



## The Present Condition of Evaluation of Primary Education Curriculum

Kheiroolah Bameri<sup>1</sup>, Hossein Momeni Mahmouee<sup>2</sup>, Mehdi Zirak<sup>3</sup>, Aliakbar Ajam<sup>4</sup>

1. Ph.d. student of Curriculum Studies, Islamic Azad University, Torbat Heydarieh branch, Torbat Heydarieh, Iran. Email: Kh.bameri.2024@gmail.com

2. Associate Professor of Curriculum Studies, Islamic Azad University, Torbat Heydarieh Branch, Torbat Heydarieh, Iran; (Corresponding Author), Email: Momeni.mahmouei@yahoo.com

3. Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbat Heydarieh branch, Torbat Heydarieh, Iran. Email: Mehdi.zirak45@gmail.com

4. Associate Professor of Educational Sciences, Payam-e Noor University, Tehran, Iran, Email: Aliakbr-ajam1387@pnu.ac.ir

### Article Info

### ABSTRACT

Article Type:  
Research Article

Received:  
2023.04.01

Received in  
revised form:  
2023.07.02

Accepted:  
2023.09.01

Published online:  
2023.09.25

**Objective:** Curriculum evaluation is one of the important components in curriculum design and implementation, and the programs that evaluate in a proper way, will be more successful in achieving their goals. The purpose of the current research is to investigate the present condition of evaluation of elementary school curricula.

**Methods:** This research was conducted using a qualitative approach and Grounded-theory method. The statistical population included all agents involved in the curriculum of the elementary school, who were selected through criterion-based purposive sampling. The data were collected through semi-structured interviews with ten teachers, seven leaders of educational groups of primary education, six of schoolmasters of primary schools, and eight professors of Farhangian University in the field of educational sciences - curriculum planning. In order to analyze the data, open axial and selective coding method was used. Lincoln and Cuban criteria were used to ensure validity and reliability.

**Results:** The results of the research show twenty-one core concepts and nine selected categories, which were organized in the form of a paradigmatic model, include unbalanced evaluation of curricula as a core category and causal conditions (including axes such as: lack of literacy in the evaluation design of curriculum planners, reductionism in evaluation, the lack of literacy in assessment and evaluation of the implementers, and quantification in the evaluation), contextual factors (including axes such as; organization, school and class), strategic factors (including axes such as changing the approach to evaluation of curricula, the implementation of evaluation and networking in the field of curriculum evaluation design) facilitating intervention conditions (including such areas as professional development of teachers, strengthening the critical view of the curriculum and organizational support), restrictive intervening conditions (including axes such as individual, executive and cultural-structural barriers) and strategies and consequences (reducing the effectiveness and efficiency of the curriculum).

**Conclusion:** According to the results, it can be concluded that the evaluation status of the curricula in the primary education in the three levels of the intended, implemented and acquired curricula is not favorable and the need to pay attention to the improvement of the assessment and evaluation literacy of teachers and curriculum planners in this field are necessary.

**Keywords:** Evaluation, Curriculum, Elementary Education course, Ground theory

**Cite this article:** Bameri Kheiroolah; Momeni Mahmouee, Hossein; Zirak, Mehdi; Ajam, Aliakbar (2023). The Present Condition of Evaluation of Primary Education Curriculum. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 13(43): 63-88 pages. DOI: 10.22034/EMES.2023.2005328.2483



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)

## وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی

خیراله بامری<sup>۱</sup>، حسین مؤمنی مهموئی<sup>۲</sup>، مهدی زیرک<sup>۳</sup>، علی اکبر عجم<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران. رایانامه: Kh.bameri.2024@gmail.com

۲. دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه:

Momenimahmouei@yahoo.com

۳. استادیار علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران. رایانامه: Mehdi.zirak45@gmail.com

۴. دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: Aliakbr-ajam1387@pnu.ac.ir

### اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

**هدف:** ارزشیابی برنامه‌های درسی یکی از اجزای مهم در طراحی برنامه‌های درسی و اجرای آن است، برنامه‌هایی که به‌درستی مورد ارزشیابی قرار بگیرند در زمینه رسیدن به هدف‌ها موفق‌تر خواهند بود. هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی وضع موجود ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی بود.

**روش پژوهش:** این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده بنیاد انجام گرفت. جامعه آماری شامل همه کارگزاران دخیل در برنامه درسی دوره ابتدایی بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ده نفر از معلمان، هفت نفر از سرگروه‌های آموزشی دوره آموزش ابتدایی، شش نفر از مدیران مدرسه‌های ابتدایی و هشت نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان در رشته علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی گردآوری شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. برای تأمین روایی و پایایی از معیارهای لینکن و کوبا بهره گرفته شد.

دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۲

اصلاح: ۱۴۰۲/۰۴/۱۱

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۰

انتشار: ۱۴۰۲/۰۷/۰۳

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان‌دهنده ۲۱ مفهوم محوری و ۹ مقوله منتخب است که در قالب مدل پارادایمی شامل ارزشیابی نامتوازن برنامه‌های درسی به‌عنوان مقوله محوری و شرایط علی (مشمول بر محورهای چون: ضعف سواد طراحی ارزشیابی برنامه‌ریزان درسی، تقلیل‌گرایی در ارزشیابی، ضعف سواد سنجش و ارزشیابی مجریان و کمیت‌گرایی در ارزشیابی)، عوامل زمینه‌ای (مشمول بر محورهای چون: سازمانی، مدرسه‌ای و کلاسی)، عوامل راهبردی (مشمول بر محورهای چون تغییر رویکرد ارزشیابی برنامه‌های درسی، تخصص‌محوری در اجرای ارزشیابی و شبکه‌سازی در حوزه طراحی ارزشیابی برنامه درسی) شرایط مداخله‌ای تسهیلگر (مشمول بر محورهای چون توسعه حرفه‌ای معلمان، تقویت دیدگاه انتقادی به برنامه درسی و حمایت و پشتیبانی سازمانی)، شرایط مداخله‌گر محدودکننده (مشمول بر محورهای چون موانع فردی، اجرایی و فرهنگی - ساختاری) و راهبردها و پیامد (کاهش اثربخشی و کارایی برنامه درسی) سازمان یافت.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت وضعیت ارزشیابی برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی در سطوح سه‌گانه برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده مطلوب نیست و ضرورت توجه به بهبود سواد سنجش و ارزشیابی معلمان و برنامه‌ریزان درسی در این زمینه لازم است.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی، برنامه درسی، دوره آموزش ابتدایی، گرنند تئوری

**استناد:** بامری، خیراله؛ مؤمنی مهموئی، حسین؛ زیرک، مهدی؛ عجم، علی اکبر (۱۴۰۲). وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی: ارائه الگو با رویکرد نظریه داده بنیاد. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۳ (شماره ۴۳)، ۶۳-۸۸ صفحه.

DOI: 10.22034/EMES.2023.2005328.2483

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



## مقدمه

برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده نظام‌های آموزشی شناخته می‌شود. برنامه‌های درسی می‌تواند نقش فزاینده‌ای در رسیدن به هدف‌های آموزشی داشته باشد. با استفاده از برنامه درسی، فراگیران می‌توانند علاوه بر تجربه محیطی رضایت‌بخش، با بسیاری از زمینه‌های موردنیاز در زندگی آینده آشنا شوند (گلوبک و جانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). از این رو، توجه به برنامه‌های درسی و ارزشیابی مناسب آن مورد توجه بسیاری از اندیشمندان برنامه‌های درسی بوده است (مؤمنی مهموئی و کرمی، ۱۳۸۶).

ارزشیابی برنامه‌های درسی یک اصطلاح چتری است که به فعالیت، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها یا حوزه مطالعاتی خاص اشاره دارد (همان). ارزشیابی برنامه درسی، به فرایند تعیین اهمیت و ارزش برنامه درسی اشاره دارد، اهمیت و ارزش برنامه درسی درگرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن است و می‌تواند بر طراحی، اجرا یا پیامدهای برنامه تأکید کند؛ خاستگاه آن در سطح ملی یا محلی باشد؛ معرف رویکردهای مختلف فلسفی راجع به آموزش و از طیف متنوعی از شیوه‌های کاملاً منطقی و عینی یا رویکردهای کاملاً ذهنی و تفسیری پیروی کند (گووین و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

برنامه درسی شامل سه حیطه برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی کسب شده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۹). برنامه درسی قصد شده به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می‌کند (حاجی تبار فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵) این بخش از ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط طراحان برنامه‌های درسی و مجریان انجام می‌شود. برنامه درسی اجرا شده؛ کلیه فعالیت‌ها و تجربیات کلاس درس و برداشت معلمان از برنامه است که برای رسیدن به هدف‌های برنامه قصد شده، انجام می‌دهند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۶) در این بخش، مجریان برنامه‌های درسی یعنی معلمان به ارزشیابی برنامه‌های درسی با توجه به هدف‌های برنامه می‌پردازند و برنامه درسی کسب شده، تغییرات یادگیری است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی در دانسته‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های فراگیران به وجود می‌آید (حاجی تبار فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵) این بخش از ارزشیابی برنامه درسی به ارزشیابی فرایند یاددهی-یادگیری فراگیران می‌پردازد. ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی، مستلزم تحلیل عناصر و مؤلفه‌ها و نحوه تعامل آن است. توجه به ارزشیابی برنامه‌های درسی برای دستیابی به هدف‌های توسعه انسانی از اهمیت خاصی برخوردار است و هیچ فعالیت انسانی نمی‌تواند بدون بررسی مستمر به نتیجه مطلوب برسد. تنها از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مدارس طراحی کرد.

1. Golombek & Johnson  
2. Goodwin

در حوزه ارزشیابی برنامه‌های درسی مطالعات زیادی صورت نگرفته است و این حوزه به صورت کلی در زمینه مطالعاتی فقیر محسوب می‌شود. کمبود آثار مربوط به حوزه ارزشیابی برنامه درسی اگرچه مشهود به نظر می‌رسد اما مشکل عمده‌تر هنگامی نمود پیدا می‌کند که دریابیم مدل‌های ارزشیابی آموزشی که تا به حال تدوین شده و مورد استفاده قرار گرفته‌اند؛ نمی‌تواند فهم جامعی از تمام ابعاد این پدیده فراهم آورد (صفایی موحد و حاجی‌زاده، ۱۳۹۹).

با استفاده از ارزیابی برنامه درسی، مجریان و طراحان برنامه‌های درسی می‌توانند به بررسی چارچوب‌های برنامه درسی و میزان تطابق آن با محیط اجرایی آن بپردازند و به تفسیر و تطبیق برنامه‌های درسی دست یابند (لند و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). از جمله مؤلفه‌های ارزیابی مناسب برنامه درسی می‌توان به جهت‌گیری آموزشی، شایستگی تدریس، تجربیات توسعه حرفه‌ای، آشنایی با نحوه ادغام فناوری در کلاس، روش‌های تعامل با دانش‌آموزان و نحوه استفاده از دانش‌آموزان (مندوزا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲)؛ آشنایی با بافت و عوامل زمینه‌ای که برنامه درسی در آن به وقوع می‌پیوندد، آشنایی با فرایند و عناصر برنامه‌ریزی درسی، آشنایی با دروندادهای برنامه درسی (تونا و باشدال<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱) اشاره کرد. بیشتر مطالعات انجام‌گرفته ارزشیابی برنامه درسی را محدود به حیطه ارزشیابی برنامه‌های درسی کسب‌شده در نظر گرفته‌اند. از سویی بسیاری از پژوهش‌ها در داخل نیز این مهم را مورد تأکید قرار داده‌اند که فرایند ارزشیابی از برنامه‌های درسی در کشور ناقص اجرا شده و تنها به بررسی معلومات فراگیران محدود شده است (صفایی موحد و حاجی‌زاده، ۱۳۹۹). مطالعات انجام‌گرفته در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی را می‌توان به چهار دسته تقسیم نمود:

گروهی از پژوهش‌ها به ارزشیابی برنامه درسی خاص در یک پایه تحصیلی پرداخته‌اند؛ در این زمینه به‌عنوان نمونه احمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به ارزشیابی برنامه درسی قصدشده ریاضی پایه دهم رشته علوم انسانی از منظر توجه به رویکرد زمینه‌محور طبق دیدگاه دبیران این درس پرداختند. یافته‌ها نشان داد در برنامه درسی ریاضی پایه دهم به عناصر برنامه درسی ریاضیات زمینه‌محور توجه نشده است. واشقانی فراهانی و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان «ارزشیابی مبتنی بر ارزش (ارزش‌محور) برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای» به این نتیجه رسیدند که از نگاه معلمان تأکید مطلق بر ارزش‌هایی از قبیل حل مسئله، تفکر تحلیلی، تولید راهبرد حل، انضباط فکری و هماهنگی با محیط، تفکر منطقی، تصمیم‌سازی و تفکر علمی و درک ارتباطات، در برنامه درسی ریاضی دانش‌آموزان را از پرداختن به ارزش‌هایی مانند عشق‌ورزی و دوست داشتن، بانشاط و خنده‌رو بودن و برقراری تعامل پویا بازمی‌دارد.

1. Land et al  
2. Mendoza et al  
3. Tuna & Başdal

دسته دیگری از پژوهش‌ها با بررسی سواد ارزشیابی برنامه درسی معلمان، سواد معلمان در این زمینه را بررسی کرده‌اند. در این گروه، به‌عنوان نمونه پیرکمالی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که برای سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان، دانش عناصر برنامه درسی (مشمتمل بر محورهای دانش نسبت به محتوا، هدف‌ها، رویکردهای آموزش، دانش فراگیران، فضا و مکان برنامه، زمان و دانش ارزشیابی آموزشی)، فرادانش (مشمتمل بر محورهای دانش ادراکی و مدیریت دانش)، دانش برنامه‌ریزی درسی (مشمتمل بر محورهای دانش طراحی و تدوین برنامه، دانش اشاعه برنامه درسی، دانش اجرایی برنامه‌های درسی و دانش در ارزشیابی برنامه درسی)، دانش زمینه‌ای (مشمتمل بر محورهای دانش فرهنگی - اجتماعی، مهارت‌های حرفه‌ای - سازمانی و عوامل و شاخص‌های مؤثر بر ارزیابی معلم) و دانش انسان‌گرایانه (مشمتمل بر محورهای دانش تعاملی و دانش عاطفی) مورد نیاز است. گروهی از پژوهش‌ها به ارائه رویکردهای نوین در ارزشیابی برنامه‌های درسی اشاره داشته‌اند. به‌عنوان نمونه مؤمنی و کرمی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد ساخت‌وسازگرا راهبردی نوین در ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی» به این نتیجه رسیدند که رویکرد ساخت‌وسازگرا به‌عنوان رویکردی نوین در ارزشیابی برنامه‌های درسی باید مورد توجه قرار بگیرد.

دسته‌ای دیگر از پژوهش‌ها نیز مبانی و بسترهای ارزشیابی برنامه درسی و مفهوم‌شناسی آن را بررسی کرده‌اند. در این زمینه به‌عنوان نمونه، صفایی موحد و حاجی‌زاده (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌مثابه یک پدیده پیچیده» به این نتیجه رسیدند که برای ارزشیابی برنامه‌های درسی اصولی چون ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌صورت رفت‌وبرگشتی صورت گیرد، توجه به ابعاد و لایه‌های مختلف برنامه‌های درسی، توجه به بافت و ایدئولوژی برنامه‌های درسی، ارزشیابی مستمر برنامه‌های درسی و توجه به انتظارات ذی‌نفعان باید مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش‌های بین‌المللی نیز توجه به ارزشیابی برنامه‌های درسی در حیطه‌های سه‌گانه (برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده) را مورد تأکید قرار داده‌اند (ترویر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹، دلوکا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶، سمپسون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲ و فینو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). الگوهای مختلفی برای ارزشیابی موضوعی برنامه‌های درسی ارائه شده است از جمله این الگوها سیپ<sup>۵</sup>، ارزشیابی مبتنی بر زمینه<sup>۶</sup>، ارزشیابی درون‌داد<sup>۷</sup> و ارزشیابی بیرون‌داد<sup>۸</sup> (ورمزیار و همکاران، ۱۴۰۰)، ارزشیابی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا (مؤمنی مهموئی

1. Troyer
2. DeLuca et al
3. Simpson et al
4. Fino et al
5. Cipp
6. Context Evaluation
7. Input Evaluation
8. Process Evaluation

و کرمی، ۱۳۸۶) می‌توان نام برد. در رویکردهای نوین ارزشیابی برنامه‌های درسی زمینه‌ها و فیلترهایی در انواع برنامه‌های درسی (برنامه درسی قصد شده، کسب‌شده و اجراشده) مورد توجه قرار می‌گیرد. از این رو، توجه به وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی در حیطه‌های سه‌گانه باید مورد توجه قرار گیرد. شناخت وضعیت موجود ارزشیابی برنامه‌های درسی زمینه تحول در فرایند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و از سویی تحول در الگوهای ارزشیابی برنامه‌های درسی را با توجه به شناسایی چالش‌های موجود فراهم می‌آورد و به پویایی فرایندهای طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی منجر می‌شود. در میان دوره‌های تحصیلی، دوره آموزش ابتدایی یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحصیلی به شمار می‌آید، چراکه فراگیران این دوره از نظر ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناختی شکل می‌گیرند. به صورت کلی تعلیم و تربیت در دوره کودکی دوم سبب نهادینه شدن گزاره‌ها و تعلیمات در کودک می‌شود (سیف و همکاران، ۱۳۸۹) و این دوره از دوره‌های مهم در شکل‌گیری شخصیت کودک است (کدیور، ۱۳۹۳) از طرفی مبانی شخصیتی دانش‌آموزان در این دوره به آرامی در وجود انسان ریشه می‌دواند (حیدری‌زاده، ۱۳۹۷). از سویی برنامه‌های درسی این دوره و ارزشیابی از آن، یکی از ارکان مهم آموزش در این دوره است که دستخوش تغییرات و تحولات زیادی به صورت سالانه است.

توجه به ارزشیابی جامع برنامه‌های درسی قصد شده، کسب‌شده و اجراشده زمینه تحول در فرایندهای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. با توجه به مبانی و پیشینه ارائه‌شده با توجه به جست‌وجوی پژوهشگران در داخل و خارج از کشور، پژوهشی پیدا نشد که وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی در حیطه‌های سه‌گانه قصد شده، اجراشده و کسب‌شده دوره آموزش ابتدایی را بررسی کرده باشد؛ از این رو، در این پژوهش بر آن شدیم تا به بررسی وضعیت جاری ارزشیابی از برنامه‌های درسی در حیطه‌های سه‌گانه برنامه درسی قصد شده (برنامه درسی ارائه‌شده از سوی وزارت آموزش و پرورش)، برنامه درسی اجراشده (برنامه‌ای که معلمان در مدرسه اجرا می‌کنند و آموزش می‌دهند) و برنامه کسب‌شده (یادگیری دانش‌آموزان) دوره ابتدایی بپردازیم. از این رو، سؤال اصلی پژوهش این است که وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی چگونه است؟

### روش پژوهش

از آنجایی که هدف از اجرای این پژوهش، شناخت وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی بود، از این رو، پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و ازلحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده‌بنیاد است. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتراوس و کوربین برای نظریه داده‌بنیاد بهره گرفته شده است. در رویکرد سیستماتیک، محقق باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (فراستخواه، ۱۳۹۸، ص ۹۸).

جامعه مورد مطالعه این پژوهش، همه کارگزاران اصلی دخیل در برنامه درسی دوره آموزش ابتدایی استان خراسان رضوی شامل؛ معلمان دوره آموزش ابتدایی، سرگروه‌های آموزشی دوره ابتدایی ادارات آموزش و پرورش، مدیران مدرسه‌ها و استادان دانشگاه فرهنگیان بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور، نمونه مورد نظر انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. بر این اساس، مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۰ نفر از معلمان (ملاک ورود داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس)، ۷ نفر از سرگروه‌های آموزشی دوره آموزش ابتدایی، ۶ نفر از مدیران مدرسه‌های ابتدایی و ۸ نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان در رشته علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی بودند. برای محرمانه ماندن هر کدام از شرکت‌کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هر کدام از آنها یک کد اختصاص داده شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، هم‌زمان با گردآوری داده‌ها طی سه مرحله: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری و ج) کدگذاری انتخابی انجام گرفت. برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن<sup>۱</sup> ۱۹۸۰ استفاده شد. آنها چهار معیار «قابلیت اعتبار<sup>۲</sup>، قابلیت انتقال<sup>۳</sup>، قابلیت اتکا<sup>۴</sup> و قابلیت تأیید<sup>۵</sup>» را به منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش برشمردند (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۶). در زمینه قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضای شرکت‌کننده استفاده شد. در زمینه قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصان قرار داده شد. در زمینه قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه قابلیت تأیید مرور و بازخورد هم‌تایان به کاربرده شد.

### یافته‌ها

با توجه به روش‌شناسی پژوهش و روش تحلیل اشتراوس و کوربین (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸) تحلیل یافته‌ها در ادامه ارائه می‌شود.

#### ۱- پدیده محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). شرایط محوری شامل یک سلسله کنش‌ها/کنش‌های متقابل در زمینه ارزشیابی دوره ابتدایی است. در این پژوهش، پدیده محوری «ارزشیابی نامتوازن برنامه‌های درسی» بوده است؛ که در سه محور ضعف ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده، اجرای معیوب ارزشیابی برنامه درسی، ارزشیابی ناقص برنامه درسی کسب‌شده تعریف شد.

1. Guba & Lincoln  
2. Credibility  
3. Transferability  
4. Dependability  
5. Conformability

جدول (۱) شرایط محوری الگوی جاری ارزشیابی دوره ابتدایی

| کد منتخب                          | کد محوری                              | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| ارزشیابی نامتوازن برنامه‌های درسی | ضعف ارزشیابی برنامه طراحی شده         | استفاده از رویکردهای غیر مشارکتی و یک‌طرفه در ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده (استاد، ۵ و معلم، ۳ و ۷). توجه ارزشیابی برنامه درسی به حیطه‌های شناختی و غفلت‌ورزی از متناسب‌سازی آن با حیطه‌های عملی و اجرایی در مرحله طراحی برنامه درسی (معلم، ۷ و سرگروه، ۴). |
|                                   |                                       | عدم هماهنگی بین سرفصل‌های ارائه‌شده و ارزشیابی‌های متناسب با آن (سرگروه، ۶ و مدیر، ۱).  |
|                                   |                                       | اهمیت ندادن و اولویت‌بخشی پایین به ابعاد ارزشیابی در اسناد بالادستی (استاد، ۳).   |
|                                   | اجرای معیوب و ساده‌انگاری در ارزشیابی | ارزشیابی تک‌بعدی و ناتوانی در طراحی ارزشیابی جامع از سوی مجریان (سرگروه، ۱ و معلم، ۴ و ۹).  |
|                                   |                                       | بی‌توجهی به آیین‌نامه‌های اجرایی ارزشیابی برنامه درسی از سوی مجریان (سرگروه، ۷).  |
|                                   |                                       | عدم توجه به برنامه درسی پنهان در بررسی جوانب ارزشیابی در اجرا (استاد، ۸).   |
|                                   |                                       | کم‌لطفی به ارزشیابی و سهل‌انگاری در اجرای صحیح آن از سوی معلمان دوره ابتدایی (مدیر، ۴).   |
|                                   |                                       | محدود کردن ارزشیابی به ارزشیابی از یادگیری فراگیران و توجه نکردن به سایر حیطه‌های برنامه درسی (استاد، ۷ و معلم، ۱۰).  |
|                                   |                                       | عدم شناخت روش‌های ارزشیابی نوین و ناتوانی در اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی (معلم، ۱ و ۸ و مدیر، ۶).   |
|                                   |                                       | گسست بین روش‌های ارزشیابی طراحی‌شده و اجرای میدانی آن در کلاس درس (سرگروه، ۳).  |
|                                   |                                       | عدم توانایی معلمان در همراه‌سازی ارکان دخیل در آموزش برای ارزشیابی صحیح و اثربخش (معلم، ۵ و سرگروه، ۳).   |
|                                   | ارزشیابی ناقص برنامه درسی کسب‌شده     | تأکید صرف بر حفظیات و استفاده نکردن از مهارت‌های عملی و دیدگاه‌های نگرشی در ارزشیابی دوره ابتدایی (استاد، ۴).   |
|                                   |                                       | محدود کردن ارزشیابی به آزمون‌های مدام و کاغذی در دوره ابتدایی (مدیر، ۳ و معلم، ۴).  |
|                                   |                                       | تلقی ارزشیابی به‌عنوان وسیله برای سنجش و بی‌توجهی به رویکرد آموزشی و جبرانی آن (استاد، ۲ و ۷).  |
|                                   |                                       | بازخورد دادن نامناسب و محدود کردن ارزشیابی به رتبه‌بندی دانش‌آموزان (سرگروه، ۵).  |
|                                   |                                       | استفاده محدود از روش‌های اثربخش خودسنجی و همسال‌سنجی (استاد، ۳ و معلم، ۲).  |
|                                   |                                       | صوری‌سازی ارزشیابی در برنامه درسی کسب‌شده و بی‌توجهی به اهمیت آن (استاد، ۸).  |



**ضعف ارزشیابی برنامه طراحی شده:** وجود برنامه‌های نظام‌مند موجب ثمربخشی فعالیت‌های انجام‌شده می‌شود (هریس و ساس، ۲۰۱۱). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نظام آموزشی برنامه‌ای مدون در جهت ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده دوره ابتدایی ندارد و به شکل نامتوازن و ضمنی ابعاد و اقسام آن را مورد توجه قرار گرفته است. ذیل این محور، مؤلفه‌های توجه طراحی ارزشیابی‌های برنامه درسی به حیطه‌های شناختی و غفلت‌ورزی از متناسب‌سازی آن با حیطه‌های عملی و اجرایی، استفاده از رویکردهای غیر مشارکتی و یک‌طرفه در ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده، ناهماهنگی بین سرفصل‌های ارائه‌شده و ارزشیابی‌های متناسب با آن، اهمیت ندادن و اولویت‌بخشی پایین به ابعاد ارزشیابی در اسناد بالادستی احصا شد. در ادامه به برخی از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود.

مدیر (۱) بیان داشت: «از بالا که به برنامه‌های درسی نگاه میشه می‌بینیم که برنامه‌های طراحی شده سرشار از تناقضات و ایراداتی هست که باید قبل از این که به سطح مدرسه و اجرا برسه مدنظر قرار می‌گرفت ولی بهش توجهی نشد.»

**اجرای معیوب و ساده‌انگارانه ارزشیابی:** برنامه درسی طبق تعاریف موجود دارای سه نوع قصدشده، اجراشده و کسب‌شده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). به‌طور مختصر می‌توان برنامه درسی اجراشده را پیاده‌سازی برنامه درسی در کلاس درس توسط معلمان و تفسیر آنان بیان کرد (جمالی‌فر و همکاران، ۱۳۹۵). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های میدانی پژوهشگران یکی دیگر از عوامل محوری در ارزشیابی دوره ابتدایی، اجرای معیوب و ناقص آن است.

در این زمینه به‌عنوان نمونه معلم (۹) که پیش از این معاون آموزشی مدرسه نیز بوده است، اظهار داشت: «ما اکثراً به معلمی می‌گیم معلم خوب که سر وقت در کلاس حاضر بشه، سر وقت نمراتش اعلام کنه و مثلاً پوشه کارش و دفتر نمرش مرتب باشه کمتر دیدیم که معلمی به شرایط یا محتویات کتب کاری داشته باشه یا سبک تدریس مناسب فلان مطلب پپرسه و اینا اصلاً برای ما ملاک نیست در حالی که این موارد معلم حرفه‌ای و معلم معمولی از هم تفکیک می‌کنه همین موارد هست که به دانش برنامه درسی معلمان می‌انجامه و اونو تو این زمینه تقویت می‌کنه.»

**ارزشیابی ناقص برنامه درسی کسب‌شده:** برنامه درسی کسب‌شده، تغییرات یادگیری است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی در دانسته‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های فراگیران به وجود می‌آید (حاجی‌تبار فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵). در این زمینه بررسی دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان همان‌طور که در جدول (۱) قابل استنباط است نقص ارزشیابی برنامه کسب‌شده را نشان می‌دهد. به‌عنوان نمونه معلم (۴) بیان داشت: «من و بسیاری از همکاران وقتی به بحث ارزشیابی و به‌خصوص

ارزشیابی پایان سال می‌رسد از آزمون‌ها استفاده می‌کنیم چراکه یک وسیله مستند هست که آگه نیاز شد برای والدین و یا عوامل مدرسه ارائه کنیم که چرا به فلان دانش‌آموز نیاز به تلاش بیشتر داده شده یا...».

## ۲- شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). به عبارتی می‌توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می‌انجامند. نتایج این بخش در جدول (۲) گزارش شده است.

جدول (۲) عوامل و شرایط علی الگوی جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی

| کد منتخب  | کد محوری                        | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)  |
|-----------|---------------------------------|---|
| عوامل علی | ضعف در طراحی ارزشیابی           | بی‌توجهی به تخصص محوری در حوزه طراحی ارزشیابی برنامه درسی (استاد، ۵ و سرگروه، ۷).                       |
|           |                                 | بی‌توجهی به دانش فناورانه و روش‌های نوین ارزشیابی در طراحی ارزشیابی برنامه درسی (معلم، ۶).              |
|           |                                 | بی‌توجهی به تناسخ عناصر در طراحی ارزشیابی برنامه درسی (معلم، ۴ و ۹).                                    |
|           |                                 | بی‌توجهی به توأمان‌سازی نظریه و عمل در طراحی ارزشیابی‌های برنامه درسی (استاد، ۶).                       |
|           |                                 | کم‌توجهی به پتانسیل کار گروهی و شبکه‌سازی ارکان دخیل در آموزش برای طراحی‌های حوزه ارزشیابی (سرگروه، ۵). |
|           | تقلیل‌گرایی                     | بی‌توجهی به ارزشیابی مناسب در مرحله طراحی برنامه‌های درسی برای دوره آموزش ابتدایی (استاد، ۴).           |
|           |                                 | اجرای شتاب‌زده برنامه‌های درسی طراحی شده و توجه نکردن به نتایج اجراهای آزمایشی (سرگروه، ۱ و معلم، ۸).   |
|           |                                 | ضعف در ارزشیابی شیوه اجرای برنامه‌های درسی توسط مجریان برنامه‌های درسی (استاد، ۷).                      |
|           |                                 | محدود کردن ارزشیابی برنامه‌های درسی به ارزشیابی از یادگیری فراگیران (استاد، ۲).                         |
|           |                                 | نگاه مقطعی به ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده و عدم پیگیری نتایج برنامه‌های درسی (سرگروه، ۴).        |
|           | ضعف سواد سنجش و ارزشیابی مجریان | عدم آشنایی کامل مجریان برنامه درسی با انواع ارزشیابی برنامه‌های درسی (مدیر، ۳).                         |
|           |                                 | کم‌توجهی مجریان به عوامل پنهان مؤثر بر ارزشیابی برنامه درسی (سرگروه، ۶).                                |
|           |                                 | غفلت از بافت و زمینه‌های اجرای ارزشیابی برنامه درسی و اجرای یکسان در شرایط متفاوت (سرگروه، ۷).          |
|           |                                 | ناتوانی مجریان در ادغام ارزشیابی و تطبیق آن با برنامه درسی (استاد، ۱).                                  |

| کد منتخب | کد محوری   | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)  |
|----------|------------|---|
|          | کمیت گرایی | تأکید بر شیوه‌های کمی ارزشیابی و اجرای ناقص ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی (معلم، ۱).                                      |
|          |            | سطحی بودن درک معلمان از ارزشیابی برنامه درسی و غفلت از عمق بخشی به تجربیات ارزشیابی برنامه درسی (مدیر، ۵).                  |
|          |            | آیین‌نامه محوری در ارزشیابی‌های برنامه درسی و غفلت از ظرفیت‌های بومی و درون مدرسه‌ای در ارزشیابی برنامه‌های درسی (معلم، ۵). |
|          |            | محدود کردن ارزشیابی به سنج‌های کمی و غفلت از کیفیت‌سنجی در برنامه‌های آموزشی (استاد، ۸ و سرگروه، ۲).                        |
|          |            | وجود بروکراسی‌های اداری متعدد بر سر راه ارزشیابی برنامه درسی و توجه نکردن به اثربخشی آن (معلم، ۳ و ۶).                      |

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علی‌الگوی جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در سه محور ضعف سواد طراحی ارزشیابی برنامه‌ریزان درسی طراحی برنامه‌های درسی، تقلیل‌گرایی ارزشیابی به حوزه برنامه درسی کسب‌شده، ضعف سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی توسط مجریان برنامه‌ها در مدرسه‌ها و کمیت‌گرایی در ارزشیابی برنامه‌های درسی مورد توجه مشارکت‌کنندگان در پژوهش بود. معلم (۱) در این خصوص اظهار داشت: « کتاب راهنمای معلم امسال ریاضی پایه پنجم در قسمتی جدا به بحث ارزشیابی متناسب با هر مبحث پرداخته که به نظرم طرح جالب و خوبی. ولی ایراد کار اونجاست که این ارزشیابی‌ها و روش‌هایی که عنوان کرده خیلی پیش‌پا افتاده و ساده هست. روش‌های جدید ارزشیابی یا آشنایی نبوده و یا اینکه خواستن استفاده کنند.»

### ۳- شرایط راهبردی

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که با هدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده مورد نظر صورت می‌پذیرد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). به عبارتی راهبردها، اقداماتی هستند که به منظور تحقق پدیده محوری تحت شرایط خاص انجام می‌گیرند. در پژوهش حاضر، تحلیل مصاحبه‌ها نشان‌دهنده چهار دسته راهبرد در زمینه اقدامات احساس نیاز شده در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی برآورد شد. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول (۳) شرایط راهبردی ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی

| کد منتخب     | کد محوری                                 | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)   |
|--------------|--|--|
| اقدامات جاری | عملکرد سلیقه‌ای                          | طراحان و مجریان برنامه درسی اصلاً به ضوابط ارزشیابی برنامه‌های درسی توجه نمی‌کنند (معلم، ۷)  |
|              |  | معلمان به صورت سلیقه‌ای در زمینه ارزشیابی عمل می‌کنند و در این زمینه الگوی علمی را در نظر نمی‌گیرند (سرگروه، ۱).   |
|              |  | الآن معلمان هر کدام با توجه به دیدگاه شخصی خودشان به برنامه‌های درسی و ارزشیابی از آن توجه می‌کنند (سرگروه، ۵).  |
|              | دیدگاه سنتی به ارزشیابی برنامه درسی      | طراحان و معلمان بیشتر ارزشیابی برنامه‌های درسی رو به صورت سنتی و مبتنی بر بازخورد در نظر می‌گیرند (معلم، ۷ و سرگروه، ۲).   |
|              |  | طراحان برنامه درسی در محورهای سه‌گانه برنامه درسی (برنامه قصدشده، اجراشده و کسب‌شده) هیچ نگاه ساختاری به ارزشیابی برنامه‌های درسی ندارند (مدیر، ۴).                  |
|              |  | معلمان ارزشیابی برنامه‌های درسی رو بیشتر به ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده در نظر می‌گیرند (معلم، ۷ و ۹).  |
|              |  | الآن همکاران در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی هیچ رویه و الگوی مدونی رو در نظر نمی‌گیرند و فقط به مباحثی که مرتبط با حوزه شناختی برنامه هست توجه می‌کنند (معلم، ۳). |
|              | نبود ساختار مدون در ارزشیابی برنامه درسی | در زمینه طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی ساختاری روشن و مدون برای ارزشیابی برنامه‌ها در این حیطه‌ها در نظر گرفته نشده است (معلم، ۴ و مدیر، ۱).                  |
|              |  | به نظرم آموزش و پرورش باید به ساختار مدون برای ارزشیابی برنامه‌های درسی داشته باشد تا وظیفه نظارت و ارزشیابی بر برنامه‌ها به صورت تخصصی انجام شود (معلم، ۱۰).        |
|              |  | الآن در دفتر برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش تنها بخشی که مغفول مانده و زیاد جدی گرفته نمی‌شود بخش نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی است (مدیر، ۸).            |
|              | نادیده‌انگاری و غفلت                     | بیشتر معلمان و سرگروه‌های آموزشی به ارزشیابی برنامه درسی توجه ندارند و اصلاً در این زمینه اطلاعی ندارند (سرگروه، ۲).   |
|              |  | ارزشیابی برنامه‌های درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی الآن انجام نمی‌شود و نهایت به ارزشیابی یادگیری فراگیران خلاصه می‌شود (معلم، ۹)                                     |

**عملکرد سلیقه‌ای در ارزشیابی:** بررسی و تحلیل بیانات مشارکت‌کنندگان نشان‌دهنده این مهم بود که یکی از راهبردهای اصلی در زمینه وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی، عملکرد سلیقه‌ای مجریان برنامه‌های درسی (معلمان) و طراحان برنامه‌های درسی در زمینه ارزشیابی برنامه درسی است. در این زمینه مؤلفه‌هایی چون بی‌توجهی به ضوابط ارزشیابی برنامه‌های درسی، دخالت دیدگاه شخصی در ارزشیابی برنامه‌های درسی و بی‌توجهی به الگوهای علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی مورد توجه مشارکت‌کنندگان در پژوهش بود.

**دیدگاه سنتی به ارزشیابی برنامه‌های درسی:** ارزشیابی برنامه درسی تنها یکی از شاخه‌های مطالعات برنامه درسی است که موضوعات ارزشیابی آن نظارت دارد. با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش یکی از راهبردهای مهم در زمینه موجود ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی، دیدگاه سنتی معلمان و طراحان برنامه‌های درسی نسبت به ارزشیابی است. در این زمینه شاخص‌هایی چون در نظر گرفتن ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر بازخورد سایر گروه‌های ذی‌نفع چون معلمان مجری برنامه، نبود دیدگاه ساختاری به ارزشیابی برنامه‌های درسی، توجه تک بُعدی به ارزشیابی برنامه‌های درسی و محدود کردن ارزشیابی برنامه درسی به صورت ارزشیابی فرایند یاددهی-یادگیری فراگیران و محدود کردن ارزشیابی برنامه‌های درسی به ارزشیابی حوزه شناختی مورد توجه بود.

**نبود ساختار مدون در ارزشیابی برنامه‌های درسی:** طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده در دفتر برنامه‌ریزی آموزش و پرورش ساختار مدون و قانونی وجود ندارد و این مهم مورد غفلت قرار گرفته است. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در این زمینه باید در دفاتر تألیف کتب و سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش ساختاری مدون برای ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی وجود داشته باشد که در مراحل طراحی، تدوین، اجرای آزمایشی و اجرای رسمی به ارزشیابی برنامه‌های درسی و بررسی بازخوردها از مناطق مختلف آموزش و پرورش بپردازند.

**نادیده‌انگاری و غفلت:** تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان و بررسی میدان پژوهش (بافت مدرسه‌های ابتدایی) نشان‌دهنده این مهم است که ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی توسط معلمان و مجریان برنامه‌های درسی مورد غفلت واقع می‌شود و ارزشیابی از برنامه‌های درسی صورت نمی‌گیرد. در این زمینه معلم (۹) بیان داشت: «الآن در مدارس معلمان به بحث ارزشیابی از خود برنامه درسی توجه ندارند و چیزی که مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، ارزشیابی از یادگیری فراگیران هست که اونم طبق تعریف شما بخشی از ارزشیابی برنامه‌های درسی هست».

#### ۴- عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌ها دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌ها در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول (۴) عوامل زمینه‌ای الگوی جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی

| کد منتخب               | کد محوری | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)   |
|------------------------|----------|---|
| عوامل محیطی - زمینه‌ای | سازمانی  | عدم توجه و تبیین چالش‌های برنامه درسی بر مبنای رویکردهای ارزشیابی برنامه درسی در سطح سازمانی (استاد، ۳).                |
|                        |          | تأکید فعالیت‌های دوایر ارزیابی بر آزمون‌های هماهنگ و غفلت از ابعاد برنامه‌ای ارزشیابی در دوره‌های تحصیلی (معلم، ۱ و ۸). |
|                        |          | اعمال نظر شخصی مدیران آموزش و پرورش در ارائه بخشنامه‌های آموزشی (معلم، ۱).  |
|                        |          | غفلت از پتانسیل و ظرفیت دوره‌های ضمن خدمت در راستای ارتقای سواد ارزشیابی برنامه درسی معلمان و کارکنان (استاد، ۶).       |
|                        |          | کم‌توجهی به فرهنگ ارزشیابی و مداخله بر مبنای آن در سطح سازمان آموزش و پرورش (مدیر، ۵).                                  |
|                        |          | غفلت از ویژگی پویایی برنامه‌های درسی و لزوم بازنگری در آنها (سرگروه، ۲).  |
|                        | مدرسه‌ای | بی‌توجهی مدیران مدرسه‌ها به انعکاس‌دهی چالش‌های برنامه درسی به سطوح سازمانی (معلم، ۴).                                  |
|                        |          | ضعف روحیه پژوهشی در زمینه آسیب‌شناسی برنامه‌های درسی در مدرسه‌ها (معلم، ۷).   |
|                        |          | آشنایی و تسلط نداشتن معلمان با انواع برنامه‌های درسی دوره ابتدایی (استاد، ۳).   |
|                        |          | تعهد نداشتن ارکان آموزشی مدرسه نسبت به بررسی و ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی (سرگروه، ۱).                       |
|                        |          | غفلت از ابتکار عمل و فعالیت مدرسه‌ها در ارزشیابی برنامه درسی به دلیل آیین‌نامه محوری و بروکراسی اداری (معلم، ۶).        |
|                        | کلاسی    | بی‌توجهی به برنامه درسی مصوب از سوی معلمان (معلم، ۶ و ۱۰).  |
|                        |          | اشتغال معلمان به برنامه‌های آموزشی و ناتوانی در پرداختن به برنامه درسی و ارزشیابی آن (معلم، ۲).                         |
|                        |          | اکتفا به روش‌های سنتی ارزشیابی کلاسی (سرگروه، ۷).   |
|                        |          | اعتقاد نداشتن به اثربخشی شیوه‌های نوین ارزشیابی همچون شیوه ارزشیابی کیفی - توصیفی (معلم، ۱).                            |
|                        |          | کم‌توجهی به ارزشیابی در سطح کلاسی و مدرسه‌ای (معلم، ۹).   |

ارزشیابی دوره ابتدایی و نگرش نسبت به آن نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است بنابراین توضیح چگونگی ایجاد این شرایط به عوامل زمینه‌ای مؤثر بر آن نیازمند است. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول (۴) دیده می‌شود، شامل عوامل سازمانی (عوامل مرتبط با سازمان آموزش و پرورش و ادارات)، مدرسه‌ای و کلاسی است. در این زمینه به نمونه‌ای از

گفته‌های مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

مدیر (۲) بیان داشت: «آموزش و پرورش به شکل خیلی محدود به بررسی زمینه‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌پردازد. شاهد مثال این حرف من هم، اولویت‌های پژوهشی سازمانه، شما آگه اولویت‌ها را مرور کنید می‌بینید که به بحث ارزشیابی برنامه‌های درسی چندان ورود نشده و بیشتر حیطه‌های اجرایی را شامل میشه».

استاد (۹) بیان داشت: «مدارس ما درگیر آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌ها هستند و بیشتر تمرکز آنها بر جواب دادن به این بخش‌نامه‌ها و اجرای طرح‌هایی است که شاید چندان ارتباطی با اهداف آموزشی ندارد و به همین دلیل زمانی برای رسیدن به فعالیت‌های خلاقانه و حتی گاهی وظائفی همچون بررسی و رصد آموزش و برنامه‌های کلاس‌ها را هم ندارند».

#### ۵- عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده)

شرایط میانجی / تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). نتایج این بخش در جدول (۵) گزارش شده است. در این بخش با توجه به دیدگاه مصاحبه‌شوندگان عواملی که موجب تسهیل ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی می‌شود، ارائه شد.

جدول (۵) عوامل تسهیلگر ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی

| کد منتخب      | کد محوری  | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)   |
|---------------|---|---|
| عوامل تسهیلگر | توسعه حرفه‌ای در راستای سواد ارزشیابی برنامه درسی | توجه به برگزاری دوره‌های آموزشی مرتبط با برنامه‌های درسی دوره ابتدایی برای معلمان و کارکنان سازمان (معلم، ۳ و سرگروه، ۲).               |
|               |   | توجه به سواد ارزشیابی برنامه درسی معلمان و تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بر مبنای آن (استاد، ۵).                                       |
|               |   | برگزاری سمینارها و همایش‌های ملی و استانی به منظور تبادل آرا و گفت‌وگو بین جامعه آموزشی در زمینه برنامه‌های درسی (سرگروه، ۶ و مدیر، ۲). |
|               |   | توانمندسازی معلمان در راستای وظایف فراشغلی همچون ارزشیابی برنامه‌های درسی (استاد، ۱).   |
|               |   | توجه به ارزشیابی برنامه درسی در سرفصل‌های مصوب درسی نومعلمان (دانشجومعلمان و معلمان ماده ۲۸) (استاد، ۴).                                |

| کد منتخب | کد محوری                            | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)   |
|----------|-------------------------------------|---|
|          | تقویت دیدگاه انتقادی در برنامه درسی | ایجاد برنامه‌ها و رویدادهای بررسی برنامه‌های درسی در بین معلمان (معلم، ۵).  |
|          |                                     | توجه به نقادی آموزشی در سرفصل‌های آموزشی معلمان (سرگروه، ۳).  |
|          |                                     | توجه به فراشناخت و ارزیابی برنامه‌های درسی در دوره‌های حین خدمت (معلم، ۱۰ و مدیر، ۶).                                       |
|          |                                     | استقبال از ایده‌های خلاقانه و انتقادی برنامه‌های درسی توسط مجریان و طراحان (سرگروه، ۱).                                     |
|          | حمایت و پشتیبانی سازمانی            | تدوین طرح‌های پژوهشی با موضوعات مرتبط با ارزشیابی برنامه‌های درسی در سازمان (مدیر، ۵).                                      |
|          |                                     | انگیزه‌دهی به طراحان، مجریان و برنامه‌ریزان برای بررسی و ارزشیابی برنامه‌های درسی (معلم، ۶).                                |
|          |                                     | فراهم‌سازی بستر و زمینه‌های توسعه فکری در راستای بررسی برنامه‌های درسی (معلم، ۷ و ۱۰).                                      |
|          |                                     | راه‌اندازی سامانه ارتباطی و تعاملی برنامه درسی (سرگروه، ۱).   |
|          |                                     | بها دادن به تخصص‌های مرتبط با ارزشیابی برنامه درسی و زمینه‌سازی ادامه تحصیلی معلمان و کارکنان در این کد رشته‌ها (استاد، ۴). |
|          |                                     | تشویق روحیه همکاری و مشارکت جمعی در راستای ارزشیابی برنامه درسی از طریق برگزاری جشنواره‌های تخصصی (مدیر، ۲ و معلم، ۶).      |

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان در پژوهش، سه محور توسعه حرفه‌ای در راستای سواد ارزشیابی برنامه درسی، تقویت دیدگاه انتقادی در برنامه درسی، حمایت و پشتیبانی سازمانی را تسهیل‌کننده فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی می‌دانستند.

**توسعه حرفه‌ای در راستای سواد ارزشیابی برنامه درسی:** توسعه حرفه‌ای می‌تواند بر دانش فرد اثر گذارد تا جایی که مدرس، روش آموزش خود را در کلاس درس تغییر دهد (فضلعلی، ۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای دربرگیرنده تجربه‌های یادگیری رسمی و غیررسمی مدرسان از بدو استخدام تا زمان بازنشستگی به دست می‌آوردند (گنسر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). در این میان با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، توجه به توسعه حرفه‌ای و آموزش مرتبط با سواد ارزشیابی برنامه درسی می‌تواند زمینه ارزشیابی‌های صحیح برنامه درسی را مهیا سازد. در این زمینه به‌عنوان نمونه معلم (۲) بیان داشت:

1. Ganser



«دوره‌های ارتقای حرفه‌ای برگزار شده با مضمون ارزشیابی به‌واقع هم از لحاظ کمی و هم کیفی محدود هست و باعث شده که همکاران ارزشیابی را به ارزشیابی کلاسی و اون هم به شکل ناقص بشناسند».

**تقویت دیدگاه انتقادی در برنامه درسی:** برنامه درسی برای اینکه به ارزشیابی توجه داشته باشد باید در زمینه‌های مرتبط تفکر انتقادی را به کار گیرد. تفکر انتقادی و نقادی آموزشی به بررسی جامع حیطه مورد نظر کمک می‌کند. در این زمینه مؤلفه‌هایی همچون ایجاد برنامه‌ها و رویدادهای بررسی برنامه‌های درسی در بین معلمان، توجه به نقادی آموزشی در سرفصل‌های آموزشی معلمان، توجه به فراشناخت و ارزیابی برنامه‌های درسی در دوره‌های حین خدمت، استقبال از ایده‌های خلاقانه و انتقادی برنامه‌های درسی توسط مجریان و طراحان احصا شد.

**حمایت و پشتیبانی سازمانی:** توجه به پشتیبانی‌های سازمانی از ارزشیابی و افراد فعال در این زمینه سبب تسهیل آن در سازمان می‌شود. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ضرورت حمایت و پشتیبانی سازمانی در این زمینه را مورد تأکید قرار دادند. در این زمینه به‌عنوان نمونه معلم (۶) اظهار داشت: «به نظر من اداره با برگزاری فستیوال‌ها و جشنواره‌های مختلف مرتبط با چالش‌های برنامه درسی هم می‌تونه به معرفی ظرفیت‌های برنامه درسی کمک کنه و هم زمینه این فراهم کنه که معلمان در قالب گروه با هم به تشریح مساعی و به اشتراک گذاری دانش و تجربه و تمرین کارگروهی بپردازن».

#### ۶- عوامل مداخله‌گر (محدودکننده)

در بین تجارب مشارکت‌کنندگان، برخی از عوامل به‌عنوان محدودکننده ارزشیابی برنامه‌های درسی بیان شدند. این عوامل مانع از ارزشیابی صحیح برنامه‌های درسی می‌شوند. نتایج این بخش از یافته‌ها در جدول (۶) گزارش شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۶) عوامل محدودکننده الگوی جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی

| کد<br>منتخب                       | کد<br>محوری        | نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)   |
|-----------------------------------|--------------------|---|
| چالش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی | موانع<br>فردی      | تمایل نداشتن معلمان و مجریان برنامه‌های درسی به ارزشیابی برنامه‌های درسی (معلم، ۱).                             |
|                                   |                    | کمبود وقت و مشکلات معیشتی مجریان برنامه‌های درسی (معلم، ۴ و ۹).   |
|                                   |                    | ضعف بنیه علمی و دانشی معلمان در زمینه برنامه‌های درسی دوره ابتدایی (سرگروه، ۵).                                 |
|                                   |                    | کم‌توجهی به تلفیق حوزه‌های پژوهشی و آموزشی بین مجریان برنامه‌های درسی (استاد، ۳).                               |
|                                   |                    | ناآشنایی مجریان با الگوهای ارزشیابی برنامه درسی (استاد، ۶).   |
|                                   | موانع<br>اجرایی    | ضعف در گزینش و جذب معلمان و متخصصان حوزه ارزشیابی (مدیر، ۵).  |
|                                   |                    | نبود امکانات لازم برای سازمان‌دهی نخبگان و استفاده از ظرفیت ایشان در حوزه ارزشیابی برنامه‌های درسی (سرگروه، ۲). |
|                                   |                    | طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر چارچوب‌های ساختاری و بی‌توجهی به بازخوردهای میدانی (استاد، ۱).                   |
|                                   |                    | تصمیم‌گیری غیر مشارکتی و مشارکت ندادن معلمان در طراحی، تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی (سرگروه، ۴ و استاد، ۷). |
|                                   |                    | ضعف عملکرد سازمان در جلب نظر معلمان و مجریان در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی (معلم، ۸).                       |
|                                   | فرهنگی-<br>ساختاری | بی‌توجهی به رویکردهای انتقادی در زمینه‌های مختلف برنامه درسی (معلم، ۳).   |
|                                   |                    | نبود محرک‌های انگیزشی برای مجریان برنامه درسی در انعکاس‌دهی نظرات خود درباره برنامه‌های درسی (معلم، ۴ و ۹).     |
|                                   |                    | ضعف تعهد حرفه‌ای برخی مجریان (مدیر، ۱).   |
|                                   |                    | متمرکز بودن نظام آموزشی (معلم، ۷ و ۱۰).   |

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که موانع و چالش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی به سه مقوله چالش‌های فردی، اجرایی و فرهنگی - ساختاری تقسیم‌بندی می‌شود.

**موانع فردی:** در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی، تخصص، علاقه و آشنایی افراد با این زمینه یکی از عوامل اصلی کاربست آن است. حول این محور، سرگروه (۵) بیان داشت: «بیشتر معلمان حال حاضر آموزش و پرورش تخصص و آگاهی لازم برای ارزشیابی برنامه‌های درسی رو ندارند و لازمه در این زمینه آگاهی لازم رو به معلمان بدهند».

**موانع اجرایی:** ضعف‌های اجرایی و مشکلات در اجرا یکی از عمده موانع ارزشیابی برنامه‌های درسی بودند. در این زمینه مؤلفه‌های ضعف در گزینش و جذب معلمان و متخصصان حوزه ارزشیابی، نبود امکانات لازم برای سازمان‌دهی نخبگان و استفاده از ظرفیت ایشان در حوزه ارزشیابی برنامه‌های درسی، طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر چارچوب‌های ساختاری و بی‌توجهی به بازخوردهای میدانی، تصمیم‌گیری غیر مشارکتی و مشارکت ندادن معلمان در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، ضعف عملکرد سازمان در جلب نظر معلمان و مجریان در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی احصا شد. در این زمینه سرگروه (۲) بیان داشت: «در آموزش و پرورش ظرفیت لازم برای استفاده از نخبگان وجود ندارد، الآن خیلی از معلمان هستند که هم از نظر تحصیلی و هم تجربه دارای دیدگاه‌های سازنده‌ای هستند اما آموزش و پرورش هیچ ظرفیتی برای استفاده از آن‌ها ندارد و این ظرفیت‌ها نادیده گرفته می‌شود».

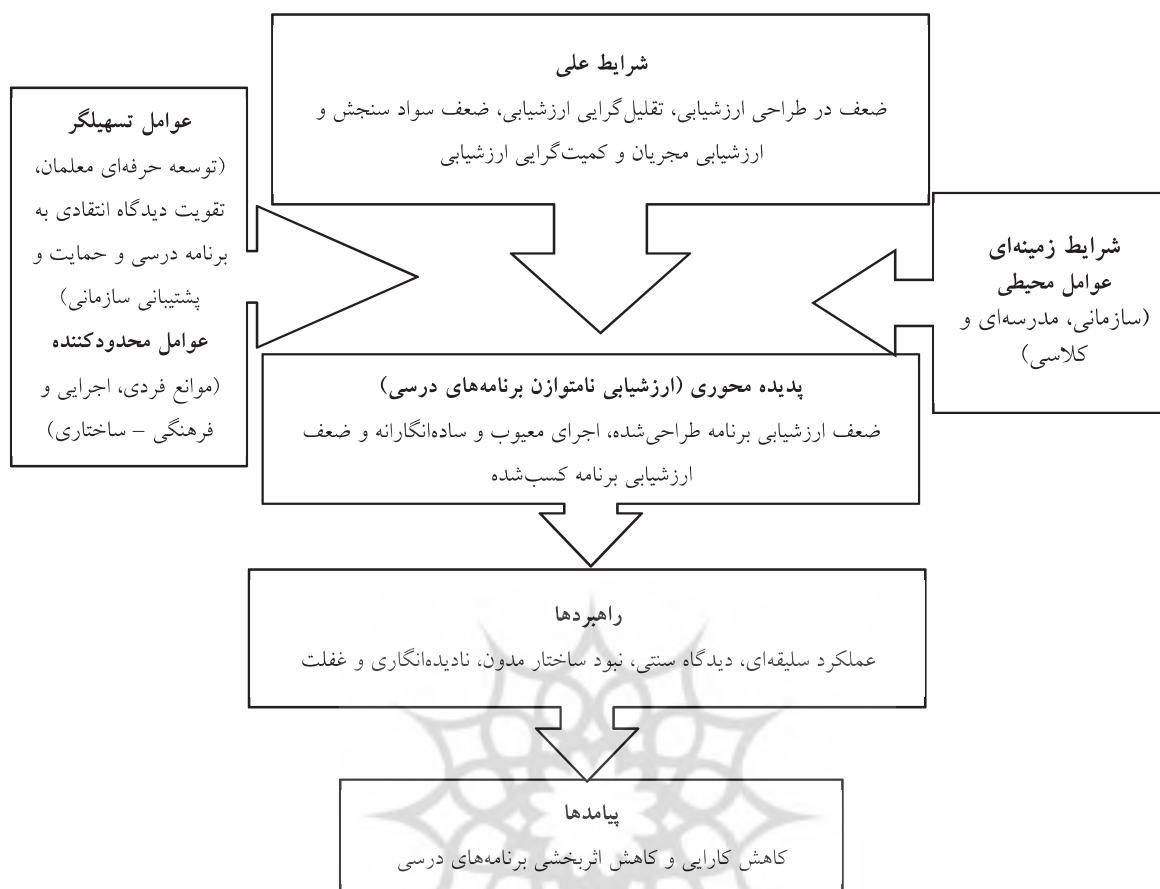
**موانع فرهنگی - ساختاری:** بخشی از چالش‌های پیش روی ارزشیابی برنامه‌های درسی متوجه نظام متمرکز آموزشی و ساختارها و فرهنگ‌هایی است که توجه به بازخورد و دیدگاه انتقادی را به حاشیه برده است. ذیل این محور، مؤلفه‌های بی‌توجهی به رویکردهای انتقادی در زمینه‌های مختلف برنامه درسی، نبود محرک‌های انگیزشی برای مجریان برنامه درسی در انعکاس دهی نظرات خود پیرامون برنامه‌های درسی، ضعف تعهد حرفه‌ای برخی مجریان و طراحان برنامه‌های درسی، متمرکز بودن نظام آموزشی احصا شد.

#### ۷- پیامدها

پیامدها نتایج مستقیم و غیرمستقیم تحقق پدیده محوری و اجرای راهبردها هستند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). پیامدهای این وضعیت برای ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان و استنباط مجریان چیزی جز ضعف طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و در نتیجه آن ضعف سیستماتیک تحقق هدف‌های آموزشی خواهد بود. این پیامدها را می‌توان در دو بعد اصلی کاهش کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی خلاصه کرد.

#### الگوی پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ الگوی پارادایمی وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در شکل (۱) ارائه شده است.



شکل (۱) الگوی وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی

همان‌طور که در الگوی ارائه‌شده، مشهود است محور وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی ارزشیابی نامتوازن برنامه‌های درسی است. این مهم تحت تأثیر عوامل علی ضعف سواد طراحی ارزشیابی، تقلیل‌گرایی ارزشیابی، ضعف سواد سنجش و ارزشیابی مجریان و کمیت‌گرایی ارزشیابی بوده که خود در بستر زمینه‌های سازمانی، مدرسه‌ای و کلاسی شکل می‌گیرد. همچنین عواملی چون توسعه حرفه‌ای معلمان، تقویت دیدگاه انتقادی به برنامه درسی و حمایت و پشتیبانی سازمانی به‌عنوان تسهیلگر فرایند موجود ارزشیابی برنامه‌های درسی شناخته شد و عواملی چون موانع فردی، اجرایی و فرهنگی - ساختاری به‌عنوان محدودکننده وضعیت موجود ارزشیابی برنامه‌های درسی مورد شناسایی قرار گرفت. راهبردهایی که در حال حاضر برای ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی مورد استفاده قرار می‌گیرد شامل عملکرد سلیقه‌ای، دیدگاه سنتی، نبود ساختار مدون، نادیده‌انگاری و غفلت است. پیامد وضعیت جاری نیز کاهش کارایی و کاهش اثربخشی برنامه‌های درسی این دوره آموزشی است.

## بحث

برنامه‌های درسی مهم‌ترین رکن در نظام‌های آموزشی است. اجرای فعالیت‌های آموزشی در مدرسه‌ها بیش از هر چیز دیگری وابسته به برنامه‌های درسی است؛ این مهم ضرورت توجه و ارزشیابی منظم از برنامه‌های درسی را می‌رساند؛ بیشتر ارزشیابی‌ها برنامه‌های درسی را محدود به ارزشیابی از یادگیری فراگیران در مرحله اجرای برنامه‌های درسی می‌دانند، از این‌رو توجه به ارزشیابی مناسب کل فرایند طراحی، اجرا و کسب برنامه‌های درسی زمینه‌پویایی هر چه بیشتر فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌آورد. از این‌رو در این پژوهش بر آن شدیم تا به شناسایی وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی در دوره آموزش ابتدایی بپردازیم.

با توجه به روش‌شناسی پژوهش که به صورت نظریه‌برخاسته از داده استفاده شد و یافته‌ها در الگوی اشتراوس و کوربین بازنمایی شد. نتایج نشان داد که شرایط محوری در این پژوهش با توجه به مسئله اصلی پژوهش حول محوریت ارزشیابی نامتوازن برنامه‌های درسی در دوره آموزش ابتدایی در سه سطح طراحی برنامه درسی، اجرای برنامه‌های درسی و کسب برنامه‌های درسی سازمان‌دهی شد. در این زمینه سه محور ضعف در ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده، اجرای معیوب و ساده‌انگاری ارزشیابی برنامه درسی و ارزشیابی ناقص برنامه درسی کسب‌شده سازمان‌دهی شد. به عبارتی در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده این نکته مشهود است که فقط در بخش اجرای برنامه‌های طراحی شده در سطح مدرسه‌ها به ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده توسط دانش‌آموزان آن هم به صورت ناقص و معیوب توجه می‌شود و سایر سطوح برنامه درسی مورد غفلت قرار می‌گیرد. با توجه به مصاحبه‌ها برنامه درسی ابلاغ‌شده از طراحی نامتوازنی در زمینه ارزشیابی برخوردار بوده و خود برنامه نیز قبل از اجرا مورد ارزشیابی درست قرار نمی‌گیرد؛ در میدان عمل نیز مجریان به صورت معیوب آن را اجرا و ارزشیابی می‌کنند برآیند آن نیز کسب ناقص برنامه درسی توسط فراگیران است. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های مندوزا و همکاران (۲۰۲۲)، داتیو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) و ژائو<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) است. ژائو (۲۰۱۷) در پژوهش خود حول ارزشیابی برنامه‌های درسی بیان داشت برنامه‌های درسی به صورت معیوب اجرا می‌شود و زمینه‌های ارزشیابی در آن در نظر گرفته نمی‌شود. همچنین ورمزیار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود بیان داشتند وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی کسب‌شده مناسب نیست.

موجبات علی نیز که مستقیماً به مقوله کانونی ارزشیابی برنامه درسی در دوره آموزش ابتدایی می‌انجامد همان‌طور که در جدول (۲) دیده می‌شود از چند مقوله اصلی تشکیل می‌شوند که شامل؛

1. Datu et al  
2. Zhao et al

ضعف سواد طراحی ارزشیابی برنامه‌ریزان درسی در سطح کلان، ضعف سواد سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی مجریان در مدرسه‌ها (معلمان) و نهادینه بودن روح کمیت‌گرایی در ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطوح سه‌گانه (طراحی، اجرا و کسب برنامه درسی) است. در زمینه یافته‌های این بخش از پژوهش با دید کل‌نگر می‌توان این‌گونه استدلال کرد که ضعف سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی در سطوح برنامه‌ریزان درسی و مجریان منجر می‌شود برنامه‌های درسی به‌درستی در مرحله طراحی، طراحی نمی‌شود و در مرحله اجرا نیز معلمان سواد لازم برای ارزشیابی برنامه درسی را ندارند و نگرش آنان نسبت به ارزشیابی برنامه درسی محدود به ارزشیابی از یادگیری‌های دانش آموزان است؛ این مهم چرخه معیوبی در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. پیرکمالی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود با بررسی وضعیت سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان به این نتیجه رسیدند که سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های کان و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۲)، فینو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) و لاند و همکاران (۲۰۱۵) است. کان و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود ضعف سواد طراحی ارزشیابی برنامه‌های درسی را یکی از چالش‌های ضعف ارزشیابی برنامه‌های درسی بیان داشتند. در این زمینه مؤلفه‌هایی چون بی‌توجهی به تناسخ عناصر در طراحی ارزشیابی برنامه درسی، بی‌توجهی به توأمان‌سازی نظریه و عمل در طراحی ارزشیابی‌های برنامه درسی و توجه نکردن به تخصص‌محوری در حوزه طراحی ارزشیابی برنامه‌های درسی، زمینه ضعف برنامه درسی طراحی شده را فراهم می‌آورد. از سویی ضعف سواد سنجش و ارزشیابی مجریان برنامه‌های درسی زمینه اجرای نامناسب آن را فراهم می‌آورد که در کنار کمیت‌گرایی در برنامه‌های درسی زمینه ضعف ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطوح سه‌گانه را ایجاد می‌کند.

شرایط محیطی به‌عنوان عامل زمینه‌ای ارزشیابی برنامه‌های درسی در دوره آموزش ابتدایی شناخته شد. عوامل محیطی به‌عنوان عوامل هم‌بافتی و بی‌واسطه در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی نقش دارند. به‌عبارت‌دیگر، انسان جزئی از محیط اطراف خود است که در عین تأثیرگذاری بر آن، از آن تأثیر مستقیم می‌گیرد. در پژوهش حاضر، مشارکت‌کنندگان به عواملی چون عدم توجه و تبیین چالش‌ها ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطح سازمانی، ضعف روحیه پژوهشی در زمینه آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطح مدرسه‌ها و بی‌توجهی به برنامه مصوب و ارزشیابی در نظر گرفته شده توسط معلمان به‌عنوان عوامل زمینه‌ای مؤثر بر ارزشیابی برنامه‌های درسی مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود. با توجه به یافته‌های این بخش وجود چالش و ضعف در لایه‌های مختلف آموزشی چون سازمان

1. Conn et al  
2. Fino et al

آموزش و پرورش، مدرسه و کلاس درس در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی، زمینه ضعف ارزشیابی برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های پianta و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۲)، ژائو (۲۰۱۷) و میرالای و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) است. پianta و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود عواملی چون بی‌توجهی به فرهنگ ارزشیابی و ضعف روحیه پژوهش معلمان را که به‌عنوان عوامل مدرسه‌ای و کلاسی در پژوهش حاضر نیز شناسایی شد را از عوامل زمینه‌ای ارزشیابی برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار دادند.

از نظر مشارکت‌کنندگان هر چند برنامه ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ناشی از موجبات علی و تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای است ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. راهبردهایی که در مواجهه با ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در وضعیت جاری مورد توجه است حول محورهایی چون عملکرد سلیقه‌ای طراحان برنامه‌های درسی و مجریان برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی، وجود دیدگاه سنتی به ارزشیابی برنامه درسی، نبود ساختار مدون در ارزشیابی برنامه‌های درسی در حیطه‌های سه‌گانه طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی و غفلت و نادیده گرفتن ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط مجریان سازمان یافت. راهبردهای موجود سبب ایجاد وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی است. در زمینه یافته‌های این بخش از پژوهش در داخل و خارج از کشور پژوهشی یافت نشد.

با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها سه عامل توجه به توسعه حرفه‌ای در راستای سواد ارزشیابی برنامه درسی، تقویت دیدگاه انتقادی در برنامه درسی دوره ابتدایی و حمایت و پشتیبانی سازمانی از ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌عنوان شاخص‌های تسهیلگر در ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی شناسایی شد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های داتیو و همکاران (۲۰۲۱)، کان و همکاران (۲۰۲۲) و لاند و همکاران (۲۰۱۵) است. کان و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود در زمینه بهبود ارزشیابی برنامه‌های درسی بیان داشتند که حمایت‌های سازمانی به بهبود ارزشیابی برنامه‌های درسی منجر می‌شود. وجود دیدگاه انتقادی در برنامه‌های درسی زمینه تسهیل ارزشیابی برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. دیدگاه انتقادی در ارزشیابی برنامه‌های درسی زمینه قبول مشارکت حداکثری در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی را فراهم می‌آورد. همچنین یافته‌ها نشان داد عواملی چون موانع فردی در ارزشیابی برنامه‌های درسی، موانع اجرایی در برنامه‌های درسی و موانع فرهنگی-ساختاری به‌عنوان چالش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی شناسایی شدند. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز در راستای یافته‌ها پژوهش‌هایی چون کان و همکاران (۲۰۲۲) و ژائو (۲۰۱۷) است.

1. Pianta et al  
2. Mira Leal et al

پیامدهای این وضعیت برای ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان و استنباط مجریان چیزی جز ضعف طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و در نتیجه آن ضعف سیستماتیک تحقق هدف‌های آموزشی خواهد بود. این پیامدها را می‌توان در دو بعد اصلی کاهش کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی خلاصه کرد.

### نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج می‌توان نتیجه گرفت وضعیت ارزشیابی برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی در سطوح سه‌گانه برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده مطلوب نیست و ضرورت توجه به بهبود سواد سنجش و ارزشیابی معلمان و برنامه‌ریزان درسی در این زمینه لازم است. در ادامه با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- با توجه به اینکه یکی از شرایط علی مؤثر بر ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط معلمان، سواد ارزشیابی برنامه درسی معلمان شناسایی شد، در این زمینه پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و بسته‌های سواد ارزشیابی برنامه‌های درسی، زمینه ارتقای سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان را فراهم آورد.

- استفاده از رویکردهای مشارکتی در ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده و در نظر گرفتن دیدگاه مجریان برنامه‌های درسی (معلمان) در بازنگری‌های برنامه‌های درسی

- با توجه به اینکه یکی از موانع ارزشیابی برنامه‌های درسی ضعف مجریان در آگاهی از برنامه‌های درسی شناسایی شد؛ از این رو پیشنهاد می‌شود به مکانیسم اشاعه برنامه‌های درسی طراحی شده و در نظر گرفتن ساختار اشاعه مناسب چون برگزاری دوره‌های آموزشی برای مجریان اجرای آزمایشی توجه شود.

- از آنجاکه یکی از شرایط علی مؤثر بر وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی کمیت‌گرایی در این حوزه بود پیشنهاد می‌شود از رویکردهای کیفیت‌گرا در ارزشیابی برنامه‌های درسی چون الگوی سیپ استفاده شود.

- از آنجاکه تقویت دیدگاه انتقادی به برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از شرایط تسهیلگر در ارزشیابی برنامه‌های درسی شناخته شد پیشنهاد می‌شود جهت ایجاد زمینه نقد و نقادی برنامه‌های درسی در وزارت آموزش و پرورش ایجاد کرسی‌های نقد برنامه‌های درسی و تشویق نقادان برنامه‌های درسی برگزار شود.

- با توجه به اینکه یکی از چالش‌ها در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی، ضعف روحیه پژوهشگری معلمان بود پیشنهاد می‌شود در رویکردهای پژوهشی آموزش و پرورش چون اقدام‌پژوهی و پیشنهادهای پژوهشی سالانه وزارت آموزش و پرورش به ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌عنوان بستری نوین در پژوهش توجه شود.



## تقدیر و تشکر

بدین وسیله از تمام معلمان، کارشناسان گروه آموزش ابتدایی و مدیران مدرسه‌های ابتدایی که در پژوهش حاضر مشارکت داشتند کمال تشکر و قدردانی را داریم.

## References

- Conn, C. A., Bohan, K. J., Bies-Hernandez, N. J., Powell, P. J., Sweeny, S. P., Persinger, L. L., & Persinger, J. D. (2022). Expected data literacy knowledge and skills for early career teachers: Perspectives from school and district personnel. *Teaching & Teacher Education*, 111, 103-139.
- Datu, J. A. D., Wong, G. S. P., & Rubie-Davies, C. (2021). Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study. *Computers & Education*, 161, 104-128.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 28(3), 251-272.
- Fathi Vajargah, K. (2020). *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Tehran. Alam Ostadan Publications. [Persian]
- Fino, L. B., Alsayed, A. R., Basheti, I. A., Saini, B., Moles, R., & Chaar, B. B. (2022). Implementing and evaluating a course in professional ethics for an undergraduate pharmacy curriculum: A feasibility study. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 14(1), 88-105.
- Ganser, T. (2000). Teams of two. *Journal of Staff Development*, 21(1), 60-63.
- Golombek, P.R. & Johnson, K.E. (2021). Recurrent restoring through language teacher narrative inquiry. *System*, 102(6), 54-87.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R. and Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Hajitabar Firozjani, M., Madbouhi, S., Shafiei, M. (2015). An analysis of curriculum theory with an emphasis and a critique on the ideology of Eisner and McNeil. *Qualitative Research Quarterly in Curriculum*, 1(1), 93-120. [Persian]
- Heydarzadeh, N., Ismaili, Z., Faraj-Lalhi, M., and Safaei, T. (2018). Designing and validating the model of moral education according to the characteristics of Iranian elementary school students with emphasis on the document of fundamental transformation of education. *Research in educational systems*, 97, 231-247. [Persian]
- Kadivar, P. (2014). *Educational psychology*. Tehran: Organization for Studying and Compil-

- ing Humanities Books of Universities (Samt). [Persian]
- Land, T. J., Tyminski, A. M., & Drake, C. (2015). Examining pre-service elementary mathematics teachers' reading of educative curriculum materials. *Teaching & Teacher Education*, 51, 16-26.
- Mehromhammadi, M. et al (2017) 1. *Curriculum (viewpoints, approaches and perspectives)*. Tehran. Side publications. [Persian]
- Mendoza, N. B., Cheng, E. C., & Yan, Z. (2022). Assessing teachers' collaborative lesson planning practices: Instrument development and validation using the SECI knowledge-creation model. *Studies in Educational Evaluation*, 73(2), 64-81.
- Mira Leal, S., Pereira, J. C., & Morais, F. (2013). How do teachers evaluate their training on the portuguese language curriculum in basic education?. In *International Conference on New Horizons in Education*. 1(7), 1404-1414).
- Momeni Mehmoui, H., and Karmi, M. (2017). Curriculum evaluation based on the new strategic constructionism approach in the evaluation of the elementary school curriculum. *Educational Research*, 10(1), 161-188. [Persian]
- Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher-student interaction. *Journal of School Psychology*, 91, 65-80.
- Randel, B., Apthorp, H., Beesley, A. D., Clark, T. F., & Wang, X. (2016). Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 491-502.
- Safaei Movahed, S., Hajizadeh, M., (2019). Curriculum evaluation as a complex phenomenon. *Theory and Practice in Curriculum*, 8(16), 191-214. [Persian]
- Simpson, A., Rosenberg, M., Ward, B., Thornton, A. L., Derbyshire, A., & Jackson, B. (2022). Primary school teacher outcomes from online professional development for physical literacy: A randomised controlled trial. *Psychology of Sport & Exercise*, 102199.
- Tuna, H., & Başdal, M. (2021). Curriculum evaluation of tourism undergraduate programs in Turkey: A CIPP model-based framework. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100324>
- Troyer, M. (2019). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 202-228.
- Zhao, D., Ma, X., & Qiao, S. (2017). What aspects should be evaluated when evaluating graduate curriculum: Analysis based on student interview. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 50-57.