوهشی با معیارهای مشخص مورد توافق صورت می گیرد بنابراین بحث اصلی بررسی کیفیت فعالیت های آموزشی است. این امر را با شیوه ها و رویکردهای مختلف می توان به انجام رسانید که یکی از شیوه ها را که علاوه بر اعتبار و پایایی در شرایط ما نیز قابلیت انجام دارد را بیان می کنیم.

➤ ارزشیابی کیفی فعالیت های آموزشی اساتید

برای بررسی کیفیت آموزش اساتید باید مجموعه ای از فرم هایی که بر اساس رشته، مقطع، دانشکده و حتی دروس مختلف متفاوت است تهیه و تدوین گردد فرایند تدوین فرم ها باید با نظر متخصصین از نظر اعتبار و بررسی های آماری از نظر پایایی انجام پذیرد. ارزشیابی همتایان⁷⁹ با حضور در محیط آموزشی نیز یکی دیگر از شیوه های بررسی کیفیت آموزش اعضای هیأت علمی است. برای بررسی نحوه ارائه برنامه های آموزشی یکی از همکاران با سابقه در کلاس و یا محیط آموزشی حاضر شده و بر اساس فرم ها ارزشیابی صورت می گیرد یا کل برنامه آموزشی توسط دوربین های نصب شده در کلاس فیلم برداری توسط ارزیاب ملاحظه می شود. شیوه دوم برای جلوگیری از تأثیر حضور ارزیاب در کلاس شیوه مناسب تری است. بررسی میزان دستیابی به اهداف آموزشی توسط فراگیر نیز یکی از شیوه های سنجش اساتید است که اغلب در طی فرایند ارزشیابی درونی برای بررسی کیفیت برنامه های آموزشی در حال اجرا انجام می شود. با توجه به پیچیدگی کار و تنوع فرم ها معمولاً این امر با هدف ارزشیابی استاد صورت نمی گیرد.

نتایج ارزشیابی را چه کنیم ؟

به نظر می رسد اجرای ارزشیابی فعالیت شجاعانه ای است که می بایست توسط افراد خبره و آشنا به آموزش در دانشگاه مدیریت شود. استفاده مناسب از نتایج ارزشیابی نه تنها برای ارتقا، ترفیعات، استاد نمونه و پژوهشگر برتر بلکه به منظور ارائه بازخورد دائمی و منظم به مدرسین برای تقویت نقاط قوت و اصلاح کاستی ها به استحکام پایه های ساختار ارزشیابی کمک می کند. این امر حتی در کیفیت تکمیل فرم های ارزشیابی توسط فراگیران نیز مؤثر است. اگر نظام ارزشیابی در دانشگاه بصورتی باشد که فراگیران احساس کنند ارزشیابی بطور جدی انجام می گیرد و نتایج آن مورد توجه مدیران ارشد آموزشی است فراگیران نیز با اقبال و توجه بهتری به تکمیل فرم ها می پردازند.

➤ آزمون

- 1- ساختار ارزشیابی اساتید درون دانشکده پزشکی شامل :
 - 1- فرم های ارزشیابی
 - 2- زمان ارزشیابی
 - 3- روش محاسبه خروجی ها و تحلیل تا بازخورد
 - 4- دفتر ارزشیابی، پرسنل همراه با ابزارهای ارزشیابی
 - الف) گزینه های 1، 2، 3
 - ب) گزینه های 3، 4
 - ج) گزینه 4
 - د) گزینه های 1، 2، 3، 4

⁷⁹ Peer review

- 2- برای ارزشیابی یک عضو هیات علمی از منابع مختلفی بهره می‌بریم، مهمترین منبع زمانی که شیوه آموزش مطرح باشد کدام است؟
- الف) همکاران هم گروه
 ب) فراگیران
 ج) همکاران غیر هم گروه
 د) کارشناسان آموزشی

مشکلات و موانع در ارزشیابی استاد

➤ مفاهیم کلیدی

برخی معتقدند که دانشجو فرایند تدریس را نمی‌سنجد بلکه تصورات ذهنی خودش را از مدرس بیان می‌کند.

عوامل متعددی بر پاسخ‌های ارائه شده در فرم‌های ارزشیابی‌ها موثر است که گاه می‌تواند اصل اعتبار سنجش‌هایی با این روش را با تردید روبرو کند.

➤ اهداف یادگیری

دلایل مخالفت برخی از صاحب‌نظران با ارزشیابی استاد از فراگیر را بیان کرده و تفسیر کند.

مشکلات موجود در اعتبار ارزشیابی و نظر سنجی از سایرین درباره اساتید را تشریح کند.

چرا ارزشیابی از دانشجو

مدرسين موضوعات و مطالب را با سبک‌ها و روش‌های مختلف برای فراگیران ارائه می‌کند این ارتباط یک تعامل دو طرفه است. اگر مدرسین دریابند که "فراگیران مطالب را با چه کیفیتی آموخته‌اند" یا "شیوه ارائه محتوای درسی از نظر دانشجویان چطور ارزیابی شده است"، بازخورد فراگیران به آنها برای بهبود عملکرد کمک می‌کند.

مخالفان ارزشیابی از دانشجو

بسیاری معتقدند که دانشجو در ارزشیابی از فرایند‌ها و فعالیت‌های آموزشی مدرسین، ویژگی‌های اختصاصی درس و آموزش را ارزشیابی نمی‌کند بلکه تصورات و برداشت‌های کلی خود را از استاد درس در فرم‌ها نظرسنجی وارد می‌کند.

صفات شخصیتی و خصوصیات محیطی بر این تصورات کلی فراگیر مؤثر است بطوریکه یک مدرس که مهارت‌های ارتباطی خوبی دارد، درس نسبتاً ساده‌ای را تدریس می‌کند، زمان کلاسش در ساعات ابتدایی روز است را با مدرسی که در کل توانایی‌های ارتباطی خوبی ندارد، درس نظری و پیچیده‌ای دارد، زمان کلاسش 3-1 بعد از ظهر است و کلاس فضایی گرم و نسبتاً تاریک دارد. در نظر داشته باشید. فراگیران ارزشیابی این دو را چگونه خواهند داد؟

حال اگر در بین مدرسین افرادی آشنا با رفتارهای اغواگراییانه باشد بطوریکه دانشجویان را جذب رفتار، صدا و کلمات خود کنند بدون آنکه محتوای علمی و آموزشی را ارائه نمایند چه تأثیری بر نتایج ارزیابی خواهد داشت.

پژوهش‌های انجام شده به وسیله روانشناسان در چند دهه اخیر به روشنی نشان داده است که صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی محیطی، درک و قضاوت‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند، دلیلی وجود ندارد که انتظار داشته باشیم دانشجویان در ارزشیابی خویش از مدرسین از این نوع خطاها مصون باشند.

مثال:

در پژوهشی که توسط نفتولین و همکارانش انجام گرفته یک بازیگر هالیوود با نام مستعار مایرون فاکس در نقش استاد مدعو به ایراد سخنرانی پرداخته است. از او خواسته شده تا در سخنان خود از بیانات متناقض لغات جعلی و مطالب نامربوط و غیر منطقی استفاده کند در کل سخنرانی ارائه شده بسیار سرگرم کننده اما خالی از محتوی بود در پایان سخنرانی، شنوندگان که مربیان باتجربه‌ای بودند در یک پرسشنامه 8 سؤالی سخنرانی دکتر فاکس را بسیار خوب و عالی ارزشیابی کردند.

مشکلات اساسی در ارزشیابی استاد

در ارزیابی مدرسین سوگیرهای متعددی وجود دارد که به برخی از آنها اشاره می‌کنیم.

Halo Error

این خطا زمانی اتفاق می‌افتد که ارزیاب تحت تأثیر احساس کلی خود نسبت به مدرس قرار گیرد. این امر زمانی تشدید می‌شود که برخی از مدرسین افراد ذی نفوذ معروف و موجهی باشند و پیش‌فرض‌های ذهنی نسبت به آنها بسیار قوی باشد.

خطای رأفت

این خطا در فرهنگ‌های شرقی بیشتر رخ می‌دهد ارزیاب بطور کلی مدرس را بالاتر و بهتر از چیزی که هست ارزیابی می‌کند و این رفتار را به علت مهربانی و دلسوزی انجام می‌دهد.

Central Tendency Error

ارزیاب بعلافتارهای محافظه‌کارانه تمایل دارد بیشتر ستون‌های وسطی در ستون‌های رتبه‌بندی را انتخاب نماید در بسیار خوب و بسیار ضعیف در شرایطی که مصداق داشته باشد هم کمتر انتخاب می‌گردد.

خطای سوگیری

ارزیاب تحت تأثیر مدرس قرار گرفته است به علت صفات جسمی، نژاد، عقاید خاص، خبیثت، جایگاه اجتماعی و... بنابراین ارزیابی او تحت سوگیری به علت تأثیرپذیری افراطی از مدرس قرار گرفته است.

➤ آزمون

1- مدیر گروه، نتایج ارزشیابی دو نفر از اعضای هیات علمی که درسی را تدریس می کنند با هم مقایسه می کرد، دکتر A که مهارت های ارتباطی خوبی دارد، نمره ارزشیابی از فراگیران را 18/75 و دکتر B که اگر چه بسیار متبحر و دقیق است، اما بسیار آرام صحبت می کند نمره 17 گرفته است. مدیر گروه در کلاس این دو استاد حاضر شد و تفاوتی بین کیفیت مطالب ارائه شده ندید. به نظر شما کدام یک از مشکلات زیر این شرایط را توجیه می کند؟

الف) Halo Error

ب) خطای رافت

ج) خطای سوگیری

د) Central Tendency Error