

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی هفتم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۶
صفحه‌های ۱۸۹-۲۲۰

ارزشیابی برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مراکز متوسطه تیزهوشان در شیراز از دیدگاه دبیران با استفاده از الگوی cipp

سوسن جباری*
دانشگاه شیراز

چکیده

مقاله‌ی حاضر با هدف کلی ارزشیابی برنامه‌ی درسی تیزهوشان با تأکید بر مدل cipp انجام شده است. اطلاعات این پژوهش به صورت توصیفی می‌باشد. نمونه پژوهش شامل ۱۲۰ نفر از دبیران مراکز تیزهوشان بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی نمونه‌گیری شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی محقق‌ساخته بر اساس الگوی cipp بود که روایی محتوایی آن بر اساس قضاوت و تأیید متخصصان و مشورت با اساتید دانشگاه احراز گردید و پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی آزمون t و تحلیل واریانس انجام شد. نتایج این پژوهش بیانگر آن بود که: ۱- برنامه‌ی درسی اجراشده با هدف‌های آموزشی متناسب نیست. ۲- مطلوبیت درونداد، برونداد برنامه‌ی درسی تیزهوشان در سطح قابل قبول ارزیابی شده‌اند، اما در سطح بهینه نمی‌باشد. **واژه‌های کلیدی:** الگوی ارزشیابی سیپ، ارزشیابی درونداد، ارزشیابی برونداد، ارزشیابی فرایند، ارزشیابی زمینه، برنامه‌ی درسی، تیزهوشان.

* استادیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، jabbari@shirazu.ac.ir

مقدمه

اقدامات اولیه در خصوص ارزیابی برنامه‌ها حتی قبل از ظهور قلمرو برنامه‌ی درسی به صورت متفرقه انجام شده است. برای نخستین بار در بستر نوآوری برنامه‌ی آموزشی بود که ارزیابی برنامه‌ی درسی به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی و حرفه‌ای ظهور و بروز نمود. در آغاز در ایالات متحده و در طول دهه‌ی ۱۹۳۰ و سپس در انگلستان در طول دهه‌ی ۱۹۵۰، هنگامی که آهنگ تغییر اجتماعی سریع شد و پیچیدگی نوآوری‌های آموزشی آشکار شد، تقاضا برای ارزیابی برنامه‌ی درسی به سرعت رشد یافت (لوین، ۲۰۰۲)^۱ در دهه‌ی ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ ارزشیابی برنامه‌ی درسی به عنوان قلمرو علمی و حوزه‌ی مطالعاتی مستقل در قلمرو علوم تربیتی ظهور یافت. البته یک نکته‌ی آشکار در زمینه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی عدم تعادل بین نظر و عمل در این زمینه می‌باشد به گونه‌ای که اکثر کارهایی که در این زمینه ارائه شده است، جنبه‌ی نظری دارد؛ در حالی که پژوهش‌های عملی در این خصوص مورد غفلت واقع شده است.

یکی از اهداف ارزشیابی، بیان اطلاعات مورد نیاز برای اتخاذ تصمیم در خصوص برنامه‌ی درسی یا یکی از چندین مؤلفه‌ی اساسی برنامه‌ی درسی است. برخی اهداف ارزشیابی در زیر آمده‌اند:

- ۱- تعیین میزان اثربخشی یادگیری پودمانی در کمک به فراگیران برای دستیابی به اهداف.

- ۲- تعیین اهدافی که نیازهای آموزش را در بر می‌گیرد.

- ۳- تعیین اثرگذاری برنامه بر میزان کارایی فراگیران.

در یک طبقه‌بندی کلی برای ارزشیابی برنامه‌ی درسی می‌توان دو هدف متصور بود: هدف تکوینی که قصد بهبود برنامه را دارد و ارزشیابی تراکمی یا نهایی که برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آتی رهنمود ارائه می‌دهد؛ اما می‌توان به صورت دقیق‌تر اهداف ذیل را برای ارزشیابی برنامه‌ی درسی بیان نمود:

۱. کمک به تصمیمات در خصوص نصب برنامه‌ی درسی.

۲. کمک به تصمیمات در خصوص ادامه‌ی برنامه، گسترش یا اعتباریابی آن.

۳. کمک به تصمیمات در خصوص اصلاحات برنامه‌ی درسی.

۴. کسب شواهد برای سامان‌دهی حمایت از برنامه‌ی درسی.

^۱ Levin

۵. کسب شواهد برای سامان‌دهی موقعیت برای برنامه‌ی درسی.

۶. کمک به درک فرآیندهای اساسی روان‌شناختی، اجتماعی و دیگر.

به زعم سیلور و همکاران، اگرچه ارزشیابی فقط یک هدف کلی اساسی دارد؛ تعیین بها یا ارزش چیزی، ولی نقش‌های آن بسیار است. ارزشیابی نتایج دانش‌آموزان در تمام زمینه‌هایشان نمونه‌ای از یک نقش است. نقش مهم دیگر ارزشیابی، تعیین ارزش خود برنامه‌ی درسی است. آیا برنامه‌ی درسی مقاصدی را که به خاطر آنها الگوپردازی شده است برآورده می‌کند؟ آیا این مقاصد، خودروایی دارند؟ آیا برنامه‌ی درسی برای گروه معینی از دانش‌آموزان که برایشان مورد استفاده قرار گرفته مناسب می‌باشد؟ آیا مدل‌های آموزشی انتخاب‌شده نسبت به هدف‌های مورد جستجو بهترین انتخاب‌هاست؟ آیا محتوا بهترین انتخاب ممکن است؟ آیا مواد آموزشی که جهت مقاصد آموزشی توصیه شده است، بهترین و مناسب‌ترین مواد آموزشی موجود برای حصول به مقاصد است؟ ... سومین نقش مهم ارزشیابی در مدارس، قضاوت در مورد امتیازات همه‌ی مقررات و شیوه‌های پذیرشی و مدیریتی و ساختاری است که در آن مؤسسه‌ی تربیتی انجام وظیفه می‌کند. ابزاری که می‌تواند آموزش را از حالت ایستا و غیر پویا به حالتی پویا درآورد، ارزشیابی^۱ است (فلاحی، ۲۰۰۲). صاحب‌نظران ارزیابی برنامه‌های درسی^۲، در دیدگاه‌هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد اختلاف نظر دارند، این اختلاف نظرها، به ایجاد رویکردهای مختلف ارزشیابی مانند رویکرد مبتنی بر هدف، رویکرد مبتنی بر مدیریت، رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده، رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر رقابت انجامیده است (ورتن و ساندرز به نقل از سیف، ۱۳۸۰). هر کدام از رویکردهای مذکور نقاط قوت و ضعف‌هایی دارند.

صاحب‌نظران حوزه‌های آموزش همواره بر آن بوده‌اند تا بتوانند به کمک ابزارها و روش‌ها و مدل‌هایی میزان اثربخشی برنامه‌های درسی خود را بسنجند تا بر این اساس اطلاعات ارزشمندی را در زمینه‌ی ادامه یا توقف یک برنامه‌ی (فعالیت) آموزشی جهت تصمیم‌گیری روشن‌تر داشته باشند، بنابراین مدل‌ها و الگوهای متعددی در ادبیات آموزش‌های سازمانی جهت پرداختن به موضوع ارزشیابی برنامه‌های درسی از سوی صاحب‌نظران مطرح شده است، به طور نمونه مدل ارزیابی کرک

^۱. Evaluation

^۲. Curriculum evaluation

پاتریک، الگوی انتقالی (بالدوین و فورد)، مدل سیپ، الگوی POT از آن جمله‌اند. در تعریف افراد تیزهوش می‌توان گفت که این گروه، افرادی هستند که در یک یا چند زمینه، نسبت به همسالان خود که از نظر توانایی‌های ذهنی و رشد عاطفی تشابه دارند و از توانایی‌های برجسته‌ای برخوردارند. توانایی‌های شناختی پیشرفته‌ی افراد تیزهوش ممکن است شامل چهار یا پنج مورد باشد: مانند توانایی کلامی سطح بالا، توانایی خواندن سطح بالا مانند توانایی خواندن قبل از پنج‌سالگی بدون آموزش مستقیم واژگان توسط بزرگسالان، توانایی ریاضی سطح بالا، ادراک دقیق زمان، حافظه‌ی قوی و توجه پایدار (چایکو و همکاران، ۲۰۱۰).

مارلند (۱۹۷۲) تیزهوش را فردی می‌داند که در زمینه‌ی توانایی هوش عمومی، استعداد تحصیلی خاص، تفکر خلاق، توانایی رهبری، توانایی عملکردی و دیداری در زمینه‌ی هنری و توانایی حرکتی - روانی موفق باشد. به موجب قانون آموزش تیزهوشان (۱۹۹۸) افراد تیزهوش، کسانی هستند که شواهد معین از توانایی عملکرد بالا در حیطه‌هایی مانند توانایی‌های ذهنی، خلاقیت، فعالیت‌های هنری، توانایی رهبری یا در حیطه‌های خاص تحصیلی داشته باشند و جهت رشد این توانایی‌ها نیازمند خدماتی هستند که مراکز آموزش عادی قادر به این خدمات نیستند (جردن، ۲۰۰۰).

بیان مسأله

اغلب، پیشرفت در تحصیلات را به هوش و استعداد بالا نسبت می‌دهند. با وجود این، عوامل بسیاری در برنامه‌ی درسی تیزهوشان می‌تواند دخالت داشته باشد. از جمله تشویق، فرصت ابراز هوشمندی و فرهنگ و برنامه‌ی درسی آن جمله است (استرنبرگ، ۱۹۸۵). در دنیای در حال تغییر کنونی، ضرورت آموزش تیزهوشان و ارتقای مستمر آن در مراکز آموزشی کاملاً احساس می‌شود. با توجه به پیشینه‌ی مراکز تیزهوشان و اهمیت تیزهوشان در تربیت نیروی انسانی اندیشه‌ورز خلاق و تحول‌آفرین و نیز رسالت اصل مدارس که در جهت تسهیل یادگیری می‌باشد. نیاز جدی است که نقشه‌ی روشنی برای جامعه‌پذیر کردن فراگیران و انتقال مفاهیم نظری به آنان باشد و این نقشه و طرح مورد ارزشیابی قرار گیرد تا اشکالات آن رفع گردد.

تلاش‌هایی که بر اساس مدل ارزشیابی سیپ انجام شده است و کیفیت مطلوب ابعاد چهارگانه‌ی مدل سیپ (زمینه، درونداد، فرایند و برونداد) مورد تأیید قرار گرفته است. به منظور ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی و آموزشی مذکور توجه مدرسان نسبت به اهداف و اهمیت این دوره‌ها و تقویت تجهیزات آموزشی از جمله پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت این دوره‌هاست،

یافته‌های موجود نشان می‌دهد که الگوی سیپ ویژگی‌های منحصربه‌فردی مثل جامعیت و منظم بودن فرایند ارزشیابی و سیستمی بودن را داراست، از دیگر ویژگی‌های این مدل می‌توان اشاره کرد که این الگو بر نیازهای افراد درگیر در دوره‌های آموزشی تأکید ویژه دارد؛ به طوری که ارزیابی زمینه که اولین گام در این الگوست بر سنجش نیازها تمرکز دارد؛ بنابراین می‌توان از این الگو در ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی استفاده نمود.

مسأله‌ی اصلی این پژوهش این است که آیا برنامه‌ی درسی مراکز تیزهوشان در مقطع متوسطه در سطح مطلوبی هست یا خیر؟

ماهیت اصلی کار مراکز تیزهوشان، تربیت نیروی انسانی متخصص و خلاق و کارآمد می‌باشد که توان استنباط، تبیین را داشته باشد. بنابراین تربیت چنین نیرویی بدون برنامه‌ریزی مشخص امکان‌پذیر نیست، بقا و رشد و کمال انسانی و اجتماعی به تعلیم و تربیت بستگی دارد. آموزش و پرورش تیزهوشان یک کار حیاتی است که سرنوشت جامعه و افراد به آن وابسته است. آیا شایسته است که چنین کار بزرگی بدون برنامه و هدف، به حال خود واگذار شود؟ تعلیم و تربیت قلب زندگی و برنامه‌ریزی درسی قلب تعلیم و تربیت است.

سیستم ارزیابی با دستیابی به شیوه‌هایی را فراهم آورد تا اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری، به منظور قضاوت عادلانه، قابل‌اعتماد و معتبر فراهم آورد، توصیه می‌شود (اریکا^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). این گفته خود اهمیت و حیاتی بودن ارزیابی را برای تصمیم‌گیری صحیح و اصولی روشن می‌کند. عدم ارزشیابی منظم برنامه‌های درسی آموزشی غالباً مشکلاتی را برای برنامه‌ریزان درسی و دبیران چه، در این صورت هزینه‌های گزافی صرف برنامه‌های بدون بازده می‌شود که در نهایت با برانگیختن نارضایتی عوامل درونی و بیرونی موجبات قطع بودجه و برقراری محدودیت مالی را فراهم می‌کند. (طوسی به نقل از حاجی میر رحیمی و شفیعی قصر، ۱۳۸۱).

مدل ارزشیابی سیپ

این الگو مستلزم چهار نوع ارزیابی است:

۱. **ارزیابی زمینه:** این نوع ارزیابی به سنجش نیازها و مسائل موجود، فرصت‌ها و امکانات بلااستفاده می‌پردازد از طریق این نوع ارزشیابی می‌توان در مورد مطلوبیت هدف‌های از قبل تعیین شده

^۱. Erika

قضاوت کرد، همچنین به تدوین هدف‌های آموزشی پرداخت (بازرگان، ۱۳۸۳).

۲. **ارزیابی درون‌داد:** این نوع ارزشیابی به منظور مشخص کردن و سنجش قابلیت‌های موجود، راهبرد برنامه‌های ممکن جهت تحقق اهداف، روش‌های مورد نظر برای اجرای راهبردها، تشکیلات و روش‌ها و ... از جمله بودجه و زمان لازم انجام می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۳).

۳. **ارزیابی فرآیند:** این نوع ارزیابی به نظارت، مستندسازی و سنجش فعالیت‌های برنامه می‌پردازد. به عبارت دیگر، این نوع ارزیابی به منظور تشخیص یا پیش‌بینی مشکلات اجرایی در جریان اجرای فعالیت‌های آموزشی و میزان مطلوبیت فرآیند اجرایی این فعالیت‌ها به عمل می‌آید (بازرگان، ۱۳۸۳).

۴. **ارزیابی برون‌داد:** هدف از ارزیابی برون‌داد، اندازه‌گیری، تفسیر و قضاوت در خصوص دستاوردهای یک برنامه می‌باشد. بنابراین هدف عمده و اصلی این ارزیابی، تعیین اندازه و حدودی است که آیا برنامه نیازهای گروه‌هایی را که خدمت به آن‌ها مورد انتظار بوده برآورده ساخته یا خیر؟ (استافیل بیم به نقل از فرخ‌نژاد، ۱۳۸۴).

دانش‌آموزان تیزهوش: منظور از دانش‌آموزان تیزهوش، دانش‌آموزانی است که در مراکز

تیزهوشان شهر شیراز در مقطع متوسطه در سال ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل می‌باشند.

در این تحقیق منظور از ارزیابی زمینه، پاسخ‌ها و نمره‌ای است که دبیران مراکز تیزهوشان به سؤالات ۱ تا ۲۰ پرسشنامه‌ی ارزشیابی آموزشی ارائه نموده‌اند. منظور از ارزیابی درون‌داد، پاسخ‌ها و نمره‌ای است که دبیران مراکز تیزهوشان به سؤالات ۲۰ تا ۴۰ پرسشنامه‌ی ارزشیابی آموزشی ارائه و کسب کرده‌اند و منظور از ارزیابی فرآیند، پاسخ‌ها و نمره‌ای است که دبیران مراکز نیز به سؤالات ۴۰ تا ۶۰ پرسشنامه ارزشیابی آموزشی ارائه و کسب کرده‌اند. منظور از ارزیابی برون‌داد، پاسخ‌ها و نمره‌ای است که دبیران، به سؤالات ۶۰ تا ۸۰ پرسشنامه ارزشیابی آموزشی ارائه و کسب کرده‌اند.

پیشینه‌ی تجربی پژوهش

تعریف ارزشیابی به مثابه‌ی سنجش، یادآوری درباره‌ی «شایستگی» و «ارزش» ارزشیابی به مثابه‌ی سنجش یا داوری درباره‌ی شایستگی و ارزش موضوعات در سال‌های اخیر طرفداران زیادی را پیدا کرده است. اما تعریفی که از جامعیت بیشتری برخوردار است و بیشتر عناصر مورد بحث در تعریف گذشته را داراست، تعریف «بی‌بای» می‌باشد. بی‌بای معتقد است «ارزشیابی یعنی جمع‌آوری

و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که به قضاوت ارزشی با عنایت به عملی منجر می‌گردد».

الگوهای ارزشیابی در برنامه‌ی درسی (۱) الگوی ارزشیابی هدف - محور (۲) الگوی ارزشیابی هدف - آزاد (۳) الگوی ارزشیابی سیپ (۴) خبرگی و انتقاد آموزشی (۵) الگوی ارزشیابی کرک پاتریک.

۱- الگوی ارزشیابی هدف - محور: یکی از مشهورترین و درعین‌حال دیرینه‌ترین الگوی

ارائه‌شده در زمینه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی، الگوی هدف - محور است. الگوی هدف - محور برای اولین بار توسط رالف تایلر به صورت نظام‌دار مطرح گردید. هدف از ارزشیابی، بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه‌ی درسی است. ویژگی اساسی الگوی هدف - محور تایلر آن است که وظیفه‌ی اصلی ارزشیاب را بررسی میزان انطباق اهداف برنامه‌ی درسی یا عملکرد دانش‌آموزان تلقی می‌کند. به طور کلی در الگوی پیشنهادی وی برای ارزشیابی مراحل زیر قابل شناسایی است: ۱- مقصد ۲- طبقه‌بندی هدف‌ها ۳- بیان هدف‌ها به صورت رفتاری ۴- مشخص کردن موقعیت‌ها ۵- بیان هدف‌های کارکنان مربوطه ۶- انتخاب یا تدوین تکنیک‌های مناسب یادگیری ۷- جمع‌آوری داده‌های عملکرد دانش‌آموزان ۸- مقایسه داده‌ها (سیف، ۱۳۹۰)

۲- الگوی ارزشیابی هدف - آزاد: ارزشیابی هدف - آزاد در حقیقت به عنوان واکنشی در

مقابل الگوی هدف - محور در ارزشیابی شکل گرفته است. عیب اساسی ارزشیابی هدف - محور توجه انحصاری به میزان تحقق یافتن هدف‌ها است که این مورد ارزشیابان را از نتایج واقعی برنامه‌ها غافل می‌سازد. از این رو ضروری است که در ارزشیابی هم به نتایج مورد انتظار و هم نتایجی که انتظار وقوع آن‌ها را نداشتیم، توجه شود. اساس الگوی هدف آزاد نیز بر مبنای این ایده پی‌ریزی شده است. این الگو که مقدمتاً توسط «مایکل اسکریون» پیشنهاد شده است، به جای تمرکز صرف بر اهداف، در ارزشیابی هدف - آزاد تمام نتایج مورد بررسی قرار می‌دهد و بین نتایج پیش‌بینی شده (اهداف) و نتایج فرعی تفاوتی قائل نمی‌گردد.

۳- الگوی ارزشیابی سیپ استافل بیم و همکارانش: هدف اصلی این الگو عبارت است از

تدارک داده‌ها و اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیرندگان. در این الگو با استعانت از یک نگرش سیستمی، ابعاد مختلف برنامه‌ی درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد و در طی هر مرحله، اطلاعات ویژه‌ای به دست می‌آید که بر اساس آن، مسئولان قادرند تصمیمات اساسی و صحیح را اتخاذ کنند. این الگو به چهار مرحله‌ی ارزشیابی توجه دارد که در حقیقت بیانگر چهار نوع ارزشیابی است: (۱) ارزشیابی زمینه (۲) ارزشیابی درون‌داد (۳) ارزشیابی فرایند (۴) ارزشیابی برون‌داد.

- ۱- ارزشیابی زمینه: هدف اصلی این ارزشیابی فراهم‌سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه‌ریزی است. برای این منظور، محیطی که در آن قرار است برنامه‌ای اجرا شود به دقت مورد بررسی قرار می‌گیرد. محور اساسی اقدامات و فعالیت‌ها در اینجا، بررسی نیازها یا نیازسنجی است.
 - ۲- ارزشیابی درون‌داد: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم‌سازی اطلاعات و داده‌های مورد نیاز برای تدوین برنامه‌ی درسی است. وظیفه اساسی ارزشیابان در اینجا فراهم‌سازی اطلاعات لازم و قابل‌اعتماد برای برنامه‌ریزان است.
 - ۳- ارزشیابی فرایند: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم‌سازی اطلاعات لازم درباره‌ی روش‌ها و اجرای برنامه‌ی درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم می‌باشد. در اینجا ارزشیابان، نقش نظارت را بر عهده دارند. بر اساس نتایج حاصل از ارزشیابی فرایند، کمبودها و نارسایی‌ها شناسایی می‌شود.
 - ۴- ارزشیابی برونداد: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم‌سازی اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری درباره‌ی اثربخشی و کارایی برنامه‌ی درسی است که به موجب آن درباره‌ی ادامه یا قطع اجرای برنامه‌ی درسی در مراحل بعدی تصمیم‌گیری می‌شود. بر اساس ارزشیابی برونداد مشخص می‌شود که برنامه‌ی درسی به اهداف خود رسیده است یا نه؟ این نوع ارزشیابی عمدتاً برای پاسخگویی و ارائه‌ی گزارش‌های ویژه به مقامات یا عموم مردم مورد استفاده واقع می‌شود.
- در تحقیقی تذکری و همکاران (۱۳۸۹) به ارزیابی دوره‌ی دکتری پرستاری ایران بر اساس مدل سیپ پرداخته‌اند. نتایج این بررسی نشان داد که این دوره تنها در بعد فرآیند مشکل دارد و به دلیل خوب اجرا نشدن این دوره‌ها، برونداد خوبی را شاهد نیستیم. زندوانیان نایینی در سال ۱۳۸۵ به ارزیابی جامع مراکز تربیت‌معلم بر مبنای مدل سیپ پرداخته است. تحقیقات متعدد دیگری نیز در حوزه‌ی سازمانی انجام گرفته است. ابیلی و هداوندی در سال ۱۳۸۳ پژوهشی به عنوان ارزیابی کیفیت دوره‌های آموزشی مؤسسات ارائه‌دهنده‌ی خدمات به شرکت ایران‌خودرو انجام داده‌اند.
- الگوهای ارزشیابی متعدد می‌باشند در جدول شماره‌ی ۱، الگوهای ارزشیابی برنامه‌ی درسی با توجه به اهداف مشخص شده (بازرگان، ۱۳۸۳)

جدول ۱: طبقه‌بندی الگوهای ارزشیابی برنامه‌ی درسی

الگوهای موفق	هدف از ارزشیابی	الگوهای ارزشیابی برنامه‌ی درسی		
الگوی ارزشیابی تایلر	کفایت یک محصول برنامه‌ی درسی را بررسی می‌کند	ارزشیابی بر مبنای ملاک‌های بیرونی		
	بررسی یا اعتباربخشی یک محصول تازه تدوین‌شده (برای قضاوت در خصوص تناسب محصولات برنامه‌ی درسی به اطلاعات میدانی تکیه دارد)	ارزشیابی بر مبنای اطلاعات حاصل از نتایج اجرای میدانی		ارزشیابی محصول برنامه‌ی درسی
الگوی ارزشیابی تایلر	مقصود نهایی این است که آیا برنامه‌ی درسی به اهداف مورد نظر خود رسیده است یا نه؟	ارزشیابی بر مبنای سنجش پیامد		
رویکردهای فرائیبات‌گرایی	به‌کارگیری پژوهش تجربی یا شبه تجربی به عنوان مدل‌لوژی مناسب برای ارزشیابی یا پژوهش علوم اجتماعی.	ارزشیابی مبتنی بر پژوهش / یا روش‌شناسی کمی	الگوهای روش محور	
الگوی ارزشیابی استیک - الگوی ارزشیابی پاتون	تأکید بر اهمیت روش‌های کیفی در ارزشیابی، بر غنایی که داده‌های توصیفی و کیفی می‌توانند به فرآیند ارزشیابی ببخشند، تأکید دارد.	روش‌های ارزشیابی طبیعت‌گرا		
الگوی خبرگی و نقد تربیتی آیزنر - الگوی ارزشیابی هدف - آزاد مایکل اسکریون	بر این که ارزشیاب باید بر مبنای سوابق دانش و تجربه‌ی شخصی، مسئولیت قضاوت ارزشی را بپذیرد تأکید دارد.	ارزش‌گذاری تخصص - محور		
الگوی ارزشیابی قضایی - الگوی سازنده‌گرا - تاویلی گابا ولینکلن	بر یک فرآیند دقیقاً تعریف‌شده برای انجام وظیفه‌ی ارزش‌گذاری تأکید دارد	ارزش‌گذاری فرآیند - محور	الگوهای مبتنی بر ارزش‌ها	ارزشیابی از برنامه‌ی درسی
نظریه‌ی ارزشیابی هاوس	بر این که منافع واقعی تمامی شرکت‌کنندگان تضمین و به رسمیت شناخته شده باشد، تأکید دارد	ارزش‌گذاری بر مبنای اصول عدالت اجتماعی		
الگوی سیپ استافل بیم	در این نوع ارزشیابی تأکید بر تصمیم‌گیرندگان (مدیران برنامه) است.	ارزشیابی تصمیم‌گیرنده - محور	الگوهای مبتنی بر مصارف	
الگوی ارزشیابی پاتون	تأکید بر شناسایی افراد ذی‌نفع که ارزشیابی	ارزشیابی مصرف‌کننده -		

الگوهای موفق	هدف از ارزشیابی	الگوهای ارزشیابی برنامه‌ی درسی		
نظریه‌ی ارزشیابی آلکایسن	به جهت تغییراتی که ایجاد می‌کند، برای آن‌ها با ارزش است.	محور		

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر هدف

در رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف، ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می‌گردند و بعد از آن، در ارزشیابی کوشش به عمل می‌آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته‌اند. (سیف، ۱۳۹۰) الگوی ارزشیابی تایلر و الگوی ارزشیابی اختلاف یا ناهمخوانی در زمره‌ی این نوع ارزیابی‌ها به حساب می‌آید.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده

الگوهایی که در این رویکرد قرار می‌گیرند، بیشتر به مسئولیت خویش در قبال مصرف‌کنندگان فرآورده‌های آموزشی توجه داشته‌اند، تا درباره‌ی فرآورده‌های آموزشی اطلاعات جمع‌آوری نمایند یا دیگران را در این کار یاری دهند. به طور خلاصه، می‌توان گفت که در رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده، ارزشیابی برابر است با تعیین میزان مطلوب بودن یک فرآورده‌ی آموزشی (خورشیدی، ۱۳۸۲).

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر متخصصان

در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی، به این سؤال ارزشیابی پاسخ داده می‌شود که: آیا منتقد متخصص، برنامه را تأیید می‌کند؟ روش ارزشیابی در این الگو شامل تحلیل انتقادی متخصصان است (بازرگان ۱۳۸۳). ورتن و سندرز^۱ (۱۹۸۷) موضوع را این‌گونه توضیح داده‌اند: در حالی که غالب رویکردهای ارزشیابی می‌کوشند تا سوگیری‌ها را کاهش دهند، رویکرد مبتنی بر اختلاف‌نظرهای متخصصان امیدوار است با دخالت دادن نظرهای مثبت و منفی در ارزشیابی سوگیری‌ها را متعادل سازد و از این طریق عدالت را برقرار نماید (سیف، ۱۳۹۰).

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت

^۱. Worthen & Sanders

کنندگان

تحقیق یا ارزشیابی مشارکتی صرفاً یک تلاش علمی متخصصان به حساب نمی‌آید، بلکه بررسی زیستی عمیق یک تجربه‌ی اشتراکی تلقی می‌شود که به اتفاق همه‌ی طرف‌های ذینفع انجام می‌گیرد. در این مدل ارزشیابی، یادگیرنده به صورت ارزشیاب و ارزشیاب به صورت یادگیرنده در می‌آید. تصمیمات درباره‌ی اهداف، مقاصد، استانداردها و ابزار ارزشیابی به شیوه‌ی مشارکتی اتخاذ می‌شوند. اطلاعات شخصی بین آن‌ها مبادله می‌شود. داده‌ها به صورت جمعی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و قضاوت نیز به شیوه‌ی گروهی صورت می‌گیرد (بولا، ۱۳۷۵).

الگوی ارزشیابی سیپ^۱

بر اساس تجارب به‌دست‌آمده از ارزشیابی در مدارس و تحلیل منطقی شیوه‌های کلاسیک ارزشیابی، استفال بیم و همکاران وی به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی نباید با فعالیت‌هایی نظیر اندازه‌گیری، قضاوت حرفه‌ای^۲، طرح آزمایشی^۳ یا تطابق نتایج و هدف‌ها یکسان قلمداد شود. در نتیجه، ضرورت تدوین یک مفهوم بهتر از ارزشیابی به منظور غلبه بر ضعف‌های موجود مطرح شد (کیامنش، ۱۳۷۷).

مدل سیپ (CIPP) که توسط دانیل ال استفال بیم^۴ معرفی شد از معروف‌ترین مدل‌های رویکرد سیستمی است که در مقایسه با سایر انواع مدل‌ها، کاربردهای بیشتر و گسترده‌تر داشته است. هسته‌ی مفاهیم مدل در کلمه‌ی CIPP نهفته است. در واقع CIPP حروف اول کلمات زمینه، درونداد، فرایند و برونداد بوده و بر ارزیابی آن‌ها دلالت می‌کنند.

مدل ارزیابی سیپ از جمله الگوهای رویکرد هدف‌مدار است. ارزشیابی در این مدل عبارت است از: فرآیند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی (کارشناسان دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).

^۱. CIPP (Context, input, Process, Product) Evaluation Model

^۲. Professional Judgment

^۳. Experimental Design

^۴. Daniel L. Shtuffle Beam

پیشینه‌ی پژوهش‌های داخلی و خارجی

سوشادا رتناسانگوال سودوماراکسا^۱ (۱۹۹۹) در پژوهشی با عنوان ارزیابی برنامه‌ی دکترای در دانشگاه سریناچارویورات^۲ در تایلند با استفاده از مدل سیپ، سه فرم پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها به منظور بررسی شش سؤال پژوهشی و آزمون فرضیه‌ها طراحی کرد. بر اساس یافته‌های پژوهش نتایج زیر حاصل شد. نتایج حاصل از ارزیابی زمینه: به طور کلی اهداف برنامه به طور مثبتی دریافت شده‌اند. درهرحال مطالعات دیگر و بررسی‌ها ممکن است مورد نیاز باشد. ماهیت درون رشته‌ای ساختار علمی به عنوان یک نقطه‌ی قوت برنامه در نظر گرفته شده؛ در حالی که کمبود اعضای هیأت علمی و عدم تناسب منابع کتابخانه‌ای به عنوان نقاط ضعف برنامه مشخص شد. نتایج حاصل از ارزیابی درون‌داد: محتوای برنامه‌ی درسی به عنوان مورد انتخاب‌شده جهت بهبود انتخاب شد. نیاز به دوره‌های بیشتر در توسعه‌ی آموزشی همراه با محتوای دوره‌ای که بر کاربرد علمی تأکید داشت لازم بود.

تحقیقی توسط لیندن^۳ (۲۰۰۰) انجام شد. هدف از این تحقیق، ارزیابی کیفیت آموزش تخصصی فارغ‌التحصیلی در آموزش و پرورش کریستین در سمینار تئولوژیکال دالاس (DTS)^۴ به منظور درک فارغ‌التحصیلان برنامه بود. آزمودنی‌های ۷۸۰ نفر بودند که بین سال‌های ۱۹۸۴ تا ۲۰۰۰ از کالج فنی دالاس فارغ‌التحصیل شده بودند. برنامه‌ی آموزشی کریستین با استفاده از مدل سیپ استافیل بیم ارزیابی شد و داده‌ها با استفاده از ابزارهای پژوهشی جمع‌آوری شد. نتایج حاکی از آن بود که الگوی سیپ روش مناسبی برای ارزشیابی بوده است. همچنین، در دانشگاه یورک^۵ با استفاده از الگوی سیپ، «چهارچوبی برای ارزیابی برنامه‌های آموزش پرستاری» تدوین شده است. نظر بر این است که تمام گروه‌های آموزش پرستاری با ارزشیابی برنامه‌هایشان می‌توانند هم با تقاضای روزافزون پاسخگویی مواجه شوند و هم اطلاعاتی را برای برنامه‌ریزی و هدایت برنامه‌های آموزشی پرستاری به دست آورند. نتایج این پژوهش نشان داد که الگوی سیپ به همراه روش‌های کمی و کیفی گردآوری داده‌ها و هم‌طرازسازی یافته‌ها، چهارچوب نظری مناسبی برای این ارزشیابی است

^۱. Sucheda rattanasangwal Suthummaraksa

^۲. Srinakhariwrot

^۳. Linden

^۴. Dallas Theological Seminary

^۵. York

(سینگ، ۲۰۰۴). یونگ وانگ و زیفی ژی^۱ در سال ۲۰۰۹ در مطالعه‌ای به عنوان سیستم ارزیابی برای برنامه‌های آموزش آنلاین آب و هواشناسی، به بررسی نظام ارزیابی حال حاضر این برنامه‌ها پرداخته‌اند. این نظام ارزیابی از ادغام مدل سیپ و پاتریک به وجود آمده است، این دو مدل در موضوع ارزیابی با همدیگر متفاوت هستند، مدل سیپ شامل ارزیابی زمینه، درونداد، فرآیند، برونداد است در حالی که مدل پاتریک به ارزیابی واکنش، یادگیری، انتقال و نتایج می‌پردازد. این کار به منظور بهبود اثربخشی برنامه‌های آموزشی و پاسخگویی به تقاضای ملی بوده است که در مرکز آموزش منطقه‌ای نانجینگ چین به کار گرفته شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که ایجاد یک سیستم ارزیابی به منظور اطمینان از کیفیت آموزش و بهبود مستمر آن ضروری است. میلی سنت بورک-سینکلیر^۲ در سال ۲۰۱۲، پژوهشی با عنوان به‌کارگیری مدل سیپ به منظور ارزیابی برنامه‌ی درسی تکمیلی پایه‌ی دیپلم بزرگسالان به انجام رساند، مصاحبه‌ای نیز با اعضاء هیأت علمی و کارکنان قدیمی انجام شد. دانشجویان، اعضاء هیأت علمی و کارکنان حال حاضر در دانشکده مورد بررسی قرار گرفتند و با آنان نیز مصاحبه‌ی متمرکز و هدایت‌شده‌ای صورت گرفت. دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در رابطه با اثربخشی برنامه، فهرست‌بندی شده و تجزیه و تحلیل به عمل آمد.

میکل شریان کلین^۳ در سال ۲۰۱۱ تحقیقی با عنوان ارزیابی‌ای از برنامه شاگردان ممتاز^۴ ایالت کانکتیکات^۵ آمریکا به انجام رساند. هدف از اجرای برنامه‌ی دانش‌آموزان ممتاز در این ایالت تغییر الگوی دوره‌های آموزشی دانش‌آموزان و نیز درگیر کردن آنان در برنامه‌ای سخت است تا موفقیتشان را بالا ببرد. مطالعه‌ی انجام‌شده نحوه‌ی اجرا و نیز نتایج حاصل از آن را در یکی از دبیرستان‌های این ایالت مورد ارزیابی قرار داده است. مدل سیپ نیز در این تحقیق به عنوان چهارچوب ارزیابی به کار گرفته شده است. نتایج نشان داد که شرکت در برنامه‌ی دانش‌آموزان ممتاز ایالت کانکتیکات آمریکا تأثیر معناداری در رابطه با عملکرد دانش‌آموزان در آزمون عملکرد آموزشی کانکتیکات (CAPT) و استعداد تحصیلی مقدماتی (PSAT) ندارد. با این حال، شرکت در این دوره تأثیر مستقیمی بر تعداد ممتازان، همچنین موفقیت در دوره‌های کاربایی پیشرفته در بین دانشجویان سال سوم و بالاتر داشت.

^۱. Yong Wang & Xiefei Zhi

^۲. Millicent Burke-Sinclair

^۳. Sherban-Kine, Michelle

^۴. Connecticut Scholars Program

^۵. Connecticut

ایلی و هداوندی در سال (۱۳۸۳) پژوهشی با عنوان ارزیابی کیفیت دوره‌های آموزشی مؤسسات ارائه‌دهنده‌ی خدمات آموزشی به شرکت ایران‌خودرو با استفاده از الگوی (cipp) ارائه نمودند. جامعه‌ی آماری از آموزش‌دیدگان، مدیران ادارات، سرپرستان، مدرسان، مدیران اجرایی مؤسسات آموزشی تشکیل شده است. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای است. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه و فرم مصاحبه بوده است. یافته‌ها نشان داد بستر آموزش در سطح نسبتاً مطلوبی بوده است.

درانی و صالحی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان «ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ (cipp) به منظور پیشنهاد چهارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کاردانش: موردی از هنرستان‌های منطقه ۲ شهر تهران» ارائه داده‌اند. جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل پنج زیرجامعه (هنرجویان، هنرآموزان، مدیران هنرستان‌ها، دانش‌آموختگان و کارفرمایان) بود که با استفاده از روش سرشماری و نمونه‌گیری تصادفی ساده مورد بررسی قرار گرفته است. بعد از گردآوری داده‌ها وضع موجود با وضع مطلوب مقایسه گردید و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نهایتاً از ۱۹ عامل مورد بررسی، ۱۷ عامل در سطح نامطلوب و ۲ عامل در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفت. بدین ترتیب وضعیت موجود هر سه بخش در سطح نامطلوب ارزیابی شد، برای بهبود وضعیت کیفی موجود پیشنهادها و راهکارهایی در سطح هر یک از عوامل مرتبط با بخش‌های دروندادی، فرآیندی و بروندادی ارائه شد.

زندوانیان نایینی در سال ۱۳۸۵ تحقیقی تحت عنوان «ارزیابی جامع مراکز تربیت‌معلم استان خوزستان بر اساس الگوی سیپ» انجام داد، روش تحقیق، توصیفی پیمایشی و نمونه دارای هفت زیرگروه بوده که به روش سرشماری انتخاب شده‌اند. نتایج ارزشیابی نشان می‌دهد که هدف این مراکز که تربیت‌معلم در مقطع کاردانی و با بودجه‌ی آموزش و پرورش می‌باشد، در مقایسه با اهداف جانبی از وضعیت کاملاً مطلوب، زمینه‌ی جغرافیایی، اقتصادی، اجتماعی، از وضعیت نسبتاً مطلوب، دروندادهای مراکز تربیت‌معلم استان، از وضعیت نسبتاً مطلوب و سرانجام محصول مراکز تربیت‌معلم از وضعیت کاملاً مطلوب برخوردار بودند.

زندوانیان و مشایخی در سال ۱۳۸۸ بررسی‌ای با عنوان «ارزیابی حوزه‌ی علمیه‌ی خواهران شهرستان یزد با الگوی سیپ» انجام دادند. روش تحقیق به‌کاررفته در این پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه‌ی آماری این ارزیابی، نظام آموزشی حوزه‌ی مکتب الزهراء شهرستان یزد با ۹ زیر جامعه می‌باشد. در بررسی جامعه‌ی آماری از روش کل‌شماری استفاده شده است. برای

گردآوری داده‌ها و مقایسه‌ی آماره‌ها با استانداردهای تدوین‌شده، ارزیابی قضاوت درباره‌ی وضعیت هر ملاک در سه سطح کاملاً مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب انجام گردید. یافته‌ها نشان داد که حوزه‌ی علمیه در بعد زمینه از وضعیت مطلوبی برخوردار است و در ابعاد فرآیند، درونداد و برونداد به ترتیب در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب قرار دارد.

اخلاقی و همکاران (۱۳۹۰) مطالعه‌ای با عنوان «ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ» انجام داده‌اند. این پژوهش، کاربردی و از نوع توصیفی و ارزشیابی بود که در چهار دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، شهید بهشتی و اصفهان انجام شد. جامعه‌ی آماری آن از پنج زیرجامعه‌ی مدیران گروه‌ها (۴ نفر)، اعضای هیأت علمی (۱۵ نفر)، دانشجویان (۵۸ نفر)، دانش‌آموختگان (۵۹ نفر) و مسئولان کتابخانه (۴ نفر) در چهار دانشگاه علوم پزشکی ایران که بالغ بر ۱۴۰ نفر بودند، تشکیل شد. کل جامعه‌ی پژوهش به صورت سرشماری مورد بررسی قرار گرفتند و نمونه‌گیری انجام نشد. ابزار مورد استفاده در این تحقیق پرسشنامه‌هایی محقق ساخته بر اساس الگوی cipp بود و دوره‌ی کارشناسی ارشد مدارک پزشکی بر اساس ۱۵ عامل به همراه ۱۶۱ شاخص مورد ارزشیابی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که کیفیت برنامه‌های آموزشی هر چهار دانشگاه علوم پزشکی در ابعاد چهارگانه‌ی مدل سیپ در وضعیت نسبتاً مطلوب است.

الله‌وردیانی (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود به ارزیابی کیفیت راهنمایی دانشجویان شاهد شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های تهران از سوی اساتید این دانشگاه‌ها بر اساس الگوی سیپ پرداخته است. یافته‌ها نشان داد که در بخش زمینه، درونداد و فرآیند مطلوب، اما در بخش برونداد نامطلوب بوده است.

بیرمی‌پور، لیاقت‌دار و شریف (۱۳۸۷) در پژوهشی به عنوان بررسی میزان کارآمدی فرایندهای یاددهی و یادگیری و ارزشیابی برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی مقطع متوسط شهر شیراز پرداختند. به منظور دستیابی به هدف فوق تعداد ۱۰۲ نفر از دبیران زبان انگلیسی مقطع متوسطه و ۱۳ نفر از کارشناسان زبان انگلیسی به ترتیب با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری طبقه‌ای، متناسب با حجم و نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از دبیران با استفاده از پرسشنامه‌ی ۳۴ گویه‌ای محقق ساخته و از کارشناسان با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه سازمان‌یافته انجام شد. برای برآورد روایی صوری و محتوایی سؤال‌های پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ برآورد. داده‌های حاصل از مصاحبه با روش مقوله‌بندی و داده‌های حاصل از پرسشنامه با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی تحلیل شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که میزان کارآمدی فرایندهای یاددهی و

یادگیری و ارزشیابی عملکرد فراگیران به طور معناداری کمتر از سطح متوسط بود؛ به عبارت دیگر از نظر دبیران نه فرایندهای یاددهی و یادگیری و نه روش ارزشیابی برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی هیچ‌کدام کارآمدی لازم را نداشتند.

اثنی‌عشر (۱۳۸۱) در پژوهشی به بررسی و ارزشیابی زیست‌شناسی و آزمایشگاه پرداخت. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که زمان تعیین‌شده برای تدریس با حجم کتاب مناسب نیست و اکثر دبیران فرصت کافی برای انجام فعالیت‌ها و آزمایش‌ها در کنار تدریس ندارند. بر پایه‌ی نتایج حاصل از نظرخواهی دبیران، نوع سؤالات کتاب کمتر از سطح متوسط با متن کتاب است. مطالب کتاب کمتر از سطح متوسط با نیازهای روزمره‌ی دانش‌آموزان متناسب است و به تحولات جهانی و پیشرفت‌های علمی بایستی توجه بیشتری می‌شد. همچنین کتاب زیست‌شناسی و آزمایشگاه کمتر از سطح متوسط در ایجاد و توسعه‌ی انواع دانستنی‌ها مهارت‌ها و نگرش‌ها مؤثر بوده است.

ناطقی، یوسفی و یارمحمدیان (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی ارزشیابی برنامه‌ی درسی شیمی دوره‌ی متوسطه‌ی ایران پرداختند. روش پژوهش مورد استفاده، تفسیری یا به عبارتی بررسی و تحلیل نظری بود. نتایج مرور منابع در دسترس نشان‌دهنده‌ی تمرکز بیشتر پژوهش‌های ارزشیابی موجود بر میزان توفیق برنامه‌ها بوده تا تعیین ارزش آن‌ها باشد. هدف این پژوهش، تدوین الگوی ارزشیابی برنامه‌ی درسی شیمی دوره‌ی متوسطه است. در این رابطه از طریق مطالعات تطبیقی با توجه به ماهیت برنامه‌ی درسی شیمی و نیز مبانی فلسفی، اعتقادی و خط‌مشی‌های آموزش و پرورش، وضعیت مطلوب عناصر سازنده‌ی برنامه یعنی ملاک‌های استنباط‌شده و اساس طراحی الگوی ملاک‌محور قرار گرفت. این الگو از نظر شفافیت مفهومی، انطباق با واقعیت، جذابیت ساختاری و از جنبه‌ی اقناعی مورد ارزیابی و اصلاح و سرانجام مورد تأیید ۱۰ نفر از متخصصان برنامه‌ی درسی قرار گرفت.

کامرول حسن (۲۰۰۴) در پژوهشی به بررسی مطالعه‌ی برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی سطح متوسطه در بنگلادش پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود عواملی چون در دسترس نبودن مواد آموزشی، کم‌توجهی به تقویت مهارت‌های شنیداری، وجود اشکال در کتاب درسی از مهم‌ترین دلایل عدم موفقیت در رسیدن به اهداف و معیارهای تعیین‌شده است. همچنین سوق دادن تدریس در جهت ارزشیابی و شیوه‌ی نادرست را از مهم‌ترین دلایل عدم موفقیت در رسیدن به اهداف و استانداردهای تعیین‌شده می‌داند.

کیرک گوز (۲۰۰۹) در پژوهشی که با عنوان «مطالعه و ارزیابی کتاب‌های آموزشی زبان

انگلیسی در ترکیه» پرداخته است، نشان داده که طراحی این کتاب‌های آموزشی با اهداف وزارت آموزش و پرورش هماهنگ است. علاوه بر این محتوای کتاب‌ها با نیازها و علایق دانش‌آموزان هماهنگ است. این مطالعه سه سال پس از تغییر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی صورت گرفت. لذا به نظر می‌رسد که ارزیابی کتاب‌های درسی به صورت منظم باعث افزایش آگاهی برای انجام اصلاحات یا طراحی کتاب‌های درسی خواهد شد.

گورگ و کواکولا (۲۰۰۹) در پژوهشی به ارزیابی برنامه‌ی درسی فیزیک کلاس نهم از دیدگاه معلمان پرداخت. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که خودآزمایی این کتاب درسی برای انجام در محیط کلاس مناسب نمی‌باشد و محیط کلاس دارای شرایط و امکانات لازم برای انجام خودآزمایی‌های طراحی‌شده در کتاب نیست. همچنین سایر نتایج نشان داد که مدت‌زمان پیش‌بینی‌شده برای آموزش مفاد درسی کتاب کافی نیست و مطالب از یکنواختی برخوردار نیستند.

در مجموع می‌توان بیان نمود که ارزشیابی یکی از کارکردهای مهم برنامه‌ریزی درسی و به اصطلاح بازوی اجرایی آن می‌باشد، فرآیند جمع‌آوری اطلاعات و تصمیم‌گیری برحسب آن از طریق ارزشیابی صورت می‌گیرد. این ارزیابی ممکن است درباره‌ی برنامه‌ی آموزش برنامه‌ی درسی، یا اصلاح و بهبود هر فرآیند آموزشی دیگر باشد، بیشتر به منظور ساختن نیازهای یادگیرندگان، گروه‌بندی یا آگاه ساختن آن‌ها با میزان پیشرفت‌ها و کمبودهای خودشان، میزان بازدهی و کارآمدی نظام آموزش و بازدهی نظام مدرسان و ... انجام گیرد.

با توجه به این‌که در زمینه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی تیزهوشان تاکنون پژوهشی انجام نشده است، در این بررسی سعی بر آن بوده است که از همه‌ی مراحل آموزشی در برنامه‌ی درسی تیزهوشان ارزیابی به عمل آید.

اهداف و سؤالات

هدف کلی از انجام این تحقیق ارزشیابی برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مراکز متوسطه تیزهوشان با توجه به مدل cipp از دیدگاه دبیران مراکز در سال ۹۲-۹۱ بود.

سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

سؤال ۱. مطلوبیت زمینه‌ی برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران (به طور کلی) به چه

میزان است؟

سؤال ۲. مطلوبیت «درونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران چه میزان است؟

- سؤال ۳. مطلوبیت «فرایند» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران به چه میزان است؟
- سؤال ۴. مطلوبیت «برونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران به چه میزان است؟
- سؤال ۵. آیا بین دیدگاه دبیران با مدارک تحصیلی مختلف در مورد میزان مطلوبیت «زمینه» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
- سؤال ۶. آیا بین دیدگاه دبیران با مدارک تحصیلی مختلف در مورد میزان مطلوبیت «فرایند» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟
- سؤال ۷. آیا بین دیدگاه دبیران با مدارک تحصیلی مختلف در مورد میزان مطلوبیت «برونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟
- سؤال ۸. آیا بین دیدگاه دبیران زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «زمینه» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟
- سؤال ۹. آیا بین دیدگاه میزان زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «فرایند» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟
- سؤال ۱۰. آیا بین دیدگاه و میزان زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «برونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

با توجه به اینکه هدف از انجام این تحقیق «ارزیابی برنامه‌ی درسی تیزهوشان دیدگاه دبیران مرد و زن در سال ۱۳۹۱ بر مبنای مدل سیپ» می‌باشد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی، و از لحاظ روش توصیفی از نوع پیمایشی است.

جامعه‌ی آماری و نمونه

جامعه‌ی آماری در این تحقیق شامل کلیه‌ی دبیران زن و مرد مراکز تیزهوشان شیراز بود که در دوره‌ی مراکز آموزشی تیزهوشان در سال ۹۱-۹۲ اشتغال داشتند.

گروه نمونه‌ی این پژوهش شامل ۱۲۰ نفر از معلمان زن و مرد مراکز آموزش تیزهوشان شهرستان شیراز بود که از نواحی چهارگانه شیراز در پایه‌های اول و دوم و سوم متوسطه مشغول به کار بودند و به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند به این ترتیب که در هر ناحیه ۴ مدرسه و سپس از هر ناحیه دو مدرسه‌ی دخترانه و دو مدرسه‌ی پسرانه به تصادف انتخاب شده و

کلیه‌ی معلمان زن و مرد مراکز فوق در تحقیق شرکت کردند.

ابزار پژوهش شامل دو ابزار به شرح زیر بود:

۱. پرسشنامه‌ی دموگرافیک؛ شامل اطلاعاتی در زمینه‌ی مدرک تحصیلی، جنسیت و سابقه‌ی خدمت.

۲- پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته ارزشیابی بر مبنای الگوی cipp.

اولین ابزاری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته‌ای بود که بر اساس ابعاد مدل ارزیابی سیپ (زمینه، درون‌داد، فرایند، برون‌داد) تدوین شد. هر کدام از این ابعاد نشانگر یک نوع ارزیابی می‌باشد، ارزیابی زمینه شامل ۲۰ گویه، ارزیابی درون‌داد ۲۰ گویه، ارزیابی فرآیند ۲۰ گویه و ارزیابی برون‌داد نیز ۲۰ گویه را در بر می‌گیرد و در مجموع این پرسشنامه شامل ۸۰ سؤال یا گویه بود.

۱- **ارزیابی زمینه:** هدف از این نوع ارزیابی فراهم نمودن یک زمینه‌ی منطقی به منظور تعیین هدف‌های آموزشی می‌باشد. این مرحله همچنین عناصر مربوط در محیط‌های آموزشی را جهت شناسایی مشکلات، نیازها و فرصت‌های موجود در بافت یا زمینه‌ی آموزشی را تعیین می‌نماید. به عبارت دیگر این ارزیابی شامل تعیین مسائل و نیازهایی است که در یک موقعیت ویژه‌ی آموزشی رخ می‌دهد و به شناسایی مسائلی می‌پردازد که مبنای اساسی برای تعیین اهداف آموزشی می‌باشد.

۲- **ارزیابی درون‌داد:** هدف از این نوع ارزیابی تدوین برنامه‌ی آموزشی می‌باشد، اطلاعاتی که از این نوع ارزیابی به دست می‌آید به مسئولان کمک می‌کند تا با توجه به محدودیت‌های موجود بهترین منابع و راهبردها را انتخاب کنند، ارزیابی درون‌داد در جستجوی روش‌هایی به منظور بهبود روش‌ها و استراتژی‌هاست.

۳- **ارزیابی فرآیند:** دانیل استافل بیم معتقد است که در ارزشیابی فرآیند کوشش می‌شود تا پاسخ پرسش‌هایی نظیر این‌ها تعیین گردند: آیا برنامه به خوبی در حال پیاده شدن است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ به این پرسش‌ها موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ به این پرسش‌ها به کنترل و هدایت شیوه‌های اجرایی کمک می‌کند (سیف، ۱۳۸۴).

۴- **ارزیابی برون‌داد:** نقش ارزشیابی محصول این است که تعیین کند به چه میزان اهداف برنامه تحقق یافته است. در این نوع ارزشیابی، ابزارهای اندازه‌گیری تحقق اهداف، تدوین و اجرا می

شوند. داده‌های به‌دست‌آمده می‌تواند در تصمیمات مدیران مبنی بر ادامه یا اصلاح برنامه مورد استفاده قرار گیرد.

در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با استفاده از روایی همگرا یا همبستگی بین متغیرها (ابعاد) محاسبه شده است و در مراحل تنظیم پرسشنامه از روایی صوری نیز بهره برده شد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، ضریب روایی در بعد زمینه بین ۰/۷۷-۰/۶۸، بعد درون‌داد ۰/۷۸-۰/۷۶، بعد فرآیند ۰/۶۸-۰/۸۴ و در بعد برونداد بین ۰/۸۵-۰/۷۶ متغیر است. لازم به ذکر است که ضریب روایی در ابعاد زمینه، فرآیند، درون‌داد و برونداد در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد و پرسشنامه‌ی مذکور دارای روایی می‌باشد.

پایایی این ابزار نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برای هر یک از زیر مقیاس‌ها محاسبه گردید که ضرایب آلفای کرونباخ حاصل عدد ۰/۹۱ در ابعاد زمینه و ۰/۸۷ در بعد درون‌داد، ۰/۹۳ در بعد فرآیند و ۰/۹۵ در بعد برونداد می‌باشد.

در این تحقیق به منظور تهیه و تدوین مبانی نظری و سوابق تحقیقات انجام‌شده از روش کتابخانه‌ای و به منظور اجرای پرسشنامه‌ها و گردآوری اطلاعات با دریافت معرفی‌نامه به مراکز تیزهوشان مراجعه نموده، با مراجعه مستقیم به دبیران در بخش‌های مختلف، اهداف پژوهش به دبیران مورد مطالعه بیان و اعتماد آن‌ها نسبت به اینکه اطلاعات صرفاً جهت پژوهش می‌باشد جلب شد و در مورد پرسشنامه، موضوع آن، اهمیت موضوع و کمکی که به ارتقای آموزش، دانش، مهارت و برنامه‌ی درسی دبیران می‌نماید، سپس پرسشنامه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی را در اختیار دبیران قرار گرفت و پس از مدتی جمع‌آوری شد که این کار طی سه هفته در ساعات آموزشی انجام شد. سپس با دبیران مربوطه مصاحبه‌ی باز پاسخ انجام شد، حد قبول، چارک دوم (Q۲) یا نقطه‌ی ۵۰ درصدی و حد مطلوب، معادل چارک سوم (Q۳) یا نقطه‌ی ۷۵ درصدی در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

سؤالات اصلی

پرسش اول: مطلوبیت «زمینه» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران (به طور کلی) به چه

میزان است؟

۱-۴- نتایج آزمون تی جهت سنجش مطلوبیت زمینه

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	سطح مطلوب (@3)	مقدار t	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig	سطح کفایت قابل قبول (@2)	مقدار t	سطح معنی‌داری sig
فرآیند	۱۲۰	۴۲/۱۶	۹/۵۶	۴۳	-۱۱/۳۱	۲۴۹	۰/۰۰۰۱	۴۹	-۱/۳۸	۱/۱۶

بر اساس جدول، میانگین ارزیابی زمینه (۴۲/۱۶) از سطح کفایت مطلوب (۴۹) کوچک‌تر است و با توجه به t به‌دست‌آمده (-۱۱/۳۱) در درجه آزادی (۲۴۹) تفاوت معناداری بین میانگین ارزیابی زمینه با سطح کفایت مطلوب در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. همچنین ملاحظه می‌شود که میانگین ارزیابی زمینه از سطح قابل قبول (۴۳) نیز پایین‌تر است ولی معنادار نمی‌باشد، پس می‌توان گفت دبیران برنامه‌ی درسی تیزهوشان را در سطح قابل قبولی ارزیابی کرده‌اند اما در سطح مطلوب نمی‌باشد.

پرسش دوم: مطلوبیت «درونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران به چه میزان

است؟

۲-۴- نتایج آزمون جهت سنجش مطلوبیت درونداد

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	سطح مطلوب (@3)	مقدار t	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig	سطح کفایت قابل قبول (@2)	مقدار t	سطح معنی‌داری sig
فرآیند	۱۲۰	۷۸/۲۲	۱۰/۸۱	۵۶	-۸/۲۴	۲۴۹	۰/۰۰۰۱	۴۹/۵۰	-/۲۲	۸/۸۲

بر اساس جدول، میانگین ارزیابی درونداد (۴۹/۳۴) از سطح کفایت مطلوب (۵۶) کوچک‌تر است و با توجه به t به‌دست‌آمده (-۹/۷۳) در درجه آزادی (۲۴۹) تفاوت معناداری بین میانگین ارزیابی درونداد با سطح کفایت مطلوب در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. همچنین ملاحظه می‌شود که میانگین ارزیابی درونداد از سطح قابل قبول (۴۹/۵۰) نیز پایین‌تر است ولی معنادار نمی‌باشد، پس می‌توان گفت دبیران مطلوبیت درونداد برنامه‌ی درسی تیزهوشان را در سطح قابل قبولی ارزیابی کرده‌اند، اما در سطح مطلوبی نمی‌باشد.

پرسش سوم: مطلوبیت «فرآیند» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران به چه میزان است؟

۳-۴- نتایج آزمون تی جهت سنجش مطلوبیت فرآیند

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	سطح مطلوب (@3)	مقدار t	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig	سطح کفایت قابل قبول (@2)	مقدار t	سطح معنی‌داری sig
فرآیند	۱۲۰	۴۸/۲۲	۱۰/۹۹	۵۰	-۹/۸۶	۲۳۸	۰/۰۰۰۱	۴۳	-/۶۵	/۵۱

بر اساس جدول، میانگین ارزیابی فرآیند (۴۸/۲۲) از سطح کفایت مطلوب (۵۰) کوچک‌تر است و با توجه به t به‌دست‌آمده (-۹/۸۶) در درجه آزادی (۲۳۸) تفاوت معناداری بین میانگین ارزیابی فرآیند با سطح کفایت مطلوب در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. همچنین ملاحظه می‌شود که میانگین ارزیابی فرآیند از سطح قابل قبول (۴۳) نیز پایین‌تر است، ولی معنادار نمی‌باشد؛ پس می‌توان گفت دبیران مطلوبیت فرآیند برنامه‌ی درسی تیزهوشان را در سطح قابل قبولی ارزیابی کرده‌اند، اما در سطح مطلوبی نمی‌باشد.

پرسش چهارم: مطلوبیت «برونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران به چه میزان

است؟

۴-۴- نتایج آزمون تی جهت سنجش مطلوبیت برونداد

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	سطح مطلوب (@3)	مقدار t	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig	سطح کفایت قابل قبول (@2)	مقدار t	سطح معنی‌داری sig
فرآیند	۱۲۰	۳۹/۹۵	۱۱/۳۶	۴۸	-۱۱/۱۸	۲۴۹	۰/۰۰۰۱	۴۰	-/۰۶	/۹۵

بر اساس جدول، میانگین ارزیابی برونداد (۳۹/۹۵) از سطح کفایت مطلوب (۴۸) کوچک‌تر است و با توجه به t به‌دست‌آمده (-۱۱/۱۸) در درجه آزادی (۲۴۹) تفاوت معناداری بین میانگین ارزیابی برونداد با سطح کفایت مطلوب در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. همچنین ملاحظه می‌شود که میانگین ارزیابی برونداد از سطح قابل قبول (۴۰) نیز پایین‌تر است، ولی معنادار نمی‌باشد؛ پس می‌توان گفت دبیران مطلوبیت برونداد برنامه‌ی درسی تیزهوشان را در سطح قابل قبولی ارزیابی کرده‌اند، اما در سطح مطلوبی نمی‌باشد.

پرسش پنجم: آیا بین دیدگاه دبیران با مدارک تحصیلی مختلف در مورد میزان مطلوبیت

«زمینه» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۵- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای تعیین معناداری بین مدارک تحصیلی مختلف

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار f	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig
لیسانس	۱۰۰	۴۰/۵۱	۹/۳۸	۲/۵۶	۳ و ۲۴۶	/۰۴۹
فوق‌لیسانس و بالاتر	۲۰	۳۷/۲	۹/۶۷			

بر اساس جدول، بالاترین ارزیابی میزان مطلوبیت زمینه بین گروه‌های مربوط به مدرک تحصیلی لیسانس ۴۰/۵۱ و پایین‌ترین میانگین متعلق به گروه فوق‌لیسانس (۳۷/۱) می‌باشد و بر اساس f به‌دست‌آمده (۲/۵۶) در درجات آزادی ۳ و ۲۴۶ تفاوت معناداری بین ارزیابی زمینه از دیدگاه دو گروه در سطح /۰۴۹ وجود دارد.

۴-۶- آزمون تعقیبی سؤال (۱)

گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری sig
لیسانس	۴/۰۶	۱/۴۴	/۰۴۹
فوق‌لیسانس و بالاتر	۲/۴۰	۲/۵۵	/۸۲

بر اساس جدول، با وجود آنکه بالاترین میانگین ارزیابی میزان مطلوبیت درون‌داد بین گروه‌ها مربوط به مدرک تحصیلی لیسانس (۴۷/۵۵) و پایین‌ترین میانگین متعلق به گروه فوق‌لیسانس (۴۳/۲۲) می‌باشد، ولی بر اساس f به‌دست‌آمده (۲/۵۴) در درجات آزادی ۳ و ۲۴۶ تفاوت معناداری بین ارزیابی درون‌داد از دیدگاه دو گروه مشاهده گردید.

پرسش ششم: آیا بین دیدگاه دبیران با مدارک تحصیلی مختلف در مورد میزان مطلوبیت

«فرایند» برنامه‌ی درسی مراکز تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۸- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای تعیین معناداری بین مدارک تحصیلی مختلف

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار f	درجه آزادی df	سطح معناداری sig
لیسانس	۱۰۰	۴۰/۴۹	۱۰/۹۰	۲/۶۸	۳ و ۲۴۶	/۰۱۲
فوق‌لیسانس و بالاتر	۲۰	۴۳/۴۷	۱۰/۲۵			

بر اساس جدول، بالاترین ارزیابی میزان مطلوبیت فرایند بین گروه‌ها مربوط به مدرک تحصیلی

لیسانس (۴۵/۸۸) و پایین‌ترین میانگین متعلق به گروه فوق‌لیسانس (۴۰/۴۹) می‌باشد. بر اساس f به‌دست‌آمده (۳/۶۹) در درجات آزادی ۳ و ۲۴۶ تفاوت معناداری بین ارزیابی فرایند از دیدگاه دو گروه در سطح ۰/۰۱۱ وجود دارد.

۴-۹- آزمون تعقیبی سؤال (۳)

گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری sig
لیسانس	۴/۸۸	۱/۶۴	۰/۰۱۴
فوق‌لیسانس و بالاتر	۳/۲۱	۲/۹۱	۰/۸۷

همچنین آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که تفاوت تنها بین گروه لیسانس و دیپلم می‌باشد و بین سایر اعضا تفاوت معناداری مشاهده نشد.

پرسش هفتم: آیا بین دیدگاه دبیران با مدارک تحصیلی مختلف در مورد میزان مطلوبیت «برونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۱۰- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای تعیین سطح معناداری گروه‌های مدارک تحصیلی مختلف

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار f	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig
لیسانس	۱۰۰	۳۲/۲۲	۱۰/۹۰	۴/۳۲	۲ و ۲۴۱	۰/۰۰۶
فوق‌لیسانس و بالاتر	۲۰	۳۸/۲۲	۱۰/۲۵			

بر اساس جدول، بالاترین ارزیابی میزان مطلوبیت برونداد بین گروه‌ها مربوط به مدرک تحصیلی لیسانس (۳۲/۲۱) و پایین‌ترین میانگین متعلق به گروه فوق‌لیسانس (۳۸/۲۲) می‌باشد بر اساس t به‌دست‌آمده (۴/۳۲) در درجات آزادی ۲ و ۲۴۱ تفاوت معناداری بین ارزیابی برونداد از دیدگاه دو گروه در سطح ۰/۰۰۵ وجود دارد.

۴-۱۱- آزمون تعقیبی سؤال (۴)

گروه	تفاوت	خطا	سطح معناداری sig
فوق‌لیسانس و بالاتر	۳/۰۵	۲/۰۱	۰/۵۱
	۶/۰۶	۱/۶۹	۰/۰۰۶
	۳/۸۳	۳/۰۰	۰/۶۵

همچنین آزمون تعقیبی نیز نشان داد که تفاوت تنها بین گروه لیسانس و فوق لیسانس می‌باشد. پرسش هشتم: آیا بین دیدگاه دبیران زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «زمینه» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۱۲ نتایج آزمون تی برای تعیین سطح معناداری دبیران زن و مرد

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig
مرد	۷۰	۴۲/۸۰	۹/۹۰	۳/۱۸	۲۴۸	/۰۰۲
زن	۵۰	۳۹/۱۲	۸/۷۴			

با توجه به جدول، از آن جایی که میانگین دیدگاه مردان (۴۳/۹۰) در رابطه با میزان مطلوبیت زمینه از میانگین گروه زنان (۴۰/۱۱) بیشتر است و با توجه مقدار t به دست آمده (۳/۱۸) در درجه آزادی ۲۴۸، تفاوت معناداری بین دیدگاه دبیران زن و مرد مراکز تیزهوشان در مورد میزان مطلوبیت زمینه‌ی برنامه‌ی درسی تیزهوشان در سطح /۰۰۲ وجود دارد.

پرسش نهم: آیا بین دیدگاه دبیران زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «درونداد» برنامه‌ی درسی تیزهوشان از تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۱۳ نتایج آزمون تی برای تعیین سطح معناداری دبیران زن و مرد

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی df	سطح معناداری sig
مرد	۷۰	۴۹/۸۱	۱۰/۲۱	۳/۵۲	۲۴۸	/۰۴
زن	۵۰	۴۵/۱۲	۸/۲۲			

با توجه به جدول، از آن جایی که میانگین دیدگاه مردان (۴۹/۸۱) در رابطه با میزان مطلوبیت درونداد از میانگین گروه زنان (۴۵/۱۲) بیشتر است و با توجه به مقدار t به دست آمده (۳/۵۲) در درجه آزادی ۲۴۸، تفاوت معناداری بین دیدگاه دبیران زن و مرد مراکز تیزهوشان در مورد میزان مطلوبیت درونداد برنامه‌ی درسی تیزهوشان در سطح /۰۴ وجود دارد.

پرسش دهم: آیا بین دیدگاه دبیران زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «فرایند» برنامه‌ی درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۱۴- نتایج آزمون تی برای تعیین سطح معناداری کارکنان زن و مرد

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی df	سطح معناداری sig
مرد	۷۰	۵۱/۳۲	۱۰/۹۳	۲/۴۸	۲۴۸	/۰۱۴
زن	۵۰	۳۹/۱۲	۱۰/۸۱			

با توجه به جدول از آن جایی که میانگین دیدگاه مردان (۵۱/۳۲) در رابطه با میزان مطلوبیت فرایند از میانگین گروه زنان (۳۹/۱۲) بیشتر است و با توجه به مقدار t به‌دست‌آمده (۲/۴۸) در درجه آزادی ۲۴۸، تفاوت معناداری بین دیدگاه دبیران زن و مرد اکثر تیزهوشان در مورد میزان مطلوبیت فرایند برنامه‌ی درسی در سطح ۰/۱۴ وجود دارد.

پرسش هشتم: آیا بین دیدگاه دبیران زن و مرد در رابطه با میزان مطلوبیت «برونداد» برنامه‌ی

درسی تیزهوشان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴-۱۵- نتایج آزمون تی برای تعیین سطح معناداری کارکنان زن و مرد

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه‌ی آزادی df	سطح معناداری sig
مرد	۷۰	۳۹/۵۲	۱۱/۳۰	۲/۸۷	۲۴۸	/۰۰۴
زن	۵۰	۳۵/۲۲	۱۱/۰۸			

با توجه به جدول، از آن جایی که میانگین دیدگاه مردان (۳۹/۵۲) در رابطه با میزان مطلوبیت برونداد از میانگین گروه زنان (۳۵/۲۲) بیشتر است و با توجه به مقدار t به‌دست‌آمده (۲/۸۷) در درجه‌ی آزادی ۲۴۸، تفاوت معناداری بین دیدگاه دبیران زن و مرد مراکز تیزهوشان در مورد میزان مطلوبیت برونداد برنامه‌ی درسی تیزهوشان در سطح ۰/۰۴ وجود دارد.

نتیجه‌گیری

الگوی ارزشیابی سیپ از جامع‌ترین الگوهای ارزشیابی به شمار می‌رود که کاربرد گسترده‌ای در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی فراگیران دارد. این الگوها با توجه به دیدگاه سیستمی به منظور تحلیل تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر این الگو کمک می‌کند تا تصمیم‌های مربوط به زمینه، درونداد، فرایند و برونداد برنامه‌ی درسی فراگیران بخردانه اتخاذ شود. از این رو در این الگو تأکید بر گردآوری و عرضه‌ی اطلاعات مورد نیاز برنامه‌ریزان درسی است؛ یعنی قبل از

کاربرد این الگو باید مشخص شود که مدیریت و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌ی درسی با چه موضوعاتی سروکار دارند و نیاز اطلاعاتی آن‌ها چیست. پس از آن باید برای برآوردن نیاز آنان اقدام به ارزشیابی کرد. بر این اساس نظام اطلاعاتی مدیریت می‌تواند در کاربرد این الگو مفید واقع شود (مطهری‌نژاد، ۱۳۸۳).

همان‌گونه که در مبانی نظری ذکر شد، ارزشیابی، الگوهای متعدد و متنوع زیادی دارد. با توجه به اهمیت رویکرد سیستمی سعی بر آن بود که الگویی انتخاب شود که فرآیند آموزش که همان برنامه‌ی درسی مراکز تیزهوشان است را به طور جامع و سیستماتیک ارزیابی کند. الگوی ارزشیابی سیپ به دلیل اینکه چند نوع ارزشیابی (زمینه، درون‌داد، فرایند، برون‌داد) را در خود جای داده است، با این هدف همخوانی دارد و از سایر الگوهای رایج کنونی جامع‌تر به نظر می‌رسد، این الگو توسط استافل بیم و همکاران او پدید آمد و یکی از بامعناترین الگوهاست و لذا در بسیاری از مراکز آموزشی به عنوان عملی‌ترین و معروف‌ترین الگوی ارزشیابی به کار گرفته شده است و امروزه نیز با اصطلاحات و تجدیدنظرهای صورت‌گرفته در آن به عنوان یکی از بهترین الگوهای کاربردی و جامع ارزشیابی استفاده می‌گردد.

هدف از انجام این تحقیق ارزشیابی برنامه‌ی درسی مراکز تیزهوشان از دیدگاه دبیران مراکز تیزهوشان در سال ۱۳۹۱ بر مبنای مدل cipp بود که ضمن مشخص کردن میزان مطلوبیت این دوره‌ها از دیدگاه دبیران، میزان مطلوبیت آن را از دیدگاه دبیران زن و مرد و مدارک تحصیلی مختلف مشغول به کار در مراکز تیزهوشان ارزیابی شده است.

نتایج حاصل از آزمون t نشان داد که میزان مطلوبیت بعد زمینه کمتر از میانگین سطح کفایت مطلوب بوده است و تفاوت معناداری را با آن نشان داد. به این اساس می‌توان گفت که برنامه‌های درسی تیزهوشان با سطح مطلوب فاصله دارد. بنابراین به نظر می‌رسد که در بعد زمینه که شامل اهداف و کلیه آموزش برنامه می‌باشد بایستی تغییراتی داده شود.

نتایج حاصله از درون‌داد برنامه‌های درسی تیزهوشان نشان داد که میزان مطلوبیت این بعد که شامل روش‌های تدریس، توسعه‌ی آموزشی فضا و تجهیزات آموزشی از دیدگاه دبیران کمتر از میانگین معیار بوده و تفاوت معناداری بین در میانگین از نظر مطلوبیت وجود دارد. بنابراین به نظر می‌رسد که تا رسیدن به سطح مطلوب فاصله وجود دارد و از نظر آموزشی برنامه‌ی درسی تیزهوشان در سطح نسبتاً متوسطی از مطلوبیت قرار دارد.

دلایل یافته‌های حاصل از این مورد را می‌توان در موارد زیر بررسی نمود:

۱- عدم آشنایی مدرسان به برنامه‌های درسی خلاق، مشکلات شغلی، مسائل مالی، به نظر می‌رسد که اصلاحاتی بایستی در زمینه‌ی مشکلات شغلی و آموزشی دبیران و همچنین برنامه‌های درسی و آموزشی هم‌چنین موارد زیر از جمله اشکالاتی است که بایستی برطرف شود.

۱- عدم وضوح و روشنی برنامه‌های درسی و هماهنگی با اهداف برنامه‌ی آموزشی، عدم تناسب برنامه‌های آموزشی با حجم و زمان تعیین‌شده‌ی آن، عدم تناسب برنامه‌های درسی با پیشرفت‌های علمی و عدم تناسب برنامه‌های درسی با پیشرفت‌های تکنولوژی هم‌چنین انعطاف‌پذیر نبودن برنامه‌های آموزشی.

یکی دیگر از عوامل درون‌داد برنامه‌ی درسی تیزهوشان، فضا و تجهیزات آموزش در مراکز و کلاس‌ها می‌باشد. به نظر می‌رسد که نسبت فضای آموزشی به دبیران، متناسب با اهداف و استراتژی‌های اهداف برنامه‌ی درسی تیزهوشان نمی‌باشد و مناسبت کمی بین امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی با تجهیزات برنامه‌های درسی تیزهوشان وجود دارد. کارل (۲۰۰۰)^۱ ضمن اهمیت به فراگیران و توانایی‌های آنان، کفایت منابع، وسایل، فضا، امکانات و مدرسان را از عوامل موفقیت برنامه‌های درسی بر شمرده است.

در میان اصول حاکم بر نظام آموزشی و درسی در سازمان‌های آموزشی چند مورد هست که اهمیت دارد ۱- توجه به نیازهای آموزشی دبیران ۲- توجه به نیازهای آموزشی فراگیران. هم‌چنین نتایج بیانگر آن است که میانگین دیدگاه دبیران مرد در رابطه با ارزیابی برون‌داد برنامه‌ی درسی تیزهوشان از میانگین دبیران زن بیشتر است و این تفاوت معنادار است. بنابراین، دبیران مرد، برون‌داد برنامه‌های درسی تیزهوشان را مطلوب‌تر از دبیران زن ارزیابی کرده‌اند. از نتایج فوق می‌توان استفاده نمود که به برنامه‌ی درسی تیزهوشان از دیدگاه دبیران مراکز در سطح متوسطی از مطلوبیت قرار دارد و این مسأله در همه‌ی ابعاد ارزیابی اعم از زمینه، درون‌داد و برون داد صدق می‌کند.

این ارزیابی بیانگر آن است که برنامه‌های درسی مراکز تیزهوشان نیاز به اصلاح و بازنگری اساسی دارد. هم‌چنین این مسأله حائز اهمیت است که برای اصلاح و بازسازی اجزای برنامه‌های درسی بایستی از ابتدا از اهداف شروع نمود و با یک نگرش سیستماتیک اصلاح و بازسازی را شروع کرد، چراکه مراکز تیزهوشان عهده‌دار آموزش نیروی انسانی آینده‌ساز ایران می‌باشند.

^۱. Carol

ارتقای برنامه‌های درسی تیزهوشان نیاز به ارزیابی جامع‌تر از نظر بررسی نگرش دانش‌آموزان و کارشناسان فوق دارد. شناخت نیازهای آموزشی فراگیران، شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش و تعیین اهداف آموزشی بر اساس نیاز فراگیران از جمله اقداماتی است که بایستی در مراکز تیزهوشان اجرا شود. همچنین بسیاری از مشکلات برنامه که در ارتباط با برونداد می‌باشد، با در نظر گرفتن انگیزه‌ی فراگیران، آموزش ضمن خدمت برای مدرسان در جهت غنی کردن محتوای برنامه‌ی آموزشی قابل حل می‌باشد.

در بعد درونداد به نظر می‌رسد که در راستای مطلوبیت این بعد نسبت دانش‌آموزانی که به عنوان تیزهوش و با اجبار خانواده به این مراکز راه می‌یابند بایستی متناسب با تعداد دبیران باشد. میزان آشنایی دبیران با تکنولوژی پیشرفته‌ی استفاده از فناوری آموزشی می‌تواند کمک مناسبی به افزایش کیفیت برنامه‌های درسی تیزهوشان بکند.

همچنین نتایج بعد درونداد نشان داد که مدرسانی که در این مراکز به تدریس مشغول هستند بایستی سابقه‌ی تدریس مرتبط با رشته‌ی خود را داشته باشند و همچنین تجربه‌ی لازم در آموزش فراگیران تیزهوش را توأم با شناخت خصوصیات شخصی و رفتاری تیزهوشان، داشته باشند. در بخش فرایند بایستی، دوره‌های آموزشی ویژه‌ای جهت دبیران ارائه شود. راه‌حل دیگری که در بخش درونداد مصاحبه عنوان شده این است که این دوره‌ها می‌تواند در جهت حل و فصل مشکلات درسی و آموزشی فراگیران تیزهوش مؤثر باشد. همچنین در دوره‌های زمانی سه‌ماهه بایستی ارزشیابی از فعالیت‌های آموزشی دبیران به عمل آید و نتایج ارزشیابی به آنان ابلاغ شود. پیشنهادهای زیر می‌تواند به ارتقای برنامه‌ی درسی تیزهوشان کمک نماید.

۱- ایجاد کارگاه‌های آموزشی از جمله فعالیت‌های پیشنهادی است که موجب می‌شود مدرسان در مراکز تیزهوشان با هم در ارتباط بوده و تجربیات خود را در برنامه‌های آموزشی به یکدیگر انتقال دهند.

۲- توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران تیزهوش و تناسب و هماهنگی محتوای برنامه‌ی درسی با شرایط تیزهوشان از جمله پیشنهادها می‌باشد.

۳- ایجاد کتابخانه‌ی مجهز در مراکز و سفارش نشریات مختلف فارسی و انگلیسی در زمینه‌های ویژه که متناسب با نیازهای آموزشی فراگیران تیزهوش است از جمله فعالیت‌های مهم برای مراکز می‌باشد.

منابع

الف. فارسی

- اثنی‌عشر، نفیسه (۱۳۸۱). *ارزشیابی و تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی و آزمایشگاه (۱) پایه دوم نظری نظام سال واحدی آموزش متوسطه*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی). دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- بازرگان عباس، (۱۳۷۵). *کاربرد ارزیابی آموزش در بهبود کیفیت آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی*. وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی، دبیرخانه نظارت و ارزشیابی، گسترش آموزش پزشکی دانشگاه‌های تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بیرمی‌پور، علی؛ لیاقت‌دار، محمدجواد و شریف، مصطفی (۱۳۸۷). *بررسی میزان کارآمدی فرایندهای یاددهی و یادگیری و ارزشیابی برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی مقطع متوسطه شهر شیراز*. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی الزهراء*، دوره ۴، شماره ۴، ۹۵-۷۳.
- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: یسטרورن.
- زنداویان، احمد؛ مشایخی، نجمه (۱۳۸۸). *ارزیابی حوزه علمیه مکتب الزهراء شهرستان یزد بر اساس الگوی ارزیابی سیپ*. *نشریه بانوان شیعه*. شماره ۲۲، ص ۹۴-۶۷.
- زنداویان نایینی، احمد (۱۳۸۵). *ارزیابی جامع مراکز تربیت‌معلم استان خوزستان بر اساس الگوی سیپ*. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره سوم، سال ۱۳، شماره ۲.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، ویرایش ششم. روان.
- عقبلی، الهه؛ یارمحمدیان، محمدحسین و سعادت‌مند، زهره (۱۳۸۸). *ارزشیابی محتوای کتاب زبان فارسی (۱) پایه اول متوسطه از نظر دبیران شهرستان مبارکه (اصفهان)*. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان: شماره ۲۳، ۸۴-۶۳.
- کاظم‌پور، اسماعیل و غفاری، خلیل (۱۳۸۵). *ارزشیابی برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری با استفاده از مدل سه‌بعدی رویتال*. *فصل‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت: سال ۲، شماره ۱۰۸، ۸۹-۳.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). *روش‌های ارزشیابی آموزشی*. چاپ پنجم. تهران: پیام نور.
- ناطق، فائزه؛ یوسفی، علی‌رضا و یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۷). *طراحی الگوی ارزشیابی*

برنامه‌ی درسی شیمی دوره متوسطه ایران. دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان: شماره ۲۰، ۴۸-۲۱.

ب. انگلیسی

- Kamrul Hasan, M. (2004). Alinguistic study of English language Curriculum at the secondary level in Bangladesh. <http://www.AnguageinIndia.com/Aug.2004.Hasan.disserrtion1htm/>
- Gorecek, M., Kocakulah, M.S. (2009). Evaluation of grade, Physics curriculum based on teacher s views. *Procedia social and Behavioral sciences* 1, 1121-1126.
- Kirkgoz, Y. (2009). Evaluating the English textbook for young leaners of English at Turkish primary education. *Procedia social and Behavioral Sciences* 1, 79-83.
- Ortiz, A. A & Wilkinson, C. Y, (1991). Assessment and intervention model for the bilingual exceptional students. *Teacher Education and Special Education*, 14 (1), 35-42.
- Anderson CA. Current Strengths and limitations of doctoral education in nursing. Are we prepared for the future? *J Prof Nurs* 2000; 16 (4): 191-200.
- Buckley, R & Caple, J, (2007). *The theory and practice of training*. 5th edition, London: Kogan-Page.
- Ciraso A. (2012). An evaluation of the effectiveness of teacher training: some results from a study on the transfer factors of teacher training in Barcelona area.
- Daniel L. Stufflebeam. (2002). CIPP EVALUATION MODEL CHECKLIST, A tool for applying the Fifth Installment of the CIPP Model to assess long-term enterprises, Evaluation Checklists Project, www.wrnich.edu/evalctr/checklists.
- Dodd, K.J., Taylor, N.F., Damiano, D.L., (2009). "Systematic review of the effectiveness of strength of strength training programs for people cerebral palsy". *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, Vol 83, Issue 8, Pages 1157-1164.
- John M. McHugh (2012). *Program Evaluation of Developmental Math Instruction at the community College Level*. A Dissertation Submitted to the Gardner-Webb School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Kartini M.R. (2010). The Determinats of Training Effectiveness in Malaysian organizations. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*.
- Mani, V. (2010). Evaluating Effectiveness of Excutive Training. *International bulletin of Business Administion*, 9, 201-209.
- Mondy & Neo (2006). *Human Resource Management*. Prentice Hall Pulication.
- Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*, unesw publication.
- Singh, M. (2004). Evaluation framework for nursing education program: application of the CIPP model. *International journal of Nursing Education Scholarship*, Vol I, Issue 1.
- Young Wang & Xiefei Zhi (2009). An Evaluation System for the Online Training Programs in Meteorology and Hydrology, *International Education Studies*, 2 (45-48).

Evaluating the Practiced Curriculum of SAMPAD Schools from the Teachers' Viewpoints Based on the CIPP Model

Sousan jabbari¹

Shiraz university

Abstract

The aim of present study was to evaluate the curriculum of SAMPAD high-schools from the teachers' viewpoints based on the CIPP (context, input, process, and product) model. The study was descriptive and the participants were 120 teachers of SAMPAD high-schools chosen through cluster sampling technique. The research instruments were an evaluative questionnaire of CIPP whose content validity was attested by the university faculty members and its reliability was calculated via alpha Chronbach's analysis (0.93). The results indicated that curriculum is not compatible with the educational goal generally. The appropriacy of the curriculum regarding the input and the output was revealed while other parameters were found to be inappropriately practiced. According to the teachers' viewpoints, it is essential to accommodate more audio-visual instructive materials into the curriculum which need to be implemented properly for each activity.

Keywords: CIPP model, Context evaluation, Input evaluation, Process evaluation, Product evaluation, Curriculum, SAMPAD high-schools

¹Assistant professor of education and psychology department, shiraz university, jabbari@shirazu.ac.ir