

بسمه تعالی

ارزشیابی آموزشی

مؤلف:

رضا رأفتی

انتشارات ارسطو
(چاپ و نشر ایران)
۱۳۹۶

سرشناسه : رافتی، رضا، ۱۳۶۳ -
عنوان و نام پدید آور : ارزشیابی آموزشی /مؤلف رضا رافتی.
مشخصات نشر : مشهد: ارسطو، ۱۳۹۶.
مشخصات ظاهری: ۲۴۶ ص.: مصور.
شابک : ۹۷۸-۶۰۰-۴۳۲-۱۳۹-۶
وضعیت فهرست نویسی : فیبا
موضوع : آموزش و پرورش -- ارزشیابی
Educational evaluation : موضوع
موضوع : آموزش عالی -- ارزشیابی
Education, Higher -- Evaluation : موضوع
موضوع : آموزش حین خدمت -- ارزشیابی
Employees -- Training of -- Evaluation : موضوع
رده بندی کنگره : ۱۳۹۶ الف ۲۵/ر ۷۵/۲۵ LB۲۸۲۲
رده بندی دیویی : ۳۷۹/۱۵۸
شماره کتابشناسی ملی : ۴۶۶۶۳۵۳

نام کتاب : ارزشیابی آموزشی
مؤلف : رضا رافتی
ناشر : ارسطو (چاپ و نشر ایران)
صفحه آرای، تنظیم و طرح جلد : پروانه مهاجر
تیراژ : ۱۰۰۰
نوبت چاپ : اول - ۱۳۹۶
چاپ : مدیران
قیمت : ۲۰۰۰۰ تومان
شابک : ۹۷۸-۶۰۰-۴۳۲-۱۳۹-۶
تلفن های مرکز پخش : ۳۵۰۹۶۱۴۵ - ۳۵۰۹۶۱۴۶ - ۰۵۱
www.chaponashr.ir



انتشارات ارسطو



چاپ و نشر ایران

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 (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، 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

1. Change & Revaluation

2. Human Resources Training and Improvement

3. Human Capital

که با هدف توسعه منابع انسانی^۱ از طریق آموزش^۲ انجام می‌شود تا چه میزان به بهبود عملکرد سازمان منجر می‌شود. این سؤال موجب گردید سازمان‌ها به ابزاری جهت اندازه‌گیری میزان اثربخشی آموزش بیان‌دیشند.

یک برنامه آموزشی، تنها زمانی می‌تواند ارزشمندی خود را توجیه کند که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد تاثیر آموزش بر بهبود عملکرد^۳ شرکت کنندگان عرضه کند. این امر به جنبه مهمی از آموزش و ارزشیابی آموزش^۴ اشاره دارد که معمولاً از آن با عنوان «اثربخشی آموزش^۵» یا «ارزیابی اثربخشی آموزش^۶» 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^۷ مناسب از نتایج آموزش می‌باشد، و در نهایت بهنگام ضرورت پیگیری لازم معمول نمی‌گردد.

بنابراین در راستای آشنایی علاقه‌مندان به امر تحقیق درباره 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.

رضا رأفتی

مهر ۱۳۹۵

1. Human Resource Development

2. Training

3. Performance⁶

4. Training Evaluation⁷

5. Training Effectiveness⁸

6. Training Effectiveness Evaluation⁹

7. feedback

فهرست مطالب

شماره صفحه	عناوین
۳	مقدمه
۹	فصل اول: ارزشیابی آموزشی
۱۱	۱-۱- تعاریف و تاریخچه ارزشیابی آموزشی
۲۰	۲-۱- تفاوت ارزشیابی با ارزیابی، اندازه گیری، پژوهش و پاسخگویی
۲۹	۳-۱- فرآیند ارزشیابی آموزشی
۳۰	۴-۱- اهمیت و ضرورت ارزشیابی آموزشی
۳۳	۵-۱- مبانی نظری الگوهای ارزشیابی آموزشی
۴۳	۶-۱- الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزشی
۶۳	۷-۱- نقشهای ارزشیابی آموزشی
۶۹	۸-۱- ویژگی های ارزشیابی آموزشی
۷۰	۹-۱- موانع و مشکلات ارزشیابی آموزشی
۷۵	۱۰-۱- انواع ارزشیابی
۷۸	۱۱-۱- رویکردهای ارزشیابی آموزشی
۷۸	۱۲-۱- مطالعات تطبیقی و روند تحول ارزشیابی آموزشی

فصل دوم: روش های سنجش برنامه آموزشی کارکنان	۱۰۷
۱-۲- تعاریف آموزش	۱۰۹
۲-۲- فرآیند آموزش	۱۱۰
۳-۲- اهمیت ارزیابی اثربخشی آموزشی	۱۱۱
۴-۲- دلایل عمده در تعیین اثر بخشی دوره های آموزشی	۱۱۲
۵-۲- روشهای ارزیابی اثر بخشی آموزشی	۱۱۳
۶-۲- مدل سه بعدی اثر بخشی آموزش های سازمانی	۱۱۴
۷-۲- مؤلفه های اثربخشی عملکرد آموزش	۱۱۸
۸-۲- ایزو ۱۰۰۱۵	۱۱۹
فصل سوم: کیفیت آموزشی	۱۳۷
۱-۳- تاریخچه کیفیت	۱۳۹
۲-۳- تعریف کیفیت	۱۴۱
۳-۳- تضمین کیفیت	۱۴۵
۴-۳- روش های تضمین کیفیت	۱۴۶
۱-۴-۳- روش سنجش	۱۴۶
۲-۴-۳- روش ممیزی	۱۴۶
۳-۴-۳- روش اعتبار سنجی	۱۴۷
۱-۳-۴-۳- ارزیابی درونی (زیربنای اعتبار سنجی)	۱۵۵
۲-۳-۴-۳- ارزیابی بیرونی	۱۵۷

- فصل چهارم: ارزشیابی کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی ... ۱۵۹
- ۱-۴-۱- بخش اول: وضعیت آموزش عالی ۱۶۱
- ۱-۴-۱-۱- رویکرد آموزش عالی در ایران ۱۶۱
- ۱-۴-۲- شاخص‌ها و ضوابط ارزیابی آموزش عالی ۱۶۳
- ۱-۴-۳- شاخص‌های ارزیابی کلان آموزش عالی ۱۶۵
- ۱-۴-۴- شاخص‌های ارزیابی خرد آموزش عالی ۱۷۶
- ۲-۴- کیفیت و نقش آن در بهبود آموزش عالی ۱۹۰
- ۳-۴- مطالعات تطبیقی در نظام آموزش عالی ۱۹۲
- ۱-۳-۴- نظام آموزش عالی ایران ۱۹۳
- ۲-۳-۴- نظام آموزش عالی ژاپن ۱۹۳
- ۳-۳-۴- نظام آموزش عالی بریتانیا ۱۹۵
- ۴-۳-۴- نظام آموزش عالی مالزی ۱۹۵
- ۵-۳-۴- نظام آموزش عالی جمهوری آذربایجان ۱۹۵
- ۶-۳-۴- نظام آموزش عالی پاکستان ۱۹۶
- ۷-۳-۴- نظام آموزش عالی ترکیه ۱۹۷
- ۸-۳-۴- نظام آموزش عالی هند ۱۹۷
- ۴-۴- عناصر ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ۱۹۸
- ۵-۴- لزوم توجه به ارزشیابی کیفیت در برنامه ریزی آموزشی ۲۰۱
- ۶-۴- شیوه‌های ارزشیابی کیفی نظام آموزش عالی ۲۰۵

۲۰۶	..... اهداف ارزشیابی آموزش عالی	۷-۴
۲۰۷	..... فصل پنجم: ارزشیابی عملکرد	
۲۰۹	..... مفهوم ارزشیابی عملکرد	۱-۵
۲۱۱	..... اهداف ارزشیابی عملکرد	۲-۵
۲۱۳	..... رویکردها ارزشیابی عملکرد	۳-۵
۲۱۴	..... روشهای ارزشیابی عملکرد	۴-۵
۲۱۹	..... مزایا و معایب روشهای ارزیابی عملکرد کارکنان	۵-۵
۲۲۰	..... خطاهای بالقوه در سیستمهای ارزشیابی عملکرد	۶-۵
۲۲۲	..... عوامل و ویژگیهای موثر بر اثربخشی سیستمهای ارزشیابی عملکرد	۷-۵
۲۲۶	..... معیارهای ارزشیابی عملکرد	۸-۵
۲۲۷	..... روشهای هدایت جلسات ارزشیابی	۹-۵
۲۲۹	..... تکنیکهای ارزشیابی عملکرد	۱۰-۵
۲۳۰	..... معیارهای سودمندی ارزشیابی	۱۱-۵
۲۳۱	..... میانگین زمانی ارزشیابی عملکرد	۱۲-۵
۲۳۲	..... دلایل مخالفت سازمانها با ارزشیابی عملکرد کارکنان	۱۳-۵
۲۳۳	..... منابع	
۲۴۴	..... پیوست ها (واژگان تخصصی)	

فصل اول

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^۱ 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 ص ۸).

کرانباخ^۲ ارزشیابی را جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم‌گیری در مورد یک برنامه‌ی آموزشی می‌داند (کرانباخ ۱۹۶۳، ۶۷۲) 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.

1. Ralf Tyler

2. Cronbakh

بی‌بای^۱ 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 ص ۱۰) در این تعریف منظور از عبارت اقدامی معین، اتخاذ تصمیم مناسب جهت بهبود برنامه است. از نظر ملکم پرووس^۲ ارزشیابی عبارت است از فراگرد:

- الف - توافقی 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 ص ۸)

مایکل اسکریون^۳ 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 ص ۵)

بولا^۴ 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 ص 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 برون داد^۵ مورد نظر ارزشیابی آموزشی می‌تواند به چهار سؤال زیر پاسخ دهد.

الف - مطلوبیت هدف آموزشی چه میزان است؟

1. Beeby
2. MalkomPros
3. Mikalscriven
4. Bola
5. Output

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 ص ۱۱)

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^۱ ارزیابی را در ساده ترین شکل آن تعیین ارزش یک چیزی 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^۲ یادگیرندگان و مقایسه‌ی نتایج حاصل با هدف‌های

1. Wartan

2.

آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزان (سیف ۱۳۷۶ ص ۱۲۱)

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

۱- در همه تعاریف بر تصمیم‌گیری 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 تصمیم‌گیری به کار گرفته نشود. ارزشیابی بی فایده است به عبارت دیگر هدف اصلی و اساس ارزشیابی تصمیم‌گیری در جهت بهبود بخشیدن برنامه هاست. البته این بدان معنا نیست که در تصمیم‌گیری، معلم یا مدیر به فکر تسویه حساب‌های شخصی خود با دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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^۱ 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 کارگیری وسایل سنجش و ارزشیابی امکان پذیر نیست. (نفیسی، ۱۳۷۶).

بنابر 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 قدیمی‌تر از 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 گردآوری 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 تصمیم‌گیری در مورد تاکتیک‌ها و راهبردهای جنگی، همگی نوعی ارزشیابی غیر رسمی محسوب می‌گردند. چینیها 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^۱ بر می‌خوریم که در سالهای ۱۸۹۸-۱۸۹۶ مطالعه ای 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 ترندایک 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 ار^۲. وساندرز^۳. جیمز ار^۴، 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^۵، 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 دبیرستان و اظهار نظر نسبت به موفقیت دانش آموزان در رسیدن به هدفهای آموزشی، در این مطالعه آنها برای گرد آوری اطلاعات به نحوه برجسته ای تاثیر خود را بر روی برنامه‌های ارزشیابی آموزشی در طول ۳۰ سال بعد داشت و امروزه نیز روش مذکور به نحوه برجسته ای تاثیر خود را روی برنامه‌های ارزشیابی حفظ کرده است (ورتن و ساندرز^۶ ۱۹۷۳) در این مطالعه هدف پیدا کردن تفاوت در کارایی انواع مدارس (آموزشگاه‌ها) بود.

1.

2. Werthonblain.

3. Sanders

4. jams. R4

5. StafilBim

6.

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^۱ مدارس صورت گرفت که از جمله مطالعه هشت ساله تایلو و اسمیت^۲ 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 (ورتن - ۱۹۹۰)

در طول سالهای ۱۹۶۰ و بعد از آن علاوه بر مباحث روش شناختی در خصوص نقش ارزیابی نظرات تازه ای 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 می‌کنند (کرونباخ، ۱۹۶۲ - استافل بیم، ۱۹۶۶ - پرووس، ۱۹۶۷ (۱) - الکین، ۱۹۶۹ (۲))

به دنبال تلاش‌های تایلر افراد دیگر نظیر هاموند^۳ (۱۹۷۲)، مفسل و مایکل^۴ (۱۹۷۶) به بسط

1. Accreditation

2. Tbelr&Smit

3. Hammond I

4. Mefessal&Michal

شیوه تایلر پرداختند. اسکریون^۱ (۱۹۷۴) و استیک^۲ (۱۹۷۵) برای انجام عمل ارزشیابی الگوهای جدید ابداع کردند پاپهام^۳ (۱۹۷۱) استفاده از ازمونهای ملاک مطلق را جانشین الگوهای ملاک نسبی کرد.

استافل بیم (۱۹۷۱) ضمن بررسی فعالیتهای ارزشیابی انجام شده که با استفاده از شیوه تایلر به اجرا درآمده بودند، به این نتیجه رسید که مریان قادر نیستند رفتارهای را که انتظار می‌رود 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 می‌دهد استافل بیم به منظور غلبه بر ضعف‌های روش تایلر ضرورت تدوین یک مفهوم بهتر و جامع‌تر را برای ارزشیابی مطرح نمود (الگوی ارزشیابی استافل بیم در ادامه مبحث مربوط به رویکردها و الگوهای ارزشیابی به طور کامل بیان شده).

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 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 کرده‌اند (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 ازمونهای روانی - آموزشی پرداختند. از این ازمونها بیشتر برای دسته بندی فراگیران و تصمیم‌گیری درباره پذیرش داوطلبان برای ورود به مراکز آموزش عالی استفاده می‌کند. از این فرایند تحت عنوان اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی یاد می‌شود. بنابراین در این دوره ارزشیابی آموزشی با اندازه‌گیری‌های روانی - آموزشی مترادف بود.

دوره دوم ارزشیابی مربوط به دهه ۱۹۶۰ میلادی است. در این دوره صاحب‌نظرانی منجمله

1. Scariven
2. Stack
3. Papham

پرووس^۱ و استیک^۲، به تعریف ارزشیابی با توجه به تجربه‌های به دست آمده در دهه ۱۹۶۰ پرداختند (بوللا^۳، ترجمه ابیلی 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^۴ بودجه‌های بسیار گزافی به بهبود برنامه‌هایی آموزشی اختصاص داد. این قانون یکی از بلند پروازترین قوانینی بود که تا آن تاریخ در زمینه آموزش توسط دولت فدرال تصویب شده بود و بودجه کلانی را 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 بر سنجش پویایی نظامهای آموزشی تاکید داشت، به منظور آن قضاوت درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی بوده است. از جمله صاحب نظران این دوره می‌توان به استافل بیم (۱۹۷۱) اشاره کرد.

بلاخره سالهای آخر دهه‌های ۱۹۸۰ - ۱۹۹۰ را می‌توان دوره چهارم تحول ارزشیابی قلمداد کرد در این دوره بر اساس دیدگاه فلسفی ساختار گرایی، برخی از صاحب نظران ارزشیابی را مترادف با توافق درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی منظور داشتند گویا

1. Provous

2. Stake

3. Bolla

4. Elementary And Secondary Education

ولاین کولن^۱ (۱۹۸۹) و در نهایت، دهه پایانی قرن بیستم و آغاز قرن بیست و یکم میلادی را می‌توان به مفهوم جست و جوی نظام یافته ای 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:

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 هر یک 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.

اربابی 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 شرکت کننده در برنامه است. تعیین قابلیت فرد فرد فراگیران در حوزه توجه مجری ارزشیابی قرار نمی‌گیرد ارزشیابی برخلاف ارزیابی، 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 تفاوت 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.

از نظر لغوی واژه ارزیابی 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 آنها درجه بندی کرده‌اند. بعنوان مثال ایلی ارزشیابی را جامع‌تر از ارزیابی میدانند و حیطه کاربرد آنها وسیع‌تر از ارزیابی می‌شمارد (ایلی ۱۳۷۵، ۱۱۰) در حالیکه سیف ارزشیابی را جامع‌تر از سنجش دانسته و سنجش را جزئی از ارزشیابی می‌داند. (سیف ۱۳۷۵، ۳۳) به نظر کیا منش ارزیابی 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 اندازه گیری می باشد و تفاوت سنجش با ارزشیابی، را در این مورد دانسته که سنجش علی الاصول فعالیتی غیر ارزشی بوده در حالیکه در ارزشیابی قضاوت در میان می باشد (کیامنش ۱۳۶۸) از سوی دیگر بازرگان سه واژه مذکور را مترادف به کار می برد.

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 و با کمیت عددی نشان داده می شود. عمل اندازه گیری امکان توصیف عینی تر از پدیده مورد اندازه گیری و همچنین 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) و همچنین (محمد با ۱۴ سال سن، ۳۵ کیلو گرم وزن و ۱۳۰ سانتیمتر قد دارد). عبارت های عددی دقیق تر و عینی تر از عبارت های کلامی بوده و کمتر تفسیر پذیر هستند.

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

اندازه گیری و ارزشیابی دو هدف مختلف را دنبال می کنند (ولف ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵) هدف از اندازه گیری در آموزش و پرورش 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 بساری 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 معجری ارزیابی نیز شیوه‌های نظام دار در تلاش برای جمع‌آوری اطلاعات و کسب دانش تازه است و نیازها و هدف‌ها محرک وی در انجام فعالیت ارزشیابی به شمار می‌آیند. هدف معجری 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 معجری 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، استافلیم و شینک فیلد، و بیای 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 با ارزش بودن یا نبودن) داوری نمی‌کند ولی معجری 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 نامطلوب، با ارزش 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 و موقعیتهای دیگر تعمیم دهد (یعنی از طریق عوامل تهدید کننده اعتبار بیرونی). نتایج پژوهشها معمولاً در سطح گسترده چاپ و منتشر می‌شوند، و در زمانها و مکانهای مختلف مورد توجه قرار می‌گیرند.

در حالیکه معجری ارزشیابی به تولید دانشی علاقه دارد که به یک تصمیم یا تصمیم‌های

خاص منجر می‌شود. مجری ارزشیابی به تعمیم یافته‌ها فکر نمی‌کند. اصولاً دانشی که از طریق ارزشیابی کسب می‌گردد فاقد کلیت لازم برای تعمیم می‌باشد. مجری ارزشیابی به دانشی می‌اندیشد که با کمک آن موضوع بررسی شده را بشناسد و در مورد آن تصمیم‌گیری کند. نتایج ارزشیابی‌ها کمتر به صورت گسترده چاپ و منتشر می‌شوند، در صورت چاپ، روش انجام عمل ارزشیابی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

در پژوهش، فرضیه یا فرضیه‌های مطرح شده آزمون می‌شوند، در حالیکه در ارزشیابی میزان موفقیت در رسیدن به هدفها مورد سنجش قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، یافته‌های ارزشیابی با هدفها و یا معیارهای از قبل تعیین شده سنجیده می‌شود.

پژوهشگر برای آنکه بتواند، دانش قابل اعتماد و تعمیم پذیر تولید کند، از قواعد و اصول خاصی پیروی می‌کند. مثلاً از نمونه‌گیری دقیق، و کنترل و دستکاری متغیرها، و گروه کنترل بهره می‌گیرد. در حالیکه مجری ارزشیابی نمی‌تواند و یا حتی ضرورتی ندارد که این قواعد و اصول به طور کامل و دقیق پیروی کند، برای مثال استفاده از روش‌های نمونه‌گیری و بهره‌گیری از گروه کنترل، برای اجرای مطالعات پژوهشی یک لازم و ضروری است. ولی در مطالعات ارزشیابی گاه مسائل مختلف (مثلاً مقاومت مدرسه و یا عدم موافقت اولیا) مانع استفاده از روشهای نمونه‌گیری می‌شوند و یا بندرت می‌توان گروه کنترل را از دریافت کاربندی آزمایشی محروم نمود. با وجود این در ارزشیابی از برنامه‌های آموزش گاه موقعیت‌های پیش می‌آید مثلاً 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 و قواعد مورد توجه در طر‌حهای پژوهشی غیر ضروری محسوب می‌شود. در مثال برنامه نویسی به زبان بیسیک، امکان نمونه‌گیری 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، ۱۹۷۴ ترجمه کیامنش، ۱۳۷۵).

نیروی به حرکت درآورنده پژوهشگر برای انجام فعالیت پژوهش، کنجکاوی و کسب آگاهی است. هدف وی کشف رابطه‌های علت و معلولی بین پدیده‌ها و رسیدن به حقیقتی علمی است پژوهشگر - حداقل در کوتاه مدت - به اهمیت و کاربرد و دانش بوجود آمده کمتر توجه می‌کند. مجری ارزشیابی نیز به شیوه‌ای نظامدار در صدد جمع‌آوری اطلاعات و کسب دانش تازه است. نیازها و هدفها محرک وی در انجام فعالیت ارزشیابی بشمار می‌آیند، ولی هدف مجری ارزشیابی بیشتر آن است که از دانش کسب شده در تصمیم‌گیری استفاده کند و عملی انجام دهد. پژوهشگر از دانش کسب شده نتیجه‌گیری می‌کند، به همین دلیل پژوهش را نتیجه مدار می‌نامند (پایهام ۱۹۷۵). در حالی که مجری ارزشیابی از دانش کسب شده برای تصمیم‌گیری استفاده می‌کند، به همین دلیل ارزشیابی را تصمیم‌مدار مینامند. کار پژوهشگر با شناخت و درک پدیده‌ها و پاسخ به سؤال یا سؤالهای مطرح شده، پایان می‌پذیرد. وی در مورد یافته‌های پژوهش (خوب یا بد، مؤثر بودن یا نبودن، با ارزش بودن یا نبودن) داوری نمی‌کند. در حالیکه مجری ارزشیابی از شناخت و درک پدیده‌ها و پاسخهای فراهم شده، برای بهبود و اصلاح پدیده ارزشیابی شده استفاده میکند، و به وضوح در مورد ارزش برنامه آموزشی یا موضوع ارزشیابی شده (مطلوب یا نامطلوب، با ارزش یا بی ارزش) قضاوت می‌کند. پژوهشگر به تولید دانشی علاقه دارد که تا حد ممکن تعمیم‌پذیر باشد. به همین دلیل وی مطالعه پژوهشی خود را به صورتی طرح‌ریزی می‌کنند که از یک طرف بتواند یافته‌های حاصل از پژوهش را، با اطمینان هر چه بیشتر، به کاربندی آزمایشی نسبت دهد، در حالیکه مجری ارزشیابی به تولید دانشی علاقه دارد که به تصمیم یا تصمیم خاص منجر می‌گردد. مجری ارزشیابی به تعمیم یافته‌ها فکر نمی‌کند. اصولاً "دانشی که از طریق

ارزشیابی کسب می‌گردد فاقد کلیت لازم برای تعمیم است.

مجری ارزشیابی به دانشی می‌اندیشد که به کمک آن موضوع بررسی شده را بشناسد و در مورد آن تصمیم‌گیری کند. نتایج ارزشیابیها کمتر بصورت گسترده چاپ و منتشر می‌شوند. در صورت چاپ، روش انجام عمل ارزشیابی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

در پژوهش فرضیه یا فرضیه‌های مطرح شده آزموده می‌شوند، در حالیکه در ارزشیابی میزان موفقیت در رسیدن به هدفها مورد سنجش قرار می‌گیرد. پژوهشگر برای آنکه بتواند دانش قابل اعتماد و تعمیم پذیر تولید کند، از قواعد و اصول خاصی پیروی می‌کند. مثلاً" از نمونه‌گیری دقیق، کنترل و دستکاری متغیرها و گروه کنترل بهره می‌گیرد. در حالی که مجری ارزشیابی نمی‌تواند، یا حتی ضرورتی، ندارد که از این قواعد و اصول به طور کامل و دقیق پیروی کند. 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 قرار داشته باشد. همچنین با توجه به شرایط اجرای پژوهش و یا فرصت آزاد خویش، طول مدت اجرای پروژه پژوهش را تعیین می‌کند. در حالیکه از مجری ارزشیابی معمولاً" خواسته می‌شود تا پروژه یا فعالیت آموزشی خاصی را ارزیابی کند. در نتیجه وی از طرف سفارش دهندگان عمل ارزشیابی تحت فشار قرار می‌گیرد تا فعالیت ارزشیابی را در فاصله زمانی معینی به اتمام رساند. علت این مسئله آن است که سفارش دهندگان یا تصمیم گیرندگان، برای تصمیم‌گیری دربروز، یا فعالیت آموزشی به بازخوردهای مناسب و بهنگام نیاز دارند.

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، **تعمیم پذیری** 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 تصمیم گیر صورت می‌پذیرد

پژوهش ارزشیابی :

ارزشیابی که بر پایه‌ی شواهد تجربی جمع آوری 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

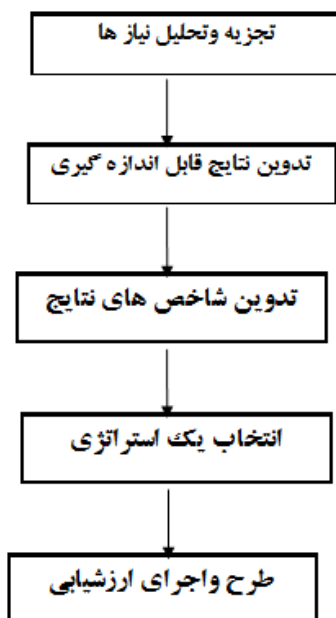
برای پاسخگویی باید فعالیتهای انجام شده مورد ارزشیابی قرار گیرند. یافته‌های حاصل از ارزشیابی، یعنی عملکردها یا آنچه که انجام گرفته و رخ داده، باید در اختیار کسانی قرار گیرد که برنامه مطالعه شده را مورد سؤال قرار داده‌اند در واقع ارزشیابی وسیله پاسخگویی است. فرایند ارزشیابی میتواند بازخوردهایی را فراهم آورد که مشخص سازد چه چیزهایی به اصلاح و بهبود احتیاج دارند. در حالیکه اکثر برنامه‌های پاسخ گویی در آموزش و پرورش به ارزشیابی نیاز دارند، تمام فعالیتهای ارزشیابی به خاطر پاسخ گویی 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 ضروراً "به منظور پاسخ‌گویی اجرا نمی‌شود ولی هر فعالیت پاسخ‌گویی به انجام ارزشیابی نیاز دارد.

۱-۳- فرآیند ارزشیابی آموزشی:

فرآیند عمومی ارزشیابی آموزش در شکل شماره ۱. مشخص شده است. فرآیند ارزشیابی آموزش با تعیین نیازهای آموزشی شروع می‌شود. نیازسنجی، دانش، مهارت رفتار یا قابلیت‌های دیگری که نیاز به یادگیری آنهاست را مشخص می‌کند. پس از اینکه قابلیت‌های یادگیری مشخص شد گام بعدی در فرآیند ارزشیابی، تعیین اهداف قابل اندازه‌گیری آموزش است، اهداف معین و قابل اندازه‌گیری، نتایج و یا ستانده‌های مناسب برای ارزشیابی هستند. براساس اهداف یادگیری، شاخص‌های ستاده‌ها، جهت ارزیابی یادگیری و انتقال یادگیری به شغل که اتفاق افتاده است، طراحی می‌شود. پس از مشخص شدن شاخص‌های نتایج (ستاده‌ها)، گام بعدی تعیین استراتژی ارزشیابی است.

در انتخاب استراتژی عواملی همچون نوع مهارت‌ها، زمان مورد نیاز به اطلاعات و فرهنگ سازمانی می‌بایست مدنظر قرار گیرد. طرح‌ریزی و اجرای ارزشیابی مستلزم پیش‌نگری برنامه (ارزشیابی تکوینی)، جمع‌آوری داده‌های مربوط به ستاده‌های آموزشی مطابق طرح ارزشیابی است (پورصادق، ۱۳۸۷)



شکل شماره ۱: فرآیند ارزشیابی آموزشی

۱-۴- 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 نمی کند، بلکه چون وظیفه ای بردوش او نهاده شده است، آن را انجام می دهد و به پیامدهای آن چندان نمی اندیشد. اما ارزشیابی، جانمایه و مرکز هر گونه تصمیم گیری 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 داده اند:

الف) ارزشیابی برای استادان ضرورت دارد، زیرا استادان در برنامه ریزی تدریس و تصمیم گیری در جریان فعالیت های آموزشی به داشتن اطلاعات فراوان در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی فراگیران نیازمندند و ارزشیابی می تواند چنین اطلاعاتی را در اختیار آنان