فصل‌نامه راهبردهای آموزش
دوره ۳، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۹
صفحات: ۱۱۲-۱۰۷

Iranian Journal of Educational Strategies
Vol. 3, No. 3, Fall 2010
Pages: 107-112

مروری
بخش دوم

نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی

حسین مومنی مهموئی[*] *PhD*، غلامرضا زارعیان[1] *PhD*

[*]گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

[1]گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

چکیده

مقدمه: ارزشیابی برنامه درسی دارای قدمتی به اندازه فرآیند تعلیم و تربیت است. مفهوم ارزشیابی آنقدر گسترده است که انواع مختلفی از فعالیت‌های ارزشیابی را که هدف مشترک همه آنها بررسی وضعیت برنامه درسی در موقعیت اجرایی خاص است، دربر می‌گیرد؛ بنابراین، روش‌ها و راهبردهای ارزشیابی نیز متفاوت خواهند بود. هدف از این مقاله بررسی تفاوت روندهای ارزشیابی براساس شش مقوله مرحله تدوین برنامه، موضوع مورد ارزشیابی، معیار، نوع داده‌ها، روش خلاصه‌کردن داده‌ها و نقش بود. در مورد هر مقوله، گروه تدوین بر وظیفه خاصی تمرکز دارد. از این رو در هر مرحله، انواع خاصی از ارزشیابی مورد نیاز است تا اجرای موفقیت‌آمیز و استفاده از برنامه جدید را حمایت کند.

نتیجه‌گیری: هیچ مبنای نظری پذیرفته‌شده‌ای برای میزان مورد نیاز تجربیات اندوخته‌شده به‌منظور تعیین حداقل الزامات ارزشیابی که بایستی در تشخیص کارآیی کاربرد وسیع برنامه جدید در نظام آموزشی به‌کار رود، وجود ندارد و هر نظامی می‌بایست استانداردهای ارزشیابی را براساس شرایط خود تعیین کند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، تدوین برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی

Role and function of evaluation in curriculum development stages

Momeni Mahmuee H.* *PhD*, Zare'ian Gh.[1] *PhD*

[*]Department of Educational Sciences, Torbat-e-Heydarie Branch, Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarie, Iran
[1]Department of English Language, Torbat-e-Heydarie Branch, Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarie, Iran

Abstract

Introduction: Curriculum evaluation is historically as rich as education. The evaluation concept is so comprehensive that contains several evaluation activities with the common function of investigating a certain curriculum in a given administrative context. Therefore, the evaluation methods and strategies are different. In this study, the differences in evaluation studies are classified on the basis of six factors; curriculum development stage, the evaluation subject, criteria, the types of data, data summarization method and function. In each stage, the development team focuses on a particular task; hence, certain types of evaluation are presented at each stage in order to ensure a successful administration of the new curriculum.

Conclusion: There is no accepted theoretical base for the amount of stored experiments needed to determine the least evaluation essences that must be used in recognizing the effectiveness of expand usage of new curriculum in educational system and every system should determine its evaluation standards according to its conditions.

Keywords: Evaluation, Curriculum Development, Curriculum Evaluation

نویسنده مسئول: حسین مومنی مهموئی. تمام درخواست‌ها باید به نشانی moameni_57@yahoo.com فرستاده شوند.

دریافت مقاله: ۸۹/۳/۱۸ پذیرش مقاله: ۸۹/۷/۱۲

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-11]

روش‌های آزمایش و بازبینی مواد آموزشی

مرحله آزمایش و بازنگری باید زمانی انجام شود که مرکز برنامه درسی تا اندازه‌ای مواد برنامه درسی، شیوه‌های آموزش، تجهیزات آموزشی یا مواد دیگری که برای اجرای آزمایش در تعداد اندکی از کلاس‌ها یا مدارس آماده شده‌اند را تولید کرده باشد. با آماده‌سازی برنامه آموزشی توسط گروه برنامه درسی، اعضای گروه باید تا اندازه‌ای مواد، روش‌ها و سایر تجهیزات مناسب اعمال آن را آماده می‌سازند و این عمل، نیازمند آزمایش برنامه تحت شرایط واقعی مدرسه، قبل از پذیرش و بازنگری است. براساس چنین آزمایش اولیه‌ای، گروه برنامه درسی قادر خواهد بود تا نواقص عمده برنامه را شناسایی و نسخه اصلاح‌شده را تولید کند [۱۹].

جدول ۶) معیارهای برنامه‌ریزی درسی و انواع شواهد [۲۵]

شواهد← / مباحث↓	شواهد قضاوتی: متخصصان موضوع	شواهد قضاوتی: متخصصان دیگر	شواهد قضاوتی: معلمان و ناظران	شواهد قضاوتی: دانش‌آموزان	مشاهدات در کلاس درس	یادگیری دانش‌آموزان
صحت و سقم مواد	✓	✓	✓	–	–	–
ساختار درونی و توالی	✓	✓	✓	–	–	آزمون‌های تکوینی ملاک‌محور
انعطاف‌پذیری، ارزش‌داشتن و عملی‌بودن	✓	✓	✓	–	مسایل مطرح‌شده برای تربیت معلم	–
وضوح و معنی‌داری	✓	✓	✓	✓	–	چه چیزی خوب یادگرفته شده است؟
سطح دشواری	✓	✓	✓	✓	پاسخ‌های دانش‌آموز	اثربخشی کلی
ارزش جذابیت برای دانش‌آموزان	✓	✓	✓	✓	توجه و درگیری دانش‌آموز	پرسش‌نامه‌های علاقه و نگرش و مقیاس‌ها
مسایل خاص تدریس	✓	✓	✓	–	شرایط آموزش	چه نیازهایی باید بازنگری شود
تناسب با نیازها و آرزوهای دانش‌آموزان	✓	✓	✓	✓	–	–
تعاملات کلی با مواد	✓	✓	✓	–	–	–
اثرات و یادگیری‌های قصدنشده	✓	✓	✓	–	توضیحات کلی و خاص توسط مشاهده‌گران	–

شواهدی که در این مرحله از فرآیند برنامه‌ریزی درسی در مراکز برنامه‌ریزی درسی جهان استفاده می‌شود، سه نوع عمده هستند (جدول ۶).

نوع اول، داده‌های قضاوتی متخصصان، معلمان، ناظران و دانش‌آموزان (آنهایی که از مواد استفاده می‌کنند) که دیدگاه‌ها، قضاوت‌ها و واکنش‌ها نسبت به مواد برنامه درسی را نشان می‌دهد. این نوع از شواهد از طریق دسته‌بندی پرسش‌نامه‌ها، مصاحبه‌ها و همچنین فرم‌های پاسخ‌گویی به سئوالات (فرم‌های پاسخ‌باز) از افرادی که به‌دلیل استفاده بهینه از هر نوع خاص از مواد، بهترین واکنش را به مواد یا روش‌ها داشته‌اند، جمع‌آوری می‌شود [۲۴].

نوع دوم، داده‌های مشاهده‌ای که از طریق مشاهده منظم موقعیت‌های یاددهی- یادگیری در کلاس درس یا هر جای دیگر، توسط مشاهده‌گران آموزش‌دیده یا آموزش‌ندیده کسب و گزارش می‌شود. این نوع از شواهد از طریق تعاملات معلم- دانش‌آموز با مواد درجه‌بندی یا فرم‌های پرسش‌نامه‌ای و حتی قضاوت درباره فرصت‌های تدوین انواع خاصی از مفاهیم، مهارت‌ها، توانایی‌ها، علایق، نگرش‌ها و امثال آن در موقعیت‌های یادگیری خاص کسب می‌شود [۸].

نوع سوم، تقریبا به مسایل اساسی برنامه‌ریزی درسی نزدیک است. این شواهد کلیدی به یادگیری دانش‌آموز در ارتباط با برنامه درسی می‌پردازد و ممکن است از طریق مشاهدات، مصاحبه‌ها و گزارشات دانش‌آموزان تعیین شود. در اکثر مراکز برنامه درسی این موضوع شامل استفاده از آزمون‌های منظم یا نیمه‌منظم، امتحانات شفاهی یا روش‌های دیگر تعیین‌کننده آن‌چه که دانش‌آموز می‌تواند انجام دهد و نوع احساس او در ارتباط با انواع خاص یادگیری متناسب با برنامه درسی است [۱۵].

این مسایل ایجاب می‌کند که ابزارها یا روش‌های خاصی ساخته شوند که متناسب با انواع یادگیری از طریق مواد برنامه درسی و شواهد جمع‌آوری‌شده در ارتباط با پاسخ‌هایی به این ابزارها و روش‌ها باشند. بنابراین، در تدوین برنامه درسی، آزمایش و بازبینی مواد برنامه درسی و روش‌ها به ارتباط بین سه نوع شاهد "قضاوتی"، "مشاهده‌ای" و "یادگیری دانش‌آموز" بستگی دارد [۲۵].

مرحله آزمایش میدانی در ارزشیابی برنامه درسی

آزمایش اولیه برنامه جدید در تعداد محدودی از کلاس‌ها اجرا می‌شود و پیشنهادات مفصلی در ارتباط با داده‌هایی که باید جمع‌آوری شود، شیوه‌های تحلیل داده‌ها و استفاده از آنها در بررسی و اصلاح برنامه، فراهم می‌سازد. براساس چنین آزمایش اولیه‌ای، گروه برنامه درسی قادر خواهند بود تا نواقص عمده در برنامه را شناسایی و نسخه‌ای اصلاح‌شده از آن را تولید کنند. اما در اکثر مراکز برنامه‌ریزی درسی ابتدا نسخه اصلاح‌شده برنامه فورا در سرتاسر کل نظام آموزشی اجرا

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-11]

نمی‌شود. قبل از این‌که برنامه مطرح‌شده، آماده استفاده گسترده در سیستم شود، مرحله "آزمایش زمینه‌ای" یا آزمایش در مقیاس وسیع اجرا می‌شود. مرحله آزمایش زمینه‌ای ارزشیابی برنامه درسی، به‌منظور بررسی مسایل کشف- و حل‌نشده در آزمایش کوچک اولیه، مورد استفاده قرار می‌گیرد. ممکن است استفاده از برنامه جدید آموزشی در سرتاسر نظام آموزشی مسایلی را موجب شود که در مرحله آزمایش اولیه ظاهر نشده‌اند. لذا ضروری است تا آزمایش به‌صورت آزمایشی زمینه‌ای در مقیاس وسیع به اجرا درآید. چنین آزمایش میدانی، به‌طور خاص برای مشخص‌کردن شرایطی که برنامه تحت آن به‌خوبی کار می‌کند و جایی که ممکن است کمتر برای معلمان و دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های خاص رضایت‌بخش باشد، کاربرد دارد. مرحله آزمایش زمینه‌ای از جنبه‌های مختلفی از جمله روش‌های استفاده‌شده برای ارزشیابی، داده‌های جمع‌آوری‌شده، طرح مطالعه و هدف ارزشیابی، ماهیت مواد آموزشی، هزینه تولید انبوه، الگوهای ارتباطی برای معلمان و مداخله نویسندگان در آزمایش برنامه با آزمایش اولیه متفاوت است. در واقع شیوه‌های ارزشیابی در این مرحله از بسیاری جنبه‌ها مانند نمونه، داده‌ها و طرح، با روش‌های استفاده‌شده در مرحله قبل، متفاوت است [۲۰].

نمونه: در این مورد، تفاوت‌هایی بین آزمایش زمینه‌ای و آزمایش اولیه هم از نظر اندازه و هم شیوه گزینش وجود دارد. از نظر اندازه، به‌طور کلی فقط ۴ تا ۶ کلاس در آزمایش اولیه مشارکت دارند، درحالی‌که برای آزمایش زمینه‌ای ممکن است نمونه‌ای به اندازه ۳۰ تا ۶۰ کلاس یا مدرسه مورد نیاز باشد. همچنین، گزینش در آزمایش اولیه، معمولا برمبنای قضاوت قرعه‌کشی استوار است، درصورتی‌که در آزمایش زمینه‌ای، معمولا با طبقه‌بندی یا نمونه تصادفی از کلاس‌ها و معلمان انجام می‌پذیرد. به‌منظور اطمینان از معرف‌بودن نمونه، انجام نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی‌شده بارها توصیه شده است. برای این منظور، لازم است تا اطلاعات قابل اعتمادی در مورد منابع مهم پراکندگی در موفقیت رایج در نظام آموزشی در دست باشد [۱۱].

داده‌ها: در مرحله آزمایش زمینه‌ای داده‌ها بایستی در مورد متغیرهای دانش‌آموز، معلم و مدرسه جمع‌آوری شود. معمولا ارزشیاب علاقمند است تا درباره دانش‌آموزان داده‌هایی در مورد تنوع نتایج و رفتارهای ثبت‌شده شناختی و عاطفی به‌دست آورد. از این‌رو، تعداد نسبتا زیادی از دانش‌آموزان در آزمایش زمینه مشارکت می‌نمایند که باید تمرکز را بر جمع‌آوری انواع داده‌های ارزشمند و قابل خلاصه‌شدن معطوف ساخت. روش‌های چندگزینشی ارزشیابی نقش مهمی در این مرحله نسبت به مرحله قبلی تدوین برنامه ایفا می‌کنند. در مرحله آزمایش اولیه انواع متنوعی از داده‌ها (مثل برگه‌های کار، مشاهدات، داده‌های قضاوت، امتحانات بازپاسخ، آزمون‌های عملکردی، طرح‌های مشاهده، کلاس درس) جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند؛ در مرحله آزمایش زمینه‌ای، ممکن است مجموعه محدودی از داده‌های مرتبط با عملکرد دانش‌آموزان در دسترس باشد. با این وجود، فرد می‌تواند برخی از ابزارهای تهیه‌شده در مراحل پیشین تدوین برنامه را مورد استفاده قرار دهد. برای مثال، موارد گزینش چندگانه که در مرحله ارزشیابی تکوینی استفاده شده بود، دوباره می‌تواند برای آزمایش زمینه‌ای مورد استفاده قرار گیرد، اما معمولا فقط یک زیرمجموعه از مواردی که قبلا استفاده شده بود، در ابزارهای استفاده‌شده در این مرحله ظاهر می‌شود. با خلاصه‌کردن، روندی کاهشی در انواع متفاوت داده‌های جمع‌آوری‌شده به‌وجود می‌آید، اما در همان زمان، روندی افزایشی در تعداد پاسخ‌دهندگان به همه سئوالات خاص دیده می‌شود [۶].

طرح: معمولی‌ترین طرحی که در هر دو مرحله آزمایش انجام می‌شود، مطالعه "موردی تک‌مرحله‌ای" است که توسط *کمپل و استنلی* به‌عنوان طرح پیش‌آزمایشی طبقه‌بندی شده است. هدف از اندازه‌گیری‌های پایان دوره این نیست که دانش‌آموزان گروه برنامه با گروه‌هایی که از برنامه استفاده نکرده‌اند مقایسه شوند، بلکه هدف، بررسی نتایج برحسب معیارهای تجویز شده است. طرح "تک‌گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون" نیز ممکن است مورد استفاده قرار گیرد. چنین طرحی ارزشیابان را قادر می‌سازد تا میزان تغییری را که در رفتارهای دانش‌آموزان از ابتدا تا انتهای دوره رخ داده است، مشخص سازند. ضمن آنکه امتیازات زیادی بر طرح "مطالعه موردی یک‌جا" دارد، لذا از آن می‌توان برای مشخص‌ساختن میزان تحقق نتایج پایان دوره که به میزان‌های متفاوت مشارکت در دوره نسبت داده می‌شود، استفاده کرد. علاوه بر این طرح‌ها، فرد غالبا با مقایسه گروه‌های کنترل در موقعیت آزمایشی با گزینش تصادفی و در موقعیت شبه‌آزمایشی با گزینش غیرتصادفی مواجه است. در مورد دشواری انجام مقایسه‌های معنی‌دار بین سطوح موفقیت دانش‌آموزان در برنامه‌ای آزمایشی و نوآورانه و دانش‌آموزانی که در برنامه‌های قدیمی یا سنتی شرکت داشته‌اند، مطالب بسیاری نوشته شده است. بنابراین، اگر غیرممکن نباشد، مشکل می‌توان ابزارهای اندازه‌گیری ساخت که برای برنامه‌های متفاوت ارزش برابر داشته باشند [۲۶].

ارزشیابی در مرحله آزمایش زمینه‌ای

پس از مشخص‌شدن نتایج مرحله آزمایش زمینه‌ای و در دسترس قرارگرفتن آنها، برنامه در زمان‌های مختلف مورد بازنگری قرار می‌گیرد. این برنامه ممکن است از جهات گوناگون دارای تفاوت‌هایی با طرح اولیه باشد؛ بنابراین، بهتر است که بررسی با به‌کارگیری معیاری مرتبط با مباحث خاص، انجام گیرد. بسیاری از الگوهای تحلیل مواد برنامه درسی از پرسش‌نامه‌ها یا چک‌لیست‌ها تشکیل شده است. برای مثال، پرسش‌نامه توصیفی برنامه درسی، برای فراهم‌ساختن اطلاعات اضافی درباره برنامه‌های درسی موجود و برنامه‌های آزمایشی به‌کار می‌رود. ارزشیابی این مرحله باید دربرگیرنده اهداف عینی برنامه باشد و همه اهداف مورد تاکید نسبی قرار گیرند. همچنین برآوردی از حمایت‌های ضروری مورد نیاز از خارج از سیستم کلاس درس به‌دست دهد [۲]. این ارزشیابی باید بتواند به موارد زیر

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-11]

پاسخ دهد:

۱- آیا تاکید کافی بر اهداف کلی در ارتباط با زمینه‌های اجتماعی، آموزش شخصیت کودکان و موضوع درسی وجود دارد؟ آیا اهداف کلی با صراحت کافی بیان شده‌اند تا به‌گونه‌ای روشن تشریح شوند؟ آیا توافقی بر معیار تحقق اهداف که باید به آنها دست یافت وجود دارد؟

۲- آیا اهداف عینی به‌گونه‌ای بیان شده‌اند که برای معلمان قابل درک باشند؟ آیا تفسیر واژه‌های عملی رضایت‌بخش است؟ آیا معلمان عبارت‌های رفتاری یا توصیفی خود را فراهم نموده‌اند؟

۳- نقش معلم در برنامه تا چه اندازه مورد تشویق یا تقاضا است؟ آیا اساسا مواد برنامه منبعی برای معلم یا جانشین معلم است؟

۴- آیا شرایط تغییر هدفمند کلاس درس و تعاملات "معلم/شاگرد/مواد" وجود دارد و این شرایط به‌گونه‌ای مناسب به معلمان انتقال می‌یابد؟

۵- آیا معلمان مجرب باید در دوره‌های ضمن خدمت شرکت نمایند؟ آیا هیات‌های بررسی، مقالات مناسبی را برای آموزش معلمان و افزایش آگاهی آنان آماده می‌نمایند؟ آیا تجهیزات لازم و منابع در دسترس به میزان کافی وجود دارد؟

۶- چه ویژگی‌هایی در جنبه‌های گوناگون کلاس درس در استفاده از مواد وجود دارد که استفاده اثربخش را معنی‌دار می‌سازد؟ تاکید انجام‌شده بر فرآیندها، نتایج و معیارها چه اندازه است؟

منابع بررسی‌شده در جدول ۷، انواع متفاوت شواهد مفید را خاطرنشان می‌سازند. این جدول میزان اهمیت منابع مختلف را نشان می‌دهد. منابع کلیدی از منابع دیگری که شاید کمتر مفید باشند، متفاوت هستند. همه منابع پیشنهادشده در دسترس نیستند، بنابراین ارزشیابی باید از بین آنهایی که در دسترس هستند و به‌عنوان منبعی مفید پیشنهاد شده‌اند، صورت گیرد. به‌طور مطلوب، هر ارزشیابی منابع اطلاعاتی خود را مورد بررسی قرار می‌دهد و جدولی از اولویت‌های خود ارایه می‌دهد [۲۷].

جدول ۷) منابع اطلاعاتی برای بررسی یک برنامه درسی در شکل نهایی [۲۷]

اطلاعات مورد نیاز← / منبع اطلاعات↓	اهداف	انتقال اهداف به معلمان	نقش معلم	فعالیت‌ها و تعاملات کلاس درس	حمایت‌های مورد نیاز از سیستم	معیار اثربخشی
مواد نوشته‌شده	✓		✓	✓	✓	✓
اسناد تیم داخلی	✓		✓	✓		✓
مباحثی با اعضای تیم	✓	✓	✓	✓	✓	✓
داده‌های ارزشیابی تکوینی	✓	✓	✓	✓	✓	✓
مباحثی با معلمان آزمایشی			✓	✓	✓	
مقایسه با برنامه‌های دیگر	✓	✓	✓		✓	✓

جدول ۸) کنترل کیفی برنامه درسی اجراشده [۲۸]

نقش← / روش↓	تشخیص نیاز به کنترل کیفی	یافتن دلیل کنترل کیفی	به‌کارگیری معیارهای اصلاحی و تاثیر تحقیقی
شکل	– آیا برنامه درسی اجراشده موثر است؟ – کجا به کنترل کیفی نیاز است؟	– دلیل و چگونگی تنزل کیفی به‌وجودآمده چیست؟	– به‌کارگیری معیارهای کنترل کیفی مناسب – یافتن تنها معیار خاص موثر
اجرا	– مقایسه اطلاعات به‌دست‌آمده از دانش‌آموزان در نیمسال تحصیلی جاری با اطلاعات در نیمسال تحصیلی گذشته یا سال‌های قبل	– بررسی چگونگی اجرای برنامه درسی تحت چه شرایطی و برای چه گروهی از دانش‌آموزان – بررسی و مقایسه مجموعه‌ای از آزمون‌های تکوینی – اخذ فرضیه‌ای که توضیح دهد چرا تاثیر برنامه درسی کاهش می‌یابد.	– سازمان‌دهی معیارهای کنترل کیفی مناسب – اثبات موثربودن این معیارها تحت موقعیت‌های آزمایشی به نسبت کم – به‌کارگیری اثبات معیارهای کنترل کیفی برای جمعیت مورد نظر (هدف)
اطلاعات	– برنامه‌های ارزشیابی‌شده جمع‌بندی شده یا آزمون‌های ماحصل خلاصه به‌کاربرده‌شده هر ساله – آزمون‌های پایان دوره‌ای – استانداردسازی آزمون‌های ماحصل – نظر معلم و کارشناس – بررسی رفتار و علاقه – پرسش‌نامه – معیارهای نامحسوس دیگر	– آزمون‌های تکوینی – اطلاعات بررسی مدرسه – پرسش‌نامه‌ها و مصاحبه‌ها – نظر معلم و کارشناس – بررسی کلاس درس	– آزمون‌های تکوینی و جمع‌بندی‌شده – بررسی رفتار و علاقه – معیارهای نامحسوس دیگر

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-11]

کنترل کیفی برنامه درسی اجراشده در طی زمان

طی جمع‌بندی ارزشیابی، تاثیرات کلی و کیفی برنامه درسی جدید برآورد می‌شود و اصلاحات مفیدتر برای برنامه‌ریزی کشور ارایه می‌شوند. وقتی برای معرفی کتاب‌ها و جزوات درسی تصمیم نهایی اتخاذ شده و روش‌ها و آیین‌نامه‌ها ارزیابی می‌شوند، کیفیت برنامه درسی جدید در حال اجرا نیز تحت تاثیر قرار می‌گیرد. به‌طور کلی، تاثیر و کیفیت برنامه آموزشی فقط به‌واسطه برنامه آموزشی تعیین نمی‌شود و نوع و اختصاص بودجه؛ چگونگی استفاده از برنامه توسط دانش‌آموزان و معلمان؛ و شرایط استفاده از برنامه نیز بر آن تاثیر دارند. بنابراین، بهبود پیوسته برنامه آموزشی نه‌تنها در سطوح تکوینی و آزمون‌شده، بلکه در خلال و بعد از اجرای این سطوح باید انجام شود [۸].

هر ارزشیاب باید مسئولیت‌های مهمی را که برای بهبود برنامه آموزشی در سطوح تکوینی آن مشخص شده، مد نظر قرار دهد. ارزشیاب، به‌منظور کنترل کیفی برنامه سه نقش اصلی را ایفا می‌کند (جدول ۸):

۱- کشف میزان تاثیر برنامه مشخص پیوسته در رسیدن به مشخصات آموزشی اصلی؛ با مشاهده هرگونه تنزل کیفی، ارزشیاب باید بتواند تشخیص دهد که این تنزل کیفی "کلی"، "متفاوت"، "ناخواسته" یا ترکیبی از آنهاست.

۲- تشخیص دلیل یا منبع تنزل کیفی، باوجود انتخاب و تجزیه و تحلیل دقیق تمام اطلاعات؛ گاهی اوقات ممکن است دلیل تنزل کیفی واضح باشد. برای مثال شکست معلمان در به‌کارگیری روش‌های جدید و روش‌های مورد نظر در نمونه‌های دیگری ممکن است از برخی ساختارها و حتی ویژگی‌های نامحسوس خود برنامه آموزشی نشات گرفته باشد. به‌کار بردن راه حل موثر مرتبط و توصیفاتی برای اصلاح برنامه، بدون دانش در مورد دلیل و منبع تنزل کیفی آن بسیار دشوار است. ارزشیاب باید قادر به پاسخ‌دادن این سئوال باشد که چرا و تحت چه شرایطی برنامه آموزشی یا روش تدریس مشخص، موثر واقع نمی‌شود؟

۳- میزان تاثیر اقدامات اصلاحی؛ وقتی دلیل و منبع تنزل کیفی تشخیص داده شد و معیارهای اصلاح کارآیی تنزل کیفی برنامه یا روش مشخص شدند، ارزشیاب باید تشخیص دهد که فعالیت‌ها یا معیارهای اصلاحی به چه میزان مفید بوده‌اند.

سه نقش عمده ارزشیاب، ممکن است به‌عنوان گام‌های ضروری برای کنترل کیفی هر برنامه آموزشی و روش‌های تدریس اجراشده در نظر گرفته شود. در برخی موارد اصلاحات و تجدیدنظرها می‌تواند مستقیما به درون برنامه درسی و روش‌های تدریس اضافه شود. برای مثال ممکن است تجدید نظر در مورد جزئیات یادگیری آن‌چه که دانش‌آموزان به‌صورت پیوسته از خود بروز می‌دهند، اعمال شود. ممکن است مشکلات یادگیری یا فاصله آزمون‌های تکوینی برای آماده‌سازی دانش‌آموزان با بازخورد پیوسته بیشتر به‌صورت مختصر در آمده باشند. در موارد دیگر، این مراحل می‌توانند برای ایجاد تغییر در شرایط اجرای برنامه درسی اتخاذ شوند که منجر به بهبود در شرایط کاری در کلاس درس یا تطبیق با روش اجراشده برای برنامه درسی شود. برای مثال، دانش‌آموزان کلاس درس می‌توانند به چندین گروه کوچک در دوره‌های تقویتی یادگیری تقسیم شوند، بنابراین آنها عملکرد نزدیک‌تری با معلم و دانش‌آموزان دیگر خواهند داشت. کنترل کیفی پیوسته هر برنامه درسی در حال اجرا، تلاش، زمان و هزینه‌های زیادی را طلب می‌کند، اما این مخارج و تلاش‌ها با تواناسازی افراد در تشخیص اولیه مشکلات اجرای برنامه، سرانجام جبران خواهد شد [۲۸].

نتیجه‌گیری

ارزشیابی برنامه آموزشی خاص از طریق مطالعه واحد انجام‌شدنی نیست. در مراحل گوناگون تدوین برنامه، ممکن است راه‌های عملی گوناگونی پدیدار شود یا تردیدهایی در مورد شایستگی برخی از بخش‌های برنامه به‌وجود آید. در چنین مواردی، ارزشیابی می‌تواند که حوزه مساله را برای جمع‌آوری داده‌های مناسب به‌خوبی تعریف نماید و آنها را به روشی خلاصه نماید که به تصمیم‌گیری کمک کند. لذا، بسیار مفید است که برنامه‌ای واحد از منظرهای گوناگون مورد ارزیابی قرار گیرد و اطلاعات درباره شایستگی‌ها و نواقص آن از طریق اشخاص گوناگون جمع‌آوری شود. برای انجام ارزشیابی، روش‌ها، راهبردها و ابزارها مورد بررسی قرار می‌گیرند. این عمل نه به خاطر تشویق ارزشیاب برای استفاده از همه اطلاعات در ارزشیابی برنامه، بلکه به‌دلیل فراهم‌ساختن مجموعه‌ای وسیع از فعالیت‌ها برای پاسخ‌گویی به سئوالات اساسی ممکن است. هیچ مبنای نظری برای تعیین حداقل الزامات ارزشیابی که بایستی در تشخیص کارآیی هر برنامه جدید که کاربرد وسیع در نظام آموزشی پیدا می‌کند، وجود ندارد. هر نظام آموزشی باید استانداردهای ارزشیابی را براساس شرایط خود تعیین کند.

منابع

۱- شورت ادموندسی. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. مهرمحمدی محمود، مترجم. تهران: انتشارات سمت؛ ۱۳۸۷.

۲- عباس‌زادگان سیدمحمد. اصول و مفاهیم اساسی در برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات سوره؛ ۱۳۷۶.

۳- شریعتمداری علی. چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات سمت؛ ۱۳۷۵.

۴- ملکی حسن. برنامه‌ریزی درسی؛ راهنمای عمل. مشهد: نشر پیام اندیشه؛ ۱۳۸۲.

۵- سیلور جان گالن، الکساندر ویلیام ام، لوییس آرتور جی. برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. خویی‌نژاد غلامرضا، مترجم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی؛ ۱۳۷۴.

۶- قورچیان نادرقلی، تن‌ساز فروغ. روند تحولات رشته برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک حوزه تخصصی از جهان باستان تا به امروز. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-11]

برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ ۱۳۷۴.
۷- آقازاده محرم، احدیان محمد. راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات نوپردازان پیوند؛ ۱۳۷۷.
۸- یارمحمدیان حسین. برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی. در: جمعی از مولفان. دایره‌المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانش‌نامه بزرگ فارسی؛ ۱۳۸۳.
۹- هاوارد نیکلاس. راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. دهقان داریوش، مترجم. تهران: انتشارات قدیانی؛ ۱۳۶۸.
۱۰- مهرمحمدی محمود. برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. ویراست دوم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی؛ ۱۳۸۷.
۱۱- بازرگان هرندی عباس. ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت؛ ۱۳۸۳.
12- Cooper K. Curriculum evaluation. In: Tawney D. Definition and boundaries in curriculum evaluation today: Trends and implications. New York: Macmillan Education; 1976.
۱۳- عارفی محبوبه. برنامه‌ریزی درسی؛ راهبردی در آموزش عالی. چاپ اول. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی؛ ۱۳۸۴.
14- Ornstein C, Hunkins F. Curriculum foundation, principles and issues. London: McCutahan Publishing; 1996.
۱۵- سیف علی‌اکبر. روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران؛ ۱۳۷۹.
۱۶- فتحی‌واجارگاه کوروش. اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران‌زمین؛ ۱۳۸۱.
17- Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. New York: Longman; 1977.
۱۸- دیاموند رابرت‌ام. برنامه‌ریزی درسی و تدوین طرح درس در آموزش عالی. فتحی‌واجارگاه کوروش، مترجم. تهران: موسسه کوروش چاپ؛ ۱۳۸۵.
19- Tamar L. Stability and change in curriculum evaluation. Stud Educ Eval. 2002;28:1-33.
20- Schubert WH. Curriculum: Perspective, paradigm and possibility. New York: Macmillan Education; 1986.
21- Schubert WH. Perspectives on four curriculum traditions. Educ Horizons. 1996; 74(4):169-76.
۲۲- کنیکی لری. راهنمای عملی ارزشیابی برنامه درسی. آقازاده محرم، خسروی علی‌اکبر، مترجمان. تهران: انتشارات آییژ؛ ۱۳۸۷.
23- Yow CT. Evaluation at the planning stage. In: Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. New York: Longman; 1977.
۲۴- ملکی حسن. مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات سمت؛ ۱۳۷۹.
25- Bloom BS. Tryout and revision of educational materials and methods In: Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. New York: Longman; 1977.
26- Bathory Z. The field-trial stage of curriculum evaluation In: Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. New York: Longman; 1977.
27- Harlen W. Evaluation at the stage of large scale implementation In: Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. New York: Longman; 1977.
28- Kim H. Quality control of implemented curriculum overtime In: Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. New York: Longman; 1977.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-11]