

کارکردهای ارزشیابی برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱

علی نوری^۱

مقدمه

ارزشیابی برنامه درسی به عنوان بخش جدایی ناپذیر هرگونه برنامه ریزی تربیتی عبارت است از فرایند گردآوری، توصیف و تحلیل نظام مند اطلاعات به منظور ارزش دآوری^۲ درباره میزان موفقیت و پیشرفت برنامه درسی در تمامی ابعاد و مراحل آن به هدف تسهیل تصمیم گیری و بهبود اقدامات آینده. این تعریف از ارزشیابی برنامه درسی به طور آشکار دربردارنده دو مفهوم مهم و مرتبط به هم است. مفهوم نخست آن به ابعاد و حدود ارزشیابی اشاره دارد و بیانگر آن است که ارزشیابی برنامه درسی محدود به ارزشیابی پایانی اقدامات انجام شده نیست، بلکه در این فرایند هم رخدادهایی اهمیت دارند که فرصت یادگیری آن‌ها به صورت آشکار برای دانش آموزان و معلمان فراهم می شود، هم رخدادهایی که فرصت یادگیری آن‌ها برای دانش آموزان و معلمان به صورت ضمنی ایجاد می شود، و همین طور رخدادهایی که فرصت یادگیری آن‌ها به طور قصد شده یا ناآگاهانه از دانش آموزان و معلمان سلب می شود (آیزنر^۳، ۱۹۹۵؛ مک کاجین^۴، ۱۹۸۲). به عبارت دیگر نه تنها برنامه درسی صریح (آشکار)، بلکه برنامه درسی ضمنی (پنهان) و همین طور برنامه درسی مغفول (پوچ) نیز باید مورد ارزشیابی قرار گیرند. مفهوم دوم منعکس شده در تعریف بالا به کارکردهای ارزشیابی اشاره دارد و بیانگر آن است که هرگونه داوری درباره موفقیت یا مطلوبیت برنامه درسی و هرگونه تصمیم گیری برای برنامه ریزی آینده باید مبتنی بر نتایج ارزشیابی صورت گیرد.

کارکردهای اساسی ارزشیابی برنامه درسی

اگرچه به طور سنتی ارزشیابی برنامه درسی با مفهوم تعیین میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده تداعی می شود، اما هماگونه که اسکرینون^۵ (۱۹۸۱) و آیزنر (۱۹۹۴) خاطر نشان می کنند، این کارکرد تنها و مهم ترین

^۱. دانشیار دانشگاه ملایر

^۲. value judgment

^۳. Eisner

^۴. McCutcheon

^۵. Scriven

کارکرد ارزشیابی برنامه درسی نیست، بلکه می‌توان کارکردهای متعدد دیگری نیز برای آن متصور شد که به همان اندازه دارای اهمیت هستند. اسکریون (۱۹۸۱) با تأکید بر اهمیت «پاسخگویی» به‌عنوان کارکرد اساسی ارزشیابی برنامه درسی، دو کارکرد دیگر آن را مشتمل بر تعیین میزان اثربخشی برنامه درسی از طریق تحلیل نقاط قوت و ضعف آن و گردآوری اطلاعات برای بازنگری آن می‌داند. برخی دیگر همچون آلكین و همکاران^۱ (۱۹۷۴) نیز بر کارکرد تصمیم‌گیری ارزشیابی تأکید می‌کنند. آن‌ها ارزشیابی را فرایند گردآوری و تحلیل نظام‌مند اطلاعات به هدف ارائه گزارشی سودمند به تصمیم‌گیران و سیاستگذاران می‌داند تا بتوانند بر مبنای آن به اتخاذ تصمیمات منطقی و مبتنی بر شواهد مبادرت نمایند. گال، بورگ و گال^۲ (۲۰۱۹) نیز معتقدند که مهم‌ترین دلیل اهمیت یافتن ارزشیابی در دهه‌های اخیر آن است که به یکی از عناصر اساسی تحلیل سیاست^۳ و مدیریت برنامه^۴ تبدیل شده است. آیزنر (۱۹۹۴) ضمن توجه به کارکردهای توصیف‌شده توسط صاحب‌نظران ارزشیابی، پنج کارکرد عمده برای ارزشیابی برنامه درسی قائل می‌شود که عبارت‌اند از: سنجش نتایج، تشخیص، اصلاح، تطبیق و نیازسنجی. درواقع، تمامی آنچه در پیشینه ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان اهداف یا کارکردهای ارزشیابی معرفی شده را می‌توان در این پنج کارکرد بیان کرد. به همین خاطر این کارکردها در ادامه به‌عنوان کارکردهای اساسی ارزشیابی به‌صورت مختصر توصیف می‌شوند.

۱. سنجش نتایج

همان‌گونه گفته شد، عمده‌ترین کارکرد ارزشیابی به‌طور سنتی تعیین میزان حصول هدف‌های از پیش تعیین‌شده بوده است. از این منظر، اهداف مشخص معیاری برای تعیین اثربخشی برنامه‌ها تلقی شده و ارزشیابی به هدف تعیین میزان تحقق این اهداف انجام می‌شود (تایلر، ۱۹۴۹). بدون تردید، این کارکرد می‌تواند گسترده‌تر نیز تصور شود؛ به این معنا که ارزشیابی می‌تواند خیلی وسیع‌تر از اهداف مشخص و قصد شده عمل کند و پیامدهای قصد نشده را نیز در برداشته باشد، نتایجی که مهم و حتی ممکن است مهم‌تر از اهداف قصد شده باشند (اسکریون، ۱۹۷۲). از همین رو، برخی همچون آیزنر (۱۹۹۴) معتقدند که به‌جای مفهوم «اهداف»^۵ از مفهوم «نتایج»^۶ استفاده شود. مفهوم نتایج به‌خوبی منعکس‌کننده تمامی تغییراتی است که در سطوح دانش، نگرش و مهارت دانش‌آموزان رخ می‌دهد. بخشی از این تغییرات محصول برنامه درسی از پیش تعیین‌شده (آشکار)، بخشی از آن‌ها محصول

۱. Alkin et al

۲. Gall, Gall & Borg

۳. Policy analysis

۴. Program management

۵. Objectives

۶. Outcomes

تعامل دانش‌آموزان با برنامه درسی از پیش تعیین‌شده (ضمنی) و بخشی از آن‌ها هم محصول فرصت‌های مورد غفلت قرار گرفته یا حذف‌شده‌ای (پوچ) است که دانش‌آموزان در معرض یادگیری آن‌ها قرار نگرفته‌اند. به همین خاطر، بهتر آن است که در ارزشیابی برنامه درسی، ضمن کسب آگاهی از دانسته‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان (جنبه ایجابی ارزشیابی) از آموخته‌های سلبی آنان یعنی آنچه را که فهمیده‌اند نمی‌دانند، نیز پرسش شود. بدین ترتیب هم اهمیت موضوع از نظر دانش‌آموزان روشن‌شده و هم معلم درمی‌یابد در سوق دادن دانش‌آموزان به مسیر یادگیری پویا تا چه اندازه موفق بوده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

البته ارزشیابی برنامه درسی حتی محدود به سنجش نتایج تربیتی هم نیست، بلکه یک رسانه تربیتی است که انتخاب اهداف و بیان آن‌ها، تدریس و کیفیت آن، محتوای برنامه درسی و سازمان آن و حتی خود فرایند ارزشیابی را نیز در برمی‌گیرد.

۲. تشخیص

دومین کارکرد ارزشیابی برنامه درسی، کارکرد تشخیصی^۱ آن است که می‌تواند هم مبنایی برای تدوین برنامه درسی جدید و هم مبنایی برای اصلاح برنامه درسی موجود قرار گیرد. ارزشیابی تشخیصی به‌عنوان یکی از کارکردهای ارزشیابی اغلب در حوزه سنجش عملکرد یادگیرندگان و شناسایی مشکلات یادگیری آنان استفاده می‌شود. آیزنر (۱۹۹۴) معتقد است که استفاده از آزمون‌ها و به‌طور خاص آزمون‌های استاندارد رویه متداول ارزشیابی تشخیصی در مدارس است. اما، نقص اساسی این آزمون‌ها بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و وضعیت اجتماعی- فرهنگی آنان است. البته این بدان معنا نیست که از این آزمون‌ها تحت هیچ شرایطی نباید استفاده شوند، بلکه اشکال متعدد و متنوع دیگر سنجش تشخیصی هم باید بکار گرفته شوند. در واقع، سنجش تشخیصی باید بخش جدایی‌ناپذیر فرایند تدریس باشد. آیزنر بر این باور است که به‌عنوان نمونه، مشاهده عملکرد دانش‌آموزان در کلاس درس بازخوردهای مهمی درباره عملکرد آنان در اختیار معلم قرار می‌دهد که از طریق آزمون‌های استاندارد میسر نمی‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴). معلم در حین تدریس می‌تواند نقایص عملکرد دانش‌آموزان در انجام تکالیف عملی مانند ناهماهنگی در حرکات و حواس و حتی مشکلات یادگیری آنان مانند نقص توجه، خوانش‌پریشی و حساب‌پریشی را تشخیص داده و در همان موقعیت با استفاده از فنونی مانند گفت‌وشنود و استفاده از مثال‌های متعدد و متنوع برای رفع مشکلات در پردازش اطلاعات و فهم و یادگیری دانش‌آموزان اقدام نماید.

علاوه بر این، کارکرد تشخیصی ارزشیابی در کل فرایند برنامه درسی و همه ابعاد آن می‌تواند مبنایی برای تصمیم‌گیری قرار گیرد. ارزشیابی تشخیصی اهداف از این منظر اهمیت دارد که مبنای اساسی و جهت‌دهنده

^۱ . Diagnostic

فعالیت‌های برنامه درسی هستند و این فعالیت‌ها برای تحقق آن‌ها تدوین شده و اجرا می‌شوند. اهداف دست‌کم در دو جنبه مهم و مرتبط به هم مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند: تناسب و قابلیت وصول. تناسب به این معناست که اهداف انتخاب‌شده به چه میزان منطبق با نیازهای یادگیرندگان، موضوع درسی و نیازهای جامعه انتخاب، تدوین و بیان‌شده‌اند؛ قابلیت وصول نیز به میزان امکان دستیابی به اهداف اشاره دارد (تایلر^۱، ۱۹۴۹). از منظر تایلر، سه منبع عمده انتخاب هدف‌های تربیتی عبارت‌اند از نیازهای یادگیرندگان؛ نیازهای جامعه و دیدگاه متخصصان موضوعی. هدف‌های انتخاب‌شده از منابع سه‌گانه باید از دو صافی فلسفه تربیتی و روان‌شناسی یادگیری عبور کنند تا به هدف‌های قطعی و قابل تجزیه و تحلیل تبدیل گردند. از نظر تایلر، ضرورت مراجعه به ملاک‌های فلسفه تربیتی و روان‌شناسی یادگیری در تعیین هدف‌های تربیتی بدین خاطر است که اولاً هدف‌های موقتی استخراج‌شده از منابع غالباً بسیار زیاد و متناقض هستند و باید از میان آن‌ها هدف‌های مناسب و همخوان را انتخاب نمود؛ و دیگر اینکه ممکن است هدف‌های انتخابی با فلسفه اجتماعی و تربیتی حاکم بر جامعه مغایرت داشته باشد یا از لحاظ یافته‌های روان‌شناسی یادگیری قابل آموزش نباشد.

یکی دیگر از عناصر اساسی برنامه درسی، محتوا و چگونگی سازمان‌دهی آن است که نیازمند ارزشیابی تشخیصی است. برخی همچون آیزنر معتقدند که ارزشیابی محتوا حتی بر ارزشیابی از تدریس تقدم دارد؛ چراکه تدریس خوب و موفق محتوای نامناسب نه تنها فعالیت بی‌هوده، بلکه حتی در مواردی ممکن است مضر و خطرناک هم باشد (آیزنر، ۱۹۹۸؛ آیزنر، ۱۹۹۴). محتوای برنامه درسی می‌تواند بر اساس مجموعه‌ای از معیارها مانند میزان اهمیت و اعتبار آن‌ها، میزان تناسب آن‌ها با سطح رشد و علایق و تجارب یادگیرندگان، میزان رعایت اصول اساسی توالی، وحدت و یکپارچگی در بوته قضاوت ارزشی قرار گیرد (تایلر، ۱۹۴۹؛ آیزنر، ۱۹۹۴). هدف اساسی هرگونه طرح برنامه درسی طراحی تجارب یادگیری مؤثر برای تغییرات در دانش، نگرش و مهارت‌های دانش‌آموزان است و مجری اصلی اجرای چنین طرحی معلمان مدارس هستند. بنابراین، ارزشیابی از کیفیت تدریس معلمان اطلاعات ارزشمندی در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد که به‌واسطه آن‌ها می‌توان هم درباره اجرای برنامه درسی و هم فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی قضاوت نمود. اگرچه ارزشیابی از کیفیت تدریس اغلب با استفاده از روش‌های کمی صورت می‌گیرد، اما اشکال دیگر ارزشیابی مانند اشکال کیفی و هنری نیز می‌توانند واقعیت‌های ظریف و نهفته‌ای را آشکار سازند که از طریق شیوه‌های ارزشیابی کمی میسر نیست (آیزنر، ۱۹۹۴).

۲. بازنگری

^۱. Tyler

برنامه درسی در طول زمان باید پیوسته مورد بازنگری^۱ واقع شود. برنامه‌های درسی بازنگری نشده بدون تردید در معرض تهدید گسستگی و سرانجام ناکارآمدی واقع می‌شوند (کاتز و کان^۲، ۱۹۷۸). ارزشیابی برنامه درسی با ارائه بازخوردهای مفید و سازنده می‌تواند مقصد و مسیر این بازنگری را هدایت کند و از این طریق در خدمت بهبود و اصلاح برنامه درسی قرار گیرد (آیزنر، ۱۹۹۴). بنابراین در چنین شرایطی ارزشیابی برنامه درسی باید هشيارانه و با اتکای به مجموعه گسترده‌ای از اطلاعات دقیق و منظم به ارائه رهنمودهای اجرایی و پیشنهادات اصلاحی برای بازنگری برنامه درسی اقدام نماید (آیزنر، ۱۹۹۴). برخی رهبران ارزشیابی تربیتی همچون مایکل اسکریون (۱۹۷۲) بر اهمیت این کارکرد ارزشیابی بسیار تأکید کرده، به طوری که ارزشیابی برنامه درسی را فرایند منظم گردآوری اطلاعات به هدف تصمیم‌گیری درباره بهبود برنامه درسی، تداوم، تعدیل یا اصلاح آن می‌دانند که از طریق دو شکل ارزشیابی تکوینی و پایانی میسر می‌شود. در اینجا، کارکرد اساسی ارزشیابی تکوینی، قضاوت درباره میزان پیشرفت یا موفقیت برنامه در حال تدوین بر اساس مجموعه‌ای از معیارهای مشخص و پیرو آن ارائه توصیه‌های دقیق و مبتنی بر شواهد به برنامه‌ریزان درسی برای بازنگری آن است. کارکرد اساسی ارزشیابی پایانی، قضاوت ارزشی درباره میزان موفقیت یا مطلوبیت برنامه درسی در پایان مراحل مختلف آن (طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی) بر اساس مجموعه‌ای از معیارهای مشخص و پیرو آن ارائه مجموعه‌ای از توصیه‌های دقیق و مبتنی بر شواهد به سیاستگذاران و سایر ذی‌نفعان برای بازنگری اقدامات انجام شده است.

ارزشیابی برنامه درسی به هدف بازنگری آن، نه تنها نیازمند گردآوری اطلاعات دقیق با ابزارهای معتبر است، بلکه مستلزم تفسیر درست و گزارش واقعی یافته‌ها نیز است. تفسیر نادرست یافته‌ها با توسل به راه‌هایی همچون گزارش بخش‌هایی از اطلاعات یا تحریف نتایج بیانگر مفهومی است که استافل‌بیم^۳ (۲۰۰۱) آن را «شبه ارزشیابی»^۴ می‌نامد. شبه ارزشیابی اغلب به اهداف سیاسی صورت می‌گیرد. به عنوان مثال، اشخاص در جستجوی جایگاه یا قدرت ممکن است ادعاهای نادرست درباره دستاوردها یا ناکامی‌های برنامه درسی عرضه کنند، یا ممکن است اطلاعات بالقوه آسیب‌زا را عرضه نکنند. تمایل و گسترش شبه ارزشیابی به گسترش بی‌عدالتی، انحراف در اتخاذ تصمیمات منطقی، کاستن اعتماد به خدمات ارزشیابی و بی‌اعتبار ساختن حرفه ارزشیابی منجر می‌شود (استافل‌بیم، ۲۰۰۱).

۴. تطبیق

1 . Revision

2 . Katz & Kahn

3 . Stufflebeam

4 . Pseudoevaluation

از آنجاکه هدف اساسی سیاست‌های تربیتی، بهبود بخشیدن به کیفیت تجارب تربیتی مدرسه است، بنابراین هرگونه تصمیم‌گیری در خصوص عملکرد نظام تربیتی به صورت صریح یا ضمنی در جهت تحقق این هدف است. با مقایسه برنامه‌ها مشخص می‌شود که کدام یک از آن‌ها تأثیرات سودمندی برای دانش‌آموزان و معلمان دارد که نتیجه آن تغییر در سیاست‌ها می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴). این مقایسه برنامه‌ها از طریق گردآوری اطلاعات درباره هزینه‌ها، فواید و محدودیت‌های برنامه‌های مختلف صورت می‌گیرد (گال و همکاران، ۲۰۱۹). با این وجود، سنجش عملکرد کنونی در مدارس به جای مقایسه برنامه‌ها با یکدیگر، عمدتاً به هدف مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با یکدیگر در سطح مدرسه، منطقه و جهان صورت می‌گیرد. پیامد بالقوه خطرناک چنین مقایسه‌ای گسترش رقابت است. اما این نوع از رقابت به خاطر تفاوت در زمان، برنامه درسی، کیفیت تدریس، امکانات و تجهیزات و موقعیت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جوامع و مناطق و مدارس و از همه مهم‌تر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نمی‌تواند اقدامی منصفانه تلقی شود (آیزنر، ۱۹۹۹). مسئله دیگر این است که این نوع مقایسه‌ها نیز اغلب با استفاده از آزمون‌های استاندارد شده صورت می‌گیرند. آیزنر معتقد است که استفاده از آزمون‌های استاندارد اگرچه قیاس پذیری را تسهیل می‌کند، اما در مقابل پیچیدگی پدیده‌های تربیتی را نیز انکار می‌کند و انکار پیچیدگی آن‌ها به ترویج بی‌عدالتی تربیتی دامن می‌زند (آیزنر، ۲۰۰۴). در واقع قابلیت‌هایی که یک آزمون عینی (مانند آزمون‌های چندگزینه‌ای) اندازه‌گیری می‌کند در گزینه‌های محدود شده که آزمونگر در نظر گرفته است. تحت چنین شرایطی، دانش‌آموز فرصتی برای خلق پاسخ‌های دیگر و نشان دادن فهم خود از جنبه‌های تدریس نشده یا حتی تدریس شده - اما خارج از محتوای نمونه‌گیری نشده برای سنجش - پیدا نمی‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴). در مقابل چنین رویه‌ای، آیزنر از رویه‌های سنجش انفرادی حمایت می‌کند، رویه‌هایی که به جای مقایسه عملکرد مدارس یا دانش‌آموزان با یکدیگر، عملکرد آنان بر حسب پیشرفتشان در طول زمان مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. تحقق این شکل اخیر از سنجش از طریق سنجش اصیل^۱ میسر می‌شود. روش‌های سنجش اصیل نه تنها سازگار با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان هستند، بلکه معطوف به وظایف و تکالیفی هستند که انتظار می‌رود دانش‌آموزان در خارج از مدرسه و در شرایط واقعی زندگی انجام دهند. این نوع سنجش دانش‌آموزان را ترغیب و تشویق می‌کند تا در تولید اندیشه، تلفیق دانش و حل مسائل زندگی واقعی سهیم شوند (آیزنر، ۱۹۹۴).

۵. نیازسنجی

^۱ - Authentic assessment

در پیشینه ارزشیابی، نیاز به عنوان فاصله بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تعریف شده است (گال و همکاران، ۲۰۱۹). مفهوم نیازهای آموزشی با همین معنا به طور مستقیم با رویکرد سنجش نیاز^۱ ارتباط دارد که از شیوه‌های متفاوت گردآوری داده‌ها درباره وضعیت موجود و وضعیت مطلوب به منظور انتخاب اهداف تربیتی مناسب استفاده می‌کنند (آیزنر، ۱۹۹۴). ارزشیابی دقیق و منظم برنامه درسی از طریق تحلیل وضعیت موجود و ترسیم وضعیت مطلوب می‌تواند ابزار مناسبی برای شناسایی نیازهای آموزشی در مرحله طراحی برنامه درسی قلمداد شود. به اعتقاد آلکین (۲۰۱۱)، سنجش نیاز به عنوان یکی از اهداف اساسی ارزشیابی دو هدف عمده دیگر نیز تعقیب می‌کند. نخست، شناسایی آنچه برای بهبود کارکرد برنامه درسی ضروری است؛ و دوم، تحلیل میزان تناسب اصلاحاتی که برای تغییر برنامه درسی توصیه می‌شود. اگرچه داده‌های لازم برای نیازسنجی به طور معمول با استفاده از آزمون یا مصاحبه گردآوری می‌شود، اما شیوه‌های دیگری از قبیل مشاهده و روش‌های هنر محور نیز وجود دارد که می‌توانند تصویر جامع‌تر و دقیق‌تری از نیازهای آموزشی ترسیم نمایند (آیزنر، ۱۹۹۴). همچنین باید توجه داشته باشیم که نیازهای آموزشی حاصل قضاوت افراد هستند و جهت‌گیری ارزشی آن‌ها در تشخیص نیازها مؤثر است بنابراین، نیازسنجی برنامه درسی ارتباط تنگاتنگی با نظریه هنجاری یا دیدگاه ارزشی حاکم بر برنامه درسی دارد. در واقع، این رویکرد فلسفی یا همان نظریه هنجاری است که نوع نیازهای آموزشی و درجه اهمیت یا ترتیب اولویت آن‌ها را تعیین می‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه که گفته شد، ارزشیابی برنامه درسی حوزه وسیعی است که تمامی ارکان و ابعاد برنامه درسی را در برمی‌گیرد و دارای کارکردهای مهمی است که در مجموع به بهبود تصمیمات آینده برنامه‌ریز درسی کمک می‌کنند. به عبارتی دیگر، ارزشیابی برنامه درسی کل فرایند برنامه درسی (طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی) و همه ابعاد آن (اهداف، محتوا، تدریس و نتایج) را شامل می‌شود. به این معنا که قضاوت درباره تدوین اهداف و بیان آن‌ها، انتخاب محتوای برنامه درسی و نحوه سازمان‌دهی آن و همین‌طور کیفیت تدریس دست‌کم به همان اندازه قضاوت درباره میزان مطلوبیت نتایج اهمیت دارد. به این ترتیب، دستیابی به میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده نمی‌تواند به عنوان تنها کارکرد ارزشیابی تصور شود، بلکه ارزشیابی دارای کارکردهای متنوع دیگری نیز هست که در اینجا به برخی از آن‌ها اشاره شد. بدون تردید، جهت‌گیری ارزشی ارزشیابی تربیتی یا برنامه‌ریز درسی، یعنی وابستگی به ایدئولوژی یا نظریه برنامه درسی خاص در تمرکز بر یکی یا برخی از این کارکردها نقش تعیین‌کننده دارد (آیزنر، ۱۹۹۴). اما تحقق همه کارکردهای ارزشیابی برنامه درسی مستلزم آن است که هرگونه ارزشیابی

^۱ . Need assessment

مبتنی بر معیارهایی صورت گیرد که اغلب صاحب‌نظران برنامه درسی بر آن‌ها توافق دارند. بر اساس گزارش کمیسیون مشترک استانداردهای ارزشیابی تربیتی^۱ (۱۹۹۴) این معیارها عبارتند از سودمندی^۲، امکان‌پذیری^۳، تناسب^۴ و دقت^۵. منظور از سودمندی آن است که فعالیت ارزشیابی باید اطلاعاتی عرضه کند که مرتبط با علایق و نیازهای همه افراد ذی‌نفع باشد. امکان‌پذیری اشاره به آن دارد که اقدام ارزشیابی باید واقع‌گرایانه، منطقی و عملی باشد. منظور از تناسب آن است که فعالیت ارزشیابی باید با معیارهای اخلاقی سازگار بوده و متناسب با حقوق همه افراد درگیر در فرایند ارزشیابی باشد. دقت نیز به گردآوری دقیق و کامل اطلاعات و گزارش نتایج معتبر و قابل‌اعتماد اشاره دارد.

فهرست منابع

مهرمحمدی، م. (۱۳۸۷). *بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری*. تهران: انتشارات مدرسه.

Alkin, M. C. (2011). *Evaluation essentials: from A to Z*. New York & London: The Guilford Press.

Alkin, M., Kosecoff, J., Fitz-Gibbon, C., & Seligman, R. (1974). Evaluation and decision making: The title VII experience. *CSE Monograph, 4*.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination (third edition)*. Macmillan College Publishing Company: New York.

Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need*. Heimann: Portsmouth, NH.

Eisner, E. W. (1999). Performance assessment and competition. *The Educational Digest, 65* (1), 54-58.

Eisner, E. W. (2004). What does it mean to say a school doing well. (In) David J Flinders and Stephen J. Thornton (Eds), *The curriculum studies reader*. Rutledge Falmer: New York and London.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2019). *Educational research: An introduction (8th Edition)*. Boston: Pearson Education.

¹ . Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

² . Utility

³ . Feasibility

⁴ . Propriety

⁵ . Accuracy

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The Program Evaluation Standards (2nd Edition)*. Newbury Park: Sage.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.

McCutcheon, G. (1982). What is the world in curriculum theory? *Theory into practice*, XXI (1), 18-22.

Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal free evaluation. *Evaluation Commend*, 3(4), 1-7.

Scriven, M. S. (1981). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.

Stufflebeam, D.L. (2001). *Evaluation models*. New Dierection for Evaluation (no, 89). Jossey-Bass: John Wiley & Sons, Inc.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.