

اشاعه و کاربست نتایج ارزشیابی برنامه درسی*

دکتر محرم آقازاده^۱

دکتر افسانه سنه^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بیان و بررسی چگونگی اشاعه و کاربست یافته‌ها و نتایج ارزشیابی برنامه درسی است. بدین منظور تلاش شده نخست تولید دانش برنامه درسی مورد بررسی قرار گیرد و سپس به پرسش چگونگی کاربست نتایج ارزشیابی برنامه درسی پرداخته شود. فرایند اشاعه نتایج نیز از موضوعاتی است که در کنار کاربست یافته‌ها مورد توجه قرار گرفته شده است.

پس از این مباحث، انواع الگوهای اشاعه و کاربست، مانند الگوهای CIHR، اتاوا و دانش فرایندی معطوف به عملکرد ارائه شده‌اند. در این خصوص به الگوهایی تأکید شده که دست کم از دهه ۱۹۹۰ به این سو کاربری بیشتری داشته‌اند. در نهایت، مسائل مربوط به اشاعه و کاربست نتایج ارزشیابی عرضه گردیده است.

کلید واژه‌ها: اشاعه، کاربست، ارزشیابی، برنامه درسی.

مقدمه

ادبیات پژوهش، آکنده از تعاریف مربوط به اشاعه یافته‌های پژوهشی است؛ برخی آن را

* تاریخ دریافت: ۸۷/۱۰/۲۱ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۱۲/۱۴ تاریخ تصویب: ۸۸/۱۰/۲۳

۱. مشاور برنامه درسی و آموزش دفتر منطقه‌ای یونسکو- تهران، پست الکترونیکی: m.aghazadeh@unesco.org

۲. مدیر گروه تربیت بدنی و سلامت موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی؛

پست الکترونیکی: dr.saneh@gmail.com

کاربست دانش، بعضی اشاعه و عده‌ای فناوری انتقال دانش می‌خوانند. این اصطلاحات در بیشتر مواقع، به صورت مترادف مورد استفاده قرار می‌گیرند (سود سواد،^۱ ۲۰۰۷؛ NCDDR،^۲ ۱۹۶۶؛ فریدمن^۳ و فارگ،^۴ ۱۹۹۱، فایه،^۵ لورتیه^۶ و دسماریایس،^۷ ۲۰۰۸، دریدا^۸، ۱۹۹۳؛ پایسلی،^۹ ۱۹۶۸). با این همه، کاربرد منحصر به فرد تعاریف، مفروضات و گرایش‌های متفاوتی را نشان می‌دهد؛ به هر روی، برخی از پژوهشگران، اشاعه یافته‌های پژوهشی را با کاربرد آن‌ها همخوان می‌دانند، در حالی که برخی اشاعه و کاربرد را دو فعالیت مستقل به شمار می‌آورند (نیومن^{۱۰} و وش،^{۱۱} ۱۹۹۴؛ سچرست،^{۱۲} بیکر^{۱۳} و راجرز،^{۱۴} ۱۹۹۴، ماچلپ،^{۱۵} ۱۹۹۳، هوبرمن،^{۱۶} ۱۹۹۲).

مقاله حاضر، اشاعه و کاربرد را مقوله‌های جدا از هم می‌داند، هر چند در عرصه عمل می‌کوشد تا مقوله‌های اشاره شده را با تفریق اندکی عرضه کند.

ارزشیابی برنامه درسی، اطلاعات مورد نیاز تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان درباره برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. در این راستا، انواع الگوهایی که ارزشیابان آموزشی و برنامه درسی ارائه کرده‌اند، زبان مشترکی را برای برقراری ارتباط و بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی برنامه

۱- Sudsawad

۲- National Center for the Dissemination of Disability Research (NCDDR)

۳- Friedman

۴- Farag

۵- Faye

۶- Lortie

۷- Desmarais

۸- Derrida

۹- Paisley

۱۰- Newman

۱۱- Vash

۱۲- Sechrest

۱۳- Backer

۱۴- Rogers

۱۵- Machlup

۱۶- Huberman

درسی فراهم می‌کند (کنیکی^۱، ترجمه آقازاده و خسروی، ۱۳۸۷، ۱۹۸۱؛ اسکریون، ۱۹۹۱^۲؛ استافیل بیم، ۲۰۰۱^۳؛ وندنگ، ۱۹۹۷^۴؛ ورتن، ۱۹۹۰^۵). افزون بر این، ارزشیابان برنامه درسی برای نمایش چشم داشت‌ها و برای بازنمایی تأثیر نگرش‌های فلسفی، نظری و ایدئولوژیک خود در ارزشیابی، رویکردهای گوناگونی را نیز در این حوزه تولید کرده‌اند که از آن مجموعه می‌توان به رویکردهای علمی، انسان‌گرایانه، حقیقی / ذاتی و ارزشیابی تکوینی و پایانی اشاره کرد (مکنیل، ۲۰۰۶^۶؛ اسکریون، ۱۹۸۸^۷؛ ارشتاین^۸ و هانکینز، ۲۰۰۴^۹).

رویکرد علمی به ارزشیابی برنامه درسی، هدف و جنبه‌های ملموس برنامه را پیش از هر چیز مورد توجه قرار می‌دهد، اما رویکرد انسان‌گرایانه به داده‌های ناشی از برنامه درسی با نگاهی ارزشی و کیفی می‌نگرد. رویکرد حقیقی یا ذات‌نگر نیز بر طرح و تدوین برنامه درسی نظر دارد و تناسب محتوا، ارزش اهداف و انواع فعالیت‌های یادگیری را مورد تأکید قرار می‌دهد. پژوهش حاضر، همچنین می‌کوشد تا با بهره‌گیری نظری از رویکردها، الگوها، فنون و شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی، تولید دانش برنامه درسی و کاربست و اشاعه آن را به طور تفصیلی ارائه دهد؛ به طوری که شورت^{۱۰} (۱۹۷۳) اظهار می‌دارد برای فهم چگونگی و کیفیت یافته‌های ارزشیابی برنامه درسی به آگاهی از دیدگاه‌های مطالعاتی متکثر نیاز است (ص ۱۸۴).

دانش برنامه درسی

دانش برنامه درسی از منابع گوناگونی پدید می‌آید. به دیگر سخن، می‌توان با بهره‌گیری از روش‌های گوناگون به تولید و بازیابی دانش برنامه‌ی درسی دست یافت. اما پیش از همه باید برنامه درسی تعریف شود و انواع آن مشخص گردد، زیرا تعریف و نوع برداشت و فهم برنامه

۱- Kenneke

۲- Scriven

۳- Stufflebeam

۴- Vendung

۵- Worthen

۶- McNeil

۷- Scriven

۸- Ornstein

۹- Hunkins

۱۰- Short

درسی به مشخص شدن محدوده آن کمک می‌کند، گلتهورن^۱ (۲۰۰۶)، اولیوا^۲ (۲۰۰۵) و دال (۱۹۸۶)، برنامه درسی را با جمع‌بندی تعاریف، به ترتیب زیر معرفی می‌کنند:

- تجربیات هدایت شده و برگزیده‌ای که کودکان و جوانان باید آن‌ها را بیاموزند؛
- نقشه‌هایی برای یادگیری؛
- برون‌دادهای فرایند آموزش؛
- نظام‌هایی برای رسیدن به محصول تربیتی؛
- همه آنچه هر کودک باید در هر روز از زندگی‌اش بیاموزد یا تجربه کند؛

● تجربیات یادگیری هدایت و برنامه‌ریزی شده و برون‌دادهای یادگیری متناسب با رشد.

علاوه بر تعاریف متعددی که از برنامه درسی ارائه شده است، برنامه درسی در قالب‌های گوناگونی هم معرفی می‌شود. می‌توان به نمونه‌هایی از برنامه‌های درسی اشاره کرد، مانند: برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی سنجیده شده، برنامه درسی کسب شده، برنامه درسی حمایت شده و برنامه درسی تعهد شده (ویلسون،^۳ ۲۰۱۰؛ تمی،^۴ ۲۰۰۸؛ مکرنن،^۵ ۲۰۰۸؛ گلتهورن، ۲۰۰۶؛ جکسون،^۶ ۱۹۹۶).

انواع تعاریف و برنامه‌های درسی‌ای که مورد اشاره قرار گرفت، موضوع ارزشیابی برنامه درسی هستند. افزون بر این، امکان دارد بنا به ضرورت و برای گسترش دامنه عمل ارزشیابی برنامه درسی، زمینه‌هایی از موضوع و خارج از آن، مورد ارزشیابی قرار گیرد. نتیجه ارزشیابی برنامه درسی، تولید دانشی درباره برنامه درسی است. بدین سبب وقتی سخن از اشاعه و کاربرد یافته‌های ارزشیابی از برنامه درسی است، در واقع همان بحث اشاعه و کاربرد دانش برنامه درسی است. همچنین، تلقی پژوهش حاضر از ارزشیابی برنامه درسی، «پژوهش ارزشیابی برنامه درسی» است.

دانش برنامه درسی، از راه‌های گوناگونی به دست می‌آید که عمده‌ترین آن‌ها، پژوهش، ارزشیابی و تجربه است. در این جا مراد از ارزشیابی، بررسی نظامدار همه مؤلفه‌های برنامه درسی

۱- Glatthorn

۲- Olive

۳- Wilson

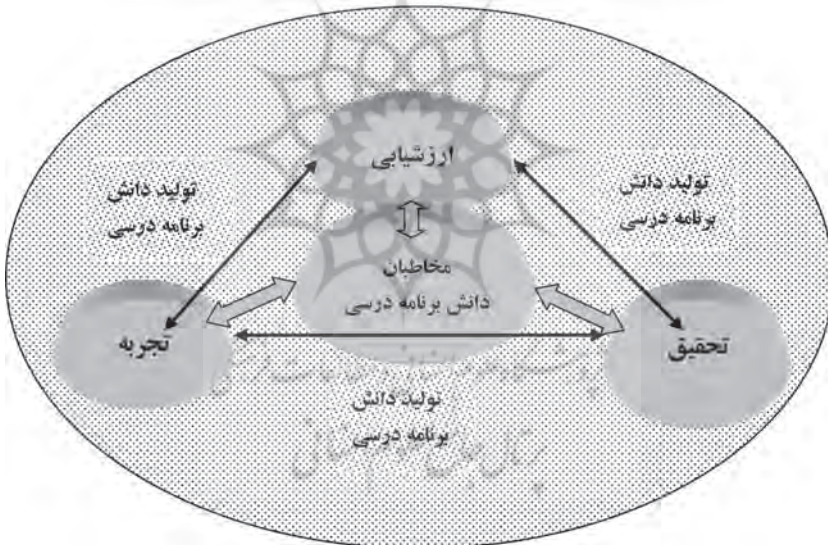
۴- Tomei

۵- McKernan

۶- Ackson

است که خود را در نتیجه‌گیری‌های ارزشیابی، مانند تأیید یا رد نشان می‌دهد (لوریز^۱ و فاستر^۲، ۲۰۰۱؛ UNFPA، ۲۰۰۱)؛ و به گونه‌ای که هرینر^۳ و واتسون^۴ (۱۹۹۲) بیان می‌کنند، ارزشیابی برای بررسی منطق و به هم پیوستگی مؤلفه‌ها، طراحی، اجرا، و کاربست برنامه درسی اجرا می‌شود؛ پژوهش ارزشیابی را می‌توان همچنین به «فرایند نظام‌دار گردآوری، تحلیل داده‌ها برای اخذ تصمیم» تعریف کرد (گی، ۱۹۸۷؛ ۵: ۱۹۸۷). گی (۱۹۸۷)، پژوهش^۵ را کاربرد نظام‌دار روش علمی برای مطالعه مسائل می‌داند. براساس این تعریف، «پژوهش آموزشی یا تربیتی، کاربرد نظام‌دار روش علمی برای حل مسائل آموزشی است» (ص. ۴).

سومین مؤلفه، تجربه است؛ تجربه در برنامه درسی به معنای «تعامل حساب شده و رفتار هدایت شده» معنا می‌دهد. دایرةالمعارف مایکروسافت (ENCARTAT ۲۰۰۹)، تجربه را درگیری فعال در رخدادها و مشارکت در امور مردم، و دانش و مهارت‌های کسب شده از مشارکت فعال در امور یادگیری و یا انجام دادن وظایف محوله تعریف می‌کند.



۱- Ioriz

۲- Foster

۳- Herbener

۴- Watson

۵- Gay

۶- Research

تعریف‌هایی که از «تحقیق، ارزشیابی و تجربه»، ارائه شده است، صورت‌های متفاوت دانش برنامه درسی را تعیین می‌کنند. دانش برنامه درسی را می‌توان در چارچوب حیطه‌های ماهیتی دانش، مانند: «دانش فیزیکی،^۱ شناختی،^۲ روحانی^۳ و عاطفی»،^۴ و در چارچوب حیطه‌های آگاهی، مانند: آگاهی از ماهیت، آگاهی از شیوه انجام دادن، آگاهی مکانی و آگاهی از طرز بودن (زیمنس، ۲۰۰۶: ۸-۹)، تقسیم و عرضه کرد.

از نگاهی دیگر، دانش برنامه درسی در برابر نیازهای مخاطبانش تولید می‌شود. برای مثال، اندرسون^۵ و بال^۶ (۱۹۷۸) مقاصد ارزشیابی برنامه را که به دانش برنامه درسی منتهی می‌شود، به ترتیب زیر آورده‌اند:

- بررسی کمک به اتخاذ تصمیم در خصوص اجرا یا استقرار برنامه؛
- بررسی کمک و اتخاذ تصمیم درباره تداوم، گسترش یا ارائه گواهی نامه؛
- کمک به تصمیمات مربوط به اصلاح برنامه؛
- دستیابی به شواهدی برای حمایت همه جانبه از برنامه؛
- دستیابی به شواهدی برای مخالفت همه جانبه از برنامه؛
- کمک به دستیابی به درکی از فرایندهای بنیادینی مانند روانشناختی، جامعه‌شناختی، همچنین، با توجه به باور کیمپستون^۷ و راجرز^۸ (کیمپستون و راجرز، ترجمه آقازاده، ۱۳۸۷) می‌توان در چارچوب پژوهش برنامه درسی حیطه‌های زیر را به مثابه مقاصد تولید دانش برنامه درسی از نظر کنش برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار داد:

- **طراحی برنامه درسی:** با تأکید بر متغیرهای حاصل از زمینه، فرایند و بازده‌ها؛
- **تدوین برنامه درسی:** با تأکید بر متغیرهای حاصل از زمینه، فرایند و بازده‌ها؛
- **اجرای برنامه درسی:** با تأکید بر متغیرهای حاصل از زمینه، فرایند و بازده‌ها؛
- **ارزشیابی برنامه درسی:** با تأکید بر متغیرهای حاصل از زمینه، فرایند و بازده‌ها.

-
- ۱- Physical
 - ۲- Cognitive
 - ۳- Spiritual
 - ۴- Emotional
 ۵. Anderson
 ۶. Ball
 ۷. Kimpston
 ۸. Rogers

همچنین می‌توان ادعا کرد از ساختار و چارچوب هر روش ارزشیابی و پژوهش نیز گونه‌ای خاص از دانش برنامه درسی بر می‌آید. شورت^۱ (۱۹۹۱: ۹) بیان می‌کند، کار پژوهش همانا تولید دانش است. بدین سیاق می‌توان گفت، کار پژوهش برنامه درسی نیز، تولید دانش برنامه درسی است. شکل ۱، این نکات را مورد توجه است. جدول‌های ۱ و ۲، گونه‌ای از دانش برنامه درسی‌ای را نشان می‌دهند که از کاربرد روش‌های تحقیق و ارزشیابی برنامه درسی به دست می‌آید.

جدول ۱. دانش برنامه درسی برآمده از الگوهای ارزشیابی برنامه‌ی درسی

الگوی ارزشیابی برنامه درسی	دانش برنامه درسی مورد انتظار
الگوی چهار سطحی کرکپاتریک ^۱	تولید دانش درخصوص واکنش افراد ذی نفوذ، ذی علاقه، ذی صلاح و ذی نفع درباره برنامه درسی، تولید دانش درباره برنامه‌درسی آموخته شده، برنامه درسی کاربردی شده، برنامه درسی سنجیده شده، تولید دانش درباره پیامدهای برنامه درسی برای مخاطبان.
الگوی تایلر ^۲	تولید دانش درباره میزان تحقق اهداف برنامه درسی، تولید دانش درباره کیفیت روش‌های تدریس و مواد آموزشی (پیس ^۳ و فردلندر ^۴ ۱۹۷۸: ۴۰).
الگوی متفیسل ^۵ و میکائیل ^۶	تولید دانش درباره میزان اثربخشی برنامه درسی در مرحله‌ی اجرا و از دیدگاه مخاطبان برنامه درسی (ذی نفعان) و تولید دانش در خصوص آینده برنامه درسی و در ارتباط با شیوه نگهداشت برنامه درسی.
الگوی هاموند ^۷	تولید دانش درباره عوامل دخیل در موافقت و یا ناکارآمدی فعالیت‌های به کار بسته شده برای اجرای برنامه درسی.
الگوی اخلاقی پروس ^۸	تولید دانش درباره میزان تحقق اهداف برنامه‌ی درسی و تولید دانش درباره کاستی ذاتی برنامه درسی و کاستی‌های ناشی از اجرای برنامه درسی در عمل. تولید دانش برنامه درسی به طور ویژه درباره برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی سنجیده شده و برنامه درسی آموخته شده.
الگوی سیمایی استیک ^۹	تولید دانش برنامه درسی درخصوص برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی کسب شده. تولید دانش برنامه درسی درباره همه عوامل تصمیم گیرنده و اجرایی دخیل در اجرای برنامه درسی از مدیران آموزشی مناطق تا معلمان در کلاس درس.

تولید دانش برنامه درسی در زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی، اجرا و بهبود برنامه درسی؛ در مجموع آکینن الگوی ارزشیابی‌اش را در دو حوزه تصمیم و نوع ارزشیابی محدود کرده است.	الگوی آکینن ^{۱۱}
تولید دانش برنامه درسی در چهار زمینه: درون داد، فرآیند و محصول.	الگوی CIPP استافیل بیم ^{۱۱}
تولید دانش برنامه درسی درباره اثربخشی و کارایی برنامه درسی، تولید دانش برنامه درسی با در نظرآوری میزان مواد موجود و مصرف شده و نیز برای مخاطبان برنامه درسی از دانش‌آموزان تا والدین.	الگوی مدیریتی ارزشیابی / الگوی هارپل ^{۲۱} (۱۹۷۸)
تولید دانش برای ارزشیابان برنامه در خصوص انتخاب نوع ارزشیابی.	الگوی شرمین ^{۳۱}
تولید برنامه درسی در خصوص طرح برنامه درسی، محتوا، فناوری، یادگیرنده، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد آموزشی و میزان تحقق اهداف.	فرایند برنامه ریزی ارزشیابی فرایند تسمیر ^{۴۱}
تولید دانش برنامه درسی از فرایند برنامه درسی، به ویژه برنامه درسی ویژه آموزش‌های ضمن خدمت و پیش از خدمت.	الگوی ارزشیابی تکوینی باردن (۱۹۹۲)
تولید دانش برنامه درسی درباره میزان تحقق اهداف بر اساس معیارهای از پیش تعیین شده.	الگوی طراحی ارزشیابی واکر ^{۵۱}
تولید دانش برنامه درسی در خصوص نیازهای برنامه درسی، فرایند اجرای برنامه درسی و برنامه درسی آموخته شده. ^{۱۷}	الگوی چهار مرحله ای فلگ ^{۶۱} (۱۹۹۰)

۱- Kirkpatrick

۲- Tyler

۳- Pace

۴- Friedlander

۵- Metfessel

۶- Michael

۷- Hammon

۸- Provus

۹- Stake

۱۰- Alkin

۱۱- Stufflebeam

۱۲- Harpel

۱۳- Sherman

۱۴- Tessmer

۱۵- Walker

۱۶- Flagg

۱۷- الگوهای مورد اشاره، از منبع زیر گرفته شده‌اند:

Ogle, G. (۲۰۰۲). "Towards a Formative evaluation", Virginia Polytechnic Institute and State

University, Virginia: nonpublic Dissertation.

جدول ۲. دانش برنامه درسی برآمده از روش‌های تحقیق برنامه درسی

روش تحقیق	دانش برنامه درسی مورد انتظار
فلسفی	هدف اصلی این روش تحقیق، تولید دانش برنامه درسی از نوع، مفاهیم یا ساختارهای مفهومی برآمده از تفسیر تجارب، بیان مقاصد تعیین حدود مسائل.
تاریخی	تولید دانش برنامه درسی در خصوص گذشته زندگانی، و ارائه راه کارهایی برای انسجام و برآمدن از آشوب.
کاوشگری علمی	تولید دانش برنامه درخصوص مقصد، جوهره و عمل برنامه درسی.
قوم نگاری	تولید دانش برنامه درسی از چشم انداز برنامه درسی معین از کشوری خاص در برهه تاریخی ویژه.
روایتی	تولید دانش برنامه درسی درباره زندگی زیسته، خود و دیگران و تدوین تجارب زندگی برای بهره‌گیری.
زیبایی شناختی	تولید دانش برنامه درسی درخصوص نحوه تأثیر برنامه درسی یا رویکردی کیفی.
پدیدار شناختی	تولید دانش برنامه درسی درخصوص نحوه درک و دریافت دانش آموز از قرار گرفتن در چارچوب برنامه‌ای، و واکنش ذینفعان به برنامه.
عملی	تولید دانش برنامه درسی در زمینه اقدامات مربوط سازماندهی فعالیت‌ها با هدف نهایی.
تأویلی	تولید دانش برنامه درسی در سطح تحلیل گفتمان و متن.
نظری	تولید دانش برنامه درسی درخصوص نحوه ارتباط عناصر ساختمان، چشم اندازهای هنجاری، راه کارهایی برای اجرا و ارزشیابی.
هنجاری	تولید دانش برنامه درسی درخصوص فرضیه‌های بنیادین برای برنامه‌ریزی درسی.
انتقادی	تولید دانش برنامه درسی درخصوص تعارضات و ناهمخوانی موجود میان هنجارهای موجود و بنیادی.
ارزشیابی	تولید دانش برنامه درسی قضاوت محور درباره همه مؤلفه‌های طرح برنامه درسی.
تلفیقی	تولید دانش برنامه درسی درباره مطالعات تجربی موجود و کاربرد آنها برای تغییر یا اطلاع برنامه درسی.
اندیشه ورزانه	تولید دانش برنامه درسی درخصوص نحوه تدوین برنامه درسی و نقد آن در شرایط موجود و ارائه راهکارهایی برای برنامه‌ریزی درسی با توجه به محتوا، محیط یادگیرنده و معلم و برنامه‌ریزی درسی. ^۱

۱- عناوین روش‌های پژوهشی بیان شده، از منبع زیر گرفته شده است:

Short, E. (۱۹۹۱). *Forms. F Curriculum inquiry*, New York: State University of New York.
 Connelly, (۲۰۰۸). *The Sage handbook of Curriculum*, London: Sage Publication.

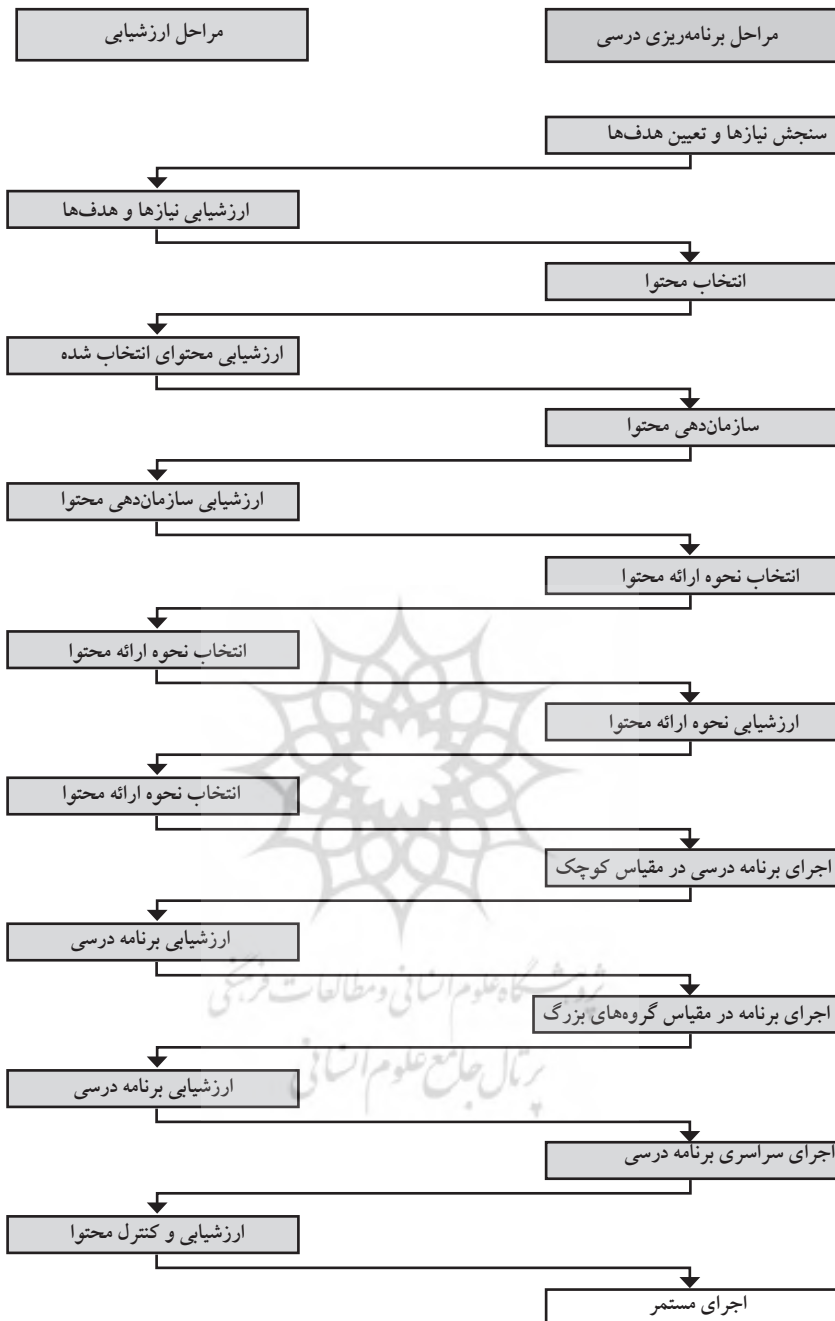
فولان^۱ (۱۹۸۰) معتقد است می‌توان برای دانش برنامه درسی یا تولید دانش برنامه درسی، سه منبع پژوهشی و پژوهش ارزشیابی لحاظ کرد. منبع نخست، دانشی است که از ارزشیابی‌های آموزشی مرتبط با اصول، تلقی‌ات عمده، پارادایم‌های بنیادی و بنیادهای فهم آموزش و فرایند آن به دست می‌آید.

دومین منبع، یافته‌های به دست آمده از ارزشیابی برنامه درسی با کاربرد خط مشی‌ها و راهکارهای آموزشی و پرورشی ارتباط دارد. روشن کردن این نکته نشان می‌دهد نمی‌توان انتظار داشت با انجام دادن یک پژوهش ارزشیابی، داده‌هایی به دست آید که برای کاربرد در میان‌گذاری یا حتی تغییر یک روش تدریس در کلاس درس، منبع قابل اتکایی باشد.

سومین منبع، بازده ارزشیابی‌ها، شاید نسبت به دیگر منابع اهمیت بیشتری داشته باشد؛ این بازده‌ها، داده‌های ملموسی هستند که می‌توان از آن‌ها با اعتماد بیشتری برای تغییر، اصلاح و تقویت عملکرد مدارس و کلاس‌های درس بهره برد. در واقع، هدف از تولید این دانش، ارزشیابی‌ای از این دست، کاربست اطلاعات برآمده از مدیریت برنامه درسی قصد شده در فرایند اجرا، ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی بر مبنای داده‌های برنامه درسی آموخته و ارزشیابی (سنجیده) شده است. این‌گونه دانش برنامه درسی، می‌تواند از کاربست الگوهای ارزشیابی مانند الگوی کرکپاتریک، به دست آید.

ارتباط میان مراحل برنامه‌ریزی و ارزشیابی برنامه درسی

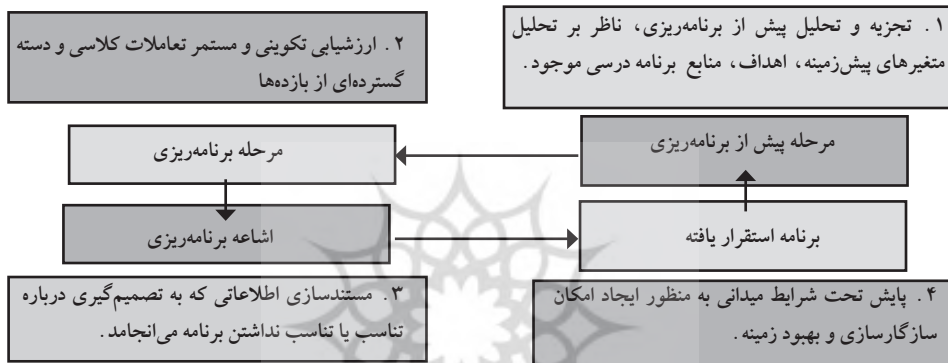
برنامه‌ریزی درسی را می‌توان هم‌زاد ارزشیابی برنامه درسی و برعکس در نظر آورد. تصور برنامه‌ریزی درسی، بدون در نظر گرفتن ارزشیابی از مراحل شکل‌گیری فرایند برنامه درسی تا آخرین گام آن، امکان‌پذیر نیست. دلیل چنین ادعایی، منطبق مدیریت پروژه است. بر اساس منطق پروژه می‌توان گفت منظور نکردن ارزشیابی از مراحل برنامه‌ریزی درسی، به معنای باز گذاشتن فضا برای وقوع خطاهای گوناگون به فرایند تولید محصول است. کیامنش و همکارانش (۱۳۷۴) احتمالاً با در نظرآوری چنین منطقی، مراحل برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی را به صورتی که در زیر می‌آید، هم‌ساز کرده‌اند (شکل زیر، صورت ساده شده‌ای از شکل تفصیلی آن است).



شکل ۲. انطباق مراحل برنامه‌ریزی درسی و مراحل ارزشیابی برنامه درسی^۱

۱- کیامنش و همکاران، طرح کلی ارزشیابی برنامه‌های درسی، منتشر نشده، ۱۳۷۴. ۵

شکل ۳ مقوله‌بندی عناصر مورد توجه در برنامه‌ریزی درسی در قالب چهار مرحله را نشان می‌دهد. همانگونه که شکل‌های شماره ۲ و ۳ نشان می‌دهد، برنامه‌ریزی درسی، مجموعه‌ای از اقدامات سازمان یافته است که هر اقدام آن بدون ارزشیابی معنا پیدا نمی‌کند. اگر چه اقدامات برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی در ظاهر جدا از هم به نظر می‌رسد، اما آن‌ها در عمل به صورت در هم تنیده، رخ می‌دهند و پیش می‌روند. در ادامه هر یک از مراحل برنامه‌ریزی درسی که در شکل ۳ نمایش داده شده‌اند، با ارزشیابی برنامه درسی به اجمال تشریح می‌شود.



شکل ۳. مراحل عمده برنامه‌ریزی درسی

۱. مرحله پیش از برنامه‌ریزی

شکل ۳ نشان می‌دهد مراحل برنامه‌ریزی درسی باید در ارتباط کامل با یکدیگر باشند، چنان که بتوان آن را فرایندی یکپارچه در نظر آورد. با توجه به این اصل برنامه‌ریزی درسی که «برنامه‌ریزی‌های درسی به صورت همپوشان اتفاق می‌افتند» (الیوا^۱، ۲۰۰۵)، در مرحله پیش از برنامه‌ریزی درسی، یکی از مواردی که باید مورد توجه و تحلیل قرار گیرد، برنامه‌های درسی موجود هستند. در این بررسی، شایسته است اقلام اطلاعاتی، مانند: اهداف نهایی، اهداف کلی، متغیرهای زمینه و تصمیمات اتخاذ شده پیشین، در نظر آورده شوند.

بررسی و تحلیل‌هایی از این دست، بررسی‌های پیش‌آگاهی دهنده‌اند. اتفاقاتی که در مرحله پیش از برنامه‌ریزی رخ می‌دهد را می‌توان با نام دیگری هم معرفی کرد؛ «تجزیه و تحلیل موقعیت»

یا «تجزیه و تحلیل آنچه هست»،^۱ بهترین عنوان برای فعالیت‌های این مرحله، به شمار می‌آید. داده‌های تحلیلی این مرحله از برنامه‌ریزی درسی، ضرورتاً نگاه ارزشیابانه‌ای در خصوص موقعیت ارائه می‌دهند، زیرا سؤالاتی که در این مرحله پرسیده می‌شوند، پاسخ‌هایی را می‌طلبند که از داوری همراه با سوگیری برای تصمیم‌گیری حکایت دارد.

۲. مرحله برنامه‌ریزی

آنگاه که برای برنامه‌ریزی فعالیت‌ها، مواد یا برخی فرایندها تصمیم‌گیری می‌شود، داده‌ها و تحلیل‌هایی برای بهبود برنامه‌ریزی لازم است. برنامه‌ریز در مرحله برنامه‌ریزی می‌تواند برای تأیید کارش از تدارکاتی که در مرحله فرایند الگوی ارزشیابی CIPP پیش‌بینی شده‌اند، بهره‌گیری کند. گاهی برنامه‌ریزان با پایان گرفتن کار برنامه‌ریزی، گمان می‌کنند مسئولیت‌شان به پایان رسیده است.

علیرغم ارزشیابی و تأیید کار برنامه‌ریزی درسی، خواه از طریق ارزشیابی تکوینی، و خواه از راه کاربست مرحله فرایند الگوی CIPP، دو مرحله دیگر نیز برای انجام دادن کار وجود دارد که عبارتند از: اشاعه و استقرار برنامه درسی.

۳. اشاعه برنامه درسی

داده‌ها و انواع تحلیل‌هایی که نیاز است در مرحله اشاعه در دسترس قرار گیرد، موادی هستند که امکان داوری را برای افرادی غیر از برنامه‌ریزان، مانند: معلمان، کارشناسان و سایر افراد ذی‌علاقه، ذی‌نفع و ذی‌مدخل، درباره مناسب یا نامناسب بودن برنامه درسی ارائه شده، فراهم می‌آورند.

اشاعه برنامه درسی باید از توصیف عناصر برنامه جدید، مانند: مقاصد برنامه‌ریزان و ایده‌های کلیدی، فراتر باشد. انتظار می‌رود در اشاعه برنامه درسی، نمونه‌ها و مواردی ارائه شود که از کامیابی یا ناکامی برنامه درسی در شرایط دیگر حکایت دارد. در مرحله اشاعه برنامه درسی، نقش و کارکرد ارزشیابی از تأییدکنندگی و حفاظت از برنامه درسی به مستندسازی محدودیت‌ها، خطاها، آثار و مسائلی که به برنامه مترتب است، تغییر می‌یابد.

ارزشیابی برای اشاعه، مستندسازی و در اختیار گذاشتن اطلاعاتی است که مجریان برنامه درسی برای درک و اجرای برنامه به آن نیاز دارند. افزون بر این، برای پذیرش برنامه درسی در

شرایط موجود یا پذیرش آن همراه با اصلاحات، به داده‌های ارزشیابی نیاز است. به دیگر سخن، ارزشیابی برنامه درسی در مرحله اشاعه، در واقع ارزشیابی برنامه درسی در مرحله اجرای آزمایشی است. بنابراین، نتایج ارزشیابی برنامه درسی در این مرحله، نتایج تعیین‌کننده‌ای هستند، زیرا بر پایه نتایج ارزشیابی، عناصر قابل توجهی از طرح برنامه درسی، مانند: زمان، سطح مواد درسی، صلاحیت معلمان، شرایط یادگیری و نوع کتاب‌های درسی و کمک درسی تحت تأثیر قرار می‌گیرند.

۴. استقرار برنامه درسی

نوع ارزشیابی مورد توجه، در این مرحله، ارزشیابی پایانی برنامه درسی است. نتایج ارزشیابی برنامه درسی در این مرحله باید به گونه‌ای فراهم شود که سطح پاسخگویی برنامه درسی را ارتقاء دهند. در موارد زیادی می‌بینیم نتایج ارزشیابی از برنامه درسی استقرار یافته، با سوگیری همراه است. دلیل این امر، رسمی/دولتی بودن ارزشیابی است. گاهی دلایل دیگری، مانند «زمان‌بر» و «هزینه‌بر» بودن تهیه برنامه درسی اشاره کرد. بیشتر ارزشیابی‌هایی که در درون نظام برنامه درسی انجام می‌شود، با سوگیری‌هایی همراه است؛ برای پیشگیری از چنین تهدیدهایی باید از مؤسسات ارزشیابی برنامه درسی مستقل و برون سازمانی استفاده کرد.

کاربرد نتایج ارزشیابی برنامه درسی

مطلوب‌ترین راه برای کاربرد نتایج ارزشیابی، همانند هر اقدام دیگر در حوزه برنامه درسی، روشن‌سازی برداشت از برنامه درسی است. برای نمونه، اگر برداشت یا تعریف از برنامه درسی، «محتوا، بازده‌های یادگیری قصد شده یا باز تولید فرهنگی» (شوبرت^۱، ۱۹۸۶) است، نتایج ارزشیابی متفاوت از زمانی خواهد بود که برنامه درسی به مثابه «مثابه محتوا یا مواد موضوع» به شمار آید.

نکته‌ای که کلیبارد^۲ (۱۹۷۲) در این خصوص دارد، به روشن کردن کاربرد نتایج ارزشیابی برنامه‌ای اثربخش کمک خواهد کرد. کلیبارد با تحلیل ادبیات مربوط به تعاریف برنامه درسی، سه استعاره ساخته است که عبارتند از: محصول، رشد و سفر.

تعریف برنامه درسی به «محصول» در تفکر استعاری کلیبارد، دانش‌آموز را ماده خامی برمی

۱. Schubert

۲. Kliebard

شمارد که توسط فناوری کارآموده به کالای «تمام شده» تبدیل می‌شود. همچنین، در استعاره برنامه درسی به مثابه «رشد»، دانش‌آموزان گیاهان منحصر به فردی به شمار می‌آیند که باید باغبانی آنان را بپرورد تا برای جامعه‌شان به گلی تبدیل شوند؛ در استعاره «سفر»، دانش‌آموزان تحت مدیریت معلمی قرار دارند که نقش او بیشتر مانند نقش تورگردان است. او باید دانش‌آموزان را در سرزمینی غنی از دانش، مهارت‌ها، ایده‌ها، ارج‌گذاری‌ها و نگرش‌ها هدایت کند تا به قدر ظرفیت و قابلیت‌شان، از منابع برای سازندگی خود بهره‌گیرند.

بر این اساس، دست‌کم می‌توان سه رویکرد برای ارزشیابی و کاربست نتایج حاصل از آن در نظر آورد. اما با نگاهی کاربردی‌تر به ارزشیابی برنامه درسی و کاربست نتایج ارزشیابی، مطلوب است برداشت‌های چندگانه شوبرت از برنامه درسی را بپذیریم. شوبرت (۱۹۸۶) برنامه درسی را در هشت چشم‌انداز اصلی، مقوله‌بندی کرده است که عبارتند از:

- برنامه درسی به مثابه محتوا یا مواد موضوع؛
- برنامه درسی به مثابه برنامه‌ای برای فعالیت‌های پیش‌بینی شده؛
- برنامه درسی به مثابه بازده‌های یادگیری قصد نشده؛
- برنامه درسی به مثابه باز تولید فرهنگی؛
- برنامه درسی به مثابه تجربه؛
- برنامه درسی به مثابه مفاهیم و تکالیف مجزا از هم؛
- برنامه درسی به مثابه دستور کاری برای بازسازی اجتماعی؛
- برنامه درسی به مثابه تفسیر تجربه زیسته.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، کاربست نتایج ارزشیابی برنامه درسی می‌تواند در عمل با توجه به تعاریفی که از برنامه درسی می‌شود، گسترده متفاوتی داشته باشد. تعاریف برنامه درسی، نه فقط زمینه کاربردی نتایج ارزشیابی، بلکه بیش از همه تأکیدهای عمل ارزشیابی را هدایت می‌کند. برای مثال، ارزشیابی‌ای که از برنامه درسی، با تعریف «برنامه درسی به مثابه تفسیر تجربه زیسته» به دست می‌آید، به‌طور طبیعی به فرایند اجرای برنامه درسی و فرایند یادگیری دانش‌آموز در فرایند رشد توجه دارد، در حالی که ارزشیابی معطوف به «برنامه درسی به مثابه بازده‌های یادگیری قصد شده»، به میزان تحقق بازده‌های قصد شده یا نتایج برآمده از اجرا، توجه می‌کند.

دیدگاهی که پیشتر ارائه شد، مبین وجه اختصاصی ارزشیابی‌هایی است که از برنامه‌های درسی حاصل می‌شود. با این همه می‌توان فرایند عامی را هم برای کاربست نتایجی که از ارزشیابی برنامه‌های درسی به دست آمده است، در نظر داشت. تصویری که از کاربست نتایج ارزشیابی

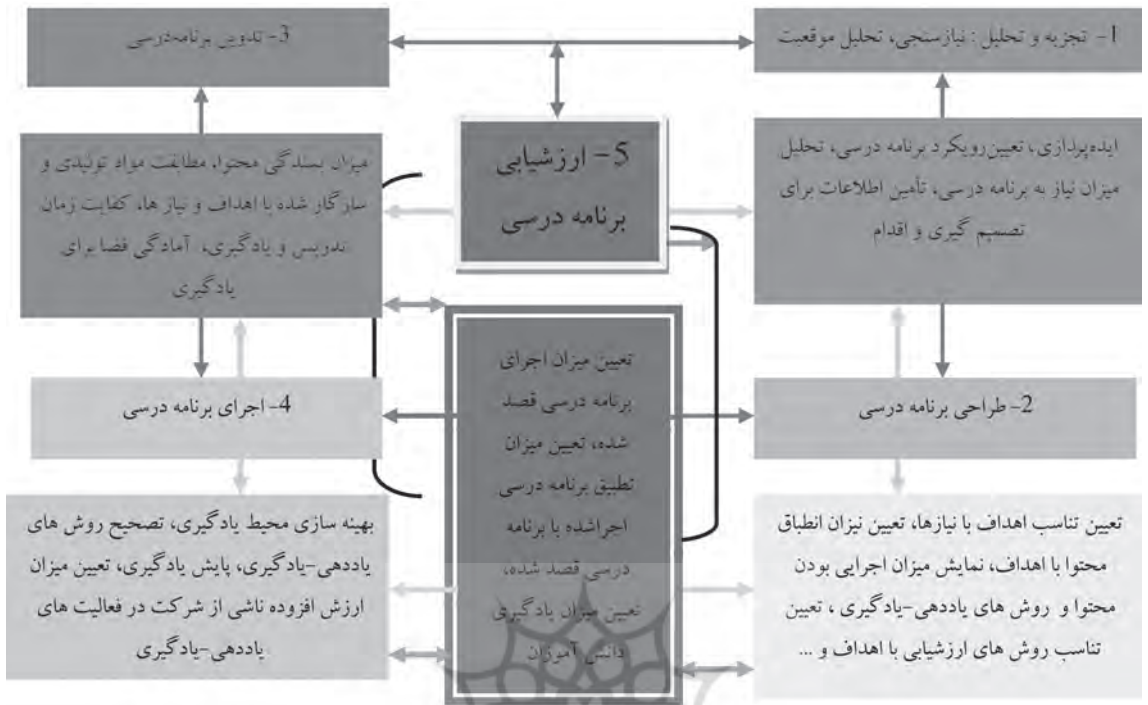
برنامه درسی ارائه می‌شود، بر اساس برداشت نظام‌مند از برنامه درسی است. برداشت نظام‌مند از برنامه درسی، برداشتی ناظر بر منظور کردن مجموعه عناصر برنامه درسی از تجزیه و تحلیل نیاز برای برنامه درسی تا ارزشیابی برنامه درسی است. نمودار بیانگر ایده ارائه شده است.

کاربست نتایج ارزشیابی برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، بیش از هر الگوی کاربردی دیگر با الگوی کاربرد نظام‌مند نتایج ارزشیابی برنامه درسی سازگاری دارد.

شکل ۴ نشان می‌دهد سازگاری نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با الگوی برنامه درسی در نظام‌مند و در نتیجه برای کاربرد نظام‌مند نتایج ارزشیابی در آن سازگار است.



شکل ۴. همخوانی نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با الگوی برنامه‌ریزی درسی نظام‌مند



شکل ۵. کاربرد نظام‌مند نتایج ارزشیابی برنامه درسی

کاربست نتایج ارزشیابی را می‌توان علاوه بر در نظر آوری ایده نظام‌مندی که پیشتر مورد اشاره قرار گرفت، مورد بررسی قرار داد. در واقع، با نگاهی دیگر می‌توان کاربرد نتایج ارزشیابی را بر اساس نوع نیاز مشتریان نتایج ارزشیابی، بررسی کرد. با توجه به این ایده، باید مشتریان بالقوه و بالفعل نتایج ارزشیابی را در مرحله ارزشیابی در نظر آورند تا در صورت اعلام نیاز به نتایج متقاضیان ارائه شود.

کنیکی (ترجمه آقازاده و خسروی، ۱۳۸۷: ۸-۹) اظهار می‌دارد، همه ارزشیابی‌ها به درخواست یا به دستور فرد یا افرادی انجام می‌شوند. متقاضیان ارزشیابی، گروه مخاطبان ارزشیابی به‌شمار می‌آیند. مجریان برنامه‌های درسی، مدیران، حمایت‌کنندگان مالی، کارفرمایان و دانش‌آموزان متقاضی ارزشیابی هستند. کنیکی در پاسخ به این سؤال که متقاضیان ارزشیابی به دنبال آگاهی از چه چیزی هستند، می‌گوید آنان ممکن است بخواهند بدانند خاستگاه برنامه درسی چیست؟ و از سوی دیگر دانش‌آموزان به چه مهارت‌های شغلی تسلط یافته‌اند و در دنیای کار چه تعدادی از آنان منتفع شده‌اند؟

دیدگاهی که کنیکی (ترجمه آقازاده و خسروی، ۱۳۸۷) ارائه می‌دهد، نشان می‌دهد متقاضیان ارزشیابی زمینه کاربرد نتایج ارزشیابی را تعیین می‌کنند. برای مثال، کارفرما یا مدیر کارخانه می‌تواند بنا به نتایج ارزشیابی درباره طرح استخدام شرکتش بازبینی کند، ممکن است والدین با بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی مدرسه را تغییر دهند و برای دانش‌آموز برنامه ترمیمی پیش‌بینی کنند، و ممکن است معلم برای تغییر روش یاددهی - یادگیری، از نتایج ارزشیابی، تجدید نظر کند.

دیدگاه کنیکی را می‌توان تا حدود زیادی با دیدگاه تایلر (۱۹۸۶) همسو دانست. تایلر (۱۹۸۶) در مقابله «ارزشیابی برای کاربرد» زمینه‌های کاربرد نتایج ارزشیابی از برنامه درسی را بر حسب نوع مخاطبانی که شایسته است نتایج ارزشیابی برای آنان گزارش شود، تعیین کرده است. او از میان انواع مخاطبانی که می‌توان برای آنان نتایج ارزشیابی را گزارش کرد به گروه‌های زیر اشاره می‌کند:

● معلمان و والدین؛

● مدیران مدارس؛

● نواحی آموزشی؛

● آژانس‌ها یا نهادهای استانی، منطقه‌ای و ملی (تایلر به نقل از کیوز^۱، ۱۹۹۰: ۱۶۲-۱۶۳).

علاوه بر دیدگاه‌هایی که ارائه شد، برداشت‌هایی که دان^۲ و هلزنر^۳ (۱۹۸۲) از کاربرد دانش، به ویژه دانش برنامه درسی داشته‌اند، قابل توجه است؛ دان و هلزنر (۱۹۸۲) چهار گونه تلقی از کاربرد دانش دارند:

● **کاربرد دانش، تفسیری است؛** معنای این برداشت آن است که محصولات دانش، قابل عرضه خود اتکاء و خود معرف نیستند. از این رو، هر کس با توجه به برداشت یا تفسیری که از آن‌ها دارد، دانش برنامه درسی را مصرف می‌کند.

● **برای کاربرد دانش محدودیت اجتماعی وجود دارد؛** فرایند تفسیری کاربرد دانش، آن را درون ساختار اجتماعی قرار می‌دهد و کاربرد آن از جانب مسئولیت‌های نقش‌ها، شبکه‌ها و سایر آرایش‌های نهادی و توجیهات اقتضایی موجود، محدود می‌شود.

● **کاربرد دانش نظام‌مند است؛** مسائل کاربرد دانش را به ندرت می‌توان به اجزای تشکیل دهنده‌اش تقسیم کرد، زیرا کاربرد دانش مستلزم فعالیت نظام از تولید و سازماندهی تاندوزش، بازیابی، انتقال و کاربرد دانش است.

۱- Keeves

۲- Dunn

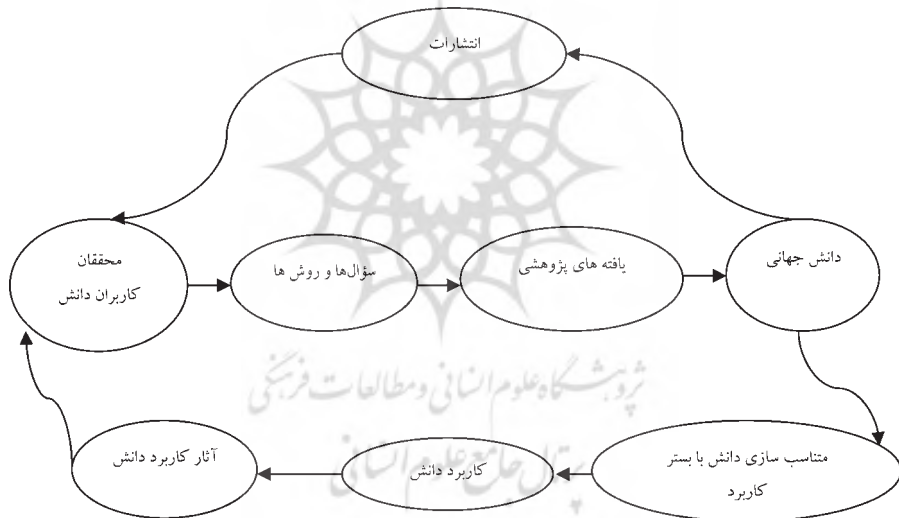
۳- Holzner

● **کاربست دانش تبدیلی است؛** در عالم واقع نمی‌توان گفت دانش تبدیل می‌شود، فروخته می‌شود، یا انتقال می‌یابد. همه این اصطلاحات، جریانی یک سویه را نشان می‌دهند. دانش در میان افراد و دو طرف یک ارتباط، تبادل می‌شود (دان، ۱۹۸۳).

برداشت‌ها از شیوه‌های کاربردی حاصل از پژوهش و ارزشیابی، سبب پدید آمدن انواع الگوها می‌شود. برخی الگوهای مورد نظر برای ارائه، عبارتند از: الگوی کاربردی یافته‌های پژوهشی CIHR، الگوی کاربرد یافته‌های پژوهشی اتاوا، الگوی دانش فرایندی معطوف به عمل، و الگوی کاربردی هماهنگ.

الگوهای کاربردی یافته‌های پژوهشی و ارزشیابی

یکی الگوی CIHR (۲۰۰۵) از الگوی ارائه شده برای کاربردی یافته‌های پژوهشی است که بر اساس چرخه پژوهش طراحی شده است. الگوی کاربردی یافته‌های پژوهشی CIHR، شش اقدام اساسی دارد که هم‌خوانی تمام‌عیاری با چارچوب پژوهش دارد (شکل ۶).



شکل ۶. الگوی کاربردی یافته‌های پژوهشی CIHR (CIHR، ۲۰۰۷)

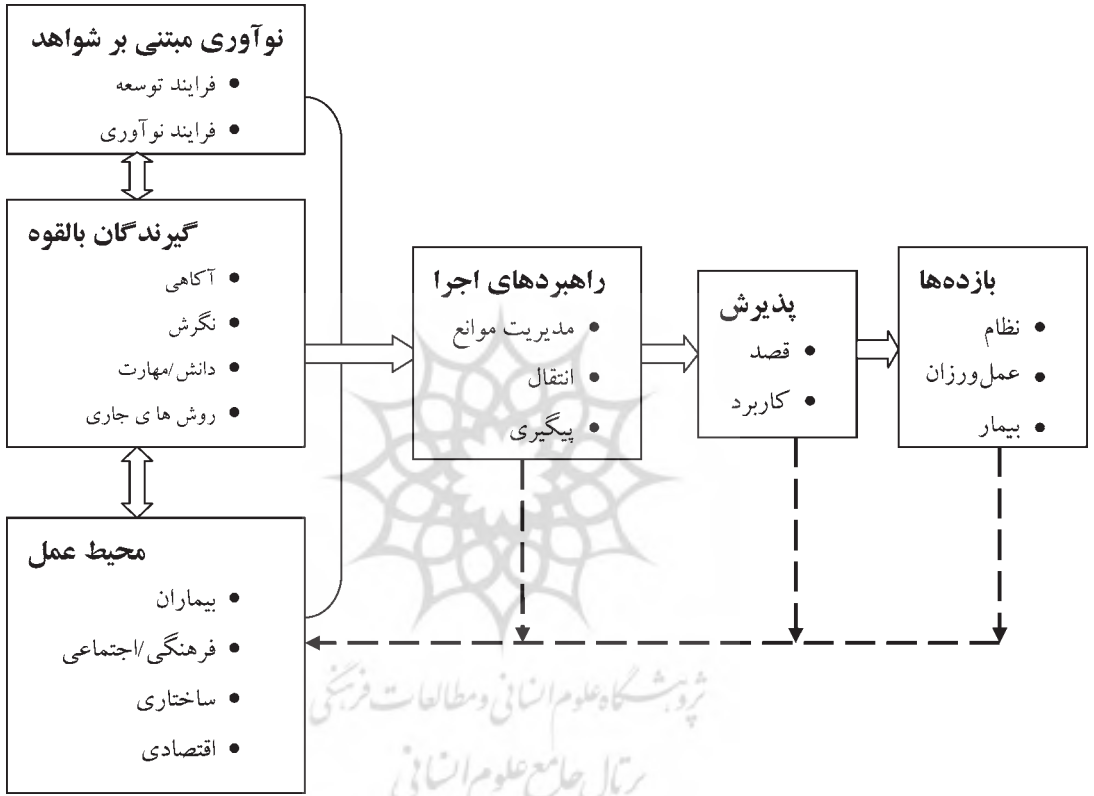
«الگوی کاربردی یافته‌های پژوهشی اتاوا»^۱ از دیگر الگوهایی است که می‌توان در حوزه کاربردی یافته‌های دانش در باره آن سخن گفت. اتاوا را لوگان^۲ و گراهام^۳ (۱۹۹۸) الگویی

۱. Ottawa

۲. Logan

۳. Graham

ارائه کرده‌اند که، الگویی تعاملی به شمار می‌آید. امکان کاربری و اثربخشی این الگو از طریق کاربری عملی آن در حوزه‌های گوناگون و پژوهش‌های مختلف برآورد شده است (هوگان^۱ و لوگان، ۲۰۰۴، لوگان، هاریسون، آگراهام، دان^۲ و بیسونت، ۱۹۹۹، استسی،^۳ پمی،^۴ اوکانر^۵ و گراهام، ۲۰۰۶). الگوی اتاوا، کاربست پژوهش را به مثابه فرایند پویای تصمیمات و اقدامات مرتبط به هم برمی‌شمارد که از طریق افراد گوناگون، با هم پیوند می‌خورند (لوگان و گراهام، ۱۹۹۸).



شکل ۰۷. الگوی کاربرد یافته‌های پژوهشی اتاوا (لوگان و گراهام، ۲۰۰۳)

۱. Hogan

۲. Harrison

۳. Dunn

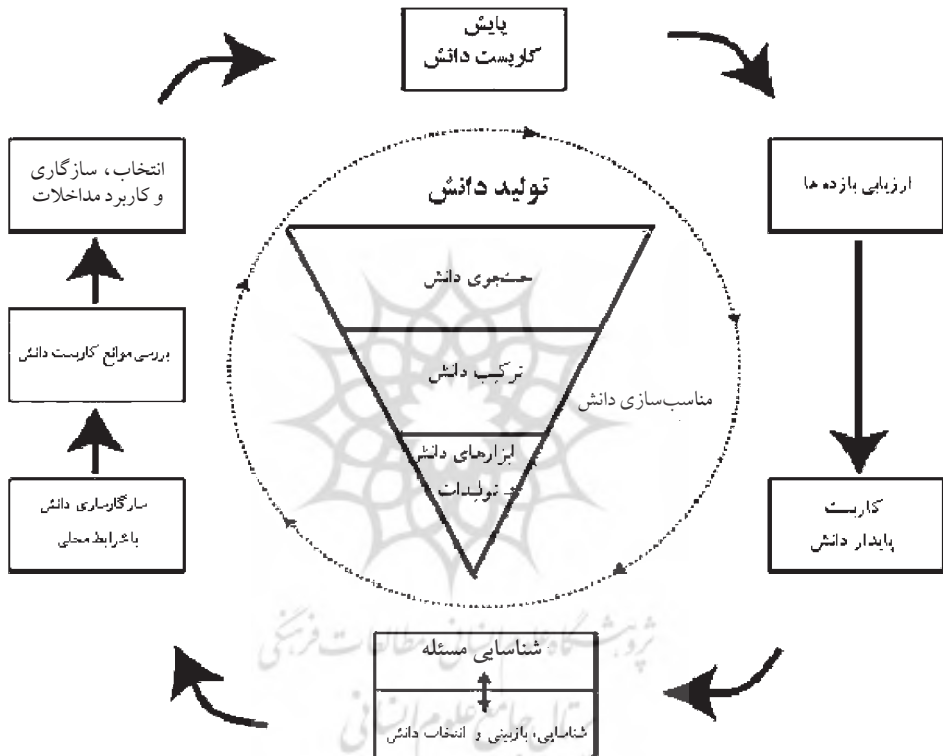
۴. Bissonnette

۵. Stacy

۶. Pomey

۷. O'Conner

«الگوی دانش فرایندی معطوف به عمل» الگوی کاربست یافته‌های پژوهشی دیگری از این دست است که گراهام و همکارانش (۲۰۰۶) ارائه کرده‌اند. گراهام و همکارانش (۲۰۰۶) درصدد ارائه چارچوب مفهومی‌ای بود که کاربست دانش پژوهشی را در میان انواع کاربردان و ذی‌نفعان تسهیل کند. کاربران بالقوه الگوی گراهام، عمل‌ورزان، سیاست‌گزاران و عموم کارشناسان و مردم هستند. الگوی دانش فرایندی معطوف به عمل است که دو مؤلفه اساسی دارد: یکی تولید دانش و دیگری اقدام (شکل ۸).



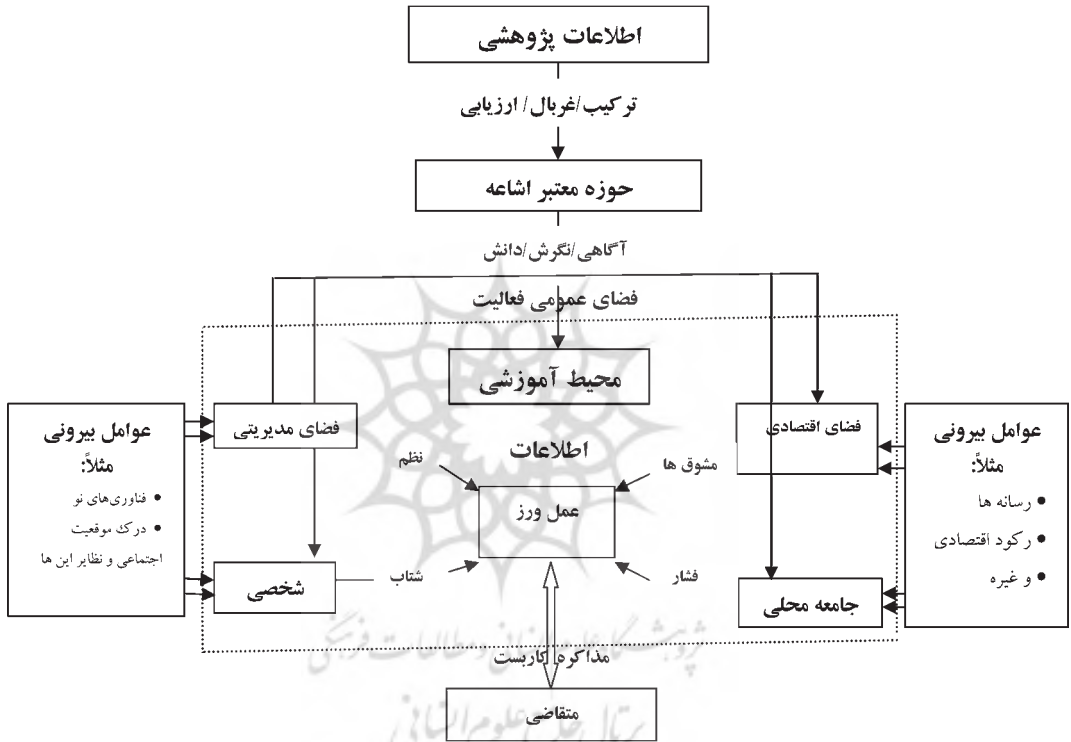
شکل ۸. الگوی دانش فرایندی معطوف به عمل (گراهام و همکاران، ۲۰۰۶)

الگویی دیگر از الگوهای کاربرد یافته‌های پژوهشی که لوماس^۱ (۱۹۹۳) تدوین و عرضه کرده است، «الگوی کاربست هماهنگ»^۲ می‌باشد؛ او الگویی از کاربست یافته‌های پژوهشی ارائه می‌دهد که تمامیت محیط کار را پوشش می‌دهد. از این رو ادعا می‌کند الگوی او، در اقدام برای

۱- Lomas

۲- The Coordinated Implementation Model

کاربست یافته‌های پژوهشی، مجموع عوامل داخلی و خارجی اثرگذار بر روند کاربست را لحاظ می‌کند. به طوری که لوماس (۱۹۹۳) بیان می‌کند: «در کاربست رویکردهای گوناگون برای انتقال دانش یا یافته پژوهشی، دست کم باید به دیدگاه‌ها، فعالیت‌ها و ابزارهای اجرایی پنج گروه توجه داشته باشد؛ آن گروه‌ها عبارتند از (پیرا، ۲۰۰۳):^۱ تصمیم‌گیرندگان در امور قانونی، تصمیم‌گیرندگان در امور مدیریتی، تصمیم‌گیرندگان در امور درمانی، تصمیم‌گیرندگان در امور مدنی و تصمیم‌گیرندگان در امور صنعتی (شکل ۹).



شکل ۰۹. الگوی کاربست هماهنگ (لوماس، ۱۹۹۳)

اشاعه نتایج ارزشیابی برنامه درسی

اشاعه نتایج ارزشیابی، علیرغم اشتیاقی که مخاطبان در بسیاری از موارد نشان دادند، همیشه جریانی راحت، بدون دغدغه و بدون دلشوره نیست. میزان دغدغه خاطر در اشاعه نتایج ارزشیابی، ارتباط مستقیمی با میزان مشارکت مخاطبان برنامه درسی (ذینفعان، ذی‌نفعان و ذی‌صلاحان) در فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی دارد. موانع اشاعه

نتایج ارزشیابی برنامه درسی را می‌توان با طیف خط‌مشی برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های آموزشی همخوان دانست. نظام‌های آموزشی که سطح تمرکز بالاتری دارند، برای اشاعه نتایج ارزشیابی با موانع بیشتری روبه‌رو هستند و برعکس.

محققان و ارزشیابان زیادی برای الگوپردازی و تسهیل جریان اشاعه نتایج ارزشیابی برنامه‌درسی، گام برداشته‌اند (راجرز،^۱ ۱۹۸۳ و ۲۰۰۰؛ راجرز و شومیکر،^۲ ۱۹۷۱؛ هود،^۳ ۱۹۷۳، ۲۰۰۲؛ هاولاک، ۱۹۷۱).

هود (۲۰۰۲) از گردانندگان نشست ملی اشاعه دانش در حوزه آموزش و پرورش، نتیجه کار گروه «کاربست دانش در آموزش و پرورش» را در قالب الگوهایی که در زیر ارائه شده‌اند، عرضه می‌کند:

● کاربرد / استفاده → اشاعه → پژوهش

● کاربرد / استفاده ← اشاعه ← پژوهش

اشاعه نتایج یافته‌های پژوهش «فاصله پرکن»، پژوهش و کاربرد یافته‌هاست. اشاعه یافته‌ها، خود به معنای هر گونه تلاش و کوششی است که از آن طریق پژوهش انتقال می‌یابد و یا در جریان ارتباطی قرار می‌گیرد. جریان اشاعه دانش و ارزشیابی‌هایی که از برنامه درسی صورت گرفته است، راه همواری ندارد؛ به طوری که پائسلی (۱۹۶۳ و ۱۹۶۸) جریان اشاعه را از ۱۰ نظام متفاوت متأثر می‌بیند؛ نظام‌های مورد نظر او عبارتند از:

● نظام سیاسی؛

● گروه‌ها و دسته‌های سیاسی؛

● نظام فرهنگی؛

● گروه (های) مرجع؛

● سازمان رسمی و دولتی؛

● خرده نظام‌های پژوهشی گروه‌های مرجع؛

● تعلق به یک گروه کاری؛

● پژوهشگری آزاد؛

● نظام‌های قانونی / اقتصادی؛

● مراکز اطلاعاتی رسمی.

۱- Rogers

۲- Shomaker

۳- Hood

افزون بر دیدگاه پائسلی^۱ (۱۹۶۸) و نظام‌هایی که او معرفی می‌کند، دیدگاه هوگز (۲۰۰۳) نیز در حوزه اشاعه نتایج دانش که از پژوهش و ارزشیابی به دست آمده است، قابل توجه می‌باشد. کریستن هوگز (۲۰۰۳، ص ۲۵) در بحث از الگوهای اشاعه، آن‌ها را به چهار دسته تقسیم می‌کند؛ الگوهای تحصیلی (مثبت‌گرا)، مدرنیست، تفسیری، مبتنی بر شواهد و انتقادی و ساختار شکن. الگوهای تحصیلی، خود را در قالب دو الگو نشان می‌دهند؛ یکی از آن‌ها الگوی پژوهش توسعه و اشاعه، و دیگری آشناری است. الگوهای مدرنیست را، «الگوهای خاص تأمین‌کننده» تشکیل می‌دهند. الگوهای خاص تأمین‌کنندگان، به طور معمول گروه‌های دولتی یا وابسته به دولت و نهادهای پژوهشی رسمی هستند. مارش (۱۹۸۶، ص ۱۰) الگوهای این‌چنینی را الگوهای «هنجاری-تقلیلی» می‌نامد. در این الگوها، اشاعه‌دهنده یافته‌های ارزشیابی برنامه درسی درصدد بر می‌آید تا برداشت از برنامه‌های درسی را بنا به انتظارات از پیش تعیین شده، شکل دهد. از دیگر ویژگی‌های چنین الگوهایی «تحلیل مداوم فرایند اشاعه است» (هوگز، ۲۰۰۳، ص ۲۹). از میان الگوهای تفسیری اشاعه یافته‌های پژوهش و ارزشیابی می‌توان به الگوی «تعامل پایدار» که هابرم (۱۹۹۴) ارائه کرده است، اشاره کرد. او با ارائه این الگو درصدد بود فاصله میان نهاد علمی و دست اندکاران را به حداقل برساند؛ از این رو، هابرم (۱۹۹۶) اظهار می‌کرد پیوندها و ارتباطات میان شخص، بستر مناسبی برای اشاعه یافته‌های پژوهشی و ارزشیابی و کاربست آن‌هاست.

الگوهای مبتنی بر شواهد، به الگوی دانش شکل دوم معروف هستند. هارگرویس (۱۹۹۹) یکی از طرفداران سرسخت این الگوها، به شمار می‌آید. او برای اشاعه اثربخش نتایج ارزشیابی و در مجموع برای اشاعه دانش در حوزه آموزش، دو ویژگی انتقال‌پذیری و جا به جایی‌پذیری را حیاتی می‌داند. انتقال‌پذیری در برگیرنده جریان دانش در میان مردم و جا به جایی‌پذیری شامل انتقال دانش از جایی به جایی دیگر است. با این همه، هارگرویس (۱۹۹۹، ص ۱۳۶) برترین شکل انتقال نتایج پژوهشی را «الگوی دانش شکل دوم» می‌داند. براساس دیدگاه او، الگوی دانش شکل دوم، روشی مبتنی بر دانشگاه، متخصص، سلسله مراتبی، تأیید شده از سوی هم‌تایان علمی و موارد مانند آن‌هاست.

الگوی دانش شکل دوم دانشی تقاضا محور، کاربردی، میان‌رشته‌ای، کارآفرین، و پاسخگو به شمار می‌آید. همان‌طور که اشاره شد، در الگوی دانش شکل دوم، نخست دانش تولید نمی‌شود، تا پس از آن به کار گرفته شود، بلکه دانش در بستر کاربرد دانش پدید می‌آید. از این رو می‌توان گفت در این شکل، فاصله‌ای میان تولیدکننده و مصرف‌کننده وجود ندارد یا بسیار اندک است

(کهن، مانیون و موریسون، ۲۰۰۰؛ براون و جونز، ۲۰۰۱).

الگوهای انتقادی و ساختارشکنانه اشاعه دانش و یافته‌های پژوهش، در آرای کسانی، مانند ژاک دریدار (۱۹۹۳) ریشه دارد. دیدگاه‌ها و الگوهای انتقادی، اساساً به دنبال به تصویر کشیدن چگونگی بهره‌گیری از زبان برای تولید معنا هستند. به دیگر سخن، الگوهای انتقادی و ساختارشکنانه، الگوهایی هستند که می‌کوشند به سطوح گوناگون معنا دست یابند و در این کوشش می‌خواهند تا مقصد تولید کننده دانش (محقق و ارزشیاب)، و سایر مقاصد را، فارغ از مقصد تولید کننده دانش، هدف قرار دهند. بدین سبب، زبان، تصاویر، نمودارها، ایده‌ها و هر پدیده حامل معنا می‌تواند مورد تحلیل قرار گیرد.

در الگوهای انتقادی و ساختارشکنانه، برخلاف دیگر الگوها، اشاعه یافته‌های پژوهشی نه آغاز و نه انجام کار است، بلکه اساساً اشاعه توانمندسازی، کاری غیر ساختارمند و غیر سلسله مراتبی به شمار می‌آید.

گرچه الگوهایی که هاولاک^۱ ارائه می‌دهد، به لحاظ تاریخی، قدری قدیمی‌تر از الگوهای جدید است، اما به نظر می‌رسد الگوهایی که او ارائه می‌دهد، انتظاراتی که از اشاعه وجود دارد را پاسخگو باشند. به همین دلیل، در ادامه دیدگاه هاولاک ارائه می‌دهیم. هاولاک را برای اشاعه دانش برنامه درسی، الگوی پژوهش، توسعه و اشاعه، الگوی تعامل اجتماعی، الگوی حل مسئله و الگوی پیوندی را پیشنهاد می‌دهد.

الگوی پژوهش، توسعه و اشاعه

الگوی پژوهش، توسعه و اشاعه، فرض می‌کند توالی منطقی و منظمی از پژوهش پایه تا پژوهش کاربردی و پژوهش کاربردی تا توسعه و آزمون یک نمونه، آماده‌سازی و بسته‌بندی محصول و اشاعه و انتقال برنامه‌ریزی شده به کاربر وجود دارد (هاولاک، ۱۹۷۱). نمودار این الگو در شکل ۱۰ آمده است. همان‌طور که این الگو نشان می‌دهد، کاربر در آن نقش انفعالی دارد.

با این همه، الگوی پژوهش، توسعه و اشاعه، در دهه ۱۹۶۰ اقبال عمومی فراوانی یافت، اما تجربه نشان می‌دهد این الگو فرایند اشاعه دانش، برنامه درسی را بسیار ساده انگاشته است. به هر روی، این الگو، با رویکردهای کاربرد دانش که وایز^۲ (۱۹۷۹) ارائه کرده است، ارتباط بسیار نزدیکی دارد.

۱. Havelook

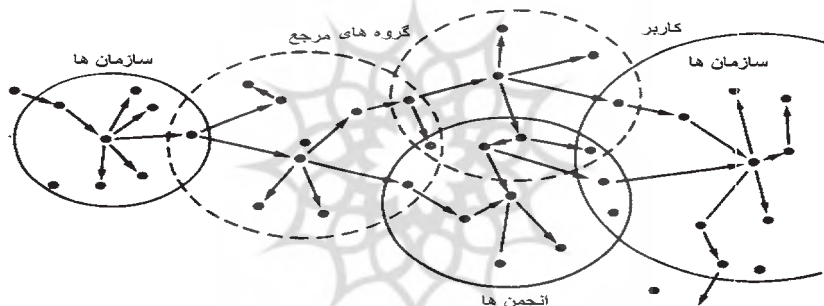
۲. Weiss



شکل ۱۰. الگوی پژوهش، توسعه و اشاعه

الگوی تعامل اجتماعی

الگو تعامل اجتماعی، در حوزه‌های کشاورزی و پزشکی کاربری بسیار گسترده‌ای دارد. در این الگو، افراد به مثابه عوامل متعامل با همکاران خود در یک گروه مرجع یا از طریق عضویت در یک انجمن به شمار می‌آیند و به هر جهت همکارانشان بر آنان تأثیر می‌گذارند. تماس و ارتباطات میان فردی و غیررسمی، سبب اشاعه دانش می‌شود. شکل ۱۱ این الگو را به تصویر کشیده است.

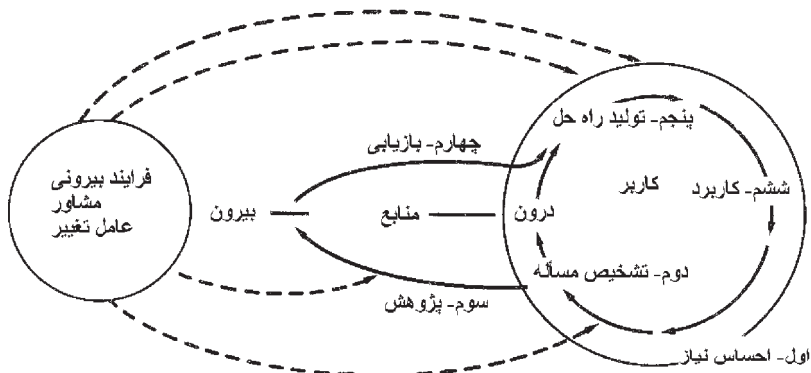


شکل ۱۱. الگوی تعامل اجتماعی هاوлак، ۱۹۷۱

الگوی حل مسئله

سومین الگویی که کاربری گسترده‌تری در آموزش و پرورش دارد، الگوی حل مسئله است. این الگو نیز با انواع الگوهای کاربست دانش که وایز (۱۹۷۹) معرفی کرده است، ارتباط دارد. در این الگو، هر کاربر، نیازی را شناسایی می‌کند، مسئله‌ای را تشخیص می‌دهد و پژوهشی را برای حل مسئله به انجام می‌رساند و می‌کوشد راه حل‌های جایگزینی برای حل مسئله فراهم آورد؛ در حوزه برنامه درسی، بیشترین کاربری این الگو، در مورد مدیریت نظام برنامه‌ریزی درسی و مسائل مبتلا به آن است. تأکید اصلی و عمده الگوی حاضر آن است که برای حل مسئله نظام برنامه‌ریزی درسی، راه حل فراگیر و جهان‌شمولی وجود ندارد، بلکه راه حل‌ها را باید درون نظام و محیط نزدیک جستجو کرد. این امر در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی که به طور متداول، عوامل

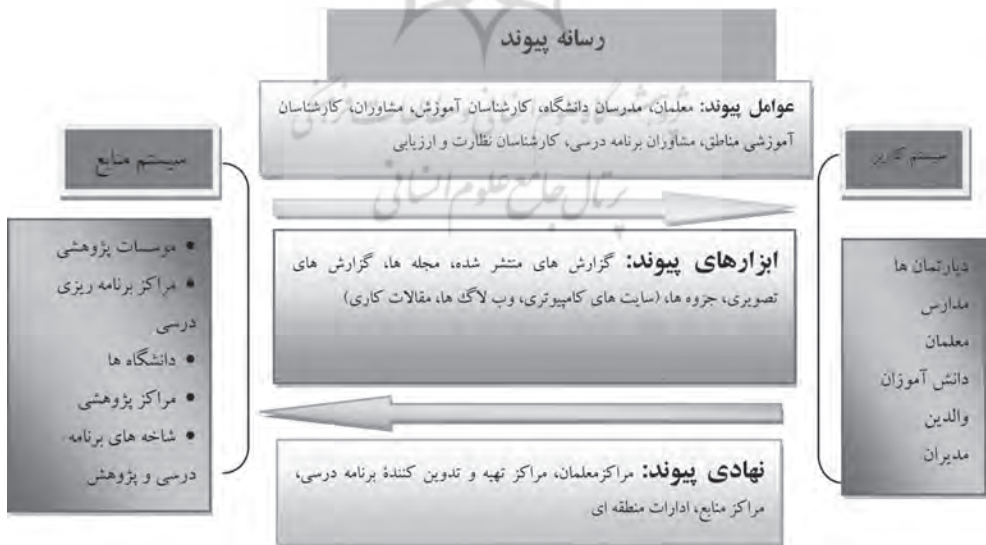
مشکلات پدید آمده را برون فکنی می‌کنند، کارایی ندارد (شکل ۱۲).



شکل ۱۲. الگوی حل مسئله (هاولاک، ۱۹۷۱)

الگوی پیوند

هاولاک (۱۹۷۳) پس از آزمون و تجربه کاربرد الگوی معرفی شده، کوشید تا به ترکیب الگوهای پیشین به الگوی جدیدی دست یابد. تلاش هاولاک به پدیدآوری الگویی معطوف بود که بتواند در آن اطلاعات را به صورت متعامل از منبع به کاربر و از کاربر به منبع جاری و ساری کند. این کوشش‌ها به پدید آمدن الگوی چهارم منجر شد (شکل ۱۳).



شکل ۱۳. الگوی پیوند (هاولاک، ۱۹۷۱)

کاربر و منبع در الگوی پیوند به صورت دو سویه و همیارانه با هم ارتباط برقرار می‌کنند و هر کدام می‌کوشند تا ایده‌هایی را که دیگری فراهم کرده است، جذب کند. بدین ترتیب، پیوند دو سویه نظام‌ها برقرار می‌شود. نمونه‌ای از این پیوند را می‌توان، تعامل میان نظام برنامه درسی و معلم دانست. معلمی که به مثابه برنامه ریز - کاربر (کانلی^۱، ۲۰۰۸) به شمار می‌آید، اجازه می‌یابد تا به شکل عاملی فعال با پیکره برنامه‌ی درسی و فرایند برنامه‌ریزی درسی در آمیزد و نظام برنامه‌ریزی درسی نیز او را برای انجام دادن تحول و خلاقیت توانا می‌یابد.

این امر سبب می‌شود مقاومت بسیار ناچیزی را در برابر اشاعه نتایج ارزشیابی برنامه درسی اتفاق افتد. در غیر این صورت، یعنی در وضعیتی که برنامه درسی ضد معلم است و کمترین تعامل و فهم متقابل میان نظام برنامه درسی و معلم حاکم است، هرگونه اشاعه‌ای، تجویز به شمار می‌آید و معلم با نهایت کوشش آن را پس خواهد زد.

خلاصه و نتیجه‌گیری

دو دسته دانش درباره برنامه درسی وجود دارد: دانشی که از منابعی مانند: فلسفه، پرستیز، دین، فرهنگ، ارزش‌ها و مواردی مانند آن‌ها به دست می‌آید، و دانشی که از کاربرد الگوهای ارزشیابی و روش‌های تحقیق و تجربه حاصل می‌شود. دانش برنامه درسی مانند هر دانش دیگری، به خودی خود معنا ندارد، بلکه معنای آن از کاربردهای آن به دست می‌آید. کاربردهای برنامه درسی نیز در نوبه خود به انواعی از برداشت‌ها بستگی دارد. دان و هلزرنر (۱۹۸۲) کاربست دانش را به صورت زیر تفسیر می‌کنند:

- کاربست دانش، تفسیری است؛ گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- برای کاربرد دانش محدودیت اجتماعی وجود دارد؛
- کاربست دانش نظام‌مند است؛
- کاربست دانش تبادلی است.

کاربست‌هایی که دان و هلزرنر برمی‌شمارند، با کاربری دانش برنامه درسی در حوزه مطالعات برنامه درسی مطرح می‌شود، نزدیکی زیادی ندارد. در حالی که برداشت‌های کینگ^۲ و همکارانش (۱۹۸۲) با نگاه برنامه‌ریزان درسی همخوانی زیادی دارد؛ آنان کاربست‌های دانش برنامه درسی را در سه مورد کاربست‌های ابزاری یا تخصیصی، کاربست‌های مفهومی و کاربست‌های نمادین ارائه می‌دهند. کرانباخ

۱. Connely

۲. King

و همکارانش (۱۹۸۰) کاربردهای مفهومی را اثربخش‌ترین کاربردها معرفی می‌کنند.

الگوهای متنوعی را می‌توان با در نظر آوری سرخط کاربرست و اشاعه نتایج ارزشیابی برنامه درسی، در نظر آورد. الگوهای مانند CIHR، اتاوا، فرایندی معطوف به عمل و کاربرست هماهنگ برای کاربرست نتایج، و الگوهایی چون الگوهای تعاملی هود، پایسلی و هولاک، الگوهایی برای اشاعه برنامه درسی هستند. با آن که الگوهایی به جز الگوی‌های هولاک برای اشاعه برنامه درسی ارائه شده‌اند، ولی با توجه به نظر وایز^۱ (۱۹۹۸) هرچند الگوهای هولاک قدیمی هستند، اما جامعیت بیشتری دارند و می‌توانند در زمینه‌های گوناگون، کاربران دانش را یاری دهند. ادعای وایز را می‌توان تا حدود زیادی با توجه به واقعیت‌های موجود موجه دانست، زیرا الگوهایی که افراد و نهادهای معتبر امروزی مانند: فایه، لورتیه و همکاران (۲۰۰۸) ارائه کرده‌اند، به صورت نظام‌مند در دل الگوهای هولاک قرار دارند.

الگوهایی که برای کاربرست و اشاعه ارائه شده‌اند، هر کدام نقاط قوت و وضعی دارند. همان طور که کیوز^۲ (۱۹۹۰) اظهار می‌کند: «الگوی پژوهش، توسعه و اشاعه»، الگویی است که مصرف‌کنندگان دانش ارزشیابی را تا حدودی منفعل می‌داند. با این همه، ضعف یا قوت الگوها را باید در میزان پاسخ‌دهی‌شان به مقاصد کاربر، یافته‌های ارزشیابی یا دانش برنامه درسی دید. الگوهای کاربرست و اشاعه برنامه درسی، هرچه باشند باید فرصت کاربری هم داشته باشند. کاربرد الگوها، بر پایه آنچه در پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است، به موارد زیر بستگی دارد:

- تسهیل تعامل میان تصمیم‌گیرندگان و ارزشیابان؛
- دخالت دادن تصمیم‌گیرندگان در فرایند ارزشیابی و پایش روند ارزشیابی و پژوهش؛
- در نظر گرفتن مشوق‌هایی برای ارزشیابان و پژوهشگران و درگیر کردن ارزشیابان در فرایند اشاعه یافته‌های ارزشیابی در عرصه عمل؛
- در نظر گرفتن فرصت‌های آموزشی و تربیت ارزشیابان برای فهم نظام مصرف‌کننده یافته‌های ارزشیابی؛
- فراهم کردن حمایت‌های لازم برای برقراری ارتباط از سوی ارزشیابان به منظور مفهوم‌سازی یافته‌ها و نتایج ارزشیابی برای مصرف‌کنندگان؛
- حمایت از تصمیم‌گیرندگان از طریق ایجاد فرصت برای شناخت اولویت‌های ارزشیابی و شیوه کاربرد یافته‌ها.

۱. Weiss

۲. Keeves

منابع

- کنیکی، ل. (۱۹۸۱؛ ترجمه ۱۳۸۷). راهنمای عملی ارزشیابی برنامه درسی، ترجمه‌ی محرم آقازاده و علی اکبر خسروی، تهران: آبیژ.
- کیامنش، علیرضا؛ موسی‌پور، نعمت‌اله و احمدی، غلامعلی (۱۳۷۴). الگوی ارزشیابی برنامه درسی، جزوه منتشر نشده.
- کیمپستون، ر. و راجرز، ک. (۱۹۸۳/ترجمه ۱۳۸۷). چارچوبی برای پژوهش برنامه درسی، ترجمه محرم آقازاده، منتشر نشده.

-Anderson, S. B., and Ball, S. (1978). The profession and practice of program evaluation. San Francisco, California: Jossey-Bass.

-Braden, R. A. (1992). Formative evaluation: A revised descriptive theory and a prescriptive model. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology (AECT).

-Brown, T. and Jones, L. (2001). Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique. Buckingham: Open University Press.

-Canadian Institutes of Health Research (2007). About knowledge translation. Retrieved September 9, 2006, from <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/29418.html>

-Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). Research Methods in Education, 5th edn. London: Routledge/Falmer.

-Connelly, (2008). The Sage handbook of curriculum, London: Sage Publication.

-Cronbach, L. J., Amborn, S. R., Dornbusch, S. M., and Hess, R. D. (1980). Toward reform of program evaluation, San Francisco: Jossey-Bass.

-Derrida, J. (1993). Dissemination. London: Athlone Press.

-Doll, C. R. (1986). Curriculum improvement decision making and process (7th ed), Boston: Allyn and Bacon.

-Dunn, W. N. (1983). Measuring knowledge use. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 5, 120-133.

-Dunn, W. N. and Holzner, B. (1982). Methodological research on knowledge use

and school improvement, Washington DC: US department of Education.

-Experience (2009). Microsoft Encarta Premium(CD).

-Faye, C.; Lortie, M. and Desmarais, L. (2008). Guide to knowledge transfer, Quebec: Reseau de Recherche en Sante et en Securite du Travail du Quebec.

-Flagg, B. N. (1990). Formative evaluation for educational technologies. Hallsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

-Friedman, M.A., & Farag, Z.E. (1991, March). Gaps in the dissemination/ knowledge utilization base. Knowledge, pp. 266-288.

-Fullan, M. (1980). An R & D prospectus for educational reform. In: Mack D P, Ellis W E (eds.) 1980 Inter-organizational Arrangements for Collaborative Efforts: Commissioned Papers. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon, pp. 29-48.

-Gay, L. R. (1987). Educational research competencies for analysis and application (3th ed), Toronto: Merrill Publishing Company.

-Glatthorn, A. A.; Bosch E, F. and Whitehead B. M. (2006). Curriculum leadership development and implementation, London: Sage.

-Graham, I. D. & Logan, J. (2003). Innovations in knowledge transfer and continuity of care, Canadian Journal of Nursing Research, Vol. 36, pp. 89-103.

-Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., et al. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 26, 13-24.

-Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School, British Journal of Educational Studies, 47(2): 122-144.

-Havelock, R. G. (1971). The utilization of educational research and development, Br. J. Educ. Technol. Vol. 2(8498-).

-Havelock, R. C. (1973). Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge. Center for Research and Utilization of Scientific Knowledge, Michigan: Ann Arbor.

-Hogan, D. L., & Logan, J. (2004). The Ottawa Model of Research Use: A guide to clinical innovation in the NICU. Clinical Nurse Specialist, 18, 255-261.

-Hood, P. D. (1973). How research and development on educational roles and

institutional structures can facilitate communication, *J. Res. Dev. Edu.* Vol. 6(4): 96-113.

-Hood, P. D. (1973). *Perspectives on knowledge utilization in education*, San Francisco, CA: WestEd.

-Huberman, M. (1992). *Linking the practitioner and researcher communities for school improvement*. Address to the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Victoria, B.C.

-Hughes, C. (2003). *Disseminating qualitative research in educational settings a critical introduction*, London: Open University Press.

-Jackson, P. W. (1996). *Handbook of research on curriculum: A project of American Educational Research Association (edited)*, New York: Simon and Shuster Macmillan.

-Keeves, J. P. (1990). *Evaluation for utilization*, In J. P. Keeves, *Educational research, methodology and measurement an international handbook (155-164)*, Oxford: Pergamon Press.

-King, J. A., and Pechman, E. M. (1982). *The process of evaluation use in local school settings*, new Orlean Public Schools.

-Kliebard, H. M. (1972). *Metaphorical roots of curriculum design*. *Teachers College Record*, 72(3), 403-404.

-Logan, J., & Graham, I. D. (1998). *Toward a comprehensive interdisciplinary model of health care research use*. *Science Communication*, 20, 227-246.

-Logan, J., Harrison, M. B., Graham, I. D., Dunn, K., & Bissonnette, J. (1999). *Evidence-based pressure-ulcer practice: The Ottawa Model of Research Use*. *Canadian Journal of Nursing Research*, 31, 37-52.

-Lomas, J. (1993). *Retailing research: Increasing the role of evidence in clinical services for childbirth*. *The Milbank Quarterly*, 71, 439-475.

-Machlup, F. (1993). *Uses, value, and benefits of knowledge*. *Knowledge*, pp. 448-466.

-McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*, New York: Routledge.

-McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action (6th ed.)*.

Denvers: John Wiley and Sons, Inc.

-National Center for the Dissemination of Disability Research (1996). A review of the literature on dissemination and knowledge utilization, Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

-Newman, S. and Vash, C. (1994). Gray matter: Utilization of rehabilitation research results. *Rehabilitation Education*, 8:4, pp. 380-385.

-Ogle, G. (2002). Towards a formative evaluation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia: nonpublic Dissertation.

Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.), New York: Pearson.

-Ornestein, A. and Hunkinz, P. (2004). *Curriculum: Principles and issues*, Boston: Allyn and Bacon.

-Paisley, W. J. (1968). Information needs and users, In C. Cuadra (ed), *Annual review of Information Science and Technology*, Vol. 3. Chicago: Encyclopedia Britanica, Inc.

-Pyra, K. (2003). *Knowledge translation: A review of the literature*, Nova Scotia: Nova Scotia Health Research Center.

-Rodgers, S. E. (2000). A study of the utilization of research in practice and the influence of education. *Nurse Education Today*, 20, 279-287.

-Rogers, E. (1983). *Diffusion of Innovations* (3rd ed.). New York: The Free Press.

-Rogers, E. M. and Shomaker, F. F. (1971). *Communication of innovation: A cross-cultural approach* (2nd ed.), New York: Free Press.

-Schubert, W. H. (1986). *Curriculum perspectives, paradigms and possibility*, London: Macmillan publishing Company.

-Scriven, M. (1988). Evaluation ideologies. In R. F. Connor, D. G. Altman, and C. Jackson (Eds), *Evaluation studies review annual*, Beverly Hills, CA: Sage.

-Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*, Beverly Hills, CA: Sage Publication.

-Sechrest, L., Backer, T.E., & Rogers, E.M. (1994). Synthesis of ideas for effective dissemination. In L. Sechrest, T. E. Backer, E. M. Rogers, T. F. Campbell,

& M. L. Grady (Ed.s), Effective dissemination of clinical and health information: Conference summary (pp. 187-196). AHCPR Pub. No. 95-0015. Rockville, MD: Agency for Health Care Policy and Research.

-Short, E. (1973). Knowledge production and utilization in curriculum, Paper Presented at Annual Meeting, AERA, New York.

-Short, E. (1991). Forms of curriculum inquiry (edited), New York: State University of New York Press.

-Simense, G. (2006). Knowing knowledge, available at www.knowingknowledge.com.

-Stacey, D., Pomey, M-P, O'Conner, A. M., & Graham, I. D. (2006). Adoption and sustainability of decision support for patients facing health decisions: An implementation case study in nursing. *Implementation Science*, 1(17), DOI:10.1186/1748-5908-1-17. Retrieved July 30, 2007, from <http://implementationscience.com/content/117/1/>

-Stufflebeam, D. L. (2001). The meta-evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.

-Sudsawad, P. (2007). Knowledge translation: Introduction to models, strategies, and measures. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for the Dissemination of Disability Research.

-Tyler, R. W. (1986). Changing concepts of educational evaluation, the *International Journal of Educational Research*, Vol. 10(1).

-Vendung, E. (1997). Public policy and program evaluation, London: Transaction Publishers.

-Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public. Amin.* Vol. 39, 42631-.

-Weiss, C. H. (1998). Evaluation methods for studying programs and problems (2th ed). New Jersey, Prentice Hall.

-Wilson, L. O. (2010). Curriculum course packets, ED 721 & 726.

-Worthen, B. (1990). Program evaluation. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.). *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42-47). Toronto, ON: Pergammon Press.