

## بررسی الگوهای ارزشیابی آموزشی

مهديه شعبان پور اومالی<sup>۱</sup>، عالمه عبادی جام خانه<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> دانشگاه آزاد ساری، کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی

<sup>۲</sup> دانشگاه آزاد ساری، کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی

---

### چکیده

هدف محققان در این مقاله "بررسی الگوهای ارزشیابی آموزشی" با روش تحقیق مبتنی بر تحلیلی-تاریخی می باشد. یافته های تحقیق نشان می دهد دسته بندی ارزشیابی های آموزشی در قالب الگوهای مختلف رادر موارد زیر می توان عنوان نمود: ۱- الگوی ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر هدف ۲- الگوی ارزشیابی یوسی ال ای ۳- الگوی ارزشیابی تایلر ۴- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان ۵- الگوی ارزشیابی سیپ: الف) ارزشیابی از بافت ب) ارزشیابی از درون داد ج) ارزشیابی از فرایند د) ارزشیابی از فرآورده ۶- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت ۷- الگوی ارزشیابی اسکریون ۸- الگوی ارزشیابی هدف آزاد ۹- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان ۱۰- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان ۱۱- الگوی ارزشیابی سیمایی.

**واژه های کلیدی:** بررسی، الگو، ارزشیابی، آموزشی.

---

## مقدمه

ارزشیابی و یادگیری، دو عنصر مهم و لاینفک هر نظام آموزشی قلمداد می‌شوند. جایگاه و اهمیت این دو به گونه‌ای است که هیچ نظام آموزشی بدون این دو قابل تصور نیست. موضوعات مختلف آموزشی، روش‌های خاص تدریس را ایجاب می‌کنند و به تبع آن برای ارزشیابی نیز، بایستی از روش‌های خاص و متناسب بهره جست. ارزشیابی و یادگیری متأثر از هم هستند و از آنجایی که در مکاتب مختلف یادگیری، روش‌های یادگیری متفاوت است، پس بدیهی به نظر می‌رسد که روش‌های ارزشیابی نیز در این مکاتب متفاوت خواهند بود؛ بنابراین هدف اصلی این پژوهش تبیین این موضوع است که روش‌های ارزشیابی در مکاتب یادگیری همچون رفتارگرایی، شناخت گرایی و انسان گرایی به عنوان مکاتب حاکم در عرصه یادگیری چگونه می‌باشد. بسیاری از متدهای تدریس نیز متأثر و ملهم از مکاتب مذکور می‌باشد. لذا پژوهش حاضر برای مکتشف ساختن "انواع الگوهای ارزشیابی آموزشی" می‌باشد. نتایج حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که علاوه بر اینکه روش‌های ارزشیابی بر چگونگی یادگیری تأثیر می‌گذارد بلکه هر یک از مکاتب و مدل‌های ارزشیابی‌های آموزشی با توجه به مبنای معرفت‌شناسی خود و نگرش آنها نسبت به ماهیت فراگیران، روش‌ها و ابزارهای مختلفی را برای ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران ارائه داده‌اند.

دنیایی که امروزه دانش‌آموزان با آن مواجه هستند در حال تغییر است. عصر فناوری اطلاعات و ایده‌ی جهانی شدن تربیت، شاخص‌های کسب موفقیت‌های زندگی را، دگرگون ساخته است. توانایی سازگاری با بحران‌ها و نیازهای عصر جدید، مستلزم آموزش و یادگیری کسب مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، حل مسئله، استدلال تحلیلی و تفسیر اطلاعات و استفاده‌ی بهینه از آن در تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان است. در پاسخ به این تغییرات، باید کسب اطلاعات در آموزش و پرورش را در سطح بین الملل آغاز کرد و در این میان باید به نقش روش‌های سنجش از پیشرفت تحصیلی توجه ویژه‌ای داشت (خوش خلق، ۱۳۸۵، ص ۱۳۵).

هر چه سایه ارزشیابی، خاصه ارزشیابی تراکمی (پایانی) و نمره از سر محیط کلاس و آموزش کم شود تأثیرات مثبتی به همراه خواهد داشت؛ بنابراین اگر ارزشیابی در مواردی که این چنین آسیب‌رسان باشد بهتر است که در چگونگی اجرای آن یا حتی در اصل اجرای آن شک و تردید نمود و سعی کرد با بازنگری در آن محیط (یاددهی - یادگیری) را به محیطی سالم و با نشاط تبدیل کرد. (حسنی و احمدی، ۱۳۸۳)

امتحانات کتبی و پایانی قادر نیست بیان کند که دانش‌آموز واقعاً چه معرفت، مهارت و نگرشی را به دست آورده است زیرا در اکثر موارد به سطوح حافظه و فهم توجه داشته و از کسب واقعی معرفتی که ظاهراً به داشتن آن دانش‌آموز اذعان دارد، حکایتی ندارد. در حالی که در ارزشیابی جدید، تکالیف چالش‌برانگیز برای رشد و توسعه‌ی تفکر در سطوح بالاتر، مورد نیاز است و به انتظارات واقعی و قابل مشاهده از دانش‌آموز تأکید می‌شود و دانش‌آموزان در ارزشیابی فعالیت‌هایشان فعال هستند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴، ص ۶۲)

در عصر حاضر با طرح و ظهور پدیده‌ی جهانی شدن و به سبب چالش‌هایی که این رویداد برای نظام آموزشی ایجاد کرده، انتظارات جوامع از نظام آموزشی دگرگون شده به نحوی که این تغییرات در محافل و مجامع علمی و جهانی مانند یونسکو و دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت به نحو بارزی انعکاس یافته است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴، ص ۳۴)

امتحانات به شکل رایج نه تنها زمینه ساز خلاقیت دانش‌آموزان نبوده، بلکه موجب افول آنان است. طبق نظر برخی صاحب‌نظران یکی از راه‌های کاهش ذوق خلاقیت کودکان، هم توجه بیش از حد به ارزشیابی است (حبیبی، ۱۳۸۷). ارزشیابی تکوینی نوعی از ارزشیابی است که در فرآیند آموزش استمرار دارد و طی آن معلم از اطلاعاتی که جمع‌آوری می‌کند در طراحی مراحل بعدی آموزش استفاده می‌کند این نوع ارزشیابی پویا، رشد‌دهنده و سازنده است. (شریفی، ۱۳۸۲) با توجه به رویکرد‌های جدید در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و به منظور افزایش پایداری و کاربست آموخته‌های در حل مسایل زندگی به ارزشیابی‌های تکوینی، آزمون‌های عملکرد تکالیف، فعالیت‌های خارج از کلاس مرتبط با درس توجه و اهمیت ارائه باز خورد‌های اصلاحی به دانش‌آموزان در جریان یادگیری را در کنار ارائه نمرات پایانی آشکار نموده است.

## تعاریف ارزشیابی

با توجه به جوان بودن حوزه ارزشیابی و وجود ابهامات نسبتاً زیاد در مورد این حوزه، قبل از هر چیز لازم است که با تعریفهای ارائه شده برای این موضوع آشنا شویم. لذا ابتدا با استفاده از فرهنگهای لغت، تعریف ارائه شده برای ارزشیابی را بیان نموده و بعد از آن به چند نمونه از تعریفهای ارائه شده توسط صاحب نظران این حوزه می پردازیم.

فرهنگ روان شناسی آرتور ربر<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) ارزشیابی را در معنی عام «تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز» می داند و به صورت خاص تر ارزشیابی را «تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس، یک سری آزمایش، یک دارو و... در رسیدن به هدف های اولیه آن ها» می داند. فرهنگ وبستر ۲ ارزشیابی را «قضارت یا تعیین ارزش یا تعیین کیفیت» تعریف می کند (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۶).

در فرهنگ های فارسی دهخدا و دکتر معین واژه های ارزشیابی و ارزشیاب یا عامل ارزشیابی به کار برده نشده است. ولی «واژه های ارزیابی» و «ارزیاب» تعریف شده اند. در فرهنگ دهخدا، ارزیابی «عمل یافتن ارزش هر چیز، تقویم» و ارزیاب «کسی که ارزش هر چیزی را معین می کند، مقوم» تعریف شده است. در فرهنگ معین ارزیابی عمل یافتن ارزش و بهای هر چیز، سنجش و بررسی حدود هر چیز و برآورد کردن ارزش آن و ارزیاب، «ارزیابنده، کسی که ارزش هر چیزی را معین می کند، مقوم، کارشناس و سررشته دار تعیین ارزش و بها» تعریف شده است. (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۶).

شاید بتوان ادعا نمود که به تعداد صاحب نظرانی که در این حوزه دارای نام و شهرت هستند. برای ارزشیابی نیز تعریف وجود دارد. این تعاریف در بسیاری موارد به هم شبیه هستند و در مواردی نیز با هم تفاوت دارند.

۱- اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام «رالف تایلر» ثبت شده است. وی ارزشیابی را «وسیله ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف های آموزشی مطلوب مورد نظر» می داند. در این تعریف هدف های آموزشی به تغییرات مطلوبی اشاره می کنند که انتظار می رود در اثر اجرای برنامه آموزشی در رفتار فراگیران حاصل آیند. لذا فرایند ارزشیابی، از دیدگاه تایلر، با اطلاع کامل از هدفهای آموزشی از قبل تعیین شده، در پی آن است که تعیین کند این تغییرات رفتاری در عمل به چه میزان در رفتار فراگیران ظاهر شده است (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۷).

۲- گی،<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) معتقد است «ارزشیابی به یک فرآیند نظام دار (سیستماتیک) برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود. به این منظور که تعیین می شود آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان.» (خورشیدی و شاهی راد، ۱۳۸۲، ص ۴۰).

۳- ورتن<sup>۳</sup> و سندرز<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) دو تن از صاحب نظران در حوزه ارزش یابی آموزشی گفته اند «در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی به اجراء در می آید.» (خورشیدی و غندالی، ۱۳۷۸)

۴- پاپهام (۱۹۷۵) معتقد است که ارزشیابی یعنی تعیین ارزش کردن «ارزشیابی آموزشی نظامدار در برگیرنده سنجش رسمی ارزش پدیده های آموزشی است» (پاپهام، ۱۳۷۵، ص ۸). ارزشیابی آموزشی نظامدار به فعالیت های گفته می شود که به صورت رسمی و با قصد و برنامه های خاص انجام می گیرد. به نظر پاپهام ارزشیابی فعالیتی است که در آن به صورت رسمی تلاش می شود تا در مورد پدیده مورد بررسی اطلاعات جمع آوری گردد. اطلاعات جمع آوری شده برای رسیدن به یک قضاوت در مورد ارزش آن پدیده استفاده می شود. (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۷).

۵- کرانباخ<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) ارزشیابی را جمع آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم گیری در مورد یک برنامه آموزشی می داند. به عقیده کرانباخ تعیین موفقیت یا عدم موفقیت برنامه های آموزشی فقط از طریق جمع آوری اطلاعات در موقعیت های واقعی یاددهی- یادگیری امکان پذیر می باشد و هر گونه تصمیم-گیری در مورد برنامه آموزشی باید بر اساس اطلاعات جمع آوری

<sup>۱</sup> - Arthur Reber

<sup>۳</sup>key

<sup>۲</sup> - Worthen

<sup>۳</sup> - Sanders

شده صورت گیرد. کرانباخ نیز همانند تایلر به اطلاعات مربوط به عملکرد فراگیران توجه دارد و می‌خواهد بداند که در اثراجرای یک برنامه آموزشی در رفتار فراگیران آن برنامه چه تغییراتی به وجود آمده است؟ تغییرات به وجود آمده در رفتار فراگیران اطلاعات لازم جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه آموزشی را فراهم می‌سازد؟ بدین ترتیب تعریف کرانباخ دو قسمت عمده دارد: جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات و به دنبال آن تصمیم‌گیری بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده (کیامنش، ۱۳۷۷).

۶- بازرگان، در تعریف ارزیابی می‌گوید: «ارزیابی عبارت است از فرآیند تعیین و فراهم آوردن اطلاعات لازم دربارهٔ مطلوبیت هدف‌ها، برنامه‌های عملیاتی طرح‌های اجرایی و نتایج حاصل از آن‌ها به منظور هدایت و تصمیم‌گیری جهت بهبود و پیشرفت فعالیت‌ها برای کسب بازده مورد نظر.» (بازرگان، عباس، ۱۳۷۵)

۷- استافل بیم و شینگ فیلد ۴ (۱۹۸۶) در کتاب «ارزشیابی نظام دار» یک تعریف جامع برای ارزشیابی ارائه کرده‌اند. «ارزشیابی عبارت است از فرآیند تعیین کردن ۵، بدست آوردن ۶ و فراهم ساختن ۷ اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح‌ها، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخ‌گویی ۱ و درک بیش‌تر از پدیده‌های مورد بررسی.» این تعریف ارزشیابی را یک فعالیت مستمر سه مرحله‌ای می‌داند: مرحله اول تعیین کردن (فعالیت‌های نظیر مشخص کردن، تعریف کردن و واضح کردن که تصمیم‌گیرندگان به آنها نیاز دارند) در مرحله دوم به دیت آوردن (جمع‌آوری، سازمان دادن و تجزیه و تحلیل اطلاعات) و مرحله سوم که شامل فراهم ساختن، ترکیب اطلاعات جمع‌آوری شده یا توصیفی هستند یا قضاوتی و هر دو برای سنجش و کمک به بهبود برنامه مورد نظر مناسب هستند. همچنین برای ارزشیابی دو نظریه گرفته شده: نقش تصمیم‌گیری یا تکوینی و نقش پاسخگویی یا تراکمی (پایانی). (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۲۲ و بازرگان ۱۳۸۰)

۸- ولف ۲ (۱۹۸۴) در کتاب «ارزشیابی آموزشی» تعریف بیبای ۳ از ارزشیابی را مطرح کرده و ویژگی‌های این تعریف را به طور مفصل توضیح داده است. بیبای ارزشیابی را چنین تعریف می‌کند: «جمع‌آوری و تفسیر نظام دار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی یا چشم‌داشت به اقدامی معین بیانجامد.» (کیامنش، ۱۳۸۷ و بازرگان ۱۳۸۰)

۹- «تن برینگ ۴ ۱۹۷۴» می‌گوید: ارزشیابی عبارت است از فرآیند کسب اطلاعات و کاربرد آن برای داوری‌هایی که به نوبه خود در تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرند (فضلی‌خانی و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۲۳).

۱۰- «سیف» نیز معتقد است که «ارزشیابی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده، به منظور تصمیم‌گیری درباره این که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزانی.» (سیف، ۱۳۸۳)

اگرچه به ظاهر تعاریف گوناگون هستند اما همه‌ی آن‌ها به صورت مشخص و یا ضمنی بر این نکته تکیه دارند که: اول آن که استفاده از اصطلاح «نظام دار» بیانگر آن است ارزشیابی با برنامه ریزی انجام می‌شود لذا هر فعالیت اتفاقی و روزمره ارزشیابی محسوب نمی‌شود. اطلاعات خاص با دقت معینی به کار گرفته می‌شود. دومین عنصر «فرآیند» محسوب می‌شود.

سومین عنصر در تعریف‌ها «تفسیر شواهد» است. اطلاعات جمع‌آوری شده در هر زمینه ارزشیابی، خواه یا ناخواه تفسیر می‌شوند همین تفسیر شواهد و اطلاعات است که اجازه می‌دهد تا چهارمین عنصر یعنی «قضاوت یا داوری ارزشی» شکل بگیرد. (سیف، ۱۳۷۵)

ارزشیابی از حد توصیف فراتر می‌رود. عامل ارزشیابی بر اساس اطلاعاتی که جمع‌آوری کرده است به تفسیر آن‌ها می‌پردازد و قضاوت ارزشی می‌کند. اگر فعالیت جمع‌آوری اطلاعات و تفسیر آن‌ها به «داوری ارزشی» ختم نشود ارزشیابی صورت نگرفته است.

آخرین عنصر تعریف «تصمیم‌یابی اقدامی معین» است. اگر کلیه فعالیت‌ها به اقدامی منتهی نشود، چیزی جز اتلاف منابع نخواهد بود. باید توجه داشت که اقدام‌کننده الزاماً ارزشیاب نیست. (فضلی‌خانی و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۲۳).

### تفاوت های ارزشیابی با چند مفهوم دیگر

برای ارزشیابی تعریف هایی مختلفی وجود دارد که در شرایط فعلی نمی توان از میان آن ها یکی را به عنوان جامع ترین تعریف انتخاب نمود. با توجه به این مساله برای شناخت بیش تر مفهوم ارزشیابی، به چند مفهوم که با مفهوم ارزشیابی نزدیک بوده و گاه مترادف و هم معنی با آن نیز به کار برده می شوند، اشاره کرده و تفاوت های هر یک از آن ها با مفهوم ارزشیابی بیان می گردد. (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۱۰).

### ارزشیابی و اندازه گیری

اندازه گیری همانند ارزشیابی یک فرایند نظامدار است که 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 شیئی وجود دارد عدد اختصاص داده می شود. بدین ترتیب از طریق انجام اندازه گیری مقدار موجود از یک صفت در فرد یا شیئی مشخص شده و با کمیت عددی نشان داده می شود. عمل اندازه گیری امکان توصیف عینیتر از پدیده مورد اندازه گیری و هم چنین امکان مقایسه را فراهم می سازد. مثلاً به جای استفاده از عبارات کلامی نظیر «علی از رضا باهوش تر است» و یا «قد و وزن محمود از حد طبیعی کمتر است»، گفته می شود که «نمره هوشی علی ۱۱۰ و رضا ۱۰۰ است» و هم چنین «محمد با ۱۴ سال سن، ۳۵ کیلوگرم وزن، ۱۳۰ سانتی متر قد دارد.» عبارت های عددی دقیق تر و عینی تر از عبارت های کلامی بوده و کم تر تفسیرپذیر هستند.

اندازه گیری و ارزشیابی دو هدف مختلف را دنبال می کنند هدف از اندازه گیری در آموزش و پرورش مقایسه فراگیران در ویژگیهای مورد نظر است. مثلاً به دو یا چند فراگیر، در رابطه با مطالب آموزشی آموخته شده، یک آزمون با سوالهای یکسان داده می ود و عملکرد آنها با یکدیگر مقایسه می شود. آنچه که در عمل اندازه گیری اهمیت دارد، توصیف و مقایسه افراد است. (سیف، ۱۳۸۰)

هدف از ارزشیابی توصیف تاثیر عمل های آموزشی یا برنامه های آموزشی است. هدف مورد توجه در ارزشیابی، موثر بودن یک برنامه آموزشی است. به همین 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 سوال های آزمون مربوط به آن برنامه پاسخ دهند، بلکه از میان جامعه فراگیران و جامعه سوالها (با استفاده از روش نمونه گیری ماتریسی چند متغیری) گروههای مختلفی از فراگیران و سوالها تشکیل می شود هر گروه به یک بخش از سوالها پاسخ می دهد. از ترکیب نتایج حاصل از عملکرد گروههای مختلف میزان مطلوبیت یا عدم مطلوبیت برنامه آموزشی مورد قضاوت و داوری قرار می گیرد. (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۱۱)

نکته ی در خور توجه آن است که ارزشیابی و اندازه گیری دو هدف مختلف را دنبال می کنند: ارزشیابی به دنبال توصیف تاثیرات عمل های آموزشی است در حالی که اندازه گیری به دنبال توصیف و مقایسه افراد است. در ارزشیابی ضرورتی ندارد که همه افراد به پرسش های یکسان پاسخ دهند و یا تکالیف واحدی را انجام دهند (فضلی خانی و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۶۱).

### ارزشیابی و پژوهش

پژوهش و ارزشیابی جزء فعالیت های علمی به حساب می آیند، زیرا هر دو قویاً بر روش ها و فنون بررسی تجربی<sup>۱</sup> متکی اند. ورتن و سندرز (۱۹۸۷) در این باره می گویند: «اگر شخص شاهد آزمون هایی که به دانش آموزان داده می شوند، باشد، یا ببیند که چگونه داده های مربوط به زمان صرف شده در تکلیف در کلاس جمع آوری می شوند، به سختی خواهد توانست بگوید که فعالیت در حال انجام مربوط به یک کار پژوهشی است یا یک کار ارزشیابی.» (سیف، ۱۳۷۵).

<sup>۱</sup> - Empirical inquiry

با وجود این بین پژوهش آموزشی و ارزشیابی آموزشی تفاوت هایی وجود دارد. عمده ترین این تفاوت ها از قرار زیرند: نخست این که گر چه هم در ارزشیابی و هم در پژوهش اطلاعات جمع آوری می شوند و دانش کسب می گردد. هدف ارزشیابی به طور عمده تصمیم گیری است ولی هدف پژوهش استنتاج است.

دوم این که در پژوهش تصمیم پذیری نتایج از اهمیت خاصی برخوردار است؛ بنابراین در فعالیت پژوهشی، کوشش فراوان به عمل آید تا یافته ها به موارد دیگر تعمیم یابند. در مقابل، ارزشیابی آموزشی بر یک پدیده آموزشی ویژه متمرکز است و تعمیم پذیری در آن نقشی ندارد. بنا به گفته پوفام<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) در ارزشیابی بر موقعیت موجود و تصمیماتی که درباره آن می توان گرفت، تاکید می شود (سیف، ۱۳۷۵).

سوم این که ارزشیابی با ارزش سروکار دارد. در حالی که پژوهش خالی از ارزش است. چنان چه قبلاً گفته شد، هدف اصلی هر گونه فعالیت ارزشیابی، به ویژه ارزشیابی آموزشی، تعیین قدر و ارزش پدیده مورد ارزشیابی است تا این که به افراد علاقمند و مسئول کمک کند تا درباره آن پدیده تصمیمات درستی اتخاذ نمایند. در مقابل پژوهش گران به دنبال حقایق علمی هستند و هیچ گونه قدر و ارزش مثبت و یا منفی برای حقایق به دست آورده خود قائل نمی شوند. به همین منظور، پس از آن که پژوهش گر رابطه بین دو یا چند پدیده مورد نظرش را کشف کرد، به هدفش دست یافته است و دیگر به دنبال ارزش گذاری آن ها نخواهد بود؛ یعنی در مورد خوبی یا بدی یافته های خود به قضاوت و داوری نخواهد نشست (سیف، ۱۳۷۵، ص، ۳۴ و ۳۵).

#### یافته های پژوهش (دسته بندی الگوهای ارزشیابی آموزشی)

یکی از عوامل گو ناگونی که منجر به ایجاد تفاوت در الگوی ارزشیابی می شود، بحث هدف های ارزشیابی آموزشی است. گروهی از صاحب نظران بهبود برنامه های آموزشی را، هدف اصلی ارزشیابی می داند. پس از تهیه برنامه آموزشی، آزمون دوباره سرانجام برای اجرا در سطوح گسترده پذیرفته می شود. ارزشیابی در هر یک از این مراحل اطلاعات مناسب در اختیار دست اندرکاران و افراد جامعه می گذارد و زمینه ی بهبود برنامه را فراهم می سازد.

دومین عامل تفاوت الگو های ارزشیابی، مربوط به تجربه و دانش قبلی طرفداران این الگوهاست. هر چند ارزشیابی پیشینه ای چندین ساله دارد. چند سالی است که اهمیت یافته است و در همه حوزه ها وارد شده است. هر یک از ارائه کنندگان الگوهای ارزشیابی نیز جنبه های نظری، تاکیده های روان شناختی و نگرش های ویژه ی خود را بر پایه حوزه های تخصص خویش در این الگو وارد کرده اند.

سومین عامل تفاوت الگوها، به ماهیت موضوع درس، نظریه های مختلف متخصصان درباره موضوع های درسی مربوط است که در جهت گیری الگوها در زمینه ماهیت موضوع و دستاورد های مطالعه آن موضوعات موثر است. چهارمین عامل تفاوت الگو تأکید بر هر یک از بخش های فرایند ارزشیابی است. تفاوت در تأکید از منابع گوناگون سرچشمه می گیرد. ممکن است تکیه بر جنبه ویژه از فرایند ارزشیابی مبنای کل یک رویکرد ارزش یابی باشد (محمودی و همکاران، ۱۳۹۵).

#### دسته بندی ارزشیابی های آموزشی در قالب الگوهای مختلف

##### ۱- الگوی ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر هدف

چنانکه پیش تر گفتیم در رویکرد ارزشیابی بر هدف ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می گردند و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند. نتایج به دست آمده از ارزشیابی مبتنی

<sup>۱</sup> - Popham

بر هدف را می توان برای اصلاح و تجدید نظر در مقاصد یا هدف های فعالیت آموزشی خود فعالیت آموزشی یا روش ها و تدابیری که برای سنجش تحقق مقاصد یا هدف ها به کار رفته اند مورد استفاده قرار دارد (سیف، ۱۳۸۳، ص ۷۳).

## ۲- الگوی ارزشیابی یوسی ال ای<sup>۱</sup>

این الگوی ارزشیابی از آن جهت با عنوان یوسی ال ای شهرت یافته که در دانشگاه کالیفرنیا واقع در لوس آنجلس پدید آمده است و حروف u-c-l-a حروف اول کلمات تشکیل دهنده نام این دانشگاه هستند. نام دیگر آن الگوی سی اس ای<sup>۲</sup> است که باز هم c-s-e حروف اول مرکز مطالعه ارزشیابی<sup>۳</sup> دانشگاه کالیفرنیا در لوس آنجلس است. ماروین سی الیکن<sup>۴</sup> (۱۹۶۹) هم مدیر مرکز مطالعه ارزشیابی «یوسی ال ای» و هم واضع الگوی ارزشیابی ال ای است (سیف، ۱۳۸۳، ص ۷۵). در الگوی ارزشیابی «یوسی ال ای» فرایند ارزشیابی آموزشی چنین تعریف شده است: ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین انواع تصمیماتی که باید اتخاذ شوند و نیز انتخاب گردآوری و تحلیل اطلاعات مورد نیاز برای اخذ این تصمیمات و گزارش کردن این اطلاعات به تصمیم گیرندگان (سیف، ۱۳۷۵). الگوی سی اس ای یا یوسی ال ای از پنج نوع ارزشیابی زیر تشکیل یافته است: ۱- سنجش نظام<sup>۵</sup> ۲- طراحی برنامه<sup>۶</sup> ۳- اجرای برنامه<sup>۷</sup> ۴- بهسازی برنامه<sup>۸</sup> ۵- تصدیق برنامه<sup>۹</sup>

## ۳- الگوی ارزشیابی تایلر

منظور تایلر از ارزشیابی آموزشی این است که تعیین کند که هدف های آموزشی برنامه آموزشگاه یا برنامه درسی تا چه میزان تحقق یافته اند.

به همین منظور تایلر در الگوی ارزشیابی خود مراحل زیر را پیش نهاد داده است:

۱- تعیین هدف های کلی (غایت ها)<sup>۱۰</sup> و هدف های دقیق<sup>۱۱</sup>

۲- طبقه بندی غایت ها و هدف ها

۳- بیان هدف ها به صورت رفتاری یعنی قابل اندازه گیری

۴- یافتن موقعیت هایی که در آن ها بتوان دست یابی به هدف ها را نشان داد.

۵- تولید یا تهیه روش ها و فنون اندازه گیری

۶- گردآوری داده های مربوط به عملکرد یاد گیرندگان

۷- مقایسه داده های مربوط به عملکرد با هدف های رفتاری

<sup>۱</sup> - The UCLA Evaluation Model

<sup>۲</sup> - The CSE Model

<sup>۳</sup> - Center for the study of Evaluation

<sup>۴</sup> - Marvin C. Alkin

<sup>۵</sup> - Systems assessment

<sup>۶</sup> - program planning

<sup>۷</sup> - Program implementation

<sup>۸</sup> - program improvement

<sup>۹</sup> - program certification

<sup>۱۰</sup> - Goals

<sup>۱۱</sup> - Objectives

#### ۴- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان

در این الگو، مراجع داوری اثر بخشی مؤسسات برنامه ها، فرآورده ها و فعالیت های آموزشی متخصصان و صاحبان فن هستند. برای نمونه ارزش یک برنامه درسی به وسیله متخصصان برنامه ریزی با متخصصان موضوع درسی که برنامه را در عمل می بینند و محتوا و نظریه یادگیری زیر بنای آن را می سنجند ارزشیابی می شود (سیف، ۱۳۸۳).

#### ۵- الگوی ارزشیابی سیپ<sup>۱</sup>

پدیدآورندگان این الگوی ارزشیابی دانیل ال. استافل بیم<sup>۲</sup> و همکاران او ۱۹۷۱ هستند. عنوان سیپ از حروف اول کلمات بافت یا موقعیت درون داد<sup>۳</sup> فرآیند<sup>۴</sup> و فرآورد<sup>۵</sup> به دست آمده است، زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چهار چوبی است که مدیران و تصمیم گیرندگان را در چهار نوع تصمیم گیری زیر کمک می کند:

**الف) ارزشیابی از بافت:** هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف های آموزشی است. این مرحله از ارزشیابی هم چنین شامل کوشش های تحلیل گرانه برای تعیین عناصر مربوط در محیط آموزشی و نیز کوشش در جهت شناسایی مشکلات نیازها و فرصت های موجود در یک بافت یا موقعیت آموزشی است. به طور خلاصه این مرحله از ارزشیابی، به تصمیم گیری در زمینه طراحی کمک می کند (سیف، ۱۳۸۳، ص ۷۴).

**ب) ارزشیابی از درون داد:** در این مرحله از ارزشیابی، اطلاعات مورد نیاز درباره چگونگی استفاده از منابع به منظور دستیابی به هدف های برنامه جمع آوری می شوند. در ضمن ارزشیابی از درون داد ماهیت توانایی های نظام آموزشی و استراتژی های بالقوه برای رسیدن به هدف هایی که در نتیجه ارزشیابی از بافت مشخص گردیدند تعیین می شوند. هم چنین در این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیرندگان کمک می شود تا روش هایی را انتخاب و طراحی که برای دستیابی به هدف ها ضروری تشخیص داده شده اند.

**ج) ارزشیابی از فرایند:** در این ارزشیابی کوشش می شود تا پاسخ پرسش هایی نظیر این ها تعیین گردند: آیا برنامه خوبی در حال پیاده شدن است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ این پرسش ها به کنترل و هدایت شیوه های اجرایی کمک می کند.

**د) ارزشیابی از فرآورده:** در این مرحله معلوم می شود که نتیجه به دست آمده چه هستند؟ بعد نتایج حاصل با هدف های برنامه مقایسه می گردند و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می شوند. پس از بررسی کامل نتایج اطلاعات لازم در اختیار تصمیم گیرندگان گذاشته می شود تا در صورت لزوم درباره ادامه برنامه متوقف ساختن آن، یا تجدید نظر در آن اتخاذ تصمیم کنند. (سیف، ۱۳۸۷)

#### ۶- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت

پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظام دار) تأکید دارند که در آن درباره ی درون دادها، فرایند ها و برون دادها تصمیم گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته های تصمیم گیرندگان نیازهای اطلاعاتی و ملاک های اثر بخشی تعیین می کنند (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸).

#### ۷- الگوی ارزشیابی اسکریون

مایکل اسکریون<sup>۸</sup> معروف ترین شخصیتی است که در زمینه ارزشیابی آموزشی به قصد کمک به مصرف کنندگان کار کرده است. یکی از اندیشه های مهم اسکریون (۱۹۶۷ و ۱۹۷۴) تمایزگذاری او بین ارزشیابی تکوینی<sup>۱</sup> و ارزشیابی تراکمی<sup>۲</sup> است.

<sup>۱</sup> - The CIPP Evaluation Model

<sup>۲</sup> - Daniel L. Stufflebeam

<sup>۳</sup> - Input

<sup>۴</sup> - Process

<sup>۵</sup> - Product

<sup>۶</sup> - Input evaluation

<sup>۷</sup> - Input evaluation

<sup>۸</sup> - Michael Scriven



الگوی ارزشیابی اسکریون، عمدتاً یک «ارزشیابی تراکمی» است. (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸). ملاک هایی که اسکریون برای ارزشیابی از فرآورده ها به کار می گیرد به این قرارند:

- ۱- شواهد حاکی از تحقق یافتن هدف های مهم آموزشی.
- ۲- شواهد حاکی از تحقق یافتن هدف های مهم غیر آموزشی (مانند هدف های اجتماعی).
- ۳- نتایج حاصل از پی گیری<sup>۳</sup>.
- ۴- آثار جانبی پیش بینی نشده مانند تاثیر بر معلم، همکاران معلم، سایر دانش آموزان، مدیران والدین، مدرسه، مالیات دهنده و سایر آثار جانبی مثبت یا منفی.
- ۵- دامنه استفاده (یعنی برای چه کسانی مفید است).
- ۶- ملاحظات اخلاقی (استفاده نا بجا از تنبیه یا محتوای بحث انگیز).
- ۷- هزینه ها. (سیف، ۱۳۷۵)

#### ۸- الگوی ارزشیابی هدف آزاد

یکی از پیش نهاد های اسکریون (۱۹۶۷، ۱۹۷۸) الگوی ارزشیابی هدف آزاد<sup>۴</sup> در مقابل ارزشیابی مبتنی بر هدف است. بنابراین چه در ارزیابی مبتنی بر هدف گفتیم متخصص ارزشیابی هم مترصد کیفیت هدف های بر نامه آموزشی وهم علاقه مند به این است که بداند تا چه میزانی آن هدف ها تحقق یافته اند. درالگوی ارزشیابی هدف آزاد پیش نهادی اسکریون، علاوه بر این ها بر بازده های پیش بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می شود. به سخن دیگر ارزشیابی هدف آزاد تمامی نتایج یک نوآوری آموزشی را بدون هیچ گونه جهت گیری قبلی با پیش داوری قبلی سنجش و ارزیابی می کند (سیف، ۱۳۸۳، ص ۷۸).

#### ۹- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان

این الگو بر این فرض استوار است که تمام متخصصان ارزشیابی خواسته یا ناخواسته، نظرها و تعصبات خود را در جریان ارزشیابی دخالت می دهند. لذا برای این که نتایج درست تری از ارزشیابی به دست آوریم باید از نظرهای موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب نظران استفاده کنیم. ورتن و سندرز موضوع را این گونه توضیح داده اند: در حالی که غالب رویکرد های ارزشیابی می کوشند تا سوگیری ها را کاهش دهند رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر های متخصصان امیدوار است که با دخالت دادن نظرهای مثبت و منفی در ارزشیابی سوگیری ها را متعادل سازد و از این طریق عدالت را بر قرار نماید.

#### ۱۰- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان

پدیدآورندگان و پیروان این الگو چنین ادعا می کنند که غالب رویکردهای ارزش یابی موجود به دلیل تأکید زیاد بر هدف گرایی و عینیت گرایی، روش هایی ماشینی و غیر انسانی را برگزیده اند. در ضمن این متخصصان ارزشیابی می گویند، روش های متداول و سنتی ارزشیابی در مقیاس های بسیار وسیعی انجام می شوند و لذا ارزش یابان شخصاً حتی یک بار در کلاس های مورد ارزشیابی یا کلاس هایی که در فعالیت ارزشیابی شرکت دارند پا نمی گذارند. در مقابل رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان بر تجارت دست اول در موقعیت ها و فعالیت های تربیتی و آموزشی تأکید دارد. این رویکرد نسبتاً جدید در دهه های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به وجود آمد و پا گرفت. (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸).

غالب کسانی که به ایجاد و استفاده از این رویکرد ارزشیابی خدمت کرده اند روش های پژوهش و بررسی مبتنی بر مشاهدات طبیعی را به روش های دقیق و کنترل شده آزمایشی ترجیح می دهند و از این رو به رویکرد آن ها نام طبیعت گرایانه داده شده است. از سوی دیگر چنان که پیش تر گفته شد این متخصصان بردخالت کسانی که در موضوع مورد ارزش یابی شرکت

<sup>1</sup> - Formative evaluation

<sup>2</sup> - Summative evaluation

<sup>3</sup> - Follow-up

<sup>4</sup> - Goal-free evaluation

دارند نیز تأکید می‌ورزند و از این جهت به رویکرد آنان نام رویکرد مبتنی بر مشارکت کنندگان داده‌اند (سیف، ۱۳۸۳، ص ۸۱).

### ۱۱- الگوی ارزشیابی سیمایی<sup>۱</sup>

یکی از معروف‌ترین الگوهای ارزش‌یابی بر خاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان رویکرد رابرت ای. استیک<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) به نام الگوی سیمایی است. در این الگوی ارزش‌یابی بر دو عمل اساسی ارزش‌یابی یعنی توصیف<sup>۳</sup> و داوری<sup>۴</sup> تأکید می‌شود و این‌ها دو روی ارزش‌یابی به حساب می‌آیند و بدین لحاظ به الگوی ارزشیابی استیک نام سیمایی داده‌اند. (سیف، ۱۳۸۳، ص ۸۱).

#### دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به ملاک مورد استفاده

ارزشیابی‌های آموزشی را، علاوه بر موضوع ارزشیابی، از لحاظ ملاک<sup>۵</sup> مورد استفاده نیز می‌توان تقسیم بندی کرد. معروف‌ترین تقسیم بندی برای ارزشیابی‌های آموزشی تقسیم بندی آن‌ها به ارزشیابی وابسته به ملاک و ارزشیابی وابسته به هنجار است. (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸).

#### ارزشیابی وابسته به ملاک

در ارزشیابی وابسته به ملاک یا ارزشیابی ملاکی<sup>۶</sup> معیار یا ملاک<sup>۷</sup> ارزشیابی از پیش تعیین می‌شود و عملکرد یادگیرنده با توجه به آن ملاک مورد قضاوت قرار می‌گیرد.

این نوع ارزشیابی تعیین می‌کند که آیا دانش آموزان یا دانشجویان، مطالب و هدف‌هایی را که قرار بوده است بیاموزند به میزان دلخواه آموخته‌اند یا نه؟

برای روشن شدن مفهوم ارزشیابی وابسته به ملاک به مثالی توجه کنید. فرض کنید ملاک موفقیت در یک دوره آموزش ماشین نویسی به نحو زیر بیان شده است:

بعد از ۱۰ هفته شرکت در یک دوره آموزش ماشین نویسی یادگیرنده باید بتواند در هر دقیقه ۶۰ کلمه را با حداکثر ۵ اشتباه از روی متن دست نویس، ماشین کند.

در ارزشیابی از هدف بالا چنانچه یادگیرنده توانست مطالبی را که به او داده می‌شود با حداکثر ۵ اشتباه در هر ۶۰ کلمه ماشین کند، گفته می‌شود که او به هدف آموزشی برنامه دست یافته و میزان پیشرفت او موفقیت آمیز بوده است (سیف، ۱۳۸۳، ص ۸۹ و ۹۰).

#### ارزشیابی وابسته به هنجار

منظور از ارزشیابی وابسته به هنجار یا ارزشیابی هنجاری<sup>۸</sup>، آن نوع از ارزشیابی است که به جای یک ملاک مطلق از پیش تعیین شده، بر نوعی ملاک نسبی وابسته است. در این نوع از ارزشیابی اگر بخواهیم پیشرفت تحصیلی گروهی دانش آموزان را ارزشیابی کنیم عملکرد دانش آموزان را با یکدیگر مقایسه می‌کنیم نه با یک ملاک مشخص از پیش تعیین شده. (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸).

علت نام گذاری این نوع ارزشیابی به ارزشیابی هنجاری، این است که در آن ملاک یا معیار ارزشیابی نوعی یا هنجار<sup>۹</sup> گروهی است. بنابراین در این نوع ارزشیابی می‌توان تعیین کرد که پیشرفت یک دانش آموز نسبت به دانش آموزان دیگر چه وضعی

<sup>۱</sup> - Countenance Model

<sup>۲</sup> - Robert E. Stake

<sup>۳</sup> - Description

<sup>۴</sup> - Judgement

<sup>۵</sup> - Criterion – referenced

<sup>۶</sup> - Criterion – referenced evaluation

<sup>۷</sup> - Criterion

<sup>۸</sup> - Norm - referenced evaluation

<sup>۹</sup> - Norm

دارد اما نمی توان مشخص کرد که مثال نمره ۱۶ یک دانش آموز اگر از ۹۰٪ نمرات سایر دانش آموزان بالاتر باشد نمره خوبی ارزشیابی می شود اما اگر همین نمره در حد ۱۰٪ آزمون شوندگان باشد نمره ضعیفی به حساب می آید. در این نوع از ارزشیابی پیشرفت دانش آموزان برحسب رتبه درصدی یا نوعی هنجار سنی یا کلاسی و در مقایسه با گروه هنجار<sup>۱</sup> تعیین می شود. (سیف، ۱۳۸۳، ص ۹۲).

### تفاوت ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی

ارزشیابی تکوینی اغلب توسط فرد یا افرادی که خود عضو تیم تهیه کننده برنامه و اجراکننده برنامه هستند، صورت می پذیرد. در مقابل ارزشیابی پایانی اغلب توسط فرد یا افرادی انجام می پذیرد که عضو تیم تهیه کننده و یا اجرا کننده برنامه نیستند. این دو شیوه ارزشیابی از نظر هدف طرح ارزشیابی، زمان اجرای ارزشیابی، ابزار جمع آوری اطلاعات و تعمیم پذیری نتایج با هم تفاوت دارند. داده های تکوینی بیشتر از طریق مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و آزمونهای معلم ساخته، جمع آوری می شوند؛ زیرا کنترل دقیق عوامل، همتا بودن آماري گروهها و تعمیم پذیری یافته ها، هدف اصلی انجام ارزشیابی به شمار نمی آید. داده های پایانی، بیشتر با استفاده از ابزارهای استاندارد شده که از روایی و ثبات نسبتاً بالایی برخوردارند، جمع آوری می شوند؛ زیرا کنترل دقیق عوامل همتا بودن گروهها از نظر آماري و تعمیم پذیری نتایج، بخشی از طرح ارزشیابی پایانی به شمار می آیند. (کیامنش، ۱۳۸۷، ص ۳۴)

### الف) دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آنها

یکی دیگر از دسته بندی های ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آنهاست. از این لحاظ ارزشیابیها ی آموزشی و آزمونهای مورد استفاده آنها را به چهار دسته ارزشیابی آغازین<sup>۲</sup>، ارزشیابی تکوینی<sup>۳</sup>، ارزشیابی تشخیصی<sup>۴</sup> و ارزشیابی ارزشیابی تراکمی<sup>۵</sup> تقسیم می نمایند.

#### ۱- سنجش آغازین

نخستین سنجش معلم که پیش از انجام فعالیت های آموزشی او به اجرا در می آید، سنجش آغازین نامیده می شود. این نوع سنجش به دو منظور یعنی برای پاسخ دادن به دو پرسش زیر مورد استفاده قرار می گیرد.

۱- آیا یادگیرندگان بردانش ها و مهارت های پیش نیاز درس تازه از قبل مسلط اند؟

۲- یادگیرندگان چه مقدار از هدف ها و محتوای درس تازه را قبلاً یادگرفته اند؟

در مورد سوال ۱، سنجش آغازین به منظور اندازه گیری رفتارهای ورودی یا مهارت ها و دانش های پیش نیاز یادگیری درس تازه به کار می رود (سیف، ۱۳۷۵). از طریق سنجش رفتارهایی ورودی معلوم می شود که یادگیرندگان یادگیری هدف ها و محتوای درس تازه قبلاً آمادگی های لازم را کسب کرده اند یا نه. برای مثال، یک آزمون مربوط به مهارت های محاسباتی را در آغاز درس جبر یا یک آزمون دستور زبان انگلیسی را برای یادگیرندگان انگلیسی زبان در آغاز درس زبان آلمانی می توان مورد استفاده قرار داد.

در مورد سوال ۲ به جای آزمون رفتارهای ورودی، از آزمون جایابی یا آزمون پایه گزینی استفاده می شود. آزمون جایابی یا پایه گزینی که به آن پیش آزمون نیز گفته می شود عمدتاً همان آزمون نهایی شامل هدف های یادگیری یا هدف های آموزشی درس یا ترجیحاً فرم موازی آن است.

هدف از اجرای این آزمون تعیین میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطالبی است که قرار است به آنان آموزش داده شوند. (سیف،

۱۳۸۳)

#### ۲- سنجش تکوینی

<sup>1</sup> - Normative group

<sup>1</sup>- Preassessment

<sup>2</sup>Formative evaluation

<sup>3</sup>- Diagnostic evaluation

<sup>4</sup>- summative evaluation

نوع دیگری از سنجش یادگیری که در ضمن آموزش و همراه با فعالیت یادگیری دانش آموزان انجام می گیرد سنجش تکوینی است. سنجش تکوینی به طور مکرر در طول ترم یا سال تحصیلی به اجرا در می آید. به سخن دیگر به منظور سنجش تکوینی، در پایان هر واحد یا هر قسمت از درس یک آزمون دقیق که حاوی هدف های آموزشی آن واحد است اجرا می شود و بر اساس نتایج حاصل معلوم می گردد که یادگیرندگان کدام یک از هدف های آموزشی را یاد گرفته اند و در یادگیری کدام از هدف های آموزشی ناموفق بوده اند. تا معلم پیش از پرداختن به واحد بعدی یا قسمت بعدی درس به رفع نواقص یادگیری دانش آموزان در واحد فعلی بپردازد. ضمناً معلم با مراجعه به نتایج این آزمون ها از مشکلات روش آموزشی خود نیز مطلع می شود و پیش از آغاز آموزش واحد بعدی به رفع آن مشکلات اقدام می کند (سیف، ۱۳۷۵).

### ۳- سنجش تشخیصی

نوع دیگر سنجش که آن نیز در جریان آموزش انجام می گیرد سنجش تشخیصی نام دارد. علت این نام گذاری آن است که این سنجش با هدف تشخیص مشکلات یادگیری دانش آموزان به کار می رود.

سنجش تشخیصی زمانی مورد استفاده قرار می گیرد که معلم با مشکلات مبرم و مکرری در یک یا چند دانش آموز روبرو می شود که با روش های اصلاحی معمول سنجش تکوینی قابل رفع شدن نیستند. به عنوان نمونه، اگر دانش آموزی در درس ریاضیات، یا یک درس دیگر مرتباً شکست می خورد و معلم از طریق تغییر روش آموزشی خود یا تدابیر جبرانی دیگر از عهده حل مشکل بر نمی آید، آن گاه اجرای یک آزمون تشخیصی به منظور یافتن ریشه های مشکل ضروری است. (سیف، ۱۳۸۳، ص ۹۱)

### ۴- سنجش تراکمی

در سنجش تراکمی، تمامی آموخته های دانش آموزان در طول یک ترم یا دوره آموزشی تعیین می شود و هدف آن نمره دادن به دانش آموزان و قضاوت درباره اثر بخشی کار معلم و برنامه درسی در مقایسه برنامه های مختلف درسی با یکدیگر است. از آن جا به این نوع ارزشیابی تراکمی یا مجموعی می گویند که به وسیله آن می توان یادگیری های متراکم یا مجموع یادگیری های دانش آموزان را در طول یک دوره ی آموزشی اندازه گیری کرد. این نوع ارزشیابی معمولاً در پایان دوره آموزشی به عمل می آید و به همین سبب به آن ارزشیابی پایانی نیز می گویند. با این حال می توان از آن به دفعات بیش تر در طول دوره آموزشی استفاده کرد.

هدف سنجش تراکمی هم نمره دادن و اتخاذ تصمیمات مختلف (ارتقای دانش آموزان به کلاس های بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی، اعزام به دوره های عالی تر تحصیلی، اعطای بورس تحصیلی و غیره) و هم تعیین اثر بخشی طرح آموزش و هدف های معلم و میزان توفیق او در پیاده کردن مراحل مختلف طرح آموزشی است؛ بنابراین آزمون های مورد استفاده در سنجش تراکمی هم آزمون های هنجاری یا وابسته به ملاک نسبی هستند و هم آزمون های ملاکی یا وابسته به ملاک مطلق. (سیف، ۱۳۷۵)

### ب) دسته بندی روش های سنجش با توجه به چگونگی تهیه آن ها

علاوه بر دسته بندی روشهای سنجش با توجه به ویژگیهای مختلف مورد اندازه گیری، روشهای سنجش یا آزمونها را با توجه به چگونگی تهیه و فرآیند وجود آمدن آنها نیز می توان دسته بندی کرد. از این لحاظ آزمون ها را به دو دسته عمده، آزمون های میزان شده یا استاندارد شده و آزمون های معلم ساخته تقسیم می کنند. در ادامه توضیح بیشتری در مورد این دو آزمون خواهیم داد

#### ۱- آزمونهای میزان شده

آزمونهای میزان شده یا معیار شده<sup>۱</sup>، آزمونهایی است که با استفاده از نمونه هایی بزرگ آزمون شوندگان و غالباً به وسیله موسسه ها یا بنگاه های آزمون سازی دولتی یا خصوصی و یا مرکز آموزشی و علمی و برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی یا

1-standardized tests

هوش و استعداد گروه های بزرگ دانش آموزان و با مقاصد ارزشیابی از دوره های تحصیلی تهیه و توزیع می شوند. در این نوع آزمون ها ملاک نسبی اندازه گیری مورد استفاده قرار می گیرد. (سیف، ۱۳۸۳، ص ۹۲)

## ۲- آزمون های معلم ساخته

منظور از آزمون های معلم ساخته<sup>۱</sup> آزمون هایی هستند که معلمان برای سنجش یادگیری دانش آموزان خود تهیه می کنند و در طول دوره آموزش و یادگیری دوره به اجرا در می آورند.

این نوع آزمون ها غالباً برای تعیین میزان توفیق یادگیرندگان در رسیدن به هدف های دقیق آموزشی طرح ریزی می شوند و از این جهت معمولاً در آن ها ملاک مطلق اندازه گیری به کار گرفته می شود. هر چند که ظاهر این دو نوع آزمون خیلی به هم شبیه است، اما بین آن ها تفاوت هایی اساسی وجود دارد که در زیر به آن ها اشاره می کنیم. (سیف، ۱۳۸۳، ص ۹۲)

### ج) دسته بندی روش های سنجش با توجه به نوع سوال یا ماده

روش های مختلف سنجش از جمله آزمون ها را می توان با توجه به نوع سوال یا ماده دسته بندی کرد. هر چند که در اشاره به روش های مختلف سنجش و اندازه گیری اصطلاح سوال متداول است. اما «ماده» معنای گسترده ای دارد. در اندازه گیری و سنجش هم به سوال آزمون و هم به هر تکلیف یا تمرینی که به آزمون شوند داده می شود «ماده» می گویند. به طور کلی وسایل مختلف سنجش یادگیری را با توجه به نوع سوال یا ماده، به «بسته پاسخ» و «باز پاسخ» تقسیم می کند. آزمون های «بسته پاسخ» را به ترتیب «عینی» و «غیر عینی» نیز نامیده اند. افزون بر اصطلاحات متداول بالا برای دسته بندی و سهولت مطالعه روش های مختلف سنجش یادگیری صاحب نظران عنوان های دیگری را نیز مورد استفاده قرار داده اند. از جمله لین و گراندلند (۲۰۰۰)، در دسته بندی روش های مختلف سنجش به جای اصطلاحات «بسته پاسخ» و «باز پاسخ» از «آزمون های گزینه ثابت ۱» و «سنجش های عملکرد پیچیده ۲» استفاده کرده اند. منظور آن ها از آزمون های گزینه ثابت همان آزمون های بسته پاسخ است که معروف ترین شان آزمون های صحیح غلط، چند گزینه ای و جور کردنی است. لین و گراندلند به عنوان نمونه برای سنجش های عملکرد پیچیده موارد زیر را ذکر کرده اند: انشاءها یا مقاله های کتبی، مسائل ریاضی دارای راه حل های چند مرحله ای آزمایش های علوم، خلق آثار هنری، گزارش های شفاهی، پروژه های مختلف و نمایش کارهای انجام شده توسط یادگیرنده. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۹۵)

گونه دیگر دسته بندی وسایل اندازه گیری و سنجش تقسیم آن ها به دو گروه روش های انتخاب پاسخ (پاسخ گزین)<sup>۵</sup> و روش های ساختن پاسخ (پاسخ ساز)<sup>۶</sup> است. منظور از روش های انتخاب پاسخ همان آزمون های عینی یا بسته پاسخ هستند. از آن جا که در این آزمون ها آزمون شونده پاسخ مورد نظر را برمی گزیند به آن ها انتخاب پاسخ یا گزینش پاسخ می گویند. در روش های سنجش ساختن پاسخ آزمون شونده خود پاسخ را می سازد یا تولید می کند. آزمون های تشریحی نمونه ای از این روش ها هستند. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۹۵)

### نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان می دهند، عمل ارزشیابی مستلزم آن است که معلمان، مدیران، مسئولین آموزش و پرورش و اعضای جامعه در کلیه ی مراحل آن سهیم باشند به همین دلیل یک مطالعه ارزشیابی باید قابل فهم و منطقی باشد و در موقعیتهای واقعی کلاس و مدرسه قابل اجرا باشد. ارائه یک روش که همه نیاز های بالا را برآورده سازد، چندان آسان نیست با وجود این، برای انجام ارزشیابی چندین الگو<sup>۲</sup> ارائه شده است.

الگوهای ارزشیابی را می توان از جنبه های مختلف مورد نظر قرار داد و دسته بندی کرد. ساده ترین دسته بندی را اسکریون (۱۹۶۷) پیشنهاد کرده است. وی الگوهای ارزشیابی را به تکوینی و پایانی تقسیم بندی می کند. تقسیم بندی های دیگری به وسیله سایر نویسندگان عرضه شده است برای مثال پاپهام<sup>۲</sup> الگوها را به سه دسته دسته بندی می کند. الگوهای مبتنی

<sup>۲</sup>teacher-made tests

<sup>۳</sup>- Selective response

<sup>۶</sup>- Constructing response

<sup>۱</sup>POPham

بر تحقیق هدفها، الگوهای قضاوتی (ملاکهای درونی و بیرونی) الگوهای تسهیل تصمیم گیری. دسته بندی های چهارگانه و پنج گانه و بیشتر نیز انجام گرفته است. از جمله این دسته بندی ها، می توان به دسته بندی هفت گانه مرکز مطالعات ارزیابی (دانشگاه کالیفرنیا) اشاره کرد. این دسته بندی هفت گانه به شرح زیر است (۱) الگوهای هدفگرا (۲) الگوهای تصمیم گرا (۳) الگوهای پاسخگو یانه (۴) الگوهای مبتنی بر طرحهای تحقیق آزمایشی (تبیین رابطه علی) (۵) الگوهای هدف - آزاد (۶) الگوهای مبتنی بر مدافعه (۷) الگوهای کاربرد گرا.

## منابع

۱. بازرگان، عباس. (۱۳۷۵). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
۲. بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). مقدمه ای بر ارزیابی آموزشی و آموزشگاهی و الگوهای آن. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
۳. حسنی، محمد؛ احمدی، حسین. (۱۳۸۳). "گزارش اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲". تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۴. حسنی، محمد؛ احمدی، حسین. (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.
۵. حبیبی، فرزانه. (۱۳۸۷). "بررسی موانع و چالشهای پیش روی به کارگیری ارزشیابی توصیفی". گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان اردیبهشت ۱۳۸۷، خرمآباد: شاپورخواست.
۶. خوش خلق، ایرج؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۶). "ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور ۸۵-۱۳۸۴". فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۴، سال ۲۲.
۷. خورشیدی، عباس و ملک شاهی راد. (۱۳۸۲). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات یسطرون.
۸. خورشیدی، عباس و غندالی. (۱۳۷۸). مقدمات مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. تهران: انتشارات کیا.
۹. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۵). اندازه گیری پیشرفت تحصیلی. تهران: انتشارات آگاه.
۱۰. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). روان شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
۱۱. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). اندازه گیری سنجش ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات آگاه.
۱۲. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روان شناسی پرورشی در روان شناسی یادگیری و آموزشی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۳. شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۲). "سنجش عملکرد در فرآیند یاددهی - یادگیری. مجموعه مقالات همایش ملی - مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش". تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۴. کیامنش، علیرضا؛ نوری، علی. (۱۳۷۷). "یافته های سومین مطالعه بین المللی تیمز". تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۵. کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۰). "ارزشیابی آموزشی چه هست و چه نیست". نشریه علوم تربیتی، سال ۱۴، شماره ۴-۱.
۱۶. کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۷). "پرسش کردن در دبستان"، تهران: رشد.
۱۷. فضلی خانی، منوچهر و همکاران. (۱۳۸۲): "راهنمای تهیه و تدوین فعالیت های مکمل و فوق برنامه"، موسسه ی فرهنگی منادی تربیت.

۱۸. محمودی، فیروز وهمکاران. (۱۳۹۵)، "کاربرد ارزشیابی فرایندی در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی آموزش و پرورش منطقه ممقان)"، نشریه آموزش و ارزشیابی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز اعتبار علمی-پژوهشیدوره ۹، شماره ۳۴، تابستان ۱۳۹۵.

۱۹. ملکی، حسن ومحمدی مهر، مژگان. (۱۳۸۸)، فرایند ارزشیابی برنامه های درسی، مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران سال، چهارم شماره ۲ پاییز و زمستان ۱۳۸۸ شماره مسلسل ۷.

## Review of educational evaluation patterns

Mahdieh Sha'banpour O'Malley, Ahlme Ebadi

*Islamic Azad University, Sari Branch*

---

### Abstract

The purpose of the researchers in this paper is to "examine educational evaluation patterns" using the analytical-historical research method. The findings of the research show that the classification of educational evaluations in the form of different patterns can be mentioned as follows: 1. Evaluation model derived from a goal-based approach 2- Evaluation model of YuSi-3-Tyler's evaluation model 4- The evaluation models derived from the approach Based on the opinion of specialists 5. The evaluation model of CIP: a) Evaluation of the context b) Evaluation of the process c) Evaluation of the process d) Evaluation of the product 6-Evaluation models derived from the management-based approach 7-Score evaluation model 8- The objective target evaluation model 9- Patterns an evaluation based on a disagreement approach based on 10- Evaluation patterns derived from a naturalist approach based on the participants. 11. Modeling of visual evaluation.

**Keyword:** Review, Pattern, Evaluation, Educational.

---