

تأملی بر پیوند نظری رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزشی و تبیین پیامدهای آن بر حوزه عمل

دکتر مقصود امین خندقی *

علی اکبر عجم **

چکیده

ارزشیابی و کیفیت آموزش از مسائل مهم و مورد توجه نظریه‌پردازان از یکسو، و دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی از سوی دیگر است. هدف مقاله حاضر، بررسی رویکردهای مختلف ارزشیابی آموزشی و الگوهای کیفیت آموزشی می‌باشد. این تحقیق به روش بررسی اسنادی انجام شده است. جامعه آماری آن، منابع و اسناد موجود در مقوله ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزشی بود که نمونه به روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند و بر اساس روش تحلیلی - تفسیری نقاط کانونی هریک از رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزشی مورد شناسایی و پیوندهای بین آنها تبیین شده است. یافته‌های تحقیق نشان داد که رویکرد ارزشیابی هدف‌محور با الگوی کیفیت هدف‌محور، رویکرد مدیریت‌محور با الگوی رضایت‌مندی و رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌کننده محور با الگوی یادگیری سازمانی ارتباط دارند. افزون بر این نتایج تحقیق، بیانگر آن است که رویکرد ارزشیابی متخصص محور از این حیث که متخصصان همواره درگیر ارزشیابی هستند، با تمامی الگوهای کیفیت آموزشی پیوند دارد. بر این اساس، برای تحقق و تضمین کیفیت نظام آموزشی باید به پیوندهای میان رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت توجه کرد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی آموزشی، کیفیت آموزش، رویکرد، الگو، برنامه درسی

* عضو هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد (مسئول مکاتبات: aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir)

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

در جهان امروز، ضرورت توجه به کیفیت آموزش و بهره‌وری حاصل از آن اهمیت ویژه‌ای دارد. امروزه، استمرار و پویایی متناسب با تحولات اجتماعی کیفیت آموزش تبدیل به مسئله مهم سازمان‌های درگیر در امر آموزش شده و متخصصان برنامه‌درسی برای این که بتوانند عملکرد خود و برنامه‌های درسی را بهبود بخشند، باید در روند کاریشان به کیفیت آموزش توجه نمایند (هداوند، 1384: 68). چون یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین فعالیت‌ها در چرخه برنامه‌ریزی، یافتن ارزش فعالیت‌های انجام‌شده و قبلی در قالب ارزشیابی است، در ارتباط با کار آموزش نیز می‌توان ارزشیابی را از اساسی‌ترین مراحل فعالیت‌های آموزشی در جهت ارتقای کیفیت آموزش دانست (شیخی، 1383: 45). انجام ارزشیابی آموزشی در فواصل زمانی مختلف، به منظور سنجش اثربخشی و کیفیت برنامه‌های درسی از اهمیت بالایی برخوردار است.

آموزش در حکم تلاش انسانی، فرایندی متغیر و موضوعی محوری برای توسعه در ابعاد مختلف است. بدیهی است که هر نوع آموزشی به توسعه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی منجر نخواهد شد و فقط آموزش‌های متناسب و با کیفیت می‌تواند فرد و جامعه را متحول سازند. در زمینه کیفیت آموزش برداشت‌های متفاوتی ارائه شده است. گاهی کیفیت آموزشی در قالب ابعاد داخلی، یعنی میزان موفقیت نظام آموزشی در دسترسی به اهداف خود تعریف شده است و گاهی هم در قالب ابعاد خارجی مطرح شده است؛ یعنی تا چه اندازه نظام آموزشی توانسته است در خدمت اهداف بیرونی قرار گیرد. البته هر گاه پای اهداف بیرونی در میان باشد، تعلیم و تربیت معمولاً وسیله‌ای برای آماده‌سازی و تجهیز افراد برای زندگی و مقابله آنان با مشکلات محسوب می‌شود. همچنین کیفیت آموزش را می‌توان بر پایه عناصر درون‌داد، فرایند و برون‌داد یا پیامد (نتایج و تأثیرات اجتماعی) تعریف کرد (سلیمی و دیگران، 1383: 197).

از سوی دیگر، ارزشیابی اشاره به فرایند تصمیم‌گیری، جمع‌آوری شواهد و قضاوت در خصوص نظام‌ها، برنامه‌ها، مواد، رویه‌ها و فرایندها دارد و مهم‌ترین برون‌داد ارزشیابی، پیشنهادها یا دستورالعمل‌هایی است که برای بهبود کیفیت آموزش و تصمیم‌گیری در خصوص تغییر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های نظام آموزشی به کار می‌رود (یادگارزاده و همکاران، 1388: 62). علاوه بر این، در ارزشیابی توجه به اهداف برنامه، فرایندها، نتایج، پیامدها و... مدنظر می‌باشد. ارزشیابی از جمله مؤثرترین تدابیری است که می‌تواند تسهیل‌کننده کیفیت‌بخشی به امور باشد؛ تدابیری که با شناسایی وضعیت

موجود، کشف نقاط ضعف و قوت، و تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته برنامه و یا مؤسسه منجر به شفافیت وضعیت موجود شده و در سایه آن، مسئولان، ضمن آگاهی از میزان موفقیت برنامه، از نظرات یاران آموزشی (ذینفع، ذی‌ربط) مطلع گردیده و در صورت مشاهده هر گونه مسأله و مشکلی، با گزینش راهکارهایی متناسب و به‌هنگام، در حرکت به منظور کیفیت‌بخشی به فعالیت‌ها، محصولات، خدمات و... موفق عمل می‌کنند (درانی و دیگران، 1385: 108).

پس در کیفیت آموزش و ارزشیابی آن بر جنبه‌هایی مشترک توجه می‌شود و ارتباط تنگاتنگی بین ارزشیابی برنامه و کیفیت آموزش وجود دارد. همچنین نگرش به ارزشیابی برنامه درسی، بدون توجه به ارتباط آن با کیفیت آموزش و بالعکس، منجر به نقصان در شناخت وضع موجود می‌شود و افراد به این دو را مقوله‌های منفک از هم تلقی می‌کنند؛ در این صورت، تأثیرات نوع نگاه به کیفیت آموزش بر ارزشیابی و یا تأثیرات اعتقاد فرد به رویکرد ارزشیابی خاص بر کیفیت آموزش، از نظر دور مانده و به رابطه مهم بین این دو مقوله توجه کافی نمی‌شود و در نتیجه، تصمیم‌گیری‌های دست‌اندرکاران نظام آموزشی از جامعیت و روشن‌بینی کافی برخوردار نخواهد بود.

هر نظامی جهت بقا و حفظ پویایی خود ناگزیر از بهبود کیفیت است و ارزشیابی می‌تواند مهم‌ترین نقش را در بهبود کیفیت آن نظام ایفا نماید. با توجه به برداشت‌های مختلف در زمینه کیفیت آموزش از یکسو و الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی از سوی دیگر، لازم است که پیوند منطقی میان این دو از سوی متخصصان و دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش برقرار گردد. به عبارت دیگر، ممکن است انطباق و پیوند مناسبی میان برداشت از کیفیت آموزشی و الگوهای ارزشیابی برقرار نشده باشد. توجه به این مسائل باعث می‌شود که دست‌اندرکاران در زمینه کیفیت آموزشی و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی، با توجه به یافته‌های خود، هم در زمینه کیفیت آموزش و هم در زمینه ارزشیابی برنامه به تبادل نظر بپردازند و در نتیجه، برداشتی جامع‌الاطراف و واقعی نسبت به برنامه داشته باشند. این کار از طریق بررسی پیوندهای مشترک بین الگوهای کیفیت آموزش و رویکردهای ارزشیابی برنامه آموزشی قابل حصول است. منظور از ارزشیابی، گردآوری روشمند داده‌ها و اطلاعات و قضاوت روشمند درباره داده‌ها و اطلاعات به منظور اصلاح و بهبود وضعیت موجود یک نظام یا برنامه است، که درباره آن رویکردها و الگوهای مختلفی وجود دارد. اما منظور از کیفیت، ارزش یا مطلوبیت یک نظام یا برنامه است، که درباره آن الگوهای مختلفی وجود دارد.

بنابراین، با توجه به حساسیت مقوله کیفیت آموزش و تأثیر آن بر ارزشیابی و نتایج آن و بالعکس، سؤال این است که: چه پیوندی بین رویکردهای مختلف ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزشی برقرار است؟ در مقاله حاضر، برای بررسی این موضوع، ابتدا رویکردهای مختلف ارزشیابی آموزشی، از جمله طبقه‌بندی ورتن و سندرز بررسی و نقطه کانونی و ویژگی‌های هر یک از این رویکردها شناسایی می‌شود و سپس، الگوهای کیفیت آموزشی مورد بررسی قرار گرفته و نقطه کانونی و ویژگی‌ها و اختصاصات هر الگو مطرح می‌شود و بر اساس مقایسه نقطه کانونی رویکردهای ارزشیابی آموزشی و نقطه کانونی الگوهای کیفیت آموزشی، پیوند این رویکردهای ارزشیابی آموزشی با این الگوهای کیفیت آموزشی بررسی و در پایان هم الزامات و فواید چنین پیوندهایی مطرح می‌گردد.

مبانی نظری پژوهش

رویکردهای مختلف ارزشیابی آموزشی

در زمینه ارزشیابی، برادفوت¹ (2007) تأکید می‌کند که تمرکز ارزشیابی بر قضاوت درباره کیفیت است (نقل در: اورمان² و دیگران، 2009: 9). ارزشیابی فعالیت نظام‌مندی است که طی آن، ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری تعیین می‌شوند، اطلاعاتی درباره وضعیت موضوع یا پدیده مورد نظر فراهم می‌آید و با مقایسه این دو (وضع موجود موضوع یا پدیده مورد نظر و ملاک‌های از پیش طرح شده)، از ارزش و سودمندی آن موضوع یا پدیده اطلاعاتی به دست می‌آید (موسی‌پور، 1381: 120). رانتری³ (1990) عقیده دارد که اگر بخواهیم حقیقتی را در مورد نظام آموزشی کشف کرد، باید به رویه ارزشیابی آن نظام توجه نمود؛ چرا که مهم‌ترین هدف ارزشیابی، بهبود، تضمین و تقویت کیفیت برنامه‌های آموزشی است (کیدوری و دیگران، 1387: 106). همچنین، پاپهام⁴ (1975) معتقد است که ارزشیابی آموزشی، متضمن سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است (به نقل از کیامنش، 1370: 123).

1. Broadfoot

2. Oermann

3. Rowntree

4. Popham

یکی از مباحث مطرح در زمینه ارزشیابی آموزشی، رویکردهای ارزشیابی است. طبقه‌بندی‌های مختلفی از رویکردهای ارزشیابی آموزش مطرح شده است. از جمله، مادوس، هانی و کریترز¹ (1992) سه رویکرد در زمینه ارزشیابی آموزشی ارائه کرده‌اند که عبارتند از: رویکرد هدف‌محور²، رویکرد تصمیم‌محور³ و رویکرد پاسخگو یا طبیعت‌گرا⁴. فیتز پاتریک⁵ (1997)، در طبقه‌بندی خود، پنج رویکرد ارزشیابی هدف‌محور، مدیریت‌محور⁶، مصرف‌کننده‌محور⁷، متخصص‌محور⁸ و مشارکت‌محور⁹ را معرفی نموده است (نقل از هوگس¹⁰، 2005). اما ورتن و سندرز¹¹ (1987) آن‌ها را در قالب شش رویکرد: هدف‌محور، مدیریت‌محور، مصرف‌کننده‌محور، متخصص‌محور، مبتنی بر اختلاف‌نظر متخصصان¹² و بالاخره، رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه¹³ یا مشارکت‌محور دسته‌بندی کرده است (جدول 1).

جدول (1) مقایسه طبقه‌بندی رویکردهای ارزشیابی آموزشی از دیدگاه صاحب‌نظران

صاحب‌نظران طبقه‌بندی‌کننده رویکردهای ارزشیابی آموزشی		
مادوس، هانی و کریترز (1992)	ورتن و سندرز (1987)	فیتز پاتریک
1- رویکرد هدف‌محور	1- رویکرد هدف‌محور	1- رویکرد هدف‌محور
2- رویکرد تصمیم‌محور	2- رویکرد مدیریت‌محور	2- رویکرد مدیریت‌محور
3- رویکرد پاسخگو یا طبیعت‌گرا	3- رویکرد طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌محور	3- رویکرد مشارکت‌محور
-----	4- رویکرد متخصص‌محور	4- رویکرد متخصص‌محور
-----	5- رویکرد مصرف‌کننده‌محور	5- رویکرد مصرف‌کننده‌محور
-----	6- رویکرد مبتنی بر اختلاف‌نظر متخصصان	-----

1. Maduas, Honey and Kreitzer
2. Goal-oriented approach
3. Decision-oriented approach
4. Responsive or naturalistic approach
5. Fitzpatrick
6. Management-oriented approach
7. Consumer oriented approach
8. Expertise-oriented approach
9. Participant-oriented approach
10. Hughes
11. Worthen & Sanders
12. Adversary-oriented approach
13. Naturalistic approach

در طبقه‌بندی مادوس، هانی و کریترز (1992) فقط سه رویکرد هدف محور، تصمیم‌محور، و پاسخگو یا طبیعت‌گرا مطرح شده است و به رویکردهای ارزشیابی مصرف‌کننده‌محور، متخصص‌محور و اختلاف‌نظر متخصصان که از جمله رویکردهای مدنظر ورتن و سندرز (1987) هستند، توجهی نشده است. در رویکرد ارزشیابی فیتز پاتریک (1997)، پنج رویکرد هدف‌محور، مدیریت‌محور، مصرف‌کننده‌محور، متخصص‌محور و مشارکت‌محور مطرح شده است. در رویکرد ارزشیابی فیتز پاتریک هم به رویکرد مبتنی بر اختلاف‌نظر متخصصان و رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه اشاره‌ای نشده است. بنابراین، فقط در طبقه‌بندی ورتن و سندرز به همه رویکردها و الگوهای ارزشیابی (مشترک و غیرمشترک) توجه شده است.

با بررسی طبقه‌بندی‌های مختلف در زمینه رویکردهای ارزشیابی آموزشی، این نتیجه حاصل شد که طبقه‌بندی ورتن و سندرز نسبت به طبقه‌بندی‌های دیگر ارزشیابی از جامعیت بیشتری برخوردار می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه طبقه‌بندی ورتن و سندرز (1987)، می‌تواند تمامی رویکردها و الگوهای مطرح شده در زمینه ارزشیابی از سوی دیگر محققان را پوشش دهد، در اینجا مبنای تحلیل و تفسیر پیوند بین رویکردهای مختلف ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزش قرار گرفته است. در ادامه، به توضیح مختصر طبقه‌بندی رویکردهای شش‌گانه ارزشیابی آموزشی از دیدگاه ورتن و سندرز اشاره می‌شود:

- **رویکرد ارزشیابی هدف محور:** ورتن و سندرز (1987) و فیتز پاتریک (1997) معتقدند که در این رویکرد، تمرکز ارزشیابی آموزشی بر تعیین و مشخص کردن اهداف و مقاصد آموزشی است و اینکه تا چه اندازه آن اهداف تحقق یافته‌اند (روحه و زامبو¹، 2009: 28). ورتن و سندرز (1987) معتقدند که اطلاعات حاصل از رویکرد ارزشیابی هدف محور می‌تواند برای بازتنظیم اهداف، فعالیت‌ها، و یا سنجش فرایندها، وسایل و تمهیدات به‌کار رفته برای تعیین میزان دستیابی به اهداف مورد استفاده قرار گیرد. در رویکرد ارزشیابی هدف محور الگوهای ارزشیابی هدف محور تایلر²، پارادایم ارزشیابی متفلسل و میشل³، رهیافت ارزشیابی هاموند⁴ و الگوی ارزشیابی اختلافی پرووس⁵ قابل طرح است.

1. Ruhe and Zumbo

2. Tyler's Goal centered Evaluation Model

3. Metfessel & Michael's Evaluation Paradigm

4. Hammond s Evaluation Approach

5. Provus s Discrepancy Evaluation Model

- **رویکرد ارزشیابی مدیریت محور:** در این رویکرد، ارزشیابی به معنای به خدمت گرفتن تصمیم‌گیرندگان است. منطق این کار این است که اطلاعات ارزشیابی بخش اساسی تصمیم‌گیری خوب است و اینکه ارزشیاب می‌تواند به کمک مدیران، سیاستگذاران، معلمان و دیگران در آموزش و پرورش که نیاز به اطلاعات ارزشیابی مفید دارند، آموزش را به خدمت بگیرد. توسعه‌دهندگان این رویکرد، قائل به رویکرد سیستمی در نظام تعلیم و تربیت هستند، مبنی بر اینکه تصمیمات باید درون‌داد، فرایند و برون‌داد را تحت تأثیر قرارداد (هوگس¹، 2005: 7). این رویکرد با مشخص کردن سطوح تصمیم‌گیری و تصمیم‌گیرندگان روشن می‌سازد که چه کسانی از نتایج ارزشیابی استفاده خواهند کرد، چگونه آنان این نتایج را به کار خواهند برد و آنان درباره چه جنبه‌هایی از نظام آموزشی تصمیم‌گیری خواهند کرد. در رویکرد ارزشیابی مدیریت محور، الگوهای ارزشیابی سیپ استافل بیم² و الگوی ارزشیابی آلکین³ قابل طرح است (ورتن و سندرز، 1987: 77).

- **رویکرد ارزشیابی مصرف‌کننده محور:** نکته اساسی این رویکرد، توسعه و کاربری اطلاعات ارزشیابی در زمینه فراورده‌های آموزشی و تولیداتی است که مصرف‌کنندگان آموزشی این اطلاعات را در انتخاب از بین برنامه‌های درسی رقابتی، محصولات آموزشی و چیزهایی شبیه به آنها مورد استفاده وسیع قرار می‌دهند. این رویکرد فراورده‌های آموزشی هر جنبه‌ای از آموزش و پرورش را که در بازار موجود باشد، از جمله: بسته‌های برنامه درسی، کارگاه‌ها، رسانه‌های آموزشی، فرصت‌های کارآموزی شغلی، ارزشیابی کارکنان، اشکال یا فرایندها، تکنولوژی جدید، نرم‌افزارها، تجهیزات، مواد آموزشی، تدارکات و هر نوع خدمتی که به مدارس می‌شود را شامل می‌شود. در این رویکرد ارزشیابی، الگوی ارزشیابی هدف آزاد اسکریون⁴ و کوموسکی⁵ قابل طرح است (ورتن و سندرز، 1987: 87).

1. Hughes

2. Stufflebeam, The CIPP Evaluation Model

3. Alkin, The UCLA Evaluation Model

4. Scriven, The Goal-Free Evaluation Model

5. Comoski

- **رویکرد ارزشیابی متخصص محور:** این رویکرد احتمالاً قدیمی‌ترین و پرکاربردترین رویکرد در زمینه ارزشیابی است که در اصل متکی بر دیدگاه متخصصان حرفه‌ای برای قضاوت درباره یک مؤسسه آموزشی، برنامه، محصول و فعالیت‌های آموزشی است و اینکه این برنامه از نظر متخصصان و صاحب‌نظران تا چه حد مورد تأیید می‌باشد. در این رویکرد ارزشیابی، الگوهای ارزشیابی نقادی و خبرگی آموزشی¹ آیزنر² و الگوهای اعتبار بخشی³ قابل طرح است (ورتن و سندرز، 1987: 105).

- **رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان:** بیشتر رویکردهای ارزشیابی تا حدی متکی بر این فرضیه هستند که ارزشیابان باید نسبت به آنچه که ارزشیابی می‌کنند، بی‌طرف باشند. ارزشیابانی که از این عقیده طرفداری می‌کنند، تلاش قابل ملاحظه‌ای به کار می‌برند تا یافته‌ها و قضاوت‌هایشان تحت تأثیر تمایلات و تعصب‌های شخصی‌شان قرار نگیرد. در رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان، اشتیاق برای متوازن کردن اختلاف‌ها صورت می‌گیرد و برای اطمینان از بی‌طرفی از طریق اجماع دیدگاه‌های مثبت و منفی نسبت به ارزشیابی اقدام می‌شود. اگر هر دو طرف ارزیاب، در موضوع یا قضیه‌ای بحث و مشاجره کنند و یک طرف حامی و طرف دیگر مخالف آن باشد، می‌توان ارزشیابی را مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان تلقی کرد. ممکن است هر طرف انواع مختلفی از اطلاعات را انتخاب و در دفاع از دیدگاه خود به کار برد که این اطلاعات، مدارکی برای حمایت از استدلال آن طرف است (ورتن و سندرز، 1987: 114).

تفاوتی که بین رویکرد ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان و رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان وجود دارد، این است که در رویکرد اول از نظر متخصصان حرفه‌ای برای قضاوت درباره برنامه آموزشی استفاده می‌شود و اجماع و اشتراک نظر آنان برای بررسی تشابهات و تفاوتها مورد توجه نبوده و تقابل نظرات متخصصان در زمینه ارزشیابی مطرح نیست؛ ولی در رویکرد دوم، از متخصصان حرفه‌ای خواسته می‌شود که نظر خود را درباره برنامه آموزشی ارائه دهند که از آن طریق نظر همه افراد صاحب‌نظر مقایسه می‌شود تا تفاوتها در اظهارنظرهایشان آشکار شود. این کار باعث می‌شود که رویکردی عاری از تعصب و تمایلات شخصی در ارزشیابی لحاظ شود. در این رویکرد ارزشیابی، الگوهای ارزشیابی مبتنی بر مدافعه ولف⁴ و اوون⁵ و لوین⁶ قابل طرح است (ورتن و سندرز، 1987: 114).

1. Educational connoisseurship and criticism
2. Eisner
3. Accreditation models
4. Wolf's Advocacy Evaluation Model
5. Owens
6. Levine

- رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌کننده محور: در سال 1967، بسیاری از نظریه‌پردازان در زمینه ارزشیابی نسبت به آنچه که غلبه رویکردهای مکانیکی و جامد نسبت به ارزشیابی در حیطه تعلیم و تربیت تلقی می‌کردند، واکنش نشان دادند. منتقدان رویکردهای ارزشیابی سنتی اظهار داشتند که بسیاری از ارزشیابی‌هایی که در مقیاس بزرگ انجام می‌گیرند، بدون حضور ارزشیابان در کلاس‌ها و محیط واقعی مشارکت‌کنندگان انجام گرفته است (در اینجا منظور از مشارکت‌کنندگان، فراگیران برنامه آموزشی هستند) و ارزشیابان حتی یک بار هم به درون کلاس‌ها و محیط آموزشی پانگذاشته‌اند. بنابراین، بسیاری از مشارکت‌کنندگان در ارزشیابی آشکارا به فراصت افتادند که آیا بیشتر ارزشیابان پدیده‌های آموزشی را بالعینه می‌فهمند که متعاقب آن از طریق اعداد، اشکال، چارت و جداول نمایش می‌دهند یا نه. بیشتر اعضای جامعه آموزشی استدلال می‌کنند که عناصر انسانی که منعکس‌کننده پیچیدگی واقعیت‌های روزمره و دیدگاه‌های مختلف ذینفعان آموزش و پرورش هستند، در اغلب ارزشیابی‌های آموزشی مغفول مانده‌اند. بهترین قضاوت ارزشیابانه، قضاوتی است که اساساً متکی بر ارزش‌ها و دیدگاه‌های همه افراد و گروه‌هایی باشد که مورد قضاوت قرار می‌گیرند. با واردکردن مشارکت‌کنندگان به امر تعیین مرزهای ارزشیابی، ارزشیابان، عملکرد آموزشی مهمتری را شکل می‌دهند. در این رویکرد ارزشیابی، الگوی ارزشیابی سیمایی استیک¹، الگوی ارزشیابی فرایندی گوبا و لینکلن² و الگوی ارزشیابی دموکراتیک مک‌دونالد³ قابل طرح است (وردن و سندرز، 1987: 127).

در جدول (2)، نقطه کانونی و عناصر مورد تأکید این رویکردهای ششگانه ارزشیابی و ویژگی‌های هر یک خلاصه شده است.

1. Stake's Countenance Evaluation Model

2. Guba & Linkoln's Process Evaluation Model

3. MacDonald

جدول (2) نقطه کانونی و ویژگی‌های رویکردهای ششگانه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی

ویژگی‌ها	نقطه کانونی	رویکردهای ارزشیابی آموزشی
توجه به اهداف کلی و ویژه، بررسی میزان تحقق اهداف، سازماندهی مجدد اهداف و فعالیت‌ها برحسب نتایج ارزشیابی	توجه به اهداف	رویکرد مبتنی بر هدف
به خدمت گرفتن تصمیم‌گیرندگان، استفاده از ارزشیابی برای تصمیم‌گیری، ارائه خدمات و اطلاعات ارزشیابی به مدیران	استفاده از افراد اثرگذار در تصمیم‌گیری	رویکرد مبتنی بر مدیریت
توجه به فراورده‌های آموزشی، و حمایت از مصرف‌کننده	توليدات برای مصرف‌کننده	رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده
توجه به نظر متخصصان، قضاوت متخصصان در خصوص برنامه، تحلیل انتقادی متخصصان	نظر افراد متخصص	رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان
تمرکز اصلی بر اختلاف‌نظر ارزشیابان مختلف، توجه به نظرهای موافق و مخالف درباره برنامه، تلفیق و همگذاری نظرهای مختلف	تقابل نظر افراد متخصص	رویکرد مبتنی بر اختلاف‌نظر متخصصان
انتقاد از رویکردهای مکانیکی و جامد ارزشیابی، تأکید بر شناخت و درک برنامه ارزشیابی توسط ارزشیابان، توجه به پیچیدگی‌های عنصر انسانی در ارزشیابی، توجه به ارزش‌ها و دیدگاه‌های افراد مورد قضاوت	توجه به متن و زمینه ارزشیابی	رویکرد طبیعت‌گرایانه یا مبتنی بر مشارکت‌کنندگان

الگوهای کیفیت در آموزش

واژه کیفیت از دیرباز با مفاهیمی چون عملکرد عالی یا برجسته همراه بوده است (فتحی و اجارگاه و دیگران، 1386: 4). بازرگان (1380) بیان می‌کند که کیفیت آموزشی، حالت ویژه‌ای از نظام آموزشی است که نتیجه سلسله اقدامات و عملیات مشخصی و پاسخگوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد. الگوهای مختلفی در زمینه کیفیت آموزش ارائه شده است. گاروین¹ (1984) چهار الگو در زمینه کیفیت آموزش ارائه کرده است که عبارتند از: الگوی تعالی گرا²، الگوی محصول‌محور³، الگوی مصرف‌کننده‌محور⁴ و الگوی ارزش برای پول⁵

1. Garvin

2. Transcendental

3. Product-oriented

4. Customer-oriented

5. Value-for-money

(ون کمنداد¹ و دیگران، 2008: 176). بازرگان (1996) از پنج الگوی کیفیت آموزشی نام می‌برد که عبارتند از: الگوی کیفیت طراحی نظام آموزشی، الگوی کیفیت درون‌دادها، الگوی کیفیت فرایندها، الگوی کیفیت بروندادها و الگوی کیفیت پیامدها². برن بام³ (1994)، سه الگوی شایسته‌گرایی⁴، جامعه‌گرایی⁵ و فردگرایی⁶ مفهومی را در زمینه کیفیت دانشگاه یا مدرسه ارائه کرده است (شهیدی، 1385: 77). همچنین کامرون⁷ و وتن⁸ (1983) و چنگ⁹ و دیگران (1997)، هفت الگو در زمینه کیفیت آموزش ارائه کرده است که در ذیل به توضیح آن پرداخته شده است.

بررسی طبقه‌بندی‌های ارائه شده درباره الگوهای کیفیت آموزش مشخص می‌کند که طبقه‌بندی‌های ذکر شده پراکنده بوده و از جامعیت کافی برخوردار نیستند؛ لذا، در این بررسی، طبقه‌بندی پیشنهادی کامرون¹⁰ و وتن¹¹ (1983) و چنگ¹² و دیگران (1997) از الگوهای هفتگانه مورد استفاده قرار گرفت که در بردارنده طبقه‌بندی‌های پیشگفته نیز هست. این طبقه‌بندی‌ها در جدول 3 با هم مقایسه شده‌اند و الگوهای مدنظر کامرون، وتن و چنگ در ادامه بیشتر معرفی شده است.

جدول (3) مقایسه الگوهای کیفیت آموزش از دیدگاه صاحب‌نظران

صاحب‌نظران طبقه‌بندی‌کننده الگوهای کیفیت آموزش			
گاروین (1984)	برن بام (1994)	بازرگان (1996)	کامرون، وتن (1983) و چنگ و دیگران (1997)
الگوی تعالی	الگوی شایسته‌گرایی	الگوی کیفیت طراحی نظام	الگوی هدف محور
الگوی محصول محور	الگوی جامعه‌گرایی	الگوی کیفیت درون‌دادها	الگوی مشروعیت داشتن
الگوی مصرف‌کننده محور	الگوی فردگرایی مفهومی	الگوی کیفیت فرایندها	الگوی فقدان مساله
الگوی ارزش برای پول	-----	الگوی کیفیت بروندادها	الگوی منبع-درونداد
-----	-----	الگوی کیفیت پیامدها	الگوی رضایتمندی
-----	-----	-----	الگوی فرایندی
-----	-----	-----	الگوی یادگیری سازمانی

1. Van Kemendade
2. Outcomes
3. Birnbaum
4. Meritorious. oriented
5. Community. oriented
6. Individual. oriented
7. Cameron
8. Whetten
9. Cheng
10. Cameron
11. Whetten
12. Cheng

- **الگوی هدف محور**¹: در این الگو، کیفیت آموزشی عاملی برای دستیابی به اهداف تعیین شده و مطابقت با معیارهای داده شده تلقی می شود و فرض می شود که اهداف و معیارهای روشن، مداوم، اصلی و مورد اجماعی وجود دارند که شاخص ها و استانداردهایی برای مؤسسه یا نظام آموزشی، به منظور پیگیری یا مطابقت دادن هستند. نمونه هایی از شاخص ها و معیارهای کیفیت در این رویکرد عبارتند از: پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نرخ حضور دانش آموزان، نرخ ترک تحصیل آنان، رشد شخصی، شمار فارغ التحصیلانی که در پایه های بالاتر تحصیلی یا مقاطع دانشگاهی ثبت نام کرده اند، کیفیت حرفه ای کارکنان، و... این الگو زمانی سودمند است که اهداف و معیارهایی که برای قضاوت درباره کیفیت آموزش به کار می روند، از طرف همه افراد مؤسسه آموزشی قابل پذیرش باشند (تام² و دیگران، 1997: 24).

- **الگوی مشروعیت داشتن**³: کیفیت آموزش همان دستیابی به اعتبار یا موقعیت مشروع برای مؤسسه آموزشی تلقی می شود. هم اکنون بر اثر تغییر و توسعه سریع، محیط های آموزشی با چالش و رقابت روبرو هستند و مؤسسات آموزشی باید به طور جدی برای دستیابی به منابع تلاش کنند و بر موانع داخلی چیره شوند و از طرف دیگر، با چالش های بیرونی روبرو شده و از لحاظ مالی و اجتماعی، حامی و پشتیبان داشته باشند. مؤسسات آموزشی بدون کسب مشروعیت در جامعه به سختی ادامه حیات می دهند و باید به منظور کسب مشروعیت، حمایت جامعه را جلب کرده و وجهه خوبی داشته باشند و نیز مدارکی را دال بر پاسخگوبودن خود ارائه دهند. از نقطه نظر این الگو، مؤسسات آموزشی دز صورتی کیفیت بالایی خواهند داشت که بتوانند در محیطی رقابتی ادامه حیات دهند (فیودورنا⁴، 2005: 25).

- **الگوی فرایندی**⁵: در این الگو فرض می شود که ماهیت و کیفیت فرایندی مؤسسه آموزشی تعیین کننده کیفیت برون داد و میزان بالقوه دستیابی به اهداف طراحی شده است؛ مخصوصاً، در آموزش و پرورش، این فرایند اغلب به عنوان اثرگذار بر اهداف و پیامدهای آموزشی تلقی می شود. بنابراین، کیفیت آموزشی در این الگو مبین سالم و روان بودن فرایندهای داخلی و سودمندی فرایندهای یادگیری تلقی می شود.

1. Goal specification model

2. Tam

3. Legitimacy model

4. Fyodorona

5. Process model

فرایند در یک مؤسسه آموزشی، به روشی عمل می کند که درون داد را به عملکرد و برون داد تبدیل می کند. یک فرایند داخلی روان، دست اندرکاران را قادر می سازد تا وظیفه تدریس را موثر انجام دهند و دانش آموزان تجربیات یادگیری مفیدی را به آسانی به دست آورند. فرایندها در مؤسسه آموزشی عموماً شامل فرایند مدیریت، تدریس و یادگیری است (چنگ، 2001: 10).

- **الگوی فقدان مساله¹**: تام و دیگران (1997) بیان می کنند که طبق این الگو، کیفیت ایده آل آموزش به معنای نبود مساله یا مشکل است. با اقتباس از الگوی عدم کارآیی کامرون² (1984) می توان گفت، برای اینکه در مؤسسه آموزشی مشکلات را تشخیص دهند، سهل تر آن است که افراد به جای شناسایی کیفیت، به دلیل مشکل بودن تعیین شاخص های مناسب آن و اندازه گیری تکنیکهای دال بر شواهد عینی کیفیت، و نیز عوض جستجوی کیفیت در یک برنامه آموزشی، در مؤسسه آموزشی به جستجوی وجود یا عدم وجود مشکل بپردازند. الگوی فقدان مساله فرض می کند که اگر هیچ مساله، مزاحمت، عیب، ضعف، مشکل و نقص عملکردی وجود نداشته باشد، مؤسسه آموزشی از کیفیت آموزشی بالایی برخوردار است. مسائل و نقایص، علائم هشداردهنده ای برای مدیریت هستند دال بر اینکه جنبه هایی از کیفیت آموزشی رعایت نشده است. بنابراین، طی بازبینی یک مؤسسه آموزشی، اگر هیچ مساله مشهودی از عملکرد آن مشاهده نشود، فرض بر آن است که آن مؤسسه روان کار می کند و اهداف آموزشی اش برآورده شده اند.

- **الگوی منبع-درونداد³**: در این الگو، کیفیت آموزشی نتیجه طبیعی دستیابی به منابع و دروندادها تلقی می شود؛ بنابراین، کیفیت آموزشی نتیجه طبیعی دستیابی به منابع و دروندادهای کمیاب مؤسسه فرض می شود. شاخصهای کیفیت آموزش عبارتند از: کیفیت بالای پذیرش دانش آموزان، استخدام کارکنان دارای صلاحیت و شایستگی بالا، امکانات و تجهیزات بهینه، بهبود نرخ معلمان به دانش آموزان، میزان کسب حمایت های مالی بیشتر از سوی اولیای امور نظام آموزشی، والدین، فارغ التحصیلان و حامیانی که بیرون از نظام آموزشی قرار دارند. کامرون (1984) بیان می کند که این الگو زمانی سودمند است که ارتباط بین کیفیت درونداد و برون داد روشن و منابع مؤسسه آموزشی محدود باشد (تام و دیگران، 1997: 25).

1. Absence of problem model

2. Cameron

3. Resource-input model

-الگوی رضایتمندی¹: طبق الگوی رضایتمندی، رضایت کارکنان و افراد اثرگذار مؤسسه آموزشی برای حیات آن مؤسسه بسیار ضروری است؛ بنابراین، کیفیت آموزشی باید به طور گستره و به اندازه‌ای که عملکرد مؤسسه آموزشی بتواند نیازها و انتظارات کارگزاران و افراد قدرتمند خود را ارضا نماید، تعیین شود. اندازه‌گیری عینی دستیابی به کیفیت اغلب از نظر فنی مشکل و به طور مفهومی بحث‌برانگیز است؛ بنابراین، رضایت ذینفعان قدرتمند به جای تعدادی از شاخص‌های عینی و اغلب به عنوان عنصری حیاتی برای ارزشیابی کیفیت در مؤسسه آموزشی به حساب می‌آید. در مجموعه آموزشی مدارس، کارگزاران و افراد مهم و اثرگذار معلمان، اعضای شاخه مدیریت، والدین، دانش‌آموزان، فارغ‌التحصیلان، و کارمندان اداری هستند. کیفیت آموزشی ممکن است بسته به انتظارات کارگزاران و افراد مهم مؤسسه، مفهومی نسبی باشد. این الگو که بر رضایت مشتریان یا هم‌نویی با انتظارات و معیارهای آنان تأکید می‌کند، مشهورترین الگویی است که برای دسترسی به کیفیت مورد استفاده قرار می‌گیرد (چنگ، 2001، ص 10).

-الگوی یادگیری سازمانی²: این الگو، کیفیت آموزشی را رشد و توسعه مداوم تلقی می‌کند. به نظر می‌رسد که هیچ عامل ثابت یا عمل واحدی نیست که کیفیت آموزشی را تا ابد تحت تأثیر قرار دهد. بعضی از اعمال ممکن است فقط در یک برهه زمانی خاص مفید باشند؛ بنابراین، چگونگی سروکار داشتن با تأثیرات محیطی و مسائل فرایندی داخلی و ارزشیابی اینکه آیا مؤسسه آموزشی می‌تواند خدمات باکیفیتی را به طور مداوم ارائه دهد، امری کلیدی است. الگوی یادگیری سازمانی فرض می‌کند که کیفیت آموزشی مفهومی پویاست که رشد و توسعه مداوم اعضا، کارکردها، فرایندها و برون‌دادهای مؤسسه آموزشی را دربرمی‌گیرد. این الگو زمانی سودمند است که مؤسسات آموزشی در محیط بیرونی در حال تغییر و پویا توسعه یابند و یا درگیر اصلاحات آموزشی باشند. شاخص‌های کیفیت آموزشی عبارتند از: آگاهی از نیازها و تغییرات جامعه، بازیابی فرایندهای داخلی، ارزشیابی برنامه، تجزیه و تحلیل محیطی، برنامه‌ریزی برای توسعه و... (فیودورنا، 2005: 25).

به منظور تلخیص این مبحث، الگوهای کیفیت آموزش مورد بحث، نقطه کانونی و ویژگیهای عمده هر یک از آنها در جدول 4 آمده است.

1. Satisfaction model

2. Organizational learning model

جدول (4) نقطه کانونی و ویژگی‌های الگوهای کیفیت آموزش

ویژگی‌ها	نقطه کانونی	الگوهای کیفیت آموزشی
مفروض بودن وجود اهداف روشن و مشخص سازمانی، لزوم پذیرش اهداف و معیارها از طرف همه افراد مؤسسه آموزشی، مشخص کردن میزان دستیابی به اهداف با توجه به مطابقت اهداف با معیارهای از پیش طرح شده	توجه به اهداف	الگوی هدف محور
تلقی کردن فرایندها به عنوان جزئی از اهداف و پیامدهای آموزشی، توجه به سالم و روان بودن فرایندها در مؤسسه	توجه به فرایندها	الگوی فرایندی
توجه به مقبولیت اجتماعی مؤسسه آموزشی در جامعه، کسب حمایت اجتماعی برای مؤسسه، به دست آوردن پشتیبانی های مالی و اجتماعی لازم، پاسخگو بودن مؤسسه نسبت به مردم و جامعه	توجه به وجهه اجتماعی و مقبولیت تولیدات و پیامدها	الگوی مشروعیت داشتن
تلقی تشخیص مشکلات، نبود مساله، عیب و نقص به منزله کیفیت بالای مؤسسه آموزشی	اساس نبود عیب و نقص	الگوی فقدان مساله
توجه به منابع و دروندادهای مؤسسه، میزان دستیابی به منابع کمیاب، تناسب بین کیفیت دروندادها و کیفیت برون دادها، روشن نمودن ارتباط درونداد با برون داد	توجه به منابع درونداد	الگوی منبع-درونداد
توجه به کسب رضایت کارکنان و افراد مهم مؤسسه، برآوردن انتظارات و نیازهای افراد ذینفع	استفاده از نظر افراد مهم سازمان	الگوی رضایتمندی
توجه به رشد و توسعه مداوم مؤسسه آموزشی، پویایی مفهوم کیفیت و تاثیرات محیطی و مسائل فرایندی داخلی بر کیفیت	توجه به پویایی و متن و زمینه	الگوی یادگیری سازمانی

روش شناسی

این تحقیق به روش اسنادی و کتابخانه‌ای انجام شده است. جامعه آماری، اسناد و منابع موجود در مقوله ارزشیابی و کیفیت بوده که نمونه به روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شد. همچنین برای بررسی پیوند و ارتباط بین رویکردهای ارزشیابی آموزشی و الگوهای کیفیت آموزش، میزان همخوانی و انطباق "نقطه کانونی" رویکردهای کیفیت و الگوهای ارزشیابی از روش تحلیلی - تفسیری استفاده شد. منظور از نقطه کانونی ویژگی عمده و اساسی است که به طور متفاوت در هر یک از رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت به آن تمرکز شده است و نقطه کانونی نشانگر ویژگی غالب و عمده و اختصاصات متمایز هر یک از الگوها و یا رویکردها

می‌باشد. نقطه کانونی از طریق بررسی ویژگی محوری و غالبی که رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت به آن توجه کرده‌اند، احراز شده‌اند. برای بررسی پیوند بین طبقه‌بندی‌های مختلف در زمینه رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت، ابتدا ویژگی‌های رویکردهای ارزشیابی و نقطه کانونی هر رویکرد ارزشیابی (جدول 2) و سپس ویژگی‌های الگوهای کیفیت و همچنین نقطه کانونی هر الگو (جدول 4) مشخص شد. حال براساس نقطه‌های کانونی مشترکی که بین رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزش وجود دارد، رابطه و پیوند آنها تبیین و تشریح می‌شود.

یافته‌ها

انطباق و پیوند رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزش

با بررسی میزان انطباق و همخوانی نقاط کانونی رویکردهای مختلف ارزشیابی آموزشی با الگوهای مختلف کیفیت آموزش می‌توان نتایج کلی زیر را در جدول (5) مشاهده نمود.

جدول (5) وجوه اشتراک نقاط کانونی رویکردهای ارزشیابی آموزشی و الگوهای کیفیت آموزش

رویکردهای ارزشیابی	نقطه کانونی رویکردهای ارزشیابی	الگوهای کیفیت	نقطه کانونی الگوهای کیفیت
رویکرد مبتنی بر هدف	توجه به اهداف	الگوی هدف معیار	توجه به اهداف
رویکرد مبتنی بر مدیریت	استفاده از نظر افراد برای تصمیم‌گیری	الگوی رضایتمندی	استفاده از نظر افراد مهم سازمان برای تصمیم‌گیری
رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده	توجه به تولیدات برای مصرف‌کننده	الگوی مشروعیت داشتن	توجه به وجهه اجتماعی و مقبولیت تولیدات و پیامدها
رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان	نظر افراد متخصص درباره نبود عیب و نقص	الگوی فقدان مساله	نبود عیب و نقص
رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان	توجه به تقابل نظر افراد متخصص	-----	-----
-----	-----	الگوی منبع- درونداد	توجه به منابع درونداد
رویکرد طبیعت‌گرایانه یا مبتنی بر مشارکت‌کنندگان	توجه به پویایی و متن و زمینه	الگوی یادگیری سازمانی	توجه به پویایی و متن و زمینه
-----	-----	الگوی فرایندی	توجه به فرایندها

اولین رویکرد ارزشیابی که ورتن و سندرز (1987) از آن نام می‌برند، رویکرد ارزشیابی هدف محور می‌باشد. همانطور که ورتن و سندرز بیان می‌کنند، در این رویکرد ارزشیابی، تمرکز ارزشیابی بر روشن و مشخص کردن اهداف برنامه است و این که به چه میزان این اهداف تحقق یافته‌است. با بررسی الگوهای کیفیت آموزشی معلوم می‌شود که الگوی هدف-معیار، کیفیت را به معنای دستیابی به اهداف تعیین شده و معیارهای مشخص قلمداد می‌کند و مؤسسه آموزشی زمانی از کیفیت بالایی برخوردار است که به اهداف و معیارهای موردنظر دست یابد. بنابراین، نقطه تمرکز مشترک هر دو رویکرد ارزشیابی هدف محور و الگوی هدف محور در زمینه کیفیت آموزش، «اهداف» می‌باشد و هر دو از هدف به عنوان شاخص و معیار استفاده می‌کنند تا مشخص شود مؤسسه آموزشی تا چه میزان به آن اهداف دست یافته و چقدر از برنامه عقب است یا به آنها نرسیده است. هم در رویکرد ارزشیابی هدف محور و هم در الگوی ارزشیابی هدف محور در زمینه کیفیت آموزش، ابتدا اهداف برنامه تدوین می‌شود و بر این اساس سنجش وضعیت موجود برنامه از لحاظ ارزشیابی و کیفیت آموزش با وضعیت مطلوب که همان اهداف تدوین شده در ابتدای برنامه ارزشیابی و کیفیت است مقایسه می‌شود و بر اساس این مقایسه در مورد برنامه و کارایی آن قضاوت می‌شود. به عبارت روشن تر هدف از ارزشیابی و بررسی کیفیت برنامه، بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه می‌باشد. بنابراین در صورتی که اهداف برنامه به صورت دقیق تدوین شوند، می‌توان با بررسی نتایج ارزشیابی و کیفیت آموزش مقایسه آن با اهداف برنامه، درباره برنامه به قضاوت و داوری پرداخت. رویکرد و الگوی هدف محور دارای این مزیت است که از طریق یک فرایند خطی و مرحله به مرحله، جریان ارزشیابی و کیفیت آموزش دنبال می‌شود. ارزشیابان و کلیه افراد درگیر در فرایند کیفیت آموزشی، در هر مرحله دقیقاً از وظایف و عملکردهای خود آگاهی دارند و اهداف برنامه، محور فعالیت ارزشیابی و کیفیت آموزشی آنها را تشکیل می‌دهد. بر اساس نتایج حاصله نیز می‌توان تعیین نمود که کدامیک از اهداف برنامه محقق شده است و ضمن بررسی آن، اقدامات اصلاحی لازم در برنامه و یا تجدید نظر در اهداف را دنبال نمود. پس، در رویکرد ارزشیابی هدف محور، کیفیت آموزش به معنای رسیدن به اهداف و معیارهای مدنظر می‌باشد.

دومین رویکرد ارزشیابی که ورتن و سندرز از آن نام می‌برند، رویکرد ارزشیابی مدیریت محور می‌باشد. در این رویکرد، از ارزشیابی به عنوان پشتوانه‌ای برای تصمیم‌گیری خوب استفاده می‌شود و اینکه چگونه افرادی که در سطوح مختلف تصمیم‌گیری قرار دارند، از نتایج ارزشیابی استفاده خواهند کرد و بر این اساس، درباره چه جنبه‌هایی از نظام آموزشی تصمیم‌گیری خواهند کرد. همانطور که هوکس¹ (2005) بیان می‌کند، در این رویکرد، از مدیران، سیاست‌گذاران، معلمان و دیگران در آموزش و پرورش که نیاز به اطلاعات ارزشیابی مفید دارند، استفاده می‌شود. با بررسی الگوهای کیفیت آموزش، همانندی این رویکرد با الگوی رضایتمندی مشاهده می‌شود. در الگوی رضایتمندی در زمینه کیفیت آموزش، همانطوری که چنگ (2001) اظهار می‌دارد، رضایت ذینفعان قدرتمند اغلب عنصر حیاتی برای ارزشیابی کیفیت در مؤسسه آموزشی است. بنابراین، در الگوی رضایتمندی در زمینه کیفیت آموزش به نظر افراد مختلف برای تصمیم‌گیری در مؤسسه آموزشی توجه می‌شود؛ بنابراین، در رویکرد ارزشیابی مدیریت محور، کیفیت به معنای رضایتمندی است. به دلیل اینکه هم در رویکرد ارزشیابی مدیریت محور و هم در الگوی رضایتمندی کیفیت، به نظرات افراد مهم سازمان برای تصمیم‌گیری توجه می‌شود و نقطه کانونی در هر دو مورد استفاده از نظرات افراد مهم در سازمان می‌باشد.

سومین رویکرد ارزشیابی مطرح شده، رویکرد ارزشیابی مصرف‌کننده محور می‌باشد که تأکید اصلی آن بر توسعه اطلاعات ارزشیابی در زمینه فراورده‌های آموزشی است و تولیدات یا محصولات آموزشی موجود در بازار را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. با کنکاش در زمینه الگوهای کیفیت آموزش، پیوند میان رویکرد ارزشیابی مصرف‌کننده محور و الگوی اعتبار بخشی در زمینه کیفیت آموزشی ملاحظه می‌شود. در الگوی اعتبار بخشی، همانطور که فیودورنا (2005) بیان می‌کند، مؤسسات آموزشی باید وجهه عمومی خوبی از خود بسازند تا بتوانند در بازار رقابتی دوام بیاورند؛ به عبارت دیگر، محصولاتی که مؤسسات آموزشی تولید می‌کند، باید با اقبال عمومی روبه‌رو شود تا آن مؤسسه از مشروعیت کافی برخوردار باشد. بنابراین، هم در رویکرد ارزشیابی مصرف‌کننده محور و هم در الگوی اعتبار بخشی در زمینه کیفیت آموزشی، به مبحث فراورده‌های آموزشی توجه می‌شود و از آن به عنوان ملاکی توأمان برای ارزشیابی و کیفیت آموزش استفاده می‌شود. بنابراین هم در رویکرد ارزشیابی مصرف‌کننده محور و هم در الگوی اعتبار بخشی در زمینه کیفیت آموزش، نقطه کانونی توجه به تولیدات آموزشی و میزان مقبولیت آنها برای مصرف‌کننده می‌باشد.

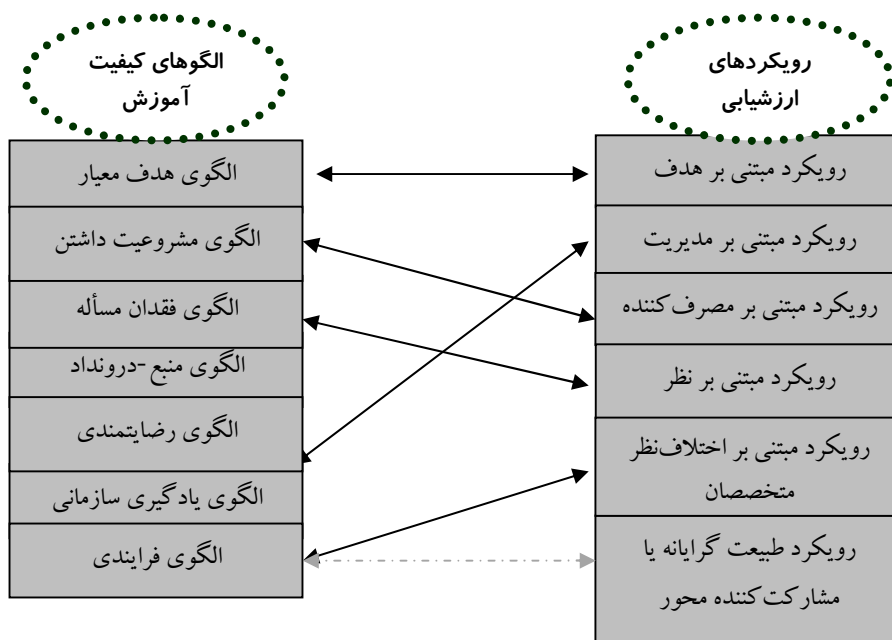
چهارمین رویکرد ارزشیابی مطرح شده، رویکرد ارزشیابی متخصص محور می‌باشد. در این رویکرد ارزشیابی، نظر متخصصان حرفه‌ای درباره مؤسسه آموزشی، فرایندهای آموزشی و برنامه آموزشی مدنظر می‌باشد. به عبارت دیگر، نظر افراد متخصص درباره عیب و نقص برنامه مورد نظر است. با بررسی الگوهای کیفیت آموزش مشخص می‌شود که رویکرد ارزشیابی متخصص محور با الگوی فقدان مسأله در زمینه کیفیت آموزش همانندی دارد؛ به دلیل اینکه نقطه کانونی در رویکرد ارزشیابی متخصص محور و در الگوی فقدان مسأله در زمینه کیفیت آموزش، توجه به نبود عیب و نقص در سازمان آموزشی می‌باشد. پس در رویکرد ارزشیابی متخصص محور، معنا و کارکرد الگوی فقدان مسأله در زمینه کیفیت آموزش مورد توجه است.

پنجمین رویکرد ارزشیابی مطرح شده، رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان است. در این رویکرد ارزشیابی، اختلاف نظر متخصصان حرفه‌ای درباره مؤسسه آموزشی، فرایندهای آموزشی و برنامه درسی مدنظر می‌باشد. با بررسی الگوهای کیفیت آموزشی، این نکته آشکار می‌شود که بین رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان با الگوهای کیفیت آموزش هیچ نقطه کانونی پیوند و رابطه‌ای وجود ندارد.

ششمین رویکرد ارزشیابی مطرح شده، رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌کننده محور است. در این رویکرد، ارزشیابان باید در متن و زمینه موضوع مورد ارزشیابی، قرارگیرند و از نزدیک با طبیعت و روند کار آن آشنا شوند و علاوه بر این، نظر همه افرادی که در ارزشیابی مورد قضاوت قرار می‌گیرند، در ارزشیابی تأثیر داشته باشد و مهم شمرده شود. به نظر می‌رسد که بین این رویکرد ارزشیابی با الگوی یادگیری سازمانی در زمینه کیفیت آموزش پیوند برقرار باشد؛ به لیل اینکه، نقطه کانونی هر دو رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت محور و الگوی یادگیری سازمانی، توجه به پویایی و متن زمینه است. در این رویکرد ارزشیابی بر تجارب دست اول در موقعیت‌ها و فعالیت‌های تربیتی و آموزشی تأکید می‌شود. همانطور که تام و دیگران (1997) بیان می‌کنند، در الگوی یادگیری سازمانی، کیفیت مفهومی پویا تلقی شده و همه اعضا و فرایندهای سازمانی در حال رشد و توسعه مداوم می‌باشند و کیفیت در هر موقعیتی و زمانی، با توجه به عوامل تأثیرگذار متفاوت داخلی و خارجی بر سازمان تغییر می‌یابد؛ بنابراین، باید در متن تغییرات متناسب ایجادشده در هر لحظه قرار گرفت تا از این طریق بتوان کیفیت را بررسی کرد. در

نتیجه، این الگوی کیفیت با رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه دارای پیوند و ارتباط است و در هر دو، تغییرات ایجادشده در متن و زمینه، باید از نزدیک مورد کنکاش قرار گیرد تا ارزشیابی هر مورد و کیفیت آن مشخص شود. پس در رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌کننده محور، معنا و کارکرد الگوی یادگیری سازمانی در زمینه کیفیت آموزش مورد توجه است.

در کل، روابط و پیوند بین رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزش در نمودار (1) نشان داده شده است. همچنین، همانطور که گوبا و لینکلن ارزشیابی را به عنوان یک فرایند مطرح می‌کنند، رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌کننده محور، از جهتی دیگر و بدون توجه به نقطه کانونی، با الگوی فرایندی در زمینه کیفیت آموزشی رابطه دارد.



نمودار (1) تناظر رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزش

بحث و نتیجه‌گیری

تمامی اعمال و تصمیماتی که در سازمان‌ها اتخاذ می‌شوند، باید بر مبانی نظری مستحکمی استوار باشند و راهکارهای اجرایی آنها نیز پیش‌بینی و تبیین شده باشد تا ضمن این که تصمیمات از جامعیت برخوردار باشند، دارای ضمانت اجرایی نیز باشند. بنابراین، بین نظریه و عمل ارتباط نزدیکی وجود دارد؛ به دیگر سخن، وابستگی به نظریه از ویژگی‌های رفتاری انسان است؛ از اینرو، برخلاف تصور کسانی که خود را مرد عمل می‌دانند و از نظریه و نظریه‌پردازی روی می‌گردانند، اعمال و رفتارهای ما دانسته و نادانسته، وابسته به نظریه‌هایی است که به صورت ضمنی یا رسمی و آشکار آنها را پذیرفته‌ایم. به همین سبب، باید گفت که اعمال افراد در سازمان‌ها مبتنی بر نظریه و همراه با تعبیر و تفسیر است؛ یعنی مبتنی بر مفروضاتی است که از پیش پذیرفته‌اند و برخاسته از دیدگاه و نگرشی است که بر این مبنا اتخاذ کرده‌اند (امیری، 1382: 49). شون¹ (1983) نظریه و عمل را نه به صورت دو امری جدا، بلکه اموری دارای رابطه متقابل هم‌افزا و درهم‌تنیده و واحد تلقی می‌کند که باید از هر گونه جدایی نظریه و عمل پرهیز کرد و نظریه و عمل را یگانه شمرد (باقری، 1386: 100). ارتباط بالقوه نزدیک بین نظریه و عمل به رسمیت شناخته شده و با توجه به اینکه نظریه‌پردازی فعالیتی باارزش برای فهم حیطه عمل است، آمادگی برای عمل بدون توجه به نظریه، کامل نمی‌شود. باید در نظر داشت که منظور از عمل، حوزه‌ای است که دست اندرکاران و عواملان نظام یا برنامه در عمل اقدام به ارزشیابی یک نظام، سازمان یا برنامه همت می‌گمارند.

دو روش در متون موضوعی برای نزدیک‌تر کردن ارتباط بین نظریه و عمل شناسایی شده است. روش اول این است که نظریه‌پردازان و کسانی که در حیطه عمل مشغول به کار نیستند، بر عمل متمرکز شوند. به عنوان مثال، معلمان باید نظریه و پژوهش را در کلاس درس در نظر داشته باشند و بر این اساس، نظریه‌های شخصی‌شان را در حیطه عمل بیازمایند. از جهتی دیگر، نظریه‌پردازان هم باید حیطه عمل را در هنگام نظریه‌پردازی در نظر داشته باشند. روش دوم برای پرکردن شکاف بین نظریه و عمل، این است که نظریه‌پردازان و عمل‌گرایان با همدیگر به طور تعاملی کار کنند. تشکیل گروه‌های کاری مشترک بین این دو گروه باعث می‌شود که مسائل هر کدام از آنها برای هم قابل تفهیم باشد و به درک متقابلی از حیطه عمل و نظر

دست یابند و از این طریق هم نظریه پردازان و هم عمل گرایان از پیچیدگی های هر دو حیطه آگاه شوند (کلاين¹، 1992: 192). طبق نظر کار² (1386)، بعضی از افراد بدون اینکه توجه به این که نظریه در عمل چگونه تحقق می یابد، اقدام به نظریه پردازی در مورد تعلیم و تربیت می نمایند و در مقابل، بعضی دیگر نیز تعلیم و تربیت را اجرا (عمل) می کنند، بدون اینکه توجه داشته باشند که این عمل تربیتی از چه مبانی نظری برخوردار است. بنابراین، در هر کدام از حوزه های نظریه و عمل افراط و تفریط وجود دارد. یکی از دلایل این شکاف می تواند این باشد که نظریه پردازان و مجریان اغلب دو گروه جدایی هستند که بنا به ماهیت حرفه ایشان اقدام به نظریه پردازی یا عمل می کنند. این در حالی است که در هر پروژه و فعالیت توجه توأمان به مبانی نظری و عملی آن ضروری است، از این جهت دست اندرکاران سازمان های آموزشی باید جهت گیری نظری خودشان را نسبت به الگوهای کیفیت آموزش و رویکردهای ارزشیابی آموزشی مشخص سازند تا بدانند در سازمان دنبال چه نوعی از کیفیت آموزشی هستند و بتوانند بر اساس آن عمل نموده و متناسب با رویکرد و نوع کیفیتی که انتظار دارند، الگوهای کیفیت آموزشی را اتخاذ نمایند. به عنوان مثال، فردی که در زمینه کیفیت آموزش معتقد به الگوهای هدف مدار باشد، رویکرد مبتنی برهدف می تواند اطلاعات بسیار مناسبی در خصوص میزان تحقق اهداف سازمان در اختیار وی قرار دهد؛ زیرا نگرش ها و باورهای مستتر در رویکردها به عمل جهت می دهند. البته، ضمن دریافت اطلاعات مفید، آسیب هایی نیز وجود دارد. از جمله مصادیق این مشکلات آن است که تأکید بیش از اندازه در برخی از نظام های آموزشی بر یک رویکرد خاص ارزشیابی موجب محدودیت بیش و به اصطلاح دید تونلی³ می شود و کیفیت آموزشی را تحت تأثیر منفی قرار داده و باعث غفلت از برخی از جنبه های مهم آموزشی و حتی جایجایی وسیله و هدف می شود؛ به عنوان مثال، چنانچه صاحب نظران تأثیرگذار بر تصمیمات آموزشی و متولیان نظام آموزشی طرفدار رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان باشند، اغلب به سایر جنبه هاف مانند اهداف واقعی و اصیل، خواست افراد ذینفع و... بی توجه هستند. در حالی که توجه به متن و زمینه ارزشیابی بخشی از ارزشیابی است، نه همه آن.

1. Klein

2. Carr

3. Tunnel vision

این بررسی نشان می‌دهد که بین رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزشی، به جز در موارد استثنایی، تناسب وجود دارد. در تبیین و تصریح عدم ارتباط بین رویکرد اختلاف نظر متخصصان با الگوهای کیفیت آموزشی می‌توان گفت که جمع کردن نظر متخصصان در قالب یک الگوی خاص، اگر نه غیرممکن، حداقل بسیار مشکل می‌باشد. نکته دیگر این که عدم ارتباط کامل بین رویکردهای ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزشی تا حدودی طبیعی و منطقی است: رویکردهای ارزشیابی بیشتر ماهیتی نظری دارند و الگوهای کیفیت آموزشی بیشتر جنبه عملی؛ هر چند بر همراهی عمل و نظریه در تبیین و اجرای اهداف آموزشی در مطالب فوق اشاره شد.

همچنین، می‌توان با تجدیدنظر و اصلاح الگوهای موجود و حتی پیشنهاد الگوهایی جدید نقاط اشتراک ارزشیابی آموزشی را با کیفیت آموزشی بسط داد و تعمیق کرد. نکته دیگر این است که فرایند ارزشیابی باید در خدمت ارتقای کیفیت آموزش قرار گیرد (معروفی و دیگران، 1386: 108). این امر به خوبی مبین و مؤید لزوم پیوند منطقی ارزشیابی آموزشی با کیفیت آموزش و پرهیز از انترزا و جدانگاری این دو از هم است. در تأیید بیشتر این پیوند و ضرورت آن باید گفت که موضوع کیفیت، بهبود و تضمین آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش‌روی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (رحمانی و دیگران، 1387) و بر این اساس، بهبود کیفیت، نیازمند ارزشیابی مستمر برنامه آموزشی و استفاده از نتایج ارزشیابی‌ها به منظور اصلاح و تغییر برنامه در جهت اهداف متعالی نظام آموزشی می‌باشد. برای این‌که از نتایج ارزشیابی کیفیت، بیشترین بهره و استفاده لازم به عمل آید و نیز، ارزشیابی برنامه بیشترین بازخورد مناسب را داشته باشد، باید از پیوند بین رویکردهای مختلف ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزش کمک گرفت. تبیین و تصریح پیوند بین رویکردهای مختلف ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزش موجب می‌شود که دست‌اندرکاران نظام آموزشی دیدی جامع و ژرف نسبت به برنامه آموزشی موردنظر کسب کنند و با برداشتی صحیح از ارزشیابی و فرایند و الزامات کیفیت‌بخشی آموزش، آنچه را که در این مسیر مورد غفلت بوده است (برنامه درسی پوچ یا مغفول) را مدنظر قرار دهند و زمینه اصلاح و بهبود این فرایندها را فراهم نمایند. همچنین توجه به این پیوند در تحلیل نتایج ارزشیابی نیز یاریگر است. بررسی پیوند بین رویکردهای مختلف ارزشیابی و الگوهای کیفیت آموزش باعث روشن شدن ارتباط بین این رویکردها و الگوها و تعمیق روابط بین آنها می‌شود و از این طریق، دست‌اندرکاران

نظام آموزشی می‌توانند برداشت‌های خود از کیفیت را که در ارزشیابی برنامه مورد توجه واقع نشده، مشخص و در روند کار دخیل کنند تا ارزشیابی بیش از پیش نمود یابد و برعکس، مواردی که در ارزشیابی برنامه مورد توجه واقع شده و در بحث کیفیت آموزش به آنها پرداخته نشده نیز بررسی و لحاظ شوند. این امر موجب می‌شود که سیاست‌گزاران و طراحان، بازخوردهایی را که در زمینه کیفیت آموزش و ارزشیابی برنامه دریافت داشته‌اند، به بهترین نحو در تصمیم‌گیری‌هایشان وارد نمایند، و راهبردهای اساسی و اثربخشی را به نفع نظام آموزشی اتخاذ نمایند. زیرا ارتقای کیفیت آموزشی مستلزم بهبود مستمر فرایندها و راهکارها و عملیات آموزشی است. بدین منظور، برای بهسازی مداوم سازمان‌های آموزشی، باید داده‌ها و اطلاعات مربوط به ارزشیابی برنامه‌های آموزشی را به‌صورت بازخورد در چرخه عملیات آموزشی وارد ساخت. درواقع، بازخورد عبارت از اطلاعات اکتسابی در خصوص وضعیت فعالیت‌ها و برونداد سیستم‌های آموزشی و اثرات آنهاست که با تلاش‌های رسمی و نظام‌مند حاصل می‌گردد. بدین ترتیب، با ارزشیابی برنامه‌های آموزشی می‌توان نقاط قوت و ضعف برنامه‌ها را تشخیص داده و اطلاعات و شناخت لازم را برای اصلاح برنامه‌ها موجود و طراحی برنامه‌های باکیفیت‌تر کسب کرد.

علاوه بر ارتباط رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزشی، ضرورت بررسی ارتباط بین رویکردهای ارزشیابی آموزشی و الگوهای کیفیت آموزشی با الگوهای یادگیری (فراشناخت) و عوامل و مؤلفه‌های مهم در موقعیت‌های یادگیری نیز احساس می‌شود؛ زیرا ارزشیابی و کیفیت آموزشی باید در مسیر و جهت یادگیری باشند. به عبارت دیگر، یادگیری نتیجه و ثمره تعاملات درونی فرد و به‌کارگیری الگوهای مناسب کیفیت آموزشی است و از طریق ارزشیابی و با تکیه بر یک رویکرد خاص قابل تشخیص است. با تصریح بر اینکه ارزشیابی صرفاً یک فعالیت پایانی و نهایی نیست، می‌توان گفت که یادگیری با ارزشیابی مستمر و دائمی تسهیل می‌شود. بنابراین، توجه به تعامل این عناصر، یعنی رویکردهای ارزشیابی، الگوهای کیفیت آموزشی و الگوهای یادگیری و عوامل مؤثر بر آنها نیز لازم است.

منابع

- امیری، مجتبی (1382). نظریه و نظریه‌پردازی در دانش مدیریت، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال نهم، شماره 37: 36-68.
- بازرگان، عباس (1380). ارزشیابی آموزشی مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی، تهران: انتشارات سمت.
- باقری، خسرو (1386). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و فاره‌ای، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره بیست: 87-108.
- درانی، کمال و صالحی، کیوان (1385). ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ به منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کاردانش: موردی از هنرستان‌های منطقه 2 شهر تهران، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و ششم، شماره 1: 104-125.
- رحمانی، رمضان و فتحی و اجارگاه، کوروش (1387). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، فصلنامه راهبرد‌های آموزش، سال اول، شماره 1: 28-39.
- سلیمی، قربانعلی و گودرزی، اکرم (1383). آموزش با کیفیت پدیده قرن بیست و یکم، مجموعه مقالات همایش ملی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهیه‌کننده: منیره رضایی، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
- شهیدی، نیما و رضویه، اصغر و امین شایان جهرمی، شاپور و سیدی، مسعود (1385). بررسی تاثیر جهانی شدن آموزش عالی بر کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها از دیدگاه استادان دانشگاه شیراز، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال دوم، شماره 73: 1-96.
- شیخی، مهنوش (1383). اهمیت ارزشیابی در برنامه‌های آموزشی، مجله تعاون، دوره جدید، شماره 42: 151-45.
- فتحی و اجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (1386). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره 5: 1-26.
- کار، ویلفرد (1386). نظریه تربیتی و ارتباط آن با عمل تربیتی، ترجمه سید مهدی سجادی، فصلنامه مدرس، شماره 3: 16-29.

- کیامنش، علیرضا (1370). ارزشیابی آموزشی چه هست و چه نیست؟، نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره 49:117-136.
- کیدوری، امیرحسین و حسینی، محمدعلی و فلاحی خشکناز، مسعود (1387). تاثیر ارزشیابی درونی بر ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی، پژوهش پرستاری، دوره 3، شماره 8 و 9:105-115.
- معروفی، یحیی و کیامنش، علیرضا و مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (1386). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره اول، سال پنجم: 81-112.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (1381). مبانی نظری الگوهای ارزشیابی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره 23 و 24: 119-144.
- هداوند، سعید (1384). مدیریت ارزشیابی کیفیت در نظام‌های آموزشی، مجله مدیریت، شماره 105 و 106: 68-72.
- یادگارزاده، غلامرضا و پرنده، کورش و محمدی، رضا و بهرامی، آرش (1388). تحلیلی بر رویکردهای ارزشیابی آموزشی: از نظریه تا کاربرد، ماهنامه مهندسی فرهنگی، سال سوم، شماره 31 و 32: 61-69.

- Bazargan, A. (1996). Pedagogometrics and its application in improving the quality education, Quarterly journal of the faculty of psychology and education, university of Tehran, Vol. 2, No. 4, pp: 11-26.
- Cameron, K. S. and Whetten, D. A. (1983). Organizational Effectiveness: A comparison of multiple models, New York: Academic press.
- Cheng, Y. C. & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. Quality assurance in education, Vol. 5, No.1, pp: 22-31.
- Cheng, Y. C. (2001). Paradigm shift in quality improvement in education: three waves for the future. *Invited Plenary Speech Presented at the International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century Co-organized by UNESCO-PROAP*, National Commission for UNESCO of Ministry of Education, and National Institute of Educational Research, China. available in: <http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/speeches/12-15jun01.pdf>
- Fyodorona, A. (2005). *Multiple intelligences theory in improving the quality of virtual education*. Electronic publication of the University of Joensuu. Available in: <http://joypub.joensuu.fi/joypub/years.php?selY=2005>.

- Hughes, J. (2005). *The evaluation of evaluation theory, models and theories*, available in: <http://www.evaluate-urope.net/eval3/Modelsandtheories/>
- Hughes, J. (2005). *Explores different models and theories of evaluation*. Available in: <http://www.evaluate-urope.net/eval3/Modelsandtheories/>
- Klein, M. F. (1992). The perspective on the gap between curriculum theory and practice, *Theory into Practice (TIP)*, Vol.16, No. 3: 191-197.
- Madaus, G. F. & Haney, W. & Kreitzer, A. (1992). *Testing and evaluation learning from the projects we fund*. Boston: council for aid to education.
- Oermann, M. H and goberson, K. B. (2009). *Evaluating and testing in nursing education*, third edition. New York: Springer publishing company.
- Ruhe, V. and Zumbo, B. D. (2009). *Evaluation in distance education and e-learning, the unfolding model*. New York and London: the Guilford press.
- Tam, W. M. and Cheng, Y. C. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, vol. 5, No.1: 22-31.
- Van Kemendade, E. & Pupius, M. & Hardjono, T. (2008). More value to defining quality. *Quality in higher education*, Vol.14, No.2: 175-185.
- Worthen, B. R and sanders, J. K. (1987). *Educational evaluation alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman press.