Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.16 (8); 2021, 191-214

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۹، ۲۱۴-۱۹۱

ارزشیابی برنامهٔ درسی به‌مثابه یک پدیدهٔ پیچیده[۱]

ECCP: Evaluating Curriculum as a Complex Phenomenon

دکتر سعید صفایی موحد[۲]، دکتر محمد حاجی زاد[۳]

چکیده: در این پژوهش سعی شده است با توجیه و مفروض انگاشتن برنامهٔ درسی به‌عنوان یک پدیدهٔ پیچیده، مدلی برای ارزشیابی آن ارائه شود که بتوان به کمک آن تصویری جامع‌تر از ابعاد مختلف برنامهٔ درسی در گزارش‌های ارزشیابی ارائه کرد. در این مدل ابعاد و لایه‌های مختلف برنامهٔ درسی (مکتوب، اجراشده، تجربه شده، آزمون شده، تبلور یافته) بر اساس سه معیار (آرمان‌های قصد شده، ابعاد پنهان و عناصر مغفول) ارزیابی شده و نهایتاً یک ماتریس ۱۵ سلولی را به‌وجود می‌آورند. ین پژوهش را می‌توان از نوع «پژوهش نظریه‌ای» دانست که هدف آن تولید یک مدل تجویزی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی است. مدل مذکور پس از بررسی نقاط قوت و ضعف مدل‌های تدوین شده ارزشیابی برنامهٔ درسی در طی ۸۰ سال گذشته و به‌منظور پوشش تمامی ابعاد ممکن این پدیده ساخته شد. اطلاع‌رسان‌های این پژوهش ۶ نفر از متخصصان حوزهٔ ارزشیابی برنامهٔ درسی بوده‌اند که به‌صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری ملاک محور انتخاب شده‌اند. داده‌های مورد نیاز با مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته جمع‌آوری و با روش تحلیل مضمون بررسی شده و الگوی نهایی شکل گرفت. جهت اعتباربخشی داده‌ها و تعدیل الگو از راهبردهای بازبینی اعضا و تحلیل همگنان استفاده شد.

واژگان کلیدی:ارزشیابی برنامهٔ درسی، نظریهٔ پیچیدگی،ارزشیابی آموزشی،برنامهٔ درسی

S. SafaeeMovahed(Ph.D), M. Hajizad (Ph.D)

Abstract: Although roughly 100 years have been passed since Curriculum Studies was born as an academic discipline, but it seems that its domains have not experienced a balanced development. For example while we have witnessed a booming growth in areas such as theorizing, conceptualization, planning, design, and recently internationalization, but some areas seem to have remained underdeveloped among which we can name curriculum evaluation. As an instance, though Reconceptualization Movement extended the borders of Curriculum Studies and bestowed upon us a deeper understanding of curriculum as a dynamic phenomenon (and not just a written text), but we have not yet developed an all-inclusive model to evaluate curriculum as a dynamic and multi-layered phenomenon. In the last decades, we have mostly used several popular models namely Tyler (for evaluating predetermined objectives), Scriven (for uncovering emergent outcomes), CIPP (for evaluating curriculum as a system), Educational Criticism and Connoisseurship (for an artistic evaluation of educational phenomena), but none of the aforementioned models are comprehensive enough to take into account the numerous dimensions of curriculum (written, operationalized, experienced, tested, and flourished) as a dynamic, emergent and non-linear phenomenon. This is while curriculum scholars have mostly reached an unwritten consensus that curriculum can no longer be considered just as a written product which can be designed and manufactured by top scholars sitting at high positions and then mechanically implemented and tested step-by-step by school practitioners. On the other side, complexity theory has radically changed our knowledge of the world's physical and social phenomena in the last recent decades. As a result, I believe that curriculum can be deemed as a chaotic and complex phenomenon due to characteristics like non-linearity, unpredictability, emergence, instability, self-organized adaptiveness, context-based nature, bifurcation, sensitivity to initial conditions, and so on. In this paper, I try to put forward a new model for curriculum evaluation, entitled ECCP (Evaluating Curriculum as a Complex Phenomenon), out of my perception of curriculum as a complex event.

Keywords: curriculum, curriculum evaluation, complexity theory, curriculum as complex phenomenon, ECCP

۱. اتاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۲۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۲۰

۲. **استادیار شرکت ملی نفت ایران**. رایانامه : s_s_movahed@yahoo.com

۳. **گروه علوم تربیتی، واحد نکا، دانشگاه ازاد اسلامی، نکا، ایران (نویسنده مسئول)رایانامه** :hajizad@iauneka.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مقدمه

در صورتی که سال ۱۹۱۸ و انتشار کتاب مشهور فرانکلین بابیت[1] با عنوان «برنامهٔ درسی»[2] را نقطهٔ آغازین و تولد رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی بدانیم چیزی در حدود یک قرن سابقه برای آن حساب کرده‌ایم. در طی یک قرن گذشته مطالعات برنامهٔ درسی، چه به‌عنوان یک حوزهٔ دانشگاهی و چه به‌عنوان یک حرفه، تحولات و فراز و فرودهای بسیاری را به خود دیده و همواره در صدد تثبیت خویش در حوزهٔ علم بوده است. این تغییر و تحولات گاه حتی به جایی رسیده است که نام رشته چندین و چند بار تغییر پیدا کرده است و امروزه در نقاط مختلف دنیا با عناوینی چون برنامه‌ریزی درسی، برنامهٔ درسی، مطالعات برنامهٔ درسی شناخته می‌شود. در یک برههٔ زمانی (سال ۱۹۴۸) رالف تایلر[3] با انتشار کتاب مشهور خویش «*اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش*»[4] بدان هویتی مقبول بخشید، در برههٔ زمانی دیگر (سال ۱۹۶۹) ژوزف شواب[5] در عبارتی معروف آن را به بیماری در حال احتضار[6] تشبیه کرد و ویلیام پاینار[7] (سال ۱۹۷۴) سنگ قبری بر رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی نهاد و این سال را سال وفات آن و تولد رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی نامید. در طی تمامی این سال‌ها و با وجود تمامی این فراز و فرودها، این رشته توانسته است با تأسیس دپارتمان‌های دانشگاهی، چاپ نشریات و کتاب‌ها، برگزاری همایش‌های ملی و بین‌المللی و تربیت دانش‌آموختگان متعدد ضرورت و هستی خود را تا حد زیادی تحمیل کند اما به نظر می‌رسد در مورد «چیستی» آن کماکان مناقشه‌های بسیاری وجود دارد.

البته هدف پژوهش حاضر بررسی تحولات تاریخی و هویت‌کاوی این رشته نیست؛

---

1 - Franklin Bobbit
2 - The Curriculum
3 - Ralph Tyler
4 - Basic Principles of Curriculum and Instruction
5 - Joseph Schwab
6 - moribund field
7 - William F. Pinar

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بلکه سعی شده تا نشان داده شود که در صورتی که ابعاد و حوزه‌های رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی را به شرح ذیل بدانیم، آنگاه می‌توانیم با یک جستجوی ساده در منابع مکتوب موجود دریابیم که کدام‌یک از این حوزه‌ها بیشتر یا کمتر مورد اقبال قرار گرفته‌اند.

جدول شمارهٔ ۱- ابعاد و حوزه‌های رشتهٔ برنامهٔ درسی

ابعاد	حوزه‌ها				
فرایندی- فنی	برنامه‌ریزی درسی	طراحی برنامهٔ درسی	ارزشیابی برنامهٔ درسی	سیاست‌گذاری برنامهٔ درسی	.....
دیسیپلینی	ریاضیات	علوم	مطالعات اجتماعی	تاریخ	.....
مضمونی	چندفرهنگی	بین‌المللی‌سازی	آموزش مجازی	مطالعات عصب‌شناسی	.....
نظری- پژوهشی	نظریه‌های برنامهٔ درسی	پژوهش در برنامهٔ درسی	مطالعات تاریخی در برنامهٔ درسی	مطالعات تطبیقی در برنامهٔ درسی	.....
مقطعی	پیش‌دبستانی	دبستان	متوسطه	آموزش عالی	.....

در صورتی که این جدول ماتریسی را مبنای جستجوی خویش قرار دهیم، آنگاه می‌توانیم با یک بررسی ساده در موتورهای جستجوی عمومی (مانند گوگل) و یا پایگاه‌های مقالات و آثار تخصصی (مانند Science Direct) دریابیم هر کدام از این حوزه‌ها تا چه اندازه در پژوهش‌ها و تحقیقات مورد اقبال قرار گرفته‌اند. برای مثال یک جستجوی کلی در سایت آمازون[1] با کلید واژهٔ «برنامه‌ریزی درسی»[2]، ۲۸۰۸۳ محصول را به شما عرضه می‌کند و با کلید واژهٔ «ارزشیابی برنامهٔ درسی»[3] ۳۱۷۷ محصول. همچنین

[1] - www.amazon.com
[2] - curriculum development
[3] - curriculum evaluation

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جستجوی این دو کلید واژه در پایگاه آثار علمی Science Direct به ترتیب ۸۲۷۲ و ۱۰۹۹ اثر را در اختیار شما قرار می‌دهد.

فقر آثار مربوط به حوزهٔ ارزشیابی برنامهٔ درسی اگرچه مشهود به نظر می‌رسد، اما مشکل عمده‌تر هنگامی نمود پیدا می‌کند که دریابیم مدل‌های ارزشیابی آموزشی که تابه‌حال تدوین شده و مورد استفاده قرار گرفته‌اند نمی‌توانند فهم جامعی از تمامی ابعاد این پدیده به ما عرضه دارند. در صورتی که ما برنامهٔ درسی را به‌عنوان تجربه[1] در نظر داشته باشیم و نه صرفاً یک سند مکتوب[2]، آنگاه می‌توانیم لایه‌های متعددی چون برنامهٔ درسی قصد شده[3]، اجرا شده[4]، تجربه شده[5]، آزمون شده[6] و ... برای آن در نظر گیریم. برای مثال با نگاهی گذرا به «دانشنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی»[7] درمی‌یابیم که ۳۰ نوع برنامهٔ درسی با عناوین مختلف در این منبع علمی ذکر شده است، اما در همین منبع مدل مشخصی که بتوان به‌وسیلهٔ آن انواع و ابعاد مختلف برنامهٔ درسی را ارزشیابی کرد مشاهده نمی‌کنید.

از سوی دیگر با نگاهی گذرا به مدل‌های ارزشیابی آموزشی ارائه شده در طی ۸۰ سال گذشته می‌توانیم به این نتیجه برسیم که اگرچه هر یک از این‌ها توانسته‌اند سهم عمده‌ای در توسعهٔ این حوزه داشته و در ارزشیابی برنامه‌های درسی مفید فایده واقع شوند، اما به عقیدهٔ نگارنده هیچ‌کدام نمی‌توانند تصویری جامع از ابعاد و لایه‌های مختلف برنامهٔ درسی ارائه دهند. برای مثال مدل ارزشیابی تایلر تأکید عمده‌ای بر اهداف از پیش

[1] - curriculum as experience
[2] - curriculum as a document
[3] - intended curriculum
[4] - implemented curriculum
[5] - experienced curriculum
[6] - tested curriculum
[7] - Encyclopedia of Curriculum Studies

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

تعیین شده برنامه[1] دارد، مدل ارزشیابی هدف آزاد[2] اسکریون[3] بر پیامدهای پیش‌بینی نشده[4] برنامه تأکید می‌ورزد، مدل سیپ[5] نگاهی سیستمی به نظام برنامه‌ریزی داشته و فرایند برنامه‌ریزی را مدنظر قرار می‌دهد، مدل خبرگی و نقادی آموزشی[6] آیزنر[7] بر نگاه هنری به برنامهٔ درسی در حال اجرا تأکید می‌کند و مدل‌های دیگر نیز هر کدام به بعد یا ابعاد خاصی از برنامه‌ها تأکید دارند. این عدم جامعیت مدل‌های مذکور را از دو جهت می‌توان توجیه کرد:

۱ ـ این مدل‌ها و مدل‌های مشابه عمدتاً برای مصارفی فراتر از ارزشیابی برنامهٔ درسی تدوین شده‌اند و بنابراین نخواسته یا نتوانسته‌اند ابعاد مختلف این پدیده را مدنظر قرار دهند. بسیاری از این مدل‌ها در کتاب‌هایی معرفی شده‌اند که عناوین آن‌ها ارزشیابی است نه ارزشیابی برنامهٔ درسی به‌طور اخص.

۲ ـ اکثریت این مدل‌ها در سال‌هایی تدوین شده‌اند که برنامهٔ درسی به‌عنوان یک سند مکتوب نگریسته می‌شد و هنوز ابعاد و انواع مختلف آن در آثار و محافل علمی آن‌چنان مورد توجه قرار نگرفته بود.

حال که ما در آثار مکتوب و در زندگی روزمرهٔ مدارس انواع مختلفی از برنامهٔ درسی را شناخته و مفهوم‌پردازی کرده‌ایم، کدام الگوی ارزشیابی می‌تواند به ما در فهم این ابعاد و لایه‌های چندگانه کمک کند؟

نظریهٔ پیچیدگی[9] و برنامهٔ درسی

پیچیدگی به‌عنوان یک نظریهٔ فرارشته‌ای[10] به بررسی سیستم‌های غیرخطی تکامل یابنده و

---

1 - Program
2 - goal- free evalution
3 - Scriven
4 - outcomes
5 - CIPP
6 - Educational Connuisorship and Criticism
7 - Elliot W. Eisner
8 - Program Evaluation
9 - complexity theory
10 - cross- disciplinary

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

متغیر پرداخته و بر این مفروضه بنا شده است که فهم کلیت یک سیستم از طریق فهم اجزاء آن به‌طور کامل امکان‌پذیر نیست. این نظریه حوزه‌های علمی متعددی همچون زیست‌شناسی، هواشناسی، معماری، اقتصاد و البته تعلیم‌وتربیت را تحت تأثیر قرار داده است. این تأثیرگذاری فرارشته‌ای را می‌توان نشانهٔ قابلیت این نظریه برای تبدیل شدن به مبنایی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی دانست (فلپس،[1] ۲۰۱۴).

محور اساسی نظریهٔ پیچیدگی، مطالعهٔ سیستم‌های غیرخطی تکامل یابنده و متغیر است. این سیستم‌ها ماهیتی غیرقابل‌پیش‌بینی دارند، به‌طوری‌که اگر شما حتی با تمامی اجزاء و عناصر آن‌ها آشنا باشید، باز هم قادر نخواهید بود تا مشخص کنید که وضعیت آن‌ها در آینده دقیقاً چگونه خواهد بود و یا سرنوشت آن‌ها به کجا خواهد انجامید. بیشتر پدیده‌های اجتماعی [و علی‌الخصوص تربیتی] را می‌توان از این حیث در زمرهٔ سیستم‌های پیچیده محسوب کرد (فلپس، ۲۰۱۴). از آنجایی که این سیستم‌ها از عامل‌های متعدد و متنوعی تشکیل شده‌اند و تعاملات شدیدی بین این عامل‌ها وجود دارد، امکان شکل‌گیری احتمالات متعدد و متنوعی در مورد آن‌ها وجود دارد که این امر امکان تفسیر، پیش‌بینی و کنترل رفتار سیستم را دشوارتر می‌سازد. شاید بتوان یکی دیگر از مهم‌ترین دلایل این امر را وجود علیت غیرخطی[2] در این‌گونه سیستم‌ها دانست، بدین معنی که روابط علّی در این‌گونه سیستم‌ها را نمی‌توان به‌صورت تابعی خطی یا پیوسته تفسیر کرد. در سیستم‌های پیچیده هرگونه تغییر کوچک در عوامل علّی می‌تواند اثرات بزرگ و غیرقابل‌پیش‌بینی به همراه داشته باشد (واکس[3]، ۲۰۱۴).

اما آیا می‌توان برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک پدیدهٔ پیچیده لحاظ کرد؟ برای این منظور ابتدا می‌بایست فهرستی نسبتاً جامع از ویژگی‌های مربوط به پدیده‌های پیچیده را استخراج کنیم و سپس بر مبنای تک تک موارد این فهرست به تحلیل برنامهٔ درسی بپردازیم. دیویس

[1] - Phelps
[2] - non- linearity
[3] - Waks

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

و سومارا[1] (۲۰۰۶) یک پدیدهٔ پیچیده را حائز ویژگی‌های ذیل می‌دانند:

۱ ـ سیستم‌های پیچیده خودجوش[2] و غیرقابل‌پیش‌بینی هستند: این ویژگی در مورد برنامهٔ درسی نیز صدق می‌کند، چرا که بسیاری از پیامدهای برنامهٔ درسی تابع اهداف پیش‌بینی‌شده نبوده و ماهیتی روئیدنی[3] دارند.

۲ ـ سیستم‌های پیچیده تابع صرف یک سازمان دهندهٔ مرکزی یا یک ساختار کلان غالب نیستند: به قول جان دیویی، یکی از بزرگ‌ترین مغالطه‌های تربیتی این است که زعمای آموزش‌وپرورش تصور می‌کنند دانش‌آموزان صرفاً هر آنچه را که آن‌ها اراده می‌کنند را یاد می‌گیرند (به نقل از آیزنر، ۲۰۰۲). یادگیرندگان آنچه نیازهای ایشان را برطرف می‌سازد یاد گرفته و با هم به اشتراک می‌گذارند. آن‌ها برای یادگیری صرفاً به معلم و یا برنامهٔ درسی قصد شده وابسته نبوده و از طریق خلق برنامهٔ درسی ضمنی[4] در صدد رفع نیازهایشان برمی‌آیند.

۳ ـ در سیستم‌های پیچیده غالب اطلاعات بین همسایه‌های نزدیک و بلافصل مبادله شده و وابستگی زیادی به یک سیستم کنترل مرکزی وجود ندارد: در محیط‌های آموزشی نیز یادگیرندگان بیشتر از یکدیگر و فضائی که در آن قرار گرفته‌اند می‌آموزند و یادگیری آن‌ها صرفاً به یک واحد کنترل مرکزی (یا همان برنامهٔ درسی قصد شده) وابسته نیست.

۴ ـ سیستم‌های پیچیده دارای ساختار آشیانه‌ای[5] هستند، بدین معنا که عناصر تشکیل دهنده آن‌ها خود حائز ویژگی‌های یک سیستم پیچیده می‌باشند: عناصر تشکیل دهندهٔ برنامه‌های درسی (شامل اهداف، محتوی، یادگیرنده، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری، مکان و فضا،...) نیز هر کدام دارای پیچیدگی‌های خاص خویش بوده و دارای تعاملات غیرقابل‌پیش‌بینی هستند. برای مثال راهبردهای یاددهی ـ یادگیری با توجه به فضای فرهنگی، امکانات فیزیکی، تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و... می‌تواند پیامدهای متفاوتی

---

[1] - Davis and Sumara
[2] - Spontanous
[3] - emergent
[4] - implicit curriculum
[5] - nested structure

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

در شرایط و موقعیت‌های مختلف داشته باشند.

۵ ـ سیستم‌های پیچیده مرزهایی مبهم[1] داشته و به‌صورت مستمر با محیط اطراف خویش انرژی و ماده[2] مبادله می‌کنند. برنامه‌های درسی نیز دارای ساختاری ساکن نیستند و به‌طور مستمر تحت تأثیر شرایط فرهنگی ـ اجتماعی، انتظارات جامعه، تحولات علمی و ... دچار تغییر و تحول می‌شوند.

۶ ـ سیستم‌های پیچیده دارای ثبات ذاتی هستند، یعنی حتی زمانی که با محیط خود انرژی و ماده مبادله می‌کنند الگوی رفتاری[3] یا سازمان درونی[4] و هسته‌ای آن‌ها پایدار باقی می‌ماند. برنامه‌های درسی نیز اگرچه مدام در حال تغییر و تغیر هستند اما نهایتاً تحت تأثیر فرهنگ و بافتی هستند که در درون آن نهادینه شده‌اند و ایدئولوژی حاکم بر جامعه بر آن‌ها تأثیر مستمر داشته و مسیر حرکت آن‌ها را تا حدی مشخص می‌سازد.

۷ ـ سیستم‌های پیچیده به‌منظور انطباق با محیط‌های پویای امروزی به‌طور مستمر ساختار خویش را تغییر می‌دهند: برنامه‌های درسی نیز با توجه به تغییرات فن‌آوری، رشد و توسعهٔ علم و تغییر انتظارات جامعه همواره مجبور به تغییر ساختار خویش در جهت زیست‌پذیری[5] مستمر هستند.

۸ ـ سیستم‌های پیچیده هیچ‌گاه دارای تعادل[6] نیستند و تعادل ثابت نشانهٔ مرگ یک سیستم پیچیده است: یک برنامهٔ درسی نیز هیچ‌گاه نمی‌تواند در حالتی ساکن و به دور از پویائی به حیات خویش ادامه دهد. به همان اندازه که علم توسعه می‌یابد، فن‌آوری‌های پیشرفته‌تر وارد زندگی بشر می‌شوند، انتظارات جامعه تغییر پیدا می‌کند و نگرش و انتظارات یادگیرندگان دچار تحول می‌شود، برنامهٔ درسی نیز به‌طور مستمر در حالت تعادل جویی

---

[1] - ambiguously bounded
[2] - matter
[3] - behavioural pattern
[4] - internal organization
[5] viablity
[6] equilibrium

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

و عدم ثبات قرار می‌گیرد.

این فهرست هشت‌گانه اگرچه کامل و جامع نیست، اما ویژگی‌های عمده سیستم‌های پیچیده را در خود دارد و با نگاهی اجمالی بدان می‌توانیم دریابیم که برنامهٔ درسی حائز تمامی ویژگی‌های فهرست مذکور است. در صورتی که برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک پدیدهٔ پیچیده بپذیریم، آنگاه در مورد به‌کارگیری مدل‌های فعلی ارزشیابی آموزشی به‌منظور سنجش ابعاد، لایه‌ها و ویژگی‌های آن دچار تردیدهای جدی خواهیم شد. مدل‌های موجود ارزشیابی آموزشی یا ماهیتی خطی دارند (مثل مدل تایلر) یا صرفاً بر ابعاد خاصی از برنامهٔ درسی تمرکز می‌کنند (مانند مدل ارزشیابی هدف آزاد که صرفاً بر پیامدهای پیش‌بینی نشده تأکید دارد).

روش‌شناسی

این پژوهش را می‌توان در زمرهٔ «پژوهش‌های نظریه‌ای»[1] دانست. پژوهش نظریه‌ای به راهبردی اطلاق می‌شود که هدف آن نقد و خلق طرح‌های مفهومی است که بتوان به کمک آن‌ها ماهیت، ساختار و فرایندهای برنامهٔ درسی را ملموس و قابل هضم کرد. طرح‌های مفهومی عناصر تشکیل دهندهٔ یک پدیده را بازنمایی کرده و روابط بین این عناصر را شرح می‌دهد. این طرح‌ها در هیچ حوزهٔ علمی به‌طور ذاتی وجود ندارند، بلکه خلق و تدوین می‌شوند (گروو و شورت[2]، ۱۹۹۱). پژوهش نظریه‌ای را می‌توان در زمرهٔ بنیادی‌ترین و کاربردی‌ترین شیوه‌های پژوهش در حوزه‌های مختلف تلقی کرد. این شیوه می‌تواند منجر به تولید دانش بنیادین مؤثر بر اقدام‌ها و تصمیم‌های برنامهٔ درسی شود. این شیوهٔ درسی در قرن گذشته نظر اندیشمندان بسیاری را به خود جلب کرده است و حاصل آن خلق مدل‌ها، نظریه‌ها و طرح‌های مفهومی متعددی بوده است (مانند مدل تایلر[3]، مدل

[1] theoretical inquiry
[2] Grove and Short
[3] Tyler

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

گودلد[1]، مدل دکر واکر[2]،...) (گروو و شورت، ۱۹۹۱).

با توجه به اینکه این پژوهش درصدد خلق یک طرح مفهومی جدید در جهت ارزشیابی برنامهٔ درسی است، می‌توان آن را در زمرهٔ پژوهش‌های نظریه‌ای دانست. بدین منظور مدل‌های مختلف ارزشیابی برنامهٔ درسی مورد بررسی قرار گرفته و با توجه به نقاط قوت و ضعف آن‌ها سعی شده است تا مدلی جامع‌تر به‌منظور سنجش ابعاد و لایه‌های مختلف برنامهٔ درسی به‌عنوان یک پدیدهٔ پیچیده تدوین شود. اطلاع‌رسان‌های این پژوهش شش نفر از متخصصان حوزهٔ ارزشیابی برنامهٔ درسی می‌باشند که به‌صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری ملاک محور انتخاب شده‌اند. معیار انتخاب اطلاع‌رسان‌های مذکور برخورداری از دانش نظری و تجربهٔ عملی لازم در حوزهٔ ارزشیابی برنامهٔ درسی بوده است. به این ترتیب ۶ نفر از اساتیدی که مدت ۱۰ سال است درس ارزشیابی برنامهٔ درسی را تدریس کرده‌اند و حداقل ۵ پروژهٔ ارزشیابی داشته‌اند به‌عنوان مشارکت کننده در تحقیق برگزیده شده‌اند. داده‌های لازم با مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته[3] جمع‌آوری و با روش تحلیل مضمون[4] بررسی شدند تا سرانجام الگوی نهایی شکل گیرد. به این ترتیب داده‌های مصاحبه در دو مرحلهٔ کدگذاری اولیه و کدگذاری ثانویه (شکل‌دهی مضامین و تشکیل شبکه مضامین) تحلیل شدند. جهت اعتباربخشی داده‌ها و تعدیل الگو از راهبردهای بازبینی اعضا[5] و تحلیل همگنان[6] استفاده شد. به این ترتیب، تحلیل‌ها و تفسیرهای صورت گرفته از داده‌ها و الگوی نهائی به‌طور مستمر با اطلاع‌رسان‌های پژوهش در میان گذاشته می‌شدند و نظرات آن‌ها در جهت تعدیل الگو مورد استفاده قرار می‌گرفت. همچنین یک پژوهشگر کیفیِ مسلط به روش پژوهش نظریه‌ای فرایند کار را به‌طور مستمر مورد بررسی قرارداد تا اعتبار فرایندی آن مورد اعتباربخشی مستمر قرار گیرد.

---

[1] Goodlad
[2] Decker Walker
[3] Semi-structured interviews
[4] Thematic analysis
[5] Member check
[6] Peer debriefing

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مدل پیشنهادی (یافته پژوهش)

در این بخش ابتدا نظریهٔ زیربنایی مدل تدوین شده به‌طور خلاصه تعریف خواهد شد، سپس مفروضه‌های مورد قبول محقق بیان خواهد شد، در ادامه اصول حاکم بر مدل تشریح، سپس مدل تولید شده و به تصویر کشیده خواهد شد. در نهایت نیز مؤلفه‌ها و عناصر تشکیل دهنده مدل تشریح شده و در مورد آن بحث و بررسی لازم، در حد وسع یک مقاله علمی ـ پژوهشی صورت خواهد گرفت.

الف ـ نظریه زیربنائی: با توجه به توجیهات مطرح شده بر اساس فهرست ویژگی‌های سیستم‌های پیچیده (دیویس و سومارا، ۲۰۰۶)، نظریهٔ پیچیدگی به‌عنوان مبنای نظری این مدل انتخاب شده است. دیویس و سومارا (۲۰۰۶) هم‌راستا با بسیاری دیگر از دانشمندان این حوزه، ارائهٔ تعریفی روشن و مشخص از این اندیشه را غیرممکن دانسته و به ارائهٔ فهرستی نسبتاً جامع از ویژگی‌های پدیده‌های پیچیده در جهت تبیین و تنویر آن‌ها اکتفا کرده‌اند: خود سازماندهی[1]، ظهور پایین به بالا[2]، روابط کوتاه برد[3]، ساختار آشیانه‌ای[4]، مرزهای مبهم[5]، سازمان بسته[6]، تعین ساختاری[7]، تعادل‌گریزی[8]. این هشت ویژگی در بخش‌های پیشین به اجمال بررسی شده و دلالت‌های آن‌ها در مورد برنامهٔ درسی مطرح شدند.

ب ـ مفروضه‌ها: با توجه به اینکه در این پژوهش برنامهٔ درسی به‌مثابه تجربه در نظر گرفته شده و از چارچوب نظریهٔ پیچیدگی بدان نگریسته می‌شود، گزاره‌های ذیل توسط پژوهشگر مفروض انگاشته شده است:

۱ ـ برنامهٔ درسی یک پدیدهٔ غیرخطی است.

---

1 - self - organized
2 - bottom-up emergent
3 - short- range relationships
4 - nested structure
5 - ambiguously bounded
6 - organizationally closed
7 -structure determined
8 -far-from-equilibrium

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

۲ ـ برنامهٔ درسی یک پدیدهٔ چندلایه است.
۳ ـ برنامهٔ درسی یک پدیدهٔ بافت محور است.
۴ ـ برنامهٔ درسی یک پدیدهٔ تکامل یابنده و رو به پیشرفت است.
۵ ـ برنامهٔ درسی نمی‌تواند تحت کنترل یک قطب مرکزی باشد.
۶ ـ برنامهٔ درسی با انتظارات ذینفعان متعددی روبرو است.
۷ ـ تمامی انواع و لایه‌های برنامهٔ درسی تحت تأثیر انتظارات آشکار، پیام‌های پنهان و ابعاد مغفول قرار دارند.

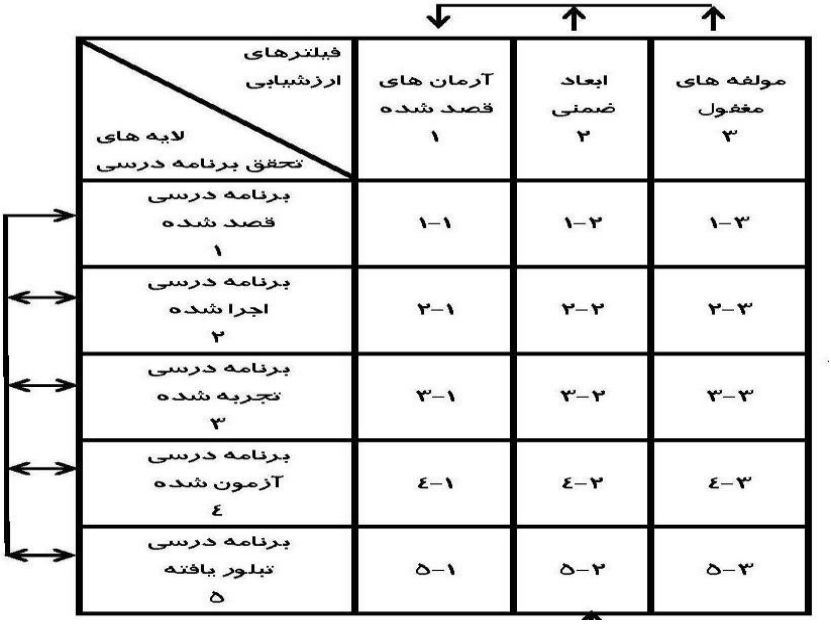
ج ـ اصول: با توجه به مفروضه‌های فوق‌الذکر، اصول حاکم بر مدل پیشنهادی را می‌توان به شرح ذیل بیان کرد:

۱ ـ در ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی فعالیت‌ها به نحوی نظام‌مند و رفت و برگشتی صورت پذیرد، نه خطی.
۲ ـ در ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی به ابعاد و لایه‌های مختلف این پدیده توجه کرد.
۳ ـ در ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی به شرایط و بافتی که برنامهٔ درسی در آن قرار گرفته و ایدئولوژی حاکم بر برنامهٔ درسی توجه کرد.
۴ ـ ارزشیابی برنامهٔ درسی فرایندی مستمر بوده و بایستی منجر به بهبود مداوم این پدیده شود.
۵ ـ در ارزشیابی برنامهٔ درسی نباید صرفاً به برنامهٔ درسی مکتوب (قصد شده) توجه کرد.
۶ ـ در ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی انتظارات ذینفعان برنامه را مدنظر قرار داد.
۷ ـ در ارزشیابی تمامی ابعاد و سطوح برنامهٔ درسی بایستی به انتظارات آشکار، پیام‌های پنهان و ابعاد مغفول توجه کرد.

د ـ مدل پیشنهادی: با توجه به آنچه گفته شد، پژوهشگر پس از بررسی مدل‌های مختلف ارزشیابی آموزشی و لحاظ کردن نقاط قوت و ضعف آن‌ها و همچنین تلقی برنامهٔ درسی به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده، مدل ذیل را پیشنهاد می‌نماید. این مدل با عنوان «ارزشیابی برنامهٔ

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

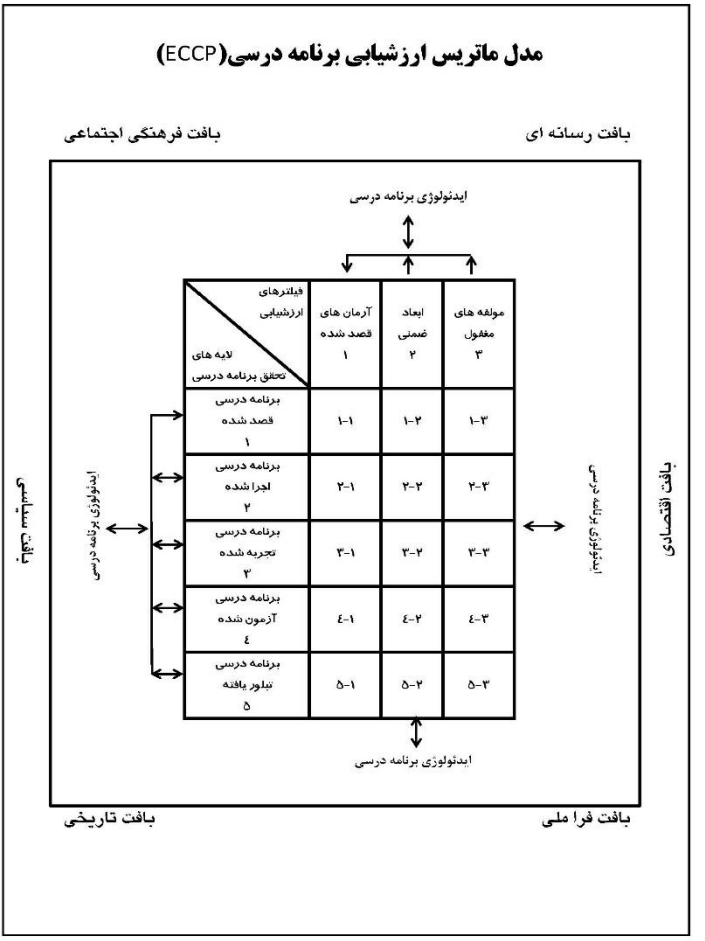
درسی به‌عنوان یک پدیدهٔ پیچیده» (ECCP[1]) شناخته خواهد شد. شاید بتوان با توجه به ظاهر مدل آن را «مدل ماتریسی ارزشیابی برنامهٔ درسی» نیز نامگذاری کرد.



تصویر ۱- مدل خلاصه ECCP

[1] - Evaluating Curriculum as a Camplex Phenomenon

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]



تصویر ۲- مدل جامع ECCP

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول شمارهٔ ۲- نمونه سؤالات مربوط به ماتریس‌های ۱۵ گانه

شماره ماتریس	سوال اصلی
۱-۱	آیا آرمان‌های موردنظر نظام آموزشی به‌درستی در کتاب‌های درسی مکتوب تبلور یافته‌اند؟ آیا برنامهٔ درسی تدوین شده مطابق با سطح رشد شناختی، اخلاقی، دینی... یادگیرندگان است؟
۱-۲	آیا برنامه‌های درسی مکتوب دارای سوگیری جنسیتی، قومیتی، نژادی و ... هستند؟
۱-۳	چه ابعاد محتوایی و فرایندی در تدوین برنامهٔ درسی مکتوب مغفول واقع شده‌اند؟
۲-۱	آیا برنامه‌های درسی طبق آرمان‌ها و ایده‌آل‌های تصریح شده اجرا می‌شوند؟
۲-۲	در اجرای برنامه‌های درسی چه پیام‌هایی به‌طور قصد نشده به یادگیرندگان منتقل می‌شوند؟
۲-۳	کدام‌یک از ابعاد محتوایی و فرایندی در مرحله اجرا مغفول واقع شده‌اند؟
۳-۱	دانش‌آموزان به کدام‌یک از اهداف تربیتی قصد شده دست پیدا کرده‌اند؟
۳-۲	دانش‌آموزان چه تجربه‌های قصد نشده‌ای را به دست آورده‌اند؟
۳-۳	کدام‌یک از اهداف و آرمان‌های تربیتی در دانش‌آموزان تحقق پیدا نکرده‌اند؟
۴-۱	کدام‌یک از اهداف و مقاصد قصد شده در آزمون‌ها تبلور یافته‌اند؟
۴-۲	آیا آزمون‌ها با تمرکز بر ابعاد خاصی از محتوا و تجربه‌های یادگیری، دچار سوگیری‌های قومی، زبانی و... شده‌اند؟
۴-۳	کدام‌یک از ابعاد قصد شده برنامهٔ درسی در آزمون‌ها مورد غفلت قرار

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

شماره ماتریس	سوال اصلی
	می‌گیرند؟
۵-۱	تا چه اندازه اهداف و آرمان‌های قصد شده در رفتار و عملکرد یادگیرندگان در زندگی واقعی تبلور پیدا کرده‌اند؟
۵-۲	کدام‌یک از رفتارها و عملکردهای یادگیرندگان در تضاد با آرمان‌های قصد شده‌اند؟
۵-۳	کدام‌یک از اهداف و مقاصد تربیتی قصد شده در رفتار و عملکرد یادگیرندگان بروز پیدا نکرده‌اند؟

جدول شمارهٔ ۳- نمونهٔ تحلیل‌های صورت گرفته

اطلاع رسان‌ها	نمونه نقل‌قول‌ها	نمونه کدگذاری اولیه	نمونه مضامین استخراج شده
اطلاع‌رسان اول	در ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی در نظر گرفت که حتی چه چیزهایی از قلم افتاده‌اند. ارزشیابی برنامهٔ درسی نباید صرفاً به ابعاد ظاهری و مکتوب ختم شود	برنامهٔ درسی مغفول	فیلترهای ارزشیابی
اطلاع‌رسان دوم	باید در نظر بگیریم که محتوای برنامهٔ درسی و محیط آموزشی نگرش‌هایی در یادگیرندگان به‌وجود می‌آورند که در ارزشیابی‌ها متأسفانه مدنظر قرار نمی‌گیرند	برنامهٔ درسی مغفول	فیلترهای ارزشیابی
اطلاع‌رسان سوم	ارزشیابی برنامهٔ درسی نباید صرفاً به آموخته‌های شاگردان ختم شود، بلکه باید ببینیم از آموخته‌هایشان در محیط‌های کاری و اجتماعی چه استفاده‌ای می‌کنند	ارزشیابی میزان به‌کارگیری آموخته‌ها	برنامهٔ درسی تبلوریافته

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اطلاع رسان‌ها	نمونه نقل‌قول‌ها	نمونه کدگذاری اولیه	نمونه مضامین استخراج شده
اطلاع‌رسان چهارم	ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی انواع برنامهٔ درسی را مدنظر قرار دهد مثل برنامهٔ درسی قصد شده، برنامهٔ درسی اجراشده و ...	ابعاد برنامهٔ درسی	لایه‌های تحقق برنامهٔ درسی
اطلاع‌رسان پنجم	در ارزشیابی برنامهٔ درسی بایستی در نظر بگیریم که برنامهٔ درسی در یک بافت سیاسی، فرهنگی و ... تحقق می‌یابد.	بافت‌مندی برنامهٔ درسی	لایه بافتی برنامهٔ درسی
اطلاع‌رسان ششم	در ارزشیابی نباید نظریهٔ حاکم بر برنامهٔ درسی را نادیده گرفت	نظریهٔ برنامهٔ درسی	ایدئولوژی حاکم بر برنامهٔ درسی

ه ـ تعاریف: در این بخش سعی می‌شود بنا بر وسع و محدودیت‌های یک مقاله علمی، به تعریف عناصر اصلی تشکیل دهندهٔ مدل پرداخته شود. برخی از این عناصر در منابع رشتهٔ برنامهٔ درسی دارای تعاریف مقبولی هستند که در اینجا نیز مبنا قرار گرفته‌اند؛ اما برخی عناصر دیگر، مختص به این مدل هستند که تعریف شخصی پژوهشگر برای آن‌ها آورده شده است.

برنامهٔ درسی: به عقیدهٔ آیزنر، پیشرفت‌گرایان برنامهٔ درسی را شامل تمامی تجربه‌هایی می‌دانند که کودک تحت هدایت مدرسه به کسب آن‌ها نائل می‌شود (آیزنر، ۲۰۰۲). این تعریف ماهیتی پویا به برنامهٔ درسی بخشیده و امکان تصور ابعاد و لایه‌های مختلف را برای آن متصور می‌سازد. در این مقاله این تعریف از برنامهٔ درسی مدنظر است.

- فیلترهای ارزشیابی[1]: عبارت است از معیارهای سه‌گانه‌ای (آرمان‌های قصد شده، ابعاد ضمنی، مؤلفه‌های مغفول) که به‌منظور قضاوت در مورد انواع و لایه‌های تحقق برنامهٔ

[1] - curriculum evaluation filters

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

- لایه‌های تحقق برنامهٔ درسی[1]: عبارت است از سطح بازنمایی شده فرصت‌ها و تجربه‌های یادگیری.
- مؤلفه‌های مغفول: با الهام از ایدهٔ مطرح شده توسط الیوت آیزنر (۲۰۰۲) در مورد برنامهٔ درسی مغفول، مؤلفه‌های مغفول عبارت‌اند از عناصر محتوایی، نگرش‌ها، باورها، مهارت‌ها و فرایندهای فکری که در سطوح مختلف برنامهٔ درسی، نادیده انگاشته می‌شوند.
- ابعاد ضمنی[2]: شامل بینش‌ها، نگرش‌ها و سوگیری‌هایی است که از روی قصد و یا قصد ناشده در سطوح مختلف برنامهٔ درسی به‌صورت غیرمصرّح تبلور می‌یابند.
- آرمان‌های قصد شده[3]: شامل دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌هایی است که ذینفعان برنامهٔ درسی در مورد انتقال آن‌ها به یادگیرندگان به توافق نسبی دست یافته‌اند.
- برنامهٔ درسی مکتوب[4]: شامل محتوایی است که منظور آن تضمین تحقق اهداف و آرمان‌های تعیین شده از سوی نظام آموزشی است. در حقیقت این سطح از برنامهٔ درسی ماهیت کنترلی دارد. این سطح از برنامهٔ درسی مشخص می‌کند که به چه اهدافی بایستی دست یافت، توالی تحقق این اهداف چگونه باید باشد و چه فعالیت‌های یادگیری باید مورد استفاده قرار گیرند (گلاثورن، بوچی، وایت هد و بوچی[5]، ۲۰۱۶).
- برنامهٔ درسی تدریس شده[6]: برنامهٔ درسی تدریس شده را می‌توان همان برنامهٔ درسی

[1] - layers of curriculum realization
[2] - implicit aspects
[3] - intended ideals
[4] - written curriculum
[5] - Glatthorn, Boschee, Whitehead, Boschee
[6] - taught curriculum

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

ارائه شده[1] (یا اجرا شده[2]) دانست، برنامهٔ درسی که یک بیننده می‌تواند در عمل و در حین تدریس معلم آن را مشاهده کند (گلاثورن، بوچی، وایت هد و بوچی، ۲۰۱۶). معمولاً در نظام‌های آموزشی و پرورش تلاش می‌شود تا شکاف بین برنامهٔ درسی مکتوب و تدریس شده به حداقل ممکن کاهش یابد.

- برنامهٔ درسی تجربه شده[3]: برنامهٔ درسی تجربه شده به این امر اشاره دارد که یادگیرندگان چگونه به رویدادها، افراد، مواد آموزشی و محیط اجتماعی ـ عاطفی کلاس درس پاسخ می‌دهند، در آن‌ها و با آن‌ها مشارکت می‌کنند و از آن‌ها می‌آموزند. برنامهٔ درسی تجربه شده اگرچه تحت تأثیر برنامهٔ درسی مکتوب است اما ضرورتاً هم‌راستا با آن نیست، چرا که بر آموخته‌های واقعی یادگیرندگان تمرکز کرده و می‌تواند شامل موارد قصد شده، یا قصد ناشده، باشد (اریکسون و پینگار[4]، ۲۰۱۰). به عقیدهٔ نگارنده ارزشیابی هدف محور تایلر و هدف آزاد اسکریون صرفاً این بعد از برنامهٔ درسی را ارزشیابی می‌کنند.
- برنامهٔ درسی آزمون شده[5]: شامل آن بخش از برنامهٔ درسی است که دانش‌آموزان بر مبنای آن و از طریق آزمون‌های استاندارد یا معلم‌ساخته مورد سنجش قرار می‌گیرند (ویلیامز[6]، ۲۰۱۰). این نوع آزمون‌ها همواره به دلیل تمرکز بر روی ابعاد خاصی از محتوای برنامه‌های درسی مکتوب مورد انتقاد بوده‌اند.
- برنامهٔ درسی تبلور یافته[7]: این واژه نخستین بار توسط اینجانب مطرح شد و بررسی ابعاد و ریشه‌های آن نیازمند مقاله‌ای جداگانه است. این سطح از برنامهٔ درسی ارتباط تنگاتنگی با پدیدهٔ انتقال یادگیری دارد و شامل آموخته‌هایی است که در رفتار و عملکرد یادگیرندگان در محیط‌های واقعی زندگی تبلور پیدا می‌کند. به زبان ساده این

---

[1] - delivered curriculum
[2] - implemented curriculum
[3] - experienced curriculum
[4] - Erickson and Pinnegar
[5] - tested curriculum
[6] - Williams
[7] - flourished curriculum

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نوع برنامهٔ درسی به ما یادآوری می‌کند که چه مقدار از آموخته‌های ما در زندگی به کارمان آمده‌اند.

- ایدئولوژی برنامهٔ درسی[1]: ایدئولوژی برنامهٔ درسی مجموعه باورهایی است که تعیین می‌کند مدارس چه چیزی را باید تدریس کنند، در جهت تحقق چه اهدافی باید بکوشند و چرا (آیزنر، ۲۰۰۲). نظام‌های آموزشی تحت تأثیر ایدئولوژی‌های آشکار و یا غیرمصرّح فعالیت می‌کنند. در حقیقت ایدئولوژی حاکم بر برنامهٔ درسی معیاری است که مشخص می‌کند آرمان‌ها چیستند، کدام ابعاد مورد غفلت قرار گرفته‌اند و چه مواردی نباید آموخته شوند. پروژه‌های ارزشیابی برنامهٔ درسی در صورت غفلت از این مؤلفه نمی‌توانند تصویر درستی از ابعاد مختلف برنامهٔ درسی ارائه دهند.
- بافت برنامهٔ درسی[2]: برنامهٔ درسی یک محصول مادی نیست که در خلأ تولید، به‌کارگیری و ارزشیابی شود بلکه نوعی پدیدهٔ فرهنگی است که به‌شدت تحت تأثیر شرایط فرهنگی ـ اجتماعی، سیاسی، فراملی، اقتصادی، رسانه‌ای و تاریخی قرار می‌گیرد. به همین دلیل در ارزشیابی این پدیده نیز باید بافت آن را از ابعاد مختلف مورد ارزشیابی قرار داد.
- بافت فرهنگی ـ اجتماعی: بافت فرهنگی اجتماعی شامل مجموعه باورها، اعتقادات، رسوم و سنت‌های یک جامعه در مورد چیستی و چگونگی پدیده‌های اجتماعی است. این بافت به‌شدت بر ایدئولوژی برنامهٔ درسی تأثیرگذار بوده و انتظارات جامعه از نهاد مدرسه را مشخص می‌کند.
- بافت سیاسی: شامل انتظارات نهاد حکومت از نظام آموزش‌وپرورش است. در اکثر کشورها حکومت‌ها به دلیل تأمین بخش عمده‌ای از بودجهٔ آموزش‌وپرورش سعی می‌کنند، انتظارت خود را به‌صورت صریح یا غیرصریح به برنامه‌های درسی تحمیل کنند تا انسان‌هایی مطابق خواست آن‌ها تربیت شوند. این بافت به‌شدت بر ایدئولوژی

[1] - curriculum ideology
[2] - curriculum context

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

آشکار برنامهٔ درسی و برنامهٔ درسی مکتوب، اجرا شده و آزمون شده تأثیرگذار است، اما در حوزهٔ برنامه‌های درسی کسب شده و تبلور یافته، تأثیرگذاری کمتری داشته و ممکن است این دو سطح برنامه حتی تحت تأثیر مقاومت در برابر آن شکل گیرند.

- بافت تاریخی: شناخت برنامه‌های درسی و عوامل موفقیت یا کاستی‌های آن‌ها منوط به تفسیر این برنامه‌ها در چارچوب شرایط خاص زمانی آن‌ها است. بافت تاریخی کلید درک پدیده‌های فرهنگی یک جامعه است. اینکه در یک برههٔ زمانی خاص نیروهای تأثیرگذار بر یک پدیدهٔ اجتماعی چیستند، بسیار حائز اهمیت است.
- بافت فراملی[1]: در جهان امروز پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی دیگر صرفاً تحت تأثیر رویدادهای درون مرزی نیستند، بلکه به‌شدت تحت تأثیر سازمان‌های بین‌المللی و رویدادهای جهانی قرار می‌گیرند. برای مثال رویدادهایی چون جدل‌های مذهبی، تروریسم، طرح‌ها و آزمون‌های بین‌المللی به‌شدت بر چیستی و چگونگی برنامهٔ درسی در یک منطقه خاص تأثیر می‌گذارند.
- بافت اقتصادی: سیاست‌های اقتصادی یک کشور تأثیر عمده‌ای بر چیستی و چگونگی برنامه‌های درسی دارند. اینکه سیاست اقتصادی یک کشور جذب توریست، توسعهٔ صنعت یا توسعه مشاغل دانش‌بنیان باشد، باعث می‌شود تا برنامهٔ درسی در سطوح مختلف به اشکال مختلفی تبلور پیدا کند.
- بافت رسانه‌ای: شامل انتظاراتی است که رسانه‌ها در مورد چیستی و چگونگی برنامهٔ درسی مطرح می‌کنند و به‌شدت بر تبلور این پدیده به شیوه‌های مختلف و تغییر آن تأثیرگذار است. رسانه‌ها می‌توانند تحت تأثیر بافت اجتماعی، اقتصادی، باشند و یا به آن‌ها جهت دهند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شده است تا بر اساس بررسی الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی و چیستی و ماهیت برنامهٔ درسی، الگویی پیشنهاد شود که به‌وسیلهٔ آن بتوان ابعاد مختلف

[1]- cross- national

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

برنامه‌های درسی را با توجه به شرایط ذیل مورد ارزشیابی قرار داد:

- برنامهٔ درسی ماهیتی خطی نداشته و به‌تدریج ابعاد و سطوح مختلف آن تجلی پیدا می‌کنند؛ بنابراین ارزشیابی برنامهٔ درسی نیز بایستی به ماهیت روئیدنی این پدیده توجه داشته باشد.
- با توجه به اینکه برنامهٔ درسی دارای ابعاد، سطوح و لایه‌های متعددی است، در ارزشیابی آن نیز باید این تنوع و تعدد را مدنظر قرار داد.
- سطوح، ابعاد و لایه‌های برنامهٔ درسی همواره تحت تأثیر آرمان‌های بیان شده، نیات پنهان و ابعاد مغفول قرار دارند. لذا در ارزشیابی هر سطح بایستی این مولفه‌ها را مورد لحاظ قرار داد.
- برنامه‌های درسی را که بر اساس این مدل مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند بایستی در بخش گزارش یافته‌ها دارای ۱۵ بخش (به تعداد سلول‌های این مدل ماتریسی) باشند.
- برای ارزشیابی به کمک این مدل می‌بایست از روش‌های کمّی جمع‌آوری داده‌ها (مانند آزمون) و روش‌های کیفی (مصاحبه، مشاهده و تحلیل اسناد) بهره برد؛ همچنین تحلیل داده‌های حاصل مستلزم رویه‌های آماری و تحلیل داده‌های روایی[1] به‌طور همزمان است.
- ارزشیابی برنامهٔ درسی بدون توجه به ایدئولوژی مصرح و ضمنی حاکم بر آن و همچنین شرایط اجتماعی ـ فرهنگی، تاریخی، سیاسی، اقتصادی، رسانه‌ای و فراملی کاری عبث و بی‌معنا است.
- نتایج ارزشیابی سطوح مختلف برنامهٔ درسی می‌باید به‌طور مستمر منجر به بهبود سطوح دیگر برنامه شود؛ لذا بازخورد و اصلاح در این مدل نقشی اساسی دارد.

[1] narrative

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

منابع

-Glatthorn, Allan A; Boschee, Floyd, Whitehead, Bruce M; Boschee, Bonni (2016). Curriculum Leadership; Strategies for Development and Implementation. SAGE Publishing.

- Eisner, Elliot W. (2002). The Educational Imagination; on the Design and Evaluation of School Programs. Merril Prentice Hall.

- Frye, Ann W. & Hemmer, Paul A. (2012). Program evaluation models and related theories; AMEE Guide, MEDICAL TEACHER, 34: e288-e299.

- Wm. E. Doll, Jr. (2008). Choas and Complexity Theories. in The SAGE Eneyclopedia of Qualitative Research Methods, Lisa M. Given(ed). SAGE Publishing.

- Waks, Leonard (2014). Complexity Theory in Eneyelopedia of Educational Theory and Philosophy. D. C. Phillips(ed). SAGE Publishing.

- Phelps, Renata(2014). Complexity Theory. In The SAGE Encyclopedia of Action Research, David Coghlan and Mary Brydon-Miller (Eds) SAGE Publishing.

- Davis, Brent and Sumara, Dennis (2006). Complexity and Education; Inquiries into Learning, Teaching and Research, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Pinar, William (1995). Understanding Curriculum; An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses, Peter Lang Publishing, Incorporated.

- Groves, Richard W. and Short, Edmond C (1991) Theoretical Inquiry; Components and Structure in Forms of Curriculum Inquiry. Edmund C. Short. State University of New York Press.

- Erickson, Lynnette and Pinnegar, Stefinee (2010). Experieneed Curriculum. in Encyclopedia of Curriculum Studies Craig Kridel(ed). SAGE Publications, Inc.

Williams- Janet Penner, (2010). Tested Curriculum. in Eneyclopedia of Curriculum Studies, Craig Kridel(ed). SAGE Publications, Inc.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]