

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

حسین مومنی مهموثی^۱

مرتضی کریمی^۲

چکیده

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

کلید واژه ها

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

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

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

مفهوم شناسی

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

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

در زمینه برنامه درسی ارزشیابی بر کشف این نکته متمرکز است که آیا برنامه درسی آنگونه که طراحی و اجرا شده می‌تواند نتایج مطلوب ایجاد کند. ارزیابی به شناخت نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و اثربخشی اجرای آن پس از اجرا کمک می‌کند. بر این اساس ارزشیابی برنامه درسی بر ارزشیابی برنامه و مؤلفه‌های آن و همچنین اجرای چنین برنامه توسط مربیان متمرکز است.

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

¹ Ornstein

² Hamilton

³ Sanders

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

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

معمولاً ارزشیابی برنامه درسی با این سوالات سروکار دارد:

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

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

ارزشیابی برنامه درسی در دو حوزه متمایز و پیچیده، برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی ریشه دارد که اگر چه ظهور آن بعنوان حوزه مطالعاتی مستقل مربوط به دهه ۱۹۶۰ می‌باشد اما نمونه‌هایی از کارهای اولیه در این خصوص را نیز می‌توان در سالهای قبل از آن مشاهده نمود. بعنوان مثال

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سافت و سازگاری ...
مادائوس نمونه‌هایی از این مطالعات که مربوط به ۱۵۰ سال قبل می‌باشد را
یادآور می‌شود. (آلکاین^۱، ۱۹۸۹).

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

تاریخچه ارزشیابی برنامه درسی

همانطور که در بالا نیز اشاره شد کارهای اولیه در خصوص ارزشیابی
برنامه‌ها حتی قبل از ظهور قلمرو برنامه درسی بصورت متفرقه انجام شده است.
اما بصورت جدی و رسمی برای نخستین بار در بستر نوآوری برنامه آموزشی
بود که ارزشیابی برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی و حرفه‌ای ظهور و
بروز نمود. در آغاز در ایالات متحده در طول دهه ۱۹۳۰ و سپس در انگلستان در
طول دهه ۱۹۵۰ هنگامیکه آهنگ تغییر اجتماعی سریع شده و پیچیدگی نوآوری‌های
آموزشی آشکار شد تقاضا برای ارزشیابی برنامه درسی به سرعت رشد یافت.
(نوریس، ۱۹۹۸، به نقل از لوین^۲، ۲۰۰۲).

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

1 Alkin
2 Lewin
3 A Lewy

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

از ابتدای ظهور برنامه درسی از دهه ۱۹۶۰ تا کنون آن جهت‌گیریهای
مختلفی را به خود گرفته است. دهه ۱۹۶۰، دهه تولید مدل‌های ارزشیابی
بود، مدل‌هایی که بیشتر معطوف به ارزشیابی تکوینی بود. در طی دهه ۱۹۷۰
دغدغه‌ها در باره بکار بردن برنامه در کلاس درس بود. بنابراین در پاسخ به این
دغدغه‌ها متخصصان ارزشیاب توجه خود را معطوف ارزشیابی اجرا نمودند. در
طول دهه ۱۹۸۰ گرایش در ارزشیابی برنامه درسی به بررسی روابط بین برنامه
درسی و متغیرهای زمینه‌ای سیستم اجتماعی از قبیل ارزشها، عوامل اقتصادی و
سیاستها می‌باشد. (آلکاین، ۱۹۸۹).

اهداف ارزشیابی برنامه درسی:

در یک طبقه‌بندی کلی برای ارزشیابی برنامه درسی می‌توان دو هدف
متصور بود هدف تکوینی که قصد بهبود برنامه را دارد و ارزشیابی تراکمی یا
نهایی که برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آتی رهنمود ارائه می‌دهد. اما می‌توان
بصورت دقیقتر اهداف ذیل را برای ارزشیابی برنامه درسی بیان نمود:

- ۱) کمک به تصمیمات در خصوص تدوین برنامه درسی
- ۲) کمک به تصمیمات در خصوص ادامه برنامه، گسترش یا اعتباریابی آن
- ۳) کمک به تصمیمات در خصوص اصلاحات برنامه درسی
- ۴) کسب شواهد برای ساماندهی حمایت از برنامه درسی
- ۵) کسب شواهد برای ساماندهی موقعیت برای برنامه درسی
- ۶) کمک به درک فرایندهای اساسی روانشناختی، اجتماعی و دیگر (ورتن^۱، ۱۹۸۹)

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

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

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

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

1 Worthen

2 Talmege, H

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سافت و سازگرای ...
برنامه‌های جدید ایجاد می‌شوند زیرا افراد احساس می‌کنند برنامه موجود فاقد
کفایت لازم است. معمولاً افراد از مقایسه برنامه‌ها غفلت می‌ورزند در حالی که
نیاز است که سوال فوق بررسی شود.

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

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

الگوهای ارزشیابی برنامه درسی

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

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

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

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

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

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

جدول ۱- تقابل رویکردهای علمی- اثبات‌گرا و انسانگرا

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

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

الگوهای علمی و اثبات‌گرایانه ارزشیابی برنامه درسی

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

از:

الگوی ارزشیابی ناهمخوانی^۲

1 Utilitarian&Intuitionist

2 Discrepancy Evaluation Model

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

الگوی ارزشیابی همخوانی - وابستگی^۲:

این الگو توسط رابرت استیک^۳ ارائه شده است. وی بین رویه های ارزشیابی رسمی و غیر رسمی تمیز قائل می شود. این مدل در بردارنده سه عنصر می باشد که عبارتند از سوابق، تبدلات و پیامدها. دادهها در زمینه این سه مقوله بایستی گردآوری گردد و وضعیت برنامه ریزی شده این سه با وضعیت مشاهده شده آنها مقایسه می گردد. چالش پیش روی ارزشیاب شناسایی وابستگیها و سپس توافق بین این سه مقوله می باشد. وابستگی عبارت است از روابط میان متغیرها در سه طبقه: سوابق، تبدلات و پیامدها. انتظار می رود یک مقوله به متغیرهای قابل مشاهده و قابل اندازه گیری در دو مقوله دیگر را هدایت کند. توافق میان پیامدهای قصد شده و قابل مشاهده می باشد.

الگوی ارزشیابی زمینه، دروندا، فرایند، برون داد^۴:

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

1 Provus

2 Congruence-Contingency Model

3 Robert Stake

4 CIPP

5 Stufflebeam

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سافت و سازگرای ...
جستجوی گردآوری اطلاعاتی جهت تصمیم‌گیری مدیریت می‌باشد. این مدل در جهت ارزشیابی چهار مولفه مهم نظام آموزشی می‌باشد که عبارتند از زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد که ارزشیابی هر یک از این مولفه‌ها طی سه مرحله انجام می‌پذیرد که عبارتند از: تعیین اطلاعات لازم جهت گردآوری، کسب اطلاعات، ارائه اطلاعات به مراجع مربوطه.
رویکرد قضایی به ارزشیابی^۱:

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

الگوهای انسان‌گرایانه و طبیعی ارزشیابی برنامه درسی

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

الگوی خبرگی و نقادی آموزشی^۲:

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

1 Judicial Approach to Evaluation
2 Connoisseurship Evaluation Model

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

بعنوان هنر درک کردن تعریف می شود. خبرگی برای نقادی ضروری است. تمایز عمده بین نقادی و خبرگی این است که خبرگی هنر درک و فهمیدن می باشد و نقادی هنر افشاگری و علنی سازی آنچه که از طریق خبرگی درک شده است. پس از تجربیات بسیار است که فرد به خبرگی می رسد. بر این اساس ارزشیابی که دارای خبرگی آموزشی باشد می تواند با بکارگیری روشهای کیفی از قبیل مشاهده و... به بررسی موقعیت آموزشی پرداخته و سپس یافته های خود را از طریق نقادی آموزشی آشکار سازد.

الگوی ارزشیابی پاسخگو^۱:

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

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

1 Responsive Evaluation Mode

2 Illuminative Evaluation Mode

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

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

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

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

سارا لاورنس لایت فوت آیین روش را از حوزه مردم شناسی استخراج نموده است. در اجرای این مدل ارزشیاب به داخل مدرسه می‌رود و آنچه را که اتفاق می‌افتد را با توجه به برنامه درسی مشاهده می‌کند. این فرد معلم و دانش آموز را در کلاس درس مشاهده کرده و نگاهی به مستندات مدرسه و کار دانش آموزان می‌اندازد او مصاحباتی را ترتیب داده و پرسشنامه‌هایی را اجرا می‌کند. سپس ارزشیاب از این منابع تشریح و تبیین اندکی (نازک)^۴ را ایجاد می‌کند. این تبیین در واقع محدود به آنچه که ثبت شده است می‌باشد. پس از تکمیل این تبیین ارزشیاب به تشریح و تبیین بیشتری (ضخیم)^۵ می‌پردازد که در واقع تفسیری است از آنچه در تبیین اندک آمده است. (ارنشتاین ۱۹۸۸).

1 Parlett & Hamilton

2 Portraiture

3 Sara Lawrence Lightfoot

4 Thin Description

5 Thick Description

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

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

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

رویکرد تئوری محور در واقع بیشتر توسط متخصصان برنامه درسی بکار گرفته می شود. بدینگونه که با بکار گرفتن نظریه های موجود در قلمرو علوم انسانی به تبیین و تحلیل وقایع کلاس درس می پردازد.

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

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

جدول ۲- طبقه بندی الگوهای ارزشیابی به نقل از اورنشتاین [۱۹۸۸].

الگو	مؤلف	رویکرد	نگاه به واقعیت	امکان تعمیم	نقش ارزشها
الگوی ناهمخوانی	پرووس	علمی	واقعیت ملموس، مفرد است	بله	ارزش آزاد
الگوی همخوانی- و بستگی	استیک	علمی	واقعیت ملموس، مفرد است	بله	ارزش آزاد
الگوی زمینه، فرایند، درونداد، برونداد	استافل بیم	علمی	واقعیت ملموس، مفرد است	بله	ارزش آزاد
الگوی قضایی	ولف، ورتن وساندرس	علمی	واقعیت ملموس، مفرد است	بله	ارزش آزاد
الگوی خبرگی	آیزنر	انسانگرا	واقعیات چندگانه و کلی هستند	خیر	ارزش محدود ^۱
الگوی پاسخگو	استیک	انسانگرا	واقعیات چندگانه و کلی هستند	خیر	ارزش محدود
الگوی روشنگری	پارتلت وهمپلتون	انسانگرا	واقعیات چندگانه و کلی هستند	خیر	ارزش محدود
الگوی تصویری	لایت فوت	انسانگرا	واقعیات چندگانه و کلی هستند	خیر	ارزش محدود

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

۱) ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری:

این مدل بر دو مفروضه مبتنی می باشد:

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

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

۲. این پیامدها می تواند اندازه گیری شود.

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

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

(۱) تعریف هدفهای برنامه آموزشی بصورت رفتاری

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

(۳) مشخص ساختن وسایل و ابزار ارزشیابی

(۴) بررسی و آزمون موقعیتهایی که به دانش آموز امکان ابراز رفتار مورد نظر را می دهد.

(۵) فراهم نمودن وسیله ای جهت ثبت و یادداشت رفتار دانش آموز در موقعیت

(۶) اتخاذ تصمیم درباره بکار بردن اصطلاحات یا واحدها برای بیان نتیجه یادداشتها و گزارش های ثبت شده درباره رفتارهای دانش آموز

(۷) تعیین میزان عینی بودن روشهای نمره گذاری و یا نتیجه گیری

رویکرد ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری دو جهت گیری اساسی دارد:

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

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

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

نهایتاً اینکه رویکرد ارزشیابی که مبتنی بر اندازه گیری می باشد شامل مراحل

ذیل است:

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

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

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

رفتاری و روان‌سنجی از دیسپلین‌هایی از قبیل مردم‌شناسی، روان‌درمانی، روان‌شناسی شناختی و جامعه‌زبان وام می‌گیرد. از مردم‌شناسی قوم‌نگاری را وام می‌گیرد که معنای محیط کلاس درس را از چشم‌انداز اهلش درک می‌کند. از روان‌درمانی روش‌های کنفرانسی و از روان‌شناسی شناختی روش‌های مصاحبه‌کلینکی را وام می‌گیرد. بر این اساس بجای تاکید بر آزمون‌های رسمی که ویژگی بارز ارزیابی مبتنی بر اندازه‌گیری است، ارزشیابی تلفیقی بر مشاهدات طبیعی، کنفرانسها و مصاحبه‌ها تاکید می‌کند لذا از موقعیت‌های طبیعی جهت گردآوری اطلاعات و ارزشیابی استفاده می‌کند. نکته بسیار مهم و تفاوت اصلی این دو رویکرد در این است که اطلاعاتی که بوسیله دانش‌آموزان در این موقعیتها داده می‌شود از اطلاعاتی که توسط معلمان در موقعیت‌های آزمون اخذ می‌گردد متفاوت است.

ویژگی‌های آموزش ابتدایی

بررسی ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش کشورهای مختلف نشان می‌دهد که آموزش دوره ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم‌ترین مقطع تحصیلی به‌شمار می‌رود، به همین جهت در قانون اساسی و قوانین آموزش همگانی که شامل آموزش و پرورش دوره ابتدایی نیز هست، حق برخورداری همه کودکان برای پرورش کامل استعدادهایشان در اغلب این ممالک شناخته شده است (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۵۹). این سطح از آموزش به نام‌های تعلیمات ابتدایی، تعلیمات اجباری، آموزش همگانی و آموزش عمومی خوانده شده است. تعلیمات این دوره نخستین گامی است که در جهت آموزش افراد برای زندگی برداشته می‌شود، باید هدف آن آموزش دانشها و مهارتهایی باشد که ارزش همگانی دارد و مورد نیاز همگان است (شکوهی، ۱۳۷۴، ص ۱۵۸). به بیان دیگر برنامه درسی دوره ابتدایی بر استعدادهای عام و تقویت وجوه اشتراک و فراهم کردن

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سافت و سازگاری ...
 موجبات تجانس افراد تاکید دارد (ملکی، ۱۳۸۰، ص ۱۷). امروزه ضرورت و نقش دوره آموزش ابتدایی را فقط در توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های شناختی به طور عام، و آموزش و آماده کردن کودکان برای ورود به مدارج تحصیلی بالاتر خلاصه نمی‌کنند، بلکه آنرا به طور اخص عامل و اساس هرگونه تحول آغازین در عرصه رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می‌دانند (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۵۹).
 وظایف اساسی تعلیم و تربیت را به طور اساسی می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

- الف- تعلیم مفاهیم اساسی که شرط نیل به فکر منطقی و علمی است.
- ب- بیداری ذوق که نخستین گام در تربیت حس زیباشناسی است.
- ج- تربیت اجتماعی و خوی و خصلت که بر اخلاق مبتنی بر قاعده استوار است (شکوهی، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶).

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

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

وسایل و منابع آموزشی و یادگیری، استعداد و بکاربردن تفکر انتقادی و... (شریعتمداری، ۱۳۸۱، صص ۱۹۵-۱۹۳).

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

در ساخت و سازگرایی اجتماعی دنیای اجتماعی یادگیرنده شامل افرادی است که مستقیماً بر فرد تاثیر می گذارند شامل معلمان، دوستان، دانش آموزان، مدیران و سایر شرکت کنندگان که بر همه اشکال فعالیت تاثیر می گذارند. استراتژی های تدریس که توسط ساخت و سازگرایان اجتماعی به کار می روند عبارتند از: بحث کلاسی، همکاری گروه‌های کوچک، مذاکره جهت تبادل اطلاعات با دانش آموزان، تدریس در بستری که ممکن است به طور فردی برای دانش آموزان معنادار باشد. (داگیاماس^۲، ۱۹۹۸).

محیط های یادگیری که برای دستیابی به اهداف ذکر شده در مقطع ابتدایی تناسب دارند از نوع محیط های ساخت و سازگرا می باشند. جاناسن^۳ (۱۹۹۹) هشت ویژگی برای محیط های یادگیری ساخت و سازگرا پیشنهاد می کند که عبارتند از:

1 Social constructivism

2 Dougiamas

3 Jonassen

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

- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا بازنمایی های چندگانه از واقعیت را فراهم می کنند.

- بازنمایی های چندگانه از ساده سازی زیاد اجتناب کرده و پیچیدگی دنیای واقعی را نشان می دهد.

- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا بر ساختن دانش به جای تولید مجدد آن تاکید دارند.

- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا برتکا لیف اصیل در بستر معنادار تاکید دارند.

- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا محیط های یادگیری از قبیل موقعیتهای دنیای واقعی یا یادگیری مبتنی بر مورد را به جای توالی از پیش تعیین شده آموزش فراهم می کند.

- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا تامل فکورانه در تجربه را تشویق می کند.
- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا دانش را براساس موقعیت انجام می دهد.

- محیط های یادگیری ساخت و سازگرا از ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان و نه رقابت حمایت می کنند.

سالاس به نقل از هوور¹ (۲۰۰۴) نیز بیان می کند که یادگیری ساخت و سازگرا اصول آموزش هشت گانه ای دارد که بایستی در چهارچوب کلی برنامه درسی گنجانده شود که عبارتند از:

- همه فعالیتهای یادگیری را با تکلیف یا مساله بزرگتر استوار کنید. یادگیری باید هدف داشته باشد و آن هدف بایستی برای یادگیرنده شفاف باشد.

- یادگیرنده را در ایجاد مالکیت برای مساله و تکلیف حمایت کنید.

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

- تکالیف اصیل طراحی کنید یک محیط یادگیری اصیل محیطی است که با نیازهای شناختی محیط سازگار باشد .

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

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

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

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

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

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

ساخت وسازگرایان حذف برنامه درسی استاندارد شده را می طلبند و به جای آن به کار بردن برنامه درسی ویژه براساس دانش گذشته دانش آموز را پیشنهاد می کنند،همچنین برحل مساله نیز تاکید می ورزند .آنها حذف رتبه ها و آزمونهای استاندارد شده را خواستارند و به جای آن ارزشیابی به جزیی ازفرایند یادگیری تبدیل می شود،بگونه ای که دانش آموزنقش مهم تری در قضاوت پیشرفت خودش ایفا نماید .به عبارت دیگر ارزشیابی یکی از مراحل لاینفک

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

آموزش ساخت و سازگرایی می باشد و به جای اینکه در پایان آموزش رایج گردد در سرتاسر آموزش مورد اجرا قرار می گیرد (موسسه تحقیقی علمی تعقلی، ۲۰۰۱). این دیدگاه به خوبی توسط لوین (۲۰۰۲) تشریح شده است.

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

1 Curriculum as Fixed Production

2 Curriculum as Evolving Process

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

برنامه ریزی بعنوان فرایند در حال تکوین، ارزشیابی فرایندی کاملاً مشارکتی می باشد که نه تنها از روش پویای برنامه ریزی درسی تغذیه می شود بلکه از کسانی که بطور مستقیم تر در برنامه ریزی درسی به منظور تحقق اهداف نقش دارند به عنوان مثال معلمان و دانش آموزان کمک می گیرد.

جدول ۵- مقایسه پارادایمهای ارزشیابی برنامه درسی به نقل از لوین [۲۰۰۲]

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

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

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

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

بحث و نتیجه گیری

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

فصلنامه پژوهش‌های تربیتی

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

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

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

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

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

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

کتابنامه

- آقازاده، احمد (۱۳۸۳) «مسائل آموزش و پرورش ایران» تهران، انتشارات سمت
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۱) «جامعه و تعلیم و تربیت» تهران، انتشارات امیرکبیر
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۴) «تعلیم و تربیت و مراحل آن» مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی
- ملکی، حسن (۱۳۸۰) «مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه» تهران، انتشارات سمت
- Alkin, M (1989). Three Decades of Curriculum Evaluation. The International Encyclopedia of Curriculum. Tel Aviv University
- Apple, M & Beyer, E (1998). The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities. New York: State University of New York
- Dougiamas, M. (1998). A Journey into Constructivism. [Http://WWW.Dougiamas.Com/Writing/Constructivism.html](http://www.dougiamas.com/writing/constructivism.html)
- Jonassen, D (1999). Activity Theory as a Framework for-
- Designing Constructivist Learning Environments. ETR&D.
- VOL. 47. NO. 1, 1999, PP. 61-79
- Hamilton, D (1976). Curriculum Evaluation. London: Open Books-
- Hoover, W (2004). The Practice Implications of Constructivism. [Http://WWW.Sedl.Org/Pubs/Sedletter/Voqno3/Practice.html](http://www.sedl.org/pubs/sedletter/vol47no3/practice.html)
- Lewy, A (1977). Handbook of Curriculum Evaluation. New York: Macmillan
- Levin, Tamar (2002). Stability and Change in Curriculum Evaluation. Studies in Educational Evaluation. No. 28, pp 1-33
- Ornstein, C & Hunkins, J (1988). Curriculum Foundation Principles and Issues. London: McGraw-Hill Publishing
- Posner, G (1995). Analyzing Curriculum. New York: McGraw-Hill
- Unruh, G & Unruh, A (1984). Curriculum Development. London: McGraw-Hill Publishing.
- Umass Scientific Reasoning Research Institute (2001). - Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. [Http://WWW.Umass.Edu/Srri](http://www.umass.edu/srri)
- Worthen, B (1989). General Framework. The International Encyclopedia of Curriculum. Tel Aviv University