

ارزشیابی

تعاریف و واژگان کلیدی

∅ **ارزشیابی [iiii]** عبارت است از فرایند تعیین کردن، به دست آوردن، فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف های تدوین شده برای برنامه، طرح تدوین شده برای اجرای برنامه، روند اجرای برنامه با توجه به آنچه قرار بوده اجرا شود، و نتایج حاصل از اجرای برنامه و انطباق یافته ها با هدف های برنامه به منظور هدایت تصمیم گیری، خدمت به نیاز های پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده مورد بررسی (استافل بیم، شینک فیلد، ۱۹۸۵، به نقل از کیامنش ۱۳۸۴).

∅ **ارزشیابی:** اصطلاح ارزشیابی یا ارزیابی به طور ساده، به تعیین ارزش [iiii] برای چیزی یا داوری ارزشی [iiii] کردن گفته می شود، که تعریف جامع تر آن به شرح زیر است. " ارزشیابی به یک فرایند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا اهداف مورد نظر تحقق یافته اند، یا در حال تحقق یافتن هستند به چه میزان" (گی، ۱۹۹۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۵)

∅ **سنجش [iiii] :** سنجش از آزمون و اندازه گیری مفهوم گسترده تری دارد. " سنجش یک اصطلاح کلی است و به صورت فرایند تعریف می شود که برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز، تصمیم گیری درباره دانش آموزان، برنامه درسی، و سیاست های آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد" (نیتکو، ۲۰۰۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۵)

∅ **اندازه گیری [iiii]:** عبارت است از فرایندی که تعیین می کند یک شخص یا یک شئی چه مقدار از یک ویژگی را برخوردار است" (گی، ۱۹۹۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۵)

∅ **پژوهش ارزشیابی [iiii]:** " ارزشیابی که بر پایه شواهد تجربی جمع آوری شده و به راههایی که قابل تکرار است استوار می باشد و در آن مسائل مربوط به روایی درونی، روایی بیرونی، روایی سازه منظور مورد توجه قرار می گیرد" (روسی، ۱۹۸۲، سیف، ۱۳۸۵)

∅ **ارزشیابی ملاک محور [iiii]:** ارزشیابی است که ملاک یا معیار ارزشیابی از پیش تعیین می شود و عملکرد یادگیرنده با توجه به آن ملاک مورد قضاوت قرار می گیرد. در این نوع ارزشیابی که بیشتر ویژه سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان است، نوعی ملاک مطلق که همان هدف های آموزشی از پیش تعیین شده هستند مورد استفاده قرار می گیرد (سیف، ۱۳۸۵)

∅ **ارزشیابی هنجار محور [iiii]:** ارزشیابی است که به جای یک ملاک مطلق از پیش تعیین شده به نوعی ملاک نسبی وابسته است. در این نوع ارزشیابی عملکرد دانش آموز با عملکرد گروه هنجار مقایسه می شود (سیف، ۱۳۸۵).

∅ **استراتژی / راهبرد [iiii]:** فعالیت یا تدبیری است که به منظور تحقق یافتن هدف های برنامه بکار می رود (سیف، ۱۳۸۵).

∅ **ارزشیابی تکوینی [iiii]:** آنچه عمدتاً به منظور کمک به اصلاح در مورد ارزشیابی برنامه یا دانش آموز، مورد استفاده قرار می گیرد ارزشیابی تکوینی نام دارد. هدف از اجرای ارزشیابی تکوینی آگاه ساختن تولید کنندگان برنامه از نواقص برنامه و کمک به اصلاح آن ها است (سیف، ۱۳۸۵).

∅ **ارزشیابی تراکمی [iiii]:** این نوع ارزشیابی معمولاً در پایان برنامه، یعنی زمانی که بطور کامل برنامه اجرا شده و یا به نتیجه رسیده است، انجام می گیرد. هدف آن فراهم آوردن اطلاعات مبتنی بر داوری های ارزشیابانه درباره برنامه برای مصرف کنندگان بالقوه آن برنامه ها است (سیف، ۱۳۸۵).

∅ **ارزشیابی درونی [iiii]:** این ارزشیابی توسط کارکنان و دست اندرکاران تهیه و اجرای برنامه یعنی افراد درون برنامه انجام می شود. این ارزشیابی بیشتر مناسب ارزشیابی تکوینی است و به منظور داوری درباره کیفیت یا ارزش مواد آموزشی، روشهای آموزش، برنامه های درسی، یا برنامه های آموزشی در حین طراحی و یا اجرای آن برنامه ها است (سیف، ۱۳۸۵).

∅ **ارزشیابی بیرونی [iiii]:** این ارزشیابی به وسیله اشخاصی که خارج از برنامه هستند انجام می شود و غالباً برای ارزشیابی تراکمی مفید است. ارزشیابی بیرونی معادل ارزشیابی تراکمی به معنای وسیع آن است و هدف آن، داوری درباره کیفیت یا ارزش مواد آموزشی، روشهای آموزش، برنامه های درسی، برنامه های آموزشی و یا نظام های آموزشی است (سیف، ۱۳۸۵).

Ø پژوهش کمی [liii]: نوعی تحقیق است که در آن، اندازه گیری و آمار نقش مهمی بر عهده دارند. این نوع تحقیق شامل پژوهش های همبستگی، پژوهش های علی مقایسه ای، و پژوهش های تجربی و نیمه تجربی است (سیف، ۱۳۸۵).

Ø پژوهش های کیفی [liii]: نوعی تحقیق است که در آن، مهارت های مشاهده ای و تفسیر پژوهشگر نقش مهمی را ایفا می کند و تخصیص ارزش های عددی به متغیر ها به ندرت انجام می شود. مطالعات موردی قوم نگاری، تحقیق تاریخی از جمله این پژوهش ها بشمار می آیند (سیف، ۱۳۸۵).

Ø پژوهش موردی [liii]: نوعی تحقیق از نوع کیفی است که بر مطالعه عمقی یک یا چند مورد محدود تأکید می کند (سیف، ۱۳۸۵).

Ø پژوهش تجربی [liii]: قدرتمند ترین روش پژوهش کمی برای آزمون فرضیه های علی و ایجاد رابطه علت و معلولی میان دو یا چند متغیر است (سیف، ۱۳۸۵).

مروری بر نظریه ها و دیدگاهها

ارزشیابی به طور گریز ناپذیری با برخی مقوله ها و زیر ساخت های فلسفی در حوزه برنامه درسی مرتبط می باشد. در نتیجه، بر حسب نوع رویکرد بکارگرفته شده در طراحی برنامه درسی، رویکرد های خاصی برای ارزشیابی از برنامه درسی قابل طرح است.

از دیدگاه اثبات گرایی، برنامه درسی، به عنوان یک محصول ثابت [liii] عبارت است از: مجموعه اقدامات برنامه ریزی شده ای که باهدف تولید پیامد های یادگیری معین طراحی شده است، و همراه با دستورالعمل صریح و دقیق درباره ی نحوه ی به انجام رسانیدن آن، می باشد. به بیان صریح تر، برنامه درسی فهرستی از حوزه های دانش است که به صورت مجزا و با تعریفی دقیق تدوین شده اند و می بایست طبق قوانین خاص و از پیش تعیین شده ای یادگرفته شوند (Young، ۱۹۹۹).

مفهوم برنامه درسی از دیدگاه ساخت و ساز گرایی عبارت است از: فرایند پویا و خلاق که طی آن به روش های گوناگونی با اطلاعات و دانش سروکار داریم و برنامه درسی را بر حسب موقعیت طراحی می کنیم، یعنی به روش "اینجا و اکنون"، برای هر مدرسه و کلاس درس بر اساس ویژگیها و نیاز های منحصر بفرد خودشان.

این تعریف تلویحاً می گوید که معلمان و دانش آموزان باید در محل یادگیری مستقر شوند تا تصمیم بگیرند چه چیزی را می خواهند روشن، بررسی، ایجاد، استفاده و خلق کنند (راجرز، ۱۹۷۳). این فرایندی نسبتاً پیچیده، پویا و باز، انعطاف پذیر، وابسته به زمینه، زمان و مرتبط با واقعیت است، و تمایلی به مرزبندی یا کنترل وجود ندارد. در عوض نمایانگر تلاشی خلاقانه است که محدوده قابلیت های معلمان، دانش آموزان و کارشناسان را گسترش، و بدنه ی دانش عمومی موجود را افزایش می دهد. بدین ترتیب معلمان و دانش آموزان نه تنها دریافت کننده اند، که مسئولیت قابل ملاحظه ای نیز در قبال تولید برنامه درسی شخصی خود دارد. بنابه نظر دال (۱۹۹۳)، در این رویکرد برنامه ریزی باید کوتاه مدت باشد چون در نظام پویا برنامه ریزی بلند مدت کارایی ندارد. Greenberg، ۱۹۸۷؛ Levine، & Moll، ۱۹۹۷؛ Whitmore، ۱۹۹۳.

با توجه به تعاریف فوق می توان رویکرد های ارزشیابی از برنامه های درسی را برحسب زیربناهای معرفت شناختی و پارادیم های مرتبط با آن ها به دو دسته ی عمده تقسیم کرد. این دو رویکرد در ارزشیابی، بسته به نوع نگاهی که به ماهیت دانش و راههای کسب آن دارند، از یکدیگر متمایز می شوند.

ارزشیابی در دیدگاه اثبات گرایی

رویکرد اثبات گرایی واقعیت های اجتماعی را عینی و ثابت فرض می کند؛ واقعیت هایی که خارج از ذهن یادگیرنده وجود دارد و تغییر ناپذیر است. لذا هر کس در صورت در اختیار داشتن ابزار های اندازه گیری دقیق و مناسب می تواند این واقعیت ها را شناسایی و به دانش و آگاهی نائل آید. این رویکرد با تأکید بر مطالعه رفتار های مشاهده پذیر، تلاش دارد بدون سوگیری، واقعیت های موجود دنیای بیرون را شناسایی نماید. در این دیدگاه برنامه درسی به منزله ی محصولی ثابت تلقی می شود، و ارزشیاب رضایت بخش بودن محصول برنامه ی درسی را از طریق بررسی ویژگی های استخراج شده از برنامه و توصیف میزان مطلوب بودن آن ارزیابی می کند (الکین، ۱۹۹۴).

در اینجا ارزشیابی نه تنها با اهداف آموزشی به عنوان منبعی برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مرتبط است، بلکه با عناصر دیگر برنامه ی درسی، نظیر مواد آموزشی، راهنمای معلم و غیره نیز ارتباط دارد. این تعریف منطق ساده ای دارد: اگر برنامه درسی بیانیه ای از مقاصد باشد، بنابراین ارزشیابی برنامه درسی می بایست معلوم کند که آن مقاصد تا چه حد درعمل محقق شده اند اما از آنجایی که تحقق مقاصد عملاً قطعیت ندارد، گستره ی ارزشیابی به

تحلیل کیفیت طراحی و نیز اجرای برنامه درسی کشیده شده است (گودلد [1979]). بنابراین ارزشیابی از برنامه درسی بر مقایسه ی برنامه درسی مطلوب، برنامه درسی طرح ریزی شده، برنامه درسی تدریس شده و برنامه درسی آزمون شده تمرکز دارد. در این رویکرد، زمانی یک برنامه درسی دارای کیفیت مطلوب قلمداد می‌شود که بین آرمان‌های برنامه درسی، برنامه درسی رسمی مکتوب، آنچه که آموزش داده شده، و برنامه درسی آزمون شده، درجه بالایی از سازگاری وجود داشته باشد (انگلیش، ۱۹۸۸) [11]. از منظر اثبات گرایان فاصله بین آنچه قصد شده و آنچه در واقعیت رخ داده است، مجاز تلقی نمی‌گردد. این فاصله به عنوان خطا یا اشتباه برای خلق واقعیتی که فرض شده است، محسوب می‌گردد. در این دیدگاه، ارزشیابی از برنامه درسی معطوف به هدف است و باید اطلاعات جمع‌آوری شده در مورد ماهیت و کیفیت برنامه به صورت نظام‌مند و مناسب جمع‌آوری شود. در حقیقت ارزشیابی بازتاب تحقق یا اثر بخشی برنامه درسی و یا اثبات ارزشمندی آن است. نظر چالرش برانگیز اسکریون (۱۹۷۴، ۱۹۸۰) مبنی بر این که هدف هر ارزشیابی برآورد کردن ارزش برنامه است، باعث ایجاد اتفاق نظر کلی بر سر این موضوع شد که، تعریف ارزشیابی از برنامه درسی می‌باید دربردارنده عامل قضاوت باشد و به موجب آن نشان دهد که ارزشیابی نمایشگر عمل سنجش برنامه درسی از نظر کیفی یا ارزشمندی آن است.

زمانی که ارزشیابی بر اساس مفروضات اثبات گرایان به مرحله اجرا در می‌آید، ارزشیابی از یک برنامه درسی به عنوان یک محصول ثابت، فرایندی فنی- منطقی و مولد [11] تلقی می‌شود. فنی از این نظر که به تصمیم‌های برنامه‌ای یا اقدامات استاندارد شده، نظام مند و هدفمندی مربوط می‌شود که کارشناسان ارزشیابی عمدتاً بر پایه ی منطق، وسیله- هدف به آن رسیده‌اند. مولد از این نظر که ارزشیابی برنامه به منزله فرایندی تلقی می‌شود که هدف اصلی آن دستیابی به یک قضاوت بدون ابهام یا یک تصمیم برنامه‌ای است.

در این دیدگاه مفاهیم قابل طرح در حوزه ارزشیابی از برنامه درسی شامل: انتظارات [11]، مغایرت‌ها [11]، وفاداری [11]، همخوانی [11]، رضایت (پاسخ مناسب) [11]، بازخورد و تصحیح [11]، مخاطبان [11]، و محصول [11] است.

ارزشیابی از دیدگاه ساخت و سازگرای

دیدگاه ساخت سازگرای برنامه درسی را یک فرایند در حال تحول محسوب می‌نماید، و از این جهت با دیدگاه اثبات‌گرایی در زمینه ارزشیابی از برنامه درسی در تقابل است. در این دیدگاه ارزشیابی ریشه در تحقیق مشارکتی (هرون [1990]) داشته و بر اساس نظریه‌ی، ۱۹۹۷ و پرسون، [1998] یک فرایند معنا سازی عمیق است. نگاه به ارزشیابی در رویکرد ساخت و سازگرای، سیستمی و غیر خطی است. (Levine, 1990; Iannone, 1990) در این دیدگاه، مجریان ارزشیابی، با بهره‌گیری از معرفت معتقدند که واقعیت‌های اجتماعی چند لایه‌اند و به وسیله افراد و از طریق تعامل با محیط اجتماعی ساخته می‌شوند، و واقعیت مستقل و بیرون از ذهن یادگیرنده وجود خارجی ندارد. از این منظر، برنامه درسی بیشتر از آن که مسیر حرکت دویدن باشد، دویدن در جهت مسیر است و فعالیت دونده تلاش برای یافتن معنا از طریق تفسیر و گفتگو است (Doll, 1993). از آنجا که افراد مختلف، واقعیت‌های اجتماعی را در ذهن خود به صورت‌های متفاوتی می‌سازند، بنابراین بررسی واقعیت‌های مرتبط با امر ارزشیابی فقط از طریق روش‌های کل‌گرایانه و استقرای تحلیلی و فرایند تکوینی امکان پذیر است.

بنابراین زمانی که برنامه درسی به عنوان یک فرایند در حال تکامل تلقی می‌شود، ارزشیابی از برنامه درسی نیز نیازمند سازگاری با ماهیت و شرایط غیر قابل پیش‌بینی برنامه، ماهیت یادگیری متناسب با آن و گروه‌های مختلفی که در این تحول بطور ثابت درگیر هستند (در درجه اول معلمان، دانش آموزان، اولیاء) می‌باشد. دیدگاه ساخت و سازگرای با پذیرش این فرض که، دانش بیشتر ساختنی است تا بازتولید کردنی، نیازمند فرایند ارزشیابی است که، بتواند تنوع دیدگاه‌ها، منابع و چارچوب‌های مرتبط با برنامه درسی را به خوبی منعکس نماید.

ارزشیابی در این دیدگاه باید بتواند به تمام واقعیت‌های برنامه درسی در سطح کلاس درس و در درون مدرسه توجه داشته باشد، چرا که فرض بر این است که دانش از طریق بکارگیری آن در زمینه‌هایی که فرد در آن دست به تلاش و یادگیری می‌زند ساخته می‌شود، در این فرایند، دانش به تعبیر افراد شکل می‌دهد و توسط آن‌ها شکل پیدا می‌کند.

با این استنباط، ارزشیابی از برنامه درسی یک فعالیت مشارکتی است که، فقط با رجوع به زمینه و بستری که برنامه در آن در حال شکل‌گیری است، قابل درک می‌باشد (استیک، ۱۹۸۵، ۱۹۸۰). بنابراین می‌توان ارزشیابی را به عنوان یک عمل مداوم و اشتراکی، و فرایند وابسته به زمینه که درگیر کننده تمامی افرادی است که در بررسی و درک فرایند تحول برنامه درسی مشارکت دارند، دانست. ارزشیابی از برنامه درسی به عنوان یک شیوه مداوم تحقیق مشارکتی نه تنها تغذیه کننده روش پویا در طراحی برنامه درسی است بلکه به کسانی که مستقیماً و بیش از دیگران درگیر در طراحی آن می‌باشند، برای دستیابی به اهداف فردی و جمعی کمک می‌کند (فترمن، ۱۹۹۴، پتون [1998, 1998]).

این بیان از ارزشیابی دلالت بر این نکته دارد که هدایت و یادگیری خود جنبه‌هایی از ارزشیابی برنامه درسی است؛ و به این دلیل ارزشیابی یک فرایند معنا سازی عمیق و مشارکتی، نظام مند، وابسته به موقعیت و عجین شده با طراحی و تکوین برنامه درسی است، که به یادگیری در حال انجام و تغییرات در حین عمل کمک می‌کند. ارزشیابی از برنامه درسی یک رویداد کوتاه مدت یا یک فرایند با شروع و پایان مشخص نیست. ارزشیابی بر اساس نیازها، اهداف، باورها،

و دانش تمامی کسانی که درگیر در فرایند یادگیری هستند در طی یک مدت طولانی به موازات فرایند طراحی انجام شده و عامل تحرک و تکامل برنامه درسی محسوب می شود. از منظر نظری، این فرایند برای مدت نامعلومی ادامه می یابد، و عامل وحدت بخشی درونی، بیرونی؛ فردی، اجتماعی؛ فرایند، محصول -نه به عنوان ماهیت های جدا از هم - بلکه به عنوان عناصری که متقابلاً تشکیل دهنده فعالیت های فرهنگی، آموزشی، اجتماعی هستند، می باشد.

زمانی که عنصر اجتماعی در ارزشیابی از برنامه درسی مد نظر قرار می گیرد، ارزشیاب به جای تأکید بر جمع آوری، پردازش و انتقال اطلاعات با هدف اصلاح و بهبود برنامه درسی، بر مشارکت و تعامل میان گروههای درگیر که منشاء و تداوم بخش زمینه و سرچشمه طراحی و ارزشیابی از برنامه درسی است، تأکید می کند، و وسیله ای برای کسب " دانش در عمل"، انتقال یا پذیرش مسئولیت برای کسب دانش و تولید و باز تولید برنامه درسی محسوب می شود. این نگاه به ارزشیابی، ارزشیابان را از تفکر فردی به سمت چارچوب های مشارکتی، و از کار فردی به سمت فرایند هایی که در آن تمامی جامعه به مشارکت طلبیده می شوند، سوق می دهد، Levine, 2002.

در این رویکرد اهداف و فرایند های ارزشیابی از طریق گفتگو همراه با تفکر و توجه به همه افراد درگیر (برای مثال دانش آموزان، معلمان، اولیاء، بازرسان و ناظران، ارزشیابان و دیگر ذینفعان) تحقق می یابد، و ارزشیاب به عنوان یک راهنما، ناظر، تسهیل کننده و یادگیرنده عمل می کند. معلمان، دانش آموزان و سایر ذینفعان نقش اصلی را در اجرا و اداره کردن فرایند یادگیری و ارزشیابی بازی می کنند. آن ها هم موضوع ارزشیابی و هم ارزشیاب هستند.

در این دیدگاه مفاهیم ارزشیابی شامل: تشریح مساعی [iii]، ذهنیت درونی [iii]، صراحت مبتنی بر بافت و زمینه [iii]، تنوع [iii]، مفهوم [iii]، ساخت، تعامل [iii] (دوسویگی) و ذینفع ها/ مشارکتکنندگان [iii] است. این مفاهیم با ویژگیها و بحث های مربوط به ارزشیابی از برنامه درسی در دیدگاه اثبات گرایی که انعکاس دهنده ارزش هایی چون قطعیت، ثبات، عینیت، یقین و پیش بینی است، متفاوت می باشد.

روش مطالعه

روش مطالعه در رویکرد اثبات گرایی، معمولاً با تأکید بر داده های عددی و ابزارهای دقیق و بدون دخالت و سوگیری پژوهشگر و در مقیاس بزرگ از نظر حجم ولی کوچک و محدود از نظر تعداد متغیر و عمق، بررسی می شود. متناسب با نوع پژوهش از روشهای مختلف پیمایشی، آزمایشی، شبه آزمایشی و غیره استفاده می شود. در تحلیل و نتیجه گیری از داده ها از روشهای مختلف آماری کمک گرفته می شود. ارزشیاب در این رویکرد در نهایت بر پیش بینی پدیده های اجتماعی و فراهم آوردن یک مجموعه دانش قانون نگر تأکید می کند. نمونه گیری تابع میزان تعمیم پذیری داده ها است؛ به همین دلیل از نمونه های بزرگ و معرف که با بهره گیری از روشهای نمونه گیری دقیق انتخاب می شود استفاده می گردد.

در مقابل در رویکرد ساخت و سازگرایی، پدیده های مورد مطالعه در موقعیت کاملاً واقعی و طبیعی خود و با استفاده از روشهایی که حضور پژوهشگر را در میدان عمل ضروری می سازد بررسی می شوند. روش مطالعه کاوش گری همیارانه است و پژوهشگر معمولاً با تأکید بر داده های کلامی و بهره گیری از روشهایی نظیر قوم نگاری، مطالعه موردی، طبیعت گرا، پدیدارشناسی و بومشناسی، بدون تغییر و دستکاری متغیرها، پدیده مورد نظر را در مقیاس کوچک از نظر حجم به صورت گسترده و عمیق مطالعه می کند. پژوهشگر در این رویکرد در نهایت بر توصیف دقیق و فهم عمیق از برنامه و فراهم آوردن یک مجموعه دانش فرد نگر تأکید می کند. بررسی و مطالعه توسط افرادی که با یکدیگر کار می کنند، نه محققان رسمی که مطالعات عینی انجام می دهند صورت می گیرد. نمونه مورد مطالعه کوچک، غیر معرف و معمولاً به صورت هدف مند انتخاب می شود (کیامنش، ۱۳۸۴).

ویژگی داده ها

در رویکرد اثبات گرا ارزش داده های جمع آوری شده تابع میزان تعمیم پذیری داده هاست؛ به همین دلیل از نمونه های بزرگ و معرف که با بهره گیری از روشهای نمونه گیری دقیق انتخاب می شوند، استفاده می شود. نمونه های مورد بررسی در رویکرد ساخت و سازگرا به توصیف واقعیت های چند بعدی می پردازد، لذا جامع و عمیق بودن داده ها مورد توجه است. در این شرایط نمونه مورد مطالعه کوچک، غیر معرف و معمولاً به صورت هدفمند یا قضاوتی انتخاب می شود.

در رویکرد اثبات گرا فرض بر این است که داده ها از طریق شیوه های استاندارد شده و بدون سوگیری به صورت عددی جمع آوری می شود، لذا عینی دقیق و قابل تکرارند؛ به عبارت دیگر معتبر پایا و عینی بودن داده ها مورد توجه قرار می گیرد.

در رویکرد ساخت گرا -با توجه به ماهیت کار یعنی درک و فهم پدیده های اجتماعی و شناخت عوامل پنهان ولی مؤثر در عمل- مجریان ارزشیابی با بهره گیری از دستگاههای گیرنده حسی، و در تماس نزدیک، مستمر و در صورت نیاز طولانی با موضوع مورد مطالعه خود، داده های کلامی را جمع آوری، تحلیل و تفسیر می کنند. در این رویکرد به جای معیارهای

اعتبار، پایایی و عینی بودن داده‌ها از معیارهای قابل اعتبار بودن [liii]، قابل انتقال بودن یا انتقال پذیری، [liii] اتکا پذیری، [liii] انطباق، [liii] استفاده می‌شود (لینکلن و گابا، ۱۹۸۵).

اهداف و محور های ارزشیابی

به نظر نوو [liii] (۱۹۹۵)، تمامی مباحث در زمینه ارزشیابی از برنامه درسی باید تعیین کننده موضوع و نوع اطلاعات مورد نیاز حاصل از ارزشیابی باشند. زمانی که ما یک برنامه درسی را به عنوان یک محصول ثابت بررسی می‌کنیم، قضاوت ارزشی ما نیاز به طرح پرسش "چه چیزی باید، یا نیاز است که ارزشیابی شود" دارد. محدوده و مشخصات برنامه درسی که به دقت تعریف شده است ما را در یک مسیر ویژه که به وضوح از قبل تعریف شده است، هدایت می‌کند. در این رویکرد اهداف تعریف نشده یا پیش بینی نشده در برنامه درسی در ارزشیابی مورد توجه قرار نمی‌گیرد، چرا که آنها عامل های از پیش تعیین شده نیستند. ارزشیابی سنتی، "رویکرد وفاداری در حد بالا" توجه به آنچه که از قبل تعیین نشده است را مردود می‌داند، و ارزشیابی از یک برنامه درسی را به معنای ارزشیابی نتایج یا خروجی های برنامه که نوعاً مستلزم اندازه گیری موفقیت تحصیلی دانش آموزان است، می‌داند (Levine, ۲۰۰۲).

در رویکرد ساخت سازگرای که برنامه درسی را یک فرایند در حال شکل گیری می‌داند، پیش بینی نتایج یادگیری کار ساده‌ای نیست. زمانی که یک برنامه درسی در حال تکوین است، اهداف تربیتی، فرایندهای یادگیری و آموزش، منابع یادگیری و غیره نمی‌تواند به طور دقیق یا کامل تعیین شود، چرا که ایجاد تغییر در حین پیشرفت و شکل گیری برنامه جزء مفروضات است. در چنین وضعیتی فقط می‌توان بیانیه های کلی را مشخص کرد و به انجام قضاوت های ارزشی در ارتباط با این که، معلمان یا دانش آموزان چه چیزی را باید بدانند، یا این که آن ها چگونه باید رشد کنند و یا قادر به انجام چه کار هایی باید باشند، پرداخت. براین اساس نباید سئوالات ارزشیابی فقط بر نتایج قصد شده تمرکز داشته باشد، بلکه ارزشیاب باید مشخص کند که، چه چیزی آموخته شده است؟ آیا چیز هایی که آموخته شده و یا آموخته نشده اند با انتظارات مطابقت دارند؟ چقدر از چیز هایی که آموخته شده اند برای یادگیرنده ها و سایر ذینفع ها ارزشمند هستند؟ در اینجا ارزشیابی بیشتر بر فرایندها، افراد، شرایط و دلایلی متمرکز است، که به سمت اهداف هدایت می‌شوند. تمرکز بر اهداف اعم از این که ثابت یا متغیر، عمومی یا ویژه باشند، مهم است (Levine, ۲۰۰۲).

مدل های [liii] و الگو های [liii] ارزشیابی

در طی سالهای اخیر، تحت نفوذ الگو های ارزشیابی تدوین شده توسط ارزشیابان معروف مانند استیک (۱۹۶۷، ۱۹۷۵)، استافل بیم (۱۹۸۳)، الکلین (۱۹۶۹)، اسکریون (۱۹۶۷) و پرووس (۱۹۷۱)، موضوعات ارزشیابی تا آنجا گسترش پیدا کرده، که علاوه بر دانش آموزان و موفقیت تحصیلی آنها، اهداف برنامه درسی، طراحی و اجرای برنامه درسی نیز مورد ارزشیابی قرار گرفته است. به نظر استیک ارزشیابی از برنامه درسی باید منعکس کننده جامعیت، پیچیدگی و اهمیت یک برنامه درسی باشد، بنابراین ارزشیابی از برنامه درسی نمی‌تواند صرفاً به اندازه گیری داده ها در مورد خروجی های برنامه محدود گردد. ارزشیابی باید بتواند شرایط قبلی (شرایط مقدماتی که ممکن است بر خروجی ها اثر داشته باشد) و فعالیت های کلاس درس (فرایند اجرا) را ارزشیابی کند. سودمندی خروجی های آن است.

در زمینه ارزشیابی از برنامه درسی تا کنون الگو های متعددی از سوی صاحب نظران مختلف ارائه شده است. در این رابطه پاتون [liii] الگو ارزشیابی، و استافل بیم (۱۹۹۹) بیست و دو الگو ارزشیابی را فهرست نموده اند. باید دانست که این تعدد صرفاً دلیلی بر کمیت الگو ها، نیست بلکه حاصل تنوع دیدگاهها و تئوریهای برنامه درسی و نیازهای مطالعاتی ایجاد شده، توسط آنها می‌باشد (۱۹۹۵، Nevo, ۱۹۸۹ Lincoln, & Guba, ۱۹۹۰ Ellett, & Alkin, ۱۹۸۷ Sanders, & Worthen, ۱۹۹۴ Smith).

همانگونه که قبلاً نیز مطرح شد، ارزشیابی در هر یک از این مدل ها تحت تأثیر روش شناسی (تکنیک هایی که برای پرسشگری، جمع آوری داده ها، و تشریح و ارزشیابی از نتایج بکار می‌رود) ارزش ها [liii] (تمرکز بر جدا سازی شایستگی [liii] یا ارزش هر آنچه مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، و ملاک های تولید شده) و کاربرد ها (کارکرد های ارزشیابی) ارزشیابی قرار دارد (الکلین و الت [liii] ۱۹۸۵). فترمن این تغییرات را حاصل دگرگونی در روشهای تحقیق و اهداف برنامه های درسی می‌داند (Lincoln, ۱۹۸۶).

در همین رابطه گابا [liii] با لینکلن ۱۹۸۹ با مطالعه الگو ها، چهار نسل در ارزشیابی از برنامه درسی را مشخص کرده اند (به نقل از لوین، ۲۰۰۲) [liii]:

۱- در اوائل قرن بیستم، ارزشیابی مبتنی بر اندازه گیری توانایی های دانش آموزان (تست هوش و غیره) بوده است.

۲- بعد از جنگ جهانی اول، ارزشیابی از برنامه های درسی با هدف تعیین میزان تحقق اهداف، صورت می‌گرفت.

۳- از اواخر دهه پنجاه قرن بیستم، ارزشیابی به اهداف جزئی، فرایندها و برون داد ها (محصول ها) نیز توجه نمود، و در این رابطه نیاز به تدوین استانداردها احساس شد.

۴- از اواخر قرن بیستم، با تغییرات ایجاد شده در زمینه برنامه درسی ارزشیابی ساخت و سازگرا مورد توجه بیشتر قرار گرفت. این نوع ارزشیابی به دنبال دستیابی به یک اجماع بین افراد مختلف و ذریع در فرایند برنامه درسی می باشد. گابا و لینکلن اظهار داشته اند که سه نسل اول دارای نقطه ضعفهایی هستند، از جمله عدم توجه به ارزش های متعلق به گروههای در حاشیه، التزام بیش از حد به شیوه های علمی تحقیق).

در طول شکل گیری این چهار نسل، ارزشیابی از یک مفهوم خشک و انعطاف ناپذیر به سمت یک مفهوم سازی کثرت گرا، با روشها، اندازه گیری، معیارها، دیدگاه های چندگانه و افراد و حتی علائق متنوع گسترش پیدا کرده است. (House, 1992; Levito, & Shadish, Cook, 1991) فرایند های فنی و تحلیلی کنار گذاشته شدند و به جای آن مذاکره مبنای ارزشیابی قرار گرفته است. ارزشیابی به جای بیرون کشیدن "حقیقت" یا ارائه ادله به کمک یک متخصص یا یک کارشناس به ارائه یک فرایند معنا سازی مشارکتی، تبدیل شده، و به جای اتکا بر اندازه گیری اهداف، به رویکرد ذهن گرا متمایل شده است (Lincoln, & Guba, 1989).

اسکریون و استافیل بیم (1988) تحولات ارزشیابی از برنامه های درسی را طی دو قرن گذشته به شش مرحله تقسیم کرده اند:

۱- دوره دگرگونی (1900-1800) [liii]

۲- دوره کارآیی و آزمون (1930-1900) [liii]

۳- دوره تایلر (1945-1930) [liii]

۴- دوره معصومیت (1975-1946) [liii]

۵- دوره بسط (1957-1985) [liii]

۶- دوره حرفه ای شدن (1972) [liii]

با توجه به مباحث فوق، چنانچه دیدگاه ها و مکاتب یادشده را مبنای پاسخ گویی به سؤال های ارزشیابی قرار دهیم، می توان الگوهای ارزشیابی از برنامه درسی را در دو دسته کلی کمی و کیفی طبقه بندی نمود. در صورتی که الگو های ارزشیابی را بر روی یک در نظر بگیریم، به طوری که در یک انتهای طیف الگوهای کاملاً کمی و در انتهای دیگر آن الگوهای کاملاً کیفی قرار بگیرند، می توان سایر الگوهای ارزشیابی را میان آن دو قرار داد (بازرگان 1381).

بر این اساس ورتن و ساندرز (1987) الگو های ارزشیابی را به شش دسته تقسیم کرده اند. این دسته ها به قرار زیر اند:

۱) الگوهای هدف گرا؛ ۲) الگوهای مدیریت گرا؛ ۳) الگوهای مصرف کننده گرا؛ ۴) الگوی مبتنی بر نظر خبرگان؛ ۵) الگوی مبتنی بر مدافعه؛ ۶) الگوی طبیعت گرا و مشارکت کننده محور [liii].

در این دسته بندی، الگوی اعتبار سنجی که از جمله با سابقه ترین الگوهای ارزشیابی است، به طور جداگانه در نظر گرفته نشده است بلکه این الگو در زمره الگوهای مبتنی بر نظر خبرگان به شمار رفته است. علاوه بر آن در دسته الگوهای مصرف کننده گرا الگوهای اسکریون و سیستم های ارزشیابی تحلیل برون داد گنجانده شده است، در حالی که این دسته از الگوها را می توان در زمره الگوهای هدف- آزاد قرار داد. از طرف دیگر، در دسته بندی یاد شده، الگوهای اجرای عمل [liii] به طور جداگانه مورد توجه قرار نگرفته است؛ بلکه به عنوان یکی از الگوهای دسته طبیعت محور و مشارکتی منظور شده است (بازرگان 1381).

با توجه به نکات فوق و با منظور داشتن تقسیم بندی هشت گانه ای که به وسیله هاوس (1998) عرضه شده است، الگوهای ارزشیابی که دو انتهای آن الگوهای کمی و کیفی قرار دارند به هشت دسته تقسیم می شوند. ویژگی های هر دسته به صورت خلاصه در جدول زیر ارائه شده است.

الگوها	پیشنهاد دهندگان	مخاطبان اصلی	مفروضات موافق	روش های ارزیابی	پیامدهای مورد نظر	پرسش های ارزیابی
۱. هدف گرا	تایلر	مدیران	هدف مشخص؛ متغیرهای کمی برون داد	هدف های عملکردی؛ آزمون پیشرفت تحصیلی	بهره وری؛ پاسخگویی	- آیا یادگیرندگان به هدف های آموزشی دست یافته اند؟ - آیا معلمان به تحقق هدف ها کمک می کنند؟
۲. مدیریت گرا (سیپ)	استافل بیم	تصمیم گیرندگان و مدیران	هدف های کلی و ملاک ها	بررسی های پیمایشی؛ پرسشنامه، مصاحبه	اثر بخشی؛ کنترل؛ کیفیت	- آیا برنامه اثر بخشی دارد؟ - چه بخشی از برنامه اثر بخشی دارد؟
۳. هدف- آزاد	اسکریون	مصرف کنندگان	عواقب؛ ملاک ها	کنترل نارویی ها؛ تحلیل منطقی؛ طریقه عمل (مدوس ابراندی)	انتخاب مصرف کننده، عام المنفعه	- تمام اثرهای برنامه چیست؟
۴. مبتنی بر نظر خبرگان	ایزنر	مصرف خبرگان؛ مصرف کنندگان	نقد تخصصی؛ استانداردها	بازنگری انتقادی	بهبود معیارها	- آیا منتقد متخصص، برنامه را تأیید می کند؟
۵. اعتبار سنجی	انجمن نورث- سنترال	مدرسان؛ جامعه	ملاک ها؛ هیأت همگنان؛ رویه ها	بازدید به وسیله هیأت همگنان، ارزشیابی درونی	صلاحیت تخصصی؛ ارتقای کیفیت	- از نظر متخصصان برنامه ی مورد ارزیابی چه رتبه ای را حائز است؟
۶. مبتنی بر مدافعه	ولف و سایرین	هیأت داوران	رویه ها و قضات	شبیه های شبه قانونی	توافق	ادعاهای له و علیه برنامه چیست؟
۷. اجرای عمل	استیک؛ پارلت- هامیلتون	افراد حرفه ای	فعالیت ها و اقدامات	بررسی های موردی، مصاحبه؛ مشاهده	درک؛ تنوع	- برنامه از دیدگاه افراد مختلف چگونه جلوه می کند؟
۸. طبیعت محوره و مشارکتی	گابا و لینکلن؛ پائولوفرره	دست اندرکاران و مصرف کنندگان	مشارکت افراد ذی نفع و ذی ربط	طبیعت گرایانه؛ مردم شناختی؛ کل گرا؛ دسته جمعی	درک و آگاهی افراد؛ آثار	- از نظر افراد ذی نفع و ذی ربط، هدف های برنامه چیست؟ - به نظر آنان موفقیت ها و عدم موفقیت های برنامه چیست؟

در دسته بندی دیگری، این الگوها به وسیله مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا به هفت دسته تقسیم شده است: الگوی هدف گرا، الگوی تصمیم گیری، الگوی پاسخگوبانه، الگوی مبتنی بر طرحهای آزمایشی، الگوی هدف آزاد، الگوی مبتنی بر مدافعه، و الگوی کاربرد - گرا (بازرگان، ۱۳۸۴).

هردسا (۱۹۹۶) [liii] نیز الگوهای ارزشیابی را به سه دسته الگوهای کارکردی [liii]، اجرای عمل [liii]، و انتقادی [liii] تقسیم کرده است.

الگوهایی که در زیر مجموعه الگوهای کارکردی قرار می گیرند معمولاً برنامه را در مقایسه با آرمان های از پیش بیان شده می سنجند، و بر این فرض استوار هستند که حقیقت ملموسی درباره ارزش برنامه درسی وجود دارد که می توان آن را از طریق ارزشیابی آشکار نمود. ارزشیابی مشخص می کند که آیا برنامه باید با همان شکل کنونی ادامه پیدا

کند یا خیر. تعداد اندکی از این الگوها ارزشیابان را به ارزشیابی زمینه یا فرایند ترغیب می کنند(الگوی تایلر، پافام ۱۹۸۸، استن هاوس ۱۹۷۰، استافل بیم [۱۹۷۱iii]).

الگوهای طبیعت محور بر پایه دیدگاه های انسان گرایی و اصول اخلاقی ایده آلیستی (هاوس، ۱۹۷۸) بنا نهاده شده است و هر ارزشیابی را به گونه ای قلمداد می کنند که گویی در بافت منحصر بفردی از افراد و باور ها و اعمال آنها رخ می دهد(الگوی استیک ۱۹۷۵، پارلت و همیلتون ۱۹۷۲، مدل های قوم نگاری تعاملی، فترمن ۱۹۸۲، التندو و جانسون ۱۹۹۴).

مبنای الگوی انتقادی، ایده جوامع یادگیرنده به مثابه موجودیت های خود ارزشیابی کننده و متفکر است، که می توانند استانداردهای مخصوص به خود را وضع نمایند. در شرایط آرمانی افراد درگیر در برنامه، فرایند ارزشیابی را آغاز و هدایت می کنند، ملاک های ارزشیابی را انتخاب، داده ها را جمع آوری و تفسیر می کنند و ارزشیابی را به صورت دوره ای برای بهبود بخشیدن به برنامه بکار می گیرند(کمیس و هیوز ۱۹۷۹، مارشال و پیتر ۱۹۸۵، ملروز [۱۹۹۴iii]). در مروری اجمالی بر مطالب ارائه شده این گونه می توان نتیجه گیری کرد استفاده توأم از دو دسته الگوی کمی و کیفی در عمل ارزشیابی به اعتبار و مفید بودن یافته ها کمک می کند(Huberman & Miles) ۱۹۹۴. و ارزشیاب می تواند با استفاده از الگوهای مختلف ارزشیابی و بکارگیری ابزارها و منابع مختلف - در مراحل مختلف ارزشیابی- ضمن استفاده از ویژگی های مثبت هر یک از دو دسته الگو، ضعف های احتمالی الگوها و ابزارهای اندازه گیری آنها را کنترل کرده و یا کاهش دهد. گرین، کاراسیلی و گراهام [iii] (۱۹۸۹) این نوع طرح ها را طرح های ترکیبی می دانند. در طرح های ترکیبی حد اقل از یک روش کمی و یک روش کیفی تشکیل شده، بدون آن که هر یک از این دو روش با یک پارادایم (الگوی) خاص پژوهشی مرتبط باشند. در رویکرد ترکیبی- با این اعتقاد که تنوع فنون و روشها احتمالاً دستیابی به یافته های معتبر را افزایش می دهد- می توان با استفاده از شیوه مطالعه مثلث سازی [iii] به معنی عام خود یک مطالعه را با چند روش (موردی، اقدام پژوهی، پیمایشی، و...)، چند ابزار (شیوه های مختلف مصاحبه، مشاهده، پرسشنامه، آزمون و...)، چند شرکت کننده (دانش آموزان، معلم، مدیر، اولیاء، و...) و چند روش تحلیل اطلاعات (آمار و تفسیری) انجام، و از این طریق احتمال کسب یافته های معتبر، قابل اعتماد و قابل پذیرش را افزایش داد(کیامنش، ۱۳۸۴).

فرچتلینگ و وستات (۱۹۹۷) معتقدند که یافته های حاصل از رویکرد ترکیبی جامع تر، معتبر تر و پایا تر از یافته های مجزای حاصل از الگوهای کمی یا کیفی است. رویکرد ترکیبی به تقویت ابزارهای جمع آوری داده ها، تعدیل یا بسط طرح ارزشیابی و درک بهتر مجری ارزشیابی از یافته ها کمک می کند. در این رویکرد میزان پذیرش یافته ها و نتایج مطالعه توسط گروههای مختلف (مخاطبان، مصرف کنندگان، کارشناسان) افزایش می یابد.

با توجه به مباحث و ابعاد تئوریک می توان در یک جمع بندی مفاهیم قابل طرح در حوزه ارزشیابی شامل چهار مقوله زیر دانست:

رویکرد ارزشیابی:

از آنجا که رویکرد برنامه درسی مبتنی بر زیر ساخت های فلسفی است، لذا رویکرد های ارزیابی از برنامه درسی به تبع زیر ساخت های فلسفی برنامه در یک در یکی از دو دسته رویکرد اثبات گرایی، یا ساخت و ساز گرایی یا رویکرد های ترکیبی قرار می گیرد. بر حسب هر یک از رویکرد های فوق می توان دو دسته الگوهای هدف مدار و هدف آزاد را برای ارزشیابی از برنامه درسی مورد استفاده قرار داد. همانگونه که مطرح شد هیچ یک از مدل های ارزشیابی به تنهایی نمی تواند منعکس کننده تمامی واقعیت نسبت به ابعاد برنامه درسی در مراحل مختلف طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی باشد، اما می توانند اصولی را که انعکاس دهنده واقعیت و " ارزش- درستی" [iii] یک برنامه باشد را تبیین کنند و ارزشیاب با بهره گیری از این اصول بر حسب نوع دیدگاه حاکم بر طراحی برنامه درسی به تعیین میزان "ارزش درستی" [iii] یک سلسله اعتقادات و ارزش های اصلی مبادرت نماید. این ارزشگذاری بر حسب رویکرد برنامه مرتبط با اهداف/ درون داد، فرایند و محصول/ برون داد برنامه درسی است. ارزش ها مبنایی برای تعیین و قضاوت در باره معیارها، ساختن ابزارها، فرایندها و تعریف استاندارد ها به دست می دهد، و به این دلیل می توان از الگوهای مختلف ارزشیابی در مراحل مختلف برنامه ریزی درسی استفاده نمود.

ابعاد و اهداف ارزشیابی:

ارزشیابی تکوینی/ درونی مخاطبان یا استفاده کنندگان از نتایج این نوع از ارزشیابی طراحان و تولید کنندگان برنامه هستند. و به تصمیمات مربوط به توسعه و تولید برنامه کمک می کند. در ارزشیابی درونی یا تکوینی به تعیین کیفیت و یا میزان ارزش برنامه درسی پرداخته می شود. هدف این نوع ارزشیابی کمک به شکل گیری، تجدید نظر، اصلاح، بهبود، برنامه درسی است. از این نوع ارزشیابی در فرایند تدوین، قبل و در حین اجرای برنامه استفاده می شود، و هدف آن اعتبار بخشی به تصمیمات برنامه است.

ارزشیابی بیرونی/ تراکمی مخاطبان این نوع از ارزشیابی استفاده کنندگان از نتایج برنامه ها هستند، و تصمیمات مربوط به قطع و یا ادامه برنامه بر اساس آن گرفته می شود. پس از اجرای سراسرس برنامه از این نوع ارزشیابی برای تعیین میزان اثر بخشی بیرونی برنامه استفاده می شود.

ارزشیابی درونی توسط کارکنان و دست اندرکاران برنامه صورت می گیرد. ارزشیابی بیرونی/ تراکمی بوسیله افراد خارج از برنامه انجام می شود.

ارزشیابی به جهت هدف به چهار دسته ارزشیابی آغازین، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی تراکمی تقسیم می شود.

سطوح ارزشیابی:

ارزشیابی این سطوح بسته به میزان تجویزی بودن یا نبودن برنامه در چهار سطح زیر صورت می گیرد:

۱- سطح مدرسه که عامل آن معلم است و باید به پرسش هایی از این دست که مدرسه تا چه میزان درست عمل کرده است؟ و چگونه می توان اطمینان پیدا کرد؟ پاسخ دهد.

۲- سطح دوم شامل ارزشیابی ملی است که عامل آن مقامات محلی می باشند. این مقامات باید به پرسش هایی از این دست که مدارس تحت پوشش ما تا چه میزان درست عمل کرده اند؟ و ما به عنوان مقامات محلی تا چه حد خوب عمل کرده ایم؟ پاسخ دهند.

۳- سطح سوم ارزشیابی در سطح ملی است و عاملان آن مقامات ملی می باشند و باید به پرسش هایی از این دست که نظام آموزشی ما تا چه میزان به حفظ و ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در سطح ملی کمک کرده است؟

۴- سطح چهارم ارزشیابی سطح بین المللی است، در این نوع ارزشیابی کشورها باید به این سؤال که در مقایسه با سایر کشورها وضعیت ما چگونه است؟ پاسخ دهند.

موضوع ارزشیابی:

موضوع ارزشیابی شامل بخش تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی شده و بر حسب میزان اختیارات پیش بینی شده در بخش تدوین برنامه درسی برای هر یک از سطوح ملی، منطقه ای و سطح مدرسه، مشارکت گروههای مختلف متخصصان، معلمان، اولیاء و دانش آموزان را در دو سطح خرد و کلان طلب می نماید.

مطالعات تطبیقی

بررسی تجربه کشورهای مختلف در امر ارزشیابی و نیز چگونگی مراقبت از برنامه درسی علیرغم تنوع برنامه های درسی گویای موارد زیر است:

فیلیپین

در این کشور ارزشیابی از برنامه های درسی در سه مرحله انجام می شود:

الف- مرحله طراحی و تولید برنامه درسی (در این کشور این مرحله تحت عنوان قبل از اجرا [liii] نامیده شده است).

ب- مرحله اجرا و بکارگیری برنامه درسی و مراقبت از برنامه در مرحله اجرا [liii]

ج- مرحله ارزشیابی پایانی- و بازنگری برنامه [liii]

استونی

الف- در کشور استونی هدف ارزشیابی به صورت زیر بیان شده است.

۱- ارزشیابی کیفیت برنامه درسی

۲- تعیین میزان پایداری پارادایم انتخاب شده

۳- فهم فرایندهای آموزش و پرورش در سطح کلان

۴- ارزشیابی از ارزش افزوده توسط برنامه درسی [liii] که تأثیر برنامه درسی [liii] نیز نامیده می‌شود به مطالعه و تجزیه و تحلیل تغییراتی که بکارگیری برنامه درسی در کل جامعه ایجاد می‌نماید می‌پردازد. در این نوع مطالعه مدرسه بعنوان یک نظام اجتماعی که از یادگیرندگان، معلمان، مدیران، اولیاء و سایر عناصر جامعه ساخته شده است، در نظر گرفته می‌شود.

در ارزشیابی، باید تأثیر برنامه درسی بر شیوه‌های تدریس، الگوهای مدیریت، اولیا و ارتباط جامعه و مدرسه مورد بررسی قرارگیرد (این مطالعه فراتر از دانش موضوعی یاد گرفته شده توسط دانش آموزان می‌باشد).

کره جنوبی

در کشور کره جنوبی اهداف زیر در ارزشیابی از برنامه درسی مورد نظر می‌باشد:

۱- کنترل کیفیت برنامه درسی

ارزشیابی با هدف تعیین کفایت و اثربخشی سازمان (organization) و اجرای برنامه درسی در سطح مدارس انجام می‌شود. در این ارزشیابی سازمان برنامه درسی ساعات آموزشی، راهنماهای تولید شده و اجرای برنامه درسی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند.

۲- ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

مدارس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در موضوعات مختلف درسی و پایه‌های تحصیلی را بوسیله ابزارها و روشهای مختلف مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. این ارزشیابی نیز برای اطمینان از کفایت و ارتقاء کیفیت برنامه درسی انجام می‌شود.

۳- ارزشیابی مدارس و مؤسسات آموزشی

ارزشیابی از مدارس و ادارات آموزش و پرورش، برای تعیین موفقیت واقعی سازمان در اجرای برنامه درسی در سطح مدارس، و تعیین کیفیت و میزان حمایت مسئولین از برنامه درسی انجام می‌شود.

محورهای ارزشیابی در کشور کره جنوبی

۱- انجام ارزشیابی های ملاک مرجع با تهیه استانداردهای لازم برای هر موضوع درسی، در این ارزشیابی مدارس میزان تحقق هدفهای برنامه درسی را برای هر یک از موضوعات درسی بر اساس ملاک های ارائه شده مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

۲- تهیه بانک سؤالات ملی از طریق شبکه رایانه‌ای و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس آن.

۳- ارزشیابی روشها و فرایندهای مربوط به موضوع درسی.

بررسی و مطالعه ارزشیابی برنامه درسی در کشور های مختلف نشان می‌دهد که:

۱- ارزشیابی از برنامه درسی شامل مراحل مختلف برنامه شده و مرحله طراحی تا بازنگری و اصلاح برنامه درسی و اجرا را دربرمی‌گیرد.

۲- برای ارزشیابی از برنامه درسی با استفاده از دو روش کمی و کیفی و با بهره‌گیری از انواع داده‌ها و اطلاعات صورت می‌گیرد.

۳- ارزشیابی برنامه درسی ناظر بر ارزشیابی از برنامه -جهت اطمینان از کفایت و پایداری برنامه و ارتقاء آن- و نیز ارزشیابی از اثربخشی و کارایی برنامه -جهت تعیین تأثیرات کلان برنامه درسی در حوزه آموزش و پرورش (درونی) و بیرون آموزش و پرورش (بیرونی) است.

ژاپن

در کشور ژاپن ارزشیابی برنامه درسی با اهداف زیر انجام می‌شود:

۱- بررسی سیاست‌های کلان مرتبط با آموزش و پرورش

۲- ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

۳- ارزشیابی نیاز یادگیرندگان

۴- تعیین نیازهای جامعه

۵- بررسی فلسفه حاکم بر برنامه درسی.

مکزیک

در کشور مکزیک ارزشیابی اهداف زیر را دنبال می‌کند.

۱- ارائه اطلاعات به کسانی که توانایی تصمیم‌گیری در مورد میزان کارآیی درونی و بیرونی برنامه درسی را دارند.

۲- کارایی درونی به بررسی و ارزشیابی میزان تحقق اهداف برنامه درسی، و چگونگی آموزش و یادگیری و نیز میزان تحقق محتوای برنامه می‌پردازد.

۳- کارآیی بیرونی به بررسی عملکرد دانش‌آموزان در آموزش عالی، بازار کار و بعد از پایان تحصیلات می‌پردازد.

۴- ارزشیابی از کارکرد برنامه درسی و بررسی نظر معلمان، دانش‌آموزان مدیران، و دست‌اندرکاران بازار کار در مورد میزان تحقق اهداف برنامه درسی و نیز چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی در عمل، می‌پردازد.

با توجه به موارد فوق هدف از ارزشیابی برنامه درسی در کشور مکزیک ترکیبی از الگوهای مختلف است. ترکیب اینالگوها برای پاسخگویی به نیازهای مختلف طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی است.

انگلستان

در کشور انگلستان برای ارزشیابی از برنامه‌های درسی چهار گروه اطلاعات گردآوری شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۱- گردآوری اطلاعات در مورد وضع موجود؛

۲- ارزشیابی طبیعت و اعتبار نوآوریهای محلی (با توجه به غیر متمرکز بودن برنامه‌درسی)؛

۳- ارزشیابی تأثیر تغییرات ایجاد شده در برنامه درسی در سطح ملی؛

۴- بررسی اقدامات و توصیه‌های ضروری مربوط به آینده.

اطلاعات مورد نیاز با دو روش کیفی و کمی جمع‌آوری می‌شود. ارزشیابی کمی از طریق گردآوری داده‌های مورد نیاز و ارزشیابی کیفی نیز از طریق مصاحبه مشاهده و توصیف برنامه درسی صورت می‌گیرد.

نیوزلند

در کشور نیوزلند برای ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه اقدامات زیر انجام می‌شود:

۱- بررسی و اظهار نظر صاحب‌نظران بین‌المللی در مورد برنامه درسی ملی؛

۲- داده‌های ملی و بین‌المللی بدست آمده از مطالعات مثل مطالعه PISA و TIMSS و...؛

۳- گردآوری نظرات معلمان، شامل تجربیات آنها در بکارگیری برنامه درسی؛

۴- دریافت بازخورد از مخاطبان برنامه درسی؛

۵- دریافت نظر مدیران و صاحبان مشاغل؛

۶- بررسی حوزه‌های اصلی یادگیری؛

۷- مطالعه ادبیات موجود در حوزه برنامه درسی.

در کشور نیوزیلند ارزشیابی از برنامه درسی با استفاده از روش‌های کمی و کیفی و یا ترکیبی الگوهای مختلف ارزشیابی صورت می‌گیرد.

آنچه از مطالعه نظام‌های آموزشی در زمینه ارزشیابی از برنامه درسی قابل طرح می‌باشد:

۱- در ارزشیابی برنامه درسی ترکیبی از الگوهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته و این ترکیب برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت برنامه در مراحل طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی است.

۲- فرایند ارزشیابی برنامه درسی از مرحله طراحی آغاز شد تا نهادینه شدن برنامه ادامه می‌یابد.

۳- در ارزشیابی از هر دو دسته الگوی کمی و کیفی استفاده شده است.

۴- هدف ارزشیابی ناظر بر اطمینان از کفایت و پایداری برنامه، پاسخگویی به نیازهای جامعه و ارتقاء آن می‌باشد.

۵- ارزشیابی از برنامه درسی شامل تأثیرات درونی و بیرونی برنامه است.

۶- ارزشیابی بر حسب میزان اختیارات پیش‌بینی شده در برنامه درسی نحوه عملکرد مناطق و مدارس را برای تعیین موفقیت واقعی در اجرای برنامه و نیز میزان حمایت مسئولین از برنامه را مورد بررسی قرار می‌دهد.

منابع:

- جمعی از نویسندگان زیر نظر علی‌محمد کاردان، *علوم تربیتی: ماهیت و قلمروآن*؛ سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، تهران، ۱۳۸۰.

- دکتر عباس بازرگان، *ارزشیابی آموزشی*؛ سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، تهران، ۱۳۸۰، چاپ چهارم؛ زمستان ۱۳۸۲ (باصلاحات).

- غلامعلی احمدی و دیگران، *ارائه یک مدل ارزشیابی کاربردی درخصوص برنامه‌های درسی وزارت آموزش و پرورش*؛ دبیرخانه شورای تحقیقات آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۴.

- علی اکبر سیف، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، نشر دورانچاپ بیستم، ۱۳۸۵

- نعمت‌ا. موسی‌پور، روند تحولات ارزشیابی برنامه درسی در ایران، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه کرمان.

- McNeil, John D.: *Contemporary Curriculum in Thought and Action- 6th Ed*; 2006 John Wiley & Sons, Inc.

- Lewy, Arie: *Handbook of Curriculum Evaluation*; 1977 UNESCO, Paris.

- Morrison, G. R., Ross, S. M, Kemp, J. E.: *Designing Effective Instruction*, 2004 John Wiley & Sons, Inc.

- William R. Shadish, jr. Thomas D. Cook Laura C. Leviton . *Foundations of Program Evaluation Theories of Practice*.

- *Daniel L. Stufflebeam. Harold and Mckee Professor of Education and Distinguished University Professor Western Michigan University. The CIPP Model for Evaluation*

- International Handbook of Research on Curriculum, Pinar (ed) (2000) :

Education in Estonia – 10chapter

- International Handbook of Research on Curriculum, Pinar (ed) (2000) : chapter - Education in Mexico