

بسمه تعالی

ارزشیابی با رویکرد

سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی و عملکرد کارکنان

مولفان:

دکتر محمود قربانی

(عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد)

دکتر رضا رأفتی

(مدرس دانشگاه)

انتشارات ارسطو

(چاپ و نشر ایان)

۱۳۹۷

سرشناسه: قربانی، محمود، ۱۳۴۷ -
عنوان و نام پدیدآور: ارزشیابی با رویکرد سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی
و عملکرد کارکنان/ مولفان محمود قربانی، رضا رافتی.
مشخصات نشر: مشهد: ارسطو، ۱۳۹۷.
مشخصات ظاهری: ۲۵۸ ص.: مصور، جدول، نمودار.
شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۴۳۲-۲۵۱-۵
وضعیت فهرست نویسی: فیبا
موضوع: آموزش حین خدمت -- ارزشیابی
موضوع: Employees -- Training of -- Evaluation
موضوع: کارکنان -- ارزشیابی
موضوع: Employees -- Rating of
موضوع: آموزش عالی -- ارزشیابی
موضوع: Education, Higher -- Evaluation
موضوع: عملکرد -- ارزشیابی
موضوع: Performance -- Evaluation
موضوع: کارآمدی سازمانی -- ارزشیابی
موضوع: Organizational effectiveness -- Evaluation
شناسه افزوده: رافتی، رضا، ۱۳۶۳ -
رده بندی کنگره: ۱۳۹۷ ق۴۴ آ۸/۵ HF۵۵۴۹
رده بندی دیویی: ۶۵۸/۳۱۲۴
شماره کتابشناسی ملی: ۵۲۳۴۱۵۳

نام کتاب: ارزشیابی با رویکرد سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی و عملکرد کارکنان
مولفان: محمود قربانی - رضا رافتی
ناشر: ارسطو (با همکاری سامانه اطلاع رسانی چاپ و نشر ایران)
صفحه آرایی، تنظیم و طرح جلد: پروانه مهاجر
تیراژ: ۱۰۰۰ جلد
نوبت چاپ: اول - ۱۳۹۷
چاپ: مدیران
قیمت: ۳۹۰۰۰ تومان
شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۴۳۲-۲۵۱-۵
تلفن های مرکز پخش: ۳۵۰۹۶۱۴۵ - ۳۵۰۹۶۱۴۶ - ۰۵۱
www.chaponashr.ir



انتشارات ارسطو



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمه:

جهان امروز، جهان تغییر و تحول^۱ است. بندرت روزی بدون نوآوری در جهان اقتصاد، تغییر در تولید یا وضعیت خدمات می‌گذرد. (Patricia boverie, 1999) رشد مستمر و مداوم تغییر و تحول در شئون مختلف حیات اجتماعی، پیشرفت‌های شگرف و عمیق در علوم و فنون، ساختارهای سازمانی را پیچیده و تخصصی نموده است. در چنین شرایطی بیشتر سازمانها به دنبال راه حلی برای این مشکل هستند. راه حلی که توسط بیشتر صاحب نظران عنوان شده، آموزش و بهسازی منابع انسانی^۲ است. (Pubstaf, 1999) امروزه آموزش و بهسازی منابع انسانی یکی از استراتژی‌های اصلی دستیابی به سرمایه انسانی^۳ و سازگاری مثبت با شرایط تغییر بعنوان دو مزیت رقابتی سازمانها تلقی می‌شود، و از این رو جایگاه و اهمیت راهبردی آن در بقاء و توسعه سازمانها نمایان شده است. (عباس زادگان و ترک زاده، ۱۳۷۹)

از لحاظ علمی نیز فشارهای فرهنگی، اجتماعی، تکنولوژیکی، اقتصادی و سیاسی با هم ترکیب شده اند تا سازمانها را مجبور نمایند به پتانسیل‌های اساسی بطور کل و به آموزش بطور خاص توجه بیشتری داشته باشند. در حقیقت اکنون بیشتر از هر زمانی سازمانها باید روی آموزش محل کار و بهبود مداوم در عمل برای رقابت اعتماد نمایند. سئوالی که پیش روی موسسات قرار می‌گیرد آن است که تلاش‌ها و فعالیت‌هایی که با

-
1. Change & Revaluation
 2. Human Resources Training and Improvement
 3. HHuman Capital

هدف توسعه منابع انسانی^۴ از طریق آموزش^۵ انجام می‌شود تا چه میزان به بهبود عملکرد سازمان منجر می‌شود. این سؤال موجب گردید سازمان‌ها به ابزاری جهت اندازه‌گیری میزان اثربخشی آموزش بیانداشند.

یک برنامه آموزشی، تنها زمانی می‌تواند ارزشمندی خود را توجیه کند که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد تاثیر آموزش بر بهبود عملکرد^۶ شرکت کنندگان عرضه کند. این امر به جنبه مهمی از آموزش و ارزشیابی آموزش^۷ اشاره دارد که معمولاً از آن با عنوان « اثربخشی آموزش^۸ » یا « ارزیابی اثربخشی آموزش^۹ » یاد می‌شود. در این میان یکی از مسائل عمده سازمان‌های دولتی و صنعتی و سایر سازمان‌ها، جدی نبودن کارکنان و مدیران در امر آموزش، ارزیابی نامناسب از اثربخشی دوره‌های آموزشی و در نتیجه ارائه بازخورد^{۱۰} مناسب از نتایج آموزش می‌باشد، و در نهایت بهنگام ضرورت پیگیری لازم معمول نمی‌گردد.

بنابراین در راستای آشنایی علاقه‌مندان به امر تحقیق در باره مسائل مربوط به آموزش کارکنان، برنامه‌های آموزشی کارکنان در سازمان و ارزشیابی آموزشی و همچنین کیفیت آموزشی در سازمانهای آموزشی، این کتاب در پنج فصل که عبارتند از فصل اول: ارزشیابی آموزشی، فصل دوم: روش‌های سنجش برنامه آموزشی کارکنان، فصل سوم: کیفیت آموزشی، فصل چهارم: ارزشیابی کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی، فصل پنجم: ارزشیابی عملکرد تدوین و گردآوری شده که امید می‌رود راهگشای محققان علاقه‌مند نیز باشد.

دکتر محمود قربانی - دکتر رضا رافتی

مهر ۱۳۹۶

4. Human Resource Development
5. Training
6. Performance
7. Training Evaluation
8. Training Effectiveness
9. Training Effectiveness Evaluation
- 10.

فهرست مطالب

شماره صفحات

موضوعات

فصل اول: ارزشیابی آموزشی	۸
۱-۱- تعاریف و تاریخچه ارزشیابی آموزشی:	۱۰
۲-۱- تفاوت ارزشیابی با ارزیابی، اندازه گیری، پژوهش و پاسخگویی	۲۰
۳-۱- اهمیت و ضرورت ارزشیابی آموزشی:	۲۸
۴-۱- فرآیند ارزشیابی آموزشی	۳۱
۵-۱- مبانی نظری الگوهای ارزشیابی آموزشی	۳۲
۶-۱- نقشهای ارزشیابی آموزشی:	۴۴
۷-۱- الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزشی:	۵۱
۸-۱- ویژگی های ارزشیابی آموزشی:	۷۲
۹-۱- انواع ارزشیابی:	۷۴
۱۰-۱- مطالعات تطبیقی و روند تحول ارزشیابی آموزشی:	۷۷
۱۱-۱- موانع و مشکلات ارزشیابی آموزشی:	۱۰۸
فصل دوم: روش های سنجش برنامه آموزشی کارکنان	۱۱۵
۱-۲- تعاریف آموزش:	۱۱۷
۲-۲- اهمیت ارزیابی اثربخشی آموزشی:	۱۱۸
۳-۲- فرآیند آموزش:	۱۱۹
۴-۲- دلایل عمده در تعیین اثر بخشی دوره های آموزشی:	۱۲۰

۱۲۱	۵-۲- مدل‌های ارزیابی اثر بخشی آموزشی:
۱۲۲	۶-۲- مدل سه بعدی اثر بخشی آموزش‌های سازمانی:
۱۲۶	۷-۲- مؤلفه‌های اثربخشی عملکرد آموزش:
۱۲۹	فصل سوم: کیفیت آموزشی
۱۳۱	۳-۱- تاریخچه کیفیت:
۱۳۳	۳-۲- تعریف کیفیت:
۱۳۷	۳-۳- تضمین کیفیت:
۱۳۹	۳-۴- روش‌های تضمین کیفیت:
۱۵۳	۳-۵- ایزو ۱۰۰۱۵:
۱۷۰	فصل چهارم: ارزشیابی کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی
۱۷۲	۴-۱- کیفیت و نقش آن در بهبود آموزش عالی:
۱۷۴	۴-۲- عناصر ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی:
۱۷۷	۴-۳- لزوم توجه به ارزشیابی کیفیت در برنامه ریزی آموزشی:
۱۸۱	۴-۴- بخش اول: وضعیت آموزش عالی
۲۱۴	۴-۵- شیوه‌های ارزشیابی کیفی نظام آموزش عالی:
۲۱۶	۴-۶- اهداف ارزشیابی آموزش عالی:
۲۱۷	فصل پنجم: ارزشیابی عملکرد کارکنان
۲۱۹	۵-۱- دلایل مخالفت سازمان‌ها با ارزشیابی عملکرد کارکنان
۲۲۰	۵-۲- مفهوم ارزشیابی عملکرد:
۲۲۲	۵-۳- اهداف ارزشیابی عملکرد:

۲۲۴	.....	۴-۵- رویکردها ارزشیابی عملکرد:
۲۲۵	.....	۵-۵- روشهای ارزشیابی عملکرد:
۲۳۰	.....	۶-۵- مزایا و معایب روشهای ارزیابی عملکرد کارکنان
۲۳۱	.....	۷-۵- عوامل و ویژگیهای موثر بر اثربخشی سیستمهای ارزشیابی عملکرد:
۲۳۳	.....	۸-۵- معیارهای ارزشیابی عملکرد:
۲۳۵	.....	۹-۵- روشهای هدایت جلسات ارزشیابی عملکرد:
۲۳۷	.....	۱۰-۵- تکنیکهای ارزشیابی عملکرد:
۲۳۸	.....	۱۱-۵- معیارهای سودمندی ارزشیابی
۲۳۹	.....	۱۲-۵- میانگین زمانی ارزشیابی عملکرد
۲۴۰	.....	۱۳-۵- مهمترین گروهها و منابع ارزشیابی عملکرد:
۲۴۲	.....	۱۴-۵- خطاهای بالقوه در سیستمهای ارزشیابی عملکرد:
۲۴۵	.....	منابع
۲۴۶	.....	منابع فارسی:
۳۵۲	.....	منابع لاتین:
۲۵۸	.....	(واژگان تخصصی)

فصل اول

ارزشیابی آموزشی

کلیات فصل اول (ارزشیابی آموزشی):

آموزش وسیله‌ای برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه حل‌های مناسب برای آنهاست در این خصوص ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل برنامه ریزی آموزشی است که انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی در اختیار می‌گذارد. لذا در این فصل با هدف بررسی نقش و اهمیت ارزشیابی آموزشی، به موارد ذیل پرداخته شده است:

- ✓ تعاریف و تاریخچه ارزشیابی آموزشی.
- ✓ تفاوت ارزشیابی با ارزیابی، سنجش، اندازه گیری، پژوهش و پاسخگویی.
- ✓ اهمیت و ضرورت ارزشیابی آموزشی.
- ✓ فرآیند ارزشیابی آموزشی.
- ✓ مبانی نظری الگوهای ارزشیابی آموزشی.
- ✓ نقش ارزشیابی در ارتباط با اجزا نظام آموزشی.
- ✓ الگوهای ارزشیابی آموزشی.
- ✓ ویژگی‌های ارزشیابی آموزشی.
- ✓ انواع ارزشیابی.
- ✓ مطالعات تطبیقی و روند تحول ارزشیابی آموزشی.
- ✓ موانع و مشکلات ارزشیابی آموزشی.

۱-۱- تعاریف و تاریخچه ارزشیابی آموزشی:

ارزشیابی آموزشی عبارت است از «فرآیند تعیین میزان تغییرات در رفتارهایی که واقعاً صورت گرفته است» این تعریف بر دو مسأله اساسی تأکید دارد. اول آنکه ارزشیابی باید رفتارهای فراگیر را اندازه‌گیری نماید؛ زیرا ایجاد تغییر در رفتارها مقصود هدف‌های آموزشی است. دیگر آنکه ارزشیابی باید بیش از یکبار صورت گیرد؛ زیرا تغییر رفتارها در طول زمان میسر است و برای اندازه‌گیری آن به ارزشیابی مستمر نیاز است.

رالف تایلر^{۱۱} در تعریف ارزشیابی اظهار می‌کند ارزشیابی وسیله‌ای جهت تعیین میزان رسیدن برنامه به هدفهای آموزشی است. در این تعریف هدفهای آموزشی به تغییرات مطلوب اشاره میکنند که انتظار می‌رود در اثر اجرای برنامه آموزشی در رفتار فراگیران حاصل آید (کیامنش، ۱۳۷۳: ۸).

کرانباخ^{۱۲} ارزشیابی را جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم‌گیری در مورد یک برنامه‌ی آموزشی می‌داند (کرانباخ، ۱۹۹۶: ۶۷۳) به عقیده‌ی او تعیین موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی فقط از طریق جمع‌آوری اطلاعات در موقعیت‌های واقعی، یاددهی - یادگیری امکان‌پذیر است و هرگونه تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌ی آموزشی باید براساس اطلاعات جمع‌آوری شده صورت گیرد.

بی‌بای^{۱۳} در تعریف ارزشیابی می‌نویسد. ارزشیابی فرآیند جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین بینجامد (ولف، ۱۳۷۱: ۱۰) در این تعریف منظور از عبارت اقدامی معین، اتخاذ تصمیم مناسب جهت بهبود برنامه است. از نظر ملکم پرووس^{۱۴} ارزشیابی عبارت است از فراگرد:

11. Ralf Tyler

12. Cronbakh

13. Beeby

14. MalkomPros

الف) توافق در باره‌ی استانداردهای برنامه.

ب) تعیین اینکه آیا تفاوتی میان بعضی از جنبه‌های برنامه و استانداردهای مورد نظر برای آنها وجود دارد.

ج) استفاده از اطلاعات یاد شده مربوط به تفاوت‌های مذکور برای مشخص کردن نارسایی‌های برنامه (بولا، ۱۳۶۲: ۸)

مایکل اسکریون^{۱۵} ارزشیابی را به مثابه تصمیم‌گیری قلمداد می‌کند و معتقد است که نقش ارزیاب آن است که اطلاعات به دست آمده را در یک کلمه‌ی خوب باید خلاصه کند (کیامنش، ۱۳۶۳: ۵)

بولا^{۱۶} در تعریف ارزشیابی آموزشی می‌نویسد: به نظر ما ارزشیابی عبارت است از فراگرد استفاده از تجربه‌های گذشته برای طراحی اقدامات بهتر در آینده (بولا، ۱۳۶۳: ۴)

دکتر بازرگان ضمن تعریف ارزشیابی آموزشی آن را پاسخ‌گویی به چهار سؤال می‌داند و می‌نویسد. ارزشیابی آموزشی عبارت از انعکاس فعالیت‌های یک واحد یا پدیده‌ی آموزشی در جهت بهبود و پیشرفت برنامه‌ها و فعالیت‌ها برای نیل به بازده و برون‌داد^{۱۷} مورد نظر ارزشیابی آموزشی می‌تواند به چهار سؤال زیر پاسخ دهد.

الف - مطلوبیت هدف آموزشی چه میزان است؟

ب - مطلوبیت طرح برنامه‌هایی که باید به هدف‌ها تحقق بخشند، چقدر است؟

ج - مطلوبیت ساز و کار اجرایی هر یک از برنامه‌های پیش بینی شده چه میزان است؟

د - مطلوبیت عملکرد برنامه‌ها چقدر است؟ (بازرگان، ۱۳۵۸: ۱۱)

15. Mikalscriven

16. Bola

17. Output

گوردون هانتیک، مانوئل زیمبلس، مارتین گادفری معتقدند که ارزیابی به تجزیه و تحلیل بازده و هزینه یک طرح پس از اجرای آن می‌پردازد. که اگر ارزیابی در حیطه اجرای طرح انجام پذیرد اهداف آن بهبود مدیریت برنامه درسی و یا اتخاذ تصمیم برای ادامه و گسترش یا تجدید نظر در طرح خواهد بود. و اگر ارزیابی در پایان طرح انجام پذیرد و هدف آن تعیین علل موفقیت یا عدم موفقیت طرح خواهد بود. تا در طرح‌های مشابه آنی از تکرار اشتباهات جلوگیری شود. وهانتیک و همکاران (مشایخ، ۱۳۷۳: ۱۱)

از نظر نوو (۱۹۹۸) (۱) ارزیابی حداقل بر چهار نوع اطلاعات و در خصوص کیفیت و اهداف آموزشی متمرکز باشد و آن عبارتست از: آرمانها و اهداف، استراتژیها، طرحها و برنامه‌ها، فرایند اجراء و نتایج و پیامدها و اثرات متقابل آنها.

ورتن^{۱۸} ارزیابی را در ساده ترین شکل آن تعیین ارزش یک چیز می‌داند و ضمن تفکیک نمودن مفهوم ارزیابی برنامه آنرا به عنوان فعالیتهایی می‌داند که به منظور قضاوت در مورد ارزش و سود دهی برنامه در بهبود جنبه‌هایی از نظام آموزشی صورت می‌گیرد او به نقل از بال و آندرسون فعالیتهای ارزیابی را بر اساس شش هدف عمده فهرست می‌کند که به اختصار عبارتند از: ۱- شرکت در اخذ تصمیم برای شروع ۲- ادامه، توسعه و تصدیق ۳- اصلاح برنامه ۴- مدارکی برای حمایت بیشتر از برنامه‌ها ۵- اکتساب مدارکی برای حمایت بیشتر جهت مخالفت با برنامه ۶- شرکت در درک و فهم و اصول روان شناختی، اجتماعی و سایر فرایندها .

علی اکبر سیف در تعریف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌نویسد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه‌ی نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش آموزان به نتایج مطلوب انجامیده

اند و به چه میزانی (سیف، ۱۳۷۶: ۱۲۱)

در تعاریف بالا از ارزشیابی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نکات زیر قابل توجه و بررسی است:

۱. در همه تعاریف بر تصمیم گیری به طور مستقیم و غیر مستقیم اشاره شده است. به عبارت دیگر در پایان هر ارزشیابی ما باید در جهت بهبود برنامه‌ی مورد نظر تصمیم مناسبی اتخاذ کنیم زیرا اگر اطلاعات حاصل از ارزشیابی برای تصمیم گیری به کار گرفته نشود. ارزشیابی بی فایده است به عبارت دیگر هدف اصلی و اساس ارزشیابی تصمیم گیری در جهت بهبود بخشیدن برنامه هاست. البته این بدان معنا نیست که در تصمیم گیری، معلم یا مدیر به فکر تسویه حساب‌های شخصی خود با دانش آموزان برآیند زیرا در این صورت است که ارزشیابی به جای فراهم کردن بازخورد برای بهبود بخشیدن برنامه‌ها، به منزله‌ی یک عامل بازخواست کننده برای مواخذه‌ی دانش آموزان و توجیهی برای برچسب زدن به آن‌ها در می‌آید.

۲. ارزشیابی وسیله است نه هدف وسیله‌ای در جهت کمال برنامه‌ی آموزشی و رفع نواقص و وسیله‌ای در راه رسیدن به اهداف برنامه.

۳. ارزشیابی نقش بازخورد^{۱۹} را دارد، بدین معنا که نواقص برنامه را به خود برنامه منعکس می‌کند و در چرخه‌ی سیستم رفع و اصلاح شوند.

۴. ارزشیابی یک امر مستمر است نه مقطعی یعنی برای مثال فرآیند یاددهی - یادگیری نباید فقط در زمان‌های خاصی مورد ارزشیابی قرار گیرد بلکه بایستی به طور مداوم فرآیند مذکور را ارزشیابی کرد و در راه اصلاح آن گام‌های اساسی را برداشت.

نقش ارزشیابی آموزشی در نظارت

سنجش و ارزشیابی جز لا ینفک تعلیم و تربیت بشمار می‌رود که بدون استمرار دقیق آن، رسیدن به اهداف مورد نظر بصورت مطلوب، ناممکن خواهد بود. شکوفایی و کاربرد استعداد های افراد در حیات اجتماعی، به ابزارهای معتبر و مهارت نیاز دارد و از آنجا که دانش تعلیم و تربیت، اصولی را دربر می‌گیرد که خاستگاه رفتار دو قطب یادگیرنده - یاد دهنده است، درک سازه‌ها و صفات مکنون این دو قطب مهم، بدون به کار گیری وسایل سنجش و ارزشیابی امکان پذیر نیست. (نفیسی، ۱۳۷۶).

بنا بر گفته بازرگان (۱۳۸۰)، هر نظام آموزشی دارای اجزای زیر است:

درونداد: یادگیرنده، یاد دهنده، فضای آموزشی، تجهیزات، تسهیلات آموزشی، تشکیلات و سازمانها و...

فرایند: جریان یاددهی یادگیری، فرایند ساختی و سازمانی و...

محصول(برونداد واسطه‌ای): نتایج واسطه‌ای بدست آمده در پایان هر دوره زمانی

برونداد نهایی: دانش آموختگان، آثار علمی تولید شده و خدمات تخصصی

پیامد: اشتغال دانش آموختگان، بیکاری، ادامه تحصیل آنان و...

تاریخچه ارزشیابی آموزشی به عنوان علمی غیر رسمی قدیمی تراز آن است که در نگاه اول به نظر می‌رسد. مطالعه جوامع مختلف و چگونگی اجرای تصمیمات حکومتی هریک دلیلی بر وجود ارزشیابی (به صورت خام خود) در دوران‌های گذشته است. وجود مامورانی به نام چشم و گوش شاه در ایران قدیم برای گرد آوری اطلاعات و ارائه آن به شاه برای اتخاذ تصمیم، گردآوری اطلاعات از طریق سربازان ویژه در هنگام جنگ و قرار دادن این اطلاعات به فرماندهان برای بررسی وضعیت جبهه دشمن در نتیجه تصمیم گیری

در مورد تاکتیک‌ها و راهبردهای جنگی، همگی نوعی ارزشیابی غیر رسمی محسوب می‌گردند. چینپها در حدود ۲۰۰۰ سال قبل از مسیح برای استخدام افراد به منظور کار در خدمات شهری به انجام آزمایشها و امتحاناتی دست زدند که خود نوعی ارزشیابی محسوب می‌شد.

وقتی به سابقه ارزیابی رسمی در جهان می‌نگریم، به فعالیتهای جوزف رایس^{۲۰} بر می‌خوریم که در سالهای ۱۸۹۶-۱۸۹۸ مطالعه‌ای تطبیقی بر روی توانایی هجی کردن ۳۳۰۰ دانش آموز در مدارس ایالات متحده انجام داد (ورتن، ۱۹۹۱) اولین فعالیت قابل توجه که در طول چند دهه بعد از آن انجام پذیرفت.

در سالهای اولیه ۱۹۰۰ نیز رابرت ثرنندایک که به عنوان پدر جنبش آزمونهای تربیتی نامیده شده کوشش کرد تا دست اندرکاران تعلیم و تربیت را با ارزش، سنجش و اندازه گیری در تغییرات رفتار انسانی آشنا سازد. این جنبش در طول دهه قرن بیستم در آمریکا گسترش و پالایش یافت. (ورتن بلاین^{۲۱} و ساندرز^{۲۲}. جیمز^{۲۳}، ۱۹۷۳)

در اوایل سده ۱۹۰۰ رشد جنبش اندازه گیری مدیریت علمی، جایگاه خاصی در صنعت و آموزش و پرورش به دست آورد تا کید این نوع مدیریت بر نظام دار کردن، استاندارد کردن و از همه مهمتر کارایی سازمان بود (استافل بیم^{۲۴}، ۱۹۸۸) در طول سالهای ۱۹۳۰ دو جنبش به وجود آمد که هر یک به نحوی از انحاء تاثیر شگرفی بر روی تجربیات مربوط به اندازه گیری و ارزشیابی گذاشتند این دو جنبش عبارتند از:

(۱) کار جالب تایلر و اسمیت در مطالعه هشت ساله (۱۹۴۰-۱۹۳۲) برای ارزشیابی ۳۰

20.

21. Werthonblain

22. Sanders

23. jams.R

24. StafilBim

دیرستان و اظهار نظر نسبت به موفقیت دانش آموزان در رسیدن به هدفهای آموزشی، در این مطالعه آنها برای گرد آوری اطلاعات به نحوه برجسته‌ای تاثیر خود را بر روی برنامه‌های ارزشیابی آموزشی در طول ۳۰ سال بعد داشت و امروزه نیز روش مذکور به نحوه برجسته‌ای تاثیر خود را روی برنامه‌های ارزشیابی حفظ کرده است (ورتن و ساندرز، ۱۹۷۳: ۲) در این مطالعه هدف پیدا کردن تفاوت در کارایی انواع مدارس (آموزشگاه‌ها) بود.

(۲) بنا بر ماهیت و ساخت غیرمتمرکز آموزش و پرورش آمریکا و استقلال نواحی در شکل دهی و سازماندهی مدارس خود، در سراسر آمریکا مدارس متعدد و متفاوتی وجود داشت که بر اساس نظرات دانشمندان شکل گرفته بود. برای کنترل این وضع از اواخر دهه ۱۸۰۰ کوشش‌های چندی در آمریکا برای اعتبار بخشی^{۲۶} مدارس صورت گرفت که از جمله مطالعه هشت ساله تایلر و اسمیت در سالهای ۱۹۳۰ بود که به نوعی آغاز یک دوره خاص در ارزیابی محسوب می‌شود (هومن، ۱۳۷۵) این دوره از فعالیتهای ارزیابی مصادف با پرتاب سفینه « اسپوتنیک » توسط روس‌ها به فضا بود که منجر به اصرار بر ارزیابی برنامه‌های آموزشی در آن زمان و بعداً در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰ بررسی میزان وصول به اهداف آموزشی نیز شد.

استفاده از این روشها (هدف‌های مشخص و متغیرهای کمی) مورد علاقه وافر ارزیابان آموزشی قرار گرفت اما اندکی بعد، برخی از ارزیابان اذعان داشتند که به کار بردن صحیح این روشها در حیطه ارزیابی چندان علمی نیست و عمل ارزیابی را تا حدودی مصنوعی می‌سازد. روشهای کیفی و طبیعت گرایان ارزیابی در دهه ۱۹۶۰ ظهور یافت اما در آغاز چندان مورد استقبال واقع نشده این فعالیتها در دهه ۱۹۷۰ گسترش زیادی پیدا کرد و نظریه پردازان بسیاری در حیطه ارزیابی مبنای کار خود را بر این اساس قرار دادند

25.

26. Accreditation

(ورتن، ۱۹۹۰)

در طول سالهای ۱۹۶۰ و بعد از آن علاوه بر مباحث روش شناختی در خصوص نقش ارزیابی نظرات تازه‌ای مطرح گردید. و در این دوره که میتوان آنرا دوره سوم ارزیابی آموزشی نامیده گروهی اصلی ترین کنش ارزیابی را فراهم آوردن اطلاعات لازم برای تصمیم گیری قلمداد می کنند (کروناخ، ۱۹۶۲. استافل بیم، ۱۹۶۶. پرووس، ۱۹۶۷ (۱).
الکین، ۱۹۶۹)

به دنبال تلاش‌های تایلر افراد دیگر نظیر هاموند^{۲۷} (۱۹۷۲)، مفسل و مایکل^{۲۸} (۱۹۷۶) به بسط شیوه تایلر پرداختند. اسکریون^{۲۹} (۱۹۷۴) و استیک^{۳۰} (۱۹۷۵) برای انجام عمل ارزشیابی الگوهای جدید ابداع کردند پاپهام^{۳۱} (۱۹۷۱) استفاده از آزمونهای ملاک مطلق را جانشین الگوهای ملاک نسبی کرد.

استافل بیم (۱۹۷۱) ضمن بررسی فعالیتها ارزشیابی انجام شده که با استفاده از شیوه تایلر به اجرا درآمده بودند، به این نتیجه رسید که مریمان قادر نیستند رفتارهای را که انتظار می رود فراگیران در اثر شرکت در برنامه کسب کنند معین سازد وی شیوه تایلر را به علت تاکید بر انجام ارزشیابی در پایان اجرای برنامه آموزشی و عدم توجه به فرآیند اجرای برنامه مورد انتقاد قرار می دهد استافل بیم به منظور غلبه بر ضعفهای روش تایلر ضرورت تدوین یک مفهوم بهتر و جامع تر را برای ارزشیابی مطرح نمود.

اواخر دهه ۱۹۶۰ تا اوایل دهه ۱۹۷۰ ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی جدید و مستقل مورد قبول واقع گردید (کیامنش، ۱۳۷۶) از این تاریخ ارزشیابی آموزشی

27. Hammond

28. Mefessal&Michal

29. Scariven

30. Stack

31. Papham

دستخوش تغییر و تحولات شگرفی گردید. در این تغییر و تحول، اندیشمندانی چون کرونباخ، استافل بیم، بلوم، تایلر، ولف، کوک، سهم بزرگی داشته و کمک‌های فراوانی کرده اند (هومن، ۱۳۷۵) به طور کلی در تحول مفهوم ارزشیابی می‌توان چهار دوره را تشخیص داد: دهه‌های قبل از ۱۹۵۰ میلادی به عنوان دوره آغازین ارزشیابی آموزشی منظور می‌شود. در این دوره برخی از کشورهای صنعتی، به ویژه آمریکا، به منظور ساختن و استفاده از نمونه‌های روانی - آموزشی پرداختند. از این نمونه‌ها بیشتر برای دسته بندی فراگیران و تصمیم گیری درباره پذیرش داوطلبان برای ورود به مراکز آموزش عالی استفاده می‌کند. از این فرایند تحت عنوان اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی یاد می‌شود. بنابراین در این دوره ارزشیابی آموزشی با اندازه گیری‌های روانی - آموزشی مترادف بود.

دوره دوم ارزشیابی مربوط به دهه ۱۹۶۰ میلادی است. در این دوره صاحب‌نظرانی منجمله پروس^{۳۲} و استیک^{۳۳}، به تعریف ارزشیابی با توجه به تجربه‌های به دست آمده در دهه ۱۹۶۰ پرداختند (بوللا^{۳۴}، ترجمه ایلی، ۱۳۷۵) در این دوره، با توجه به تحولات به وجود آمده در نظام‌های آموزشی در کشورهای صنعتی، ضرورت استفاده از سازو کارهایی که بتوان فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی را به طور سنجیده طراحی و اجرا کرد، بیشتر محسوس شد، بر این اساس توصیف فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی و مقایسه آنها با هدف‌های مورد نظر از جمله ویژگی‌های دوره دوم تحول ارزشیابی منظور می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰) از اواسط دهه ۶۰ ارزشیابی آموزشی حائز اولویت شناخته شد. در سال ۱۹۹۵ کنگره آمریکا با تصویب قانون آموزش ابتدایی و متوسطه^{۳۵} بودجه‌های بسیار گزافی به بهبود برنامه‌هایی آموزشی اختصاص داد. این قانون یکی از بلند پرواز ترین قوانینی بود که تا آن تاریخ در زمینه آموزش توسط دولت فدرال تصویب شده بود و بودجه کلانی را

32. *Provous*

33. *Stake*

34. *Bolla*

35. *Elementary And Secondary Education*

به سازمان‌های آموزشی و دانشگاه‌های محلی اختصاص داد. در این قانون همچنین آمده بود که برنامه‌های آموزشی که بنا به مواد اول و سوم این قانون به آنها بودجه ملی می‌گیرد باید هر ساله مورد ارزشیابی قرار گیرد و گزارش ارزشیابی به حکومت فدرال ارائه شود، علوم اجرایی این شرط به قطع بودجه اختصاص داده شده (ولف، ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵)

دهه‌های ۱۹۶۰ - ۱۹۷۰ میلادی را می‌توان دوره سوم تحول ارزشیابی منظور داشت. در این دوره ارزشیابی آموزشی برسنجش پویایی نظام‌های آموزشی تاکید داشت، به منظور آن قضاوت درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی بوده است. از جمله صاحب‌نظران این دوره می‌توان به استافل‌بیم (۱۹۷۱) اشاره کرد.

بلاخره سالهای آخر دهه‌های ۱۹۸۰ - ۱۹۹۰ را می‌توان دوره چهارم تحول ارزشیابی قلمداد کرد در این دوره بر اساس دیدگاه فلسفی ساختارگرایی، برخی از صاحب‌نظران ارزشیابی را مترادف با توافق درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی منظور داشتند گیبا ولاین کولن^{۳۶} (۱۹۸۹) و در نهایت، دهه پایانی قرن بیستم و آغاز قرن بیست و یکم میلادی را می‌توان به مفهوم جست و جوی نظام یافته‌ای برای قضاوت و توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی (برنامه، فعالیت و...) به منظور بهبودی آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب تعریف کرد (بازرگان، ۱۳۸۰)

در ایران ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی مستقل برای اولین بار در دانشگاه بو علی همدان در دهه ۱۳۵۰ شمسی و با فعالیت‌های دکتر عباس بازرگان رواج پیدا کرد (کیامنش، ۱۳۷۹).

۱-۲- تفاوت ارزشیابی با ارزیابی، اندازه‌گیری، پژوهش و پاسخگویی

ارزشیابی و ارزیابی:

از نظر لغوی واژه ارزشیابی به معنی تعیین ارزش چیزی است. (معین، ۱۳۷۱: ۱۹۹) به گفته برخی از صاحب‌نظران، ارزیابی با دو واژه ارزشیابی و سنجش مترادف می‌باشد و نمی‌توان بین این سه واژه تفاوت معنایی و مفهومی قائل شد. عده‌ای نیز این سه واژه را از یکدیگر تفکیک کرده و حیطه کاربرد آنرا درجه بندی کرده‌اند. بعنوان مثال ابیلی (ابیلی، ۱۳۷۵: ۱۱۰) در حالی که سیف ارزشیابی را جامع‌تر از ارزیابی میدانند و حیطه کاربرد آنرا وسیع‌تر از ارزیابی می‌شمارد (سیف، ۱۳۷۵: ۳۳) به نظر کیامنش ارزشیابی به منظور ارزیابی عملکرد فراگیر یا فراگیران و ارزشیابی به منظور ارزشیابی برنامه، دوره، درس و یا مؤسسه به کار گرفته می‌شود. همچنین به نظر او سنجش مترادف با اندازه‌گیری می‌باشد و تفاوت سنجش با ارزشیابی، را در این مورد دانسته که سنجش علی‌الاصول فعالیتی غیر ارزشی بوده در حالیکه در ارزشیابی قضاوت در میان می‌باشد (کیامنش، ۱۳۶۸) از سوی دیگر بازرگان سه واژه مذکور را مترادف به کار می‌برد.

به منظور پی بردن به میزان موفقیت فراگیر یا (فراگیران) در رسیدن به هدف‌های آموزشی مورد نظر، باید توانایی هر فراگیر در جریان آموزش و همچنین پایان آموزش مورد اندازه‌گیری قرار گرفته و سطح موفقیت وی در رسیدن به هدف‌های تعیین شده مشخص گردد. اندازه‌گیری و تعیین سطح قابلیت‌های هر فرد فراگیر یکی از وظایف اختصاصی و مهم معلم به شمار می‌آید. معلم با استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات، عملکرد هریک از فراگیران خود را ارزیابی می‌کند مثلاً با سوال‌های یکسان تمام فراگیران را مورد آزمایش قرار می‌دهد و از نتایج آزمون (در صورت نیاز همراه با سایر اطلاعات مکمل) برای ارزیابی تک تک آنها استفاده می‌کند. ارزیابی معلم از عملکرد

فراگیران، تا حدی زیادی مشابه مجری ارزشیابی از برنامه آموزشی است. به عبارت دیگر معلم به عنوان عامل ارزیابی در مورد عملکرد فراگیر قضاوت می‌کند، تصمیم می‌گیرد و در صورت ضرورت با توجه به شرایط و امکانات، راه‌های خاصی را برای کمک به فراگیر انتخاب و اجرا در می‌آورد. بدین ترتیب معلم، مجری ارزشیابی، فراگیر و عملکرد وی موضوع ارزیابی به شمار می‌آیند. در ارزشیابی نیز اگر چه قابلیت‌های فراگیران مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد ولی هدف ارزشیابی، قضاوت در مورد ارزش برنامه و موثر بودن برنامه برای یک سری از فراگیران شرکت‌کننده در برنامه است. تعیین قابلیت فرد فراگیران در حوزه توجه مجری ارزشیابی قرار نمی‌گیرد ارزشیابی برخلاف ارزشیابی، در بیشتر موارد یک فعالیت بیرونی است که نباید با عمل ارزیابی معلم از فراگیران اشتباه گرفته شود و یا جایگزین آن گردد (ولف، ۱۹۷۴ ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵)

از آنجا که ارزشیابی به برنامه آموزشی توجه دارد، نه فراگیران خاص از یافته‌های ارزشیابی بندرت می‌توان برای ارزیابی عملکرد فراگیران کلاس استفاده نمود. مجری ارزشیابی برای ارزشیابی برنامه آموزشی، از گروه‌های مختلف فراگیران می‌خواهد تا به سوال‌های متفاوتی پاسخ دهند. این شیوه باعث می‌گردد که مثلاً فراگیران یک کلاس در گروه‌های مختلف قرار گرفته و هر گروه به یک مجموعه خاص از سوال‌های مطرح شده پاسخ دهند. در نتیجه به علت متفاوت بودن سوال‌های فراگیران، نمی‌توان عملکرد فراگیران یک کلاس را با یکدیگر مقایسه و عملکرد آنها را از این طریق ارزیابی کرد. این نکته می‌رساند که معلمان باید فعالیت‌های ارزشیابی را مداخله در کار آموزش و ارزیابی و یا حتی نظارت بر کار خویش قلمداد کنند.

در منابع فارسی واژه «ارزیابی» مترادف با واژه «ارزشیابی» (به کار رفته است. در منابع انگلیسی، واژه ارزیابی مترادف با «اندازه‌گیری» و «ارزشیابی» و گاه نیز به عنوان یک مفهوم کاملاً مستقل و متفاوت با دو واژه دیگر به کار رفته است

ارزشیابی و اندازه گیری:

اندازه گیری همانند ارزشیابی یک فرایند نظام دار است ه با استفاده از قواعدی، که صحت آنها را می توان مورد آزمایش قرار داد، به مقادیر مختلفی از یک صفت که در یک فرد یا یک شیء وجود دارد عدد اختصاص داده می شود. بدین ترتیب از طریق انجام اندازه گیری مقدار موجود از یک صفت در فرد یا شیء مشخص شده وبا کمیت عددی نشان داده می شود. عمل اندازه گیری امکان توصیف عینی تر از پدیده مورد اندازه گیری وهمچنین امکان مقایسه را فراهم می سازد. مثلا به جای استفاده از عبارت کلامی نظیر(علی از رضا باهوش تر است) ویا (قد ووزن محمد از حد طبیعی کمتر است) گفته می شود که (نمره هوش علی ۱۱۰ ورضا ۱۰۰ است) وهمچنین (محمد با ۱۴ سال سن، ۳۵ کیلو گرم وزن و ۱۳۰ سانتیمتر قد دارد). عبارت های عددی دقیق تر وعینی تر از عبارت های کلامی بوده و کمتر تفسیر پذیر هستند.

فرآیند اندازه گیری اساسا غیر ارزشی بوده وبه مقادیر بدست آمده از طریق عمل اندازه گیری هیچگونه ارزشی تعلق نمی گیرد. صفات اندازه گیری شده فقط به صورت کمی توصیف می شوند ودر مورد آنها قضاوت وداوری صورت نمی گیرد. در حالیکه صفات مطالعه شده در ارزشیابی هم مورد علاقه هستند وهم باارزش. این صفات به صورت کیفی توصیف می شوند ودرمورد آنها قضاوت ارزشی می شود. با وجود این اندازه گیری پایه ومقدمه ارزشیابی است وبرای انجام یک عمل ارزشیابی مناسب به اطلاعات متنوع، فراوان ودقیق نیاز است. اطلاعاتی که از طریق انجام اندازه گیری کسب می شوند. اندازه گیری در نهایت به تعیین کمیت وارزشیابی به تعیین ارزش منجر می شود.

اندازه گیری وارزشیابی دو هدف مختلف را دنبال می کنند (ولف ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵) هدف از اندازه گیری در آموزش وپرورش مقایسه فراگیران در ویژگیهای مورد نظر است. مثلا به دو یا چند فراگیر. در رابطه با مطالب آموزشی آموخته شده، یک آزمون با

سوال‌های یکسان داده می‌شود و عملکرد آنها با یکدیگر مقایسه می‌شود. آنچه که در عمل اندازه‌گیری اهمیت دارد، توصیف و مقایسه افراد است.

هدف از ارزشیابی توصیف تاثیر عمل‌های آموزشی و برنامه‌های آموزشی است. هدف مورد توجه در ارزشیابی، موثر بودن یک برنامه آموزشی است. به این دلیل در ارزشیابی، مقایسه بین افراد نه ضرورت دارد و نه مطلوب است. به عبارت دیگر، ضرورتی ندارد که تمام فراگیران یک برنامه آموزشی به تمام سوال‌های آزمون مربوط به آن پاسخ دهند، بلکه از میان جامعه فراگیران و جامعه سوال‌ها (با استفاده از روش «نمونه‌گیری ماتریسی چند متغیری») گروه‌های مختلفی از فراگیران و سوال‌ها تشکیل می‌شود. هر گروه به یک بخش از سوال‌ها پاسخ می‌دهد. از ترکیب نتایج از عملکرد گروه‌های مختلف میزان مطلوبیت یا عدم مطلوبیت برنامه آموزشی مورد قضاوت و داوری قرار می‌گیرد (ولف، ۱۹۷۴ ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵)

ارزشیابی و پژوهش

پژوهش فعالیتی است هدفمدار، منظم و طرح‌ریزی شده برای پیدا کردن پاسخ سوال‌های مطرح شده، از طریق مقایسه تعریف پژوهش با تعاریف مختلف ارائه شده برای ارزشیابی می‌توان به این تفاوت‌های این دو پی برد. ورتن و ساندرز (۱۹۷۳) ضمن بحث در زمینه ارزشیابی به عنوان یک شیوه بررسی، به مقایسه ارزشیابی و پژوهش پرداخته و به ۱۲ ویژگی متفاوت بین این دو اشاره کرده‌اند. پاپهام (۱۹۷۵) ضمن اشاره به چند مورد تفاوت جزئی، به سه تفاوت عمده بین این دو شیوه اشاره کرده است. ایساک و مایکل (۱۹۸۳) در یک جدول و به صورتی کاملاً خلاصه شده به ۱۰ تفاوت اشاره کرده‌اند. بالاخره ولف (۱۹۸۳) سه تفاوت عمده را به صورت مفصل معرفی کرده است. تفاوت‌های بیان شده توسط این صاحب‌نظران، در بسیاری از موارد با هم تداخل دارد. در زیر چند تفاوت عمده بین ارزشیابی و پژوهش اشاره شده است: نیروس به حرکت در آورنده پژوهشگر

برای انجام فعالیت پژوهش، کنجکاوی و کسب آگاهی است و کشف رابطه علت و معلولی بین پدیده‌ها و رسیدن به یک حقیقت علمی است. پژوهشگر - حداقل در کوتاه مدت - به اهمیت و کاربرد دانش بوجود آمده کمتر توجه می‌کند و مجری ارزشیابی نیز شیوه‌های نظام دار در تلاش برای جمع اوری اطلاعات و کسب دانش تازه است و نیازها و هدف‌ها محرک وی در انجام فعالیت ارزشیابی به شمار می‌آیند. هدف مجری ارزشیابی بیشتر آن است که از دانش کسب شده در تصمیم‌گیری استفاده کند و عملی انجام دهد.

پژوهشگر از دانش کسب شده برای نتیجه‌گیری استفاده می‌کند و به همین دلیل پژوهش را نتیجه مدار می‌گویند و در حالیکه مجری ارزشیابی از دانش کسب شده برای تصمیم‌گیری استفاده می‌کند، به همین دلیل ارزشیابی را تصمیم مدار گویند. اشاره به واژه «تصمیم‌گیری» در تعریف‌های ارزشیابی توسط کرنباخ، استافل بیم و شینک فیلد، و بیبای به «انجام عملی» موید این مساله است. کولی و بایکل (۱۹۸۸) با توجه به این تفاوت، بجای ارزشیابی آموزشی از پژوهش آموزشی تصمیم - مدار استفاده کرده‌اند.

کار پژوهشگر با شناخت، درک پدیده‌ها و پاسخ به سوال یا سوالهای مطرح شده پایان می‌پذیرد. وی در مورد یافته‌های پژوهش (خوب یا بد، موثر بودن یا نبودن باارزش بودن یا نبودن) داوری نمی‌کند ولی مجری ارزشیابی از شناخت، درک پدیده‌ها یا پاسخ‌های بدست آمده برای بهبود و اصلاح پدیده ارزشیابی شده استفاده می‌کند، و بوضوح در مورد ارزش برنامه آموزشی یا موضوع ارزشیابی شده (مطلوب یا نا مطلوب، باارزش بودن یا نبودن) قضاوت می‌کند.

پژوهشگر به تولید دانشی علاقه دارد که تا حد ممکن تعمیم پذیر باشد. به همین دلیل وی مطالعه پژوهشی خود را به صورتی طرح‌ریزی می‌کند که از یک طرف بتواند یافته‌های حاصل از پژوهش را، با اطمینان هر چه بیشتر، به کاربردی آزمایشی نسبت دهد (یعنی از طریق عوامل تهدید کننده اعتبار درونی) و از طرف دیگر بتواند یافته پژوهشی

را تا حد ممکن با افراد وموقعیتهای دیگر تعمیم دهد (یعنی از طریق عوامل تهدید کننده اعتبار بیرونی). نتایج پژوهشها معمولا در سطح گسترده چاپ ومنتشر می شوند، ودر زمانها ومکان های مختلف مورد توجه قرار می گیرند.

در حالیکه مجری ارزشیابی به تولید دانشی علاقه دارد که به یک تصمیم یا تصمیم های خاص منجر می شود. مجری ارزشیابی به تعمیم یافته ها فکر نمی کند. اصولا دانشی که از طریق ارزشیابی کسب می گردد فاقد کلیت لازم برای تعمیم می باشد. مجری ارزشیابی به دانشی می اندیشد که با کمک آن موضوع بررسی شده را بشناسد ودر مورد آن تصمیم گیری کند. نتایج ارزشیابی ها کمتر به صورت گسترده چاپ ومنتشر می شوند، در صورت چاپ، روش انجام عمل ارزشیابی بیشتر مورد توجه قرار می گیرد. در پژوهش، فرضیه یا فرضیه های مطرح شده آزمون می شوند، در حالیکه در ارزشیابی میزان موفقیت در رسیدن به هدفها مورد سنجش قرار می گیرد. به عبارت دیگر، یافته های ارزشیابی با هدفها ویا معیارهای از قبل تعیین شده سنجیده می شود.

پژوهشگر برای آنکه بتواند، دانش قابل اعتماد و تعمیم پذیر تولید کند، از قواعد و اصول خاصی پیروی می کند. مثلا از نمونه گیری دقیق، و کنترل ودستکاری متغیرها، و گروه کنترل بهره می گیرد. در حالیکه مجری ارزشیابی نمی تواند ویا حتی ضرورتی ندارد که این قواعد و اصول به طور کامل ودقیق پیروی کند، برای مثال استفاده از روش های نمونه گیری وبهره گیری از گروه کنترل، برای اجرای مطالعات پژوهشی یک لازم و ضروری است. ولی در مطالعات ارزشیابی گاه مسائل مختلف (مثلا مقاومت مدرسه ویا عدم موافقت اولیا) مانع استفاده از روشهای نمونه گیری می شوند ویا بندرت می توان گروه کنترل را از دریافت کاربندی آزمایشی محروم نمود. با وجود این در ارزشیابی از برنامه های آموزش گاه موقعیت های پیش می آید مثلا ارزشیابی تاثیر یک دوره آموزش «برنامه نویسی کامپیوتری زبان بیسیک» به افرادی که هیچگونه آشنایی قبلی با این شیوه برنامه نویسی ندارد که اکثر اصول وقواعد مورد توجه در طر حهای پژوهشی غیر ضروری محسوب

می‌شود. در مثال برنامه نویسی به زبان بیسیک، امکان نمونه گیری وجود ندارد. به گروه کنترل نیازی نیست و استفاده از پیش آزمون نیز ضرورتی ندارد. ولی یافته‌های چنین مطالعه‌ای (به علت تازه‌ها و تخصصی بودن موضوع مورد آموزش) برای تدوین کنندگان برنامه آموزشی می‌تواند سودمند واقع شود.

پژوهشگر در انتخاب موضوع مورد پژوهش و مدت زمان اجرای پژوهش تقریباً آزادی عمل دارد. وی موضوعی را انتخاب می‌کند که به نحوی در حوزه علاقه و تخصص او باشد. همچنین با توجه به شرایط با میل خود، طول مدت اجرای پروژه پژوهشی را تعیین می‌کند. در حالی که از مجری ارزشیابی معمولاً خواسته می‌شود تا یک پروژه یا فعالیت آموزشی خاصی را ارزشیابی کند. در نتیجه وی از طرف سفارش دهندگان عمل ارزشیابی تحت فشار قرار می‌گیرد تا فعالیت ارزشیابی را در یک فاصله زمانی معین به اتمام برساند. زیرا سفارش دهندگان یا تصمیم‌گیرندگان برای تصمیم‌گیری در مورد پروژه یا فعالیت آموزش به بازخوردهای در یافت به در موقع تصمیم‌گیری نیاز دارند (ولف ۱۹۸۸، ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵)

ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی:

هم پژوهش آموزشی و هم ارزشیابی آموزشی جزء فعالیت‌های علمی بحساب می‌آیند. هر دو قویاً بر روشها و فنون بررسی تجربی متکی اند.

تفاوت‌های ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی:

۱. هدف ارزشیابی تصمیم‌گیری است ولی هدف پژوهش استنتاج است (پژوهش درک پدیده‌ها ولی ارزشیابی علاقمند به فهم پدیده‌ها برای هدایت اعمال دیگران است)
۲. در پژوهش آموزشی مانند هر نوع پژوهش دیگر، تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش از اهمیت خاصی برخوردار است. در فعالیت پژوهشی کوشش فراوان بعمل می‌آید

تا یافته‌ها به موارد دیگر تعمیم یابند.

۳. ارزشیابی آموزش با ارزش سرو کار دارد ولی پژوهش آموزش خالی از ارزش است.

۴. پژوهش وابسته به نظریه است اما ارزشیابی الزاماً مبنای نظری ندارد هدف اصلی پژوهش تولید دانش تازه و افزودن آن به نظریه‌های موجود است. در حالی که ارزشیابی عموماً به منظور حل مشکلات عملی ویژه و کمک به تصمیم‌گیر صورت می‌پذیرد

پژوهش ارزشیابی:

ارزشیابی که بر پایه‌ی شواهد تجربی جمع‌آوری شده و به راه‌هایی که قابل تکرار باشند، استوار باشد و در آن مسائل مربوط به روایی درونی، روایی بیرونی و روایی سازه منظور می‌شود. یا پژوهش ارزشیابی یعنی کاربرد روش‌های پژوهشی در مسائل ارزشیابی.

ارزشیابی و پاسخگویی

برای پاسخگویی باید فعالیت‌های انجام شده مورد ارزشیابی قرار گیرند. یافته‌های حاصل از ارزشیابی، یعنی عملکردها یا آنچه که انجام گرفته و رخ داده، باید در اختیار کسانی قرار گیرد که برنامه مطالعه شده را مورد سؤال قرار داده اند در واقع ارزشیابی وسیله پاسخگویی است. فرایند ارزشیابی میتواند بازخوردهایی را فراهم آورد که مشخص سازد چه چیزهایی به اصلاح و بهبود احتیاج دارند. در حالیکه اکثر برنامه‌های پاسخ‌گویی در آموزش و پرورش به ارزشیابی نیاز دارند، تمام فعالیت‌های ارزشیابی به خاطر پاسخ‌گویی به اجرا در نمی‌آیند (پاپهام، ۱۹۷۵). گاه یک برنامه آموزشی. مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، چون توسط افرادی که در خارج از برنامه هستند، عمل ارزشیابی درخواست شده

است، این ارزشیابی به خاطر پاسخ‌گویی است. ولی گاه برنامه آموزشی توسط دست‌اندرکاران و مسئولین برنامه، به منظور ارزشیابی از تمام اجزاء برنامه یا فقط بخش‌های خاصی از برنامه، به اجرا در می‌آید، بدون آنکه قصد پاسخ‌گویی در میان باشد. در نتیجه اگر چه ارزشیابی، پاسخگویی نیست و هر فعالیت ارزشیابی ضرورا "به منظور پاسخگویی اجرا نمی‌شود ولی هر فعالیت پاسخگویی به انجام ارزشیابی نیاز دارد.

۱-۳- اهمیت و ضرورت ارزشیابی آموزشی:

آموزش بدون ارزشیابی و بازخورد، امری عقیم و ناکامیاب است. معلمی که به جایگاه ارزشیابی، اعتقادی ندارد درس را برای آموختن فراگیران ارائه و بیان نمی‌کند، بلکه چون وظیفه‌ای بردوش او نهاده شده است، آن را انجام می‌دهد و به پیامدهای آن چندان نمی‌اندیشد. اما ارزشیابی، جانمایه و مرکز هرگونه تصمیم‌گیری آموزشی است؛ یعنی اطمینان از معنادار بودن یادگیری و برانگیختن فراگیران و انجام درست تدریس جز با ارزشیابی امکان پذیر نخواهد بود: از این رو تایلر معتقد است ارزشیابی مؤثرترین وسیله یادگیری است.

برخی ضرورت ارزشیابی را از منظر دیگری مورد توجه قرار داده‌اند:

الف) ارزشیابی برای استادان ضرورت دارد، زیرا استادان در برنامه ریزی تدریس و تصمیم‌گیری در جریان فعالیت‌های آموزشی به داشتن اطلاعات فراوان در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی فراگیران نیازمندند و ارزشیابی می‌تواند چنین اطلاعاتی را در اختیار آنان قرار دهد.

ب) ارزشیابی برای فراگیران نیز ضرورت دارد؛ زیرا در بهبود یادگیری آنان تأثیر مستقیم دارد. بنابراین اگر ارزشیابی به نحو مطلوب صورت پذیرد:

- (۱) برای یادگیری مؤثر دانشجویان ایجاد انگیزه می نماید.
 - (۲) نارسایی یادگیری دانشجویان و جنبه‌های مثبت و منفی آن را نشان می دهد.
 - (۳) اگر مستمر باشد، باعث مرور دائمی آموخته‌ها خواهد شد.
- به طور کلی می توان ضرورت ارزشیابی آموزش را می توان به شرح زیر تقسیم بندی کرد:
- برای مشخص کردن قوت‌ها و ضعف‌های برنامه
- جهت ارزیابی اینکه آیا محتوا، سازمان و مدیریت برنامه آموزش، در به کارگیری آموزش در شغل کمک می کند یا خیر.
- جهت مشخص کردن فواید آموزش برای فراگیران.
- جهت ارزیابی میزان رضایت فراگیران از برنامه آموزش.
- جهت تعیین فواید و هزینه‌های مالی برنامه برای شرکت و سازمان.
- جهت مقایسه هزینه و فایده برنامه‌های آموزشی جهت انتخاب بهترین برنامه.
- آیا راه حل مساله آموزش است ؟

در آغاز فرآیند ارزشیابی اثربخش آموزش، این نکته می بایست مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد که آیا بهترین راه حل مسائل عملکردی در سازمان، ارائه آموزش اثربخش است یا خیر؟ در بسیاری از موارد کاستی‌های موجود در سازمان ناشی از کاستی‌های منابع انسانی نیست که اصطلاحاً این کاستی‌ها را غیر عملکردی می نامند. ولی بسیاری از موارد کاستی‌های سازمان، ناشی از کاستی‌های عملکردی کارکنان است، که در این صورت می بایست سهم عدم قابلیت ناشی از آموزش مشخص گردد. اگر عامل آموزشی در کاستی عملکردی از تحلیل اطلاعات ناشی گردد. طراحی برنامه‌های آموزشی ضرورت پیدا

می‌کند. همچنین گاهی ارائه آموزش به خاطر حل مسأله نیست بلکه دلیل آن پیشگیری از بروز مشکل یا حفظ وضع موجود است. در هر صورت تازمانی که مسائل غیر عملکردی سازمان حل نگردد، ارائه برنامه آموزش و انتظار اثربخشی آن بیهوده است.

بنابراین پیش از اجرای آموزش و اقدام برای ارزشیابی آن باید دست به تجزیه و تحلیل مسأله زد، در صورتی که نیاز به ارائه آموزش بود باید برنامه آموزش را طراحی، اجرا و ارزشیابی کرد در غیر این صورت اگر نیاز به سایر ملاحظات توسعه منابع انسانی باشد باید نسبت به آن توجه نشان داد. در مجموع آموزش درمان همه دردهای سازمان نیست و این نکته بسیار مهمی است که در ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش می‌بایست مورد توجه قرار گیرد.

آقای دکتر شعبانی ارزشیابی را وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف زیر می‌داند.

۱. شناخت توانایی و زمینه‌های علمی شاگردان و تصمیم‌گیری برای انجام فعالیت‌های بعدی آموزشی
۲. شناساندن هدف‌های آموزشی در فرآیند تدریس
۳. بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی
۴. شناخت نارسایی‌های آموزشی شاگردان و ترمیم آنها
۵. ایجاد رغبت و کسب عادات صحیح آموزشی در دانش‌آموزان
۶. ارتقای دانش‌آموزان (شعبانی، ۱۳۸۲: ۳۳۶ و ۳۳۷)

آنچه مسلم است آقای دکتر شعبانی در اهداف شماره‌ی ۳ و ۴ ارزشیابی مستمر را مورد نظر داشته است.