

## ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی

### مهدی کشاورزی

استادیار مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ايرانشهر، ايرانشهر، ايران.

Keshavarzimehdi82@gmail.com

### چکیده

به طور کلی یکی از مسائل اساسی که دانشگاهها و مؤسسه های آموزشی و پرورشی کشور با آن مواجه هستند همانا فقدان سیستم های منسجم ارزیابی است. در حقیقت فقدان روشهای استراتژیک ارزیابی دانشگاهها موجب ابهام عملکردی آنها گردیده است. نتایج این ابهام، موجب ابهام کیفیت، عدم رقابت علمی بین دانشگاهها، عدم رتبه بندی علمی در دانشگاهها و مؤسسه های آموزش عالی بر اساس شاخص ها گردیده است. هدف این پژوهش ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی می باشد که به شیوه کیفی و با استفاده از راهبرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد انجام شد. در این راستا با استفاده از رویکرد هدفمند و بکارگیری معیار اشباع نظری، مصاحبه هایی نیمه ساختار یافته با ۱۴ نفر از متخصصان برنامه درسی و آینده پژوهی انجام شد، برای بدست آوردن اعتبار و روایی داده ها از دو روش بازبینی مشارکت کنندگان و مرور خبرگان غیر شرکتکننده در پژوهش استفاده شد. نتایج تحلیل داده ها با کمک نرم افزار MAXQDA ۱۲ در طی سه مرحله، کدگذاری باز، کدگذاری نظری و کدگذاری انتخابی حاکی از ۲۲ مقوله کلی است که این مقاله یافته های مطالعه را در چارچوب مدل پارادایمی شامل: موانع، استراتژیها و پیامدها تحلیل کرده است.

## مقدمه

به طور کلی یکی از مسائل اساسی که دانشگاهها و مؤسسه های آموزشی و پرورشی کشور با آن مواجه هستند همانا فقدان سیستم های منسجم ارزیابی است. در حقیقت فقدان روشهای استراتژیک ارزیابی دانشگاهها موجب ابهام عملکردی آنها گردیده است. نتایج این ابهام، موجب ابهام کیفیت، عدم رقابت علمی بین دانشگاهها، عدم رتبه بندی علمی در دانشگاهها و مؤسسه های آموزش عالی بر اساس شاخص ها گردیده است (قورچیان و شهرکی، ۱۳۸۹). برنامه درسی جوهره هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش های موثر تدریس، کارامدی و و اثر بخشی نظام آموزشی را تضمین می کند. از این روی تعیین ساختار بهینه نظام برنامه ریزی درسی و ارزشیابی از جمله دل مشغولی های سیاست گذاران نظام های آموزشی بوده است. این مهم در آموزش عالی اهمیتی مضاف می یابد زیرا برنامه درسی آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارتها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می شود (کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۶).

عناصر برنامه درسی طبق دیدگاههای صاحب نظران از یک تا نه عنصر متغیر است. اما تقریباً اکثر صاحب نظران در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی اتفاق نظر دارند. یکی از عناصر مهم یک برنامه درسی ارزشیابی می باشد. ارزشیابی یکی از مولفه های مهم و حساس فرآیند برنامه ریزی درسی است (مومنی مهموئی، ۱۳۸۸). ارزشیابی اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی دارای ابعاد اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی با اتخاذ رویکرد راهبردی در دو بعد جهت گیری راهبردی و اقدام راهبردی می باشد. در بعد اثربخشی درونی - جهت گیری راهبردی، برنامه های درسی بایستی با یک رویکرد همه جانبه نگر و نگاهی سیستمی همواره نگرشی روبه جلو، داشته باشد و با آینده نگری مناسب و مقتضی بتواند تناسب بین برنامه های درسی با شرایط و مقتضیات محیطی جامعه برقرار سازد (ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۵). کلیت نظام آموزشی تحت تاثیر تصور ما نسبت به آینده قرار دارد و اگر تصور ما از آینده با واقعیت موجود آن منطبق نبوده و از یک مبانی علمی و عینی برخوردار نباشد، نظام آموزش عالی نیز به بیراهه خواهد رفت و مطمئناً نخواهد توانست رسالت خود را به درستی که معنای آن ائتلاف منابع و امکانات خواهد بود (مومنی مهوئی و ایزدیان زو، ۱۳۹۷). ارزشیابی برنامه درسی بعنوان یک راهبرد مشخص می کند که هر یک از عناصر برنامه با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا داشته است (روشن علی بنی سی و همکاران، ۱۳۹۶). آموزش دانشگاهی اهداف شناختی، مهارتی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی گسترده ای را دنبال می کند که باید برای اطمینان از میزان تحقق آنها و برای کمک به بهبود یادگیری آنها شیوه های ارزشیابی متناسب و متنوعی به کار گرفته شود (ترن پاور<sup>۱</sup>، شرارا و گولد اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). اما در عمل به طور عمده در ارزیابی اهداف، اهداف شناختی مورد توجه قرار می گیرد و سایر اهداف مورد غفلت واقع می شود. از نظر مک لاولین<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) شیوه های ارزشیابی متداول در دانشگاه ها دارای چهار عیب اساسی به شرح زیر: استفاده از یک شیوه برای ارزشیابی همه یادگیرندگان و عدم توجه به تفاوت فردی آنها، تأکید بیش از حد بر ارزشیابی تراکمی، عدم استفاده از شیوه های ارزشیابی مبتنی بر شغل نظیر پروژه یا مطالعه موردی و عدم استفاده از راهبردهای خودسنجی و سنجش به وسیله هم گروهی است. همچنین جوحین<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) ضمن تأکید بر غیرکاربردی و حافظه محور بودن ارزشیابی های سنتی دانشگاه ها، معتقد است نظام آموزشی علاوه بر هدف های موضوعی، هدف های دیگری نظیر هدف های رشد ذهنی، شخصی، اجتماعی و عملی نیز دارند که باید در ارزشیابی از آموخته ها هم مد نظر قرار گیرد و شیوه های متناسب با آن به کار گرفته شود. مطالعات رفیعی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که متغیرهایی مانند کلاس درس، روش تدریس، زمان ارائه درس از عوامل موثر بر ارزشیابی اساتید هستند. به طور کلی نتایج مربوط به ارزشیابی برنامه درسی نشان می دهد که ارزشیابی برنامه درسی با مسائل و چالش هایی مانند مشخص نبودن معنای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی، فقدان برنامه مشخص و قانون

<sup>1</sup> - D. L. Trumpower

<sup>2</sup> . Sharara & Goldsmith

<sup>3</sup> - Mc Loughlin

<sup>4</sup> - joughin

مند برای ارزشیابی، استفاده نکردن از متخصصان داخل و خارج دانشگاه برای انجام ارزشیابی صحیح، مشخص نکردن بودجه لازم برای انجام ارزشیابی، بی توجهی به نتایج ارزشیابی، منحصر شدن ارزشیابی برنامه درسی به نتایج آزمون های پیشرفت تحصیلی و نبود امکان برای فراگیر در سنجش پیشرفت خود مواجه است (عصاره، حسینی، ۲۰۱۰؛ مومنی مهموئی، ۱۳۹۰؛ عسگری، معتمدی، قانعی، ۲۰۱۲؛ فزونی، ۲۰۱۱؛ بیرامی، ۱۳۹۳). سون<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) دشواری های سازمانی و موانع ساختاری موجود در نظام آموزشی و برنامه درسی دانشگاهی را از چالش های مهم برای اجرای صحیح ارزشیابی تلقی می کند. جی فاستر<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان می دهد که اجرای ارزشیابی تکوینی و عدم استفاده از شیوه های مناسب برای ارزشیابی، به تدریج دانشجویان را به یادگیری سطحی، رقابت شدید و گرایش به تقلب ترغیب می کند. برنجی<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) نشان می دهد که ارزشیابی های آموزشی به ویژه در دانشگاه ها برای ارائه بازخورد به یادگیرندگان به کار گرفته نمی شود. لوین و سان<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) و بستون<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) در پژوهش های جداگانه ای مهم ترین چالش های ارزشیابی از دانشجویان را عدم آشنایی استادان با شیوه های مناسب ارزشیابی و حاکمیت شیوه های آموزش معلم محور تلقی می کنند. ترنت<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داده است، که گرایش به رقابت، نمره گرایی و تقلب، از موارد ناهنجار آموزشی است که در بین دانشجویان متداول است. وی منشأ این گرایش ها را در محتوای برنامه درسی، قوانین انعطاف ناپذیر، جدول زمانی ثابت ترم های تحصیلی، پراکندگی درس ها، تأکید بیش از حد بر حفظ مطالب و یادگیری سطحی می داند. پژوهش هایی مانند فتح آبادی (۱۳۸۵) نشان می دهد، استفاده بیش از حد از روش های ارزشیابی عینی، مانع اجرای آموزش های یادگیرنده محور است. به علاوه شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۸) در یافتند که اغلب مدرسان دانشگاهی شاخص های ارزشیابی عملکرد تحصیلی را به درستی به اجرا نمی گذارند. تحقیقات انجام شده در زمینه ارزشیابی برنامه درسی اغلب گرایش به گذشته و زمان حال دارند، اما در هیچ یک از تحقیقات صورت گرفته در ارزشیابی برنامه درسی؛ آینده پژوهی و آینده نگری مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است. بنابراین ضروری است رویکردی مبتنی بر آینده پژوهی و نگرشی جدید در زمینه ارزشیابی برنامه درسی در قالب یک نظام آموزشی پویا توسعه داده شود. در جستجوی انجام شده توسط نگارنده چنین نظام آموزشی پویایی در زمینه ارزشیابی برنامه درسی و مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی یافت نشد. این تحقیق نیز با همین هدف انجام شده و از طریق تحلیل کردن نظرات متخصصین حوزه برنامه ریزی درسی و آینده پژوهی تلاش شده است تا موانع، راهکارهای مناسب و پیامد های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی ایران شناسایی و ارائه گردد.

سوالات تحقیق عبارتند از:

پرسش اصلی: الگوی مناسب در تدوین ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی دارای چه ویژگی هایی است؟

پرسش فرعی: عوامل و شاخص های اصلی در تدوین ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی آموزش عالی کدامند؟

### روش پژوهش

این پژوهش، پژوهشی کیفی بود که در آن با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد محتوای برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی، بررسی و الگوی مفهومی ارائه شد. رویکرد نظریه داده بنیاد یک روش پژوهش استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران در حوزه های گوناگون امکان می دهد تا به جای اتکا به نظریه های موجود و از پیش تدوین شده خود به تدوین

5 - S. Seun

6 - C. Gfoster

7 - Barrenechea

8 - Levine & Sun

9 - Boston

10 - Tarant

نظریه و گزاره اقدام کنند. این نظریه ها و گزاره ها به صورت نظام مند و بر اساس داده های واقعی تدوین می شود (Strauss & Corbin, 1990), (Corbin & Strauss, 2014). در واقع رویکرد نظریه داده بنیاد روشی است برای کسب شناخت پیرامون موضوع مورد مطالعه و موضوع یا موضوعاتی که پیش از این در مورد آنها پژوهش جامع و عمده ای انجام نشده است و دانش کنونی در آن زمینه محدود است (Razavi and et al, 2013: 259). محیط پژوهش شامل اساتید رشته برنامه ریزی درسی و آینده پژوهی که در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی به تدریس مشغول بودند. بمنظور انتخاب مشارکت کنندگان از نمونه گیری نظری به شیوه هدفمند استفاده شد، هدف پژوهشگر انتخاب مواردی بود که با توجه به هدف پژوهش سرشار از داده بوده و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خودیاری دهند و این کار تا جایی ادامه یافت که طبقه بندی مربوط به داده های اشباع و نظریه موردنظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شد. جهت گردآوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. داده های جمع آوری شده در طول فرآیند مصاحبه به وسیله فرآیند کد گذاری باز، محوری و انتخابی به دست آمده و تحلیل شده و با استفاده از نرم افزار حرفه ای مکس کیودی ای ۱۲<sup>۱۱</sup>، داده های کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. مصاحبه فردی با متخصصان برنامه ریزی درسی و آینده پژوهی تا زمان اشباع داده ها که مصاحبه با ۱۴ نفر بود، ادامه یافت. زمان هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۸۰ دقیقه بود. جهت بررسی روایی و پایایی داده ها از دو روش بازبینی به وسیله مشارکت کنندگان و مرور به وسیله خبرگان غیر شرکت کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

#### یافته های پژوهش

پرسش اصلی پژوهش این بود که الگوی مناسب در تدوین ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی ایران دارای چه ویژگی هایی است؟ برای پاسخ به این پرسش ابتدا لازم بود که به پرسش فرعی: عوامل و شاخص های اصلی تدوین ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی ایران کدامند؟ پاسخ داده شود، برای پاسخ به این پرسش مصاحبه های نیمه ساختاریافته ای انجام گرفت، در طول مصاحبه شرکت کنندگان به پرسش هایی همچون: تلقی و برداشت شما آینده پژوهی در نظام آموزشی چیست؟ چرا آینده پژوهی و ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی را مفید می دانید؟ موانع و چالش های پیش روی آینده پژوهی در آموزش عالی چه بود؟ چه روش هایی برای انجام برنامه های آینده پژوهی مورد استفاده قرار گرفت؟ ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی چه پیامدهایی برای شما داشته است؟ و... پاسخ دادند، مصاحبه های ضبط شده پس از پیاده سازی، به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی، مقوله بندی و سپس، بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و ویژگیهای مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه ای از مفاهیم) مشخص شدند. در این پژوهش، داده ها به دقت مورد بررسی قرار گرفته و مقوله های اصلی و فرعی مربوط به آنها مشخص شدند، ابعاد و ویژگی ها تعیین، و الگوها مورد بررسی قرار گرفت و در واقع پاسخ های ارائه شده به وسیله مصاحبه شونده ها به واحدهای کوچک تری تجزیه و در یک فرایند مکرر با یکدیگر مقایسه و با توجه به مورد های مشترک کاربردی، مفاهیم لازم ایجاد شدند. برای این کار روش های تحلیلی پیشنهاد شده به وسیله اشتراک و کوربین (Strauss & Corbin, 2008) مورد استفاده قرار گرفت. هنگام تجزیه و تحلیل دقیق داده ها، مفاهیم از راه کدگذاری، به گونه مستقیم از رونوشت مصاحبه مشارکت کنندگان در پژوهش (کدهای زنده) یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آنها، ایجاد شدند. رونوشت مصاحبه ها برای یافتن مقوله های اصلی، مقوله ها، ویژگی ها و ابعاد این مقولات به گونه منظم مورد بررسی قرار گرفتند. نخست پاسخ های ارائه شده به وسیله مصاحبه شونده ها به واحدهایی کوچک تر تجزیه شد، این کار پس از بررسی رونوشت مصاحبه ها در سطح جمله یا پارگراف انجام گرفت. سپس مفاهیم در چارچوب مقوله های بزرگتر قرار گرفتند و پس از این مرحله سعی شد که مقوله ها نیز در چارچوب دسته های مفهومی بزرگتری طبقه بندی شوند. با توجه به اینکه کدهای باز فراوانی بدست آمد پس از هر مرحله، طبقه بندی و بررسی دوباره داده ها، مفاهیم تکراری حذف

و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند. این کار تا چندین مرتبه جهت رسیدن به اشباع منطقی برای مقوله های اصلی، مقوله ها و ویژگی های آنها به صورت تکراری انجام شد، حدود هر مقوله اصلی و مقوله ها در آغاز تجزیه و تحلیل به صورت قطعی تعیین نشد و این مقوله ها در سراسر تجزیه و تحلیل مورد تجدیدنظر قرار گرفتند. با توجه به تجزیه و تحلیل و کد گذاری مصاحبه های انجام شده، ۲۲ مقوله فرعی و ۸۵ کد باز، از فرایند تجزیه و تحلیل داده ها بدست آمد. بر همین اساس، روابط بین مقوله های اصلی و مدل پارادیمی شکل گرفت. نهایتاً مقوله های آشکار شده در قالب ابعاد ۶ گانه ی مدل پارادیمی، با روابطی که بین آنها وجود دارد، به صورت شرایط علی ( ۶مقوله)، پدیده محوری ( ارزشیابی برنامه درسی با تاکید بر آینده پژوهی)، راهبردها ( ۴مقوله)، زمینه ( ۳مقوله)، شرایط مداخله گر ( ۳مقوله) و پیامدها ( ۵مقوله)، جای گرفتند (شکل ۱).

#### زمینه:

۱- ارزشیابی آنلاین

۲- فرهنگ مشارکتی متخصصین در ارزشیابی برنامه درسی

۳- ارزشیابی از برنامه های درسی مجازی

#### شرایط علی:

- ۱۱- فقدان آینده نگری در ارزشیابی برنامه های درسی دانشگاه ها
- ۲- بی توجهی اساتید به نتایج ارزشیابی
- ۳- عدم توجه به خلاقیت و نوآوری دانشجویان در ارزشیابی
- ۴- عدم توجه به فرهنگ خود ارزیابی در جامعه
- ۵- بی اعتمادی دانشجویان نسبت به ارزیابی اساتید
- ۶- عدم آشنایی و عدم مشارکت اساتید در ارزشیابی برنامه درسی

#### پدیده محوری:

ارزشیابی برنامه درسی با تاکید بر آینده پژوهی

#### راهبردها:

- ۱- اجرای روش های ارزشیابی مبتنی بر آینده پژوهی
- ۲- ارزیابی بعنوان یک فرآیند اصلاح در مطالعات آینده مدار
- ۳- اجرای یکی از روش ها در حوزه آینده پژوهی بعنوان مبنای ارزیابی
- ۴- استفاده از دفاتر نظارت و ارزیابی جهت ارتقای آینده پژوهی

#### پیامدها:

- ۱- فعال بودن دانشجو در فرآیند ارزشیابی متمرکز بر آینده
- ۲- اهمیت آینده پژوهی در ارزشیابی آموزش عالی
- ۳- توجه به خود ارزیابی و دگر ارزیابی
- ۴- ارزشیابی آینده نگر
- ۵- ارزشیابی مبتنی بر سناریو

#### شرایط مداخله گر:

- ۱- سنتی بودن روش های ارزشیابی
- ۲- غلط بودن ارزیابی بعنوان فرآیند قضاوت
- ۳- بی توجهی به پیامدهای منفی ارزشیابی

**بحث در مورد مؤلفه های پارادایم کدگذاری محوری و تبیین مولفه های مدل کیفی پژوهش**

شرایط علی

شرایط عبارت از مجموعه رویدادها و حوادثی است که موقعیت ها و مسائل و امور مربوط به پدیده را خلق می کنند و تا حد معین چگونگی و چرایی پاسخ افراد و گروه ها را نسبت به آن شرایط توضیح می دهند. "شرایط" تحت عناوین موجبات علی، مداخله گر و زمینه ای مطرح می شوند (Strauss and Corbin, 2011) در تحلیل مصاحبه های انجام شده، موجبات علی تاثیر گذار بر ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی عبارتند از: فقدان آینده نگری در ارزشیابی برنامه های درسی دانشگاه ها، بی توجهی اساتید به نتایج ارزشیابی، عدم توجه به خلاقیت و نوآوری دانشجویان در ارزشیابی، عدم توجه به فرهنگ خود ارزیابی در جامعه، بی اعتمادی دانشجویان نسبت به ارزیابی اساتید، عدم آشنایی و عدم مشارکت اساتید در ارزشیابی برنامه درسی است. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۱) عنوان نمود: ارزشیابی مبتنی بر آینده پژوهی باید به سمت ارزشیابی های عملکردی حرکت نماید. دانشجو باید بتواند از خود ارزیابی به عمل آورد و از نکات قوت و ضعف خود آگاهی کامل داشته باشد. هنوز در جامعه خود ارزیابی بعنوان یک پدیده فرهنگی غالب مورد توجه قرار نگرفته است.

**پدیده محوری**

تجربه مشارکت کنندگان پژوهش نشان داد که محور اصلی پدیده ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی، بازنگری ارزشیابی برنامه درسی با تاکید بر آینده پژوهی می باشد. بیشتر مشارکت کنندگان در پژوهش ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر آینده پژوهی را از مهمترین اولویت های بازنگری ارزشیابی برنامه درسی با تاکید بر آینده پژوهی بر شمرده اند. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۲) عنوان نمود: "روش های ارزشیابی باید روش آینده پژوه باشد فقط نباید سوالات دانشی به دانشجو بدهیم، باید به سمت سوالاتی که محور ارزشیابی و محور تحلیل، ترکیب است بروم. در دانشگاهها قبل از اینکه چشم انداز و اهدافمان را در برنامه درسی تغییر بدهیم می توانیم یک نگاه وارونه داشته باشیم. یعنی یکسری تغییراتی را در روش ها و ارزشیابی ها و محتوای خود بدهیم و بعد اینکه اذهان برای نگاهش، آماده شد، به سمت چشم انداز کلی برای آینده پژوهی به اهداف برویم چون دیگر بستر ذهنی و مهارتی دانشجو را آماده کردیم".

**راهبردها**

مطابق نظر اشتراس و کربین (Strauss and Corbin, 2011) راهبردها: رفتارها، اعمال، تعاملات، کنش هایی هستند که در طرز عمل عادی و چگونگی مدیریت موقعیت ها توسط افراد در مواجهه با مسائل و برای حل آنها به کار می رود و با صورت گرفتن آنها پدیده خاصی شکل می گیرد. در تحلیل مصاحبه های انجام شده، راهبردهای تاثیر گذار بر ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی عبارتند از: اجرای روش های ارزشیابی مبتنی بر آینده پژوهی، ارزیابی بعنوان یک فرآیند اصلاح در مطالعات آینده مدار، اجرای یکی از روش ها در حوزه آینده پژوهی بعنوان مبنای ارزیابی، استفاده از دفاتر نظارت و ارزیابی جهت ارتقای آینده پژوهی است.

در اجرای روش های ارزشیابی مبتنی بر آینده پژوهی برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۲) بیان می کند: "روش های ارزشیابی باید روش آینده پژوه باشد فقط نباید سوالات دانشی به دانشجو بدهیم، باید به سمت سوالاتی که محور ارزشیابی و محور تحلیل، ترکیب است بروم. در دانشگاهها قبل از اینکه چشم انداز و اهدافمان را در برنامه درسی تغییر بدهیم می توانیم یک نگاه وارونه داشته باشیم. یعنی یکسری تغییراتی را در روش ها و ارزشیابی ها و محتوای خود بدهیم و بعد اینکه اذهان برای نگاهش، آماده شد، به سمت چشم انداز کلی برای آینده پژوهی به اهداف برویم چون دیگر بستر ذهنی و مهارتی دانشجو را آماده کردیم".

**زمینه (بستر)**

از نظر اشتراس و کربین (Strauss and Corbin, 2011)، زمینه مجموعه خاصی از شرایط است که در یک زمان و مکان خاص جمع می آیند تا مجموعه اوضاع و احوال و مسائلی را پدید آورند که اشخاص با عمل و تعاملات خاص به آنها پاسخ می دهند. در

تحلیل مصاحبه های انجام شده، زمینه(بستر) تاثیر گذار بر ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی عبارتند از: ارزشیابی آنلاین، فرهنگ مشارکتی متخصصین در ارزشیابی برنامه درسی، ارزشیابی از برنامه های درسی مجازی است. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۵) عنوان می کند: " روش های ارزشیابی باید روش آینده پژوه باشد فقط نباید سوالات دانشی به دانشجو بدهیم، باید به سمت سوالاتی که محور ارزشیابی و محور تحلیل، ترکیب است بروم. در دانشگاهها قبل از اینکه چشم انداز و اهدافمان را در برنامه درسی تغییر بدهیم می توانیم یک نگاه وارونه داشته باشیم. یعنی بیاییم یکسری تغییراتی را در روش ها و ارزشیابی ها و محتوای خود بدهیم و بعد اینکه اذهان برای نگاهش، آماده شد، به سمت چشم انداز کلی برای آینده پژوهی به اهداف برویم چون دیگر بستر ذهنی و مهارتی دانشجو را آماده کردیم."

### شرایط مداخله گر

تحلیل یافته های کیفی پژوهش نشان داد که می توان مقوله های گوناگون شرایط مداخله گر را در سه دسته کلی: سنتی بودن روش های ارزشیابی، غلط بودن ارزیابی بعنوان فرآیند قضاوت، بی توجهی به پیامدهای منفی ارزشیابی طبقه بندی کرد. سنتی بودن روش های ارزشیابی برنامه های درسی موجود یکی از شرایط مداخله گر در ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی است. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۴) عنوان می کند: " به نظر من ارزشیابی به ارزشیابی پایانی ختم نمی شود ارزشیابی باید به صورت متوالی باشد و در دوره ها باید باشد. ارزشیابی باید در هر زمان و همه جا اتفاق بیفتد و دانشجو و فراگیر باید احساس کند در همه جا مورد ارزیابی قرار می گیرد. ارزیابی این نیست که فقط شما یک امتحانی در پایان ترم بگیرید و به شیوه سنتی نمره ای به دانشجو بدهیم و درس را پاس کرده و به ترم بالاتر برود. ارزشیابی ها اگر بخواهیم دسته بندی کنیم به شکل های مختلف می تواند بروز کند. ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی است. به نظر من باید ارزشیابی ها باید به صورت تلفیقی بین این سه حالت باشد."

دومین شرایط مداخله گر " غلط بودن ارزیابی بعنوان فرآیند قضاوت " است که تحت شرایطی چون: قبول نداشتن ارزیابی دانشجو توسط اساتید، ارزیابی بعنوان یک فرآیند اصلاح است. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۱) عنوان می کند: اساتید هنوز به این باور نرسیده اند که دانشجو می تواند از خود ارزیابی به عمل آورد و معتقدند که فقط اساتید وظیفه ارزیابی را بر عهده دارند. ما هنوز ارزیابی را بعنوان یک فرآیند اصلاح در نظر نگرفته ایم و از آن به عنوان یک فرآیند قضاوت استفاده می کنیم. سومین شرایط مداخله گر " بی توجهی به پیامدهای منفی ارزشیابی " است برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۶) بیان می کند: در صورتی که طراحی و مجریان برنامه های درسی آینده پژوهی از صلاحیت های حرفه ای لازم برخوردار نباشند و زیرساخت های ارزشیابی و اجرای این برنامه ها مهیا نباشد نه تنها پیامدهای مطلوبی نخواهد داشت بلکه سردر گمی ها را هم بیشتر خواهد کرد."

### پیامدها

پیامدهای حاصل از ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی و اجرای موثر آنها را می توان در پنج دسته؛ فعال بودن دانشجو در فرآیند ارزشیابی متمرکز بر آینده، اهمیت آینده پژوهی در ارزشیابی آموزش عالی، توجه به خود ارزیابی و دگر ارزیابی، ارزیابی آینده نگر، ارزشیابی مبتنی بر سناریو، طبقه بندی نمود. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۶) عنوان می کند: "در بحث آینده پژوهی دانش آموز باید فعال باشد و معلم باید از روش های متفاوت تدریس استفاده کند. در بحث آینده پژوهی آن فردی را که ما می خواهیم تربیت کنیم باید یک سری خصیصه ها مانند خلاقیت و تفکر انتقادی داشته باشد. بنابراین محتوایی که طراحی می کنیم باید دانش آموزان را به سمت مهارت خلاقیت، تفکر انتقادی و سوال پرسیدن ببرد و این مهارت ها را کسب کند و معلم نمی تواند تنها عنصر کلاس باشد و بیشتر جنبه تسهیل کننده و در کنار دانش آموز می تواند قرار بگیرد." توجه به خود ارزیابی و دگر ارزیابی تحت تاثیر عواملی چون: "استفاده ارزشیابی عملکردی، عدم توجه به فرهنگ خود ارزیابی در جامعه"، قرار می گیرد. برای مثال (مصاحبه شونده شماره ۱) عنوان می کند: "ارزشیابی مبتنی بر آینده پژوهی باید به سمت ارزشیابی های

عملکردی حرکت نماید. دانشجو باید بتواند از خود ارزیابی به عمل آورد و از نکات قوت و ضعف خود آگاهی کامل داشته باشد. هنوز در جامعه خود ارزیابی بعنوان یک پدیده فرهنگی غالب مورد توجه قرار نگرفته است.

### بحث و نتیجه گیری

نخستین گام برای تغییر در شیوه های ارزشیابی با هدف ارتقای آینده پژوهی در بعد هدف از ارزشیابی باید صورت پذیرد. به عبارتی ارزشیابی باید در راستای اهداف آموزشی باشد که برای آینده پژوهی ترسیم شده است، پس تنها محفوظات مد نظر نیست و برای عواطف، نگرش ها و مهارت ها نیز باید سهمی در نظر گرفته شود. در زمان طراحی مجدد برنامه درسی باید به این نکته توجه شود که هدف از ارزشیابی، باید از «بررسی میزان یادگیری و حفظ برنامه درسی تجویز شده» به سمت، «فرآیندی برای جمع آوری اطلاعات برای تصمیم گیری» حرکت نماید. در شیوه دوم، ارزشیابی به عنوان جریانی تلقی می شود که در طی آن داده ها و اطلاعات لازم برای تصمیم گیری بهتر در آینده فراهم می شود. از طریق نظارت و ارزشیابی، علاوه بر پیش بینی نیازهای آموزشی می توان میزان موفقیت یا ناکارآمدی یک برنامه درسی را تعیین کرد و با تدابیر اصلاحی به تغییر، اصلاح و یا بهبود برنامه کمک کرد.

در حال حاضر شیوه های ارزشیابی در نظام آموزشی ما بیشتر کمی گرا بوده و بر یادآوری مطالب ارائه شده در طول ترم تاکید دارند. در واقع در ارزشیابی اساتید باید به جای تاکید بر فرآورده و نتیجه یادگیری، فرآیند یادگیری را مد نظر قرار دهند و بازخوردهای اصلاحی مناسبی را به دانشجویان خود ارائه نمایند. اساتید به جای سنجش تاکید بر سنجش فرآورده ای باید بر روی سنجش فرآیندی تاکید نمایند. این روش به دانشجویان کمک می نماید تا یادگیری هایشان را بهبود بخشند. برای انجام یک ارزشیابی دقیق باید ابتدا به طرح ریزی پرداخت و سپس بر اساس طرح ریزی انجام شده به عمل اقدام نمود. کلیه افراد و دست اندرکاران در برنامه درسی باید در یک پروژه طراحی شیوه های مناسب ارزشیابی، درگیر شده و به آن متعهد باشند. در یک طرح ارزشیابی موفق و مناسب باید نحوه جمع آوری داده ها، انباشت و تجزیه و تحلیل اطلاعات به روشنی مشخص شود. با توجه به گفته های مصاحبه شوندگان ارزشیابی بعنوان یک فرآیند اصلاح در نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرد، نه برای رتبه بندی و غربال کردن دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. استفاده از دفاتر نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی می تواند بستر مناسبی برای قضاوت در مورد کیفیت عملکرد برنامه های درسی فراهم آورد و به کمک آن مسیر فعالیت ها در راستای اهداف مورد نظر هدایت گردد. هر نظام دانشگاهی باید به یک نظام ارزیابی و نظارت مجهز باشد و به کمک آن وضعیت موجود زیر نظامهای آموزشی، پژوهشی و سایر خدمات عرضه شده خود را به تصویر کشیده و با «وضعیت مطلوب» مقایسه نماید.

### فهرست منابع

- بیرامی، محمد. رحیمی، راد، حسین. (۱۳۹۳). آسیب شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه های درسی در آموزش عالی. مجموعه مقالات ششمین همایش ملی آموزش، شماره ۴، (۳۴-۴۷).
- ترک زاده، جعفر و احمدوند، علیمحمد. (۱۳۸۸). الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه. نامه آموزش عالی، سال دوم، شماره ششم، .
- ترک زاده، مرزوقی، رحمت اله، محمدی، سلیمی، کشاورزی. (۲۰۱۷). تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی. پژوهش های برنامه درسی. 19;6(2):41-64
- رفیعی محمد، مسیبی قاسم، نظام الدین مژگان. نتایج ۶ ساله ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اراک. مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک. ۱۳۸۸؛ ۱۲ (۴): ۵۲-۶۲
- روشنی علی بنه سی، حسن، فتحی و اجارگاه، کورش، & خراسانی، ابصلت. چالش های کیفیت ارزشیابی برنامه درسی دوره آموزش مجازی (مورد مطالعه: دانشگاه شهید بهشتی). فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. سال هفتم، شماره ۱۸، تابستان ۱۳۹۶، ۲۹-۵۲.



شرفیان، فریدون، نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۸). شاخص های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی و میزان کاربست آن توسط اعضای هیأت علمی. نشریه اندیشه های نوین تربیتی، شماره (۵)، ۳۳-۹.

فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش های متفاوت سنجش بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحانات در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پائین. رساله دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

فزونی، رضا، پیری، موسی و اسدیان، سیروس. (۱۳۹۳). چالش های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی بر اساس مدل تایلر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. تبریز.

قورچیان نادرقلی، شهرکی پور حسن. بررسی نظام های ارزیابی آموزش عالی در جهان به منظور ارائه مدل مناسب برای آموزش عالی کشور. مجله پژوهش مدیریت. شماره ۸۵، تابستان ۱۳۸۹.

کشاوری، مهدی، یارمحمدیان، محمد حسین و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۶). محتوای برنامه درسی مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی ایران: پژوهش کیفی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸(۱۶)، ۱۱۹-۱۳۸.

محمدی، مهدی؛ ناصری چهرمی، رضا؛ معینی شهرکی، هاجر و مهریانیان، نفیسه. (۱۳۹۲). کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکترای حرفهای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، .

مومنی مهموئی و ایزدیان زو. (۲۰۱۸). مقایسه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی علوم انسانی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۳۰)، ۱۲۱-۱۳۴.

مومنی مهموئی. (۲۰۰۹). ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۲(۲)، ۱۱-۱۲.

مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۰). آسیب شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه راهبردهای آموزشی، شماره ۲، ۱۰۰-۹۵.

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 Contomprey Researcher 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.

Barrenechea, I. (2010). Six critics for standard evaluation. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8), 98-110.

Boston. C (2009). The concept of formative assessment. *practical assessment, research & evaluation*, 8 (9). Retrieved 2 June, 2010 from: <http://PAREONLINE.Net/geetvn.Asptvn.Aspsv8,n>.

Dehghani, M & Pakmehr, H. (2011). Managerial Challenges of Curriculum Implementation in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2003-2006.

Developing an effectiveness evaluation framework in higher education curricula: A strategic approach. Jafar Torkzadeh, Rahmatollah Marzooghi, Mehdi Mohammadi, Ghasem Salimi, Fahimeh Keshavarzi. *Academic Journal of Curriculum Research Vol. 6, No. 2*, 2017.

Durib, M. J. (2014). Challenges of Globalization to School Curricula from the Point of View of Faculty Members with Suggestions of How to Deal with it. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 1206-1196.

Freed, P. E., and Mclaughlin, D. E. (2011). *Future thinking: Preparing Nurses to*

Gfoster, C. (2004). Using commen formative assessment as a source of professional development in american school. *Teaching and teacher education. in the 21st century. London and New York:*

Routledge Flamer. 25 (5), 674-680

- Levine, A, . Sun C. J. (2003). Barriers Within the Academy. Journal of the internet and higher education. (4). 34- 45.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2011). Grounded theory methodology. Handbook of Qualitative Research, 273-285.
- Suen, H. (2006). Psychometric paradox of very high-stakes assessment and solutions, Korean Educational Development Institute.
- Suen, H. (2006). Psychometric paradox of very high-stakes assessment and solutions, Korean Educational Development Institute.
- Tarant, S. (2008). The evaluation of a collaborative teaching team in higher education. Journal of accounting education. 16 (3-4), 120-135.
- Think for Tomorrow. Nurs Educ Perspec; 32(3): 173-8.