

## مراحل ارزشیابی برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۲/۱۲

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۶/۰۳/۱۶

### دکتر یحیی معروفی\*

#### مقدمه

ارزشیابی برنامه درسی<sup>۱</sup> به فرایند تعیین شایستگی<sup>۲</sup> و ارزش<sup>۳</sup> برنامه درسی اشاره دارد. به باور گوبا و لینکلن<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) شایستگی، اشاره به ارزش ذاتی یک شیء دارد؛ ارزشی که ضمنی و ذاتی است و ارتباطی به کاربرد و استفاده از آن ندارد. از سوی دیگر، ارزش، بهایی است که یک شیء در شرایط خاص یا هنگام کاربرد خاص آن پیدا می‌کند. ارزشیابی برنامه درسی، تلاش برای پاسخگویی به این دو سوال است: آیا فرصت‌های یادگیری طراحی شده، برنامه‌ها، دروس و فعالیت‌ها به گونه‌ای تدوین و سازماندهی شده‌اند که واقعاً منجر به نتایج دلخواه شوند؟ چگونه می‌توان بهترین رهنمودها را برای بهبود برنامه درسی ارائه کرد؟ (مک نیل، ۲۰۰۶: ۱۳۴). با این-حال، ارزشیابی برنامه درسی به نحوه درک برنامه درسی نیز بستگی دارد (آلکین، ۱۹۹۴، نوریس، ۱۹۹۰ و لوی ۱۹۷۷). به بیانی دیگر، درک درستی از مفهوم ارزشیابی برنامه درسی، بدون فهم مفهوم «برنامه درسی» ممکن نیست، چون مفهوم برنامه درسی نه فقط بیانگر دیدگاهی است که درباره ماهیت و هویت برنامه درسی، عناصر و مؤلفه‌های آن وجود دارد، بلکه در عمل، حوزه فعالیت، کاربرد نتایج ارزشیابی و بیش از همه تأکیدهای عمل ارزشیابی برنامه درسی را نیز هدایت می‌کند. از میان تعاریف گوناگونی که از «برنامه درسی» به عمل آمده است؛ تعریف برنامه درسی، به عنوان طرحی برای یادگیری و فرایند انتخاب فعالیت‌هایی که از میان فعالیت‌های احتمالی بسیار، ترجیح داده می‌شوند، با هدف این مقاله همخوانی بیشتری دارد. بر این اساس، می‌توان ارزشیابی برنامه درسی را نیز، فرایند جمع‌آوری و تحلیل هدفمند، منظم و دقیق اطلاعات به منظور مستندسازی اثربخشی و تأثیر برنامه‌ها، ایجاد پاسخگویی و تشخیص جنبه‌های مورد نیاز به تغییر و بهبود برنامه درسی تعریف کرد. تنوع و تکثر مورد اشاره در فهم برنامه درسی و ارزشیابی آن، در مراحل ارزشیابی برنامه درسی نیز به وضوح به چشم می‌خورد؛ به گونه‌ای که مراحل ارزشیابی نیز برحسب مبانی معرفت‌شناختی و پارادایم حاکم بر ارزشیابی، هدف، نوع، الگو و راهبرد مورد تأکید در ارزشیابی برنامه درسی متفاوت است. برای مثال، چنانچه پارادایم حاکم بر ارزشیابی برنامه درسی هرکدام از پارادایم‌های اثبات‌گرایی (کمی)، تفسیری (کیفی) و یا انتقادی باشد، هدف، سؤالات و الگو و انتظارات از ارزشیابی را تحت تأثیر قرار خواهد داد و یا اگر، هدف ارزشیابی، تصمیم‌گیری، پاسخگویی و یا قضاوت باشد، مراحل آن متفاوت خواهد شد، به گونه‌ای که مراحل ارزشیابی در الگوی خبرگی و نقادی ارزشیابی با الگوهای هدف محور، هدف آزاد، سیپ و... کاملاً فرق می‌کند و یا مراحل ارزشیابی تشخیصی از تکوینی و پایانی برنامه درسی کاملاً جداست. از این رو، آنچه در این مقاله مورد تأکید است، مراحل عام ارزشیابی است.

#### مراحل ارزشیابی برنامه درسی

yahyamarofi@yahoo.com

\*. دانشیار دانشگاه بوعلی همدان

1. Curriculum Evaluation
2. Merit
3. Value
4. Guba And Lincoln

مبانی فلسفی و معرفت شناختی حاکم بر برنامه درسی، عامل اساسی تعیین کننده در مجموعه فعالیت‌ها و اقداماتی است که در فرایند ارزشیابی برنامه درسی انجام می‌گیرد (یادگارزاده و سرمدی انصار، ۱۳۹۲، رضایی، ۱۳۸۷). با این حال، آنچه بیش از سایر مؤلفه‌ها در مراحل ارزشیابی تبلور پیدا می‌کند، هدف ارزشیابی است. از این رو، می‌توان گفت ارزشیابی برنامه درسی با شناسایی هدف برنامه ارزشیابی آغاز می‌شود. برای مثال، سؤالاتی مانند، چرا ارزشیابی ضروری است و کدام نوع از تصمیمات درباره برنامه باید اتخاذ شود؟ آیا باید روی مسائل درون‌داد، فرایند، برونداد تأثیر و تأکید شود؟ از جمله مواردی است که تأکید بر انتخاب هدف ارزشیابی دارد. پس از انتخاب هدف، باید راهبردهای ارزشیابی و به موازات آن سؤالات ارزشیابی را تدوین کرد. سؤالات خاصی که در هر نوع برنامه ارزشیابی استفاده می‌شود، بایستی مبتنی بر اطلاعات مورد نیاز کاربران ارزشیابی و تصمیم‌گیرندگان باشد و راهبردهای مورد استفاده برای پاسخ به آن سؤالات بر اساس درک وسیع از زمینه‌ای که برنامه در آن اجرا شده است انتخاب شود. در مواردی ممکن است که مسائل پیچیده و متنوعی در برنامه درسی باشد که مستلزم گنجاندن راهبرد مبتنی بر راهبرد مخالفت محور به منظور اطمینان از شنیده شدن تمام نظرات در فرایند ارزشیابی باشد. بنابراین، مراحل چون انتخاب اهداف و کارکردهای ارزشیابی، انتخاب الگو یا راهبردهای ارزشیابی، تدوین طرح ارزشیابی، اجرای ارزشیابی و گزارش نتایج، از مهم‌ترین مراحل عام ارزشیابی محسوب می‌شوند که در ادامه، به توضیح هر کدام از این مراحل پرداخته شده است.

#### ۱. تعیین فلسفه و اهداف ارزشیابی

ارنشتاین و هانکینز<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) بر این باورند که فلسفه همیشه اساس تمامی تصمیم‌گیری‌های مهم برنامه درسی است (رضایی، ۱۳۸۷). هدف ارزشیابی برنامه درسی را نیز مبانی فلسفی و معرفت شناختی حاکم بر برنامه درسی تعیین می‌کند. شوبرت<sup>۶</sup> (۱۹۸۶) با پیشنهاد سه پارادایم تحلیلی-تجربی، عملی-تفسیری و انتقادی-رهایی‌بخش، معتقد است، اهداف و پرسش‌های اساسی در پارادایم تحلیلی-تجربی، بر مقوله‌های پایدار و عمدتاً پرسش‌های چهارگانه تایلر دور می‌زند، در حالی که از منظر پارادایم عملی-تفسیری، بر اساس نظریه شواب<sup>۷</sup>، مقوله‌های چهارگانه معلم، یادگیرندگان، موضوع درسی و شرایط محیطی (فیزیکی، فرهنگی و ...) مورد تأکید است و از منظر پارادایم انتقادی، مقوله‌های چون چگونگی باز تولید دانش، منابع دانش، تجارب زیسته شاگردان در مدرسه، روش‌های هدایت شاگردان به سوی آزادی، برابری و عدالت اجتماعی اهمیت پیدا می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). بنابراین، براساس چارچوب‌های بالا، اهداف و کارکردهای متنوع و متکثر ارزشیابی برنامه درسی شکل می‌گیرد.

تعیین اهداف مورد انتظار، یکی از مهم‌ترین مراحل ارزشیابی برنامه درسی است. هدف ارزشیابی برنامه درسی، ممکن است تصمیم‌گیری درباره ادامه، تعدیل و یا حذف برنامه درسی باشد. اسکریون<sup>۸</sup> (۱۹۸۱) هدف اصلی ارزشیابی برنامه درسی را پاسخگویی می‌داند و اهداف دیگری چون تعیین اثربخشی برنامه درسی، شناسایی نقاط ضعف برنامه به منظور قادر ساختن مدیران برای بهبود اثربخشی برنامه، فراهم کردن شواهدی از اثربخشی برای تردیدکنندگان و اطلاعاتی برای اصلاح برنامه درسی قائل است (رؤی<sup>۹</sup>،

---

5. Ornstein And Hunkins

6. Schubert

7. Schwab

8. Scriven

9. Rovai

۲۰۰۳). ویلز<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۹: ۱۰۱) اهداف ارزشیابی برنامه درسی را شامل جمع‌آوری داده‌ها به منظور قضاوت درباره اثربخشی برنامه درسی، فراهم کردن پایه‌ای برای اتخاذ تصمیمات برنامه درسی و عقلانی کردن تغییرات برنامه درسی می‌داند.

## ۲. تدوین طرح ارزشیابی

تدوین طرح ارزشیابی و اجرای ارزشیابی بر اساس آن تأکید شده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). طرح ارزشیابی برنامه درسی از فلسفه و هدف ارزشیابی پیروی می‌کند و در آن، درباره‌ی الگوها، راهبردها، ملاک‌ها و مقیاس‌های ارزشیابی، شیوه‌های جمع‌آوری، سازماندهی و تحلیل اطلاعات، ذینفعان و کاربران نتایج ارزشیابی تصمیم‌گیری می‌شود. در طرح ارزشیابی علاوه بر بیان هدف، منطق و الگوی ارزشیابی، بایستی نوع ارزشیابی، سؤالات ارزشیابی، راهبردهای جمع‌آوری اطلاعات، سازماندهی و تحلیل داده‌ها، گزارش نتایج و اجرا و بکارگیری نتایج ارزشیابی مشخص شود.

### ۲.۱. انتخاب الگوهای و راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی

دومین مرحله در ارزشیابی برنامه درسی، انتخاب الگوی ارزشیابی است. ارزشیابی می‌تواند مبتنی بر محصولات، عناصر، پیامدها یا تأثیرات برنامه درسی باشد و یا اطلاعاتی را برای تصمیم‌گیری و یا قضاوت درباره کارایی و اثربخشی برنامه درسی جمع‌آوری کند. این اهداف مختلف، موجب پیشنهاد الگوهای متفاوتی برای ارزشیابی برنامه درسی شده و هر یک از این الگوها نیز مراحل خاصی را در ارزشیابی برنامه درسی مدنظر قرار داده‌اند. از الگوهای ارزشیابی دسته‌بندی‌های مختلفی بعمل آمده است. کیامنش (۱۳۸۸) دلایل طرح الگوهای گوناگون ارزشیابی برنامه درسی از سوی صاحب‌نظران را تفاوت در هدف‌های ارزشیابی، متفاوت بودن زمینه‌های تجربی ارائه دهندگان الگوها، تفاوت در موضوعات مورد ارزیابی و تأکید آنها بر جنبه‌های خاصی از فرایند ارزشیابی می‌داند. ساده‌ترین دسته‌بندی، تقسیم الگوها به الگوهای ارزشیابی تکوینی و پایانی است (اسکریون، ۱۹۶۷). پاپهام<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱) الگوهای ارزشیابی را به سه دسته کلی، شامل الگوهای تحقق هدف، الگوهای قضاوتی و الگوهای تسهیل در تصمیم‌گیری تقسیم کرده است. یکی از مشهورترین دسته‌بندی از الگوهای ارزشیابی، دسته‌بندی مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا<sup>۱۲</sup> است (بازرگان، ۱۳۸۳: ۸۸). در این دسته‌بندی، الگوهای ارزشیابی به هفت دسته کلی، شامل: الگوهای هدف‌گرا، تصمیم‌گرا، پاسخ‌گویانه، مبتنی بر طرح‌های تحقیق آزمایشی (تبیین رابطه علی)، هدف‌آزاد، مبتنی بر مدافعه و کاربردگرا طبقه‌بندی شده است. ورتن و همکاران<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۷) شش راهبرد ارزشیابی هدف محور، مدیریت محور، مشتری محور، متخصص محور، مخالف محور و مشارکت محور را شناسایی کرده و به تنهایی یا به صورت ترکیبی، برای جمع‌آوری داده‌ها در ارزشیابی برنامه درسی مورد استفاده قرار داده است. به هر حال، لازم است در انتخاب یک راهبرد ارزشیابی یا ترکیبی از راهبردها، منافع تمام ذینفعان و نحوه برآوردن علائق آنها به بهترین شیوه در نظر گرفته شود.

### ۲.۲. تعیین نوع ارزشیابی

اسکریون (۱۹۸۱) انواع ارزشیابی برنامه درسی را شامل ارزشیابی تکوینی، تراکمی یا ترکیبی از آنها می‌داند. تمرکز ارزشیابی تکوینی، بیشتر بر فرایند و بازخورد است و برای تعیین میزان مطابقت برنامه اجرا شده با آنچه که باید اجرا می‌شد، بکار می‌رود؛ در حالی که

10. Wiles

11. Popham

12. Center For The Study Of Evaluation. University Of California

13. Worthen

ارزشیابی تکوینی غالباً برای اهداف پاسخگویی مورد استفاده قرار می‌گیرد. مور و کرسلی<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۶) رویکرد سیستم‌ها را برای ارزشیابی برنامه درسی مفید ارزیابی کرده و روسی، فریمن و لیپزی<sup>۱۵</sup>، آن را رویکرد جایگزین برای ارزشیابی برنامه درسی می‌دانند (رؤی، ۲۰۰۳). در الگوی سیستم‌ها، شبیه‌الگوی ارزشیابی سیپ استافیل بیم، ارزشیابی برنامه درسی بر اساس ارزشیابی درون داد، فرایند، برون داد و تأثیر طبقه بندی شده است؛ که در آن ارزشیابی زمینه روی تصمیمات طراحی، درون داد روی تصمیمات ساختار، فرایند روی اجرا و برون داد روی پیامدها تأکید می‌کند.

ارزشیابی درون داد قابلیت‌های سیستم را شامل تجهیزات و دانش فنی، راهبردهای جایگزین برنامه و طرح‌های مورد استفاده برای دستیابی به اهداف مخاطبین و برآوردن نیازهای آنها را شناسایی و ارزیابی می‌کند. هدف این نوع ارزشیابی کسب اطلاعاتی در خصوص کیفیت منابع مورد استفاده توسط برنامه و تعیین چگونگی استفاده بهینه این منابع برای نیل به اهداف برنامه است. در ارزشیابی فرایند، ارزشیاب نه فقط آنچه را که با شروع اجرای برنامه اتفاق می‌افتد بررسی می‌کند، بلکه آنچه را بایستی اتفاق می‌افتاد، ولی نیافتاده است را نیز مشخص سازد. بررسی کارایی تدریس و یادگیری در فرایند آموزش در حال اجرا، متغیرهایی چون احساس اجتماعی، کیفیت تعامل یادگیرندگان با همدیگر و مدرسان می‌تواند از اهداف این نوع ارزشیابی محسوب شود. ارزشیابی برون داد به دنبال تعیین اثرات فوری و یا مستقیم برنامه درسی است. هدف این نوع ارزشیابی، تعیین میزان، نوع و چگونگی تغییرات انجام شده در دانش، نگرش و مهارت‌های مخاطبان برنامه و میزان تحقق اهداف برنامه است و سرانجام ارزشیابی تأثیر یا پیامدها به نتایج بلند مدت اشاره دارد و میزان تأثیر برنامه را بر کاهش یا رفع نیازهای دانشجویان و تأثیر برنامه روی جامعه در سطح وسیع دارد. این نوع ارزشیابی معمولاً شامل تأثیر عملکرد مخاطبان برنامه در شغل مرتبط با برنامه و اغلب شامل مشاهده عملکرد آنان در محیط واقعی کار یا نظرخواهی از دانش‌آموختگان و کارفرمایان است (رؤی، ۲۰۰۳).

### ۲.۳. طراحی سؤالات ارزشیابی

فرایند شناسایی و انتخاب سؤالات ارزشیابی، قلب ارزشیابی برنامه درسی محسوب می‌شود (رؤی، ۲۰۰۳). در چارچوب الگو یا الگوهای منتخب ارزشیابی برنامه درسی، هدف و نوع ارزشیابی اعم از درون داد، فرایند، برون داد و تأثیر که در بالا توضیح داده شد، لازم است سؤالات خاصی برای جمع‌آوری داده‌ها، مورد استفاده قرار گیرد. اهداف و مقاصد، سیاست‌ها، بیانیه‌های مأموریت، برنامه‌های استراتژیک، نیازسنجی‌ها، استانداردهای و رهنمودهای ملی، منابع مفیدی جهت تعیین سؤالات ارزشیابی هستند.

### ۲.۴. تعیین اطلاعات مورد نیاز و راهبردهای جمع‌آوری اطلاعات

تنها بعد از جمع‌آوری و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده درباره برنامه درسی است که می‌توان در خصوص کیفیت، مطلوبیت و اثربخشی آن قضاوت کرد و به هر اندازه اطلاعات جمع‌آوری شده مبتنی بر معیارهای دقیق، عینی و صحیح باشد و درست تحلیل شود، به همان اندازه، قضاوت درباره اثربخشی برنامه، به واقعیت نزدیک‌تر و منطقی‌تر خواهد بود. جمع‌آوری اطلاعات برحسب فلسفه و هدف ارزشیابی، داده‌های بسیار متنوعی را شامل می‌شود. داده‌های حاصل از آزمون‌های استاندارد، نتایج امتحانات داخلی، میزان حضور و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، بررسی عملکردها، نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و اولیاء دانش-

14. Moore & Kearsley

15. Rossi, Freeman, & Lipsey,

آموزان، ارزیابی چگونگی کاربرد یادگیری در موقعیت‌های مختلف، مشاهده یا مصاحبه با دست‌اندرکاران<sup>۱۶</sup> برنامه درسی و توصیف ویژگی‌ها و خصوصیات برجسته برنامه، گزارش فعالیت‌های دانش‌آموزان در قالب پروژه‌های کارنما، داده‌هایی برای نمایش تغییرات ایجاد شده در رفتار و ارائه آنها در قالب نمودار و جداول زمانی برای گزارش تغییرات و پیشرفت‌های حاصل در طول زمان و... از جمله این اطلاعات محسوب می‌شوند. برای جمع‌آوری اطلاعات برحسب رویکرد، هدف و الگوی ارزشیابی می‌توان از راهبردها و ابزارهای کمی چون اطلاعات حاصل از پرسشنامه؛ نتایج امتحانات و آزمون‌های عملکردی مخاطبان برنامه و از راهبردهای کیفی مانند مصاحبه، مشاهده و بررسی اسناد و... استفاده کرد.

### ۳. اجرای ارزشیابی برنامه درسی

صلاحیت، مقبولیت، شایستگی فردی و حرفه‌ای ارزشیابی‌کنندگان و توانایی آنان در اجرای دقیق طرح ارزشیابی، بسیار حائز اهمیت است و در پذیرش نتایج ارزشیابی توسط ذینفعان بسیار موثر است. طرح ارزشیابی می‌تواند توسط ارزشیابان درونی و افرادی که در درون نظام برنامه درسی مشغول فعالیت هستند و یا به وسیله ارزشیابان بیرونی و افراد ذیصلاح و مشاوران خارج از آن و حتی مؤسساتی که به صورت تخصصی و با بکارگیری افراد حرفه‌ای به این امر مبادرت می‌ورزند، به اجرا در آید. انتخاب مجریان درونی و بیرونی بستگی به نوع و هدف ارزشیابی دارد. برای مثال چنانچه ارزشیابی از نوع تکوینی باشد و در آن هدایت فرایند اجرا و شناسایی و برطرف کردن نقاط ضعف و کاستی‌ها مد نظر قرار گیرد، بهتر است ارزشیابی توسط ارزیابان داخلی و افراد مرتبط با برنامه درسی انجام شود؛ ولی اگر ارزشیابی از نوع تراکمی باشد و در خصوص اثربخشی برنامه درسی تصمیم‌گیری شود، توصیه می‌شود ارزشیابی توسط ارزشیابان خارج از مؤسسه صورت گیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

### ۴. سازماندهی اطلاعات

استفاده مؤثر از داده‌های جمع‌آوری شده نیازمند تلخیص، طبقه‌بندی، شرح و بسط پدیده مورد ارزیابی و معنی‌دار کردن آن و سازماندهی اطلاعات است. این امر مستلزم بکارگیری یک سیستم قوی ذخیره و بازیابی اطلاعات است، تا از این طریق، عوامل ارزشیابی بتوانند داده‌ها را مدیریت نمایند. به منظور استفاده اثربخش از داده‌های جمع‌آوری شده، بایستی داده‌ها در فرمت (قالب) یکسانی جمع‌آوری و ذخیره شود تا به آسانی قابل بازیابی باشند. سیستم ذخیره و بازیابی اطلاعات باید به گونه‌ای طراحی شود که امکان دسترسی مناسب به داده‌ها را ممکن سازد.

### ۵. تحلیل داده‌ها

در تحلیل مبتنی بر رویکردهای تفسیری و کیفی ارزشیابی، ارزشیاب برحسب ملاک‌های تربیتی مورد نظر خود به تحلیل، تفسیر و ارزشیابی برنامه درسی می‌پردازد. توصیه می‌شود، در صورت امکان داده‌ها توسط چند نفر تحلیل شود. در واقع، فرایند ارزشیابی، وسیله‌ای برای تشخیص چگونگی و میزان دستیابی به اهداف برنامه و نتایج و پیامدهای حاصل از آن است. در این مرحله درباره مطلوب بودن یا نبودن برنامه قضاوت می‌شود. لازم به یادآوری است که هر اندازه، اطلاعات به نحو بهتری تحلیل و طبقه‌بندی شوند، قضاوت آسانتر انجام می‌پذیرد. داده‌های کمی جمع‌آوری شده را می‌توان در قالب جداول و نمودار ارائه کرد و از آزمون‌های آماری برای مقایسه معنی‌داری تفاوت‌ها، همبستگی یا روابط بین واریانس‌ها استفاده نمود.

## ۶. گزارش نتایج

گزارش نتایج ارزشیابی یکی از مراحل اساسی ارزشیابی برنامه درسی است. گزارش به توصیف نوشتاری نتایج حاصل از تفسیر داده‌ها گفته می‌شود. انتشار همه‌جانبه و درست نتایج، صرف‌نظر از مثبت یا منفی بودن آن، بیانگر صداقت ارزشیاب در ارزشیابی است. گزارش نتایج می‌تواند به شیوه‌های مختلفی از طریق رسانه‌ها، اینترنت و... باشد. با این حال، گزارش کتبی مناسب‌ترین روش برای ارائه نتایج ارزشیابی به مقامات مسئول است. بر اساس یافته‌ها، درباره اثربخشی برنامه درسی قضاوت و پیشنهادهایی لازم برای بهبود جنبه‌های مختلف برنامه ارائه می‌شود.

## ۷. اقدام و بکارگیری نتایج

آخرین مرحله ارزشیابی برنامه درسی که توجه‌کننده تمامی فعالیت‌هایی است که در طی فرایند ارزشیابی انجام شده است، بکارگیری نتایج ارزشیابی است. از نتایج ارزشیابی برای قضاوت درباره اثربخشی و کارآمدی برنامه، تصمیم‌گیری در زمینه ادامه، تعدیل یا حذف برنامه استفاده می‌شود. ارزشیابی به ما نشان می‌دهد، کجا هستیم، در آینده به دنبال چه چیزی باشیم. هر اندازه رهبران برنامه درسی، به نتایج ارزشیابی باور بیشتری داشته باشند، حساسیت و علاقه بیشتری را به اعمال نتایج ارزشیابی در برنامه درسی نشان می‌دهند (سیف، ۱۳۸۵).

## جمع‌بندی

پویایی برنامه‌های درسی و پاسخگویی آنها به نیازهای در حال تغییر، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیری است که صرفاً از طریق ارزشیابی درست برنامه‌های درسی میسر می‌شود. در این نوشتار، برای پرهیز از طولانی شدن بحث، مراحل عام ارزشیابی برنامه‌های درسی، صرف‌نظر از پارادایم معرفت‌شناختی حاکم بر آن مورد توجه قرار گرفت. پر واضح است، به دلیل تکثر دیدگاه‌های فلسفی و معرفت‌شناختی به تناسب هر کدام از آنها، مراحل خاصی را نیز می‌توان مورد توجه قرار داد. بر این اساس، گام‌هایی چون تعیین فلسفه و اهداف ارزشیابی، تدوین طرح ارزشیابی، اجرای ارزشیابی، سازماندهی اطلاعات، تحلیل داده‌ها، گزارش نتایج و اقدام و بکارگیری نتایج، به عنوان مراحل عام ارزشیابی برنامه درسی معرفی شدند.

## منابع

- بازرگان، ع. (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی*. تهران. سمت.
- رضایی، م، ه. (۱۳۸۷). دیدگاه‌های معرفت‌شناسی برنامه‌درسی در نظام آموزش باز و از راه دور. *پیک نور علوم انسانی*. شماره ۳: ۱۲۱-۱۱۰.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۵). *روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی تهران*: انتشارات دوران.
- فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*. تهران. بال
- کیامنش، ع. (۱۳۸۸). *روش‌های ارزشیابی آموزشی*. تهران. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی عمل فکورانه در فرایند برنامه ریزی درسی: نظریه عمل‌گرایی شواب. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۲۱: ۳۸-۲۱.
- یادگارزاده، غ. سرمدی انصار، ح. (۱۳۹۲). وزن دهی و اولویت بندی عوامل و نشانگرهای ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی دوره ابتدایی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. شماره ۲: ۶۰-۳۹.

- Alkin .M .C.(1994).*Curriculum Evaluation Models*. The international encyclopedia of education. [second edition] Oxford: Pergaman.pp.1270-1283.
- Guba, E. & Lincoln,Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey -Bass
- Lewy,A.(1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. New York: Mac hill.
- McNeil, J. D.(2006).*Contemporary curriculum in thought and action*.(6th ed.).Danvers: John Wiley and Sons, Inc.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems approach*. Belmont, CA: Wadsworth/ITP
- Norris, N. (1990).*Understanding Educational Evaluation* .London: Falmer.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. practical guidelines (2nd ed.). New York: Longman.
- Rovai, A,P.(2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *Internet and Higher Education* 6 .109–124.
- Schubert, W.H.(1986).*Curriculum perspectives.paradigms and possibility* .London: Macmillan publishing
- Scriven, M. S. (1981). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.
- Wiles ,J.(2009).”Leading Curriculum Development” Corwin press.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: alternative approaches and*