

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرایی راهبردی نوین در ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی

حسین مومنی مهموش^۱

مرتضی کرمی^۲

چکیده

ارزشیابی برنامه درسی بعنوان یک قلمرو مطالعاتی اصلی و مهم در زیر مجموعه حوزه برنامه درسی مطرح می‌باشد. علیرغم ایجاد رسمی قلمرو برنامه درسی در دهه ۱۹۲۰ اما ظهور ارزیابی برنامه درسی مربوط به چند دهه بعد می‌شود. اگر چه قبل از این زمان بصورت اولیه ارزشیابی از برنامه‌ها صورت می‌گرفت اما از نیمه قرن بیستم به بعد بود که این حوزه مطالعاتی بصورت خاص مورد توجه قرار گرفت. اکنون پس از گذشت چند دهه از ظهور این قلمرو مطالعاتی این حوزه دستخوش تغییراتی شده است. از سوی دیگر دوره ابتدایی با عنایت به ویژگی‌هایی که دارد رویکرد ارزشیابی برنامه درسی خاص خود را می‌طلبد. در این مقاله ضمن اشاره به مفهوم و تاریخچه ارزشیابی برنامه درسی سعی می‌گردد تغییر پارادایمی که در این قلمرو رخ داده است و ضرورت بکارگیری رویکرد سازنده‌گرا در ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

کلید واژه‌ها

ارزشیابی برنامه درسی، الگوهای ارزشیابی، ساخت و سازگرایی، آموزش ابتدایی.

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی تربت حیدریه

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، عضو هیات علمی دانشگاه مازندران

مفهوم شناسی

به منظور روشن ساختن مفهوم ارزشیابی برنامه درسی لازم است قبل از آن به تشریح مفهوم ارزشیابی پرداخته شود چرا که ارزشیابی حوزه‌ای عمومی می‌باشد که ارزشیابی برنامه درسی در آن ریشه دارد.

ارنشتاین^۱ (۱۹۸۸) ارزشیابی را فرایند یا خوشه‌ای از فرایندهایی توصیف می‌کند که افراد انجام می‌دهند به منظور اینکه داده‌هایی را گردآوری کنند که آنها را قادر می‌سازد که تصمیم بگیرند که آیا چیزی را (در مورد ارزشیابی برنامه درسی، برنامه درسی در معنای عام‌تر و کتاب درسی در معنای خاص‌تر) بپذیرند، تغییر دهند و یا حذف کنند. در ارزشیابی افراد دغدغه تعیین ارزش نسبی چیزی که در مورد آن قضاوت می‌کنند را دارند.

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. ارزیابی به شناخت نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و اثربخشی اجرای آن پس از اجرا کمک می‌کند. بر این اساس ارزشیابی برنامه درسی بر ارزشیابی برنامه و مؤلفه‌های آن و همچنین اجرای چنین برنامه توسط مربیان متمرکز است.

ارزشیابی برنامه درسی یک اصطلاح چتری می‌باشد که به فعالیت، مجموعه‌ای از فعالیتها یا حتی حوزه مطالعاتی خاص اشاره دارد. (هامیلتون^۲، ۱۹۷۶). ورتن و ساندرز^۳ (۱۹۸۷) ارزشیابی را تعیین رسمی کیفیت یا ارزش برنامه، محصول، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی تعریف می‌کنند و بیان می‌کنند این فعالیت شامل سه قسمت است: ۱) تعیین استانداردها برای قضاوت در

¹ Ornstein

² Hamilton

³ Sanders

مورد کیفیت و تصمیم‌گیری در مورد اینکه آیا استانداردها نسبی یا مطلق باشند. (۲) گردآوری داده‌های مرتبط (۳) بکار بردن استانداردها برای تعیین کیفیت. ارزشیابی برنامه درسی فرایند تعاملی تعریف و قضاوت می‌باشد که ماهیت و ارزش چیزی را کشف می‌کند. ارزشیابان همیشه تلاش می‌کنند اول چیزی را توصیف کنند و سپس ارزشها و نقائص درک شده را نشان داده و مورد قضاوت قرار دهد.

بر این اساس ارزشیابی برنامه درسی فرآیندی است که مناسب بودن انتخابهای برنامه درسی را مورد قضاوت قرار می‌دهد.

معمولا ارزشیابی برنامه درسی با این سوالات سروکار دارد:

آیا برنامه درسی اهدافی که برای آن طراحی شده است را تحقق بخشیده است؟
 آیا اهداف برنامه درسی ارزشمند هستند؟ آیا برنامه درسی مناسب دانش‌آموزانی که درگیر در آن هستند می‌باشد؟ آیا فعالیتهای انتخاب شده بهترین انتخاب جهت تحقق هدف هستند؟ آیا مواد و محتوای آموزشی برای اهداف آموزشی مناسب می‌باشند؟

ارزشیابی برنامه درسی فرآیندی برای پژوهش جهت بهبود جوهر و ماده برنامه درسی، رویه‌های اجرایی، روشهای آموزشی می‌باشد و برای یادگیری و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. (آنرو و آنرو^۱، ۱۹۸۴).

ارزشیابی برنامه درسی در دو حوزه متمایز و پیچیده، برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی ریشه دارد که اگر چه ظهور آن بعنوان 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. بعنوان مثال

¹ Unruh & Unruh

مادائوس نمونه‌هایی از این مطالعات که مربوط به ۱۵۰ سال قبل می‌باشد را یادآور می‌شود. (آلکین^۱، ۱۹۸۹).

حال با روشن شدن مفهوم ارزشیابی برنامه درسی به تشریح تاریخچه ظهور این قلمرو مطالعاتی پرداخته می‌شود.

تاریخچه ارزشیابی برنامه درسی

همانطور که در بالا نیز اشاره شد کارهای اولیه در خصوص ارزشیابی برنامه‌ها حتی قبل از ظهور قلمرو برنامه درسی بصورت متفرقه انجام شده است. اما بصورت جدی و رسمی برای نخستین بار در بستر نوآوری برنامه آموزشی بود که ارزشیابی 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 هنگامیکه آهنگ تغییر اجتماعی سریع شده و پیچیدگی نوآوریهای آموزشی آشکار شد تقاضا برای ارزشیابی برنامه درسی به سرعت رشد یافت. (نوریس، ۱۹۹۸، به نقل از لوین^۲، ۲۰۰۲).

آریه لوی^۳ در کتاب خود تحت عنوان ارزشیابی برنامه درسی زمینه بروز ارزشیابی برنامه درسی را اینگونه تشریح می‌کند: اوایل دهه ۱۹۵۰ مصادف با پروژه برنامه درسی در مقیاس کلان بود که در کشورهای مختلف در سرتاسر دنیا رخ داد. گسترش فعالیت‌های برنامه درسی در واقع نیروی برای نیاز و تقاضا برای ارزشیابی برنامه درسی شد. هم عاملان سرمایه‌گذاری و هم مشتریان می‌خواستند شواهدی را بدست آورند که برنامه‌های جدید نتایج رضایت بخشی را به بار آورده است. اطلاعات در زمینه ارتباط برنامه‌های جدید با نیازهای جامعه و

1 Alkin
2 Lewin
3 A Lewy

یادگیرنده، اهمیت علمی و اعتبار مواد مطالعه جدید و نتیجه واقعی بکار بردن مواد آموزشی که در واقع آن پاسخی برای سوالات ذیل بود:

۱) آیا ارزشمند است که زمانی برای یادگیری مواد آموزشی که در این برنامه ارائه شده صرف گردد؟

۲) آیا مواد آموزشی تحولات اخیر و ایده‌های معاصر غالب در حوزه هوش و رفتار علمی را منعکس می‌کند؟

۳) تحت سیستم حاکم از شرایط یاددهی-یادگیری می‌توان برنامه‌های جدید را بطور موفقیت‌آمیز اجرا نمود؟

۴) آیا دانش‌آموزان به مهارت‌های معین بعنوان نتیجه برنامه تسلط پیدا خواهند کرد؟

۵) آیا دانش‌آموزان نگرشها و ارزشهای مطلوب معین را کسب خواهند کرد؟

۶) آیا برنامه درسی جدید وسیله اقتصادی کسب اهداف مطلوب می‌باشد؟

به منظور پاسخگویی به سوالات فوق و از قبیل آن، کارکنان در حوزه ارزشیابی برنامه درسی مدلی سیستماتیک از عوامل درگیر تهیه نمودند و اصول و روشهایی برای تولید و خلاصه‌سازی داده‌ها پیشنهاد نمودند.

سرمایه‌گذاری قابل توجه در تولید برنامه‌های جدید، تا حدی ناشی از نیازهای در حال تغییر و تاحدی برای عدم رضایت درون سیستم آموزشی حاضر، مطالعه و بررسی عمیق ماهیت و کیفیت اصلاح برنامه‌های درسی برنامه ریزی شده را ضروری ساخت. بنابراین تقریباً شگفت‌انگیز نیست که در آغاز، ارزشیابی برنامه درسی به رغم ریشه‌اش در حوزه عمومی ارزشیابی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری، به عنوان حوزه‌ای درون برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. (لوی، ۱۹۷۷).

در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ ارزشیابی برنامه درسی به عنوان قلمرو علمی و حوزه مطالعاتی مستقل در قلمرو علوم تربیتی ظهور یافت. ریشه ارزشیابی برنامه

درسی در حوزه عمومی ارزشیابی آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری است. شاهد اینکه برنامه درسی حوزه مطالعاتی مستقل می‌باشد، ایجاد دوره‌هایی در این زمینه توسط دانشگاه‌ها و برگزاری همایشها و جلسات بین‌المللی در این خصوص می‌باشد. البته یک نکته آشکار در زمینه ارزشیابی برنامه درسی عدم تعادل بین نظر و عمل در این زمینه می‌باشد بگونه‌ای اکثر کارهایی که در خصوص ارزشیابی برنامه درسی انجام شده صبغه نظری دارد بعنوان مثال الگوهای مختلفی که توسط صاحب‌نظران مختلف در این زمینه ارائه شده است گواه این مساله می‌باشد در حالیکه پژوهش عملی در این خصوص فرو گذارده مانده است. (لوی، ۱۹۷۷).

آلکاین در نگاهی کوتاه، تحولات ارزشیابی برنامه درسی را اینگونه بیان می‌کند:

از ابتدای ظهور برنامه درسی از دهه ۱۹۶۰ تا کنون آن 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 در باره بکار بردن برنامه در کلاس درس بود. بنابراین در پاسخ به این دغدغه‌ها متخصصان ارزشیاب توجه خود را معطوف ارزشیابی اجرا نمودند. در طول دهه ۱۹۸۰ گرایش در ارزشیابی برنامه درسی به بررسی روابط بین برنامه درسی و متغیرهای زمینه‌ای سیستم اجتماعی از قبیل ارزشها، عوامل اقتصادی و سیاستها می‌باشد. (آلکاین، ۱۹۸۹).

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 بصورت دقیقتر اهداف ذیل را برای ارزشیابی برنامه درسی بیان نمود:

- ۱) کمک به تصمیمات در خصوص تدوین 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 (ورتن^۱، ۱۹۸۹)

هاریت تالمیج^۲ بیان می‌کند پنج نوع سوال ارزشی مربوط با ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌باشد که به نوعی مشخص کننده اهداف ارزشیابی برنامه درسی می‌باشند. به زعم وی رویکرد افراد به ارزشیابی بریک سوال یا مجموعه‌ای از سوالات وابسته است. این سوالات از این قرارند:

پرسش ارزش درونی: این پرسش مطلوبیت و مناسب بودن برنامه درسی را نشان می‌دهد. اساساً به این موضوع می‌پردازد که آوردن بخشی در برنامه درسی بعنوان مثال هنرهای زبانی، ارزشمند می‌باشد؟

پرسش ارزش ابزاری: این سوال را بیان می‌کند که آیا برنامه درسی ارزشمند می‌باشد. در اینجا بایستی بررسی شود آیا آنچه که برنامه‌ریزی شده است اهداف بیان شده را نشان می‌دهد؟ پرسش ارزش ابزاری همچنین بررسی می‌کند که آنچه در برنامه درسی برنامه‌ریزی شده است کسب شده یا خیر؟ آیا جهت‌گیری فلسفی و روانشناختی برنامه درسی در محتوا، مواد آموزشی، فعالیتها و روشهای پیشنهادی حفظ شده است.

پرسش ارزش مقایسه‌ای: این پرسش غالباً توسط کسانی پرسیده می‌شود که با امکان برنامه‌های جدید مواجه هستند. آیا برنامه جدید بهتر است؟ معمولاً

1 Worthen
2 Talmege, H

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرای ...

برنامه‌های جدید ایجاد می‌شوند زیرا افراد احساس می‌کنند برنامه موجود فاقد کفایت لازم است. معمولاً افراد از مقایسه برنامه‌ها غفلت می‌ورزند در حالی که نیاز است که سوال فوق بررسی شود.

پرسش ارزش آرمان‌گرایی: هنگام رویارویی با ارزشیابی، مربیان نه تنها به تعیین اینکه آیا آنچه برنامه‌ریزی شده ارزشمند است می‌پردازند بلکه آنها علاقه مندند در فعالیتهایی درگیر شوند که می‌تواند به آنها کمک کند تا تصمیم بگیرند که چگونه برنامه درسی را تا حد ممکن بهبود ببخشند. آنها به بررسی این می‌پردازند که برنامه درسی چگونه کار می‌کند و چگونه می‌توان آن را بهبود بخشید تا یادگیری دانش‌آموزان کاملتر شود.

پرسش ارزش تصمیم‌گیری: در واقع برنامه‌ریزی درسی و ارزیابان بایستی شواهدی داشته باشند که بتوانند بر اساس آن تصمیم بگیرند که آیا برنامه جدید حفظ شود یا اصلاح گردد و یا اینکه کنار گذاشته شود. بهر حال تصمیمات عواقب و نتایج دارند. پرسش ارزش تصمیم‌گیری ارزشیاب برنامه درسی را از ارزش تصمیم یا تصمیماتش آگاه می‌سازد. (به نقل از ارنشتاین، ۱۹۸۸).

الگوهای ارزشیابی برنامه درسی

به رغم تغییرات مفهومی در هر دو حوزه برنامه درسی و ارزشیابی (حوزه‌های مادر ارزشیابی برنامه درسی) بررسی ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که نه نظریه ارزشیابی برنامه درسی و نه روش‌شناسی آن در طول ۲۰ سال اخیر خیلی تغییر نیافته است. بعبارتی دیگر اگرچه مدل‌های جدید برنامه درسی طراحی شده است، ارزشیابی برنامه درسی هنوز روش‌های قدیمی را بکار می‌گیرد. (جاسپارو، ۱۹۹۸ به نقل از لوین، ۲۰۰۲). این چیزی است که لوین از آن تحت عنوان شکاف بین برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی برنامه درسی یاد می‌کند.

اما با این همه می‌توان یک تغییر اساسی را در جهت‌گیری ارزشیابی برنامه درسی مشاهده نمود که اکثر صاحب‌نظران ارزشیابی برنامه درسی به آن اعتقاد دارند.

لی کرونباخ^۱ به نقل از اورنشتاین (۱۹۸۸) در زمینه ارزشیابی برنامه درسی دو رویکرد معارض را مطرح می‌کند که به عنوان دو انتهای مقابل روی یک پیوستار می‌باشند. این دو رویکرد عبارتند از رویکرد علمی و رویکرد انسانی^۲ بکاربردن تست‌های عینی و استاندارد جهت ارزیابی مشخصه رویکرد علمی می‌باشد و در واقع این رویکرد دارای قدمت و رویکرد حاکم بر آموزش می‌باشد. رویکرد انسانی در سه دهه اخیر رشد یافته که ویژگی اصلی آن این است که در آن سعی می‌شود تصویر کاملتر از برنامه درسی کسب گردد. داده‌هایی که از طریق رویکرد انسانی بدست می‌آید بطور معناداری از ارزشیابی علمی متفاوت است. در این رویکرد غالباً از روش‌های کیفی از قبیل مشاهده، مصاحبه و... جهت گردآوری داده‌ها استفاده می‌کند. در واقع این دو رویکرد بیانگر دو رویکرد کمی و کیفی در زمینه ارزشیابی می‌باشد.

این مطلبی است که توسط جورج ویلز نیر مورد تأکید قرار گرفته است. به زعم وی اساساً برنامه درسی به دو شیوه قابل بررسی می‌باشد. شیوه رایج‌تر این است که برنامه درسی به عنوان ترتیبی از موضوعات درسی یا برنامه‌ای از آنچه که در کلاس درس رخ می‌دهد تصور می‌شود. ارزشیابی مبتنی بر این رویکرد ارزشیابی فنی بوده و بر این باور استوار است که با تعیین نتایج بهتر می‌توان به ارزشیابی پرداخت. در روش دوم برنامه درسی نه بعنوان برنامه بلکه به عنوان آنچه واقعاً برای دانش آموز اتفاق می‌افتد نگریسته می‌شود. رویکرد ارزشیابی که مبتنی بر این رویکرد می‌باشد بیشتر رویکردی انسانی می‌باشد. (اپل^۳، ۱۹۹۸).

1 Cronbach

2 Scientific and Humanistic Approaches to evaluation

3 Apple

ارزشیابی می‌تواند به دو دسته سودمندگرا و شهودگرا^۱ نیز تقسیم شود.

جدول-۱- تقابل رویکردهای علمی- اثبات‌گرا و انسانگرا

اصول بدیهی	الگوی علمی- اثبات‌گرا	الگوی انسانگرا- طبیعت‌گرا
ماهیت واقعیت	واقعیت مفرد، ملموس و تجزیه پذیر است	واقعیت چندگانه، ساخته شده و رکی هستند
ارتباط بین عالم و معلوم	عالم و معلوم مستقل هستند، یک ثنویت	عالم و معلوم در تعامل هستند، جدانشدنی
امکان تعمیم	زمان و زمینه- آزاد	زمان و زمینه- محدود کار
امکان پیوندهای تصادفی	دلایل واقعی وجود دارد، سابقه موقت توأم با اثرات شان	همه موجودات همزمان در یک حالت مشترک شکل دادن
نقش ارزشها	تحقیق دارای ارزش آزاد است	تحقیق دارای ارزش محدود است

(وونا. اس. لینکن و ایکن گایا، تحقیق طبیعت‌گرا ۱۹۸۵ ص ۳۷، به نقل از اورنشتاین ۱۹۸۸). تنگاتنگی دارد و به ارزشیابی در گروه‌های بزرگ سروکار دارد از قبیل یک مدرسه یا یک منطقه آموزشی و توجه‌اش معطوف به عملکرد کل گروه می‌باشد. اما دسته شهودگرا با رویکرد انسانی ارتباط دارد و ارزشیابان در اینجا بدنبال گردآوری اطلاعات در خصوص تأثیر برنامه درسی بر روی یکی از افراد می‌باشند. در واقع در اینجا توجه معطوف این است که دانش‌آموزان و گروه‌های کوچک چگونه عمل می‌کنند.

الگوهای علمی و اثبات‌گرایانه ارزشیابی برنامه درسی

نمونه‌های الگوهای علمی و اثبات‌گرایانه که تا کنون ارائه شده است عبارتند

از:

الگوی ارزشیابی ناهمخوانی^۲

1 Utilitarian&Intuitionist

2 Discrepancy Evaluation Model

این مدل که توسط پرووس^۱ ارائه شده است نمونه بسیار خوبی از رویکرد علمی می باشد. شامل چهار مولفه می باشد که عبارتند از: (۱) تعیین استانداردهای برنامه (۲) تعیین عملکرد برنامه (۳) مقایسه عملکرد با استانداردها (۴) تعیین اینکه آیا بین عملکرد و استاندارد تفاوت وجود دارد. در مدل پرووس پنج مرحله وجود دارد که عبارتند از: طرح، نصب، فرایندها، محصولات و هزینه. که برای هر یک از این مراحل استانداردها تعیین گردیده و در هر یک از این مراحل وضعیت با این استانداردها مقایسه گردیده و تفاوتها استخراج می گردد.

الگوی ارزشیابی همخوانی-وابستگی^۲:

این الگو توسط رابرت استیک^۳ ارائه شده است. وی بین رویه‌های ارزشیابی رسمی و غیر رسمی تمیز قائل می‌گردد. این مدل دربردارنده سه عنصر می‌باشد که عبارتند از سوابق، تبادلات و پیامدها. داده‌ها در زمینه این سه مقوله بایستی گردآوری گردد و وضعیت برنامه ریزی شده این سه با وضعیت مشاهده شده آنها مقایسه می‌گردد. چالش پیش‌روی ارزشیاب شناسایی وابستگی‌ها و سپس توافق بین این سه مقوله می‌باشد. وابستگی عبارت است از روابط میان متغیرها در سه طبقه: سوابق، تبادلات و پیامدها. انتظار می‌رود یک مقوله به متغیرهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری در دو مقوله دیگر را هدایت کند. توافق میان پیامدهای قصد شده و قابل مشاهده می‌باشد.

الگوی ارزشیابی زمینه، درونداد، فرایند، برونداد^۴:

این مدل توسط استافل بیم^۵ ارائه شده نمونه دیگری از الگوهای با رویکرد علمی و اثبات گرایانه می باشد. این مدل ارزشیابی را فرایندی مداوم می داند که در

- 1 Provus
- 2 Congruence-Contingency Model
- 3 Robert Stake
- 4 CIPP
- 5 Stufflebeam

جستجوی گردآوری اطلاعاتی جهت تصمیم‌گیری مدیریت می‌باشد. این مدل در جهت ارزشیابی چهار مولفه مهم نظام آموزشی می‌باشد که عبارتند از زمینه، درون‌داد، فرآیند و برون‌داد که ارزشیابی هر یک از این مؤلفه‌ها طی سه مرحله انجام می‌پذیرد که عبارتند از: تعیین اطلاعات لازم جهت گردآوری، کسب اطلاعات، ارائه اطلاعات به مراجع مربوطه.

رویکرد قضایی به ارزشیابی^۱:

در این رویکرد فرد یا گروهی برنامه درسی را بررسی نموده و سعی می‌کنند کلیه نقاط مثبت و قوت برنامه را استخراج نمایند در همان زمان تیم دیگری با بررسی برنامه نقاط ضعف و مشکلات آن را بررسی و استخراج می‌نمایند به عبارت دیگر این تیم رقیب تیم اول می‌باشد سپس افرادی که از برنامه جدید متأثر می‌شوند به همراه دو گروه که برنامه درسی را بررسی نموده‌اند به دادگاه می‌آیند و مورد محاکمه قرار می‌گیرند. (ارنشتاین ۱۹۸۸).

الگوهای انسان‌گرایانه و طبیعی ارزشیابی برنامه درسی

در رویکردهایی که در بالا مورد اشاره قرار گرفت، روشهای کمی و فنی حاکم می‌باشد. اما همانطور که در بالا نیز بیان شد در رویکرد انسان‌گرایانه غالباً از روشهای کیفی از قبیل مشاهده، مصاحبه و جهت گردآوری داده‌ها استفاده می‌گردد. برخی از بهترین الگوهای ارزشیابی مبتنی بر رویکرد انسان‌گرایانه به شرح ذیل می‌باشد:

الگوی خبرگی و نقادی آموزشی^۲:

این مدل توسط الیوت آیزنر ارائه شده و بر این باور استوار است که روشهایی که جهت ارزیابی در هنر مورد استفاده قرار می‌گیرد بکار گرفته شود. عمل درک هوشمندانه و زیرکانه در هنر به خبرگی اشاره دارد و معمولاً

بعنوان هنر درک کردن تعریف می‌شود. خبرگی برای نقادی ضروری است. تمایز عمده بین نقادی و خبرگی این است که خبرگی هنر درک و فهمیدن می‌باشد و نقادی هنر افشاگری و علنی‌سازی آنچه که از طریق خبرگی درک شده است. پس از تجربیات بسیار است که فرد به خبرگی می‌رسد. بر این اساس ارزشیابی که دارای خبرگی آموزشی باشد می‌تواند با بکارگیری روشهای کیفی از قبیل مشاهده و... به بررسی موقعیت آموزشی پرداخته و سپس یافته‌های خود را از طریق نقادی آموزشی آشکار سازد.

الگوی ارزشیابی پاسخگو^۱:

این الگو توسط استیک ارائه شده است. این الگو نیز مانند الگوی آیزنر بجای تستهای استاندارد و آزمون بر روابط غیررسمی و طبیعی تاکید می‌ورزد. به زعم وی این الگو شامل ده مرحله می‌باشد:

- ۱) مذاکره و بحث با حمایت کنندگان در مورد چارچوبی برای ارزشیابی
- ۲) انتخاب عناوین، مسائل و پرسشهای مورد نظر حامیان
- ۳) تدوین پرسشهایی جهت راهنمایی ارزشیابی
- ۴) شناسایی حوزه و فعالیت‌های برنامه درسی: شناسایی نیازهای مشتریان
- ۵) مشاهده، مصاحبه، بررسی موردی و امثال آن
- ۶) شناسایی مسائل یا پرسشهای اصلی
- ۷) ارائه یافته‌های اولیه در گزارش آزمایشی
- ۸) تجزیه و تحلیل تعاملات و بررسی دغدغه‌های غالب بطور کاملتر
- ۹) بررسی شواهد متعارض و اعتباریابی یافته‌ها
- ۱۰) گزارش نتایج

الگوی ارزشیابی روشنگری^۲:

1 Responsive Evaluation Mode
2 Illuminative Evaluation Mode

این مدل که برخی اوقات تشریحی نیز نامیده می‌شود بوسیله پارلت و همیلتون^۱ ارائه شده است. در این مدل در پی شناسایی مشکلات و ویژگیهای مهم برنامه می‌باشد. مراحل این الگو عبارتند از:

مشاهده: این مرحله شامل نگاهی عمومی به برنامه درسی می‌باشد و در بردارنده توصیف زمینه‌ای می‌باشد که برنامه درسی در آن اجرا می‌گردد. همه عواملی که بر برنامه درسی تأثیر می‌گذارند مورد بررسی قرار می‌گیرد. پژوهش بیشتر: در اینجا ارزشیاب مسائل مهم را از مسائل پیش پا افتاده جدا می‌کند.

تبیین: در این مرحله ارزشیاب به تشریح و تبیین عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی می‌پردازد و اینکه در برنامه چه چیز و چرا اتفاق می‌افتد را تشریح می‌کند. الگوی تصویری^۲:

سارا لاورنس لایت فوت آیین روش را از حوزه مردم شناسی استخراج نموده است. در اجرای این مدل ارزشیاب به داخل مدرسه می‌رود و آنچه را که اتفاق می‌افتد را با توجه به برنامه درسی مشاهده می‌کند. این فرد معلم و دانش آموز را در کلاس درس مشاهده کرده و نگاهی به مستندات مدرسه و کار دانش آموزان می‌اندازد او مصاحباتی را ترتیب داده و پرسشنامه‌هایی را اجرا می‌کند. سپس ارزشیاب از این منابع تشریح و تبیین اندکی (نازک)^۳ را ایجاد می‌کند. این تبیین در واقع محدود به آنچه که ثبت شده است می‌باشد. پس از تکمیل این تبیین ارزشیاب به تشریح و تبیین بیشتری (ضخیم)^۴ می‌پردازد که در واقع تفسیری است از آنچه در تبیین اندک آمده است. (ارنشتاین ۱۹۸۸).

1 Parlett & Hamilton
2 Portraiture
3 Sara Lawrence Lightfoot
4 Thin Description
5 Thick Description

ارنشتاین (۱۹۸۸) در یک طبقه بندی دیگر الگوی ارزشیابی کیفی را به پنج دسته تقسیم می‌نماید که عبارتند از تفسیری، هنرمندانه، سیستماتیک، تئوری محور^۱ و نقادی-رهایی بخش^۲.

رویکرد تفسیری نیازمند این است که ارزشیاب صحنه آموزشی را بررسی نموده تا با عوامل مختلف آشنا شود. ارزشیاب بایستی معنا و اهمیت اقدامات عاملان را تفسیر کند. توجه به بستر اجتماعی موقعیت حائز اهمیت می‌باشد. رویکرد هنرمندانه همان رویکرد خبرگی و نقادی آموزشی می‌باشد که توسط آیزنر مطرح گردیده است.

رویکرد سیستماتیک رویکردی آشنا تر می‌باشد که معتقد است واقعیت درون اذهان دانش آموزان و معلمان نبوده و می‌توان با روشهای توصیفی به تشریح آن پرداخت.

رویکرد تئوری محور در واقع بیشتر توسط متخصصان برنامه درسی بکار گرفته می‌شود. بدینگونه که با بکار گرفتن نظریه‌های موجود در قلمرو علوم انسانی به تبیین و تحلیل وقایع کلاس درس می‌پردازد.

و نهایتاً رویکرد نقادی-رهایی بخش که ارتباط تنگاتنگی با دیدگاه نظریه محور دارد و بیشتر توسط متخصصان برنامه درسی تندرو مورد حمایت می‌باشد. در این رویکرد ارزشیاب اثر بخشی و کیفیت را اینگونه مورد قضاوت قرار می‌دهد که چه طور آن افراد را از عوامل اجتماعی که رشد و تکامل آنها را محدود می‌سازد رها می‌سازد. این نظریه ریشه در دیدگاه مارکس و هابر مارس دارد.

جدول ۲- طبقه بندی الگوهای ارزشیابی به نقل از اورنشتاین (۱۹۸۸).

نقش ارزشها	امکان تعمیم	نگاه به واقعیت	رویکرد	مولف	الگو
ارزش آزاد	بله	واقعیت ملموس، مفرد است	علمی	پرووس	الگوی ناهمخوانی
ارزش آزاد	بله	واقعیت ملموس، مفرد است	علمی	استیک	الگوی همخوانی- وابستگی
ارزش آزاد	بله	واقعیت ملموس، مفرد است	علمی	استافل بیم	الگوی زمینه، فرایند، درونداد، پرونداد
ارزش آزاد	بله	واقعیت ملموس، مفرد است	علمی	ولف، ورتن وساندرس	الگوی قضایی
ارزش محدود	خیر	واقعیات چندگانه و کلی هستند	انسانگرا	آیزنر	الگوی خبرگی
ارزش محدود	خیر	واقعیات چندگانه و کلی هستند	انسانگرا	استیک	الگوی پاسخگو
ارزش محدود	خیر	واقعیات چندگانه و کلی هستند	انسانگرا	پارلت و همیلتون	الگوی روشنگری
ارزش محدود	خیر	واقعیات چندگانه و کلی هستند	انسانگرا	لایت فوت	الگوی تصویری

پوزنر^۲ (۱۹۹۵) در کتب خود تحت عنوان تجزیه و تحلیل برنامه درسی^۳ از دو دیدگاه معارض برنامه درسی یاد می کند: ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری^۴ و ارزشیابی تلفیقی^۵.

(۱) ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری:

این مدل بر دو مفروضه مبتنی می باشد:

- 1 Value Bound
- 2 Posner
- 3 Analyting Curriculum
- 4 Measurement Based Evaluation
- 5 Integrated Evaluation

۱. اقدامات آموزشی بوسیله پیامدهای یادگیری که مربیان بدنبال تحقق آن هستند توجیه می‌شود.

۲. این پیامدها می‌تواند اندازه‌گیری شود.

این رویکرد که در واقع ارزشیابی حاکم در دهه های اخیر بوده است بیشتر بسوی ایجاد آزمون‌هایی جهت اندازه‌گیری پیامدهای یادگیری گرایش داشته است و بطور تنگاتنگی با اهداف برنامه درسی در ارتباط می‌باشد. در چنین رویکردی اهداف غالباً بصورت رفتاری بیان می‌شود و از طریق آزمون‌ها میزان تحقق آن اندازه‌گیری می‌شود. بر این اساس مواد آموزشی و فعالیت معلمان در جهت تحقق چنین اهدافی می‌باشد.

این رویکرد در طی دهه ۱۹۶۰ ایجاد شد و کار رالف تایلر در این خصوص حایز اهمیت می‌باشد. از نظر تایلر ارزشیابی طی هفت مرحله انجام می‌شود که عبارتند از:

(۱) تعریف هدفهای برنامه آموزشی بصورت رفتاری

(۲) تعیین موقعیتهایی که به دانش‌آموز فرصت ابراز رفتار مورد نظر در هدف را بدهد.

(۳) مشخص ساختن وسایل و ابزار ارزشیابی

(۴) بررسی و آزمون موقعیتهایی که به دانش‌آموز امکان ابراز رفتار مورد نظر را می‌دهد.

(۵) فراهم نمودن وسیله‌ای جهت ثبت و یادداشت رفتار دانش‌آموز در موقعیت

(۶) اتخاذ تصمیم درباره بکار بردن اصطلاحات یا واحدها برای بیان نتیجه یادداشتها و گزارشهای ثبت شده درباره رفتارهای دانش‌آموز

(۷) تعیین میزان عینی بودن روشهای نمره‌گذاری و یا نتیجه‌گیری

رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اندازه‌گیری دو جهت گیری اساسی دارد:

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سافت و سازگرای ...

اول ارزیابی نهایی به منظور تعیین صلاحیت و شایستگی و ارائه مدرک آموزشی که برای این منظور متخصصان ارزیابی به آزمونهای هنجار مدار، استاندارد سازی نیاز دارند. تلاشهای ارزشیابی نهایی نوعاً با مقایسه برنامه درسی جدید با قدیمی در جستجوی تبیین هزینه منابع لازم برای برنامه ریزی جدید و اجرای آن می باشد. دوم ارزشیابی تکوینی که برای این نوع ارزشیابی متخصصان آزمونهای ملاک مدارک مبتنی بر مجموعه‌ای از هدفهای رفتاری است و معمولاً بصورت فردی اجرا می شود را ترجیح می دهند.

بطور خلاصه رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری دقیقاً مرتبط با دیدگاه رفتاری می باشد که بر پیامدهای رفتاری آموزش متمرکز است. (پوزنر، ۱۹۹۵).
نهایتاً اینکه رویکرد ارزشیابی که مبتنی بر اندازه گیری می باشد شامل مراحل ذیل است:

- ۱) توافق بر روی اهداف کلی برنامه درسی
- ۲) بیان اهداف بر اساس رفتار و عملکرد دانش آموز
- ۳) ایجاد مواد برنامه درسی مناسب
- ۴) اندازه گیری سازگاری بین عملکرد دانش آموز و پیامدهای کسب شده (همیلتون، ۱۹۷۶).
- ۲) رویکرد ارزشیابی تلفیقی:

بر خلاف ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری که توجه اش بر تکالیف تصنعی و سطحی می باشد که این تکالیف توانایی دانش آموزان برای بکار بردن دانش و مهارتها در دنیای واقعی را نمی سنجد، ارزیابی تلفیقی با چشم انداز تجربی سازگار است. چنین ارزشیابی مانند مانند تعلیم و تربیت تجربی، مشارکتی، رشد محور، پویا، بستر سازی شده، غیر رسمی، منعطف، عمل مدار می باشد که توسط خود دانش آموزان کنترل می شود. ارزشیابی تلفیقی روشهایش را بجای روانشناسی رفتاری و روانسنجی از دیسپلینهایی از قبیل مردم شناسی، روان

درمانی، روانشناسی شناختی و جامعه زبان وام می‌گیرد. از مردم شناسی قوم نگاری را وام می‌گیرد که معنای محیط کلاس درس را از چشم انداز اهلش درک می‌کند. از روان درمانی روش‌های کنفرانسی و از روانشناسی شناختی روش‌های مصاحبه کلینکی را وام می‌گیرد. بر این اساس بجای تاکید بر آزمون‌های رسمی که ویژگی بارز ارزیابی مبتنی بر اندازه‌گیری است، ارزشیابی تلفیقی بر مشاهدات طبیعی، کنفرانسها و مصاحبه‌ها تاکید می‌کند لذا از موقعیتهای طبیعی جهت گردآوری اطلاعات و ارزشیابی استفاده می‌کند. نکته بسیار مهم و تفاوت اصلی این دو رویکرد در این است که اطلاعاتی که بوسیله دانش‌آموزان در این موقعیتهای داده می‌شود از اطلاعاتی که توسط معلمان در موقعیتهای آزمون اخذ می‌گردد متفاوت است.

ویژگی‌های آموزش ابتدایی

بررسی ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش کشورهای مختلف نشان می‌دهد که آموزش دوره ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم ترین مقطع تحصیلی به شمار می‌رود، به همین جهت در قانون اساسی و قوانین آموزش همگانی که شامل آموزش و پرورش دوره ابتدایی نیز هست، حق برخورداری همه کودکان برای پرورش کامل استعدادهايشان در اغلب این ممالک شناخته شده است (آقازاده، ۱۳۸۳). این سطح از آموزش به نامهای تعلیمات ابتدایی، تعلیمات اجباری، آموزش همگانی و آموزش عمومی خوانده شده است. تعلیمات این دوره نخستین گامی است که در جهت آموزش افراد برای زندگی برداشته می‌شود، باید هدف آن آموزش دانشها و مهارتهایی باشد که ارزش همگانی دارد و مورد نیاز همگان است (شکوهی، ۱۳۷۴). به بیان دیگر برنامه درسی دوره ابتدایی بر استعدادهای عام و تقویت وجوه اشتراک و فراهم کردن موجبات تجانس افراد تاکید دارد (ملکی، ۱۳۸۰). امروزه ضرورت و نقش دوره آموزش ابتدایی را فقط در توسعه مهارتها

و قابلیت‌های شناختی به طور اعم، و آموزش و آماده کردن کودکان برای ورود به مدارج تحصیلی بالاتر خلاصه نمی‌کنند، بلکه آنرا به طور اخص عامل و اساس هرگونه تحول آغازین در عرصه رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می‌دانند (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۵۹).

وظایف اساسی تعلیم و تربیت را به طور اساسی می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

الف- تعلیم مفاهیم اساسی که شرط نیل به فکر منطقی و علمی است.

ب- بیداری ذوق که نخستین گام در تربیت حس زیباشناسی است.

ج- تربیت اجتماعی و خوی و خصلت که بر اخلاق مبتنی بر قاعده استوار است (شکوهی، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶).

اهداف آموزش در دوره ابتدایی در ۱۳۷۳/۶/۲۴ به تصویب نهایی رسید. در این گزارش اهداف، اصول و ویژگی‌های بدنی و روانی کودکان در دوره ابتدایی شامل مرحله اول و دوم است (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۶۰). از مهم‌ترین این اهداف می‌توان به این موارد اشاره داشت: (بچه باید نظر صحیحی از خود بعنوان موجود رشد کننده داشته باشد، بهداشت روان و تن، رشد شخصیت اجتماعی در فراگیران، آشنا ساختن دخترها و پسرها به نقشی است که جامعه برای آنها تعیین کرده است، تعلیم خواندن، نوشتن، حساب کردن و آشنا نمودن بچه‌ها به مبانی ساده علمی و طرز استفاده از علوم در زندگی روزمره، یاد دادن مهارت‌های بدنی برای شرکت بچه‌ها در بازی و موفقیت در کارهای ورزشی، رشد و توسعه وجدان اخلاقی و توجه به میزانهای اجتماعی، خانوادگی و دینی در امور اخلاقی، اجرای استقلال شخصی، آشنا ساختن فراگیران با موسسات اجتماعی، نوع حکومت، سیستم اقتصادی و امور مدنی و اجتماعی، خبرگی و تبحر در بکاربردن وسایل و منابع آموزشی و یادگیری، استعداد و بکار بردن تفکر انتقادی و...) (شریعتمداری، ۱۳۸۱).

کاربست رویکرد ساخت و سازگرایی در برنامه درسی دوره ابتدایی با عنایت به اینکه اهدافی همچون تربیت اجتماعی، رشد شخصیت اجتماعی، رشد اخلاقی، اجرای استقلال شخصی، آشنا ساختن فراگیران با موسسات اجتماعی در بستر زندگی واقعی اتفاق می‌افتد لذا بکارگیری رویکرد ساخت و سازگرایی اجتماعی^۱ جهت پرورش این اهداف آموزش ابتدایی مناسب به نظر می‌رسد چرا که پرورش و تقویت بسیاری از این اهداف از اصول اساسی ساخت و سازگرایان در آموزش محسوب می‌شود.

در ساخت و سازگرایی اجتماعی دنیای اجتماعی یادگیرنده شامل افرادی است که مستقیماً بر فرد تأثیر می‌گذارند شامل معلمان، دوستان، دانش‌آموزان، مدیران و سایر شرکت‌کنندگان که بر همه اشکال فعالیت تأثیر می‌گذارند. استراتژیهای تدریس که توسط ساخت و سازگرایان اجتماعی به کار می‌روند عبارتند از: بحث کلاسی، همکاری گروه‌های کوچک، مذاکره جهت تبادل اطلاعات با دانش‌آموزان، تدریس در بستری که ممکن است به طور فردی برای دانش‌آموزان معنادار باشد. (داگیاماس^۲، ۱۹۹۸).

محیط‌های یادگیری که برای دستیابی به اهداف ذکر شده درمقطع ابتدایی تناسب دارند از نوع محیط‌های ساخت و سازگرا می‌باشند. جاناسن^۳ (۱۹۹۹) هشت ویژگی برای محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا پیشنهاد می‌کند که عبارتند از:

- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا بازنمایی‌های چندگانه از واقعیت را فراهم می‌کنند.

1 Social constructivism

2 Dougiamas

3 Jonassen

- بازنمایی‌های چندگانه از ساده سازی زیاد اجتناب کرده و پیچیدگی دنیای واقعی را نشان می‌دهد.
- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا بر ساختن دانش به جای تولید مجدد آن تاکید دارند.
- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا بر تکالیف اصیل در بستر معنا دار تاکید دارند.
- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا محیط‌های یادگیری از قبیل موقعیت‌های دنیای واقعی یا یادگیری مبتنی بر مورد را به جای توالی از پیش تعیین شده آموزش فراهم می‌کند.
- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا تامل فکورانه در تجربه را تشویق می‌کند.
- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا ساخت دانش را بر اساس موقعیت انجام می‌دهد.
- محیط‌های یادگیری ساخت و سازگرا از ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان و نه رقابت حمایت می‌کنند.
- سالاس به نقل از هورر^۱ (۲۰۰۴) نیز بیان می‌کند که یادگیری ساخت و سازگرا اصول آموزش هشت گانه‌ای دارد که بایستی در چهارچوب کلی برنامه درسی گنجانده شود که عبارتند از:
 - همه فعالیت‌های یادگیری را با تکلیف یا مساله بزرگتر استوار کنید. یادگیری باید هدف داشته باشد و آن هدف بایستی برای یادگیرنده شفاف باشد.
 - یادگیرنده را در ایجاد مالکیت برای مساله و تکلیف حمایت کنید.
 - تکالیف اصیل طراحی کنید یک محیط یادگیری اصیل محیطی است که با نیازهای شناختی محیط سازگار باشد.

- تکلیف و محیط یادگیری را طوری طراحی کنید که پیچیدگی محیط دنیای واقعی را منعکس نماید.

- به یادگیرنده مالکیت فرایند به کاررفته برای ارایه راه حل را بدهید. یادگیرنده بایستی خود فرایند حل مساله را ارایه دهد و خود را مسئول آن بداند.

- محیط یادگیری را برای حمایت و چالش در تفکر یادگیرنده طراحی کنید حتی اگرچه یادگیرنده مالکیت مساله را دارد این بدین معنا نیست که هرفعالیت یا راه حل مناسب است یادگیرنده نیاز دارد که آموزش ببیند که تفکر نماید و مساله را به روش مناسبی حل نماید.

- آزمون ایده ها در برابر دیدگاهها و زمینه های دیگر را تشویق کنید.

- فرصتی را برای تامل هم بر محتوایی که یادگرفته می شود و هم بفرایند یادگیری فراهم آورید. مهارتهای خود انضباطی و خود تاملی را در دانش آموز پرورش دهید.

ارزشیابی ساخت و سازگرایانه راهبردی نوین جهت ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی ارزشیابی از برنامه درسی در دوره ابتدایی به اشکال گوناگونی صورت می پذیرد که منبعث از دیدگاه صاحب نظران در مورد برنامه درسی و آموزش است.

ساخت و سازگرایان حذف برنامه درسی استاندارد شده را می طلبند و به جای آن به کار بردن برنامه درسی ویژه بر اساس دانش گذشته دانش آموز را پیشنهاد می کنند، همچنین برحل مساله نیز تأکید می ورزند. آنها حذف رتبه ها و آزمونهای استاندارد شده را خواستارند و به جای آن ارزشیابی به جزیی از فرایند یادگیری تبدیل می شود، بگونه ای که دانش آموز نقش مهم تری در قضاوت پیشرفت خودش ایفا نماید. به عبارت دیگر ارزشیابی یکی از مراحل لاینفک آموزش ساخت و سازگرای می باشد و به جای اینکه در پایان آموزش ارایه گردد

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سلامت و سازگرای ...

در سرتاسر آموزش مورد اجرا قرار می‌گیرد (موسسه تحقیقی علمی تعقلی، ۲۰۰۱). این دیدگاه به خوبی توسط لوین (۲۰۰۲) تشریح شده است.

لوین (۲۰۰۲) دو دیدگاه متعارض را در زمینه ارزشیابی برنامه درسی شناسایی می‌کند که این دو دیدگاه از دو دیدگاه در زمینه برنامه ریزی درسی منتج می‌شوند. اول دیدگاهی از برنامه درسی تحت عنوان برنامه درسی بعنوان محصول ثابت^۱ که نمایانگر چشم انداز سنتی و رایج که ریشه در ایدئولوژی پوزیتیویستی دارد و دوم چشم انداز جدیدتر که برنامه درسی بعنوان فرایند در حال تکوین^۲ می‌باشد و مبتنی بر پارادایم ساخت و ساز گرای اجتماعی و دیدگاه پژوهش مشارکتی می‌باشد. به زعم لوین دو رویکرد غالب در عرصه برنامه درسی (برنامه درسی به عنوان محصول ثابت و برنامه درسی بعنوان فرایند در حال تکوین) در دو پارادایم فلسفی ریشه دارند. اولی در پارادایم فلسفی اثبات گرای ریشه دارد که بر واقعیت عینی تاکید می‌ورزد و فرض می‌کند که ما می‌توانیم بر ادراکات حسی مان متکی باشیم و این بهترین راه شناخت دنیا و رسیدن به حقیقت می‌باشد. مطابق با این دیدگاه دانش مطلق می‌باشد و به وسیله انطباق پدیده‌ها با دنیا کسب می‌گردد. و دیدگاه دوم در ساخت و ساز گرای اجتماعی ریشه دارد که بیان می‌کند هیچ چیز به عنوان دانش خارج از اینجا که مستقل از دانش آموز باشد وجود ندارد و فقط دانشی وجود دارد که فرد از طریق تجربه آن را می‌سازد. در معنای برنامه درسی بعنوان محصول ثابت، ارزشیابی برنامه درسی اساسا بعنوان فرایند تعیین اینکه آیا اهداف برنامه درسی تحقق یافته اند یا نه نگریسته می‌شود. تایلر از حامیان اصلی این رویکرد می‌باشد. در چنین جایگاهی ارزشیابی برنامه درسی ابزاری جهت بهبود و ارتقا برنامه درسی می‌باشد. اما در برنامه ریزی بعنوان فرایند در حال تکوین، ارزشیابی فرایندی کاملا مشارکتی می

1 Curriculum as Fixed Production
2 Curriculum as Evolving Process

باشد که نه تنها از روش پویای برنامه ریزی درسی تغذیه می‌شود بلکه از کسانی که بطور مستقیم تر در برنامه‌ریزی درسی به منظور تحقق اهداف نقش دارند به عنوان مثال معلمان و دانش آموزان کمک می‌گیرد.

جدول ۵- مقایسه پارادایم‌های ارزشیابی برنامه درسی به نقل از لوین (۲۰۰۲)

ارزشیابی برنامه درسی به عنوان محصول ثابت	ارزشیابی برنامه درسی به عنوان فرایند در حال تکوین
تعریف	ارزشیابی فرایندی عقلانی- فنی می باشد - عمدتاً تجویزی - مبتنی بر مدلها، رهنمودها و استانداردها
هدف	- اندازه گیری اجرا و پیامدهای برنامه درسی - پیژوهش برای درک برنامه ریزی، ارزشیابی و پیشرفت ها
کیفیت ارزشها	- کیفیت از طریق تمایز بین وضعیت مطلوب و مشاهده شده مشخص می گردد.
روش شناسی	- بوسیله متخصصان از بالا به پایین کنترل می شود - شرایط کنترل شده فرایندی خطی و چرخشی - تاکید بر روشهای کمی - روش شناسی علمی - ارزشیابی به مثابه جعبه سیاه
ارزشیابان	- مشارکتی، خود سازمان یافته، تکاملی توسط ارزیاب و ذی نفعان - محیط طبیعی - فرایند تعاملی و تکراری - تاکید بر روشهای کیفی - جستجوی برای الگوهای پیچیده، - جعبه شفاف ارزشیابی
	- پیژوهشگر انفرادی و اقتدار انحصاری - ارزشیابی مشارکتی، ارزشیاب یکی از اعضا تیم

با عنایت به مطالب فوق می‌توان اینگونه استنتاج نمود که در واقع ما شاهد یک تغییر پارادایمی در زمینه ارزشیابی برنامه درسی می‌باشیم حرکت از سوی رویکرد مبتنی بر اندازه‌گیری از منظر پوزنر یا ارزیابی علمی از منظر کرانباخ و

رویکرد برنامه درسی بعنوان محصول ثابت از دیدگاه لوین بسوی رویکرد ارزشیابی تلفیقی، انسانی و برنامه درسی بعنوان فرایند در حال تکوین. بعبارت دیگر همانطور که لوین (۲۰۰۲) بیان می‌کند تغییری تکاملی در پارادایم ارزشیابی برنامه درسی رخ داده بگونه ای که ارزشیابی از یک مفهوم سخت و غیر منعطف به مفهوم سازی کثرت گرایانه با روشهای چندگانه، معیارهای چندگانه و چشم اندازهای چندگانه و حتی علائق چندگانه تحول یافته است و از تأکید بر روشهای کمی بسوی روشهای پژوهش کیفی حرکت کرده است. در جدول فوق مقایسه این دو دیدگاه آورده شده است.

بحث و نتیجه گیری

ارزشیابی برنامه درسی به عنوان قلمرویی مستقل که ریشه در دو حوزه برنامه درسی و ارزشیابی آموزشی دارد از اواسط قرن بیستم ظهور نمود. در طی گذشت نیم قرن از ایجاد این حوزه مطالعاتی، آن شاهد یک تغییر پادایمی بوده است. به عبارتی دیگر تاکنون دو رویکرد کلی در زمینه ارزشیابی برنامه درسی ظهور نموده است رویکرد اول، دیدگاهی علمی و فنی می‌باشد که بر مفروضات اثبات گرایی استوار می‌باشد. در چنین دیدگاهی ارزشیابی برنامه درسی حالتی خطی داشته که پیش از هر چیز در جستجوی میزان تحقق آنچه در برنامه قصد شده است می‌باشد و برای انجام این مهم به ابزارهایی همچون آزمونها، استانداردها و بطورکلی روشهای کمی روی می‌آورد. این اولین و مهمترین و رایج ترین پارادایم حاکم بر برنامه درسی بوده است. اما با گذشت زمان و بروز مسائل مختلف زمینه شکستن این غالب فراهم و به سمت رویکردهای منعطف تر، تغییر پارادایمی صورت گرفت. ویژگی های عمده پارادایم دوم که در واقع به پارادایم انسانی و طبیعی معروف است، انعطاف پذیری، تکررگرایی، مشارکتی بودن می‌باشد. این رویکرد که بر مفروضات ساخت

وسازگرایی مبتنی است از روش‌های کیفی جهت شناسایی پدیده‌ها و وقایع آموزشی استفاده می‌کند

از طرف دیگر آموزش ابتدایی دارای ویژگی‌های منحصر به خود می‌باشد که آن را از سایر سطوح متمایز نموده است. در این دوره آموزش مهارت‌های اولیه و اساسی زندگی از اهداف عمده می‌باشد به منظور اینکه آموزش به گونه‌ای انجام شود که انتقال یادگیری بهتر صورت پذیرد، بردن آموزش در بسترهای زندگی واقعی می‌تواند راهبردی مناسب باشد. بر این اساس بکارگیری اصول یادگیری سازنده‌گرا در آموزش و ارزشیابی می‌تواند راهکاری مناسب در این خصوص محسوب گردد. بر این اساس پیشنهاد می‌گردد که در برنامه درسی دوره ابتدایی:

- آموزش و پرورش بستری را فراهم نماید که ارزشیابی از برنامه‌های درسی به صورت مشارکتی انجام شود و معلم بعنوان یکی از اعضای تیم مشارکت داشته باشد

- فعالیت معلمان در ارزشیابی برنامه درسی منحصر به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نشود.

- ارزشیابی جز لاینفک فرایند آموزش باشد و نه اینکه تنها در آخرین مرحله آموزش قرار بگیرد.

- بجای استفاده از آزمون‌های مداد- کاغذی و کمی، استفاده از روش‌های کیفی ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرد (طرحی که هم اکنون در قالب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در مقطع ابتدایی در برخی دروس در برخی استانها در حال استفاده است).

کتابنامه

- آقازاده، احمد (۱۳۸۳) «مسائل آموزش و پرورش ایران» تهران، انتشارات سمت
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۱) «جامعه و تعلیم و تربیت» تهران، انتشارات امیرکبیر
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۴) «تعلیم و تربیت و مراحل آن» مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی

- ملکی، حسن (۱۳۸۰) «مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه» تهران، انتشارات سمت

- Alkin,M(1989).Three Decades of Curriculum Evaloation.The International Encycolopedia of Curriculum.Telaviv Univercity
-Apple,M&Beyer,E(1998).The Curriculum:Problems,Politics and Possibilities.New York:State University of New York
-Dougiamas,M.(1998).A Journey into Constructivism .[Http://WWW.Dougiamas.Com/Writing/Constructivism.html](http://WWW.Dougiamas.Com/Writing/Constructivism.html)
- Jonassen,D(1999).Activity Theory as a Framework for-
- Desining Constructivist Learning Enviornents.ETR8-D.
- VOL.47.NO.1,1999,PP.61-79
- Hamilton,D(1976). Curriculum Evaluation. London:Open Books-
-Hoover,W(2004). The Practice Implications of Constructivism.
-[Http://WWW.Sedl.Org/Pubs/Sedletter/Voqno3/Practice.html](http://WWW.Sedl.Org/Pubs/Sedletter/Voqno3/Practice.html)
-Lewy,A(1977).Handbook of Curriculum Evaluation. New York:Machill
- Levin,Tamar(2002).Stability and Change in Curriculum Evaluation.Studies in Educational Evaluation.No,28.pp1-33
-Ornstein,C& Hunkins,f(1988). Curriculum Foundation Principles and Issues. London:Mc Cutahan Publishing
-Posner,G(1995). Analyting Curriculum. New York:Mc Grow-Hill
-Unruh,G& Unruh,A(1984).Curriculum Development.London:Mc Cutahan Publishing.
Umass Scientific Reasoning Research Institute(2001).-
Cognition,Construction of Knowledge,and Teaching.
[Http://WWW.Umass.Edu/Srri](http://WWW.Umass.Edu/Srri)
-Worthen,B(1989).General Framework. The International Encycolopedia of Curriculum.Telaviv Univercity