

Identifying problems and offering solutions a curriculum to meet the Curriculum evaluation process

Faezeh Heidari, Gholamali Ahmadi

<sup>1</sup>Ms in Curriculum Planning, Shahid Rajaei teacher training university. Tehran. Iran

<sup>2</sup>Associate Professor, Shahid Rajaei teacher training university. Tehran. Iran

Abstract

The aim of this study is to identifying the problems of evaluation process of curriculum from curriculum specialists and directors views in the Ministry of Education. The study population included all experts Planning Office, and pirated textbooks in both theoretical and vocational branches (90) and managers of different groups and the Planning Office of pirated textbooks (27). Due to the limited statistical population, sampling did not occur and the entire community and census statistical methods were used. The research instruments included structured questionnaires and structured interviews. The questionnaire consisted of experts' views about the problems of curriculum evaluation process and the solutions to address these problems. Structured interviews were employed to measure managers' views. Face and content validity of the questionnaires have been confirmed by seven Professors of Curriculum Planning and five experts from the Office of Planning and writing textbooks. Cronbach's alpha reliability of the questionnaire was calculate with  $\alpha = 0.88$ . For the analysis of the research questions, descriptive statistics and independent t-test were used for the comparison of experts' means. Leaders and experts from the Office of Planning and writing textbooks have been mentioned lack of experimental schools, being a long process, Rating, Rating lack of standards, absence of specialists in planning and Ratings Planning Council composition, geographical extent, the impact on the entrance examination test run secondary school programs, lack of coordination and change the final result Rating Programs and failure to work Rating results done by people they know outside the office writings the most important problems and barriers in curriculum evaluation.

**Keywords:** evaluation, Experts curriculum planning, Department of Curriculum, Management

شناسایی مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های

درسی و ارائه راهکارهایی برای رفع آن

فائزه حیدری<sup>\*</sup>، غلامعلی احمدی

<sup>۱</sup>کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. تهران ایران  
<sup>۲</sup>استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. تهران. ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر «شناسایی مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی از نظر کارشناسان و مدیران برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش» بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کارشناسان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی نظری و فنی حرفه‌ای (۹۰ نفر) و مدیران دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی (۲۷ نفر) بود. به دلیل محدود بودن جامعه آماری نمونه‌گیری انجام نشد و کل جامعه به روش سرشماری مورد مطالعه قرار گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته و مصاحبه ساختار یافته بود. پرسشنامه شامل بررسی نظرات کارشناسان در مورد مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی و راهکارهای رفع این مشکلات می‌شد. مصاحبه ساختار یافته جهت سنجش نظر مدیران به کار گرفته شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط ۷ نفر از استادان برنامه‌ریزی درسی و ۵ نفر از کارشناسان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی مورد تأیید قرار گرفت. برای اندازه‌گیری پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برابر  $a = 0.88$  به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهش، آمار توصیفی، و آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین کسب شده توسط کارشناسان نظری و فنی - حرفه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. مدیران و کارشناسان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی مهمترین مشکلات و موانع فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی را عدم انجام نیازسنجی، نداشتن مدارس تجربی، طولانی بودن فرایند ارزشیابی، عدم وجود استانداردهای ارزشیابی، عدم حضور متخصصان ارزشیابی و برنامه‌ریزی در ترکیب شورای برنامه‌ریزی، تأثیر کم‌سراسری بر اجرای آزمایشی برنامه‌های دوره متوسطه، ناهماهنگی میان نتایج ارزشیابی پایانی و تغییر برنامه‌ها و به کار نرفتن نتایج ارزشیابی‌های انجام شده توسط افراد خارج از دفتر تألیف می‌دانند.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی، برنامه‌های درسی، کارشناسان، مدیران،

گروه‌های برنامه‌ریزی درسی

## مقدمه

درسی به عنوان یکی از ضرورت‌های آموزش و پرورش تلقی می‌شود. زیرا شواهدی وجود دارد که در سطح جهان و کلان جامعه، کارایی نظام‌های آموزشی مورد تردید قرار گرفته است. ارزشیابی باعث شناسایی نیازها، هدف‌گذاری نظام‌های آموزشی و درسی، تدوین برنامه‌های درسی و در نهایت اصلاح و بهبود برنامه‌های درسی و وضعیت آموزشی و پرورشی می‌گردد (امین زاده، ۱۳۸۲). برنامه‌های درسی پایه و اساس دسترسی نظام آموزشی به اهداف مورد نظر خویش است. لذا شناخت نقاط قوت و ضعف و در نهایت اصلاح و بهبود آن برای دستیابی طراحان، سیاست‌گذاران و مدیران نظام برنامه ریزی درسی کشور به اهداف مورد نظر از مهمترین وظایف ارزشیابی برنامه‌های درسی است. زیرا وجود یک نظام ارزشیابی صحیح و توانمند امکان اثربخشی و کارایی برنامه‌های درسی را افزایش می‌دهد (حیدری، ۱۳۸۸). ارزشیابی، فرایند مداومی است که شامل همه مراحل برنامه ریزی، و ذینفعان شامل مدیران، سرمایه‌گذاران، معلمان و یادگیرندگان است. فرایند ارزشیابی موفق باید از اولین مرحله برنامه ریزی (نیازسنجی و تعیین اهداف) اجرا، مرحله تحویل و پایان فعالیت برای تأیید موفقیت یا تغییر برون‌دادها انجام پذیرد. کرافورد (Crawford, 2008) ارزشیابی هم قسمتی از برنامه است و هم ناظر بر آن (Ornstein and Hunkins, 2004). اگر ارزشیابی در مرحله تهیه، تولید و اجرا - برای تمام مسائل یادگیری و نه تنها یادگیری دانش‌آموزان - انجام گیرد، فاصله بین ابزار و هدف کاهش یافته، شانس موفقیت برنامه درسی افزایش می‌یابد. (Lynch, 2007) این در حالی است که اکثر ارزشیابی‌های انجام شده در ایران مربوط به برنامه درسی اجرا شده است، یعنی ارزشیابی پس از تولید برنامه و کتاب درسی و در مرحله اجرا انجام می‌شود، این روند از سال ۱۳۴۵ که ارزشیابی از برنامه‌های درسی در ایران مرسوم شده است، تاکنون ادامه دارد (احمدی، ۱۳۸۴). به عنوان مثال، به نمونه‌هایی از این ارزش‌یابی‌ها اشاره می‌شود: «ارزشیابی از اجرای برنامه‌های درسی پایه دوم راهنمایی در سال تحصیلی ۵۲ - ۱۳۵۱». «ارزشیابی از اجرای آزمایشی فارسی پایه دوم ابتدایی ۸۰ - ۱۳۷۹». «ارزش‌یابی از اجرای برنامه درسی مبانی کامپیوتر ۱۳۸۱» و «ارزشیابی از

ارزشیابی، بخشی از چشم‌انداز خردورانه‌ای است که در آن مفاهیم، فنون و یافته‌ها برای ایجاد انگیزه پیشرفت و بالندگی خود برنامه به کار گرفته می‌شوند ( Kirk Patrick 2010). بنابراین، ارزشیابی باید جهت‌گیری صریح ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها از طریق خود ارزشیابی صورت پذیرد. ارزشیابی، یکی مؤلفه‌های مهم و در عین حال محوری در برنامه ریزی درسی است. دلیل این امر نیز این است که برنامه ریزی درسی، همانند سایر زمینه‌های تربیتی، نیازمند بررسی و کنترل کیفیت است. از این رو، ضروری است تا تمام ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی مورد بررسی و مطالعه دقیق قرار گیرد و بر پایه این بررسی، اصلاحات لازم در برنامه درسی یا اجزای آن صورت پذیرد. پیش از اقدام به تدوین اهداف، محتوا و روش‌ها در ابتدا باید نیازهای آموزشی را مورد بررسی قرار داد. بررسی نیازهای آموزشی و حتی بازبینی این فرایند در قلمرو ارزشیابی است. علاوه بر این، هنگامی که نیازها مشخص شد، باید هدف‌ها، محتوا، روش‌ها و مکانیزم اجرایی برنامه را تعیین نمود. ارزشیابی از هر یک از این اجزای برنامه درسی کمک می‌کند تا کیفیت آنها را مورد بررسی قرار داده، اصلاحات و تجدید نظرهای ضروری را اعمال نماییم (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۳). به علاوه، ارزشیابی فرایندی پویا و مستمر است که در تمام مراحل برنامه ریزی انجام می‌شود و نتایج حاصل از آن به صورت بازخورد موجب اصلاح و بهبود برنامه خواهد شد (احمدی، ۱۳۸۴). فرم‌هینی فراهانی پنج کارکرد مهم را برای ارزشیابی برنامه‌های درسی به این ترتیب ذکر می‌کند: ۱ - تشخیص ۲ - تجدید نظر در برنامه درسی ۳ - مقایسه برنامه‌ها ۴ - پیش‌بینی نیازها ۵ - تعیین میزان دستیابی به اهداف (فرم‌هینی فراهانی به نقل از گودرزی، ۱۳۸۸). طراحان برنامه‌های درسی همیشه ایجاد اهداف و برنامه‌های عالی‌تری را مد نظر دارند تا در سایه آن بتوانند چشم‌انداز مطلوب‌تری برای برنامه‌های درسی ترسیم کنند. تغییر هر برنامه درسی به دنبال جبران کمبودها و نارسایی‌های برنامه قبلی است. این مهم تحقق نخواهد یافت مگر با به کارگیری صحیح و همیشگی ارزشیابی. رویکرد ارزشیابی برنامه‌های

### روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی و از نظرهدف از جمله تحقیقات کاربردی است. روش پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش کارشناسان و مدیران دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در دو دفتر (نظری و فنی - حرفه‌ای) در سال ۱۳۸۸ شامل کارشناسان (۹۰ نفر) و مدیران گروه‌های مختلف درسی (۲۷ نفر) بود که به دلیل محدودیت جامعه آماری، نمونه‌گیری صورت نگرفت و کل جامعه به شیوه سرشماری مطالعه شد.

ابزارهای اندازه‌گیری: در این پژوهش از یک پرسشنامه محقق ساخته برای کارشناسان و یک مصاحبه ساختار یافته برای مدیران استفاده شد. پرسشنامه شامل ۳۴ سؤال در مقیاس لیکرت بود. روایی صوری و محتوایی ابزارهای اندازه‌گیری توسط ۷ نفر از استادان رشته برنامه ریزی درسی و ۵ نفر از کارشناسان خبره در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار (پایایی) پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برآورد شد و ضریب آن برابر ۰/۸۸ به دست آمد.

مصاحبه به صورت ساختار یافته در راستای سؤالات پژوهش انجام شد. فرم مصاحبه شامل دو سؤال پیرامون مشکلات ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی، تولید و اجرا و راهکارهای رفع این موانع و مشکلات بود. مصاحبه توسط پژوهشگر به صورت زنده ضبط شد. اطلاعات به دست آمده از مصاحبه به ترتیب اولویت مشکلات مد نظر مدیران گروه‌های درسی و راهکارهای رفع این موانع و مشکلات ارائه شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های حاصل از پرسشنامه پس از جمع‌آوری، با استفاده از بسته نرم‌افزاری SPSS ۱۶ تجزیه و تحلیل شد. بر اساس سؤالات پژوهش، در سطح آمار توصیفی از آماره‌هایی مانند (فراوانی، درصد و میانگین) و در سطح آمار استنباطی از آزمون، مستقل) برای مقایسه نظرات کارشناسان دو دفتر نظری و فنی - حرفه‌ای استفاده شد.

اجرای برنامه درسی جدید فارسی اول راهنمایی ۸۷ - ۱۳۸۶». گزارش دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی در فاصله سال‌های ۱۳۵۱ تا ۱۳۸۷). همان طور که ملاحظه می‌شود، ارزشیابی‌های انجام شده در مرحله اجرای آزمایشی برنامه صورت گرفته است. همچنین اکثر ارزشیابی‌های انجام شده به همین شیوه و از اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی صورت می‌گیرد و مشکلات و نارسایی‌های برنامه‌های درسی در این مرحله را شناسایی می‌کند. در حالی که از ارزشیابی به عنوان حلقه مهم و تأثیرگذار فرایند برنامه ریزی درسی یاد می‌شود که باید در تمام مراحل برنامه ریزی حضور داشته باشد. دلیل این امر را می‌توان موانع، مشکلات و نارسایی‌هایی دانست که احتمالاً فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در عمل با آن مواجه است. مجموع این نارسایی‌ها، موانع و مشکلات سبب شده است که فرایند ارزشیابی به درستی اجرا نشود و به اهداف مورد نظر خویش نرسد و یا یافته‌های حاصل از آن با تردید روبه‌رو گردد. بنابراین لازم است که موانع، مشکلات و نارسایی‌های فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی قرار گیرد و راهکارهای کاربردی جهت رفع آنها ارائه شود. بر اساس آنچه گفته شد، مسأله اساسی در این پژوهش، ابتدا شناسایی و بررسی مشکلاتی است که بر سر راه ارزشیابی برنامه‌های درسی وزارت آموزش و پرورش قرار دارد و سپس ارائه راهکارهای پیشنهاد شده از سوی مدیران و کارشناسان گروه‌های برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش که شاید از طریق آنها بتوان به اصلاح و بهبود فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی کمک کرد و به سیاست‌گذاران، دست اندرکاران و مدیران دو دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی دردو شاخه نظری و فنی حرفه‌ای که عملاً تصمیم‌گیری برای به کارگیری فرایند ارزشیابی در مراحل، طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی را بر عهده دارند، آگاهی داد. معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های درسی که اطلاعات مربوط به مشکلات اجرایی برنامه‌های درسی را در اختیار برنامه ریزان درسی قرار می‌دهند، گروه دیگری هستند که از یافته‌های این پژوهش بهره‌مند خواهند شد.

## یافته‌های پژوهش

فنی - حرفه‌ای پیرامون راهکارهای رفع موانع و مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، تفاوت معنادار وجود ندارد. یعنی به نظر کارشناسان دو شاخه نظری و فنی - حرفه‌ای، راهکارهای ارائه شده برای افزایش موفقیت فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی و نیز کاهش موانع و محدودیت‌ها مفید و کاربردی است.

برای سنجش تفاوت میانگین دو گروه از آزمون T مستقل استفاده شد. نتایج حاصل نشان می‌دهد که از نظر آماری، با اطمینان ۹۵٪ ( $P > 0/05$ ) تفاوت معناداری میان نظرات دو گروه پیرامون متغیرهای مورد مطالعه وجود ندارد.

### نتایج به دست آمده از مصاحبه

جمع بندی مشکلات ارزشیابی برنامه‌های درسی با استناد به نظرات ۲۰ نفر از مدیران گروه‌های مختلف دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش نتایج حاصل از مصاحبه با مدیران دفاتر مختلف برنامه ریزی و تألیف کتب درسی نشان می‌دهد که فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی با موانع و مشکلات مختلفی در مراحل طراحی، تولید و اجرا روبه‌رو است که به طور خلاصه بیان می‌شود.

۱- عدم نیازسنجی برای تدوین، اصلاح یا تغییر برنامه‌های درسی از مشکلات و مسائل مهم مد نظر مدیران و کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی است که همه آنها به آن اذعان دارند و معتقدند که بیشتر مسائل مبتلا به فرایند برنامه ریزی در کشور ما به دلیل عدم انجام نیازسنجی به شیوه علمی است.

۲- بروکراسی اداری باعث کندی مراحل طراحی، تدوین، تولید و اجرای برنامه‌های درسی شده است که این امر سبب می‌گردد تا یک برنامه، پیش از اجرا تغییر یابد و منجر به هدر رفتن زمان، امکانات و منابع مالی زیادی گردد.

۳- ضعف علمی معلمان در زمینه اجرای برنامه‌های جدید سبب می‌شود که برنامه اجرا شده به اهداف مورد نظر دست نیابد

۴- عدم نظارت دفتر تألیف بر تعدادی از برنامه‌های ارزشیابی شده، باعث ایجاد تردید در نتایج به دست آمده برای کارشناسان و مدیران گروه‌های مختلف برنامه ریزی و

سؤال اول: از نظر کارشناسان برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش تا چه حد باید فرایند ارزشیابی، در طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی به کار گرفته شود؟

میانگین کارشناسان شاخه نظری ۳/۳۳ و میانگین کارشناسان شاخه فنی - حرفه‌ای ۳/۱۳ است. بر مبنای آزمون T مستقل انجام شده، چون  $P < 0/05$  بزرگ‌تر است، می‌توان قضاوت کرد که بین نظرات کارشناسان نظری و فنی - حرفه‌ای پیرامون لزوم به کارگیری فرایند ارزشیابی در مراحل طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی تفاوت معنادار وجود ندارد. یعنی به نظر کارشناسان دو شاخه نظری و فنی - حرفه‌ای فرایند ارزشیابی باید در کلیه مراحل برنامه ریزی درسی به کار گرفته شود.

سؤال دوم: مشکلات و موانع پیش روی فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی از نظر کارشناسان برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش کدامند؟

میانگین کارشناسان شاخه نظری ۳/۶۲ و میانگین کارشناسان شاخه فنی - حرفه‌ای ۳/۳۶ است. بر مبنای آزمون T مستقل انجام شده، چون  $P < 0/05$  بزرگ‌تر است، می‌توان قضاوت کرد که بین نظرات کارشناسان نظری و فنی - حرفه‌ای در مورد موانع و مشکلات پیش روی فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، تفاوت معنادار وجود ندارد. یعنی به نظر کارشناسان دو شاخه نظری و فنی - حرفه‌ای موانع و مشکلات ذکر شده، در مقابل فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی قرار دارند.

سؤال سوم: راهکارهای پیشنهادی از نظر کارشناسان برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش برای کاهش موانع و محدودیت‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی کدام است؟

با اطمینان ۹۵٪ ( $P > 0/05$ ) تفاوت معناداری بین نظرات دو گروه در مورد متغیرهای مورد مطالعه وجود ندارد. میانگین کارشناسان شاخه نظری ۳/۴۳ و میانگین کارشناسان شاخه فنی - حرفه‌ای ۳/۳۱ است. بر مبنای آزمون T مستقل انجام شده، چون  $P < 0/05$  بزرگ‌تر است، می‌توان قضاوت کرد که بین نظرات کارشناسان نظری و

۸۵ درصد (۱۷ نفر) از مدیران گروه‌های برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش راهکارهای زیر را برای بهبود فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی ارائه دادند.

۱ - انجام نیازسنجی به شیوه علمی با استفاده از دیدگاه معلمان و متخصصان و نیازهای فراگیران و نیازهای غالب جامعه

۲ - توجه والدینی که فرزندانشان در مدارس تحصیل می‌کنند که برنامه‌ها در آنجا به صورت آزمایشی اجرا می‌شود

۳ - تأسیس واحدهای وابسته به دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتب درسی در مراکز استان‌ها جهت جلوگیری از اتلاف وقت و سرمایه در زمان ارزشیابی برنامه‌های درسی و نیز افزایش اعتبار علمی ارزشیابی‌های انجام شده

۴ - در نظر گرفتن مشوق‌های مختلف برای معلمان و مدیران مجری طرح اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی  
۵ - جلب اطمینان و اعتماد معلمان از این لحاظ که با پاسخ‌گویی واقعی به پرسشنامه‌ها، امنیت شغلی آنان به خطر نمی‌افتد.

۶ - برگزاری دوره‌های آموزشی کافی برای توجیه کارشناسان و طراحان برنامه‌های درسی جهت افزایش دانش و آگاهی آنان در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی  
۷ - توجه بیشتر مسؤولان ذی‌ربط، به مقوله بسیار مهم ارزشیابی برنامه‌های درسی

۸ - توجه به نظرات و دیدگاه‌های متخصصان و افراد ماهر و با تجربه در جهت بهبود فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی

۹ - برگزاری دوره‌های ضمن خدمت اثربخش برای معلمان و مدیران مجری اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی برای افزایش دانش و آگاهی آنان و نیز توجه آنها پیرامون اهمیت ارزشیابی برنامه‌های درسی جهت جلوگیری از مقاوت آنها در برابر اجرای برنامه

تألیف کتب درسی شده است که منجر به عدم به کارگیری نتایج حاصل از ارزشیابی از سوی آنان می‌شود.

- عدم انجام ارزشیابی تکوینی به دلایل مختلفی از جمله زمان اندک برای اجرای آزمایشی برنامه‌ها، کمبود منابع مالی موجود، کمبود نیروی متخصص، گستردگی جغرافیایی کشور و عدم دسترسی به تمامی مناطقی که برنامه در آنها اجرا می‌شود بر می‌گردد که این امر خود منجر به ایجاد مشکلات بزرگی مانند عدم شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه اجرا شده می‌شود.

۶ - همکاری نکردن برخی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها به دلیل ضعف بنیه مالی دفتر تألیف

۷ - مشکلات ناشی از عدم حضور متخصصان ارزشیابی و برنامه‌ریزی در ترکیب اعضای شورای برنامه‌ریزی

۸ - تصمیمات شتاب زده و بدون پشتوانه پژوهشی و نیازسنجی به شیوه غیر علمی برای تدوین، اصلاح یا تغییر برنامه‌های درسی

۹ - از برنامه‌ریزی و ارزشیابی برنامه‌ها در حوزه ی فنی - حرفه‌ای برداشت ناصحیح می‌شود و این برنامه‌ها با برنامه‌های درسی شاخه نظری مقایسه می‌شوند.

۱۰ - نظارت کافی بر اجرای برنامه‌ها صورت نمی‌گیرد و خطاهای احتمالی نادیده گرفته می‌شود.

۱۱ - عدم وجود استاندارد که بر پایه آن بتوان به قضاوت در مورد قسمت‌های مختلف یک برنامه درسی در فرایند ارزشیابی آن پرداخت. این امر سبب می‌شود که گروه‌های مختلف درسی بر اساس تجارب خویش و به طور سلیقه‌ای عمل کنند.

۱۲ - متمرکز بودن نظام آموزشی و گستردگی جغرافیایی کشور

۱۳ - عدم اعتقاد اعضای شوراهای برنامه‌ریزی به ارزشیابی برنامه‌های اجرا و کسب شده به دلیل انجام این ارزشیابی‌ها توسط افراد خارج از شورای برنامه‌ریزی  
راهکارهای پیشنهادی مدیران گروه‌های درسی، پس از تحلیل متن مصاحبه به این شرح بیان می‌شود:

جدول ۱- توزیع فراوانی پاسخ‌های کارشناسان پیرامون لزوم استفاده از فرایند ارزشیابی در مراحل طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های

درسی

| میانگین ۲۵x | میانگین | کاملاً مخالفم |         | مخالفم |         | موافقم |         | کاملاً موافقم |         | گویه‌ها   |
|-------------|---------|---------------|---------|--------|---------|--------|---------|---------------|---------|---|
|             |         | درصد          | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد          | فراوانی |   |
| ۸۴          | ۳/۳۶    | ۱/۱           | ۱       | -      | -       | ۳۷/۸   | ۳۴      | ۵۵/۶          | ۵۰      | ویژگی ارزشیابی در مرحله اجرای سراسری برنامه درسی نشان دادن میزان کارایی کلیه اجزا و عناصر تشکیل دهنده برنامه است.                           |
| ۸۳/۷۵       | ۳/۳۵    | ۵۳/۳          | ۴۸      | ۲۳/۳   | ۲۱      | ۱۵/۶   | ۱۴      | ۷/۸           | ۷       | پس از ارزشیابی از برنامه درسی می‌توان برای یک دوره سه تا پنج ساله آن را بدون ارزشیابی مجدد به کارگرفت.                                      |
| ۸۳/۷۵       | ۳/۳۵    | ۵۳/۳          | ۴۸      | ۳۳/۳   | ۳۰      | ۸/۹    | ۸       | ۴/۴           | ۴       | با توجه به هزینه‌بر بودن طرح‌های ارزشیابی میدانی بهتر است ارزشیابی برنامه‌های درسی در مقیاس کوچک صورت گیرد و نتایج به جامعه تعمیم داده شود. |
| ۸۲          | ۳/۲۸    | -             | -       | ۶/۷    | ۶       | ۵۳/۳   | ۴۸      | ۳۸/۹          | ۳۵      | ارزشیابی مجموعی به اندازه ارزشیابی تکوینی برنامه‌های درسی مهم است.  |
| ۸۲          | ۳/۲۸    | -             | -       | ۶/۷    | ۶       | ۵۳/۳   | ۴۸      | ۳۸/۹          | ۳۵      | انجام ارزشیابی مجموعی (پایانی) در خصوص عملکرد و بازده برنامه ضروری است.   |
| ۷۹/۵        | ۳/۱۸    | ۶۵/۶          | ۵۹      | ۱/۱    | ۱       | ۲۵/۶   | ۲۳      | ۲/۲           | ۲       | با توجه به وقت‌گیر بودن ارزشیابی مرحله‌ای، ارزشیابی در مرحله ی اجرا کافی است.   |
| ۷۵          | ۳       | -             | -       | ۳/۳    | ۳       | ۶۰     | ۵۴      | ۳۶/۷          | ۳۳      | به نظر من ارزشیابی جزء جدایی ناپذیر کلیه مراحل برنامه ریزی است.   |
| ۶۶/۷۵       | ۲/۶۷    | ۲۳/۳          | ۲۱      | ۱۸/۹   | ۱۷      | ۲۰     | ۱۸      | ۳۶/۷          | ۳۳      | ارزشیابی برنامه‌های درسی فرایندی است جهت جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری.  |

جدول ۲ - توزیع فراوانی پاسخ‌های کارشناسان پیرامون مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی

| میانگین ×<br>۲۵ | میانگین | کاملاً مخالفم |         | مخالفم |         | موافقم |         | کاملاً موافقم |         | گویه‌ها  |
|-----------------|---------|---------------|---------|--------|---------|--------|---------|---------------|---------|--|
|                 |         | درصد          | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد          | فراوانی |  |
| ۹۳              | ۳/۷۲    | -             | -       | ۸/۸    | ۸       | ۱۰     | ۹       | ۸۱/۱          | ۷۳      | اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی دوره متوسطه از کنکور سراسری متأثر است.   |
| ۹۱              | ۳/۶۴    | -             | -       | ۱۰     | ۹       | ۱۵/۵   | ۱۴      | ۷۴/۴          | ۶۷      | مقاومت معلمان در برابر اجرای برنامه‌های درسی جدید از عوامل مهم ناکامی این برنامه‌ها است.                         |
| ۹۰              | ۳/۶۰    | -             | -       | ۱۳/۳   | ۱۲      | ۵/۵    | ۵       | ۸۱/۱          | ۷۳      | بین نتایج ارزشیابی پایانی و تغییر برنامه‌های درسی هماهنگی وجود ندارد.  |
| ۸۷/۵            | ۳/۵     | ۵/۵۵          | ۵       | ۸/۸    | ۸       | ۱۵/۵۵  | ۱۴      | ۷۰            | ۶۳      | عدم حضور متخصص ارزشیابی و برنامه ریزی از مشکلات عمده است.  |
| ۸۵/۵            | ۳/۴۲    | ۳/۳۳          | ۳       | ۱۶/۶   | ۱۵      | ۱۴/۴   | ۱۳      | ۶۵/۵          | ۵۹      | برای انجام ارزشیابی برنامه‌های درسی زمان کافی اختصاص نمی‌یابد.   |
| ۸۵/۲۵           | ۳/۴۱    | -             | -       | ۱۷/۷   | ۱۶      | ۲۳/۳   | ۲۱      | ۵۸/۸          | ۵۳      | در بسیاری از موارد برنامه‌های جدید با برنامه‌های قبلی مقایسه نمی‌شود.  |
| ۸۴/۵            | ۳/۳۸    | ۱۱/۱          | ۱۰      | ۱۱/۱   | ۱۰      | ۵/۵    | ۵       | ۷۲/۲          | ۶۵      | مشکل‌ترین مرحله ارزشیابی برنامه‌ها، ارزشیابی برنامه درسی کسب شده است.  |
| ۸۴/۵            | ۳/۳۸    | ۸/۸           | ۸       | ۱۰     | ۹       | ۱۴/۴   | ۱۳      | ۶۶/۶          | ۶۰      | نیازسنجی برای تدوین برنامه‌های درسی به شیوه علمی انجام نمی‌شود.  |
| ۸۳/۵            | ۳/۳۴    | ۴/۴           | ۴       | ۱۳/۳   | ۱۲      | ۲۵/۵   | ۲۳      | ۵۶/۶۶         | ۵۱      | کمبود وقت برای ارزشیابی برنامه‌های درسی از اعتبار آنها می‌کاهد.  |
| ۸۱              | ۳/۲۴    | ۶/۶           | ۶       | ۲۱/۱   | ۱۹      | ۱۷/۷   | ۱۶      | ۵۵/۵          | ۵۰      | ارزشیابی پایانی در بسیاری از موارد به دلیل بار مالی زیاد انجام نمی‌شود.  |
| ۷۹/۵            | ۳/۱۸    | ۷/۷۷          | ۷       | ۱۲/۲   | ۱۱      | ۳۰/۳۳  | ۳۰      | ۴۶/۶          | ۴۲      | اعضای شورای برنامه ریزی به ارزشیابی افراد خارج از سازمان پژوهش اعتماد ندارند.                                    |
| ۷۹/۵            | ۳/۱۸    | ۳/۳۳          | ۳       | ۱۰     | ۹       | ۴۶/۶   | ۴۲      | ۳۸/۸          | ۳۵      | دوره‌های آموزشی برای معلمان مجری برنامه‌های جدید ناکارآمد و ناکافی است.  |
| ۷۱/۵            | ۲/۸۶    | ۱۴/۴          | ۱۳      | ۲۵/۵   | ۲۳      | ۱۸/۸   | ۱۷      | ۴۱/۱          | ۳۷      | در موارد بسیاری مدیران و معلمان مدارس مجری اجرای آزمایشی برنامه‌ها همکاری لازم را با ارزشیابان به عمل نمی‌آورند. |
| ۶۵/۷۵           | ۲/۶۳    | ۱۵/۵          | ۱۴      | ۳۴/۴   | ۳۱      | ۲۱/۱   | ۱۹      | ۲۸/۸          | ۲۶      | مسئولان و مدیران ارشد توجه اندکی به اهمیت فرایند ارزشیابی برنامه‌ها دارند.                                       |

جدول ۳- توزیع فراوانی پاسخ‌های کارشناسان پیرامون راهکارهای رفع موانع و مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی

| میانگین | کاملاً مخالفم |         | مخالفم |         | موافقم |         | کاملاً موافقم |         | گویه‌ها  |
|---------|---------------|---------|--------|---------|--------|---------|---------------|---------|--|
|         | درصد          | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد   | فراوانی | درصد          | فراوانی |  |
| ۳/۶۱    | -             | -       | ۷/۸    | ۷       | ۲۳/۳   | ۳۱      | ۶۸/۹          | ۶۲      | همکاری معلمان در کلیه مراحل ارزشیابی ضروری است.  |
| ۳/۶۲    | -             | -       | -      | -       | ۳۷/۸   | ۳۴      | ۶۲/۲          | ۵۶      | وجود استانداردهای ارزشیابی برای ارزشیابی برنامه ضروری است.   |
| ۳/۳۳    | ۳/۳           | ۳       | ۱۰     | ۹       | ۳۳/۳   | ۳۰      | ۵۳/۳          | ۴۸      | مدارس تجربی از ضروریات اجرا و ارزشیابی برنامه درسی است.  |
| ۳/۴۳    | -             | -       | ۸/۹    | ۸       | ۳۸/۹   | ۳۵      | ۵۲/۲          | ۴۷      | مهمترین مسأله در اجرای آزمایشی برنامه آماده سازی معلمان است.   |
| ۳/۱۴    | ۷/۷           | ۷       | ۱۳/۳   | ۱۲      | ۳۵/۵   | ۳۲      | ۴۳/۳          | ۳۹      | همکاری مدیران مدارس برای موفقیت آمیز بودن اجرای برنامه‌ها ضروری است.   |
| ۳/۲۶    | -             | -       | ۲۱/۱   | ۱۹      | ۳۱/۱   | ۲۸      | ۴۷/۸          | ۴۲      | به علت پراکندگی جغرافیایی کشور، بهتراست ارزشیابی برنامه‌ها به استان‌ها واگذار شود.                                       |
| ۳/۲۴    | -             | -       | ۱۱/۱   | ۱۰      | ۵۳/۳   | ۴۸      | ۳۵/۶          | ۳۲      | طراحان برنامه‌های درسی باید بر ارزشیابی مجموعی نظارت کامل داشته باشند.   |
| ۳/۵۶    | ۱۰            | ۹       | ۲۳/۳   | ۲۱      | ۲۱/۱   | ۱۹      | ۵۶/۶          | ۵۱      | با توجه به احتمال سوگیری از جانب اعضای شورای برنامه ریزی، بهتر است ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط افراد بی طرف انجام شود. |
| ۳/۷     | ۱/۱           | ۱       | ۲۶/۶   | ۲۴      | ۱۷/۷   | ۱۶      | ۶۵/۵          | ۵۹      | در طرح‌های ارزشیابی همانند طرح‌های پژوهشی تدوین فرضیه و آزمودن آن ضروری است.   |
| ۲/۸     | ۴۴/۴          | ۴۰      | ۲۷/۵   | ۲۵      | -      | -       | ۲۷/۵          | ۲۵      | برای ارزشیابی برنامه‌های درسی، مناطق آموزش و پرورش تهران نمونه مناسبی از کل کشور به شمار می‌رود.                         |
| ۳/۳۳    | ۵/۵           | ۵       | ۱۴/۴   | ۱۳      | ۱۶/۶   | ۱۵      | ۶۲/۲          | ۵۶      | در ارزشیابی یک برنامه درسی باید به فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مشکلات برنامه نیز توجه کرد.               |
| ۳/۲۹    | -             | -       | ۳/۳    | ۳       | ۸۰     | ۷۲      | ۱۳/۳          | ۱۲      | ارزشیابی برنامه‌های درسی باید فاصله بین سه برنامه قصد شده، کسب شده و اجرا شده را به حداقل برساند.                        |



جدول ۴ - آزمون T مربوط به مقایسه میانگین نمرات دو گروه (کارشناسان نظری و فنی - حرفه‌ای) به سؤالات پژوهش

| میزان<br>آلفا | کارشناسان فنی - حرفه‌ای<br>۳۹N= |                     |       |         | کارشناسان نظری<br>۵۱N= |                     |       |         | گروه‌ها   |
|---------------|---------------------------------|---------------------|-------|---------|------------------------|---------------------|-------|---------|---|
|               | Sig.<br>(2-tailed)              | انحراف<br>استاندارد | t     | میانگین | Sig.<br>(2-tailed)     | انحراف<br>استاندارد | t     | میانگین | آماره<br>متغیر  |
| ۱۷/۶۱۶        | ۰/۴۵                            | ۰/۹۵۵۷۰             | ۱/۰۱  | ۲/۳۵    | ۰/۷۵                   | ۰/۷۹۶۲۸             | ۱/۷۸۱ | ۳/۱۵    | میزان آشنایی با فرایند ارزشیابی                         |
| ۱/۰۵۸         | ۰/۸۶                            | ۰/۵۰۲۳۰             | ۱/۷۱۹ | ۳/۲۱    | ۰/۸۷                   | ۰/۷۹۳۰۹             | ۱/۷۱۲ | ۳/۳۳    | لزوم استفاده از فرایند ارزشیابی در<br>مراحل برنامه ریزی |
| ۰/۳۰۸         | ۰/۹۷                            | ۰/۶۸۶۹۶             | ۱/۶۶۵ | ۳/۱۱    | ۰/۹۶                   | ۰/۸۷۶۶۶             | ۱/۶۷۰ | ۳/۲۶    | الگوهای مورد استفاده در ارزشیابی                        |
| ۴/۰۱۸         | ۰/۴۹۸                           | ۰/۶۴۱۴۷             | ۰/۶۷۸ | ۳/۳۶    | ۰/۵۳                   | ۰/۹۸۸۳۱             | ۰/۶۷۰ | ۳/۶۲    | مشکلات پیش روی ارزشیابی برنامه‌ها                       |
| ۰/۵۲          | ۰/۲۸۹                           | ۰/۹۰۹۷۲             | ۱/۰۴۱ | ۳/۳۱    | ۰/۲۹۵                  | ۰/۸۶۱۵۱             | ۱/۰۴۸ | ۳/۴۳    | راهکارهای ارائه شده برای کاهش<br>مشکلات                 |

### بحث و نتیجه‌گیری

درسی در مراحل طراحی، تولید و اجرا با مشکلات و موانع متعددی روبه‌رو است. این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهشی شین چانگ لین (shin- chang lin, 2006) و ویلسون (Wilson, 2009) هماهنگ است. لین در پژوهش خود با عنوان «ارزشیابی برنامه درسی دوره راهنمایی با استفاده از مدل ارزشیابی سیپ»، به نتایج نظرسنجی از استادان دانشگاه و معلمان دوره راهنمایی اشاره کرده است. نتیجه به دست آمده از این پژوهش، بر اصلاح برنامه درسی دوره راهنمایی، بازآموزی معلمان و ایجاد انگیزه در آنان و نیز مشارکت معلمان و متخصصان ارزشیابی در ارزشیابی برنامه‌های درسی تأکید دارد.

ویلسون در پژوهش خود به این نتیجه رسید که برنامه درسی دوره متوسطه با مشکلات و موانع مختلفی در مراحل طراحی، تولید و اجرا مواجه است. پس از بررسی نظرات کارشناسان و مدیران پیرامون راهکارهای رفع موانع و مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، راهکارهای کاربردی و مفیدی در مورد رفع موانع و مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط آنها ارائه شد. این یافته

در زمینه بررسی نظر کارشناسان پیرامون لزوم به کارگیری فرایند ارزشیابی در طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی، نتایج پژوهش نشان داد که از نظر کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی ارزشیابی جزء جدایی ناپذیر از فرایند برنامه ریزی است و باید در کلیه مراحل از طراحی تا اجرای برنامه‌ها مورد استفاده قرار گیرد. علی‌رغم این که ارزشیابی جزء جدایی ناپذیر فرایند برنامه ریزی درسی است، اما بسیاری از برنامه‌های درسی تولید شده در ایران مورد ارزشیابی تکوینی و پایانی قرار نمی‌گیرند. این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش طاهری (۱۳۸۲)، حیدری (۱۳۸۸)، مینگ هاوشین (Meng HO shin, 2002) هماهنگ است. یافته‌های پژوهشی حیدری و هاوشین، اهمیت و ضرورت به کارگیری فرایند ارزشیابی را در برنامه ریزی درسی نشان می‌دهد. نتایج پژوهش در ارتباط با نظر کارشناسان و مدیران پیرامون مشکلات و موانع پیش روی فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی نشان داد که از نظر آنان، فرایند ارزشیابی برنامه‌های

رویکرد منابع انسانی). تهران: دفتر بهبود کیفیت و راهبری استانداردها.

حیدری، شهریار (۱۳۸۸). نگرش معلمان ابتدایی شهر سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۳). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.

گزارش دفتر تألیف کتب درسی (۱۳۸۶-۱۳۵۱). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۵). ارزشیابی برنامه درسی دوره راهنمایی از دیدگاه صاحب نظران و دبیران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه درسی دوم متوسطه از دیدگاه صاحب نظران و دبیران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

گودرزی و دیگران (۱۳۸۸). طراحی مدل ارزشیابی برنامه درسی. تهران: دفتر تألیف کتب درسی.

طاهری (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای آزمایشی هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی. دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش.

Meng. HO shin. (2002). Review of the primary curriculum. Newyork:Mcmillan

Ornstein. A.C.and Hunkins. F.P.(2004).Crriculum foundations principles and issues(4th ed.).MA:Allyn and Bacon

Torees,M.L.(2005).A meta-evaluation or revision of curriculum evaluation.Qualitative Evaluation.sage.london.http://www.Ag.brick / evalexpl . (2005).curriculum evaluation.

School curriculum evaluation using valuation models Syp. (2006). shin chang lin-

San Francisco: INC

Lynch. M. M arguerita.(2007).the online education a guid to creating the virtual classroom.routledge falmer.pp37-5

Crawford.davidc.(2008).Evaluation Exploration.Ohio:state edu

تحقیق با یافته‌های پژوهش کارشناسان دفتر تألیف کتب درسی (۱۳۸۷) و کارشناسان دفتر تألیف کتب درسی (۱۳۸۵) و ترز (Torres, 2005). هماهنگ است. کارشناسان دفتر تألیف در ارزشیابی از برنامه‌های درسی دوره راهنمایی و ابتدایی راهکارهای اجرایی پیرامون رفع مشکلات فرایند ارزشیابی این برنامه‌ها ارائه دادند. ترز در پژوهش خود که یک فرا ارزشیابی یا تجدید نظر در ارزشیابی برنامه درسی است به این نتیجه رسید که برای بهبود کیفیت برنامه درسی باید به طراحی مجدد ارزشیابی برنامه‌ها پرداخت. به عقیده وی، از طریق ارزشیابی، توانایی‌ها و ضعف‌های برنامه درسی شناسایی شده، برطرف کردن ضعف‌ها و تقویت توانایی‌ها منجر به تکامل برنامه درسی می‌شود. در این پژوهش، او توصیه‌هایی را برای بهبود و اصلاح ارزشیابی مانند دقت در به کارگیری روش‌های ارزشیابی، انجام ارزشیابی با فاصله‌های زمانی کوتاه، آموزش معلمان و نیز امکان سنجی جهت اجرای برنامه‌هایی از این دست، ارائه داده است. همان طور که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، دست اندرکاران امر برنامه ریزی درسی بر اهمیت و ضرورت به کارگیری فرایند ارزشیابی در کلیه مراحل برنامه ریزی از طراحی تا اجرا تأکید دارند. این در حالی است که فرایند ارزشیابی در حال حاضر، تنها در مرحله اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی به کار گرفته می‌شود و دلیل این امر وجود موانع و مشکلاتی است که ارزشیابی برنامه‌های درسی در عمل با آن روبه‌رو است و کارشناسان و مدیران دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش به آنها اشاره کردند و راهکارهای عملی برای رفع آنها ارائه دادند.

#### منابع

احمدی، غلامعلی (۱۳۸۴). راهنمای عملی ارزشیابی برنامه‌های درسی. تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

احمدی، غلامعلی (۱۳۸۴). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی. مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

امین زاده، حسن محمد (۱۳۸۲). نقش ارزشیابی در میزان بهره‌وری و اثربخشی استانداردها در آموزش و پرورش. همایش علمی استاندارد و استاندارد سازی در آموزش و پرورش (با

Wilson, T.G (2009). curriculum theory ,design and Assessment .Southern African .Common wealth of learning

Kirk Patrick .D.L (2010). learning and etraining evaluation teory. Pp20-25 -

<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles>.

Archive of SID