

## بررسی ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی در نظام آموزش عالی

نویسنده اول، عنایت کریمزاده، نویسنده دوم، ذوالفقار دیودل، نویسنده سوم، عادل ظفری نژاد

۱- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

### چکیده

هدف این مقاله بررسی ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی در نظام آموزش عالی بوده و با عنایت به عنوان و سؤال‌های مطروحه، پژوهش به شیوه توصیفی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. با توجه به روش پژوهش، جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی می‌باشد. پژوهشگر کوشش نموده تا کیفیت برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی را به گونه‌ای تبیین کند، که خواننده دریابد که، کیفیت امروزه در رأس سازمان‌ها قرار دارد و بهبود کیفیت از دغدغه‌های اصلی آنهاست. شناسایی نقاط قوت و ضعف، تشخیص تهدیدها و فرصت‌ها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها می‌باشد. بهبود مستمر کیفیت نیازمند ارزشیابی مستمر می‌باشد. ارزشیابی فرآیند کلی تحلیل نظامدار است که منجر به داوری یا ارایه پیشنهادات مربوط به کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی می‌شود. این ارزشیابی باید شامل همه عوامل و عناصر برنامه‌ی درسی (Curriculum)، شود. برنامه‌های درسی از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند. برنامه درسی آموزش عالی به عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب مهارت‌ها و نگرش‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از این رو، ارزشیابی کیفی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی و به روز کردن آن‌ها با عنایت به استانداردها همواره مورد توجه بوده است.

این نوشتار سعی دارد که به اهمیت ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در نظام آموزش عالی بپردازد. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی به عنوان جزئی از نظام آموزشی تحت تأثیر عوامل متعددی است و تغییر در رویکردها و شیوه‌های جاری آن، تغییر همه جانبه در همه عوامل تأثیر گذار بر آن را می‌طلبد.

**کلمات کلیدی:** برنامه درسی، آموزش عالی، کیفیت، ارزشیابی.

### مقدمه

آموزش عالی ایران در دو ده گذشته با چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بیکار از چالش‌هایی هستند. که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه ساخته نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را نیز به دنبال خواهد داشت. در واقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است. و نظام دانشگاهی را وادار به باز اندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرآیندهای خود نموده است. از آنجا که دانشگاه‌ها مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند. شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی است. کیفیت امروزه در رأس سازمان‌ها قرار دارد و بهبود کیفیت از دغدغه‌های اصلی آنهاست. شناسایی نقاط قوت و ضعف، تشخیص تهدیدها و فرصت‌ها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها می‌باشد. بهبود مستمر کیفیت نیازمند ارزشیابی مستمر می‌باشد. دانشگاه‌ها منشاء و محور تحول و توسعه در همه کشورها مخصوصاً در کشورهای در حال توسعه محسوب می‌باشند. در ایران در برنامه‌های توسعه اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی و علمی کشور نقش تعیین کننده‌ای برای دانشگاه‌ها در نظر گرفته شده است. در

صورتیکه کیفیت دانشگاهها مطلوب نباشد. تحقق برنامه توسعه کشور با توجه به نقش آموزش عالی دچار مشکل خواهد شد. در دو دهه گذشته دانشگاههای ما با گسترش کمی بی‌رویه روبرو بوده و در ده سال گذشته سیر نزولی در کیفیت آموزش عالی داشته‌ایم. همه دانشگاهها لازم است در رابطه با کیفیت عملکرد خود پاسخگو باشند و ارزش و شایستگی خود را نشان داده و با اخذ اعتبارنامه لازم و تضمین کیفیت در جهت ارتقاء و بهبودی خود تلاش کنند. لازمه پویایی و رشد در آموزش عالی نظارت و ارزشیابی است (رحمانی و فتاحی و اجارگاه، ۱۳۹۱).

بنابراین مفهوم کیفیت در آموزش عالی مورد بحث‌های زیادی قرار گرفته و اغلب به وسیله ذی نفعان به منظور مشروعیت بخشیدن و توجیه چشم انداز یا علایق‌شان مورد استفاده قرار می‌گیرد. دو دلیل معین برای مشکلات پیش رو در زمان تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود دارد:

۱- اجماع و توافقی در خصوص اهداف عینی و دقیق آموزش عالی وجود ندارد. اگر چه برخی اهداف شامل پرورش نیروی کار با صلاحیت، آموزش افراد برای یک مسیر شغلی در پژوهش، تدارک و تجهیز مدیریت اثربخش حرفه آموزش و ارتقاء چشم اندازهای زندگی فردی و اجتماعی را می‌توان برشمرد.

۲- آموزش عالی همانند هر نوع دیگر آموزش، یک فرایند پیچیده و چند بعدی است که بر مبنای روابط میان مدرسان و فراگیران قرار دارد و از این رو فهم و درک تعامل دروندادها، فرایندها و تعیین بروندادها مشکل است (کریمیان، ۱۳۹۰). شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت نظام دانشگاهی را عبارت از میزان تطابق وضعیت موجود با الف) استانداردهای از قبل تعیین شده و ب) رسالت، اهداف و انتظارات می‌داند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۲).

بدون تردید، کیفیت برنامه‌های درسی در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این مؤسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آینده‌ی تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاهها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند. با عنایت به نوآوری‌ها و تغییرات شگرفی که در عرصه‌های گوناگون در حال وقوع است، رسالت مستندسازی یافته‌ها و نشر و ترویج آن‌ها در قالب برنامه‌های درسی سازمان یافته و مدرن، به عهده دانشگاههاست (فتاحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶).

برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند (نوروززاده، ۱۳۸۵). بر این اساس برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند آینه نقش‌ها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند. از همین روست برنامه‌ی درسی همواره دست خوش تغییرات و اصطلاحات مداوم است. زیرا کهنگی برنامه‌های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آن‌ها به تدریج اثربخشی دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی را در حاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌هایی تحت عنوان برنامه درسی بی فایده را مطرح می‌سازد. تغییر در برنامه‌ی درسی در کشورها و دانشگاه‌های پیشرفته جهان گسترده و مسئولانه است و این تغییر به نظام آموزش عالی کمک می‌کند که نیازهای مورد نظر جامعه را در نظر بگیرند (کرمی و فتاحی، ۱۳۹۱). ارزشیابی در آموزش عالی به منظور تعیین میزان کیفیت عبارت است از: فرآیند تعیین، تهیه و گردآوری اطلاعات با هدف متفاوت، درباره میزان عملکرد عوامل موجود در نظام، که برای تصمیم‌گیری در جهت بهبود یادگیری و یاددهی انجام می‌شود (علیاری و همکاران، ۱۳۹۱).

لوین، تومبز، فایرودر، امی و چن چنین بیان می‌کنند که برنامه‌های درسی دانشگاهی معمولاً از سه یا چهار عنصر تشکیل شده است که عبارتند از دروس کلی یا آزاد، دروس دانشگاهی تخصصی، دروس دانشگاهی نیمه تخصصی و دروس اختیاری عناصر برنامه درسی طبق دیدگاه‌های صاحب‌نظران متغییر است (مومنی مهموئی، ۱۳۸۸). اما تقریباً اکثر صاحب‌نظران در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا)، ارزشیابی اتفاق نظر دارند. یکی از عناصر برنامه درسی ارزشیابی می‌باشد. ارزشیابی یکی از مؤلفه‌های مهم و حساس فرآیند برنامه درسی است. حساسیت و اهمیت ارزشیابی در برنامه درسی از آن جهت است که هیچ فعالیت انسانی خصوصاً آن دسته از اموری که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی هستند نمی‌توانند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشند. تنها از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مدارس طراحی نمود. ارزشیابی فرآیندی است که قبل از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه، و نیز پس از اجرای برنامه درسی صورت می‌پذیرد. بنابراین

مؤلفه ارزشیابی دارای یک نقش محوری و در عین حال تعاملی با سایر مؤلفه‌ها و مراحل برنامه درسی است. ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه کامل و یا ارزشیابی از جنبه کوچکی از یک برنامه کامل باشد. در ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی نیز عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان است. اما علاوه بر این، از ملاک‌های دیگری چون نگرش معلمان و یادگیرندگان نیز می‌توان سود جست (سیف، ۱۳۷۹). برنامه‌های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت به ویژه در آموزش عالی به شمار می‌روند که می‌توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثمر ثمر باشند. امروزه در پرتو جهانی شدن و ورود گسترده فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و دگرگونی‌های سریع در سطح جوامع، نیازهای جدیدی آشکار گردیده است (عارفی، ۱۳۸۴). در پرداختن به این نیازها لازم است که آن‌ها را بشناسیم و در قالب اهداف و رسالت‌ها در پی برآوردن آن‌ها تلاش نماییم. سرانجام بایستی مشخص کنیم که به چه میزان اهداف ما برآورده شده‌اند، که این امر یعنی سنجش میزان تحقق اهداف به وسیله‌ی ارزشیابی امکان پذیر خواهد بود. در نظام آموزش عالی توجه به این امر مهم در نگاه اول شاید ساده به نظر بیاید، اما به راستی می‌توان گفت که ارزشیابی از جمله مشکل‌ترین فعالیت‌ها در نظام آموزشی و به ویژه در نظام آموزش عالی به شمار می‌آید.

متأسفانه به رغم اهمیت برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی، میزان توجه به آن‌ها به اندازه کافی نیست، تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها در دستور کار قرار نگرفته است. یکی از دلایلی که برنامه‌ریزان درسی کمتر به سمت تغییر برنامه درسی می‌روند ماهیت استرس‌زای خود تغییر برای افراد درگیر در فرایند تغییر به ویژه مجریان می‌باشد. در واقع، نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که انگیزه اصلی تغییر برنامه درسی بایستی در نهایت بهبود یادگیری دانشجویان باشد. (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). در این زمینه تحقیقاتی در داخل و خارج از کشور خودمان انجام گرفته است. از تحقیقاتی که انجام شده به موارد زیر می‌توان اشاره کرد:

- ملامحمدی (۱۳۷۹)، در پژوهش خود به ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد پرداخت و به نتایجی از جمله نامطلوب بودن فرایند تدریس و امکانات آموزش، عدم هماهنگی مناسب برنامه‌ی درسی با نیازها و علایق فراگیران، عدم پویایی لازم محتوای برنامه برای تجهیز ساختن فراگیران با دانش روز، عدم هماهنگی لازم بین برنامه‌ی درسی و بازار کار و ناکافی بودن واحدهای عملی و کارورزی دست یافت.
- در تحقیقی مشابه، عبدی (۱۳۸۴)، به ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی در دوره‌ی کارشناسی ارشد پرداخت و کیفیت اهداف، فرایند تدریس، کیفیت هماهنگی برنامه با تحولات علمی و ارزشیابی بازده دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. و دریافت که محتوا از کیفیت مطلوب برخوردار نیست و بازنگری در محتوای ارائه شده‌ی دروس ضروری است. اهداف دوره از دیدگاه اساتید از مطلوبیت کافی برخوردار نیست و باید مورد تجدیدنظر قرار گیرند. فرایند تدریس و یادگیری نیز از مطلوبیت کافی برخوردار نیست. و نهایتاً اینکه برنامه‌ی درسی در ایجاد توانایی و مهارت‌های تخصصی در دانشجویان به طور کامل موفق نبوده و در این زمینه رضایت نسبی وجود دارد.
- شفیع (۱۳۸۲)، در پژوهشی به ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان مقطع پرداخت. نتیجه این پژوهش حاکی از آن بود که کیفیت برنامه‌ی درسی رشته آموزش بزرگسالان با توجه به عناصر ۹ گانه برنامه‌ی درسی در سطح متوسط ارزیابی شده است و بین نظرات دانشجویان و اساتید، تفاوت معناداری مشاهده نشده و نیز رضایت کامل دانشجویان و مشتریان از برنامه‌ی درسی وجود ندارد.
- ماسی و ویلگار<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، درباره‌ی یک نوع شناسی چهارتائی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی تحقیق کرده‌اند. این نوع شناسی از تقاطع دو نوع تأکید در ارزیابی یعنی درونی و بیرونی، و نیز دو کارکرد مورد تأکید یعنی حمایت یا نظارت توضیح داده می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که الگوهای حمایت‌گرا که تأکید آن‌ها بر ابتکارات ارزیابی درونی در خود مؤسسات آموزش عالی است بیشترین بهبود را در فرایند یادگیری و یاددهی ایجاد کرده‌اند و بر عکس، الگوهای نظارت‌گرا



با تأکید بر ارزیابی بیرونی، کمترین اثربخشی آکادمیک داشته و به راهبردهائی منتهی می‌شود که مستعد طفره رفتن و شانه خالی کردن اعضای هیأت علمی می‌شود (ماسی و ویلگار، ۲۰۰۶).

#### پرسش‌های پژوهش:

از آنجا که مسئله اساسی پژوهش حاضر بررسی کیفیت ارزشیابی برنامه درسی در نظام آموزش عالی است. بدین منظور پرسش‌های پژوهش عبارتند از اینکه:

- منظور از کیفیت در نظام آموزش عالی چیست؟
- ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی در نظام آموزش عالی براساس چه مؤلفه‌هایی است؟
- سیر تحولات تاریخی ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی در نظام آموزش عالی چگونه بوده است؟

#### روش پژوهش:

پژوهش حاضر به دنبال ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی در نظام آموزش عالی بوده و با عنایت به عنوان و سؤال‌های مطرح‌شده، پژوهش به شیوه‌ی توصیفی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. با توجه به روش پژوهش، جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی می‌باشد. در این ارتباط، نمونه‌گیری انجام نشده، بلکه منابع و مراجع در دسترس مذکور، مورد بررسی و تحلیل واقع شده و بدین منظور از فرم‌های فیش برداری به منظور گردآوری نتایج مطالعات مرتبط استفاده شده‌است. به علاوه، از آنجا که داده‌های به دست آمده کیفی است، بنابراین از تحلیل‌های کیفی به منظور تحلیل و جمع‌بندی آنها بهره‌برده شده است.

#### مفهوم کیفیت:

به نظر می‌رسد ارائه‌ی تعریفی جامع و مورد پذیرش همگان درباره‌ی «کیفیت» ممکن نیست. هر فرد در چارچوب ارزش‌ها و ملاک‌های ذهنی مورد نظر خود، کیفیت را مورد توجه قرار داده، و درباره‌ی آن قضاوت می‌کند. بنابراین سطح «کیفیت»، با انتظارات و ذهنیات افراد ارتباط دارد.

«کیفیت» از ریشه لاتینی Qualitat و Quatitas، ترجمه‌ی واژه‌ی یونانی ποιotes، به معنی چه نوع و tat و tas، از ریشه لاتینی qui به معنی کی و چه کسی می‌باشد (قورچیان، ۱۳۷۳).

اصطلاح کیفیت آموزشی<sup>۱</sup> محصول جنبی ارزش‌های ذهنی افراد است. سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت می‌داند که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده است (بازرگان، ۱۳۷۵).

توصیف‌هایی دیگر از کیفیت عبارتند از:

➤ کیفیت به معنای تناسب با هدف Fitness for purpose

➤ کیفیت به معنای مناسب بودن برای استفاده Fitness for use

➤ کیفیت به معنای پیشرفت Enhancement

➤ کیفیت به معنای تعالی Excellence

➤ کیفیت به معنای دگرگونی Change

➤ کیفیت به معنای اشتباعات صفر Zero errors

یونسکو کیفیت در آموزش عالی را «حالت ویژه»، از نظام آموزش عالی می‌داند که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخصی است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی در یک نقطه زمانی خاص می‌باشد. کیفیت در آموزش عالی کیفیت را مطابقت داشتن وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از پیش تعیین شده می‌داند یا کیفیت را مطابقت داشتن وضع موجود

<sup>۱</sup> - Quality of Education

آموزش عالی با سیاست، اهداف و انتظارات از آموزش عالی تعریف می‌کند (دانشور، ۱۳۸۴).

امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، دولت‌ها با این باور، که داشتن افراد تحصیل کرده‌ی ماهر در موفقیت کامیابی جوامع نقش دارد، بخش زیادی از بودجه را صرف آموزش عالی می‌کنند تا از این رهگذر، جوانان و نیروی فعال خود را به دانش و صلاحیت‌های ضروری مجهز کنند. با این همه، در کنار افزایش بودجه برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، این نگرانی در نزد دولتمردان در حال فزونی است که کیفیت عملکرد این مؤسسات در چه وضعیتی است. این نگرانی بیشتر حول محور سه مسئله‌ی اصلی متمرکز است.

۱. آیا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای تربیت انسانی فرهیخته و مورد نیاز جامعه، از برنامه‌ریزی و سازماندهی مناسبی برخوردارند (آیا دارای هدف‌های درست و مناسب هستند)، ؟

۲. آیا پول و منابع در دسترس آنان به درستی هزینه می‌شود (منظور این است که این مؤسسات از کارایی لازم برخوردارند)، ؟

۳. آیا این مؤسسات آموزش عالی، دانش‌آموخته‌گان مطلوب و مورد نیاز را تربیت می‌کنند (آیا این دانش‌آموخته‌گان از اثربخشی لازم برخوردارند)، ؟

این دلمشغولی‌ها به برداشت‌ها و تفسیرهای جدیدی از مفهوم کیفیت منجر شده است. به طور کلی، از دیرباز واژه‌ی کیفیت با مفاهیمی چون عملکردهای عالی یا برجسته همراه بوده است. آنچه امروزه بسیاری از صاحب‌نظران از آن به مثابه تعریفی نسبتاً جامع‌تر از مفهوم کیفیت می‌برند، عبارت است از تناسب با هدف و یا منظور. این امر به مؤسسات آموزش عالی امکان می‌دهد تا مقاصد خود را در قالب اهداف و مأموریت‌های ویژه بیان دارند و کیفیت آن‌ها نیز با عنایت به میزان دستیابی به این اهداف و مأموریت‌ها به تصویر کشیده شود. فعالیت‌های انجام شده در زمینه‌ی تبیین مفهوم کیفیت در مؤسسات گوناگون، به تمیز بین این دو بعد یا نوع منجر شده است که از آن‌ها با عنوان ارزشیابی کیفیت درونی<sup>۱</sup> (IQE) و ارزشیابی کیفیت بیرونی<sup>۲</sup> (EQE) نام برده می‌شود. منظور از ارزشیابی کیفیت درونی، بررسی مطلوبیت و وضعیت عناصر و مؤلفه‌های نظام آموزشی در جهت تحقق اهداف مفروض و معین و در عین حال منظور از ارزشیابی کیفیت بیرونی، میزان دستیابی به هدف‌های معین با توجه به منابع (انسانی، مالی، مادی)، در دسترس برای مؤسسات آموزش عالی است. به عبارتی میزان رضایتمندی استفاده‌کننده از محصولات در وجهی درونی، بیانگر مطلوبیت عناصر نظام آموزشی برای استفاده‌کنندگان درونی و نیز رضایتمندی و مقبولیت محصول نظام آموزشی برای استفاده‌کنندگان بیرونی یا نهایی است.

با عنایت به این تمایز مفهومی، می‌توان برای برنامه درسی دانشگاهی نیز در زمینه‌ی ارزشیابی کیفیت، دو بعد یا جنبه‌ی مهم متصور شد: ارزشیابی کیفیت درونی با عنایت به مطلوبیت و تناسب عناصر گوناگون برنامه‌ی درسی و نیز ارزشیابی کیفیت بیرونی با توجه به میزان اثربخشی این برنامه‌ها در زمینه محصول یا تولیدات برنامه درسی. این تمایز، که از آن با عنوان ارزشیابی فرآیند برنامه درسی<sup>۳</sup> و ارزشیابی محصول برنامه درسی<sup>۴</sup> نام برده شده است. در ادبیات برنامه‌ی درسی، سابقه‌ای دیرینه دارد. منظور از ارزشیابی فرآیند برنامه درسی، بررسی روش‌هایی برای ارزشیابی طراحی، استفاده و ارزشیابی از برنامه درسی است. منظور ارزشیابی طراحی برنامه‌ی درسی بررسی کیفیت مجموعه‌ای از تلاش‌ها برای تدوین برنامه‌های درسی و در برگزیده‌ی تصمیماتی است که به طرح برنامه‌ی درسی منجر می‌شود. استفاده از برنامه‌ی درسی به بوته‌ی عمل گذاشتن برنامه‌ی درسی و ارزشیابی نیز به فرآیندهای بهبود بخشیدن به برنامه‌ی درسی مدارس مربوط است. این تلاش‌ها برای ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی، حول محور عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی متمرکز است. در مقابل، محصولات برنامه‌ی درسی بیانگر نتایج و پیامدهای حاصل از فرآیند برنامه‌ی درسی است که امکان دارد به بررسی محصولات محدود و کوتاه‌مدت یا آثار و نتایج بلندمدت (به معنای ویژگی‌ها و خصوصیات فارغ‌التحصیلان و رضایتمندی

۱- Internal Quality Review

۲- External Quality Review

۳- Curriculum Processes

۴- Curriculum Products

استخدام کنندگان از آن‌ها) محدود شود. اینک به شرح هر یک از این ابعاد در بررسی کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاهی می‌پردازیم (فتحی و اجارگاه، شفیع‌ی؛ ۱۳۸۶).

#### الزام‌های توجه به کیفیت عباتند از:

- الزام اخلاقی (براساس تعهد اخلاقی بدون الزام قانونی)
- الزام حرفه‌ای (براساس تعهد حرفه‌ای در قبال جامعه)
- الزام رقابتی (براساس نیاز به حفظ و ارتقای جایگاه خود در بین مؤسسات مشابه)
- الزام پاسخگویی (براساس لزوم پاسخگویی در قبال مقامات بالاتر)

#### ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی:

در فرایند ارزشیابی درونی برنامه‌ی درسی، اهداف و رسالت‌های برنامه مورد توجه و ارزشیابی قرار گرفته و میزان دستیابی و تحقق برنامه یا عوامل، نسبت به اهداف مورد نظر سنجیده می‌شود. این نوع ارزشیابی به دست‌اندرکاران نظام مورد ارزشیابی نشان می‌دهد که تا چه اندازه با وضعیت مطلوب فاصله دارند و چه برنامه‌هایی برای رسیدن به اهداف و بهبود کیفیت بایستی مورد توجه قرار گیرد. ارزشیابی درونی شرایطی را فراهم می‌کند که کیفیت آموزشی تصویر شده و به مجموعه آموزشی امکان می‌دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلندمدت خود تلاش کنند و راه را برای ایجاد برنامه توسعه در سازمان باز نگاه دارند. ارزشیابی درونی تأکید فراوان بر برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روش‌های مفیدی را اتخاذ می‌نماید. در عین حال فرایند ارزشیابی برنامه درسی شامل تشخیص نکات قوت و ضعف طرح‌ها می‌باشد. یکی از نتایج ارزشیابی این است که می‌توان به کمک آن تعیین نمود که برنامه‌های درسی از چه جهاتی مؤثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر یا تکمیل نیاز دارند. با ارزشیابی برنامه‌ی درسی است که معلوم می‌شود هر یک از عناصر برنامه با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا داشته است (ربیعی و همکاران، ۱۳۸۹). برای ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی، چالش‌های مهمی وجود دارد که در بین آن‌ها تعیین عناصر برنامه درسی و نیز ایجاد تعادل و انسجام در بین آن‌ها از مهمترین موارد محسوب می‌شود. در خصوص اینکه عناصر برنامه درسی کدامند تا بر مبنای آن بتوان میزان تعادل میان عناصر و تناسب آن‌ها را با انتظارات و آنچه که مطلوب است، مشخص کرد، دیدگاه‌های متفاوتی عرضه شده است. برای مثال دکر واکر تعریفی از برنامه درسی ارائه می‌دهد، که در آن عملاً تنها به سه عنصر هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی محتوای یادگیری اشاره شده است (واکر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵).

به همیت ترتیب، دیدگاه‌هایی متقدمان، به ویژه رالف تایلر مطرح کرده‌اند، چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند (تایلر<sup>۲</sup>، ۱۹۴۹). با وجود این، درک بهتر کیفیت درونی برنامه‌های درسی، بهتر است فهرست جامع‌تری از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی را مورد توجه قرار دهیم. هیلدا تابا اندیشمند دیگر حوزه‌ی برنامه درسی، عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر نیازها، هدف‌ها، محتوا، سازمان‌دهی محتوا، تجربیات یادگیری، سازمان‌دهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد.

با این همه شاید معروف‌ترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی، طبقه‌بندی الگوی فرانسویس کلاین در الگوی مطالعه‌ی آموزش مدرسه‌ای (SOS) باشد. که در قالب ۹ عنصر، عناصر برنامه درسی را مطرح کرده است. «اکر» براساس الگوی کلاین، عناصر برنامه‌ی درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی»، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص ساختن این عناصر، سؤالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده‌ی وضعیت این عناصر در فرآیند کیفیت برنامه‌ی درسی است. جدول زیر این مهم را نشان می‌دهد.

۱- Walker

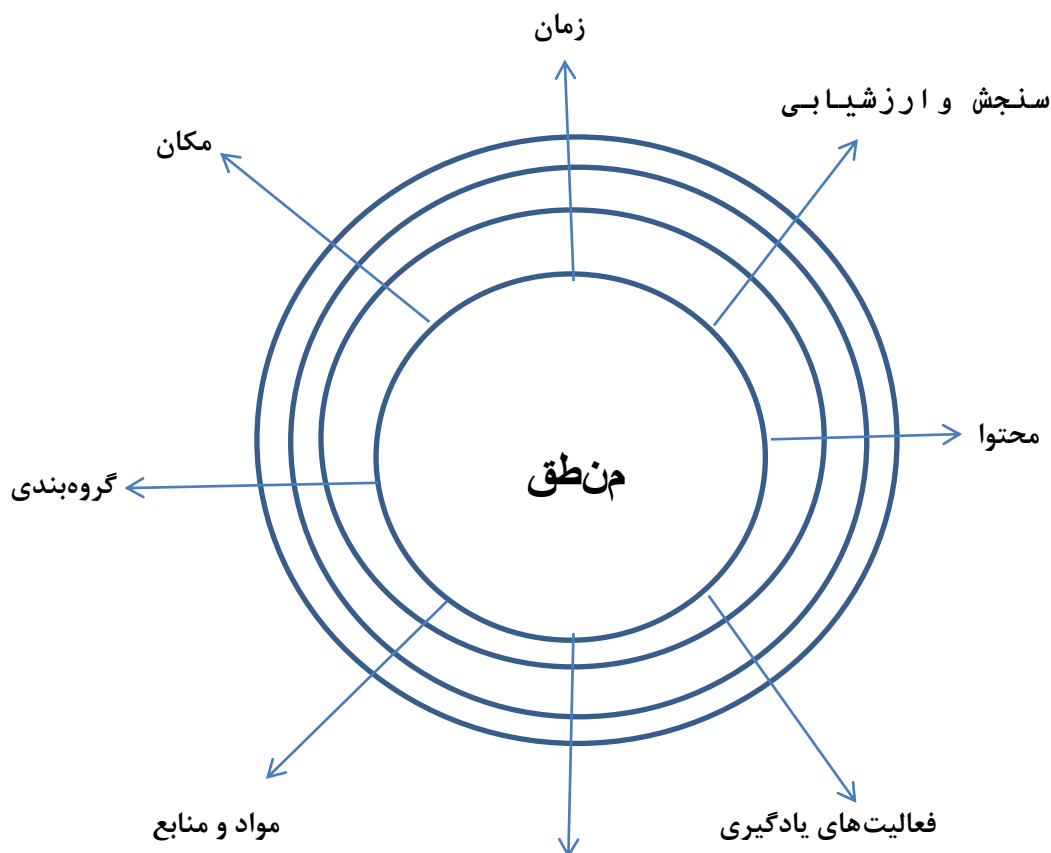
۲- Tyler

جدول ۱. عناصر برنامه‌ی درسی «اکر»، و تبیین آنها در فرایند کیفیت برنامه‌ی درسی (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۸).

عناصر برنامه‌ی درسی	پرسش‌های جهت‌دهنده
منطق	چرا فراگیران باید یاد بگیرند؟
مقاصد و اهداف	یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می‌پردازند؟
محتوا	یادگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟
فعالیت‌های یادگیری	یادگیرندگان چگونه می‌آموزند؟
نقش معلم	معلم چگونه فرآیند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟
مواد و منابع	یادگیرندگان با کمک چه چیزهایی به یادگیری می‌پردازند؟
گروه‌بندی	با چه کسانی به یادگیری می‌پردازند؟
مکان	کجا به یادگیری می‌پردازند؟
زمان	کی و چه زمانی به یادگیری می‌پردازند؟
سنجش و ارزشیابی	چه قدر در یادگیری پیشرفت داشته‌اند؟

نایت به نقش محوری منطق یا چرایی برنامه‌ی درسی اشاره می‌کند، که نقش مأموریت اصلی برنامه‌ی درسی را ایفا می‌کند و در حکم مؤلفه‌ای جهت‌دهنده در فرایند تصمیم‌سازی برنامه‌ی درسی عمل می‌کند، می‌توان وضعیت آرایش عناصر برنامه‌ی درسی را به صورت ویژه‌ای نشان داد که در آن، همه عناصر و مؤلفه‌ها حول محور منطق اصلی برنامه‌ی درسی به یکدیگر متصل و هستند.

جدول ۲. عناصر برنامه‌ی درسی «اکر» در مدل بررسی کیفیت برنامه‌ی درسی (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۸).





## نقش معلم

- در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی، الگوی اگر دارای محاسن متعددی است:
- این الگو، ارتباطات موجود بین عناصر متفاوت برنامه‌ی درسی را به تصویر می‌کشد.
  - نقش محوری منطق و چرایی برنامه‌ی درسی را در الگوی کیفیت روشن می‌کند.
  - نشان می‌دهد، که کیفیت پایین هر یک از عناصر، کلیت و موجودیت برنامه‌ی درسی را مورد تردید قرار می‌دهد. از این رو، ضروری است، برنامه‌ی درسی به صورت کاملاً متعادل، مناسب و منسجم طراحی شود.

## ارزشیابی کیفیت بیرونی برنامه درسی:

ارزشیابی کیفیت بیرونی برنامه‌ی درسی یا اثربخشی برنامه‌های درسی در دهه‌های اخیر مورد توجه فزونی‌تری واقع شده است. در محافل علمی - پژوهشی متعدد نیز بسیاری از پژوهشگران در زمینه تبیین روش‌ها و فنون ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی تلاش کرده‌اند. برای ارزشیابی اثربخشی کیفیت بیرونی برنامه‌های درسی روش‌های گوناگونی ابداع شده است که در زمره‌ی آن‌ها، الگوی چهار مرحله‌ای کرک پاتریک، شامل ارزشیابی واکنش‌ها، ارزشیابی یادگیری، ارزشیابی تغییر رفتار یادگیرندگان و ارزشیابی بازده است (کرک پاتریک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). الگوی هدف - محور اسپکتر، که در آن هدف‌های از پیش تعیین شده برنامه با محصولات و برون‌دادها با استفاده از روش‌های گوناگون جمع‌آوری داده‌های کمی و کیفی مقایسه می‌شوند (اسپکتر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). و الگوی مشارکتی نیکولز که در آن شرکای اصلی برنامه (دانشجویان، دانش-آموختگان، کارفرمایان، مدیران و مدرسان) میزان تحقق اهداف مورد انتظار را از برنامه مورد داوری قرار می‌دهند و در خصوص کیفیت برنامه‌ی درسی قضاوت و داوری می‌کنند (نیکولز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

## تاریخچه ارزشیابی

سابقه ارزشیابی در معنای غیر رسمی و به مفهوم قضاوت در خصوص عملکرد افراد به دو هزار سال قبل از میلاد بر می‌گردد، که توسط چینی‌ها انجام می‌گرفته است. ارزشیابی رسمی برنامه‌های آموزشی را، قرن ۱۹ جوزف رایس انجام داده است. و بنیانگذار ارزشیابی آموزشی رسمی به مفهوم جدید توسط رالف تایلر در سال ۱۹۴۰، می‌باشد.

## تعاریف ارزشیابی

در سطح وسیع‌تر به کیفیت آموزش می‌توان به عنوان یک مجموعه نگرینست که از عوامل درون‌داد، فرآیند و برون‌داد در یک سیستم آموزشی تشکیل شده است. بنابراین کیفیت هر یک از این عوامل می‌تواند به عنوان نشان‌دهنده‌ی کیفیت سیستم باشد. از این جهت با ارزشیابی هر یک از این عوامل کیفیت نظام آموزشی می‌تواند تشخیص داده شود.

- رالف تایلر: ارزشیابی آموزشی فرآیند سنجش میزان تحقق اهداف از قبل تعیین شده است.

- گی، (۱۹۹۱). ارزشیابی به یک فرآیند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که به منظور تعیین اینکه آیا اهداف مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان؟

- ارزشیابی عبارت است از: فرآیند بررسی و انجام داوری درباره‌ی مناسب بودن سطح کیفیت با استانداردها.

- ارزشیابی عبارت است از: فرآیند نظام‌دار سنجش، داوری در مورد کیفیت و پیشنهاد برای بهبود آن در یک نظام آموزشی.

## مفهوم‌شناسی ارزشیابی برنامه درسی:

۱- Kirkpatrick

۲- Spector

۳- Nikoles



ارزشیابی آموزشی آیین‌های فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی، تصویری از چگونگی فعالیت‌ها به دست آورند و با استفاده از این تصویر، از نظام‌های آموزشی، مراقبت بیشتری به عمل آورند. ارزشیابی نظام آموزش عالی را می‌توان بنابر مدل‌ها و رویکردهای متعدد از منظرهای مختلف با تمرکز بر شاخص‌های گوناگون انجام داد. برخی در ارزشیابی، بر قضاوت در خصوص اجزای نظام آموزش عالی از جمله: درونداد، فرایند، برونداد و پیامد تمرکز نموده و برخی دیگر در رویکردی که سابقه‌ای چندین طولانی ندارد، بر دو بعد برنامه‌های مصوب (برنامه‌ی درسی دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) و ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی توجه کرده‌اند (سبحانی‌نژاد و افشار؛ ۱۳۸۷).

ارزشیابی برنامه درسی در دو حوزه متمایز و پیچیده، برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی ریشه دارد که اگرچه ظهور آن به عنوان حوزه مطالعاتی مستقل مربوط به دهه ۱۹۶۰ می‌باشد. اما نمونه‌هایی از کارهای اولیه در این خصوص را نیز می‌توان در سال‌های قبل از آن مشاهده نمود. تعریف «ارزشیابی برنامه درسی» تا حد زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی می‌پذیریم. با این همه و با عنایت به تعریف ارزشیابی، ارزشیابی برنامه درسی عبارتست از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱). ارزشیابی برنامه درسی فرآیندی برای پژوهش جهت بهبود جوهر و ماده برنامه درسی، رویه‌های اجرایی، روش‌های آموزشی است. اورنشتاین و هانکینز معتقدند «ارزشیابی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و کارایی آن پس از اجرا به کار گرفته می‌شود. هدف گردآوری اطلاعات درباره قوت و ضعف برنامه درسی آن است که به برنامه‌ریزان مواد درسی امکان می‌دهد در فعالیت‌ها و برنامه‌های خود تجدیدنظر کنند و یا آنها را تطبیق داده حفظ یا متوقف نمایند». در زمینه برنامه درسی ارزشیابی بر کشف این نکته متمرکز است که آیا برنامه درسی آن‌گونه که طراحی و اجرا شده می‌تواند نتایج مطلوب ایجاد کند. ارزشیابی به شناخت نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و اثربخشی و اجرای آن پس از اجرا کمک می‌کند. بر این اساس ارزشیابی برنامه درسی بر ارزیابی برنامه و مؤلفه‌های آن و همچنین اجرای چنین برنامه توسط مربیان متمرکز است (مومنی مهموئی، ۱۳۸۸).

### برنامه درسی و ارزشیابی آموزشی:

ارزشیابی آموزشی عبارتست از قضاوت درباره ارزش پدیده‌های آموزشی (Stufflebeam & Webster, ۱۹۸۸). ارزشیابی آموزشی در حیطه‌ی جست‌وجوهای نظام یافته منظور می‌شود. برنامه درسی، برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت آموزشی، به طور مستقیم از ارزشیابی آموزشی استفاده گسترده‌ای به عمل می‌آورند. بنابراین، با بکار گرفتن ارزشیابی آموزشی در فعالیت‌های نظام آموزشی، در سطوح یادگیرنده، کلاس درس، سازمان آموزشی، اجتماع محلی و جامعه، می‌توان شرایط لازم را برای شفافیت و کارایی فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه ارتقای کیفیت آن‌ها را فراهم کرد (کلباسی، ۱۳۸۹).

### اهداف ارزشیابی برنامه درسی:

در یک طبقه‌بندی کلی برای ارزشیابی برنامه درسی می‌توان دو هدف متصور بود: هدف تکوینی که قصد بهبود برنامه را دارد و ارزشیابی تراکمی یا نهایی که برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آتی رهنمود ارائه می‌دهد، اما می‌توان به صورت دقیق‌تر اهداف ذیل را برای ارزشیابی برنامه درسی بیان نمود:

۱. کمک به تصمیمات در خصوص نصب برنامه درسی.
۲. کمک به تصمیمات در خصوص ادامه برنامه، گسترش یا اعتباریابی آن.
۳. کمک به تصمیمات در خصوص اصلاحات برنامه درسی.
۴. کسب شواهد برای ساماندهی حمایت از برنامه درسی.
۵. کسب شواهد برای ساماندهی موقعیت برای برنامه درسی.
۶. کمک به درک فرایندهای اساسی روانشناختی، اجتماعی و دیگر (مومنی مهموئی، ۱۳۸۸).

به زعم سیلور و همکاران، اگرچه ارزشیابی فقط یک هدف کلی دارد؛ تعیین بها یا ارزش چیزی، ولی نقش‌های آن بسیار است. ارزشیابی نتایج دانش‌آموزان در تمام زمینه‌هایشان نمونه‌ای از یک نقش است. نقش مهم دیگر ارزشیابی، تعیین ارزش خود برنامه درسی است. آیا برنامه درسی مقاصدی را که به خاطر آنها الگوپردازی شده است برآورده می‌کند؟ آیا این مقاصد، خود روایی دارند؟ آیا برنامه درسی برای گروه معینی از دانش‌آموزان که برایشان مورد استفاده قرار گرفته مناسب می‌باشد؟ آیا مدل‌های آموزشی انتخاب شده نسبت به هدف‌های مورد جستجو بهترین انتخاب‌هاست؟ آیا محتوا بهترین انتخاب ممکن است؟ آیا مواد آموزشی که جهت مقاصد آموزشی توصیه شده است، بهترین و مناسب‌ترین مواد آموزشی موجود برای حصول به مقاصد است؟ و سومین نقش مهم ارزشیابی در مدارس قضاوت در مورد امتیازات همه مقررات و شیوه‌های پذیرشی و مدیریتی و ساختاری است که در آن مؤسسه تربیتی انجام وظیفه می‌کند (خوی‌نژاد، ۱۳۷۴).

- محمدی و همکارش (۱۳۸۶): مهمترین و مطلوب‌ترین هدف ارزشیابی در زمینه آموزش و نظام آموزشی؛ آگاهی از وضعیت موجود و میزان فاصله آن با وضعیت مطلوب پدیده یا موضوع مورد ارزشیابی می‌باشد؛ که بدان وسیله می‌توان با اتکاء به داده‌های حاصل از فرآیند ارزشیابی با یک برنامه‌ریزی جامع و راهبردی به بهبود وضعیت و حد اکثر استفاده از امکانات و منابع موجود برای رسیدن به مقاصد و اهداف مورد نظر پرداخت.

#### انواع ارزشیابی و اهداف آنها (استارک، ۱۹۹۷).

۱. ارزشیابی تکوینی<sup>۱</sup>: برای جمع‌آوری اطلاعاتی طراحی شده است که کمک می‌کند به اصلاح یک برنامه در طی عمل و اجرا. این نوع ارزشیابی در هر زمانی از اجرای برنامه قابل انجام است.

❖ هدف: تصمیم‌گیری، اصلاح و پیشرفت برنامه.

۲. ارزشیابی پایانی<sup>۲</sup>: این ارزشیابی دلالت دارد بر جمع‌آوری اطلاعات ضروری برای داوری در رابطه با موفقیت نهایی برنامه، این ارزشیابی در پایان دوره آموزشی انجام می‌شود.

❖ هدف: حساسی و توجیه کردن مسئولین و ذینفعان در رابطه با منابع مصرف شده است.

#### ۳. ارزشیابی روشننگری (Illuminative Evaluation).

❖ هدف: توصیف برنامه و استنباط بیشتر از آن است.

#### ۴. ارزشیابی آزاد (Goal – Free Evaluation).

❖ هدف: توصیف، بهبود و استنباط بیشتر برنامه است.

#### ۵. ارزشیابی سیاسی – اجتماعی (Sociopolitical Evaluation).

❖ هدف: افزایش آگاهی و انگیزه.

#### ۶. ارزشیابی اقتدار (Authoritative Evaluation).

#### ضرورت ارزشیابی برنامه درسی آموزش عالی:

✓ ارزیابی از نظام‌های آموزشی یکی از ضروریات پویایی این نظام‌ها است. به عبارتی دیگر، عدم وجود فرآیند ارزیابی مستمر در نظام‌های آموزشی، موجب رکود آن‌ها می‌گردد.

✓ کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است (محمدی، فتح‌آبادی، ۱۳۸۶).

تعریف «ارزشیابی برنامه درسی» تا حد زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی می‌پذیریم. با این همه و با عنایت به تعریف ارزشیابی، ارزشیابی برنامه درسی عبارتست از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی. بررسی و مطالعه ارزش

۱- Formative Evaluation

۲- Summative Evaluation

و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود. از این رو در یک برداشت گسترده، ارزشیابی برنامه درسی شامل تمام مراحل فرآیند طراحی برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی می‌شود. از این رو ضروری است تا تمام ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی، مورد بررسی دقیق و مطالعه قرار گیرد و بر پایه این بررسی اصلاحات لازم در برنامه درسی و اجزای آن صورت پذیرد. ارزشیابی از هر یک از اجزای برنامه درسی به ما کمک می‌کند که کیفیت آن‌ها را مورد بررسی قرار دهیم و اصلاحات و تجدیدنظرهای ضروری را اعمال نماییم.

تایلر و ولف معتقدند که ارزشیابی بخش مهمی از فرایند آموزش و تجربه یادگیری فراگیران است. تحقیقات نشان می‌دهد که روش ارزشیابی با روش یادگیری دانشجویان (به طور کلی فراگیران) مرتبط است، چرا که معمولاً با تغییر روش‌های ارزشیابی، روش‌های یادگیری دانشجویان نیز تغییر می‌کند. هم‌چنین بر نوع یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد. به طور مثال استفاده از ارزشیابی باز و تأکید بر انجام پروژه‌ها منجر به تقویت ادراک و یادگیری‌های مستقل و عمیق‌تر در دانشجویان می‌شود. بدین ترتیب روش ارزشیابی، عاملی مؤثر در تحقیق رویکرد عمیق و یا رویکرد سطحی در یادگیری و به طور کلی رشد کیفی در آموزش عالی تلقی می‌گردد. ارزشیابی برای هر کس معنای خاصی دارد. در رابطه با دانشجویان می‌تواند عاملی مؤثر در شناسایی نقاط قوت و ضعف و ارائه تصویری از آموخته‌ها و ناآموخته‌ها و کمک به بهبود یادگیری و رشد و توسعه اطلاعات و مهارت‌ها، نگرش‌ها و ایجاد انگیزه در جهت تداوم یادگیری باشد. از بعد سازمانی نیز به عنوان ابزاری در جهت نشان دادن موفقیت و شکست دانشجو، تعیین نمره و رتبه برای دانشجو، مجوزی برای انتخاب و ابزاری برای پیش بینی موفقیت در تحصیل و شغل دانشجو مورد استفاده قرار گیرد. برای معلمان و اساتید نیز از یک طرف عاملی مؤثر در شناخت وضعیت دانشجویان در رابطه با شرایط آموزش اعم از محتوا و روش تدریس یعنی شناسایی تفاوت‌های فردی دانشجویان از ابعاد مختلف مثل سبک‌های یادگیری آنان و هم‌چنین ابزاری مؤثر در راستای شناسایی نقاط قوت و ضعف یا وضعیت روش‌های تدریس و محتوای استفاده شده در آموزش عالی می‌باشد (عارفی، ۱۳۸۴).

در رعایت اصل مناسب بودن شیوه‌ها یا روش‌های ارزشیابی در آموزش عالی باید به چند عامل توجه نمود:

الف). رابطه روش‌های ارزشیابی با اهداف تعیین شده در سطوح متعددی قرار می‌گیرند: اهداف کلی یا عمومی همچون پرورش تفکر انتقادی، حل مسأله، روحیه کارگروهي، خود اعتمادی، اهداف خاص مراحل تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری)، اهداف خاص رشته‌های تحصیلی و در نهایت اهداف خاص ویژه هر درس است. به نظر می‌رسد اهداف متداول و جاری ارزشیابی در آموزش عالی و بالتبع، روش‌های ارزشیابی آن، بیشتر در راستای تعیین نمره و رتبه و مجوز عبور دانشجو و کمتر در جهت کمک به بهبود یادگیری و ایجاد انگیزه و تمایل به یادگیری مداوم و ایجاد مسئولیت یادگیری در دانشجویان قرار می‌گیرد.

ب). مناسب بودن روش‌های ارزشیابی در ارتباط با شرایط دانشجویان نیز از سایر الزامات مناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی است. که با توجه به سبک‌های یادگیری متفاوت، یادگیری در افراد و سایر شرایط فردی (از حیث معلولیت‌های جسمانی و حتی برخی ویژگی‌های عاطفی - روانی) امری منطقی است. البته تحقق بخشیدن به آن با توجه به شرایط کنونی مؤسسات آموزش عالی (از یک سو افزایش تقاضا و از سوی دیگر امکانات مالی و غیر مالی)، با مشکلات عدیده‌ای روبروست.

ج). با توجه به واقعیت فوق‌الذکر در رابطه با شرایط کنونی مؤسسات آموزش عالی و محدود بودن دامنه یا حوزه امکانات آنان، توجه به تناسب بین روش‌های ارزشیابی و حوزه امکانات (وقت و هزینه)، نیز ضروری است. البته نبایستی شرط الف، یعنی تناسب با اهداف را تحت‌الشعاع قرار دهد. این مقوله در واقع همان شرط عملی بودن و کارا بودن تلقی می‌گردد.

### روند تحولات تاریخی ارزشیابی برنامه درسی

کارهای اولیه در خصوص ارزیابی برنامه‌ها حتی از ظهور قلمرو برنامه درسی به صورت متفرقه انجام شده است. اما به صورت جدی و رسمی برای نخستین بار در بستر نوآوری برنامه آموزشی بود که ارزیابی برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی و حرفه‌ای ظهور و بروز نمود. در آغاز در ایالات متحده در طول دهه ۱۹۳۰ و سپس در انگلستان در طول دهه ۱۹۵۰، هنگامی که آهنگ تغییر اجتماعی سریع شده و پیچیدگی نوآوری‌های آموزشی آشکار شد، تقاضا برای ارزیابی



برنامه درسی به سرعت رشد یافت. در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ ارزشیابی برنامه درسی به عنوان قلمرو علمی و حوزه مطالعاتی مستقل در قلمرو علوم تربیتی ظهور یافت. شاهد این که برنامه درسی حوزه مطالعاتی مستقل می‌باشد، ایجاد دوره‌هایی در این زمینه توسط دانشگاه‌ها و برگزاری همایش‌ها و جلسات بین‌المللی می‌باشد. البته یک نکته آشکار در زمینه ارزشیابی برنامه درسی عدم تعادل بین نظر و عمل در این زمینه می‌باشد به گونه‌ای که اکثر کارهایی که در خصوص ارزشیابی برنامه درسی انجام شده صیغه نظری دارد (مومنی مهموئی، ۱۳۸۸). الکاین نیز در نگاهی کوتاه تحولات ارزشیابی برنامه درسی را این‌گونه بیان می‌کند: از ابتدای ظهور برنامه درسی از دهه ۱۹۶۰ تاکنون، جهت‌گیری‌های مختلفی را به خود گرفته است. دهه ۱۹۶۰، دهه تولید مدل‌های ارزشیابی بود، مدل‌هایی که بیشتر معطوف به ارزشیابی تکوینی بود. در طی دهه ۱۹۷۰ دغدغه‌ها درباره به کار بردن برنامه در کلاس درس بود. بنابراین در پاسخ به این دغدغه‌ها متخصصان ارزشیاب توجه خود را معطوف به ارزشیابی اجرا نمودند و در طول دهه ۱۹۸۰ گرایش در ارزشیابی برنامه درسی به سمت بررسی روابط بین برنامه درسی و متغیرهای زمینه‌ای سیستم اجتماعی از قبیل ارزش‌ها، عوامل اقتصادی و سیاست‌ها بود.

### مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی و درسی در غرب و ایران:

تحلیل تاریخی مادنوس، استافل و اسکریون، از تحول ارزشیابی آموزشی در غرب آنان را به این جمع‌بندی رسانده است که ارزشیابی آموزشی شش دوره را تجربه کرده است که نام دوره‌ها و ویژگی‌های آن‌ها در جدول ذیل آمده است (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۸۶).

جدول ۳) تحول ارزشیابی آموزشی و درسی در غرب (موسی‌پور، ۱۳۸۰).

نام دوره	دوره زمانی	خصایص اصلی
دگرگونی در غرب	۱۸۰۰ - ۱۹۰۰	- برای ارزشیابی این‌گونه مأموریت‌ها و عملکردها به صورت رسمی و غیر رسمی و احساسی اقدام شد. - انجام ارزشیابی توسط گروه‌های تعیین شده توسط حکومت - انجام ارزشیابی‌های سالیانه در هر یک از نظام اجتماعی
کارایی و آزمون	۱۹۰۰ - ۱۹۳۰	بررسی به منظور تعیین اثربخشی مدرسه یا معلم با استفاده از ملاک‌های متفاوتی مانند مخارج، میزان افت تحصیلی فراگیر، میزان پیشرفت. - استفاده از آزمون‌ها برای مشخص کردن اثربخشی برنامه‌ها
تایلری	۱۹۳۰ - ۱۹۴۵	- ظهور مطالعات هشت ساله (به سرپرستی تایلر) دیدگاه تازه‌ای از ارزشیابی را مطرح کرد و با آنچه در اثربخشی و آزمون مطرح بود تفاوت داشت، در ارزشیابی تایلری مقایسه درونی برون‌داده‌ها با هدف‌ها مطرح بود.
معصومیت	۱۹۴۶ - ۱۹۵۷	توسعه آزمون‌سازی همراه با تحول تکنیکی مرتبط با ارزشیابی برنامه - توسعه استاندارد کردن آزمون‌ها - تأسیس مراکز آزمون‌سازی آموزشی
بسط در غرب	۱۹۵۸ - ۱۹۷۲	- مطرح شدن ارزشیابی به عنوان یک صفت و یک حرفه مبتنی بر درآمدهای مالیاتی - بسط چهار رویکرد قبلی - آغاز برخی مفهوم‌پردازی تازه از ارزشیابی و مطرح شدن الگوهای تازه ارزشیابی که هدف‌های آموزشی، درون‌دادها، کاربرد و نوع خدمات را هم سنگ برون‌دادهای خواسته شده و ناخواسته برنامه قرار داد
حرفه‌ای شدن	۱۹۷۳ تاکنون	- رشته ارزشیابی به عنوان حرفه مجزا - برگزاری دوره‌هایی حداقل یک دوره درباره روش‌شناسی ارزیابی به عنوان جزئی از روش‌شناسی تحقیق



## سابقه ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران قبل و بعد از انقلاب

ساختار منظم و تعریف شده‌ای برای ارزشیابی آموزشی عالی در ایران وجود نداشته است. در اوایل دهه ۶۰ شمسی واحدی تحت عنوان دفتر نظارت و سنجش به عنوان زیر مجموعه معاونت آموزشی شکل گرفت. این دفتر تنها به ارزیابی فعالیت‌های آموزشی دانشگاه‌ها پرداخته و به دیگر کارکردهای آموزش عالی و یا فرآیند مدیریتی آن توجهی نداشت. گرچه این دفتر بعدها به دفتر نظارت و ارزیابی تغییر نام داده و نظارت و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و مدیریتی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را به دست گرفت. ارزشیابی آموزش عالی به منظور قضاوت درباره کیفیت نظام آموزش عالی و بهبود مستمر امور آن، از سال ۱۳۷۵، در آموزش پزشکی آغاز شد. با توجه به نتایج موفقیت‌آمیز این طرح، نوع خاصی از نظام اعتبار بخشی دانشگاهی تحت عنوان «ارزیابی درونی»، در تمام گروه‌های آموزش پزشکی داخلی در بیش از ۳۰ دانشگاه به اجرا درآمد. بازتاب نتایج ارزیابی درونی در میان مدیران و تصمیم‌گیران نظام آموزش عالی کشور چنان بود که در زمان تدوین «برنامه عمرانی پنج ساله سوم جمهوری اسلامی ایران» نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی در مقیاس کلان به ارزشیابی آموزش عالی جذب شد. از این رو، یکی از فعالیت‌های اجرایی برنامه یادشده در آموزش عالی، به ارزشیابی درونی آموزش عالی اختصاص یافت. لذا وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری در همین راستا و در اجرای مصوبات قانون برنامه پنج ساله سوم، کوشش‌های ارزشیابی درونی را از سال ۱۳۸۰، آغاز کرده است (قورچیان، ۱۳۸۳).

بررسی اسناد و مدارک نشان می‌دهد که طی دو قرن گذشته ارزشیابی آموزشی و درسی در ایران هفت مرحله را تجربه کرده و جریان حرکت آن اعتلایی رو به بهبود است که عناوین دوره‌های مذکور، دوره زمانی و خصایص عمده هر یک از آن‌ها در جدول ذیل آمده است (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۸۶).

## جدول ۴) تحول ارزشیابی آموزشی و درسی در غرب و ایران (موسی‌پور، ۱۳۸۰).

ارزشیابی آموزشی در غرب	دوره زمانی	تحول ارزشیابی آموزشی در ایران	گستره زمانی	خصایص اصلی
دگرگونی در غرب	۱۸۰۰-۱۹۰۰	بی‌نیازی	۱۱۷۹-۱۲۷۶	مقبولیت مبتنی بر برداشت‌های شخصی و غیر رسمی و نظام‌یافته
کارایی و آزمودن	۱۹۰۰-۱۹۳۰	آگاهی	۱۲۰۸-۱۳۰۹	تحدید امور آموزش به دولت مرکزی و بررسی مراکز آموزشی در قالب مقررات مصوب
تایلری	۱۹۳۰-۱۹۴۵	تلاش رسمی	۱۳۱۰-۱۳۲۴	توجه دولت به محتوای آموزش مدارس و تلاش در جهت بررسی و چگونگی آن
معصومیت	۱۹۴۶-۱۹۵۷	دشواری	۱۳۲۵-۱۳۳۶	تلاش دولت برای اعمال نظر در محتوای آموزش مدارس و حفظ ظاهر منطقی آن
بسط در غرب	۱۹۵۸-۱۹۷۲	علاقمندی	۱۳۳۷-۱۳۵۱	توجه صاحب‌نظران و نهادهای دولتی ذیربط به بررسی و اظهار نظر درباره نظام آموزشی و برنامه‌های آن، آگاهی از مفهوم ارزشیابی آموزشی
حرفه‌ای شدن	۱۹۷۳ تاکنون	اقدام	۱۳۵۲-۱۳۷۰	افزایش کمی، جهت‌گیری کمی در ارزشیابی، یکسان‌انگاری پژوهش و ارزشیابی، تمرکز بر الگوی هدف محور ارزشیابی،
		امیدواری	۱۳۷۰ تاکنون	تلاش برای دانش سازمان‌یافته و تخصص، توجه به آموزش‌های تخصصی، توجه به ارزشیابی

برنامه‌های آموزشی، تلاش برای تهیه الگوهای ارزشیابی				
---	--	--	--	--

### رویکردهای ارزشیابی برنامه درسی

به طور قطع ارزشیابی برنامه درسی نمی‌تواند ساده و یکنواخت باشد. کافی است بگوییم که ارزشیابی برنامه درسی در دو حوزه متمایز و پیچیده برنامه درسی و ارزشیابی ریشه دارد. هر کدام از این دهها تعریف، رویکرد و روش متفاوت ارتباط دارد. پاتون (۱۹۸۶)، ۳۰ رویکرد مختلف ارزشیابی را فهرست می‌کند و استافل بیم، ۲۲ رویکرد را شناسایی می‌کند که هر کدام معنای متفاوت و شکل متفاوتی دارند. استافل بیم اعتقاد دارد از رویکردهای ارزشیابی متنوعی که در خلال قرن بیستم پدیدار شدند، ۹ رویکرد توان و امکان استفاده مداوم و توسعه بعد از سال ۲۰۰۰ را دارند و ۱۳ رویکرد دیگر درجات مختلفی از شایستگی را دارند. دسته‌بندی این رویکردها در جدول ذیل آمده است

جدول ۵) بهترین رویکردهای ارزشیابی برای قرن ۲۱، (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۸۶).

رویکردهای آموزشی	(استافل بیم)
ارزشیابی مبتنی بر بهبود/ پاسخ‌گویی	مطالعات مبتنی بر تصمیم/ پاسخ‌گویی
	مطالعات مبتنی بر مصرف‌کننده
	اعتبارسنجی/ اعطای گواهینامه
ارزشیابی مبتنی بر مدافعه اجتماعی	ارزشیابی متمرکز بر کاربرد
	مطالعات مراجع‌محور (ارزشیابی پاسخ‌گو)
ارزشیابی مبتنی بر پرسش/ روش‌محور	ارزشیابی مطالعه موردی
	ارزشیابی پیامد به عنوان سنجش ارزش افزوده

به رغم تغییرات مفهومی در هر دو حوزه برنامه درسی و ارزشیابی (حوزه‌های مادر ارزیابی برنامه درسی)، بررسی ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که ۹ نظریه ارزشیابی برنامه درسی و ۹ روش‌شناسی آن در طول ۲۰ سال اخیر خیلی تغییر نیافته است، به عبارتی دیگر، اگرچه مدل‌های جدید برنامه درسی طراحی شده است، ارزشیابی برنامه درسی هنوز روش‌های قدیمی را بکار می‌گیرد. این چیزی است که لوین از آن تحت عنوان شکاف بین برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی برنامه درسی یاد می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری:

جامعه به جمعیتی فرهیخته نیاز دارد که افراد تحصیل کرده آن بیش از افراد عامی باشند. دانشگاه‌ها برای برآوردن این تقاضا، باید برنامه‌های آموزشی را در مقیاس وسیع‌تری سازمان دهند. در این میان، کیفیت به عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل در نظام‌های مختلف مطرح است. متأسفانه در جامعه‌ی ما نقش دانشگاه در پیشرفت و توسعه، فراموش شده؛ به طوری که عمده‌ترین مشخصه‌ی آموزش عالی در سال‌های اخیر، سیر نزولی شاخص‌های کیفی آن بوده است. با در نظر گرفتن مسائل داخلی و خارجی فراروی سیستم آموزش عالی، مسئله کاهش کیفیت و لزوم توجه به آن باید از نگرانی‌های جدی جامعه به حساب آید. اصلاح و بهبود نظام آموزش عالی، مستلزم بازاندیشی و بازسازی در ساختارها، کارکردها و برنامه‌های آموزش عالی و استفاده از نگرش سیستمی در تحلیل دانشگاهی، تعهد و مسئولیت‌پذیری همه مسئولان است. از جمله مشکل‌ترین فعالیت‌ها در نظام آموزش عالی، ارزشیابی است. با استفاده از ارزشیابی می‌توان در رابطه با میزان تحقق اهداف آموزشی قضاوت و تصمیم‌گیری انجام داد. برنامه‌های درسی در آموزش عالی از جمله ارکان اساسی این نظام به شمار می‌آیند که بایستی دائماً مورد ارزشیابی قرار بگیرند. ارزشیابی از کیفیت برنامه‌ی درسی در آموزش عالی با استفاده از ملاک‌ها و استانداردهایی امکان‌پذیر است. این ملاک‌ها و استانداردها می‌توانند کیفیت برنامه‌های درسی را مورد سنجش و

قضاوت قرار دهند.

بنابراین یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش عالی در بسیاری از کشورهای جهان، عبارتست از تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها به گونه‌ای که بتوانند فارغ التحصیلانی را تربیت کنند که نسبت به نیازهای جامعه و مؤسسات موجود در آن پاسخگو باشند و در عین حال از تحولات علمی و فناورانه نیز بهره شایسته‌ای برده باشند. نکته قابل توجه آنکه برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها پس از طراحی و اجرای مکرر در طی زمان ضرورتاً می‌بایست به صورت ادواری مورد تجدید نظر قرار گیرند، در غیر این صورت پدیده‌ای تحت عنوان رو به زوال رفتن برنامه درسی اتفاق می‌افتد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹). به طور کلی صرف‌نظر از مرحله آموزش، از پیش دبستانی تا آموزش عالی، انتخاب روش‌های ارزشیابی منوط به توجه به سه شرط عمده یعنی: مناسب بودن، عملی و کارا بودن، بکارگیری اندازه‌گیرهای چندگانه (در مورد اهداف بسیار مهم) است. اگرچه سه شرط یا سه اصل اهمیت دارند ولی شرط مناسب بودن در اولویت و از همه مهم‌تر می‌باشد. چرا که در غیر این صورت اطلاعات نامربوط و گمراه‌کننده‌ای ارائه خواهد شد.

چنان که ذکر شد یکی از عناصر مهم برنامه‌های درسی در آموزش عالی ارزشیابی می‌باشد. از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مدارس طراحی نمود. ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه درسی کامل و یا ارزشیابی از جنبه کوچکی از یک برنامه کامل باشد. در ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی نیز عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان است. اما نبایستی از ارزشیابی بخش‌های مختلف برنامه درسی غفلت ورزید. ارزشیابی برنامه درسی و البته کل فرایند آموزش، به عنوان جزئی از نظام تحت تأثیر عوامل متعددی است. در عمل نیز چگونگی ارزشیابی از آموخته‌ها در آموزش عالی معلول عوامل متعدد و فی‌الواقع هم‌چگونگی اجرا و هم‌چگونگی استفاده از نتایج آن است. صرف‌نظر از تأثیرات اهداف، شرایط یادگیرنده، معلم و منابع در آن نیز متأثر از عواملی همچون فرهنگ سازمانی رایج و توقعات مدیران سازمان (در سطوح مختلف) است. در نتیجه تغییر در رویکردها و شیوه‌های جاری آن منوط به تغییرات همه جانبه در همه عوامل تأثیرگذار بر آن می‌باشد.

### پیشنهادات:

از آنجا که عدم ایجاد ساختار ارزشیابی، فقدان بستر و فرهنگ خود ارزشیابی، فقدان وجود استانداردهای ارزشیابی کیفیت، عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به روز در اکثر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی و نیز فقدان وجود تمهیدات اشاعه و کاربست یافته‌ها، از عمده‌ترین چالش‌های فراروی نظام نوین ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی آموزش عالی است (مختاریان و محمدیان، ۱۳۸۷).

بنابراین برای نیل به ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی مطلوب در نظام آموزش عالی پیشنهاد می‌شود:

۱. در آموزش عالی بایستی کمیته‌ای برای ارزشیابی از کیفیت برنامه‌های درسی وجود داشته باشد. وظیفه این کمیته بایستی مراقبت از تضمین کیفیت برنامه‌های درسی باشد. توجه به ملاک‌ها و استانداردها، به کمیته ارزشیابی کمک خواهد نمود که کیفیت برنامه‌ی درسی را در سطح قابل قبولی نگه‌داری نمایند. لذا لازم است که ملاک‌ها و استانداردها به دقت تعیین و تعریف شوند تا بتوان این وظیفه را به نحو احسن انجام داد.
۲. برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای جامعه و منطبق با اهداف ملی برنامه‌ریزی شود تا علاوه بر ایجاد رغبت و انگیزه در فراگیران، آموزش و تدریس برای استاد و فراگیر، هدفدار شده و یادگیری پایدارتر و عمیق‌تری فراهم شود.
۳. سیاست آموزش عالی کشور بر نهادمند شدن ارزشیابی کیفی برنامه‌های درسی قرار بگیرد و ساختارهای پشتیبان لازم برای آن را که ناتمام مانده است، حمایت و تقویت کرد.
۴. استقرار یک سیستم کارآمد ارزشیابی که به وسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقای کیفیت علمی، بهبودی کلی نظام دانشگاهی را مدنظر قرار داد و در عین حال در متن نظام دانشگاهی بوده و ضرورت‌های آن برخاسته و منطبق بر ویژگی‌های آن نظام باشد، ضرورت دارد.



## مراجع

- استافل بیم دانیل ال (۱۳۸۶): **درآمدی بر الگوهای ارزشیابی**. مترجم؛ غلامرضا یادگارزاده، آرش بهرامی، کورش پرنده. چاپ اول. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- کلباسی، افسانه (۱۳۸۹)، **ارتباط برنامه‌ریزی درسی با علوم تربیتی**، تکنولوژی آموزشی، شماره ۳، دوره بیست و ششم.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۵): **کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی**؛ وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، دبیرخانه نظارت، ارزشیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی.
- حسینی، معصومه، فراهانی، ابوالفضل، قره، محمدعلی (۱۳۹۲)؛ **طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور**: دوره ۲، شماره ۲.
- دانشور، نیرالسادات (۱۳۸۴): **آموزش عالی و توسعه درون‌زا؛ اولین کنگره جنبش نرم‌زاری و آزاداندیشی**.
- ربیعی، مهدی. محبی امین، سکینه. حاجی‌خواجه‌لو، صالح رشید (۱۳۸۹): **ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی: دوره‌ی آموزشی مجازی دانشگاه فردوسی مشهد**، مجله افق توسعه آموزش پزشکی، دوره ۴، شماره ۱.
- رحمانی، رمضان، فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۱): **ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی**. مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌ا... (عج)، سال اول، شماره ۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۹)، **روشهای اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، چاپ اول، تهران؛ نشر دوران.
- سبحانی‌نژاد، مهدی. افشار، عبدالله (۱۳۸۷): **تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه**، دانشگاه اسلامی، سال دوازدهم، شماره ۴.
- شفیعی، ناهید (۱۳۸۲): **ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه‌ی درسی رشته آموزش بزرگسالان**: تهران، دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته آموزش بزرگسالان.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴): **برنامه درسی راهبردی در آموزش عالی**. تهران: جهاد دانشگاهی، واحد شهید بهشتی.
- عبدی، علی (۱۳۸۴). **ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی**، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی.
- علیاری، شهلا. ملکی، حسن. بازارگادی، مهرنوش. عباسپور، عباس (۱۳۹۱)، **تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور**: مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال دهم، شماره ۱.
- فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۱)؛ **اصول برنامه‌ریزی درسی**، چاپ اول، تهران، انتشارات ایران زمین.
- فتاحی واجارگاه، کورش. شفیعی، ناهید (۱۳۸۶)، **ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی**، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، سال اول – شماره ۵.
- فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۹)؛ **اصول برنامه‌ریزی درسی**. چاپ اول. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). **اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی**. تهران، انتشارات: بال.
- قورچیان، نادر قلی (۱۳۸۳): **دایره‌المعارف آموزش عالی**؛ تهران، جلد ۱، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- قورچیان، نادر قلی (۱۳۷۳): **تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی**: فصلنامه پژوهشی در برنامه‌ریزی در آموزش.
- کرمی، مرتضی. فتاحی، هدی (۱۳۹۱). **تغییر برنامه درسی آموزش عالی: دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، سال ۴، شماره ۷.
- کریمی‌ان، حیدر (۱۳۹۰)؛ **ارزیابی درونی رهیافتی مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی**، فصلنامه راهبردهای آموزش، شماره ۱۲، ص. ۷۷.
- گالن سیلور جان، الکساندر ویلیام ام، لوئیس آرتور جی (۱۳۷۴). **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. غلامرضا خوی‌نژاد. مترجم: چاپ اول. انتشارات آستان قدس رضوی.



- موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۸۰). مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی در غرب و ایران، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۱۲۴ - ۱۱۸.
- مومنی مهموئی، محسن (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزشی؛ دوره ۲. شماره ۲.
- ملامحمدی، آمنه (۱۳۷۹). ارزیابی کیفیت برنامه‌ریزی درسی رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، دانشگاه تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی.
- محمدی، رضا. فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۶): ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران، انتشارات؛ سازمان سنجش کشور.
- مختاریان، فرانک. محمدی، رضا (۱۳۸۷): ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی هند، تهران، انتشارات البرز فردانش.
- نوروزاده، رضا (۱۳۸۵)؛ وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی. مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۲.

- Nikols, D (2001) Participatory Evaluation. Journal of Consumer Sciences 43 (3) E.
- Spector, P. A Conducting Quality Assurance in Education. Journal of Organizational Psychology. 28 (1).
- Stufflebeam, D.L.. & W.J. Webster(1988). "Evaluation as an Administrative Function" in N.J Boyan(Ed), Handbook of Research on Educational Administration; London: Longman.
- Stark.Joan s.1 and others(1997) "Shaping the college Curriculum Academic Plans in Action"
- Kirkpatrick, D (1996) Evaluating training programs: The four levels. New York Berrett Publishing Company. Isowell, E.W (1997) Curriculum: An Integrative Introduction: NewYork: Prentice Hall.
- Massy William, F.and Andrea K. wilgar . A note on education quality work.national center for postsecondary improvement. Stanford unicersity.vol .25.no 2.2006. 44-47.
- Tyler, R. (1949) R Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Walker, D (1995) Fundamentals of Curriculum. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.