

ارزیابی برنامه درسی: معنا، روش‌شناسی و کاربرد

جمال سلیمی*
رضامحمدی**

چکیده

نخستین بار در زمینه نوآوری آموزشی بود که ارزیابی برنامه درسی به عنوان دانش سازماندهی شده و توسعه یافته و به عنوان یک زمینه تخصصی ظهور پیدا کرد. نخست در امریکا و در خلال سال‌های ۱۹۳۰ و در دهه ۵۰ در انگلیس تقاضا و تمایل برای ارزیابی برنامه درسی به سرعت رشد کرد. با توجه به سرمایه‌گذاری‌های قابل توجهی که به منظور تدوین برنامه‌های درسی جدید به دلایلی چون نیازهای در حال تغییر و عدم تناسب با سیستم‌های آموزشی جدید انجام می‌گرفت، ارزیابی ماهیت و کیفیت اصلاحات برنامه‌ریزی شده برنامه درسی را الزامی کرد. با وجود اینکه ارزشیابی در برنامه درسی ریشه در ارزشیابی آموزشی، آزمون و اندازه‌گیری دارد ولی امروزه از آن به عنوان بخشی از برنامه‌ریزی درسی یاد می‌شود. به طور مشخص، ارزشیابی برنامه درسی شکل واحد و شناخته شده‌ای ندارد؛ به طوری که در بین دو حوزه بسیار پیچیده دانش (ارزشیابی و برنامه درسی) قرار دارد که هر کدام دارای دسته‌های متفاوت از رویکردها، تعاریف و مدل‌های متنوع هستند. برای پی بردن به نظریه‌های متنوع در ارزیابی برنامه درسی، به طور کلی، دیدگاه‌های معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی وجود دارند که می‌توانند مبنایی برای بررسی رویکردهای ارزشیابی در برنامه درسی و خود برنامه درسی باشند. در این مقاله، سعی می‌شود از دو دیدگاه به بررسی ارزشیابی در برنامه درسی بپردازیم: دیدگاه اول، برنامه درسی را به عنوان «یک محصول ثابت» می‌نگرد و به دنبال ارائه مجدد آنچه که رایج است، می‌باشد و از آن به عنوان دیدگاه سنتی نام برده می‌شود، این رویکرد ریشه در اپیدئولوژی تحصیلی^۱ دارد. رویکرد دوم، و بسیار جدیدتر، که به عنوان «تحول در برنامه درسی»^۲ شناخته شده بر اساس پارادایم ساختن‌گرایی و دیدگاه پژوهش مشارکتی^۳ بنا شده است. این دو پارادایم، در عرصه برنامه درسی و ارزشیابی، دارای تئوری‌های متفاوتی در مورد ماهیت واقعیت، ماهیت دانش، فرایند دانش و ارزش‌گذاری دانش هستند که در مورد آنها اتفاق نظر ندارند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، برنامه درسی، ارزشیابی در برنامه درسی، دیدگاه اصالت منطقی، دیدگاه ساختن‌گرایی

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی و عضو هیئت علمی دانشگاه کردستان
E-mail: j_salimi2003@yahoo.com
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی و عضو هیئت علمی سازمان سنجش
آموزش کشور (مسئول مکاتبات): (E-mail: remohamadi@yahoo.com)

1. Curriculum as a Fixed Product
2. Positivist Ideology
3. Evolving Curriculum
4. Constructivism Paradigm
5. Participatory Inquiry View

مقدمه

امروزه ارزشیابان رویکردهای ارزشیابی زیادی را در دسترس دارند که در سال ۱۹۶۰ وجود نداشت. همان‌گونه که می‌دانیم، قرن بیست و یکم چالش‌هایی را به وجود آورده است که می‌تواند فرصتی مغتنم برای تفکر در خصوص توسعه ارزشیابی در قرن بیستم و دقت در باره آنچه پشت‌سر گذاشته‌ایم و استفاده از تجارب برای آینده باشد. (استافل‌بیم،^۱ ۲۰۰۳؛ ترجمه از یادگارزاده، بهرامی و پرند، ۱۳۸۶: ۲۱)

بنابر تعریف، ارزشیابی، عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصله با اهداف آموزشی از قبل تعیین‌شده، به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزش معلم و کوشش‌های یادگیرنده (دانش‌آموزان یا دانشجویان) به نتایج مطلوب انجامیده است یا نه؟ (سیف، ۱۳۸۷: ۴۲۳).

برنامه درسی یک پدیده چند بعدی است که خاصیت پیچیده‌اش باعث شده که برای شناخت و تعریف آن مبانی نظری - اجتماعی، روان‌شناختی و فلسفی آن را بشناسیم. بر مبنای نوع تعریفی که از یادگیرنده، یادگیری و جهان به طور کل ارائه می‌دهیم، تعریف برنامه درسی نیز خاصیت منحصر به فرد پیدا می‌کند (جیرو،^۲ ۱۹۸۱). یکی از مباحث اساسی در برنامه‌های درسی، عنصر ارزشیابی است.

در مبحث ارزشیابی در برنامه درسی، نیازمندیم که در ابتدا اهداف ارزشیابی را به طور مشخص بیان کنیم. ارزشیابی از یک جنبه به معنی «تعیین ارزش بعضی چیزهاست» اما چگونه ارزش تعیین می‌شود؟ چه کارهایی می‌توان بر اساس اطلاعات حاصل از آن انجام داد؟ بسیاری از متخصصان ارزشیابی معتقدند که دلیل اصلی انجام ارزیابی فراهم کردن اطلاعات برای تصمیم‌گیری در مورد افراد و برنامه درسی است (پوزنر،^۳ ۲۰۰۳).

اصولاً برنامه‌های درسی اطلاعات مورد نیاز را در مورد دانش‌آموزان، مثلاً نام‌نویسی آنان یا سطوح ثبت‌شده عملکرد در مورد آنان را تهیه نمی‌کنند. در واقع، بیشتر برنامه‌های درسی تنها از طریق ابزار ارزشیابی به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رسیدگی می‌کنند و در نهایت، تنها از این راه می‌خواهند تضمین کنند که برنامه‌های درسی تا چه اندازه توانسته است، دانش‌آموزان را برای موفقیت جهت کسب نتیجه مناسب در آزمون‌های تعیین صلاحیت، که در سطح ملی هنجارمند شده‌اند، یا سایر تست‌های استاندارد شده آماده سازند (اسمیت،^۴ ۲۰۰۰).

ارزیابی که به منظور کسب اطلاعات در مورد تصمیم‌های برنامه درسی انجام می‌گیرد، به حق به عنوان ارزشیابی برنامه درسی نامگذاری شده است. از آنجا که

1. Stufflebeam
2. Giroux
3. Posner
4. Smith

تعاریف مربوط به برنامه درسی متعدد و گوناگون هستند، انتظار آن است که ارزیابی برای هر گروه از افراد، بستگی به اینکه در مورد برنامه درسی چگونه فکر می‌کنند، دارای معنی منحصر به فردی است. اگر واژه برنامه درسی به مدارک و مستنداتی همچون تعیین رئوس مطالب و محتوا، دامنه و توالی محتوا یا فهرست مطالب درسی القاء شود، ارزیابی برنامه درسی ممکن است به معنی قضاوت در مورد ارزش و اهمیت چنین مدارکی تلقی شود. اینکه آیا این مدارک به طور جامع و کامل تدوین شده و به خوبی نوشته شده‌اند؟ برنامه درسی تا چه اندازه از عمق و گستردگی لازم برخوردار است؟ برنامه درسی تا چه اندازه به خوبی سازماندهی شده و موشکافانه و به روز است؟ این برنامه چگونه قابلیت بهبود و توسعه را داراست؟ سؤالاتی است که ممکن است در ارزیابی این نوع از برنامه درسی مطرح شوند (آکنور،^۱ ۲۰۰۴). از طرف دیگر، چنانچه برنامه درسی به «تجربیات دانش‌آموزان» اشاره داشته باشد، ارزیابی برنامه درسی ممکن است به معنی قضاوت در مورد تجربیات یادگیری باشد که در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته است. اینکه آیا تجربیات آموزشی تا چه اندازه قابلیت به چالش کشیدن افراد و درگیر کردن وی را داراست؟ آیا این تجارب برای بچه‌های سنین مربوطه تا چه اندازه مناسب، مفید و سالم هستند؟ آیا با دانش‌آموزانی که دارای سوابق قبلی و تجربیات پیشین کاملاً متفاوت هستند، به طور مساوی رفتار می‌شود؟ یکی دیگر از تعاریفی که از برنامه درسی ارائه شده است عبارت است از تعریف برنامه درسی به عنوان «اهداف یادگیری». در اینجا ارزیابی برنامه درسی به پیامدها و برون‌دادهای واقعی فرایند آموزش دلالت دارد؛ به طور مثال، اینکه دانش‌آموزان چه فنون و مهارت‌هایی را در یک درس خاص یاد می‌گیرند؟ چگونه می‌توانند پیامدهای این برنامه را با برنامه‌ای قبلی از این نوع مقایسه کرد؟ دانش‌آموزان تا چه اندازه توانسته‌اند آنچه را در برنامه درسی قصد شده^۲ است به خوبی یاد بگیرند؟ کدام دسته از دانش‌آموزان کمترین و بیشترین منفعت را در خلال برنامه درسی کسب کرده‌اند؟ هم‌چنان‌که گفتیم، برنامه درسی متأثر از مبانی فلسفی و ایدئولوژیکی است؛ بنابراین، می‌توان گفت که به تعداد ایدئولوژی‌های متنوع و متعددی که در تاریخچه فکر انسانی وجود دارد، می‌توان تعاریف متعددی از انسان، اجتماع و رابطه انسان و جامعه به دست داد و متعاقباً نیز تعاریف گسترده‌ای از یادگیری ارائه کرد. برنامه درسی به عنوان «طرحی برای یادگیری»، متأثر از پارادایم‌هایی است که خود از ایدئولوژی فلسفی تأثیر پذیرفته‌اند (مک‌نیل،^۳ ۱۹۸۵). در این مقاله، به بررسی برنامه

1. O'Connor

2. Intended curriculum

3. McNeil

درسی و ارزیابی آن از منظرگاه دو پارادایم مختلف پوزیتیویستی (اصالت تحصیلی) و ساختن‌گرایی می‌پردازیم.

زیربنای پارادایم پوزیتیویستی در بعد هستی‌شناسی آن است که واقعیت، امری مادی و مستقل از ذهن انسان است. در اینجا، مفروض آن است که واقعیت را می‌توان از طریق عملیاتی کردن فرایند عینی آموزش، به یادگیرنده انتقال داد. در این دیدگاه، دانش می‌تواند عینی باشد و هرگز با ارزش‌ها و سایر عواملی که منجر به نوعی اریب می‌گردد، آلوده نمی‌شود (پیتر^۱ و باربولز^۲، ۲۰۰۴).

اگرچه رویکرد ساختن‌گرایی یک رویکرد نوین در آموزش و یادگیری است اما ریشه‌های این پارادایم را می‌توان در تفکرات فلسفی عصر روشنگری در قرن هجدهم یافت (وی کی پدیا، ۲۰۰۸^۳). به هر حال، این رویکرد نتیجه بلوغ ایده‌های پیازه است که در حوزه روان‌شناسی رشد کودکان ارائه کرد (چیفتر^۴، ۱۹۹۶).

اگرچه تعاریف متنوعی از ساختن‌گرایی ارائه شده است اما همگی روی این نکته اتفاق نظر دارند که دانش از سوی یادگیرنده «ساخته» می‌شود و متأثر از ارزش‌ها و فرهنگ آنهاست (فیلیپس^۵، ۱۹۹۵)؛ بنابراین، دانش به صورت فردی ساخته شده و بر مبنای رشد ذهنی یادگیرنده، آن چنان که او واقعیت را در خلال فعالیت‌های جسمی و فرهنگی تجربه می‌کند، بنا نهاده می‌شود (کوکلا^۶، ۲۰۰۰). با این مقدمه، در ادامه به بررسی تعاریف و گونه‌های برنامه درسی و روش‌های ارزشیابی آن از منظر این دو پارادایم می‌پردازیم.

برای شروع بحث، یک سؤال مطرح می‌کنیم: با مبنا قرار دادن دو رویکرد پوزیتیویستی^۷ و ساختن‌گرایی^۸ در برنامه درسی چه نوع برداشتی می‌توان از مفهوم برنامه درسی داشت؟ آنچه در قالب این مقاله به دنبال طرح آن هستیم، تحلیلی از ارزشیابی برنامه درسی است که در آن صاحب‌نظرانی چون نوو^۹ (۱۹۹۵) با مبنا قرار دادن مفهوم ارزیابی و مفاهیم مرتبط با آن به بررسی چگونگی ارزیابی در برنامه درسی می‌پردازند. در ادامه به بررسی تئوری‌های ارزشیابی برنامه درسی که از سوی

1. Peters
2. Burbules
3. Wikipedia
4. Schifter
5. Phillips
6. Kukla
7. Positivist Ideology
8. Constructivism Paradigm
9. Nevo

صاحب‌نظرانی چون شادیش^۱، لویتون^۲ و کوک^۳ (۱۹۹۱) مطرح شده‌اند، می‌پردازیم. در واقع، این بررسی، سه جنبه ارزیابی یعنی جنبه مفهومی، روش‌شناسانه و عملیاتی را شامل می‌شود:

جنبه مفهومی آن شامل موضوعاتی است که به بحث معناشناسی ارزشیابی برنامه درسی مرتبط می‌شود. این موضوعات شامل این دسته از سؤالات است: ارزیابی برنامه درسی چیست؟ هدف آن چیست؟ ارزشیابی ماهیتاً چه ویژگی‌هایی دارد؟ عناصر مهم ارزیابی برنامه درسی کدام هستند و چگونه با هم ارتباط برقرار می‌کنند؟ موضوعات روش‌شناسانه عبارت‌اند از: ارزیابان، دانش و اینکه اطلاعات خود را چگونه می‌سازند؟ چه فرایند و روش‌های پژوهشی در ارزیابی برنامه درسی در ارتباط هستند؟ و در نهایت سؤالات عملی مربوط به ارزیابی عبارت‌اند از: کارکرد برنامه درسی چیست؟ ارزشیابی عملاً چگونه اجراء می‌شود؟ چه سؤالاتی مطرح می‌شود؟ چه فرایندهایی باید در خلال ارزیابی برنامه درسی ارزیابی شوند؟

معانی متفاوت ارزیابی برنامه درسی

ارزیابی و دیدگاه اصالت منطقی

در این قسمت، به دنبال آن هستیم تا راه‌هایی را که در ارزشیابی برنامه درسی ممکن است پیش روی ما باشد، بر شماریم. زمانی که از دیدگاه پوزیتیویستی به تفسیر ارزشیابی می‌نگریم، می‌توان چندین تعریف را برای ارزشیابی برنامه درسی ارائه کرد. اولین و عام‌ترین آنها ارزشیابی برنامه درسی به عنوان فرایندی است که طی آن میزان تحقق اهداف خاصی را می‌سنجیم. این نوع از ارزیابی تحت عنوان «مدل تحقق اهداف»^۴ از قبل شناخته شده است و می‌توان مبنای تاریخی آن را در دیدگاه تایلر (دهه ۳۰ میلادی) پیدا کرد. این رویکرد ارزیابی برنامه درسی را به عنوان الگویی می‌پندارد که در آن نقاط قوت و ضعف برنامه درسی را با معیار قرار دادن اهداف از قبل تعیین‌شده و ارزیابی تحقق آنها توضیح می‌دهد (گودلد،^۵ ۱۹۹۹).

بعضی اوقات تعریفی دیگر از سوی طرفداران این دیدگاه، که در آن بر میزان تناسب فرآورده‌های برنامه درسی تأکید می‌شود، مطرح می‌شود؛ به طوری که در آن به بررسی ویژگی‌های خاص استنتاج‌شده از برنامه و توضیح میزان تناسب آنها می‌پردازد (آلکین،^۶ ۱۹۹۴).

1 Shadish

2. Leviton

3. Cook

4. Objectives achievement model

5. Goodlad

6. Alkin

در اینجا، ارزیابی نه تنها با میزان تحقق اهداف آموزشی که در قالب نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نمودار می‌شود و ارتباط برقرار می‌کند، بلکه دیگر اجزاء برنامه درسی نیز از جمله مواد آموزشی، توالی آنها، سبک‌های آموزشی معلمان و پیش‌زمینه‌های متفاوت شاگردان را نیز شامل می‌شود.

منطق ارائه این دو تعریف ساده است؛ اگر برنامه درسی شامل بیان یک گستره مفهومی از اهداف است، پس ارزشیابی باید مشخص کند که این گستره مفهومی در عمل چقدر تحقق پیدا کرده است؛ بنابراین، اگر این اهداف به طور دقیق تعریف شوند، ارزیابی برنامه درسی می‌تواند علاوه بر سنجش میزان تحقق اهداف از قبل تعیین شده، برنامه درسی تجربه شده^۱ را نیز در بر گیرد (گودلد، ۱۹۷۹).

در بعضی از مواقع، ارزیابی برنامه درسی به دنبال سنجش و مقایسه بین انواع برنامه‌های ایده‌آل، طرح‌ریزی شده، عملیاتی شده و تجربه شده است. در اینجا یک برنامه درسی با کیفیت و مطلوب برنامه‌ای است که بتواند بین این دسته از انواع برنامه‌ها همخوانی ایجاد کند (اینگلیش،^۲ ۱۹۸۹)؛ البته باید به خاطر داشته باشیم که در رویکرد پوزیتیویستی هیچ شکافی بین برنامه درسی رسمی و قصدشده و برنامه درسی واقعی و اجراء شده، تصور نمی‌شود؛ زیرا هم‌چنان‌که گفته شد، آنان معتقدند برنامه درسی باید با اهداف از قبل تعیین شده متناسب باشد.

از دیدگاه پوزیتیویستی، ارزیابی برنامه درسی به عنوان یک فرایند تولیدی یا «منطق تکنیکی»^۳ پنداشته می‌شود. از این لحاظ تکنیکی خوانده می‌شود که تصمیمات و اقدامات برنامه درسی را به عنوان یک سری استاندارد می‌نگرد و معتقد است، برای رسیدن به این استانداردها باید از یک رویکرد سیستماتیک بهره گرفت که در آن دسته‌ای از اهداف از قبل تعیین شده‌اند و هدف متخصصان ارزیابی برنامه درسی، تحقق بخشیدن به آنهاست؛ که این خود مبنایی برای منطق وسیله - هدف^۴ است.

منظور از تولیدی بودن آن است که ارزیابی برنامه درسی فرایندی است که هدف آن عرضه قضاوت و داوری و یا عرضه مجموعه‌ای از تصمیم‌های برنامه درسی است. این فرایند در واقع یک فرایند کنترل - محور است (نورس،^۵ ۱۹۹۰) که ارزش‌های کلیدی در آن عبارت‌اند از نظم و انطباق؛ بنابراین، زمانی که از دیدگاه پوزیتیویستی به برنامه درسی می‌نگریم، ارزشیابی برنامه درسی وسیله‌ای است برای بهبود و تشویق تعهد و التزام^۶ در برنامه درسی؛ بنابراین، ما در اینجا با مفاهیمی چون انتظارات^۱، توافق

1. Experienced curriculum
2. English
3. Technical-Rational
4. Means- Ends Rationale
5. Norris
6. Order and congruence
7. Commitment

توافق و سازگاری^۲، وفاداری^۳، رضایت خاطر^۴ و باز خورد و اصلاح^۵ برخوردار می‌کنیم.

ارزیابی برنامه درسی یا تکوین برنامه درسی^۶

رویکرد مطرح شده در قسمت قبلی (پوزیستی) نقطه مقابل یک رویکرد دیگر در ارزیابی است که برنامه درسی را به عنوان فرایندی در حال توسعه و شکل‌گیری می‌نگرد. این دیدگاه، ریشه در پارادایم ساختن‌گرایی و رویکرد پژوهش مشارکتی^۷ (هرون^۸ و ریسون^۹، ۱۹۹۷) دارد و تلویحاً اشاره می‌کند ارزیابی برنامه درسی یک فرایند معنی‌سازی^{۱۰} است.

زمانی که به برنامه درسی به عنوان یک فرایند در حال تکوین^{۱۱} نگاه شود، ارزیابی برنامه درسی باید خود را به طور دائم با ماهیت و موقعیت‌های غیر قابل پیش‌بینی برنامه درسی و محیط‌های یادگیری متفاوت، مطابقت دهد و از طرف دیگر، خود را با تعاملات دائمی گروه‌هایی که در فرایند توسعه برنامه درسی مشارکت دارند (از جمله معلمان، دانش‌آموزان، والدین و متخصصان) سازگار کند.

اگر ما بپذیریم که دانش ساخته می‌شود^{۱۲} نه اینکه مجدداً تولید شود^{۱۳}، و این واقعیت را بپذیریم که راه‌های گوناگونی وجود دارد که در خلال آنها افراد و گروه‌ها دانش را می‌سازند، بنابراین دیدگاه ما نسبت به ارزیابی برنامه درسی نیازمند آن نوع از فرایند ارزیابی است که در آن دیدگاه‌ها و اشکال متعددی از منابع و مآخذ در مورد برنامه درسی باید در نظر گرفته شوند (دافی^{۱۴} و جوناسن^{۱۵}، ۱۹۹۲).

پس ارزیابی برنامه درسی، به دنبال سنجش میزان تحقق تمام واقعیت‌هایی است که در درون برنامه‌های درسی مدارس و کلاس‌های درس و در بیرون از برنامه‌های درسی وجود دارد؛ علاوه بر این، زمانی که از نظر رویکرد مشارکتی به ارزیابی برنامه درسی می‌نگریم، در آن فرض شده که دانش به صورت تعاملی ساخته می‌شود و از زمینه و اشخاصی که در آن با هم تعامل دارند اثر می‌پذیرد، افراد به وسیله آن ساخته

1. Expectation
2. Congruence
3. Fidelity
4. Satisfaction
5. Feed Back and correction
6. Curriculum evaluation or evolution
7. Participatory inquiry view
8. Herron
9. Reason
10. A process of meaning-making
11. Evolution Process
12. Constructed
13. Reproduction
14. Duffy
15. Jonassen

شده و دانش هم به دنبال آن ساخته می‌شود، پس آشکار می‌شود که ارزیابی برنامه درسی یک فعالیت مشترک (رشته‌ای) است (استیک، ۱۹۷۵ و ۱۹۸۰)^۱ که تنها با در نظر گرفتن زمینه‌ای که در آن قرار دارد (مثلاً کلاس درس) قابل درک است؛ همچنین ارزیابی برنامه درسی به عنوان پیوستاری مداوم و فرایندی ساختار یافته نگریده می‌شود که در آن تمام افرادی که در کار رشد و توسعه برنامه درسی ایفای نقش می‌کنند، درگیر هستند. از جمله این افراد معلمان، دانش‌آموزان، والدین، ناظران و افراد متخصص در این زمینه هستند.

پس، در این رویکرد، ارزیابی برنامه درسی یک فعالیت جمعی است که در آن موضوعات بنیادی ارزیابی در ارتباط با کل برنامه درسی از سوی گروه‌های متنوع و وسیع از پژوهشگران ساخته می‌شود. ارزیابی برنامه درسی هم یک مدل مشارکتی از پژوهش‌های مداوم است که نه تنها یک مدل پویا از برنامه‌ریزی درسی را به وجود می‌آورد بلکه به برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا، به طور مستقیم و بدون واسطه در فرایند برنامه درسی برای تحقق اهداف جمعی و فردی مشارکت کنند (فترمن^۲، ۱۹۹۴، پتن^۳، ۱۹۹۴، ۱۹۹۸).

در این رویکرد، چنین فرض می‌شود که هرگونه راهنمایی و یادگیری بخشی از برنامه‌ریزی درسی است و ارزشیابی برنامه درسی یک فرایند جمعی و اشتراکی برای معناسازی است که به شیوه منطقی سازماندهی شده، به طور سیستماتیک با برنامه‌ریزی و تحول و رشد برنامه درسی در ارتباط است و در تغییراتی که به طور دائم در یادگیری افراد روی می‌دهد، سهیم است.

زمانی که ما عناصر اجتماعی را در فرایند برنامه‌ریزی دخالت دهیم، تأکید اصلی از فعالیت‌هایی چون جمع‌آوری، پردازش و انتقال اطلاعات که به منظور تعدیل و یا بهبود برنامه درسی انجام می‌گیرد به فعالیت‌هایی چون مشارکت و تعامل که به منظور ایجاد و نگهداری از شرایط و زمینه‌هایی که برنامه درسی در آن جریان دارد، تغییر می‌کند. ارزشیابی که گام به گام با برنامه درسی جلو می‌رود، وسیله‌ای به منظور کسب دانش در حال کاربرد، احساس مسئولیت در مقابل کاربردی ساختن دانش و همچنین وسیله‌ای به منظور فراهم کردن و بازسازی برنامه درسی در اختیار برنامه‌ریزان می‌گذارد (میدل وود^۴ و بارتن^۵، ۲۰۰۱).

در اینجا، ارزیابی به جای تمرکز بر نظرهای یک نفر ارزیاب، بر یک چارچوب مشارکتی تأکید دارد که ارزیابی در آن اتفاق می‌افتد؛ بنابراین، ما می‌توانیم ارزیابی در

1. Stake
2. Fetterman
3. Patton
4. Middlewood
5. Burton

یک برنامه درسی در حال تکوین را به صورت یک فرایند جمعی ساختن دانش^۱ که در یک زمینه اتفاق می‌افتد فرض کنیم. مفاهیم کلیدی چنین رویکردی از ارزیابی عبارت‌اند از: همکاری، وابستگی به زمینه، کثرت‌گرایی، ساختارمندی، مشارکتی بودن و تعامل متقابل^۲ که در مقابل مفاهیم کلیدی رویکرد پوزیتویستی قرار دارند که عبارت‌اند از: مطلق‌گرایی^۳، ثبات‌گرایی، هدف محور بودن، معین بودن و قابل پیش‌بینی بودن (جوناسن میس^۴ و مک آلیس^۵، ۱۹۹۳).

روش‌شناسی و روش‌ها^۶

معنای ارزیابی برنامه درسی و انتظاراتی که از آن داریم به طور قابل ملاحظه‌ای وابسته است به اینکه آیا ما برنامه درسی را به عنوان محصول و پیامد می‌نگریم یا آن را به عنوان یک فرایند بسط و تکوین^۷ نگاه کنیم. در اینجا لازم است دریابیم که دانش مورد نیاز در ارزشیابی در زمینه برنامه درسی چگونه حاصل می‌شود و این دانش از چه طریق با روش مورد استفاده آن مرتبط می‌شود.

ساختن دانش ارزشیابی

در رویکرد پوزیتویستی که در آن دانش به عنوان یک محصول ثابت^۸ مدنظر است، دانش در قالب مرزهای تعیین شده، که از طرف مقاماتی که در برنامه درسی باید در برابر آنها پاسخگو باشد، ساخته می‌شود. فرایند ارزیابی به طور مشخص یک رویکرد منطقی را اتخاذ می‌کند که در آن بین درونداها، فرایند اجراء و برون‌دادهای ثبت شده و قابل پیش‌بینی ارتباط برقرار می‌شود. این ساختار دانش دارای یک روش‌شناسی خاص است که هدفمندانه میزان تحقق اهداف را اندازه‌گیری می‌کند؛ همچنین این رویکرد از ارزیابان می‌خواهد تا از مدل‌های خطی در کار خود استفاده کنند و در انتخاب مدل‌هایی که رویکردهای ارزشیابی گام به گام را ارائه می‌کند کوتاهی نکنند. علاوه بر این، ساختن دانش بر پیش‌فرض‌ها و ادراکات یک نفر ارزیاب مبتنی است که اغلب نقش متخصص ارزشیابی را ایفاء می‌کند (پیترز و باربولز، ۲۰۰۴)^۹.

1. Knowledge-co-Construction

2. Reciprocity

3. Absolutism

4. Jonassen, Mayes

5. McAleese

6. Methodology and Methods

7. Evolving Process

8. fix-product

9. Peters & Burbules

از طرف دیگر، ساختار دانش ارزیابی در حوزه برنامه درسی در حال تکوین^۱ تفاوت عمده‌ای با رویکرد پوزیتویستی دارد. در اینجا، ارزیابی برنامه درسی، دیگر تحت عنوان فعالیت‌هایی که جهت کسب دانش به وسیله مؤسسات بیرونی انجام می‌گیرد و در آن، ارزیابان، برنامه درسی را به منزله یک محصول در نظر می‌گیرند که باید اجزای آن مورد ارزیابی قرارگیرد، شناخته نمی‌شود؛ به جای آن، ارزیابی برنامه درسی دارای هویت جدیدی است و بر فرایندهای ساختن دانش که در طول تجاربی که از تدوین برنامه خاص می‌گردد، اشاره دارد. دانش، در اینجا، در خلال تعاملات، مباحثات و خود - ارزیابی‌هایی ساخته می‌شود که به منظور دستیابی به یک معنی مشترک از ارزشیابی، انجام می‌گیرد (دانشنامه ویکی پدیا، ۲۰۰۷).

روش‌ها^۲

زمانی که از دریچه جهان‌بینی پوزیتویستی بنگریم، ارزیابی برنامه درسی به عنوان محصول ثابت در نظر گرفته می‌شود و تعریف آنها از روش‌شناسی هم ثابت و انعطاف‌ناپذیر است که آن را تحت عنوان روش‌ها و فنونی که برای رسیدن به اهداف و تحقق واقعیت‌ها به کار گرفته می‌شوند، آشکار می‌شوند. داشتن چنین تصور غیر قابل انعطاف و ثابت از واقعیت‌ها و ارزش‌ها، ارزیابان را واداشته که از رویکردهای ارزیابی که در شرایط آزمایشی کنترل شده و در علوم تجربی کاربرد دارند، استفاده کنند (اُگنو، ۱۹۹۵) این روش‌ها، برنامه درسی را آن‌چنان که اجراء می‌شود (عملیاتی شده) و خارج از زمینه‌ای^۳ که در آن اجراء می‌شود، می‌نگرند و آن را تنها در شرایط و موقعیت‌های کاملاً کنترل شده و ساختگی می‌آزمایند (گوبا^۴ و لینکلن، استا، ۱۹۹۵) (۱۹۹۵)؛ همچنین روش‌های پژوهش، بر اساس شاخص‌های کمی از موفقیت و شکست، بد و خوب و غیره تدوین شده‌اند؛ همچنین بعضی از روش‌ها اندازه‌گیری‌های کیفی را نیز، به خصوص در سنجش توصیفی می‌پذیرند (گوبا و لینکلن، استا، ۱۹۹۵).

عمده‌ترین فرایندهایی که در این دسته از ارزشیابی‌ها به کار می‌روند عبارت‌اند از: سؤال پرسیدن، طرح مطالعاتی، تعریف متغیرها، توسعه ابزارها، جمع‌آوری داده‌های متناسب با اهداف، تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه آنها در قالب پیشنهادهایی که در قالب ترکیبی از فرایندها ارائه می‌شوند. تأکید اصلی این فرایندها، دسترسی به روایی و پایایی است.

1. Evolving curriculum
2. Methods
3. Context
4. Guba
5. Lincoln, Stah

اگرچه هم اکنون دیدگاه‌های مختلفی در مورد اینکه چه بخشی از برنامه درسی باید مورد ارزیابی قرار گیرد، وجود دارد اما بیشتر ارزیابی‌ها (در رویکرد پوزیتویستی) بر محصول و پیامدها تأکید دارند؛ بنابراین، این دسته از ارزشیابی‌ها خطی^۱ یا نتیجه‌ای^۲ هستند (اسکریون،^۳ ۱۹۶۷). در رابطه با ارزیابی نتیجه‌گرا به طور معمول چنین سؤالاتی مطرح می‌شود: چگونه برنامه درسی می‌تواند به بهترین شیوه به آن چیزی که می‌خواهد دسترسی پیدا کند؟ (پوزنر، ۲۰۰۴)

زمانی که برنامه درسی را به عنوان یک فرایند در حال تکوین و شکل‌گیری فرض کنیم، روش‌های پژوهشی در آن می‌توانند بعضی از تکنیک‌ها را برای جمع‌آوری داده‌ها به کار ببرند؛ به طور مثال، مطالعات میدانی، مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ها، گروه‌های کانونی^۴ و غیره که در مطالعات سنتی ارزشیابی از آنها استفاده می‌شده است. به هر حال، دلیل جمع‌آوری داده‌ها، دسته‌بندی و زمانبندی مراحل آن به طور مشخص با رویکرد پوزیتویستی متفاوت است.

اگر چه طرح‌های ارزشیابی سنتی از چارچوب‌هایی استفاده می‌کند که به فرضیه‌ها و اهداف از قبل تعیین شده، به منظور تصمیم و پیش‌بینی بنیان نهاده شده است، ارزیابی در زمینه برنامه درسی در حال تکوین، به منظور یادگیری از واقعه‌ها، آن‌چنان که به طور طبیعی اتفاق می‌افتد و به منظور کمک به ارتقاء و دسترسی به تغییرات مناسب، طراحی شده است؛ بنابراین، این بینش روش‌شناسانه نشان دهنده پذیرش این واقعیت است که در رابطه با مطالعه برنامه درسی، یک نفر به تنهایی نمی‌تواند تمام بخش‌های مختلف برنامه را شناسایی و نقاط قوت و ضعف آن را در یابد؛ به همین دلیل، روش در این رویکرد به عنوان بخشی از آنچه که به طور مداوم در حال انجام است، دیده می‌شود و بیشتر در قالب فعالیت‌هایی چون جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل فرایندها و غیره ظاهر می‌شود.

فرایندهای کلیدی که در ارزشیابی «برنامه درسی به عنوان فرایند در حال رشد» به کار برده می‌شوند عبارت‌اند از: پرسش و سؤال، مشخص کردن و به چالش کشیدن ارزش‌ها، تفکر و اعتقادات، گفت و گو، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها، برنامه‌ریزی و اجرای عملی (پرسکیل و پرسکیل^۵، ۱۹۹۷). همچنین، اندازه‌گیری‌هایی کمی و کیفی متناسب با موضوعات خاصی که مورد بررسی هستند، استفاده می‌شوند؛

1. Bottom-Line
2. Pay-Off
3. Scriven
4. Focus- Group
5. Preksil

بنابراین، در اینجا داده‌ها هدف نیستند، بلکه درک ارزش و اهمیت آنها و تفسیر این داده‌ها از اهمیت برخوردار است.

کاربرد ارزیابی برنامه درسی و اهداف آن

شادیش^۱، لویتون^۲ و کوک^۳ (۱۹۹۱) کاربردهای سه گانه ارزشیابی را چنین آورده‌اند: «ابزاری»^۴، که بر طبق این کارکرد، نتایج حاصل از ارزیابی تغییرات خاص را در برنامه درسی به وجود می‌آورند؛ «مفهومی»^۵، زمانی است که ارزیابی به طور مستقیم در تغییرات برنامه درسی نقشی ندارد بلکه تأثیرات مستقیم آن بیشتر بر ادراکات و برداشت‌هایی است که از برنامه درسی می‌شود؛ اثر مفهومی برنامه درسی عموماً بلندمدت است که بنابر نظر «ویز»^۶ (۱۹۷۹) در موضوعاتی چون بسط دانش و اشاعه آن در یک زمینه خاص دارای اهمیت هستند؛ «ترغیب کننده»^۷ یا نمادی^۸، که این نوع از ارزیابی برای متقاعد کردن مردم در خصوص تغییراتی که باید در برنامه درسی انجام گیرد، نقش اساسی را دارند. اینکه ما به کدام‌یک از مقاصد سه گانه فوق، ارزشیابی استفاده کنیم، نوع اطلاعات مورد نیاز برای ارزشیابی و روش‌های مورد استفاده آن جهت جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها تعیین خواهد شد.

بر اساس طبقه‌بندی بالا، کاملاً آشکار است، زمانی که ما برنامه درسی را به عنوان محصول ثابت در نظر بگیریم و به دنبال رسیدن به حداکثر استفاده و نتیجه باشیم، کارکرد ارزیابی برنامه درسی از نوع وسیله‌ای است. بدیهی است که منطق چنین رویکردی آن است که ارزیابی باید در تصمیم‌گیری به مدیران کمک کند؛ بنابراین، در اینجا، کار ارزیاب عبارت است از ارائه بازخورد به مراجعی که در سیستم‌های متمرکز آموزشی، خط مشی‌ها را تدوین می‌کنند و در برنامه‌ریزی درسی بازخورد به متخصصان برنامه‌ریزی است چه در بخش خصوصی و یا بخش دولتی و عمومی.

از دیدگاه مسئولان و نمایندگان رسمی در فرایند ارزیابی، استفاده ابزاری از ارزیابی درسی اغلب به عنوان راهبرد به منظور اشاعه و نهادینه کردن فرهنگ پاسخگویی در نظر گرفته می‌شود.

1. Shadish
2. Leviton
3. cook
4. Instrumental
5. Conceptual
6. Weiss
7. Persuasive
8. Symbolic

در اینجا باید بین نوع استفاده ابزاری از ارزیابی در برنامه‌ریزی درسی، در مراحل تکوینی و پایانی از تدوین برنامه درسی، تفاوت قائل شویم. در مرحله ارزیابی تکوینی، از کارکرد ابزاری ارزشیابی، به منظور بازخورد در مراحل اولیه و تدوین پیش‌نویس اولیه برنامه درسی استفاده می‌شود (لوی، ۱۹۹۱). در مقابل، در بخش ارزشیابی پایانی، استفاده ابزاری از ارزیابی، شامل ارزیابی اثرات و نتایج برنامه و بررسی میزان ارزش و اثربخشی مواد درسی است؛ همچنین استفاده ابزاری از اندازه‌گیری ممکن است زمانی که برنامه درسی به عنوان یک فرایند در حال رشد و تکوین نیز مدنظر است، کاربرد داشته باشد، ولی با نوع استفاده ابزاری از ارزیابی آن‌طور که در دیدگاه پوزیتویستی مطرح است، متفاوت است. در اینجا، به جای اینکه ارزیابی به عنوان وسیله‌ای برای جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری، مدنظر باشد، استفاده ابزاری از ارزشیابی در اینجا بدین معنی است که ارزیابی باید منحصرأ در هر موقعیت خاص یادگیری (همچون مدرسه یا کلاس درس) و سایر موقعیت‌های متعددی که در خلال ارزشیابی برنامه درسی ممکن است با آن برخورد کنیم، انجام گیرد. دانش، در خلال فرایند برنامه‌ریزی و از طریق اطلاعات فراوانی که در خصوص اهداف برنامه‌ریزی حاصل می‌شود، ساخته می‌شود و در این میان، کارکرد وسیله‌ای، حکم می‌کند که ارزیابی، ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات در خصوص هر منطقه یا ناحیه آموزشی باشد.

زمانی که برنامه درسی به عنوان محصول ثابت در نظر گرفته می‌شود، ممکن است از کارکرد مفهومی ارزیابی استفاده شود. این امر زمانی است که ما به دنبال توسعه و رشد دریافت خود از برنامه درسی، راهبردهای آموزشی و یادگیری و نیازهای آموزشی هستیم؛ که در این رابطه تناسبی بین این موضوعات و برنامه درسی پیشنهاد شده ایجاد می‌کنیم. استفاده مفهومی از ارزشیابی در حوزه نظری و منطقی که اجرای برنامه درسی را توجیه می‌کند، نیز کاربرد دارد؛ به خصوص زمانی که ما از اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی برای تدوین یک نظریه عمومی یا یک راهبرد یا خط‌مشی استفاده می‌کنیم و یا زمانی که به دنبال تصمیم استفاده از این راهبرد و خط‌مشی‌ها در آینده هستیم، به کار برده می‌شود.

استفاده مفهومی از ارزشیابی در زمانی که برنامه درسی به عنوان یک فرایند در حال تکوین در نظر گرفته می‌شود، نیز رایج است؛ گرچه ارزشیابی درک ما را از عوامل بنیادی یادگیری و آموزش، ارتباط معلم - شاگرد، طرح برنامه درسی، تغییرات رفتار، نگرش دانش‌آموزان، معلمان و ذی‌نفعان، ماهیت تحولی برنامه درسی، ماهیت و ساختار دانش در رویکرد ساختن‌گرایی و غیره افزایش می‌دهد؛ ولی این نوع استفاده با نوع

استفاده مفهومی از ارزشیابی - آنچنان که در رویکرد پوزیتویستی مطرح است، - متفاوت است. در اینجا دانش به عنوان چیزی که در ارتباط با موقعیتی که یادگیری در آن اتفاق افتاده، تلقی می‌شود؛ همچنین، از آنجا که فرایندهای تفکر و ساختارهای دانش به صورت جدایی‌ناپذیر و بی‌واسطه با زمینه‌های اجتماعی و محیطی که برنامه درسی در آن اجراء می‌شود، پیوند می‌خورد؛ بنابراین آنچه که یادگرفته می‌شود، محدود به زمینه خاصی است^۱ و زمانی که دانش در یک محیط خاص ساخته می‌شود، به عنوان دانش موقعیتی^۲ (لاو،^۳ ۱۹۸۸) که قابلیت تعمیم ندارد، شناخته می‌شود. سرانجام، زمانی که ما برنامه درسی را به عنوان یک محصول ثابت بنگریم، کارکرد ترغیبی^۴ ارزشیابی از اهمیت زیادی برخوردار است. در خلال بحث‌هایی که بر سر تعیین خط‌مشی‌ها انجام می‌شود، ارزشیابی می‌تواند تصمیم‌گیرندگان را متقاعد سازد تا تغییراتی را که هم اکنون به وسیله مدیریت برنامه پیشنهاد شده است، باید اجراء کند؛ بنابراین، ارزیابی می‌تواند به آنچه که در حال حاضر در باره آن تصمیم گرفته شده است، حالت قانونی پیدا کند و یا تغییراتی را که باید در تصمیمات کنونی اعمال شود، جنبه منطقی داشته باشد.

زمانی که برنامه درسی به عنوان فرایندی در حال تکوین دیده می‌شود، کارکرد ترغیبی از ارزشیابی بسیار معمول است، اما برداشت‌های متفاوتی از آن انجام می‌شود. گفت و گوها و مباحثی که در خلال ارزشیابی انجام می‌گیرد و در طی آن چندین دیدگاه و چشم‌انداز با هم تعامل دارند، ممکن است از ارزشیابی به عنوان وسیله متقاعدکننده استفاده شود. چنین مباحثاتی ممکن است حتی زمانی که توافق کامل بر روی موضوع خاص وجود دارد باز مطرح شود. در این شرایط ممکن است که اطلاعات و ارزش‌هایی که با تمام ابعاد برنامه در ارتباط است، توسط تمام شرکت‌کنندگان در برنامه درسی، به اشتراک گذاشته شود (لوین،^۵ ۲۰۰۲).

نقش ارزیابان

زمانی که برنامه درسی به عنوان محصول ثابت قلمداد شود، ارزیابان اغلب در فرایند اندازه‌گیری و توضیح و تفسیر چگونگی اجرای برنامه درسی ایفای نقش می‌کنند و بیشتر به دنبال آن هستند که نتایج حاصل از برنامه درسی را بسنجند. سؤالات بنیادی که در این رویکرد متوجه ارزیابان (اعم از درونی و بیرونی) می‌شود، عبارت‌اند از: اهداف چقدر تحقق پیدا کرده‌اند؟ آیا اجرای برنامه درسی به درستی صورت گرفته

1. Context-bound
2. Situated knowledge
3. Lave
4. Persuasive
5. Levine

است؟ برای پاسخگویی به چنین سؤالاتی، ارزیابان اغلب طرحی را تدوین و فرایندها و ابزارهای لازم برای اجرای آن را مشخص می‌کنند. قدم بعدی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده است.

در اینجا چنین فرض می‌شود که اگر ارزیابی برنامه درسی بر اساس فرضیات از قبل پیش‌بینی شده اجراء شود، پس می‌تواند یک قضاوت صحیح و عادلانه از چگونگی اجراء و پیامدهای برنامه درسی به دست دهد. دامنه و جهت‌گیری این نوع از ارزیابی «بالا به پایین» است. به طور معمول، فاصله‌ای مشخص بین ارزیاب و برنامه‌ریز، معلم، دانش‌آموز و سایر ذی‌نفعان برقرار است، به طوری که فرد ارزیاب به جای کار با دیگران بر روی فعالیت‌های آنان کار می‌کند و ارزیابی می‌کند؛ به عبارت دیگر، ارزیاب در اینجا یک مشاهده‌گر قدرتمند^۲ است که به عنوان متخصص یا یک داور فرایند ارزیابی را در کنترل خود دارد.

در رویکرد ساختن‌گرایی که برنامه درسی به عنوان فرایندی در حال تکوین نگریسته می‌شود، ارزیابان به عنوان همکاران^۳، تسهیل‌کنندگان^۴، تفسیرکنندگان^۵، تعدیل‌کنندگان^۶ و در نهایت به عنوان یادگیرندگان^۷ در فرایند ارزیابی و برنامه‌ریزی درسی مشارکت می‌کنند. ابتدا ارزیابان، کار ارزیابی را شروع می‌کنند و بعضی اوقات نقش یک میانجی را بازی می‌کنند تا از طریق تشویق افراد به سؤال و بحث و اظهار نظر، آنان را وادار کنند تا بر روی آنچه که فکر می‌کنند بیشتر دقت کنند و در نهایت نقطه‌نظرات خود را ارائه کنند.

از آنجا که بیشتر آنچه که تحت عنوان برنامه درسی تدوین شده است، ممکن است عملاً اجراء نشود و به عبارت دیگر، ممکن است برنامه درسی قصدشده با برنامه عملیاتی شده متفاوت باشد، ارزیابان در اینجا نقش یک تسهیل‌کننده را بازی می‌کنند که مشارکت‌کنندگان را تشویق می‌کنند تا سؤالاتی که در ذهن دارند، بپرسند و به آنان کمک می‌کنند تا در موضوعات مربوط به برنامه درسی تفکر و با دیدی انتقادی نظرهای اصلاحی خود را ارائه کنند. این کار، همچنین در کلیه فعالیت‌های مربوط به تدوین طرح، اجراء و جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل و تفسیر آنان نیز کاربرد دارد (چیفتر و دیورا،^۸ ۱۹۹۶).

1. Top-down
2. Omnipotent voyeur
3. Collaborators
4. Facilitators
5. Interpreters
6. Mediators
7. learners
8. Schifter
9. Deborah

ارزشیابی بیشتر بر روی پرسش و سؤال‌گری در مورد مفاهیم اولیه و بنیادی مربوط به اهداف آموزشی، ماهیت دانش، یاددهی و یادگیری و اجرای برنامه درسی در زمینه‌های خاص و متفاوت متمرکز است (لوین و لوین، ۱۹۹۹)؛ همچنین ارزیابان نقش یادگیرنده را دارند که از رویکرد گفت و گو^۱، به عنوان کاتالیزوری برای ساختن ساختن دانش استفاده می‌کنند. این مناظره‌ها چیزی فراتر از فعالیت‌های هماهنگ و متقابل است و در واقع وسیله‌ای است برای راهنمایی و هدایت تمام افراد (عاملان برنامه درسی) تا در یک فعالیت جمعی مشارکت داشته باشند (نوو، ۱۹۹۵). در فرایند توسعه برنامه درسی، برنامه درسی بر مبنای رویکرد پژوهش مشارکتی^۲ طراحی می‌شود و ارزیابان تا اندازه‌ای نقش معلمان را نیز ایفا می‌کنند تا بتوانند ارتباط ذی‌نفعان و تفکر آنان در مورد برنامه درسی، فرایندها و فنون آن را ارزیابی کنند و علاوه بر آن، این واقعیت را بیشتر نمایان سازند که ارزیابان با سایرین کار می‌کنند نه در مورد آنها^۳.

در خصوص رویکرد و توسعه ارزیابی در برنامه درسی چند دسته سؤال معمول است که بیشتر در قالب عبارات مشروط بیان می‌شوند و معمولاً ماهیت مشارکتی برنامه درسی را منعکس می‌کنند: منطقی یا معیار ارزیابی چیست؟ به نظر شما چه چیزی باید در سیستم آموزشی مدرسه یا کلاس بهبود پیدا کند و چرا؟ اهداف چگونه باید تدوین شوند و چگونه ممکن است ارزیابی شوند؟ به عقیده شما، ابعاد مختلف یک موضوع کدام‌ها هستند؟ چگونه می‌توان در فرایندهای برنامه درسی به عنوان یک تسهیل‌کننده عمل کرد؟ مواد درسی برای یک موضوع خاص کدام‌اند و این مواد برای چه کسانی تدوین شده‌اند؟

وجه تفاوت‌های دو رویکرد ارزشیابی مطرح شده در این مقاله را از منظر عامل‌های چندگانه در (جدول ۱) مشاهده می‌نمایید.

جدول (۱) رویکردهای ارزیابی برنامه درسی

عواملی که برای مقایسه استفاده شده‌اند	رویکردی که برنامه درسی را به عنوان فرایند تکوین و توسعه می‌نگرد. (رویکرد ساختن‌گرایی)	رویکردی که برنامه درسی را به عنوان یک محصول ثابت می‌نگرد (رویکرد پوزیتیویستی)
تعریف ارزیابی و توضیح آن	- ارزیابی فرایندی مبتنی بر همکاری و معنی‌سازی است؛ - فرایند پویا، ایجاد شدنی و جمعی؛ منحصر به فرد و متأثر از زمینه که بر تفسیر و توضیح فرایند توسعه و تکوین برنامه درسی مبتنی است؛	- ارزیابی یک فرایند تولید و تکنیکی - فنی است؛ - یک مجموعه از اهداف و اطلاعات سیستماتیک در رابطه با کیفیت برنامه درسی که بر اساس فرایندها و نتایج قابل

1. Dialogue
2. Participatory inquiry approach
3. Evaluators work with other, not about them

رویکردی که برنامه درسی را به عنوان یک محصول ثابت می‌نگرد (رویکرد پوزیتیویستی)	رویکردی که برنامه درسی را به عنوان فرایند تکوین و توسعه می‌نگرد. (رویکرد ساختن‌گرایی)	عواملی که برای مقایسه استفاده شده‌اند
<p>پیش‌بینی آنها را می‌سنجد؛ - مبتنی بر مدل‌ها، استانداردها و خط- مشی‌های عام و کلی و مبتنی بر قضاوت و مدل‌های آشکار - اساساً تجویزی است؛ - بیشتر بر دانش ثابت و انتقال بدون دخالت در آن تأکید دارد.</p>	<p>- فرایند طراحی شده، متفکرانه، خود نظم‌دهی و توسعه‌یافته که ریشه در ایده‌ها و اصول بنیادین دارد؛ - اساساً توصیفی؛ - بیشتر بر دانش عمل‌محور، تداومی و در حال تکوین تأکید دارد.</p>	
<p>- به طور مشخص از کارکردهای سه‌گانه ارزشیابی یعنی (ابزاری، مفهومی و ترغیب‌کننده) استفاده می‌کند؛ - ارزیابی و سنجش نتایج و چگونگی اجرای برنامه درسی؛ - باز خوردهایی را در ارتباط با میزان رشد و توسعه واحد خاص برنامه درسی ارائه می‌کند (تکوینی). - فراهم آوردن اطلاعاتی در خصوص اثرات برنامه‌ای و میزان پاسخگویی آن (تراکمی).</p>	<p>- فقط به طور محدود از کارکردهای سه‌گانه ارزشیابی استفاده می‌کند؛ - به دنبال درک فرایند برنامه‌ریزی، تحول و رشد و پیشرفت برنامه درسی است؛ - جهت‌گیری‌های برنامه درسی را پیشنهاد می‌کند و تصمیمات خاصی در این زمینه ارائه می‌کند؛ - نظارت، ساختن و همکاری در تشکیل دانش زمینه‌ای خاص.</p>	<p>کاربرد، اهداف و غایات ارزیابی</p>
<p>- کیفیت از طریق تعیین میزان تناسب بین آنچه که مشاهده شده با آنچه که مورد انتظار است روشن می‌شود؛ - قضاوت و توصیف موضوعات روشن و آشکاری هستند؛ - کیفیت در نهایت به صورت عینی و قابل مشاهده تعریف می‌شود. - تعیین ارزش درونی، بیرونی و سیستماتیک معمولاً بعد از اینکه برنامه اجرا شد، برای آن تدوین می‌شود.</p>	<p>- ارزش برنامه درسی همان کیفیت آن است، و ارزش آن در درون خود برنامه درسی متجلی است؛ - کیفیت مبتنی بر زمینه و موقعیتی است؛ - نظرات متفاوتی راجع به کیفیت و ارزش ارائه می‌شود؛ - ارزش‌های درونی، بیرونی و سیستماتیک به صورت مداوم و پیوسته در کل فرایند برنامه وجود دارند.</p>	<p>کیفیت و ارزش‌ها در ارزشیابی</p>
<p>- بالا به پایین، بیرونی و هدایت شده، کنترل شده به وسیله متخصصان - طرح، ابزارها، ملاک‌ها و استانداردهای از قبل تعیین شده - شرایط کنترل - استاندارد شده و ایفای نقش‌های انحصاری - مدل عقلانی و منطقی پژوهشی، دنبال رابطه علت و معلولی و مبتنی بر منطق وسیله - هدف - مدل خطی و چرخشی - روش‌شناسی علمی</p>	<p>- در حال تکوین، خود سازماندهی شده و مشارکتی؛ - اهداف، ابزارها و ملاک‌ها از طریق مباحثه بین ذینفعان در خلال فرایند برنامه‌ریزی ظاهر می‌شوند؛ - شرایط طبیعی؛ - انعطاف‌پذیر، ریشه در زمینه داشته، مبتنی بر دانش جمعی و فردی است. مبتنی بر تئوری زمینه است؛ - به دنبال الگوهای پیچیده برای کاربرد منطبق غیر رسمی است؛ - فرایند تعامل گفت و گو؛ - مدل‌های تعاملی و مبتنی بر گفتمان برای ساختن روش؛</p>	<p>روش‌شناسی، ساختار، روش‌ها و طرح و روش‌ها</p>

عواملی که برای مقایسه استفاده شده‌اند	رویکردی که برنامه درسی را به عنوان فرایند تکوین و توسعه می‌نگرد. (رویکرد ساختن‌گرایی)	رویکردی که برنامه درسی را به عنوان یک محصول ثابت می‌نگرد (رویکرد پوزیتیویستی)
	- تأکید بر تجزیه و تحلیل کیفی و اندازه‌گیری کیفی.	- تأکید بر کمیت و مدل‌های کمی
نقش ارزیابان	- ارزیاب یکی از اعضای مشارکت‌کننده در فرایند پژوهش و توسعه برنامه درسی است. - هیچ تفاوتی بین ارزیابان درونی و بیرونی وجود ندارد. - ارزیابان اغلب نقش همکاران، تسهیل‌کنندگان و یادگیرندگان را بر عهده دارند. و بیشتر در قالب یکی از اعضای فرایند برنامه درسی مشارکت می‌کنند.	- ارزیابان اشخاص محقق و کسانی هستند که از قدرت کافی برخوردارند؛ - ارزیابان درونی و بیرونی کاملاً جداگانه عمل می‌کنند؛ - کار ارزیابان در مرحله کنترل و در فرایند اجراء کاملاً مشخص و برنامه‌ریزی شده است و صرفاً نقش ارزیابی را بر عهده دارند.

نتیجه‌گیری

مفاهیم مدرن برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی برنامه درسی - متاثر از رویکرد پوزیتیویسم - ما را وامی‌دارد تا عمومیت، تعین‌گرایی و قابل پیش‌بینی بودن اطمینان داشته باشیم و آنها را به عنوان مبنایی برای تدوین استانداردها استفاده کنیم؛ از طرف دیگر، به ما اطمینان می‌دهد که برنامه درسی، فعالیت‌های تدریس، پیامدها و محصولات یادگیری قابل پیش‌بینی و گمانه‌زنی هستند. در این مقاله عنوان شد که رویکرد پوزیتیویستی، ارزشیابی برنامه درسی را به عنوان یک فرایند قابل پیش‌بینی می‌نگرد که چارچوب و جهت‌گیری آن مشخص است. نتایج و پیامدها هم در دسته‌بندی‌هایی چون خوب و بد، مناسب و نامناسب و مواردی از این نوع قرار می‌گیرند. از طرف دیگر، رویکرد ساختن‌گرایی، در یک فرایند همکاری و مشارکتی تأکید اصلی را بر توضیح و تبیین برنامه درسی، معانی آن، و فرایند ارزشیابی آن قرار می‌دهد که نتیجه آن چندین برداشت و تفسیر جداگانه از برنامه درسی است. در واقع این رویکرد ارزشیابی یک ایده جدیدی را در عرصه برنامه‌ریزی درسی ارائه کرده است که در آن ارزشیابی به عنوان یکی از جنبه‌های درونی و ذاتی برنامه‌ریزی درسی قلمداد می‌شود (ارزشیابی در برنامه درسی) به طوری که ارزشیابی فرایندی است جزئی که در فرایند کلی برنامه‌ریزی موجودیت می‌یابد؛ در حالی که رویکرد پوزیتیویستی معتقد به ارزشیابی خارج از برنامه درسی است و ارزیاب نسبت به برنامه درسی فردی بیرونی به حساب می‌آید.

منابع

استافل بيم، دانيل، ال (۲۰۰۳). *درآمدی بر الگوهای ارزشیابی*. ترجمه غلامرضا یادگارزاده، آرش بهرامی و کورش پرند (۱۳۸۶)، تهران: مؤسسه انتشارات یادواره کتاب.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی*. تهران: انتشارات دوران.

Alkin, M. C. (1994). Curriculum evaluation model. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., 3, pp. 1279-1283). Oxford: Pergamon.

Duffy, T. M. & Jonassen, D. (Eds.) (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

English, F. W. (1988). *Curriculum auditing*. Lancaster, PA: Technomic.

Fetterman, D. (Ed.) (1988). *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. New York, NY: Praeger.

Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. American Evaluation Association Presidential Address. *Evaluation Practice*, 15(I), 1-15

Heron, J. (1996). *Cooperative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.

Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. Hamilton (Eds.), *Rethinking educational research*. London: Hodder & Stoughton.

Jonassen, D., Mayes, T. & McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. In T.M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 231-247). Heidelberg: Springer-Verlag.

Giroux, H (1981). *Ideology and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Goodlad, J. I., Klein, M. E. & Tye, K. (1979), the domains of curriculum and their study. *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.

Goodlad, J, I. (1999). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice from Tyler to now*. New York: McGraw-Hill

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1986). The countenances of fourth generation-Evaluation: Description, judgment, and negotiation. *Evaluation Studies Review Annual*, II.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*, Newbu Park, CA: Sage.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levine, T. & Nevo, Y. (1997). *Facilitating children's and teachers' thinking via transdisciplinary and dynamic curriculum*. Jerusalem: The Ministry of Education.
- Levin, R. (1999). Participatory evaluation: Researchers and service providers as collaborators versus adversaries. *Violence against Women*, 5(10), 1213- 1227.
- Levine, T. (1999). *The nonlinear curriculum*. In S. Sharan, H. Shachar & T. Levine (Eds.), *The Innovative school* (pp. 115-146). Westport, CT: Greenwood.
- Levine, T. (2002). Stability and change in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 28(20) 1-33.
- Lewy, A. (1991). Formative and summative evaluation. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction* (3rd ed.). Boston: Little, Brown.
- Middlewood, D. & Burton, N. (2001). *Managing the Curriculum*. Athonaem Press.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford, UK: Pergamon.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. London: Kogan Page.
- O'Connor, A. (1995). *Evaluating comprehensive community initiatives: A view from history*. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr & C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (pp. 23-64). Washington, DC: Aspen Institute.
- O'Connor, B. N. (2004). The workplace learning cycle: A problem-based curriculum model for the preparation of workplace learning professionals. *The Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 6, pp. 341-349.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 311-319.
- Patton, M. Q. (1998). The challenges of diversity in evaluation: Narrow versus expansive perspectives. *Science Communication*, 2(1), 148-164.
- Peters, M. A. & Burbules, N. C. (2004). *Positivism and educational research*. London. Rowan & Littlefield.
- Phillips, D. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24, no. 7, 5-12.
- Posner, G. J. (2003). Tools for curriculum research and development: potential contributions of cognitive science. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 311-340.
- Posner, J. G. (2004). *Analyzing the curriculum*, third edition. New York: McGraw-Hill publication.

- Preskill, S. L., Preskill, H. (1997). *Meeting the postmodern challenge: Pragmatism and evaluativ inquiry for organizational learning*. In L. Mabry (Ed.), *Advances in postmodern evaluation: Evaluation and the postmodern dilemma* (Vol. 3, pp. 155-169). London, UK: JAI.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage
- Schifter, D. (1996). A Constructivist perspective on teaching and learning Mathematics. *Phi Delta Kappan*: 492-499.
- Smith, M. K. (2000). *Curriculum theory and Practice*, The encyclopedia of informal education, Retrieved February 20, 2003, from <http://www.infed.org>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stake, R. E. (1980). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. In W. B. Dockrell & D.
- Wikipedia, *the Free Encyclopedia*. (2007-2008) Eighteen Century Philoshopytarihinde. http://en.wikipedia.org/wiki/Giambattista_Vico

