

ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ (CIPP) به منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کاردانش: موردی از هنرستان‌های منطقه ۲ شهر تهران^۱

کمال ذرانی

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران

کیوان صالحی

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۳۸۱/۱/۳۰

پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش منطقه ۲ شهر تهران با استفاده از الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP) و پیشنهاد چارچوبی برای ارزشیابی سایر هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای هنرستان‌های کاردانش آخر شده است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل پنج زیرمجموعه (مدرسه، هنرآموزان، مدیران هنرستان‌ها، دانش‌آموزان و کادر همکاران) است که با استفاده از روش سرشماری و نمونه‌گیری تصادفی ساده مورد بررسی قرار گرفته است. بدین منظور، ابتدا چارچوب کلی عوامل و شاخص‌های مورد نیاز در ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش، با اقتباس از تجارب موجود و استفاده از الگوی عناصر سازمانی آگو ای ام، در سه بخش درون‌نهاد، فرایند و محصول/برون‌نهاد، با به کارگیری ۱۹ عامل و ۲۰۳ شاخص به همراه معیارهای فضا و تجهیزات، نتایج هدف‌اندوین شد. سپس با استفاده از عوامل و شاخص‌های تدوین شده، ابزارهای پژوهش شامل پنج پرسشنامه، با لحاظ رویکردهای محتوا و پایایی (آلفای کرونباخ) تهیه شد. بعد از گردآوری داده‌ها، وضع موجود با استفاده از «طبقه‌بندی فضا» و «معیارهای پیشنهادی وضع مطلوب» مقایسه گردید و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نهایتاً از ۱۹ عامل مورد بررسی، ۱۷ عامل در سطح نامطلوب و ۲ عامل دیگر در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفت. بدین ترتیب وضعیت موجود هر سه بخش درون‌نهادی، فرایندی و برون‌نهادی هنرستان‌های جامعه‌ی مورد مطالعه در سطح نامطلوب ارزیابی شد. در انتها پس از مشخص شدن وضعیت هنرستان‌های جامعه هدف، برای بهبود وضعیت کلی موجود پیشنهادها و راهکارهایی در سطح هر یک از عوامل مرتبط با بخش‌های درون‌نهادی، فرایندی و برون‌نهادی ارائه شد.

کلید واژه‌ها: کیفیت، ارزشیابی آموزشی الگوی سیپ، هنرستان‌های کار دانش

۱. مستخرج از پایان نامه دوره کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از ارزشمندترین نهادهایی است که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. وظیفه این نهاد حفظ، گسترش، و انتقال میراث فرهنگی، پاسخگویی به نیازهای اجتماعی و فردی، توسعه دانش و فن‌آوری و تأمین نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه است. «این نهاد از جمله نهادهایی است که به تبع تغییر در تکنولوژی تولید، سرمایه انسانی، فناوری اطلاعات و ترجیحات مصرف‌کننده، به میزان بسیار زیادی دستخوش تحولات سریع و روزافزون جوامع قرار می‌گیرد» (لیتدبک و اساور،^۱ ۲۰۰۰). تحولات علمی و ظهور نیازهای گوناگون در جوامع مختلف و نیز بستری که نظام آموزش و پرورش در آن قرار دارد روند تغییر و تحولات را در آن سریع‌تر می‌کند. علاوه بر تغییر و تحولات علمی، تحولات گوناگون دیگری از قبیل کثرت تعداد دانش‌آموزان و افزایش روند رو به رشد آن به صورت سالانه و همچنین کاهش بودجه سرانه آموزشی نیز از جمله تحولاتی است که آموزش و پرورش را ملزم به انطباق خود به آنها می‌کند. حال اگر نظام آموزش و پرورش نتواند پاسخگوی این تغییر و تحولات باشد، این عدم پاسخگویی و ناتوانی لطمه‌ای جبران‌ناپذیر بر کیفیت نظام آموزشی کشور وارد خواهد کرد. مطالعات اقتصادسنجی^۲ بسیاری نشان داده‌اند که آموزش و پرورش، یکی از عمده‌ترین شاخص‌های پیشرفت و توسعه اقتصادی کشورها محسوب می‌شود (ادنت،^۳ ۱۹۹۷؛ مارتین،^۴ ۱۹۹۸؛ دوتا^۵ و همکاران، ۱۹۹۹؛ پرسون و تابلینی،^۶ ۱۹۹۴؛ هانوشک و کیمکو،^۷ ۲۰۰۰). از این‌رو، می‌طلبد که همواره جهت رویارویی مناسب با این تحولات، اصل «کیفیت آموزشی متناسب با تغییر و تحولات» را در رأس اولویت‌های برنامه‌ریزی نظام آموزش و پرورش مدنظر قرار دهیم.

امروزه تفکر کیفیت‌بخشی به واحدهای آموزشی، به مهم‌ترین دغدغه‌ی نظام‌های آموزشی مبدل شده است. اهمیت این مهم، تا حدی است که می‌توان نمود آن را در

^۱ Lindbeck & Snower

^۲ Econometric

^۳ Adnet

^۴ Martin

^۵ Dutta

^۶ Person & Tabellini

^۷ Hanushek & Kimko

توجه خانواده‌ها مشاهده کرد. بیت و گلاین^۱ (۲۰۰۲) در بیان حساسیت‌های شدید عمومی نسبت به کیفیت نظام‌های آموزشی می‌گویند: «امروزه والدین پیش از آنکه به فکر تولد نوزادانشان باشند به این می‌اندیشند که فرزندان آنها در چه دانشگاه یا مدرسه‌ای به تحصیل خواهند پرداخت» (بیت و گلاین، ۲۰۰۲، ص ۱).

از لحاظ تاریخی عقیده عمومی و کلی در مورد کیفیت برای اولین بار در صنعت ظاهر شده است (رویستین^۲، ۱۳۸۴). ال‌خواص^۳ (۱۳۸۴) بر این باور است که رویه‌های تضمین کیفیت در طول زمان و تقریباً بر اساس یک روند پیشرفت طبیعی تحول یافته‌اند. ابتدا تأکید و اجبار زیادی بر حل مسائل آنی و کوتاه مدت می‌شد، ولی پس از آن، بر توسعه استانداردها و رویه‌های جمع‌آوری شواهد تأکید گردید. بازرگان (۲۰۰۰) با استعاره‌ای از رویکرد سیستمی، کیفیت در نظام‌های آموزشی، بویژه نظام آموزش عالی را، میزانی از انطباق، بین پیامدهای نظام (دانش‌آموختگان، فرآورده‌های پژوهشی و خدمات تخصصی) با اهداف بیان شده می‌داند. کنراد و ویلسون^۴ (۱۹۸۵) در یک تقسیم‌بندی کلی، دیدگاه‌های مختلف در مورد کیفیت را در چهار دیدگاه (الف) «اعتباری»؛ (ب) «منابع»؛ (ج) «نتایج»؛ (د) «ارزش افزوده» تقسیم‌بندی می‌کنند. فرض اساسی در دیدگاه اعتباری بر این است که کیفیت مستقیم قابل اندازه‌گیری نبوده و بهترین استنباط، قضاوت کارشناسان متخصص در آن زمینه است؛ در دیدگاه منابع، بر منابع انسانی، مالی و دارایی‌های فیزیکی، تأکید شده و کیفیت در مؤسسات آموزشی را مترادف با جذب و برخورداری از فراگیران زنده، مدرسان معین، تسهیلات و امکانات مدرن تعریف می‌کند؛ دیدگاه نتایج، بر کیفیت دستاوردها متمرکز بوده و کیفیت در مؤسسات آموزشی را از طریق نشانگرهایی نظیر میزان انتشارات مدرسان، نرخ ارتقاء فراگیران به دوره‌های بالاتر و رضایت کارفرمایان می‌سنجد. از عمده‌ترین محدودیت‌های این دیدگاه آن است که، موفقیت فارغ التحصیلان را بعد از فراغت از تحصیل در صحنه اجتماعی، دلیلی برای موفقیت برنامه ارائه شده به آنها تلقی می‌کند؛ و نهایتاً دیدگاه ارزش افزوده، کیفیت در مؤسسات آموزشی را با توجه به میزان تغییر و تحول فراگیر نسبت به زمان ورود به مؤسسه آموزشی تعریف می‌کند. بر این

^۱ Beath & Glynn

^۲ Vroeijestijn

^۳ EL-Khawas

^۴ Conrad & Wilson

اساس هر مؤسسه آموزشی، به میزانی که بر رشد فردی فراگیران بیافزاید با کیفیت است بدیهی است، فقدان اجماع بر ارائه تعریفی واحد از کیفیت، منجر به بی‌توجهی یا توقف تلاش‌های ناظر به بهبود آن نشده است. برای بهبود و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی از تدابیر، راهکارها، و الگوهای متعدد و متنوعی استفاده شده است. که هر یک از زاویه‌ای بدان نگریسته است استاز^۱(۱۹۹۹) بر ضرورت بهره‌گیری از رویکردی جامع در ارزشیابی کیفیت مراکز آموزشی تاکید می‌نماید وی بر این باور است که داشتن نگاه تک‌بعدی بر عوامل دخیل در کیفیت، منجر به نقصان در شناخت وضعیت موجود می‌شود؛ زیرا بر اساس رویکرد نظام‌مند ارزشیابی، همه مؤلفه‌های دروندادی فرایندی، ویروندادی در کارآیی و اثربخشی نظام مورد ارزشیابی تاثیر (مستقیم یا غیرمستقیم) دارد.

ارزشیابی و نقش آن در کیفیت‌بخشی به مؤسسات آموزشی

ارزشیابی از جمله مؤثرترین تدابیری است که می‌تواند نقش تسهیل‌کنندگی در کیفیت‌بخشی به امور را ایفا کند. تدبیری که با شناسایی وضعیت موجود، کشف نقاط ضعف و قوت، تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته برنامه، مؤسسه و... منجر به شفافیت وضعیت موجود شده و در سایه آن، مسئولان، ضمن آگاهی از میزان موفقیت برنامه، از نظرات یاران آموزشی (ذینفع، ذیعلاقه، ذیربط) مطلع گردیده و می‌توانند در صورت مشاهده هر گونه مسئله، با گزینش راهکارهایی متناسب و بهنگام، در حرکت به‌منظور کیفیت‌بخشی به فعالیت‌ها، محصولات، خدمات و... به گونه‌ای موفق عمل کنند. به بیانی دیگر، می‌توان این ویژگی را اساسی‌ترین کارکرد ارزشیابی نام نهاد.

مفهوم ارزشیابی در چند دهه گذشته در نتیجه تغییراتی که در نظام‌های آموزشی پدیدار شده، متحول گشته و از اندازه‌گیری به قضاوت درباره ارزش یا شایستگی پدیده‌های آموزشی تبدیل گردیده است (پاتون^۲، ۱۹۹۷؛ ویندهم و چپمن^۳، ۱۹۹۰ و استافل بیم و ویستر^۴، ۱۹۸۹). بررسی تاریخچه ارزشیابی مبین آن است که الگوهای متعددی در تمامی زمینه‌ها بویژه ارزشیابی آموزشی، ظهور کرده است. در این پژوهش

^۱ Stasz

^۲ Patton

^۳ Windham, & Chapman

^۴ Stufflebeam, & Webster

از بین الگوهای ارزشیابی، الگوی سیپ که «یکی از اثرگذارترین^۱ الگوهای نظام‌مند» (اسریل^۲، ۲۰۰۵، ص ۹۴) است به عنوان مبنای نظری پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. الگوی ارزشیابی سیپ، چارچوبی جامع به منظور هدایت ارزشیابی برنامه‌ها، پروژه‌ها، محصولات، مؤسسات و سیستم‌ها می‌باشد (استافل بیم، ۲۰۰۲).

پدیدآورندگان این الگو بر این باورند که این الگو، با «استعاره از رویکرد سیستمی در ارزشیابی» (بول، ۱۳۷۵، ص ۴۷)، در چهار بُعد: زمینه، درونداد، فرایند، و برونداد به ارزشیابی «نظام هدف» و نهایتاً تسهیل تصمیم‌گیری می‌پردازد (بازرگان، ۱۳۸۳، ص ۹۴). نکته قابل توجه در ارزشیابی هر مؤسسه، سازمان یا برنامه این است که ضرورتاً ارزیاب، ملزم به استفاده از هر چهار نوع ارزیابی نیست. بلکه «این ارزیاب است که متناسب با نیاز برنامه مشخص کند که کدامین مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز دارد. ممکن است همهٔ مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز داشته باشد، در نتیجه هر چهار نوع ارزشیابی در مورد برنامه به اجرا درآید. گاه ممکن است فقط یک یا چند قسمت برنامه به ارزشیابی نیاز داشته باشد. در آن صورت فقط آن یک یا چند قسمت مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد» (کیامنش، ۱۳۶۷، ص ۹۰). بازرگان بر اظهار می‌دارد که در الگوی سیپ، در صورتی که هدف‌های برنامه از قبل مشخص نباشد، ابتدا به ارزیابی زمینه پرداخته می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۳، ص ۹۳-۹۴). با توجه به اینکه شاخه کاردانش که از آن به عنوان نوآوری نظام جدید متوسطه یاد می‌شود، دارای اهداف شفاف و از پیش تعیین شده است. لذا در پژوهش حاضر، از ارزشیابی بخش زمینه صرف‌نظر شده و سه بخش درونداد، فرایند، و برونداد هنرستان‌های کاردانش مورد ارزشیابی قرار گرفته است.

با عنایت به اهمیت دوره آموزش متوسطه، بویژه شاخه کاردانش به عنوان سنگ بنای تربیت نیروی انسانی ماهر و نیمه ماهر در کشور (ندیمی و بروج، ۱۳۷۷، ص ۱۷)، و فقدان چارچوب جامع به منظور ارزشیابی هنرستان‌های فنی به‌طور عام و هنرستان‌های کاردانش بطور خاص، ضرورت دارد تا چارچوبی نظام‌مند، متشکل از عوامل و نشانگرهایی مکفی و مترف تدوین شود تا ضمن رفع نیاز موجود در زمینه تدوین الگویی نظام‌مند و عملیاتی برای ارزشیابی هنرستان‌های فنی، شرایطی فراهم آید تا

^۱ Most Influential

^۲ Eseryel

دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان به شناخت وضعیت نظام آموزشی و نیز کیفیت هنرستان‌های کاردانش دست یافته بتواند جهت ترمیم آینده‌ای روشن‌تر برای نظام آموزشی تصمیم‌گیری کنند.

لذا در پژوهش حاضر، مسئله اصلی ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ (CIPP) به منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کاردانش است. به هر جهت مسائلی که اجرای این پژوهش را الزامی کرده است از این امر ناشی می‌شود که هر نظامی جهت بقاء و حفظ پویایی خود ناگزیر از بهبود کیفیت است و این ارزشیابی است که می‌تواند مهم‌ترین نقش را در بهبود کیفیت ایفا نماید. این موضوع زمانی در قالب مسئله مهم مورد توجه قرار می‌گیرد که از یک‌سو، از شاخه کاردانش به عنوان نوآوری و وجه تمییز نظام قدیم و جدید آموزش متوسطه یاد می‌شود و از دگرسو حدود ۳۰ تا ۳۵ درصد دانش‌آموزان مقطع متوسطه در هنرستان‌های کاردانش مشغول به تحصیل هستند. اما هنوز بعد از سال‌ها که از فعالیت‌های آموزشی این هنرستان‌ها می‌گذرد هیچ‌گونه سازوکار ارزشیابی جامع با ضمانت اجرایی بالا، به منظور ارزشیابی از وضعیت این مراکز و میزان تحقق اهداف آن در نظر گرفته نشده، و تلاش‌های انجام شده به صورت تک‌بعدی و فارغ از ضمانت اجرایی برای به کارگیری از نتایج بوده است. لذا ضرورت انجام ارزشیابی نظام‌مند و تدوین نظام ارزشیابی با ضمانت اجرایی بالا، بیش از پیش احساس می‌شود.

در پژوهش حاضر سعی شده با تدوین چارچوبی نظام‌مند برای ارزشیابی هنرستان‌های فنی بویژه هنرستان‌های کاردانش، در راستای کمک به رفع این نیاز، گامی هر چند ناچیز برداشته شود و با اجرای مقدماتی آن، ضمن شناخت وضعیت هنرستان‌های جامعه هدف، زمینه انجام ارزشیابی جامع برای سایر مؤسسات آموزش فنی را، فراهم نماید تا در سایه آن، ضمن شناخت نقاط ضعف این مراکز، بتوان در راستای کیفیت بخشی آنها حرکت کرد.

برای دستیابی به هدف فوق، در پژوهش حاضر پرسش‌های زیر مطرح شده است:

- عوامل و نشانگرهای اساسی در ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش کدامند؟
- دروندا‌های هنرستان‌های کاردانش منطقه ۲ شهر تهران از چه کیفیتی برخوردارند؟
- فرایندهای هنرستان‌های کاردانش منطقه ۲ شهر تهران از چه کیفیتی برخوردارند؟
- بروندا‌های هنرستان‌های کاردانش منطقه ۲ شهر تهران دارای چه کیفیتی می‌باشند؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر، به علت پیش بینی کاربرد نتایج آن در حل مسائل و مشکلات نظام آموزشی، کاربردی است و به دلیل «انجام قضاوت در مورد اجزاء نظام آموزشی» در محدوده تحقیقات ارزشیابی قرار می‌گیرد.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد مطالعه در تحقیق حاضر هنرستان‌های پسرانه کار دانش منطقه ۲ شهر تهران است که از پنج زیر جامعه: الف) مدیران هنرستان، ب) هنرجویان، ج) هنرآموزان^۱، د) دانش‌آموختگان، و ه) کارفرمایان بلافصل (مستقیم) دانش‌آموختگان مذکور تشکیل می‌شود. به منظور گردآوری اطلاعات از روش‌های سرشماری کامل و نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است.

جدول ۱. جامعه آماری نمونه پژوهشی و روش نمونه‌گیری مورد استفاده در پوشش

زیر جامعه ها	هنرجویان	هنرآموزان	مدیران	دانش آموختگان	کارفرمایان
جامعه آماری (N)	۴۸۱	۲۷	۲	۶۰۰	۱۳
نمونه‌گیری سرشماری	سرشماری	سرشماری	سرشماری	نمونه‌گیری	سرشماری
نمونه مورد بررسی (n)	۳۶۶	۳۱	۲	۱۵۱	۱۳

ابزارهای پژوهش

مجموعه ابزارهای اندازه‌گیری که برای گردآوری اطلاعات از آنها استفاده شده شامل الف) پرسشنامه برای هنرجویان، هنرآموزان، مدیران، دانش‌آموختگان، کارفرمایان، ب) اسناد و مدارک، و ج) مصاحبه و مشاهده است که در تدوین آنها دو ویژگی اساسی ابزارهای اندازه‌گیری، روایی و پایایی^۲ لحاظ گردیده است. روش مورد استفاده

^۱ در هنرستان‌های کار دانش به فراگیرنده «هنرجو» و به فرادهنده، «هنرآموز» گفته می‌شود.

^۲ Validity & Reliability

در تأمین روایی پرسشنامه‌ها، روش اعتبار محتوا^۱ است. برای تأمین این مهم، سؤالات پرسشنامه‌ها به گونه‌ای نوشته شده‌اند که همه اطلاعات مربوط به عوامل و نشانگرها را جمع‌آوری نمایند، لذا می‌توان ادعا کرد که روایی محتوا حاصل شده است. برای برآورد پایایی پرسشنامه‌های تحقیق از ضریب آلفای کرونباخ^۲ استفاده شد. لازم به ذکر است که به علت کم بودن تعداد پرسشنامه‌های مدیران و کارفرمایان این ضریب تنها برای پرسشنامه‌های هنرجویان، هنرآموزان و دانش‌آموختگان محاسبه شده است. ضرایب محاسبه شده برای این پرسشنامه‌ها عبارت است از: الف) پرسشنامه هنرجویان ۰/۹۶۲۵، ب) پرسشنامه هنرآموزان ۰/۹۴۰۵، و ج) پرسشنامه دانش‌آموختگان ۰/۸۹۷۹.

مراحل انجام پژوهش

الف) تعیین اهداف پژوهش؛ ب) مطالعه پیشینه موجود (نظری و تجربی)؛ ج) تدوین عوامل مکفی و معرف برای ارزشیابی کیفیت هر یک از بخش‌های درونداد، فرایند، و برونداد؛ د) تدوین نشانگرها مکفی و معرف برای ارزشیابی کیفیت هر یک از عوامل نشانگر، مشخصه یا جنبه‌ای روشن، قابل اندازه‌گیری، کمی و کیفی در هر ملاک می‌باشند که معرف کیفیت ملاک مورد ارزیابی هستند (مؤسسه ارزیابی دانمارک، ۲۰۰۴). به بیانی دیگر «نشانگرها، معرفه‌هایی برای قضاوت و مقایسه‌اند که با بهره‌گیری از آنها می‌توان میزان کارآمدی و تحقق اهداف را مشخص نمود» (اگاوار و کالوم، ۱۹۸۸، نقل در صالحی، ۱۳۸۴: ص ۷۶). در مرحله سوم و چهارم به تدوین عوامل و نشانگرهای مکفی و معرف برای ارزشیابی کیفیت هنرستان‌های کاردانش پرداخته شد. مبنای تدوین عوامل و نشانگرها عبارت بودند از: ۱) اهداف مصوب شاخه کاردانش نظام آموزش متوسطه (۲) نظرات اساتید ارزشیابی آموزشی، کارشناسان ارزشیابی (۳) پژوهش‌های انجام شده درخصوص ارزشیابی نظام‌های آموزشی (اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش بویژه شاخه‌های فنی نظام آموزش متوسطه؛ شامل کاردانش و فنی حرفه‌ای)؛ ۴) وضعیت هنرستان‌های فنی بویژه هنرستان‌های کاردانش؛ ۵) تجربه‌های نگارندگان در حیطه ارزشیابی و نظام‌های آموزشی؛ ۶) تدوین و طراحی

^۱ Content Validity

^۲ Cornbach's Alpha Method

^۳ Ogawa & Collim

حد مطلوب انتظارات (در قالب معیارهای پیشنهادی) بر اساس مطالعه پیشینه تحقیق، شرایط هنرستان های کار دانش و استفاده از نظرات متخصصان ارزشیابی و تعلیم و تربیت ؛ و) در گام بعد محقق با استفاده از یک روش میدانی، نظرات خبرگان (متخصصان ارزشیابی، کارشناسان ارزشیابی، هنرآموزان، مدیران و معاونان هنرستان ها و کارشناسان کار دانش سازمان آموزش و پرورش) در مورد معیارهای پیشنهادی را جویا شد و ضمن تعدیل معیارهای پیشنهادی، معیارهای وضع مطلوب مورد توافق، تدوین گردید؛ ز) حد مطلوب انتظارات با عنوان «معیارهای پیشنهادی» جهت تصویب در قالب پرسشنامه و از طریق روش دلفی به متخصصان حوزه های فنی حرفه ای بویژه حوزه کار دانش (هنرآموزان، مدیر و معاونان هنرستان، کارشناسان کار دانش و فنی - حرفه ای آموزش و پرورش) ارائه گردید و حد مطلوب انتظارات تدوین شد؛ ح) پس از تدوین معیارهای وضع مطلوب، جهت سنجش وضعیت موجود، ابزارهای گردآوری داده ها طراحی و تدوین گردید و اطلاعات از زیرجمعه های هنرجویان، هنرآموزان، مدیران، دانش آموختگان و کارفرمایان بلافاصل (مستقیم) جمع آوری گردیده و مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفت. در نهایت بر اساس یافته های پژوهش ضمن پاسخگویی به سؤالات پژوهشی، قضاوت درخصوص هر یک از عوامل، در سه سطح «مطلوب»، «نسبتاً مطلوب» و «نامطلوب» صورت گرفته است. در صورتی که تفاوتی بین وضعیت موجود و نشانگر وضعیت مطلوب نباشد، آن نشانگر در سطح مطلوب ارزشیابی می شود؛ و اگر تفاوت بین این دو اندک باشد، یعنی هماهنگی کامل که در وضعیت مطلوب وجود داشت، نباشد این نشانگر در سطح نسبتاً مطلوب ارزشیابی می شود و در صورتی که وضع موجود نشانگر با وضع مطلوب آن ناهمخوانی زیادی داشته باشد آن نشانگر در سطح نامطلوب ارزشیابی می گردد.

روش تجزیه و تحلیل آماری

برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از رویکرد توصیفی (فراوانی، میانگین، درصد) استفاده شده است و برای قضاوت درخصوص سنوالات، نشانگرها، و عوامل از طیف ها و معیارهای قضاوت در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب، و نامطلوب

استفاده شده است. جدول ۲ به توضیح این طیف‌ها پرداخته است.^۱ لازم به ذکر است که در این پژوهش روند قضاوت از سؤالات شروع و به منطقه ختم گردیده است.

جدول ۲. روند تجزیه و تحلیل یافته‌ها و انجام قضاوت

سوال‌انشاگر/عامل/بخش هنرستان/منطقه			مبنای تحلیل و قضاوت	سطوح مطلوبیت	
نامطلوب		نسبتاً مطلوب	مطلوب	مطلوب	
۳	۱	۱	میانگین سؤالات	۳	۱
۳	۱	۱	میانگین سؤالات	۳	۱
۳/۶۷۵۵	۲/۶۶	۱/۲۳۳	میانگین سؤالات	۳/۶۷۵۵	۲/۶۶
	۲/۳۱	۱		۲/۳۱	۱
۳	۲	۱	معیارهای وضع مطلوب از پیش تدوین شده	۳	۲
۵۳	۲/۳۳	۱/۶۶	میانگین نمرات سؤالات مربوط به نشانگرها	۵۳	۲/۳۳
۲/۳۱	۱/۶۷	۱	نشانگر	۲/۳۱	۱/۶۷
۵۳	۲/۳۳	۱/۶۶	میانگین قضاوت‌های مربوط به عوامل	۵۳	۲/۳۳
۲/۳۱	۱/۶۷	۱	نشانگرهای عامل	۲/۳۱	۱/۶۷
۵۳	۲/۳۳	۱/۶۶	میانگین قضاوت‌های مربوط به بخش (درونداد، فرایند، برونداد)	۵۳	۲/۳۳
۲/۳۱	۱/۶۷	۱	عامل‌های بخش	۲/۳۱	۱/۶۷
۵۳	۲/۳۳	۱/۶۶	میانگین قضاوت‌های مربوط به هنرستان	۵۳	۲/۳۳
۲/۳۱	۱/۶۷	۱	بخش‌های هنرستان	۲/۳۱	۱/۶۷
۵۳	۲/۳۳	۱/۶۶	میانگین قضاوت‌های مربوط به منطقه	۵۳	۲/۳۳
۲/۳۱	۱/۶۷	۱	هنرستان‌های منطقه	۲/۳۱	۱/۶۷

یافته‌های پژوهش

برای پاسخگویی به پرسش پژوهشی اول: (عوامل و نشانگرهای اساسی در ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش کدامند؟) ابتدا مطالعات نظری و بررسی‌هایی در خصوص چگونگی تدوین عوامل و نشانگرها و مراحل اجرایی این فرایند صورت

^۱ در این مقاله، اشاره کامل به معیارهای تدوین شده (۱۲۹ معیار)، به علت گستردگی امکان‌پذیر نبوده است.

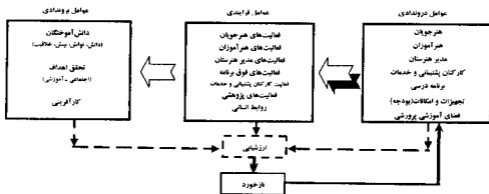
گرفت. در این قسمت چارچوب به کار برده شده برای تدوین عوامل و نشانگرها در کارهای پژوهشی قبلی مطالعه شد. چارچوب کلی تدوین عوامل و نشانگرهای مورد نیاز در ارزشیابی واحدهای آموزشی با اقتباس از تجارب موجود، استفاده از الگوی عناصر سازمانی و تدوین برخی عوامل و نشانگرهایی جدید، ترسیم گردید. با توجه به چارچوب انتخابی، عوامل و نشانگرهای مورد نیاز برای ارزشیابی هنرستان های کار دانش در سه بخش درونداد، فرایند، و محصول (برونداد) تدوین شد. از ویژگی های این چارچوب، می توان به الف) بهره گیری از رویکرد نظام مند^۱ در تدوین عوامل و نشانگرها، ب) استفاده از عوامل و نشانگرهایی نظیر «روابط انسانی»، «فعالیت های پژوهشی»، «فعالیت مسئولان ناحیه»، «کارآفرینی» برای اولین بار در ارزشیابی هنرستان های فنی، ج) استفاده از نظرات خبرگان (متخصصان ارزشیابی، کارشناسان ارشد پژوهش و ارزشیابی، متخصصان و کارشناسان تعلیم و تربیت در تدوین و طراحی عوامل و نشانگرها، اشاره کرد.

از پژوهش های مشابه در زمینه ارزشیابی موسسات آموزشی می توان به پژوهش بقایی شیوا (۱۳۷۴) و صالحیان (۱۳۷۶) اشاره نمود که با بکارگیری الگوی اعتبارسنجی عوامل: «کادر آموزشی»، «دانش آموزان»، «منابع و امکانات»، «ارزیابی فعالیت ها» و «مدیریت»، را مورد ارزشیابی قرار داده اند. فرجاد (۱۳۸۳) در چهار بخش زمینه، درونداد، فرایند، و محصول از ۱۶ عامل استفاده کرد: همچنین زین آبادی (۱۳۸۳) عوامل: عوامل دروندادی («هیأت علمی (درونداد)»، «دانشجویان (درونداد)»، «مدیر گروه، امکانات و تجهیزات»؛ عوامل فرایندی («هیأت علمی (فرایند)»، «دانشجویان (فرایند)»، «فرایند تدریس- یادگیری»، «دوره های آموزشی» و «فرایند برنامه ریزی درسی»؛ عوامل بروندادی («برونداد واسطه ای»، «دانش آموختگان»، «پژوهش») را مورد بررسی قرار داده است. گیلبرگ (۱۹۹۳، نقل در یوسف پور، ۱۳۷۹) در پژوهش ارزشیابی خود، عوامل «منابع انسانی از قبیل نسبت دانش آموز به معلم»، «منابع مالی مدرسه»، «وضعیت دانش آموز»، «عملکرد مدرسه یا دانش آموز»، «اندازه منطقه یا مدرسه» را مورد بررسی قرار داد. نوو^۱ (۱۹۸۸) براین باور است که در ارزشیابی مدرسه باید عواملی نظیر

^۱ Systematic approach

«ارزشیابی برنامه‌ها، طرح‌ها، پروژه‌ها»، «مواد آموزشی»، «معلمان»، «کارکنان» و «دانش‌آموزان» را مورد توجه قرار داد.

از مقایسه پژوهش‌های انجام شده در مورد پرسش اول پژوهش استنباط می‌شود که در اغلب تحقیقات انجام شده ارزشیابی از مؤسسات یا برنامه‌های آموزشی، بررسی عوامل مؤثر در ارزشیابی مؤسسه یا برنامه‌ها یکی از اهداف پژوهش بوده است. اما غالب این پژوهش‌ها، با نگاهی مشابه به عوامل ارزشیابی، از تنوع بکارگیری عوامل در ارزشیابی محروم بوده و جامعیت و پیوستگی لازم بین عوامل و نشانگرها رعایت نشده است. در این پژوهش سعی شده با بهره‌گیری از عواملی نظیر «کارآفرینی»، «روابط انسانی» و... ضمن اعمال رویکرد نظام‌مند، در تنوع بخشی به عوامل نیز گام‌های عملی برداشته شود. در انتها چارچوب پیشنهادی زیر، برای ارزشیابی نظام‌مند هنرستان‌های فنی، بویژه هنرستان‌های کاردانش ارائه شد.



نمودار ۱. چارچوب پیشنهادی بمنظور ارزشیابی نظام‌مند واحدهای آموزشی در سطح هنرستان‌های

فنی (صالحی، ۱۳۸۴، ص ۱۵۰)

۲ در این مقاله، اشاره کامل به نشانگرهای ندرین شده (۲۰۳ نشانگر)، به علت گستردگی امکان‌پذیر نبوده است. سند مربوط به نشانگرهای مذکور در کتابخانه دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران موجود است.

برای پاسخگویی به پرسش پژوهشی دوم (دروندادهای هنرستان های کار دانش جامعه ی مورد مطالعه از چه کیفیتی برخوردار می باشند؟) از هفت عامل «هنرجویان»، «هنرآموزان»، «مدیر هنرستان»، «کارکنان پشتیبانی و خدمات»، «برنامه درسی»، «تجهیزات و امکانات (بودجه)»، «فضای آموزشی پرورشی» و ۶۶ نشانگر استفاده شده است. داده های لازم جهت ارزشیابی از طریق پرسشنامه هنرجویان، هنرآموزان و مدیران گردآوری شده است. در جدول ۳ وضعیت کیفی هر یک از عوامل مذکور ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج ارزشیابی کیفی عوامل دروندادی هنرستان های جامعه مورد مطالعه

عوامل دروندادی	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب	میانگین
هنرجویان		✓		۱/۴۰
هنرآموزان		✓		۱/۵۰
مدیران هنرستان			✓	۱/۸۳
کارکنان پشتیبانی و خدمات			✓	۱/۷۵
برنامه درسی		✓		۱/۲۷
تجهیزات و امکانات (بودجه)		✓		۱/۳۱
فضای آموزشی پرورشی		✓		۱/۲۷
نتیجه کلی ارزشیابی		✓		۱/۲۹

پا توجه به جدول ۳ میانگین وضعیت کیفی جامعه مورد مطالعه در عوامل دروندادی با میانگین «۱/۲۹» در سطح «نامطلوب» ارزشیابی شد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۲) در محدوده سطح کیفی «نامطلوب» (۱/۶۶ تا ۱) واقع شده است. که با حد مطلوب انتظارات های از قبل تعیین شده فاصله بسیاری

دارد. وضعیت نامطلوب درونداد هنرستان‌های جامعه مورد مطالعه زنگ خطری برای دستیابی به عملکردی مطلوب است. توجه به یافته‌های پژوهشی و اصلاح و تجهیز دروندا‌های هنرستان‌های جامعه‌ی هدف می‌تواند در پیشگیری از بروز یا تشدید معضلات ثانویه نظیر بیکاری، افت تحصیلی، ناسازگاری، نارضایتی و... تاثیر گذار باشد. تحلیل در مورد بخش درونداد به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر در همه نظام‌ها بویژه نظام‌های آموزشی را می‌توان با این سؤال به پایان رساند که آیا منطقی است که ایجاد شاخه‌ی کار دانش را نقطه قوت نظام جدید متوسطه بنامیم و پیوسته بر اهمیت و نوآوری آن تاکید کنیم، آنگاه دروندا‌های آن (شامل هنرجویان و رودی، هنرآموزان، امکانات، فضای آموزشی و...) در وضعیت نامطلوب بوده و فاصله‌ای چشمگیر با وضعیت مطلوب داشته باشد.

برای پاسخگویی به پرسش پژوهشی سوم (فرایندهای هنرستان‌های کار دانش جامعه‌ی مورد مطالعه از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟) از هشت عامل («فعالیت‌های هنرجویان»، «فعالیت‌های هنرآموزان»، «فعالیت‌های مدیر هنرستان»، «فعالیت‌های فوق برنامه (پرورشی / آموزشی)»، «فعالیت کارکنان پشتیبانی و خدمات»، «فعالیت‌های پژوهشی»، «روابط انسانی»، «فعالیت مسئولین ناحیه» و ۹۲ نشانگر استفاده شده است. داده‌های لازم جهت ارزشیابی از طریق پرسشنامه «هنرجویان»، «هنرآموزان» و «مدیران» گردآوری شده است. در جدول ۱ وضعیت کیفی هر یک از عوامل مذکور ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج ارزشیابی کیفی عوامل فرایندی هنرستان های جامعه مورد مطالعه

میانگین	نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	عوامل فرایندی
عامل				
۱/۲۵	✓			فعالیت های هنرجویان
۱/۲۵	✓			فعالیت های هنرآموزان
۱/۴۳	✓			فعالیت های مدیران هنرستان
۱/۱۱	✓			فعالیت های فوق برنامه (پرورشی/آموزشی)
۱/۲۰	✓			فعالیت های کارکنان پشتیبانی و خدمات
۱/۵۶	✓			فعالیت های پژوهش
۱/۵۶	✓			روابط انسانی
۱/۲۳	✓			فعالیت های مسئولان ناحیه
۱	✓			نتیجه کلی ارزشیابی

با توجه به جدول ۴ میانگین وضعیت کیفی جامعه‌ی مورد مطالعه در عوامل فرایندی با میانگین «۱» در سطح «نامطلوب» ارزشیابی شد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۲) در محدوده سطح کیفی «نامطلوب» (۱/۶۶ تا ۱) واقع شده است. پرواضح است که وجود سطح پایین کیفیت در فرایندهای اجرایی یک سیستم نمی‌تواند بازدهی مطلوبی را به همراه داشته باشد. برطبق نظریه سیستم‌ها اگر سیستمی را با مطلوب‌ترین درونداها فرض کنیم اما در پردازش و فرایندهای اجرایی دارای ضعف چشمگیر باشد نمی‌توان نتایج و بازدهی بالا را از سیستم مورد نظر انتظار داشت. ناگفته پیداست که هنرستان‌های جامعه‌ی مورد مطالعه با در اختیار داشتن درونداهایی با سطح پایین کیفیت نظیر هنرجو، هنرآموز، امکانات و تجهیزات، برنامه درسی و مدیریت حاکم نمی‌تواند مسیر موفقیت و تحقق اهداف پیش‌بینی شده را به خوبی طی نماید. لذا بر مسئولین امر است که با بهره‌مندی از نظریه‌ی سیستم‌ها و ترمیم هر یک از مولفه‌های نظام، چاره‌اندیشی کنند.

برای پاسخگویی به پرسش پژوهشی چهارم (برونداهای^۱ هنرستان‌های کاردانش جامعه‌ی مورد مطالعه از چه کیفیتی برخوردار می باشند؟) از چهار عامل «دانش‌آموختگان (دانش، توانش، بینش، خلاقیت)»، «تحقق اهداف»، «کارآفرینی»، «اشغال و ادامه تحصیل» و ۴۵ نشانگر استفاده شده است. داده‌های لازم جهت ارزشیابی از طریق پرسشنامه «مدیران»، «دانش‌آموختگان» و «کارفرمایان» گردآوری شده است. در جدول ۵ وضعیت کیفی هر یک از عوامل مذکور ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج ارزشیابی کیفی عوامل برون‌دای هنرستان‌های جامعه مورد مطالعه

عوامل برون‌دای	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب	میانگین عامل
دانش‌آموختگان (دانش، توانش، بینش، خلاقیت)		✓		۱/۴۴
تحقق اهداف (اجتماعی - آموزشی)		✓		۱/۴۸
کارآفرینی		✓		۱
اشغال و ادامه تحصیل		✓		۱/۲۵
نتیجه کلی ارزشیابی		✓		۱

با توجه به جدول ۵ میانگین وضعیت کیفی جامعه‌ی مورد مطالعه در عوامل برون‌دای با میانگین «۱» در سطح «نامطلوب» ارزشیابی شد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۲) در محدوده سطح کیفی «نامطلوب» (۱/۶۶ تا ۱) واقع شده است که با حد مطلوب انتظارات فاصله بسیاری دارد. وضعیت نامطلوب برون‌دای‌های هنرستان‌های جامعه‌ی مورد مطالعه، که شرح آن رفت خود مبین عملکرد و میزان بازدهی هنرستان‌های جامعه‌ی هدف است. با این تفاسیر، کسب بازدهی نامطلوب از هنرستان‌هایی با درون‌دایها و فرایندهایی کاملاً نامطلوب، طبیعی و قابل پیش‌بینی به نظر می‌رسید.

جدول ۶. نتایج ارزشیابی کیفی بخش های هنرستان های جامعه مورد مطالعه

بخش	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب	میانگین
بخش دروندای			✓	۱/۲۹
بخش فرایندی			✓	۱
بخش محصول (بروندادی)			✓	۱
شعبه کلی ارزشیابی			✓	۱

نتایج بدین صورت شد که بخش «درونداد» هنرستان های جامعه هدف با میانگین ۱/۲۹ در سطح «نامطلوب»، بخش «فرایند» با میانگین ۱ در سطح «نامطلوب» و بخش «محصول» با میانگین ۱ در سطح «نامطلوب» ارزیابی گردید. نهایتاً وضعیت کلی هنرستان های کار دانش جامعه هدف در سطح «نامطلوب» ارزیابی می شود.

بنابر این می توان گفت که در حقیقت شاخه کار دانش «حلقه مفقوده نظام متوسطه کشور» است. زیرا که با توجه به نیاز مبرم کشور به تربیت کارگران ماهر و نیمه ماهر برای صنایع و تعدیل و کنترل سیل مشتاقان دیپلمه به حضور در آموزش عالی و... ضرورت ایجاد این شاخه احساس شده است. خوشبختانه پس از بررسی ها، تصمیم به راه اندازی این شاخه گردید. اما به بهانه پاسخگویی به نیاز اشاره شده، تأسیس صرف و اعزام^۱ قریب ۲۵ تا ۳۰ درصد دانش آموزان متوسطه به این شاخه، بدون تمهید شرایط مناسب و استفاده مداوم از سازوکار منسجم ارزشیابی از کم و کیف عملکردی این شاخه، نمی تواند توجیه پذیر و منطقی باشد. لذا، همسو با نظرات سیاست گذران آموزش و پرورش می توان گفت که باید به تقویت و گسترش هر چه بیشتر این شاخه اقدام کرد؛ اما پیش از این اقدام، ابتدا بستر سازی مناسب و اصلاح درونداها و فرایندهای این نظام در اولویت است تا در سایه چنین اقدامات منطقی، انتظار به بار نشستن مطلوب سیاست گذاری های آموزشی را داشته باشیم.

۱. هدف نگارندگان از بکارگیری واژه «اعزام» نوعی تحمیل و الزام به ثبت نام در این شاخه برای دانش آموزانی است که به دلالتی نظیر معدل پایین، تکمیل ظرفیت سایر شاخه های نظام متوسطه (نظری و فنی حرفه ای)، دیر اقدام کردن برای ثبت نام و... مجبور به ثبت نام در هنرستان های کار دانش شده اند. نتایج پژوهش های اشاره شده و نیز نتیجه پژوهش حاضر این مطلب را تأیید می کند.

بحث و نتیجه‌گیری

جهان در حالی وارد هزاره‌ی سوم میلادی شده است که رمز بقا و توسعه‌ی جوامع، وابسته به توسعه‌ی منابع انسانی و مراکز است که به تربیت نیروی انسانی مشغول هستند. به بیانی دیگر می‌توان مهارت‌آموزی را جزء جدایی‌ناپذیر حفظ و ارتقاء ساختار پیچیده‌ی توسعه اجتماعی، اقتصادی، و مدنی نوین برشمرد.

آموزش‌های فنی - حرفه‌ای در نظام نوین اجتماعی، با فراهم آوردن زمینه‌های بروز مهارت‌های لازم برای بهتر زیستن در شهروندان، نقش محوری را ایفا کرده و به یکی از خط‌مشی‌های اساسی کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه برای تربیت نیروی انسانی کارآمد در سطح پیش از دانشگاه تبدیل شده است (سیمسک و ایلدیریم^۱، ۲۰۰۰؛ کازارمیاس و روزاکیس^۲، ۲۰۰۳). از سوی دیگر همگانی شدن این آموزش‌ها در ابعاد مختلف، گستردگی و تنوع مهارت‌های مورد نیاز در زندگی، رسالت و قلمرو این‌گونه آموزش‌ها را از جایگاه رفیعی برخوردار ساخته است. این در حالی است که رویکرد جدید کل‌نگری در آموزش فنی حرفه‌ای بر پیوند ارزش‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و بهره‌برداری مناسب از آنها حکایت دارد. بنابراین، نظام‌های آموزش مهارتی باید به شکلی اصلاح شوند، که توانایی پاسخگویی به انتظاف پذیری، نوآوری و بهره‌وری مهارت‌های مورد نیاز الزامات منتج از تغییرات همه‌جانبه جامعه را دارا شوند. اما سؤال اینجاست که از کجا باید تغییرات در نظام‌های آموزش فنی - حرفه‌ای را آغاز کرد. جواب به این پرسش می‌تواند اهداف، محتوا، ساختارها، روش‌ها، ابزارها، و... را شامل شود. ارزشیابی، امکان پاسخگویی صحیح به این پرسش را فراهم می‌کند. بهره‌گیری از ارزشیابی در نظام‌های آموزش مهارتی، می‌تواند ضمن کمک به کسب آگاهی از وضعیت موجود، به ارتقاء و تضمین کیفیت، افزایش پاسخگویی، مسئولیت‌پذیری، بهبود فرآیند خود پابندگی و مقایسه‌پذیرکردن نظام‌های آموزشی یاری رساند. این مهم در سایه توجه به نتایج بدست آمده از ارزشیابی امکان‌پذیر است. مدیران و دست‌اندرکاران می‌توانند تصمیم‌گیری کنند که کدامیک از راهکارهای ارائه شده نسبت به مابقی راهکارها علمی‌تر، ملموس‌تر، و اجرایی‌تر است و با به‌کارگیری آنها وضعیت موجود خود را بهبود بخشند. انجام ارزشیابی صرف، نه تنها نمی‌تواند

^۱ Simsek & Yildirim

^۲ Kazamias & Roussakis

مطلوب باشد بلکه به لحاظ اقتصادی، زیان آور تلقی می شود. هدف از بیان این نکته اهمیت اقدامات بعد از انجام ارزشیابی است. فعالیت هایی که بی توجهی به آنها می تواند اهداف ارزشیابی صورت گرفته را تباہ یا دچار نقصان سازد. دست اندرکاران نظام آموزشی، بویژه مسئولان شاخه کار دانش، می توانند با بهره گیری از یافته های منتج از ارزشیابی، ضمن رفع نقاط ضعف، از عینیت یافتن تهدیداتی که اساس شاخه کار دانش با آن روبه رو است جلوگیری بعمل آورند و نهایتاً به سمت ارتقا و کیفیت بخشی نظام، گام بردارند.

روشن شدن وضعیت کیفی هنرستان های کار دانش جامعه هدف در هر یک از بخش های دروندادی، فرایندی و برون دادی، و نامطلوب بودن اکثر عوامل یاد شده (۱۷ عامل از مجموع ۱۹ عامل)، به این معناست که هنرستان های کار دانش جامعه هدف تا رسیدن به وضع مطلوب و یا هدف های نهایی خود فاصله زیادی دارند و فلسفه ارائه راهکارها در فرایند ارزشیابی این است که نظام مورد ارزیابی را گام به گام به هدف های تصریح شده یا نشده (اهداف آشکار یا پنهان) خود نزدیک تر سازد. به بیانی دیگر، «مقایسه میان وضعیت مطلوب و وضعیت موجود، نیازهای نظام آموزشی را در رابطه با «نتایج (محصول، برون داد، و پیامد)» و نیز شبه نیازها را در رابطه با «دروندها» و «فرایندها» مشخص می کند. پس از تشخیص نیازها (نتایج یا هدف های آموزشی و ملاک های عملکرد) و شبه نیازها (منابع، روش ها، فنون و فرایندها) برنامه های عملیاتی تهیه و به اجرا در می آید» (کافمن و هرمن، ۱۳۸۲، ص ۱۹). در ادامه با استفاده از یافته های پژوهش و پس از مشخص شدن نیازها و شبه نیازهای هنرستان های جامعه مورد مطالعه، به ارائه راهکارها و پیشنهادهایی پرداخته شده است که نمونه هایی از آنها در ادامه آورده شده است.^۱

- بهبود عوامل دروندادی: تغییر نظام گزینش دانش آموزان برای ادامه تحصیل در شاخه های نظام متوسطه از نگاه تک بعدی به نمره کسب شده، به نگاه جامع استفاده از انواع آزمون های استعداد سنج، رغبت سنج، اصلاح سیستم جذب و گزینش هنرآموزان در آموزش و پرورش بر اساس شایسته گزینی و استخدام و ارتقاء سرانه هنرآموز به

^۱ اشاره کامل به این راهکارها، به علت گستردگی در این مقاله امکان پذیر نیست. سند مربوط به راهکارهای مذکور شامل ۲۵۰ راهکار عملیاتی منبع از نتایج پژوهش، در کتابخانه دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران موجود است.

هنرجو، تعریف سازوکاری عینی، علمی، با ضمانت بالای اجرایی برای دوره‌های آموزش ضمن خدمت؛ به‌کارگیری متصدیان متخصص تمام وقت برای کارگاه؛ استخدام مشاوران آگاه و توانمند تمام‌وقت؛ در تنظیم برنامه درسی ضمن مشارکت هنرآموزان، از شرح شغل و شرح وظایف شغلی کارگران صنایع، الهام گرفته شود؛ بررسی میزان انطباق بین مطالب درسی با نیازهای جامعه، هنرجو؛ کارگاه‌های هنرستان‌ها با مواد اولیه، امکانات و وسایل جدید مجهز شوند و در صورت عدم امکان در هر یک از شهرها یا مناطق شهری یک کارگاه و یک آزمایشگاه مرکزی مجهز تاسیس شود تا هنرجویان هنرستان‌ها، طبق برنامه منظم بتوانند از آن استفاده کنند؛ رعایت تناسب جذب هنرجو و فضای هنرستان؛ ارتقاء وضعیت فضای ورزشی (از طریق ساخت‌ساز، قرارداد با مجموعه‌های ورزشی)؛ ایجاد رشته‌های مهارتی، با توجه به نیازهای صنایع و شرکت‌های موجود در هر منطقه.

- بهبود عوامل فرایندی: بخشی از دروس عملی یا کارورزی هنرجویان در مراکز صنایع و تولید و خدمات تعلیم داده شود؛ توجه ویژه به دوره‌های کارآموزی هنرجویان هنرستان‌ها و ارزشیابی کیفی وضعیت دوره‌های کارآموزی؛ ارزشیابی مستمر نحوه تدریس هنرآموزان؛ تدوین استانداردهای عملکرد مدیران هنرستان‌ها؛ تدارک سازوکارهایی بمنظور تشویق هنرجویان و هنرآموزان نمونه با هدف ایجاد پویایی و رقابت سازنده در بین آنان؛ تدارک راهکارهای نظیر دوره‌های آموزشی، بروشورها، سخنرانی‌ها و... در میان اعضاء هنرستان‌های کاردانش (مدیر، ناظم، هنرآموز، هنرجو و سایر کادر اداری) به بهبود و ارتقاء سطح روابط انسانی؛ روش ارزشیابی عملکرد معلمان و مسئولین مدارس، مانند ارزشیابی از عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها شود. اصلاح روش‌های ارزشیابی از مهارت‌های کسب شده هنرجویان.

بهبود عوامل بروندادی: به منظور همسویی مهارت‌های فراگرفته با نیازهای اساسی جامعه، نیازسنجی جامعی (با در نظر گرفتن نیازهای بین‌المللی، ملی، منطقه‌ای و بومی) صورت گیرد؛ رشته‌های موجود در هر منطقه که با نیازهای آن منطقه هماهنگی دارند، تقویت شوند و در مورد توسعه رشته‌هایی که متقاضی ندارند (با نیازهای منطقه تناسب ندارند)، تجدید نظر شود؛ تشکیل واحدی به نام «کارایی و اشتغال» در هنرستان‌های فنی بمنظور کمک به فارغ‌التحصیلان برای ورود به بازار کار؛ تهیید شرایطی بمنظور تاسیس هنرستان‌هایی در جوار کارخانه‌ها و یا جذب مشارکت بخش خصوصی در

تربیت هنرجویان در جهت کاستن بار مالی دولت و کمک به اشتغال متناسب فارغ‌التحصیلان.

در فرایند ارزشیابی، از «قضاوت» به عنوان نکته‌ای کلیدی و قابل تأمل یاد می‌شود، اما این فرایند به همین نقطه منتهی نمی‌گردد؛ بلکه ارائه راهکارها و پیشنهادها گام مهم بعدی است. در این گام متناسب با رسالت ارزشیابی و بویژه رویکردهای مدیریت‌گرا، اطلاعات لازم در قالب پیشنهاد و راهکار، برای کمک به تصمیم‌گیری صحیح، در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان قرار می‌گیرد. مسئولان هنرستان‌های کار دانش بویژه هنرستان‌های جامعه مورد مطالعه، می‌توانند با استفاده از آنها، فاصله خود را تا وضعیت مطلوب کمتر کنند، در واقع، هدف نهایی ارزشیابی، شناسایی نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و عوامل و شرایط تهدیدکننده نظام هدف است تا با ارائه راهکارهایی، ضمن رفع نقاط ضعف و استفاده از فرصت‌ها، از فعلیت یافتن تهدیدها جلوگیری به عمل آید.

مآخذ

- ۱- خاواس‌الاین (۱۳۸۱). اعتبارسنجی در امریکا. سرچشمه ها، نوسعه‌ها و چشم اندازهای آینده. ترجمه حسن رضا زین‌آبادی، مرجان سلیمی، فاخته اسحاقی، کورش پرند. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر ارزشیابی آموزشی و الگوهای آن. همدان: دانشگاه بوعلی‌سینا.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- بقایی شیوا، نعمت (۱۳۷۴). «بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش و پرورش متوسطه». پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بولاق‌اچ‌اس (۱۳۷۵). ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه ترجمه خدایار ایلی. تهران: مؤسسه بین‌المللی روش‌های آموزشی بزرگسالان.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مدرسه.
- روینستین، ای ال (۱۳۸۴). راهنمای خود-ارزشیابی در سطح گروه‌های آموزشی. ترجمه حسن رضا زین‌آبادی و اسماعیل زارعی. تهران: علوم و فنون.
- زین‌آبادی، حسن رضا (۱۳۸۳). «ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- صالحی، کیوان (۱۳۸۱). درآمدی بر پژوهش نگاری. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

صالحیان، محمود (۱۳۷۶). «تحلیل رگرسیونی عوامل تشکیل دهنده الگوی اعتبارگذاری برای ارزیابی کیفیت نظام جدید آموزشی متوسطه». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. فرجاد، شهرزاد (۱۳۸۳). «ارزیابی رشته حسابداری بازرگانی دوره متوسطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای شهر اردبیل بر اساس الگوی سیپ». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

کافمن، راجرا؛ هرمن، جری (۱۳۸۲). «برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی». ترجمه فریده مشایخ و عباس بلزرگان. تهران: مدرسه.

کلیات نظام جدید آموزش متوسطه (۱۳۷۳). تهران: صنایع آموزشی.

کیانوش، علیرضا (۱۳۶۷). «آشنایی با الگوی ارزشیابی CIPP». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۳. ۸۰-۹۲.

نادیمی، محمدتقی؛ بروج، محمدحسین (۱۳۸۰). «آموزش و پرورش سه مقطع ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه نظام جدید واحدی». تهران: مهرداد.

یوسف‌پور، احمد (۱۳۷۹). «طراحی الگویی مناسب برای ارزیابی درونی دبیرستان‌های نظام جدید: موردی از آموزش متوسطه منطقه ۶ شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

- Adner, N. (1997) "Recent education reforms: some neglected macroeconomics and misapplied microeconomics" *Journal of Review of policy Issues*, 3(3), pp. 59-78
- Bazargan, A, (2000). "Internal evaluation as an aproch to revitatlize University system, the case of Islamic Republic of Iran". *Journal of Higher education policy*. vol 13.
- Conrad, Clifton & Wilson, Richard, (1985). *Academic program reviews: institutional approaches, expectations, and controversies*. Washington, D.C: Association for the study of higher education, ERIC clearinghouse on higher education, http://www.eriche.Org/digests/EDz_84522.Html
- Cronbach, L.J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record, 64.
- Dutta, J., Sefton, J. & Weale, M. (1999) "Education and public policy". *Journal of Fiscal Studies*, 20(4), pp. 86-351

- Eseryel, Deniz (2002). "Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice". *Journal of Educational Technology & society*. vol 5(2): 93-98.
- EVA(2004). "Criteria-based evaluation, EVA experience in evaluations based on criteria". Danish Evaluation Institute publication. www.eva.dk.
- Gay .L. R (1991). *Educational Evaluation and measurement*, Maxwell and Macmillan international.
- Guba Egon. G. and Lincoln Yvonna. S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newburg Park, CA: Sage.
- Hanushek, E. & Kimko, D. (2000) " Schooling, Labor force quality and the growth of nations". *Journal of American Economic Review*, 90(50), pp. 1184-1208
- Kazamias, A. M. & Roussakis Y. (2003) "Crisis and Reform in Greek Education. The Modern Greek Sisyphus", *Journal of European Education*, 35(3), pp. 7-30.
- Lindbeck, A. & Snower, D. (2000). "Multitask learning and reorganization of work: from Tayloristic to holistic organization", *Journal of Labor Economics* 18(3), pp. 76- 353
- MacBeath, J & McGlynn, A (2002). *Self-evaluation, what's in it for schools?* London & New York First Published by RoutledgeFlamer. (Type: English: Internet Resource)
- Martin, J. (1998). "Education and economic performance in OECD countries: An elusive relationship", *Journal of Statistical and Social Inquiry Society of Ireland*. XXVII, pp.99-128
- Nevo, David. (1998). Dialogue Evaluation: A possible Contribution of Evaluation to school Improvement prospects. Vol. XxVIII, No 1, p 79-81.
- Patton, M. Q. (1997), *Utilization-Focused Evaluation*, 3rd ed., London.
- Persson, T. & Tabellini, G. (1994). "Is inequality harmful for growth?", *Journal of American Economic Review*, 84, pp. 21-600.

- Simsek, H & Yildirim, A. (2000). "Vocational schools in Turkey: An administrative and organizational analysis". *Journal of International Review of Education*, 46(3/4), pp. 327-342.
- Stasz, C. (1999). "Assessing the Quality of Vocational Education in High Schools". NAVE design papers. Paper presented at the independent Advisory Panel Meeting, National Assessment of Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No(ED 443964)
- Stufflebeam, Daniel (2002). CIPP Evaluation Model Checklist".
Online: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/checklistmenu.htm>.
- Stufflebeam, D. L. and W. J. Webster (1989). *Evaluation as an administrative Function; Handbook of Research on Educational Administration*; London: Longman.
- Windham, D.M. and Chapman, D.W. (1990). *The Evaluation of Educational Efficiency: Constraints, Issues and policies*. London, JAI Press.
- Worthen, B.R. & Sandres, J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guideline*. New York: Longman Publication.