

محمد رضا یوسف زاده چوسری^۱

مقدمه

نظام برنامه‌ریزی درسی دارای چهار زیر نظام طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی است. (سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه درسی مفهومی گسترده و پیچیده است (والدر^۲، ۲۰۱۸). ارزشیابی برنامه درسی شامل فرایندهایی برای تعیین اثربخشی نقشه برنامه درسی و پیامدهای فعالیت‌های تربیتی است (هنسون^۳، ۲۰۱۵). ارزشیابی برنامه درسی برای اهداف تشخیصی، برای تجدیدنظر در برنامه درسی، برای اهداف مقایسه‌ای و تطبیقی، برای پیش‌بینی نیازهای تربیتی و برای تعیین تحقق اهداف برنامه درسی کاربرد اساسی دارد. (آیزنر^۴، ۱۹۹۴) تصمیمات برنامه درسی مستلزم انواع انتخاب‌ها، گزینش‌ها و قضاوت‌ها است و اثربخشی تصمیمات، مستلزم ارزشیابی موشکافانه، جامع و واقع‌بینانه است. لذا می‌توان گفت برنامه درسی که مورد آزمون و ارزشیابی قرار نگرفته باشد، ارزش آموختن ندارد. با توجه به مباحث مطرح‌شده این مقاله درصدد واکاوی معیارها و شاخص‌های ارزشیابی سطوح و ابعاد برنامه درسی است.

سطوح برنامه درسی و ارزشیابی آن‌ها

در حوزه تخصصی برنامه درسی از تعابیر مختلف برای توصیف و تبیین سطوح برنامه درسی استفاده شده است. برخی از رایج‌ترین تعابیر عبارت‌اند از انواع^۵، خانواده^۶ و سطوح^۷. در این بخش ابتدا دیدگاه‌های مختلف پیرامون این بحث به اختصار مورد بررسی قرار می‌گیرد و سپس معیارها و شاخص‌های ارزشیابی سطوح برنامه درسی معرفی می‌گردد.

۱. دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی همدان؛ fuman47@gmail.com

۲ -walder

۳ -henson

۴ -Eisner

۵ - Types

۶ - Family

۷ -Levels

در ادبیات تخصصی مطالعات برنامه درسی طبقه‌بندی‌های مختلفی از سطوح برنامه درسی ارائه شده است . سیلور و الکساندر^۱(۱۹۷۴) برای برنامه درسی پنج سطح ملی، منطقه‌ای، آموزشگاهی، تخصصی، فردی ؛ کونزلی^۲(۱۹۸۳) چهار نوع برنامه درسی شامل مؤسسه‌ای، بیوگرافیکی، آموزشی، موضوعی (کلاین^۳ ۱۹۸۹) به هفت سطح ایدئال، اجتماعی، رسمی، نهادی، آموزشی، اجرایی، تجربی (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۹)؛ آیزنر^۴(۱۹۹۴) تحت عنوان افراد و گروه‌های درگیر در طراحی برنامه درسی به شش سطح معلم محور، ناحیه‌ای، ایالتی، دولت مرکزی، ناشران تجاری، مراکز تحقیق و توسعه پوزنر^۴ (۱۹۹۹) تحت عنوان انواع به پنج نوع برنامه شامل برنامه درسی مدون، عملیاتی، پنهان، پوچ، فوق برنامه؛ گودلدوسو^۵ (۱۹۹۷) چهار نوع برنامه درسی اجتماعی، مؤسسه‌ای، آموزشی و تجربه‌شده ؛ مک کورمیک^۶ به نقل از محمدی(۱۳۸۵) از سه سطح برنامه درسی مشخص شده، اجراشده، تجربه‌شده ولسلی^۷(۲۰۱۲) برای برنامه درسی یازده سطح برنامه درسی شامل برنامه درسی آشکار ، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، برنامه درسی رسانه‌ای^۸، برنامه درسی همراه یا ملازم^۹، برنامه درسی بدیعی^{۱۰}، برنامه درسی در حال اجرا یا مورد استفاده^{۱۱}، برنامه درسی دریافت شده، برنامه درسی درونی شده^{۱۲}، برنامه درسی مجازی یا الکترونیکی^{۱۳} بیان نموده‌اند .

اگرچه پیرامون سطوح مختلف برنامه درسی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد، با اندکی تأمل در اغلب دیدگاه‌های بیان شده می‌توان فصل مشترک همه دیدگاه‌ها را در سه سطح برنامه درسی رسمی یا قصد شده، برنامه درسی اجراشده و برنامه درسی کسب‌شده بیان نمود . برنامه درسی قصد شده به برنامه درسی مدون، آشکار و رسمی نیز معروف است و عبارت است از آن دسته از دانش‌ها، بینش‌ها و توانی‌های تعیین شده به وسیله سازمان‌های رسمی که معمولاً از طریق مواد مکتوب شامل کتاب، جزوه و... منتقل می‌شود(لسلی، ۲۰۱۲). برنامه درسی اجراشده به برنامه درسی در حال اجرا ، اجرایی، تعاملی و تجربی نیز معروف است و برنامه‌ای است که حاصل تعامل دانش آموز با معلم و دانش آموز با دانش آموز و یا موقعیت است(آیزنر، ۱۹۹۴). برنامه درسی کسب‌شده به برنامه درسی آموخته‌شده، دریافت شده، تجربه‌شده، به دست آمده نیز معروف است و عبارت است از کلیه مفاهیم، تصورات،

1 - Saylor&Alexandr

2 - Cunzli

3 - klien

4 - Posner

5 - goodlad&su

6 - Mccourmic

7 - leslie

8 - Phantom

9 - Concomitant

10 - Rhetorical

11 - in – use.

12 - Internalized

13 - Virtual

انگاره‌ها و مهارت‌هایی که فراگیر کسب نموده است (لسلی، ۲۰۱۲). بر این اساس ارزشیابی سطوح برنامه درسی به تفکیک سطوح قصد شده، اجرا شده و کسب شده، معیارهای ارزشیابی، منبع ارزشیابی، روش و الگوی ارزشیابی - در جدول شماره یک مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. شایان ذکر است که منظور از معیارهای ارزشیابی داده‌های لازم برای تصمیم سازی، منبع افراد ذی صلاح و مرجع کسب اطلاعات، روش، چگونگی نیل به تأکیدات و اهداف ارزشیابی و الگو، چارچوب و راهنمای عمل ارزشیابی است.

جدول شماره ۱: معیارها، منبع، روش و الگوی ارزشیابی سطوح برنامه درسی

سطح برنامه	معیارها	منبع	روش	الگو
قصد شده	مشخص بودن خاستگاه و مبانی برنامه، هم‌خوانی با اهداف جامعه، هم‌خوانی با اهداف دولت فدرال، ایالت و منطقه، تأیید - صاحب نظران و متخصصان، حمایت والدین، حمایت مقامات رسمی (فرای و همرا ^۱ ، ۲۰۱۳)، تناسب با فلسفه مسلط اجتماعی، حاصل کار تیم برنامه ریزی - حاصل نیازسنجی، دخالت و مشارکت مجریان، حمایت پشتیبانان، تدوین حرفه‌ای، تدوین راهنمای برنامه (والدر، ۲۰۱۸)، اعتبار و سندیت برنامه، منطبق برنامه، محصول بحث‌های جمعی (برانند ^۲ ، ۱۹۹۷)	اسناد بالادستی، استانداردها، گروه‌های تصمیم‌گیرنده و تصمیم ساز، متخصصان، آئین نامه‌ها و مصوبات، مقامات ملی و محلی	هدف محور و روش تعیین بایدها و پیش بایسته‌ای‌های ورود به برنامه و- سنجش شایستگی‌های کسب شده جهت- تصمیم گیری در- خصوص میزان- کفایت و بسندگی	اهداف محور تایلر
	توجیه و تربیت مجریان، تناسب فعالیت‌های تربیتی با اهداف برنامه، سطوح مختلف دشواری فعالیت‌های تربیتی، تجهیزات و منابع لازم، استفاده از	فراگیران، معلمان مربیان، راهنمایان آموزشی، مدیران مدارس، گروه‌های ذی		

¹ -frye&hemmer

² -Branted

<p>استافیل بیم و استک</p>	<p>فرایند محور</p>	<p>ربط، گروه‌هایی صلاح-، متخصصان حرفه‌ای متخصصان روانشناسی تربیتی، متخصصان فناوری آموزشی و متخصصان سنجش و اندازه‌گیری</p>	<p>انگیزاننده‌های لازم (فرای و هم، ۲۰۱۳)، استفاده از روش‌های ارائه چندگانه، فرصت‌های یادگیری چندگانه، انعطاف نسبت به محیط و زمینه، جدول زمان‌بندی انعطاف‌پذیر، فعالیت‌های انتخابی و اختیاری، استفاده از فناوری‌های نوین آموزش (برانتد، ۱۹۹۷)، ارزشیابی متکثر، ارتباط و پیوستگی برنامه، بری بودن از تعصبات (قومی، جنسیتی و ..)، کفایت مواد آموزشی از نظر کمی و کیفی، سازوکارهای اصلاح برنامه (ژوکول و هوروات^۱، ۲۰۱۶)</p>	<p>اجرا شده</p>
<p>کرک پاتریک، هدف آزاد اسکرین، مبتنی بر- قضاوت، روشنگری^۲</p>	<p>بازده محور (قصد شده و قصد- نشده)، آزمون‌های مهارتی</p>	<p>فراگیران، صاحبان حرف و صنایع، کارفرمایان، طراحان برنامه</p>	<p>معنی‌دار و مفید بودن از نظر فراگیران، دستیابی به اهداف در سطح رضایت‌بخش، بازده‌های یادگیری قصد نشده، عدم احساس فرصت از دست‌رفته (فرای و هم، ۲۰۱۳)، تغییر دانش، بینش و توانش، برآوردن مقاصد طراحان، اثرات جانبی، ترغیب مطالعات تعقیبی (ولف، هیل و ایورس، ۲۰۰۶)، برآوردن نیاز اصیل زندگی فراگیران و پرورش صفات و شایستگی‌های چندگانه (هنسون، ۲۰۱۵)</p>	<p>کسب شده</p>

ابعاد برنامه درسی و ارزشیابی آن‌ها

در ادبیات برنامه‌ریزی درسی واژه‌های مختلفی مثل عناصر، مؤلفه و ابعاد برای این بحث استفاده شده است. در زمینه تعداد عناصر برنامه درسی نیز بین صاحب‌نظران مختلف اتفاق نظر وجود ندارد. برای مثال تایلر^۳ (۱۹۴۹) برای

¹ -Szokol&Horvath

² -Illuminative

³ - Tyler

برنامه درسی چهارعنصر هدف، تجربه یادگیری، سازمان‌دهی و ارزشیابی؛ زایس^۱ (۱۹۷۶) چهارعنصر هدف، محتوی، فعالیت یادگیری و روش‌های ارزشیابی؛ کلاین (۱۹۸۹) نه عنصر شامل هدف، محتوی، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا (به نقل از کافوری، ملکی و خسروی بابا دی، ۱۳۹۶) و اکر^۲ ده عنصر با افزودن عنصر منطق یا چرایی به نه عنصر کلاین برای برنامه درسی بیان کرده است (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۹۳) و در راهنمای ارزشیابی برنامه درسی برای برنامه درسی چهارده مؤلفه تحت عنوان اهداف کلی، منطق برنامه، اهداف عینی، معیار عملکرد، مدرک و رتبه‌بندی، زمینه، ویژگی‌های ورود به برنامه، آموزش، مدیریت تنوع برنامه، تدارکات و پشتیبانی، ارزیابی نمونه و میدانی برنامه، ارزشیابی پایانی برنامه، اجرا و محصول بیان شده است (برانتد، ۱۹۹۷)

واژه ابعاد بیشتر در نوشته‌های آیزنر منعکس شده است. منظور از ابعاد برنامه درسی یعنی فرد در طراحی برنامه درسی تربیتی باید به چه عناصری توجه کند و به عبارت دیگر باید نسبت به چه مسائلی حساسیت داشته باشد. آیزنر ابعاد برنامه درسی را شامل اهداف و اولویت‌بندی آن‌ها، محتوی و شیوه سازمان‌دهی آن، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری، شیوه‌های ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند و برای هر کدام از ابعاد ویژگی‌هایی بیان می‌کند. از منظر ایزنر اهداف باید داری ماهیت مسئله‌ای^۳ و سطوح مختلف باشد و نباید الگوریتمی باشد؛ محتوی باید معرف دانش چندگانه باشد و نباید به وسیله اهداف تجویز شود، بلکه باید برای اهداف واحد، محتوای متعدد، متنوع و زمینه‌ای وجود داشته باشد؛ از منظر وی فرصت‌های یادگیری هویت اصلی برنامه درسی و مهد پرورش تخیل و خلاقیت هستند؛ روش باید اشکال مختلف بازنمایی را میسر سازد و پاسخ‌ها نباید محدود به پاسخ کلامی باشند و ارزشیابی باید از رویکرد هنری و زیبایی‌شناختی تبعیت کند (آیزنر، ۱۹۹۴) آن چه که آیزنر در مواجهه با ابعاد برنامه درسی بیان نموده، فرمول نیستند بلکه کاربرد آن‌ها می‌تواند به غنی‌سازی عمل فکورانه و درک پیچیدگی‌های آن کمک کند (آیزنر ۱۹۹۴ به نقل از مهر محمدی، ۱۳۹۲). بر این اساس در این بخش معیارهای ارزشیابی ابعاد برنامه درسی بر اساس ویژگی‌های بیان شده برای هر بعد با تأکید بر دیدگاه آیزنر در جدول شماره ۲ مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۲: ابعاد برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی آن‌ها

ابعاد برنامه درسی	معیارهای ارزشیابی ابعاد برنامه درسی
-------------------	-------------------------------------

¹ - Zais

² -aker

³ -Problematic

<p>اهداف و اولویت بندی آنها</p>	<p>مسئله‌ای بودن، الگوریتمی نبودن، برخورداری از سطوح مختلف، اظهاری^۱ بودن، منعطف بودن (آیزنر، ۱۹۹۴)، تناسب با فلسفه مسلط اجتماعی، تناسب با اهداف غائی، تناسب با میراث فرهنگی، توجه به جنبه‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی (مشایخ، ۱۳۹۱)، تناسب با نیازهای در حال تحول بازار، تناسب با نیازهای جامعه، تناسب با نیازهای فراگیران، تناسب با ماهیت دیسیپلین، به دور بودن از ابهام و کلی‌گویی، قابلیت حصول و وصول بودن (ملکی، ۱۳۹۵)</p>
<p>محتوی و شیوه سازمان‌دهی آن</p>	<p>تناسب با اهداف، روزآمدی، سودمندی، توالی، اعتبار، تنوع، انعطاف‌پذیری، تعادل بین دانش نظری و عملی، تناسب با علایق و نیازهای فراگیران، تناسب با نیازهای بومی و محلی، فعالیت محور بودن، انتخابی بودن، تناسب با فهم و پایه تحصیلی متناسب بین کلیت و سادگی برشمرده (یعقوبی، یوسف زاده و معتمدی، ۱۳۹۷). زمینه‌ای، متعدد و متنوع بودن، محتوی چندگانه برای هدف واحد (آیزنر، ۱۹۹۴) سبک‌های سازمان‌دهی محتوی (موضوع محور، فراگیر محور و جامعه‌محور)، شیوه سازمان‌دهی (شیوه عمودی یعنی ارتباط بین یک درس در پایه‌های مختلف تحصیلی با استفاده از اصول سازمان‌دهی توالی منطقی و روان‌شناختی واصل پیوستگی و مداومت و شیوه افقی یعنی ارتباط بین دروس مختلف یک پایه تحصیلی با استفاده از اصل وحدت) (مشایخ، ۱۳۹۱)</p>
<p>فرصت‌های یادگیری و شیوه سازمان‌دهی آنها</p>	<p>اتکاء به عنصر تخیل و ابداع (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، منجر به دانش تجربی و واقعی شدن، ترغیب مشارکت و فعالیت، دعوت به تفکر و پژوهش، یادگیری بر اساس پیامد رفتار و فعالیت، یادگیری فرایند محور، برانگیختن اشکال مختلف تفکر (کسب و مالکیت اطلاعات، جامعیت، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی)، شیوه سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری (پلکانی و تار عنکبوتی) (آیزنر، ۱۹۹۴)</p>
<p>شیوه‌های ارائه</p>	<p>مبتنی بر تنوع معرفت‌شناختی و محدود نبودن به زبان مکتوب و کلامی، استفاده از اشکال مختلف ارائه، استفاده از راه‌حل‌های بدیل و جایگزین، ارائه هنری، انعطاف‌پذیری در روش و فرایند، اشکال مختلف بازنمایی (آیزنر، ۱۹۹۴)</p>
<p>شیوه‌های ارزشیابی</p>	<p>سنجش انواع توانایی‌ها و هوش‌ها، استفاده از داده‌ها و منابع چندگانه، اجتناب از آزمون‌های مداد-کاغذی صرف، نواری در ارائه پاسخ‌ها، محدود نبودن به یک روش ارزشیابی و آزادی در شیوه پاسخ‌دهی برای مثال برای ارزشیابی میزان فهم فراگیر از یک داستان کوتاه و بیان آن به صورت کلامی، ممکن است فراگیر قادر باشد به جای شیوه کلامی مفهوم را در قالب نقاشی، فیلم و شعر نیز بیان</p>

¹ -Expressive

کند، سنجش بازده‌های قصد نشده ، استفاده از رویکرد هنری و زیبایی‌شناختی (آیزنر، ۱۹۹۴)
--

جمع‌بندی

ارزشیابی برنامه درسی یک فرایند تصمیم‌گیری فکورانه است. ارزشیابی برنامه درسی باید در کل فرایند برنامه‌ریزی درسی و بر اساس یک مجموعه از معیارها و ملاک‌های کمی، کیفی، آشکار و پنهان صورت گیرد. ارزشیابی‌های انجام‌شده در حوزه سطوح برنامه درسی معمولاً مبتنی بر معیارها و ملاک‌های محدود، آشکار و در دسترس هستند و بیشتر از اصل مقایسه بایدهای از پیش تعیین‌شده و تجویزی با شایستگی‌ها و بسندگی‌های مورد انتظار تبعیت می‌کنند. منبع و روش ارزشیابی معمولاً واحد و یکسان است ابزارهای سنجش بیشتر دانایی محور هستند و از آزمون‌های سنجش عملکردی و آزمون‌های توانایی محوری و چندگانه کمتر استفاده می‌شود. بیشتر ارزشیابی‌های برنامه درسی معطوف به کلاس درس و محصول محور هستند و تأثیر برنامه‌های درسی در سطح کلان و فرا کلان یعنی پیامدها و بازده‌های برنامه درسی برای سیستم آموزشی و جامعه مورد سنجش قرار نمی‌گیرد. در زمینه ابعاد نیز اغلب اهداف رفتاری و الگوریتمی، محتوی موضوع محور، فرصت‌های یادگیری خطی، روش‌های ارائه کلامی و شیوه‌های ارزشیابی مداد کاغذی مورد تکریم واقع شده‌اند و سنجش اهداف مسئله‌ای، محتوی تلفیقی، فرصت‌های یادگیری تار عنکبوتی، روش‌های ارائه چندگانه و شیوه‌های ارزشیابی کیفی و متکثرمورد توجه اساسی واقع نشده‌اند. لذا امید است معیارها، منابع، روش‌ها و الگوهای مورد بحث در این مقاله، برای تحقق ارزشیابی جامع و واقع بینانه سطوح برنامه درسی و معیارهای بیان شده برای ابعاد برنامه درسی مفید واقع شود.

منابع

ابراهیم کافوری، کیمیا، ملکی، حسن و خسروی بابادی، علی اکبر (۱۳۹۶). *بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلان در اکتساب تحصیلی درس ریاضی دوره متوسطه اول از دیدگاه شرکای برنامه درسی*، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۱۷): ۶۳-۵۰

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). *اصول و مفاهیم برنامه درسی*، تهران: نشر بال

لوی، الف (۱۳۹۱). *مبانی برنامه ریزی درسی مدارس*، ترجمه فریده مشایخ، تهران. مدرسه

محمدی، مهدی. (۱۳۸۵). *بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت و موفقیت دانشجویان رشته های مهندسی و علوم پایه*، رساله دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشگاه شیراز.

ملکی، حسن (۱۳۹۵). *برنامه درسی: راهنمای عمل*، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲). *تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه ایزور: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی*، رویکرد های نوین آموزش، ۸(۱۷): ۱-۲۰

یعقوبی، ابولقاسم، یوسف زاده، محمد رضا و معتمدی، اعظم (۱۳۹۷). *مشکلات یاد دهی - یادگیری با رویکرد بین رشته ای*، همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی

Ajatha, A.M & et al.(2012). *New dimensions in evaluation, directorate of state education*, research and training, Bengalura press.

Branted, R. S. (Ed.). (1997). *Applied strategies for curriculum evaluation*. Alexandria, VA: ASCD.

Eisner, E.W. (1994) *The educational imagination: On design and evaluation of school programs*. (3rd. ed) New York: Macmillan.

Frye ,A , W& Hemmer ,P.A.(2013). *Program evaluation models and related theories*, Journal of medical teacher, 34(5):288-299

Henson, K.L.(2015). *Curriculum*

planning, integrating, multiculturalism, constructivism and educational reform, wave land press.

Leslie, W. (2012). *Different types of curriculum, Second principle*, United state, Towson university

Saylor ,J, Alexander M. W. (1979). *Curriculum for schools*, Holt Rhine hart and Winston. Inc. New York.

Posner, G.(1999). *Analyzing the Curriculum, Third Edition.* New York: McGraw Hill.

Szokol, I &Horvath, K.(2016).*The dimensions of educational evaluation,* Journal of training and practice,14(4):247-256

Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction,* Chicago press.

Walder ,A.M.(2018).*Pedagogical innovation in Canadian higher education,* Journal of studies in educational evaluation,13(54):71-82

Wolf ,p, Hill A & Evers, V.(2006).*Handbook for curriculum assessment* ,research and development institution, ERDU

Zais, R. S. (1976).*Curriculum principles and foundation* ,New York, WorldCat organization.