



**جزوه آموزشی**

**ارزشیابی آموزشی و مراحل انجام آن**

 **مرکز کشوری مدیریت سلامت**

**(*N.P.M.C*)**

**تدوین:**

**مهندس محمدرضا نریمانی**

 **کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و آموزش پزشکی**

**آذر ماه 1395**

فهرست مطالب

عنوان صفحه

مقدمه 2

مفهوم ارزشیابی 2

تاریخ ارزشیابی 7

دلایل ارزشیابی 9

تفاوت ارزشیابی با مفاهیم دیگر 10

رويکرد سيستمی در ارزشيابی 13

ارزشيابي نوعي جستجوي نظم يافته 21

[مبانی فلسفی و نظری ارزشیابی](http://elmestan.persianblog.ir/post/24/) 25

ارزشیابی توصیفی 35

ویژگی های ارزشیابی توصیفی 35

اهداف اساسی ارزشیابی توصیفی 42

ابزارهای ارزشیابی توصیفی 42

محاسن ارزشیابی توصیفی 43

نقد ارزشیابی توصیفی در ایران 44

دسته بندي ارزشيابي هاي آموزشي در قالب رويكردهاي مختلف 46

[كيفيت نظام آموزشي](http://shams47.blogfa.com/post-387.aspx)  57

نیاز سنجی آموزشی 64

اهداف نیازسنجی آموزشی 69

روشهای نیازسنجی آموزشی 71

فنون نیازسنجی آموزشی 72

سطوح انجام نیازسنجی 80

مراحل ارزشیابی 83

منابع مورد استفاده 85

مقدمه :

جوامع پيشرفته بشري با عنايت به توسعه آموزش و پرورش خود توانسته اند پله‌هاي ترقي و توسعه همه جانبه را به پيمايند.در توسعه آموزش و پرورش ملاك ها و فاكتورهاي متعددي نقش دارند؛ مهمترين آنها نظام ارزشيابي در آموزش مي‌باشد؛ آموزش را مي‌توان به عنوان فرايند كنش متقابل معلم و دانش آموز تعريف كرد كه به موجب آن تجارب مناسب يادگيري براي رسيدن دانش آموزان به هدف‌هاي آموزش و پرورش فراهم مي‌شود. در آموزش و پرورش سنتي ارزشیابی به عنوان آخرين حلقه‌هاي فرايند ياددهي-يادگيري تلقي مي‌شود كه در پايان دوره آموزشي براي جدا كردن دانش آموزان با توانايي يادگيري متفاوت به كار مي‌رود. امروزه ارزشيابي را بخش جدايي ناپذير فرايند ياددهي-يادگيري مي‌دانند كه همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه‌اي مستمر انجام مي‌گيرد و به جاي تاكيد بر طبقه بندي دانش آموزان و مقايسه آنان با يكديگر،هدايت يادگيري آنان را مركزتوجه خود قرار مي‌دهد.

مفهوم ارزشيابي :

یکی از تخصص‌های مورد نیاز دست اندرکاران تعلیم و تربیت در سطوح مختلف سازمانی واجرائی، برخوردار بودن از دانش و مهارت سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌باشد که فقدان آن در عرصه‌ی عمل و اجرا‌، ناکارآمدی فرایند یاددهی– یادگیری را به دنبال خواهد داشت.

در فرهنگ دهخدا، ارزیابی " عمل یافتن ارزش هر چیز " و ارزیاب " کسی که ارزش هر چیزی را معین می‌کند " معنا شده است. در فرهنگ معین ارزیابی " عمل ارزش و بهای هر چیز، سنجش و بررسی حدود هر چیز و برآورد کردن ارزش آن " و ارزیاب " کسی که ارزش هر چیزی را معین می کند".  قابل ذكر است كلمه ارزشيابي در اين دو لغتنامه نيامده است.

در اينكه مفهوم ارزشيابي چيست؟ بين صاحب نظران این حوزه، اختلاف نظر زيادي وجود دارد. در بسیاری موارد تعاريف آنان با هم شباهت داردو در مواردی نیز با هم تفاوت دارند.

رالف تایلر[[1]](#footnote-1) ارزشیابی را "وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدفهای آموزشی مطلوب مورد نظر" می‌داند. فرایند ارزشیابی، از دیدگاه تایلر با اطلاع کامل از هدف های 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.

گی، (1991) معتقد است " ارزشیابی به یک فرآیند نظامدار (سیستماتیک) برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود. به این منظور که تعیین می‌شود آیا هدف های موردنظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. ورتن و سندرز[[2]](#footnote-2) (1987)دو تن از صاحب نظران در حوزه ارزشیابی آموزشی گفته‌اند "در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه ، فرآیند، هدف یا برنامه درسی به اجرا‌ درمی‌آید ". مثلاًًًًََ یک ارزشیاب برنامه درسی ابتدا هدف های کلی یا غایت های برنامه درسی را تعیین می‌کند و بعد با استفاده از درون‌داد به دست آمده از گروه های مرجع مربوط، پس از آن ارزشیاب اطلاعات لازم را برای ارزشیابی از آن هدف ها و آثار جانبی ناشی از برنامه درسی جمع آوری می‌کند. سپس به تحلیل و تفسیر اطلاعات بدست آمده می‌پردازد و وقتی که این کار نیز انجام گرفت، آنگاه ارزشیاب درباره ارزش برنامه درسی قضاوت یا داوری می‌کند و معمولاََ به فرد یا افراد مسئول در تصمیم گیری‌های نهایی پیشنهاد‌هایی می‌دهد.

از نظر پرووس[[3]](#footnote-3) ارزیابی عبارت از "فراگرد" توافق درباره استانداردهای برنامه ، تعیین اینکه آیا تفاوتی میان بعضی از جنبه های برنامه و استانداردهای موردنظر برای آنها وجود دارد و استفاده از اطلاعات مربوط به تفاوت های یادشده برای مشخص کردن نارسائی های برنامه می باشد.

پایهام [[4]](#footnote-4) (1975) معتقد است که ارزشیابی یعنی تعیین ارزش کردن " ارزشیابی آموزشی نظامدار دربرگیرنده سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است". به نظر پاپهام ارزشیابی فعالیتی است که در آن به صورت رسمي تلاش می‌شود تا در مورد پدیده مورد بررسی اطلاعات جمع آوری گردد. از اطلاعات جمع آوری شده برای رسیدن به یک قضاوت در مورد ارزش آن پدیده استفاده می‌شود.

کرانباخ[[5]](#footnote-5) (1984) ارزشیابی را جمع آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم گیری در مورد یک برنامه آموزشی می‌داند. به عقیده کرانباخ تعیین موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی فقط از طریق جمع آوری اطلاعات در موقعیت های واقعی یاددهی- یادگیری امکان پذیر می‌باشد، و هرگونه تصمیم گیری در مورد برنامه آموزشی باید براساس اطلاعات جمع آوری شده صورت گیرد.

عباس بازرگان، در تعریف ارزیابی می گوید " ارزیابی عبارت است از فرآیند تعیین و فراهم کردن اطلاعات لازم درباره مطلوبیت هدف ها، برنامه‌های عملیاتی طرح‌های اجرایی و نتایج حاصل از آنها به منظور هدایت و تصمیم گیری جهت بهبود و پیشرفت فعالیت ها برای کسب بازده موردنظر".

استافل بیم و شینگ فیلد[[6]](#footnote-6) (1986) در کتاب " ارزشیابی نظامدار" یک تعریف جامع برای ارزشیابی ارائه کرده اند " ارزشیابی عبارتی است از: فرآیند تعیین کردن، بدست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی، در مورد ارزش و مطلوبیت هدف ها، طرح‌ها، اجرا و نتایج؛ به منظور هدایت تصمیم گیری، خدمت به نیازها و پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی".

هولی، هارتی و نیو کامر(2010) براي فعالیت هاي ارزشیابی دو دلیل ذکر کرده اند:

1. کسب اطلاعات بیشتر براي پاسخگویی در قبال هزینه هاي عمومی و یا کمک هاي مردمی هزینه شده
2. کمک به سازمان یا مؤسسه براي بهبود کارآمدي برنامه هاي اجرا شده .

از دید خاندکر،کولوال و صمد[[7]](#footnote-7) (2013) ارزشیابی فعالیتی است که در آن بازده های حاصل از اجراي یک برنامه به صورت هدفمند و عینی مورد سنجش قرار میگیرند. به عبارتی تلاش مجري ارزشیابی آن است که نشان دهد در تغییرات ایجاد شده در برنامه هدف فقط حاصل اجراي فعالیت انجام شده است. الکین (2011) تعاریف ارائه شده براي ارزشیابی " قضاوت در مورد ارزش یا شایستگی برنامه ارزشیابی شده " را عبارتی در مورد هدف ارزشیابی می داند که به دو جنبه قضاوت در مورد ارزش درونی و ارزش بیرونی ارزشیابی اشاره دارد. وي ارزشیابی را یک جستجوي نظامند می داند و براي آن یک فرایند در نظر می گیرد.

با توجه به تعاریف متعدد به نظر می رسد ارزشیابی، عبارت است از جمع آوری اطلاعات با توجه به معیارهای تعیین شده به منظور قضاوت و داوری. بنابراین مهم‌ترین کاربرد نتایج ارزشیابی، قضاوت در مورد کار انجام شده و یا برنامه در حین اجرا یا تعیین میزان مطلوبیت یک برنامه آموزشی است. در تعاریف بالا از ارزشیابی نکات زیر قابل توجه و بررسی است :

1. 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 برنامه ی 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 حساب های شخصی خود با دانش آموزان برآیند زیرا در این صورت است که ارزشیابی به جای فراهم کردن بازخورد برای بهبود بخشیدن برنامه ها ، به منزله ی یک عامل بازخواست کننده برای مواخذه ی دانش آموزان و توجیهی برای برچسب زدن به آن ها در می آید .
2. ارزشیابی وسیله است نه هدف وسیله ای در جهت کمال برنامه ی آموزشی و رفع نواقص و وسیله ای در راه رسیدن به اهداف برنامه .
3. ارزشیابی نقش بازخورد  را دارد ، بدین معنا که نواقص برنامه را به خود برنامه منعکس می کند در چرخه ی سیستم رفع و اصلاح شوند .
4. ارزشیابی یک امر مستمر است نه مقطعی یعنی برای مثال فرآیند یاددهی – یادگیری نباید فقط در زمان های خاصی مورد ارزشیابی قرار گیرد بلکه بایستی به طور مداوم فرآیند مذکور را ارزشیابی کرد و در راه اصلاح آن گام های اساسی را برداشت .

تاریخچه ارزشیابی :

شاید بتوان تاریخ ارزشیابی را از زمانی دانست که در روز حساب خدای عادل ، مهربان به اندازه ی مثقالی کار نیک و بد را از قلم نمی اندازد ، دانه ی خردلی کوچک و خرد را پاداش ده برابر و یا پاداشی به فراخور آن عمل میدهد و به کرّات از اصحاب متعدّد (شمال ،یمین ،یسار،...)وجه تمایز آنان از یکدیگر و چگونگی گرفتن پاداش وجزا در روز بازپسین را خبر میدهد . اینها همه و همه حکایت از ارزیابی ،حساب ،کتاب در کار آن ذات بی مرتبت میدهد.

قران کریم در آیه دوم سوره عنکبوت می فرماید " آیا مردم گمان می برند همین که به زبان بگویند ایمان آوردیم رهایشان میکنند ، آنها را نمی آزمایند".

و یا پیامبر اکرم (ص ) می فرماید: " به حساب خود برسید پیش از آن که به حساب شما برسند وخود را بسنجید پیش ازآن که شما را بسنجند و خود را برای قیامت کبری آماده سازید".

در جهان از گذشته های دور تاکنون ، افرادی که با تدريس و آموزش سروکار داشته اند، برای پی بردن به میزان موفّقیّت فراگیران خود از مطالب و محتوای آموزش داده شده ، ارزیابی می کردند که اجرای آزمون خدمات اجتماعی از سه هزار سال پیش در چين نمونه بارز این ارزیابی است . بطوریکه در آن زمان بنا به دستور يكي از امپراتوران کسانی که نمره های خوبی در موسیقی ، سوار کاری ، حقوق مدنی ، نویسندگی اصول کنفوسیوس و آگاهی از تشریفات می گرفتند ، اجازه منصوب شدن به عنوان مامور دولتی را داشتند.

تا قبل از 1930 ، فعالیت و عملكرد يادگيرنده در فرايند يادگيري، پايه و اساس ارزشيابي را تشكيل مي داد.بر همين اساس، ميزان موفّقّيت يك برنامه ي درسي نيز باتوجه به ميزان موفقیت شاگردان در يادگيري محتواي آن برنامه ي درسي،سنجيده مي شد .براي نخستين بار، درفاصله ي سالهاي1930 تا1940 تايلر، مساله ي ارزشيابي برنامه ي درسي را مطرح كرد. او معتقد بود كه درارزشيابي يك برنامه ي درسي بايد به ارزشيابي بازده يا محصول برنامه بر اساس هدفهاي آن توجه شود .ارزشيابي هدفهاي آموزشي زماني به اوج اهمیت خود رسيد كه بلوم و همكارانش به طبقه بندي حيطه هاي يادگيري اقدام كردند و يادگيري هدفهاي تربيتي را درسه حيطه ي شناختي، عاطفي و رواني – حركتي قرار دادند.

ارزشیابی آموزشی از اواسط دهه ی 1970به عنوان یک رشته ی مستقل شناخته شد و از این تاریخ تاکنون دستخوش تحولات شگرف گردیده است.در این تغییر و تحولات ، نظریه پردازانی چون ولف، تایلر ،کرونباخ و ...... تاثیر بسزایی داشته اند.

براساس منابع تاریخی درایران نیز درزمان شاپور- پادشاه ساسانیان- ، در دانشگاه جندی شاپور برای دانشجویان پزشکی، مجالس امتحان( ارزیابی ) برگزار میشد و به شرط موفقیت اجازه نامه پزشکی داده می شد.

دلایل ارزشیابی :

* تعيين نقاط قوت و ضعف برنامه و تعيين ميزان تحقق اهداف مورد نظر
* ميزان انتقال يادگيري در ارتباط با کاربرد محتوا در محيط كار و شغل
* ارزشيابي از لحاظ محتوا، سازماندهي و چگونگي اجرا
* مشخص نمودن بیشترین استفاده کنندگان از برنامه
* تجزيه و تحليل و مقایسه برنامه با برنامه های دیگر برای انتخاب کارآمدترین برنامه از نظر هزينه فايده
* ارزشيابي ميزان اثربخشي سرمايه‌گذاري در زمينه آموزش در حین كار.

تفاوت ارزشیابی با مفاهیم دیگر:

اگر چه در منابع مختلف به صورت دقیق نمی توان بین بعضی از واژه ها یک خط و مرز مشخص و دقیق رسم نمود، ولی آشنایی با مفهوم هر واژه از دید صاحبنظران مختلف به درك بهتر هر یک از این مفاهیم می تواند کمک کند. در این نوشته به صورت مختصر تفاوت ارزشیابی با مفاهیم اندازه گیري [[8]](#footnote-8)، آزمون[[9]](#footnote-9) ، سنجش[[10]](#footnote-10)، ارزیابی [[11]](#footnote-11) ، نظارت[[12]](#footnote-12) ، پاسخگویی و پژوهش مورد بحث قرار گرفته است.

اندازه گیري همانند ارزشیابی یک فرایند نظامدار است که با استفاده از قواعدي که صحت آن را می توان بررسی کرد به مقادیر مختلفی از یک صفت (مثلاً قد) که در یک فرد یا یک شیی وجود دارد عدد (مثلاً 165سانتی متر) اختصاص داده می شود . عمل اندازه گیري امکان توصیف عینی تر پدیده هاي اندازه گیري شده و همچنین امکان مقایسه پدیده ها را فراهم میآورد. براي اندازه گیري بعضی از صفات (مانند هوش، استعداد، عملکرد تحصیلی) و بیان میزان این صفات به صورت کمی از آزمون استفاده می شود. حوزه و کاربرد آزمون از حوزه و مفهوم اندازه گیري محدودتر است. آزمون تنها یکی از ابزارهاي اندازه گیري است. داده هاي کمی را می توان با توجه به صفت مورد اندازه گیري (مثلاً طول، سطح، حجم، رضایت شغلی و ...) با ابزارهاي دیگر غیر از آزمون نیز به دست آورد.

داده هاي کمی حاصل از آزمون و اندازه گیري غیر ارزشی بوده و در مورد این داده ها قضاوت و داوري صورت نمی گیرد. داشتن ابزار اندازه گیري شرط لازم براي به کمیت در آوردن پدیده ها و زیر بناي اصلی سنجش، ارزیابی، ارزشیابی ، نظارت، پژوهش و پاسخگویی است. الکین (2011) آزمون را وسیله سنجش و ارزشیابی می داند.

مفاهیم سنجش، ارزیابی، ارزشیابی و نظارت در فرهنگ هاي لغت گاه مترادف و هم معنی بیان شده اند. در این چهار مفهوم، عناصر ارزشگذاري و قضاوت و برآوردهاي کمی دیده می شود. ولف[[13]](#footnote-13) (1984) با تفاوت قائل شدن بین هدف ارزشیابی و ارزیابی، معتقد است که ارزشیابی (قضاوت در باره ارزش یا موثر بودن یک برنامه) نباید جایگزین مسئولیت معلم در ارزیابی فراگیران ( قضاوت در مورد هر فراگیر) شود. از دید وي نتایج ارزشیابی آموزشی که معمولاً از یک نمونه معرف دانش آموزي به دست می آید، به فرایند ارزیابی فرد فرد فراگیران کمک نمی کند. ارزشیابی یک فعالیت بیرونی است که با قصد پی بردن به میزان موفقیت برنامه به اجرا در می آید، (همانند ارزشیابی هاي در مقیاس بزرگ نظیر ارزشیابی آموزشی در سطح منطقه، ملی یا بین المللی). در این مطالعات از گروه نمونه براي جمع آوري اطلاعات استفاده می شود. درحالیکه ارزیابی فعالیتی درونی است که در مدرسه براي ارزیابی عملکرد معلم و یا توسط معلم براي ارزیابی عملکرد آموزشی و رفتاري دانش آموزان انجام میگیرد (ارزیابی معلم در کلاس درس) براي کامل شدن کار ارزیابی سطح تبحر و توانایی فرد فرد دانش آموزان اندازه گیري می شود.

شرنز ، کلاس و توماس (2003) براي استفاده از هر واژه به هدف یا موضوع بررسی توجه می کنند. از دید این افراد از واژه : **ارزشیابی** براي تمام موضوعات بخصوص ارزشیابی برنامه ، **ارزیابی** زمانی که موضوع بررسی معلم است. **سنجش** زمانی که موفقیت تحصیلی هر یک از دانش آموزان مورد توجه است و **نظارت** زمانی که فعالیت هاي روزمره نظام هاي آموزشی و سازمان ها مورد توجه است ، استفاده می شود. الکین (2011) نیز معتقد است که در سه واژه سنجش، ارزیابی و ارزشیابی مفهوم ارزشگذاري ( قضاوت در مورد ارزش و شایستگی )وجود دارد. وي از واژه ارزشیابی براي قضاوت در مورد برنامه، از واژه سنجش براي قضاوت در مورد مصرف کنندگان برنامه نظیر سنجش ملی آموزش، یا سنجش دانش آموران و از واژه ارزیابی براي قضاوت در مورد کارکنان برنامه استفاده می کند. به عبارتی برنامه ها ارزشیابی می شوند، دانش مصرف کنندگان سنجیده می شود و کارکنان برنامه ارزیابی می شوند. با بررسی منابع مختلف این نتیجه حاصل میشود که بین صاحبنظران مختلف در مورد مفهوم هر یک از واژه ها توافق نظر وجود دارد. این موضوع در منابع فارسی هم بوضوح دیده می شود.

**پاسخگویی** به عبارت ساده یعنی پاسخگو بودن مجریان برنامه در قبال کار انجام شده. در مفهوم وسیعتر پاسخگویی فراهم آوردن اطلاعات دقیق و مستند در مورد بازده هاي برنامه با هدف نشان دادن میزان و کیفیت بازده هاي حاصل از اجراي برنامه است . مثلا معلم در قبال آموزشی که به دانش آموزان خود ارائه می دهد، با توجه به میزان کنترلی که بر عوامل مؤثر بر یادگیري و رفتار دانش آموزان دارد باید به اولیاء و مدرسه پاسخگو باشد. در تعریف استافیل بیم و شینگ فیلد(1985) یکی از هدفهاي ارزشیابی " خدمت به نیازهای پاسخگویی" ذکر شده است. این بدان معنی است که از بازده هاي ارزشیابی می توان در زمینه هاي مختلف از جمله عمل پاسخگویی بهره گرفت . به عبارتی وسیله پاسخگویی است و از نتایج ارزشیابی در صورت نیاز میتوان جهت پاسخگویی استفاده نمود.

رويکرد سيستمی در ارزشيابی :

رويكرد سيستمی، رويكرد مناسبی است كه برای درك و توصيف پديده ها در علوم اجتماعی و علوم طبيعی ايجاد شد. امروزه تلاش برای توصيف، تشريح و پيش بينی رفتار سازمانی به طور كلی به نظريه سيستم ها بستگی دارد. به كارگيری نظريه سيستم ها، ما را در درك صحيح پديده ها ياری می دهد و در مقابل از اين گرايش قوی كه پديده ها را به عاملی منحصر به فرد نسبت دهيم، باز می دارد . از منظر رويكرد سيستمی، مدرسه سيستم منسجمی از ساختارها و وظايف مرتبط به هم است كه بايد در درك فرايندهای درونی آن، به تعامل پويای همه زير نظام ها توجه شود.

آونز (2003) عقيده دارد مفيدترين شيوه برای درك سازمان های آموزشی و رفتار افراد در اين سازمان ها، آن است كه توجه خود را روی آنچه كه در سازمان ها می گذرد، متمركز كنيم. بنابراين توجه ما به بررسی كاركردهای درونی سيستم كه آن را سازمان می ناميم، متمركز می شود. اين امر مستلزم آن است كه ما سازمان را سيستمی كلی در نظر بگيريم. در اين رويكرد، " خرده نظام" و " علل چندگانه" دو مفهوم اصلی و محوری هستند كه بايد مورد توجه دقيق قرارگيرند.

بنا به تعریف ، یک شیستم مجموعه ای از اجراء به هم پیوسته ای است که برای تحقق هدف معینی استقر می یابد . اجزاء اصلی نظام عبارت است از درون داد ، فرایند و برونداد. این سه عنصر در تمای با محیط پیرامونی ، علی الاصول باید چنان در تعامل باشند که درون دادها پس از گذستن از فرایند تغییر و تبدیلهای مناسب برون داد مرد انتظار را حاصل کند. با استفاده از الگوی عناصر سازمانی کافمن و هرمن ، میتوان یک نظام آموزشی را به صورت ذیل نمایش داد:



نظامهای آموزشی را با توجه به کارکرد و.یژه شان میتوان به نظامهای اصلی و فرعی دسته بندی کرد. برای مثال اگر نظام آموزش عالی کشور را به عنوان نظام اصلی منظور نماییم ، نظام آموزش عالی دولتی و نظام آموزش عالی غیر دولتی به عنوان نظامهای فرعی ( زیر نظام ها) منظور می شود.

با توجه به شکل بالا ، هر نظام آموزشی شامل اجزاء ذیل است :

**درون داد :** یادگیرنده ؛ یاددهنده ( معلم ، مربی ) ؛ برنامه درسی ، فضای آموزشی ؛ تجهیزات ، تسهیلات آموزشی ؛ تشکیلات و سازمان ؛ بودجه و ....

**فرایند :** جریان یاددهی – یادگیری ؛ فرایند ساختی سازمانی ؛ فرایند پشتیبانی

**محصول (برونداد واسطه ای ) :** نتایج واسطه ای به دست آمده در پایان هر دوره زمانی ( ثلث ، نمیسال یا سال تحصیلی ) که شامل نمره های امتحانی و مانند آن است . این نتایج واسطه ای ( مانند قبولی دانش آموزان در پایه های تحصیلی ) علی الاصول نقش واسطه را برای دستیابی به نتیجه نهایی ( از جمله دانش آموختگی ) ایفا میکند.

**برون داد نهایی :** دانش آموختگان ؛ آثار علمی تولید شده و خدمات تخصصی ( برای مثال خدمات بهداشتی – درمانی ؛ ترویج کشاورزی و امثال آن در نظام آموزشی عالی است )

 **پیامد :** اشتغال دانش آموختگان ؛ بیکاری ؛ ادامه تحصیل انان ؛ تقویت ارزشهای اجتماعی ، اقتصادی و فرهنگی جامعه ؛ سایر موارد مشابه .

استفاده از رویکرد سیستمی در تنظیم فعالیتهای آموزشی باعث می شود که بتوان:

 الف ) نیازهای محیطی را شناسایی کرد تا بتوان پیامدهای مورد نظر را به طور عملیاتی تعریف کرد .

ب ) گزینش عوامل درونداد متناسب با فراهم آوردن پیامدهای مورد نظر به عمل آورد .

ج) فرایند عملیات آموزشی را چنان تنظیم کرد که از طریق به دست آوردن برونداد نهایی دست یافت .

بدین سان ، با استفاده از رویکرد سیستمی ، پایه ای استوار بر اساس اطلاعات مستند ، برای برنامه ریزی فعالیتهای آموزشی فراهم می شود ؛ گزینه های مختلف ترکیب عو.امل درون داد ( از جمله اجرای برنامه های درسی متفاوت ) مورد نظر قرار می گیرد تا جریان یاددهی – یادگیری مطلوب تر به انجام برسد . بر این اساس میتوان برون دادهای مورد نظر نظام آموزشی و پیامدهای پیش بینی شده را فراهم آورد .

همانطور که پیش از این اشاره گردید ؛ هر نظام آموزشی را میتوان یک نظام فرعی ( زیر نظامی ) از نظامهای دیگر دانست . از این رو ، هدفهای کلی نظام کلان ( از جمله نظام آموزشی کشور ) باید با توجه به نیازهای برآمده از محیط نظام کلان و امکانات موجود در آن تدوین شود.

شک نیست که هدفهای نظام آموزشی ، با توجه به شرایط متغیر زمانی و مکانی ،میتواند متفاوت باشد . به ویژه شرایط فرهنگی و سایباسی جامعه تاثیر بسزایی در تفاوت این هدفها دارد. علاوه بر آن ، به تدریج که شرایط یاد شده تغییر می کند ، لازم است که هدفهای نظام آموزشی نیز متناسب با این تغییرات تعدیل شود . برای این منظور باید نیازهای جامعه را به طور مستمر در فاصله های زمانی ارزیابی کرد و در هدفهای نظام آموزشی ، در راستای برآوردن نیازهای فرد و جامعه تجدید نظر کرد.

برای تحقق هدفهای هر نظام آموزشی باید از دانش انباشته شده علوم تربیتی استفاده کرد همانطور که اشاره شد ، منشا هدفهای هر نظام آموزشی باید نیازهای محیطی باشد . تشخیص این نیازها مستلزم استفاده از پژوهش آموزشی و ارزیابی آموزشی است . این دو حوزه از علوم تربیتی زمینه را برای برنامه ریزی توسعه نظام های آموزشی را فراهم می کند . تدوین برنامه توسعه آموزشی از جمله کارکردهای مدیریت آموزشی به شمار می رود. بنابر این تحقیقات آموزشی ، برنامه ریزی توسعه آموزشی و مدیریت آموزشی شرایط لازم را برای دستیابی به وضعیت مطلوب نظام های آموزشی را فراهم می کند.

به عبارت دیگر ، دستیابی به وضع مطلوب در هر نظام آموزشی ، اعم از خرد یا کلان مستلزم آن است که الف) تحقیق و ارزیابی آموزشی در باره زمینه های مربوطه انجام پذیرد ؛ ب) برنامه ریزی توسعه آموزشی به عمل آید ؛ ج ) مدیریت آموزشی اعمال شود . در اینجا منظور از مدیریت آمزوشی استفاده بهینه از منابع برای تحقق هدفهای نظام آموزشی است . به عبارت دیگر مدیریت آموزشی فرایند خرسند ساختن یادگیرندگان و یاددهندگان در این باره است که اگر آنچه را که از آنان انتظار می رود به طور مطلوب انجام دهند ، باعث می شود که زندگی خودشان و زندگی دیگران از کیفیت مطلوب برخوردار شود.

کارکردهای مدیریت آموزشی را میتوان به چهار دسته تقسیم کرد که یکی از این کارکردها " ارزیابی " است. شکل ذیل رابطه این کارکرد را با سایر کارکردها نشان می دهد .



همانطوریکه در شکل ملاحظه می شود ، هر یک از سه کارکرد دیگر مدیریت آموزشی با ارزیابی ارتباط مستقیم و دو سویه دارند به عبارت دیگر در هر فعالیت آموزشی از قدم اول که به تشخیص نیازها پرداخته می شود تا آخرین قدم که پیامدهای مورد نظر به دست می آید ، استفاده از ارزیابی ضرورت دارد . از این جمله میتوان بر کاربرد ویژه ارزشیابی در برنامه ریزی های نظامهای آموزشی تاکید کرد.

استفاده از ارزشیابی در فعالیت های آموزشی نمایانگر این است که دست اندرکاران اجرای فعالیتها ، در انجام امور و همچنین در استفاده از منابع بالقوه برای تحقق نیازها و دستیابی به کیفیت آموزشی ، کوشش لازم را به عمل می آورند.

به طور کلی ارزیابی آموزشی میتواند به سئوالهای ذیل پاسخ دهد؟

* الف) مطلوبیت هدفهای آموزشی چه میزان است ؟
* ب) مطلوبیت طرح و بنرامه هایی که باید به هدفها تحقق بخشند ، چقدر است ؟
* پ) مطلوبیت سازو کار اجرایی هریک از برنامه های پیش بینی شده چه میزان است
* ت)مطلوبیت بردون دادهای واسطه ای ( نتایج نیمه نهایی ) چقدر است؟
* ث) مطلوبیت عملکرد برنامه های اجرا شده چقدر است؟
* ج) مطلوبت پیامدهای برنامه های اجرا شده چقدر است ؟

سوالهای یاد شده را می توان در باره هر نظام آموزشی ، اعم از خرد و کلان مطرح کرد . در پاسخ به سئوال " الف" باید به نیاز سنجی ( تعیین نیازها " پرداخت . به عبارت دیگر ، میتوان وضعیت مطلوب ( آرمانی ) را تصویر کرد و همچنین وضعیت موجود را مشخص نمود و سپس به قضاوت در باره نیازهای جامعه زیر پوشش نظام آموزشی مورد نظر پرداخت . بر این اساس به کم ارزیابی آموزشی میتوان ابتدا به اولویت بندی نیازها پرداخت و سپس هدفهای نظام را تدوین نمود . در پاسخ به سئوال " ب" لازم است که دروندادهای نظام ، از جمله یادگیرنده ، معلم و ... ارزیابی شوند.......... این امر به منظور تصمیم گیری در باره طرح ها و برنامه هایی که هدف را تحقق می بخشند ، انجام می شود . ارزیابی درون دادها باعث می شود که شرایط لازم برای اجرای فعالیتهای آموزشی مهیا شود . به عبارت دیگر اگر در شروع یک فعالیت آموزشی در باره هر یک از درون دادها قضاوت به عمل آید و وضعیت موجود آنها مناسب تشخیص داده نشود ، می توان بر اساس ارزیابی ، قبل از اجرای فعالیت نسبت به ترکیب مناسب درون دادها اقدام کرد. یا آنکه کیفیت درون دادها را به سطح مورد نظر ارتقاء داد . مثلا در صورتی که ارزیابی معلمان نشان دهد که سطح ورودی دانش ، نگرش و توانایی آنان از مطلوبیت برخوردار نیست ، برای دستیابی به هدفهای مورد نظر ، باید به تقویت و بهبود قابلیت های معلمان پرداخت . در پاسخ به سئوال " پ" باید به ارزیابی فرایندهای نظام آموزشی مورد نظر پرداخت . این امر به استفاده مناسب ار م.نابع و چگونگی سازماندهی آنها یاری می دهد . با توجه به اینکه مهمترین فرایند نظام آموزشی فرایند یاددهی – یادگیری است ، ارزیابی این فرایند موجب می شود که روشهای مناسب یاددهی – یادگیری با توجه به شرایط یادگیرندگان و نیز با در نظر گرفتن هدفهای آموزشی تشخیص داده شود. چنانچه ارزیابی درون داد انجام شده باشد ، ارزیابی فرایند های نظام آموزشی اطمینان لازم را به دست می دهد که هدفهای آموزشی تحقق خواهد یافت . به عنوان مثال ، قضاوت در باره مطلوبیت اینکه معلمان چگونه از وقت کلاس درس استفاده میکنند ، چه روشی برای دستیابی به هدفهای آموزشی بکار می برند یا اینکه چه بازخوردی به دانش آموزشان یا دانشجویان ارائه می دهند ، در زمره ارزیابی فرایند است . بر این اساس ، ارزیابی فرایند به میزان قابل ملاحظه ای میتواند در بهبود نظام های آموزشی موثر واقع شود . در پاسخ به سوالهای " ت " و " ث" باید به ارزیابی برون داد ( و.اسطه ای و نهایی) پرداخت . به عبارت دیگر ، این ارزیابی ، نتایج واسطه ای برنامه های آموزشی ( مثل نمره های پایان ثلت یا نیمسال تحصیلی ) و نتایج نهایی آنها را تصویر می کند و بازخورد لازم را در باره فعالیتهای آموزشی برای دستیابی به پیامد مورد نظر فراهم می سازد. در پاسخ به سئوال " ج" باید به ارزیابی پیامدها پرداخت . انجام این ارزیابی باعث می شود که نسبت به تحقق هدفها و برآورده شدن نیازهای آموزشی اطمینان حاصل شود.

به عبارت دیگر ، این جنبه از ارزیابی نظامهای آموزشی علاوه بر اینکه بازده حاصل از نظام آموزشی را نمایان می سازد ، رابطه این بازده را با نیازهای محیطی آشکار می سازد.

به طور خلاصه میتوان گفت که ارزشیابی آموزشی جایگاه ویژه ای در فعالیتهای آموزشی دراد . از یک دیدگاه ارزیابی را میتوان یک نظام فرعی از نظام آموزشی منظور داشت . از این نظام فرعی برای بازخورد دادن جهت بهبود فعالیتهای آموزشی استفاده می شود تا نسبت به کارامدی و کیفیت این فعالیتها اطمینان حاصل شود . به طور کلی ، سازوکار ارزیابی می تواند نقش یک آیینه را برای نظام آموزشی ایفا کند تا تصمیم گیران و مدیران بتوانند تصویری از چگونگی فعالیت ها بدست آورند. از اطلاعات ارزیابی میتوان برای قضاوتهای گوناگون جهت اتخاذ تصمیم های لازم به منظور بهبود و پیشرفت فعالیتها برای نیل به بازده مورد نظر و پیامدهای مورد انتظار استفاده کرد.

ارزشيابي نوعي جستجوي نظم يافته :

توصیف پدیده های آموزشی و پی بردن به رابطه میان آنها از طریق جستجوی نظم یافته ، امکان پذیر است . این گونه جست جوها چنان انجام می شود که امکان وارسی مجدد آنها فراهم باشد . به عبارت دیگر در جستجوی نظام یافته ، داده های گردآوری شده در هر مرحله را نظارت میکند تا منبع بروز اشتباه میسر نشود ، در تحلیل نهایی مورد نظر قرار گرفته و د رنتیجه گیری پایانی دخالت داده می شود و یا به عنوان محدودیت ها از آن یاد می شود.

با توجه به تعریف یاد شده از جست و جوی نظم یافته و تعریفی که قبلا از ارزیابی آموزشی عرضه شده ، می توان گفت که جستجوی نظم یافته در زمینه های مربوط به نظام آموزشی ، فعالیت های را در بر می گیرد که از جمله آن ارزیابی آموزشی است . به طور کلی طیف " جستجوی نظم یافته " در زمینه آموزش شامل پژوهش ، ارزیابی ، توسعه و اشاعه می شود. با توجه به اینکه تشخیص میان فعالیت های مربوط به پژوهش و فعالیتهای مربوط به ارزیابی ، به روشن ساختن بینش ها ، نسبت به ارزیابی کمک می کند ، ابتدا به بیان انواع جستجو های نظم یافته پرداخته ، سپس جنبه های مشترک و متفاوت پژوهش و ارزشیابی را بررسی می نماییم.

انواع جستجوهای نظم یافته را میتوان به سه دسته تاریخی ، فلسفی و تجربی تقسیم بندی نمود . در بین این دسته ها ، نسبت قابل ملاحظه ای از جستجوهای نظم یافته را بررسی های تجربی شامل می شود . این دسته شامل بررسی هایی است که در آنها از مشاهده( توصیفی یا آزمایشی ) استفاده می شود . در این نوع بررسی ها صحت گزاره های مورد آزمون قرار گرفته و به سوالهای ویژه ای در باره وضعیت پدیده ها ، ر ابطه یا تفاوت میان آنها پاسخ داده می شود.

در بررسی های تاریخی ، به طو.ر کلی مطالعه تحول سازمانهای انسانی از قبیل فرهنگ ها ، ملت ها و غیره را در زمانها و مکانهای مشخص در بر می گیرد.

از جمله بررسی های تجربی داده ها معمولا شامل اندازه گیری بعضی از ویژگی ها از قبیل رفتار ، ادراک و امثال آنها است . در بررسی های تاریخی ، اسناد و مدارک موجود مربوط به یک پدیده معین بازنگری می شود . در حالی که در بررسی های فلسفی تا اندازه ای مانند ریاضیات از اصول متعارف قضیه و قواعد منطق به عنوان داده ها استفاده می شود . وجه مشترک میان بررسی های تجربی و بررسی های تاریخی " تاریخ نگاری " نامیده می شود . در این نوع بررسی ها با استفاده از روشهای تجربی مانند نمونه گیری و مصاحبه ، به تهیه تاریخ معاصر پرداخته می شود . وجه مشترک میان بررسی های تجربی و فلسفی شامل موارد گوناگونی است . از جمله میتوان روشهای تجربی را که برای تعیین معانی بعضی از کلمات که به وسیله افراد وابسته به مکاتب فلسفی گوناگون به کار برده می شود، نام برد.

در حوزه بررسی های نظم یافته دو فعالیت پژوهش و ارزیابی وجود دارد که در آنها از روش نظامدار استفاده می شود . اگر چه ارزشیابی و پژوهش در عمل از جمله فرایند منظم و هدفمند، جمع آوري اطلاعات، استفاده از نمونه، نمونه گیري ، ابزارهاي اندازه گیري، تحلیل داده هاي کمی و یا کیفی شباهت بسیار دارند، ولی این دو یکسان نیستند. یکی از تفاوت هاي عمده بین ارزشیابی و پژوهش در حوزه هاي مختلف را می توان در ماهیت سیاسی ارزشیابی جستجو کرد. در ارزشیابی علم و سیاست کاملاً در هم تنیده اند، به عبارتی یافته هاي ارزشیابی زمینه را براي تصمیم هاي سیاسی عمده در زمینه اصلاح، هدایت، تغییر و یا توقف فعالیت ها فراهم می آورد . . در منابع مختلف از جمله ورتن و سندرز (1973) ، پاپهام[[14]](#footnote-14) (1975) ، )، فیتزپاتریک، سندرز و ورتن (2004) ، اسمیت و بران دون[[15]](#footnote-15) (2008) و الکین (2011) به چند تفاوت عمده بین ارزشیابی و پژوهش اشاره شده است . تفاوتهاي عمده این دو مفهوم به صورت خلاصه عبارتند از:

هدف پژوهش شناخت رابطه و در بسیاري موارد رابطه علت و معلولی بین متغیرها، بسط دانش و کمک به توسعه و رشد نظریه است. در مقابل هدف عمده ارزشیابی کمک به دست اندرکاران اجراي برنامه است تا با استفاده از اطلاعات فراهم آورده شده در مورد برنامه اجرا شده تصمیم گیري (ادامه ، اصلاح و بازسازي یا توقف برنامه) کنند. در ارزشیابی ضمن توصیف پدیده مورد ارزشیابی، گاه با توجه به نیاز ذینفعان رابطه هاي علت و معلولی هم مورد توجه قرار می گیرند. به عبارت واضح تر پژوهش نتیجه - مدار و ارزشیابی تصمیم - مدار است.

سئوال هاي پژوهش توسط خود پژوهشگر بیان و تدوین می شوند، در نتیجه براي فراهم آوردن پاسخ از نظر زمانی تحت فشار قرار نمی گیرد. در مقابل سئوال هاي ارزشیابی توسط سفارش دهندان ارزشیابی طرح می شوند و مجري ارزشیابی باید به نیازها و خواسته- هاي ذینفعان و سفارش دهندگان توجه کند. به همین دلیل مجري ارزشیابی باید در زمان تعیین شده، اطلاعات لازم را براي تصمیم گیري در مورد موضوع ارزشیابی فراهم آورد.

کار پژوهشگر معمولاً با فراهم آورد پاسخ سئوال یا سئوال ها و ارائه گزارش ( بدون داوري در مورد خوب یا بد، مؤثر یا نامؤثر و با ارزش یا فاقد ارزش بودن یافته ها) پایان می یابد. روایی درونی و بیرونی یافته هاي پژوهشی و همچنین تعمیم پذیري یافته ها معیارهاي قضاوت پژوهشگر می باشند. در مقابل مجري ارزشیابی با توجه به اطلاعات فراهم شده در مورد آنچه ارزشیابی شده قضاوت و داوري (خوب یا بد، موثر یا نا موثر و با ارزش یا فاقد ارزش بودن یافته ها) می کند و در نهایت بهبود و اصلاح پدیده ارزشیابی شده را یکی از بخش هاي ارزشیابی می داند. معیارهاي ارزشیابی عبارتند از درستی ، سودمندي ، عملی بودن و اخلاقی و قانونی بودن (کمیته مشترك تعیین معیارهاي ارزشیابی، 1994).

در پژوهش سئوالهاي (فرضیه هاي) مطرح شده مورد بررسی قرار می گیرند، در حالیکه در ارزشیابی فرایند اجراي برنامه و میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف هاي تعیین شده مورد سنجش، قضاوت و داوري قرار می گیرد. به عبارتی پژوهش در پی تأیید یا اثبات و ارزشیابی در پی بهبود و اصلاح است.

[مبانی فلسفی و نظری ارزشیابی](http://elmestan.persianblog.ir/post/24/):

آموزش و پرورش در مسیر حرکت رو به رشد خود از مکاتب مختلفی متاثر شده است و عمدتاً به یک جنبه از وجود متعدد انسان توجه کرده و کمتر از نظام مندی کلی برخوردار بوده است. توجه افراطی به جسم، تعلیم و تربیت به عنوان آمادگی، تعلیم و تربیت به عنوان شکوفا کردن استعداد و تربیت به عنوان پرورش یا تشکیل ذهن، توجه و تکرار به گذشته، عمده کردن محیط آنچنان که در مکاتب رفتارگرایان مطرح است، مصادیق یک سونگری در امر تعلیم و تربیت می باشد. در طول هزاران سال تربیت مترادف با عادت دادن، استفاده از حیوانات برای آزمایش و تعمیم آن به انسان، آموزش توأم با تکرار و تمرین بوده است در تمام دیدگاههایی که در مکاتب مختلف تا نیمه دوم قرن بیستم ادامه داشته است یادگیری و آموزش را یک فرآیند می شد.

**به طور کلی درخصوص ارزشیابی دو دیدگاه روانشناختی وجود دارد:**

**الف) رفتار گرایی(نتیجه مدار)**

آموزش و یادگیری نتیجه مدار برخواسته از دیدگاه روان شناسان رفتارگراست که در اواخر قرن 19 و قرم بیستم به سرعت رشد کرد رفتارگرایان اعتقاد دارند که همه رفتارهای انسان در اثر شرطی شدن آموخته می شوند و شرطی شدن پاسخی است که اولین بار جاندار به یک محرک بیرونی می دهد و آن پاسخ نتیجه مطلوبی به بار می آورد که در صورت پدیدار شدن مجدد محرک حیوان یا انسان پاسخ تقویت شده فعلی را تکرار می کند و با کنترل و در اختیار داشتن محیط می توان رفتار انسان را کنترل کرد. انسان ها در برخورد با محرک های محیطی پاسخ های گوناگون از خود بروز می دهند که می توان آنها را گزینش کرده و پاسخ های مورد انتظار را تقویت کنیم، لذا به معلمان توصیه می کنند. به محض مشاهده رفتارهای مطلوب از سوی یادگیرنده آن را تقویت کنند تا به سرعت بیاموزند و پیشرفت کنند. از نظر این دیدگاه عامل کنترل شده رفتار انسان تنها محیط است و نه فرآیندهای ذهنی و شناختی، یعنی انسان در یک جبر محیطی قرار دارد و رفتارهایش، پاسخ های تقویت شده ای است که به محرک های محیط می دهد(کاظمی وحسنی، 1381). رفتارگرایان کلیه رفتارهای پیچیده انسان را که در اثر یادگیری حاصل می شود به عناصر ساده از نوع رفتارهای محرک-پاسخ قابل تجزیه می‌دانند لذا در جریان آموزش و یادگیری باید فعالیت های پیچیده را به چندین رفتار ساده محرک تقسیم کرد و سپس با تقویت این رفتارهای متوالی یادگیری رابه سوی فعالیت های پیچیده هدایت کرد.

اسکینر با طرح این موضوعات روش آموزش برنامه ای و استفاده از ماشین آموزش را برای معلمان و دانش آموزان ابداع کرد در آموزش های مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی هدف های کلی آموزشی باید تا سطح هدف های عینی ور فتاری یعنی رفتارهای قابل مشاهده واندازه گیری تجزیه شوند و در سه حیطه شناختی، روانی حرکتی، عاطفی و در سطوح مختلف از رفتارهای ساده تا پیچیده طبقه بندی شوند و دست یابی به هدف های سطوح بالاتر در هر حیطه مستلزم رسیدن و عبور از هدف های سطح پایین تر است. تجزیه هدف ها در آموزش و یادگیری نتیجه مدار از آن جهت اهمیت دارد که کار آموزش و ارزشیابی پیشرفت یادگیری را برای معلم آسان می کند. هدف های رفتاری که معمولاً در ابتدایی در طراحی منظم آموزشی (طرح درس) از سوی معلم نوشته می شود مجموعه ای از رفتارهای قابل مشاهده اند که انتظار می رود از یادگیرنده در پایان درس سر بزند و معلم موظف است با آموزش های عینی میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در پایان تدریس اندازه گیری کند (مهر محمدی، 1382).

به طور کلی در رویکرد نتیجه مدار فرآیند تعیین هدف ها، انتخاب و سازماندهی محتوا و روش های آموزش و یادگیری و تعیین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همگی با توجه به نتیجه نهایی که همان رفتارهای قابل مشاهده و اندازه گیری در دانش آموزان است صورت می گیرد. در نقد این دیدگاه باید گفت اولاً رفتارهای انسان بسیار پیچیده است و به آسانی نمی توان انتظار داشت که در برابر محرک های خاص رفتارهای معینی از خود بروز دهد. رفتارهایی مانند تحلیل، تغییر، استدلال، حل مسئله، قضاوت و ارزشیابی را نمی توان در قالب رفتارهای ساده محرک پاسخ توجیه کرد. ثانیاً آموزش های مبتنی بر رویکرد نتیجه مدار به یادگیری سطحی، کورکورانه و طوطی وار منتهی می شود. ثالثاً در این رویکرد بیشتر به نتیجه یادگیری تاکید می شود و به درگیری مستقیم و فعال یادگیرنده در تجارب یادگیری کمتر توجه می شود، شاگرد نقش منفعلی دارد و همه چیز به وی تحمیل می شود. شاگرد مجبور است مطالب زیادی را حفظ کند و عیناً آنها را تکرار نماید لذا منجر به سلب قدرت خلاقیت و نو آوری از وی می شود. چنین تعلیم و تربیتی بسیار خشک، ماشینی و مکانیکی است. رابعاً این رویکرد بیشتر معلم مدار است و ارزشیابی بیشتر بر بازده و نتیجه یادگیری تاکید دارد و کمتر به فرآیندهای ذهنی و کوششی شاگر برای یادگیری اهمیت می دهد. این ارزشیابی نمی تواند نحوه بکارگیری دانش ها، مهارت ها و نگرش های دانش آموز را در جریان عمل مورد ارزشیابی قرار دهد (حسنی، 1385).

**ب) شناخت گرایی ( فرایند مدار):**  نظریه شناختی در مقابل نظریه رفتار گرایی که به نتیجه وبازده یادگیری توجه می کرد به چگونگی و نقش فرآیند های ذهنی در یادگیری اهمیت می دهد. از نظر شناخت گرایان یادگیری ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرآیند های ذهنی است، یعنی رخدادهای که در ذهن انسان اتفاق می افتد و قابل مشاهده نیستند مانند تعبیر و تفسیر کردن، کشف کردن، دسته بندی کردن، طرح فرضیه ها، تعمیم یافته ها و ... که اساس یادگیری را تشکیل می دهند (غلامعلی، 1383). شناخت گرایان اعتقاد دارند که کل چیزی بیش از اجزای تشکیل دهنده آن است، لذا به معلمان توصیه می کنند که در جریان آموزش و یادیگری، یادگیرنده را با یک موقعیت کلی و مسئله ای روبرو کنند تا نوعی عدم تعادل در آنان ایجاد شود، در چنین وضعی فرایند تفکر و یادگیری آغاز می شود(حسنی، 1384).

براساس دیدگاه فرآیند مدار، یادگیرنده در برخورد با محرک های محیط، اتوماتیک وار واکنش نشان نمی دهد بلکه ذهن فعال او مرتب به تجزیه و تحلیل اطلاعات دریافت شده می پردازد و دانش ها و مهارت ها و نگرش های خود را شکل می دهد و به نوعی به خود راهبری و خود ارزشیابی که دو مؤلفه اساسی یادگیری شناختی محسوب می شوند می رسد (حقیقی، 1383). در رویکرد فرایند مدار اولاً فعالیت ها و فرآیندهای ذهنی یادگیرنده مهمتر از رفتارهای بیرونی است که از وی مشاهده می شود. ثانیاً به سطح آمادگی و تجارب قبلی یادگیرنده توجه می شود لذا معلمان قبل از تدریس درس جدید با کاربرد ارزشیابی تشخیصی سطح دانش پایه و تجارب قبلی یادگیرنده را مشخص می کنند. ثالثاً فراگیرندگان در جریان یادگیری نقشی فعال دارند و روش های آموزشی بیشتر فعال، اکتشافی و زنده است. در این رویکرد نقش اساسی را یادگیرنده دارد و معلم نقش راهنما را بازی می کند. رابعاً هدف ها، محتوا، روش ها و راهبردهای تدرس و نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری همگی با توجه به نیازها، توانایی ها و علایق یادگیرنده طراحی و اجرا می شوند. خامساً معلم باید محتوا و مراحل تدریس را طوری سازماندهی کند که دانش آموزان با موقعیت های نا معین، پرسش برانگیز و مسئله ای روبرو شوند تا از نظر درونی بر انگیخته شوند. معنا چیزی نیست که در سخنان معلم یا محتوای کتاب نهفته است بلکه معنا در اثر دریافت و پردازش اطلاعات در ذهن یادگیرنده به وجود می آید تاکید بر فعالیت های گروهی و یادگیری مشارکتی در این رویکرد اساسی است (حصاریانی، 1385).

**در رویکرد فرایند مدار برای ارزشیابی حداقل چهار نقش قائلند:**

1. تشخیص میزان تحقق هدف های یک برنامه
2. نقش تصمیم گیری یعنی مدیران و معلمان و طراحان برنامه می توانند براساس اطلاعات بدست آمده از طریق ارزشیابی تصمیمات خود را اتخاذ نمایند.
3. نقش قضاوت و داوری
4. نقش پاسخ گویی روش ها و ابزارهای اندازه گیری در رویکرد نتیجه مدار همان استفاده از ابزارهای اندازه گیری عینی مانند انواع آزمون هاست که تهیه و تولید پاسخ از سوی آزمون شونده ضروری نیست بلکه شاگرد تنها پاسخ را از میان پاسخ های عرضه شده انتخاب می کند. این ارزشیابی به نمره وابسته است در مقابل در ارزشیابی فرآیند مدار به دلیل آنکه چگونه آموختن مهمتر از بازده و نتایج یادگیری است ارزشیابی بخشی از فرآیند آموزش و یادگیری محسوب می شود که به صورت تدریجی و مرحله به مرحله است و به ارزشیابی حالتی غیر رسمی می دهد و مبتنی بر عملکرد یادگیرنده است که از طریق آن، شیوه بکارگیری دانش ها، مهارت ها و نگرش های فراگیران در جریان عمل مورد اندازه گیری و سنجش قرار می گیرد لذا رقابت و مقایسه و ترس و اضطراب حاکم نیست معلم فرصت می یابد تا با عادات گوناگون یادگیری فراگیران و نحوه عملکرد آنها در موقعیت های مختلف آموزشی و یادگیری آشنا شود و از طریق دریافت بازخورده یا مناسب برای کیفیت بخشی بیشتر به روش های آموزشی خود و نحوه یادگیری فراگیران اقدام کند و لذا از روش های گوناگون مثل مشاهدات ، فهرست های وارسی رفتار، معیارهای درجه بندی، آزمون های عملکردی و ... استفاده می کند بجای روش های کلیشه ای از روش های گوناگون تدرس استفاده می شود بجای نمره یادگیری مهم است به جای تغییرات سطحی و زود گذری تغییرات پایدارتر مهم است (احمدی، 1385).

**جدیدترین نظریه فرآیند گرایی، نظریه ساخت و ساز گرایی است. سه نفر در این نظریه نقش دارند:**1. در اوایل قرن20 جان دیویی نسبیت گرایی را در مقابل مطلق گرایی و آموزش و پرورش آمریکا را به چالش کشید وی اعتقاد داشت تعلیم و تربیت هیچ هدف نوشته شده ای ندارند، نتایج را نمی شود از قبل پیش بینی کرد. تعلیم و تربیت عین زندگی است نه آماده شدن برای زندگی لذا مدرسه باید عین زندگی باشد. البته در آن زمان به دلیل اینکه شرایط آماده نبود موفق نشد ولی دوباره نظریه او در حال رشد است. در این نظریه برنامه ریزی و ارزشیابی به شکل فعلی وجود ندارد بچه ها خود برنامه ریزی و ارزشیابی می کنند. شیوه های گروهی، شیوه حل مسئله، مهم بودن روش در برابر محتوا، روش تحقیق و فکر و مهارت های زندگی و یادگیری از جمله اعتقادات دیویی بود. وی می گفت: اگر مسئله یادگرفته شود مسئله های جدید هم یادگیریش آسان می شود. کار آدم ها معرف آنهاست نه عنوان خانوادگی، مدرک و ....

2. نفر بعدی ژان پیاژه است. وی یک روانشناس بود که مراحل رشد شناختی را مطرح می کند. مهمترین حرف او بحث جذب و انطباق است که در مقابل دیوئی که تجربه را تعامل با محیط می دانست پیاژه اعتقاد داشت تعامل در ذهن اتفاق می افتد. ذهن پنجره ای باز است که اطلاعات وارد آن می شود، به نظر پیاژه انواع مختلفی از محیط داریم: الف)محیط طبیعی ب) جهان لایتناهی ج) محیط مصنوعی (کلاس) د) محیط اجتماعی هـ) محیط درونی. به اعتقاد پیاژه محیط درونی بیشترین نقش را در یادگیری دارد و اتفاق اصلی یادگیری در درون است اطلاعات وارد ذهن می شود و طرحواره هایی که در ذهن هست اطلاعات را شناسایی می کنند اگر با اطلاعات قبلی جور در آمد هرم ساختی ایجاد می کند و ذهن دائماً اطلاعات را پردازش می کند که این کار از طریق جذب و انطباق صورت می گیرد که به صورت یک پیوستار است عدم تعادل ! جذب ! انطباق! تعادل، وقتی اطلاعات وارد ذهن می شود دچار عدم تعادل می شویم بعد به تعادل می رسیم درست است که همه محرک ها وجود دارد اما ذهن باید آماده باشد والا بچه های سویچ ذهن را قفل می کنند و یاد نمی گیرند یادگیری شخصی، درونی و منحصر به فرد است و موقتی و ناپایدار است و مرتباً تغییر می کند. دانش هر کس توسط خودش ساخته می شود و هر کس با یادگیری های خودش به تفسیر جهان پیرامون خود می پردازد. هم در تدریس و هم در ارزشیابی باید به تفاوت های فردی توجه کرد تا شخص به خودراهبری در ارزشیابی و یادگیری برسد. باید قالب شکنی شود تا بچه ها رشد کنند یادگیری مداوم است و هوش یعنی تغییر به نفع خودمان.

3. نفر بعدی ویگوتسکی است. از دیدگاه او یادگیری امری اجتماعی است. ما آنچه می بینیم را تقلید می کنیم و یاد می گیریم.

رویکرد انسان گرایی نیز یکی از رویکرد های جدید در فلسفه و روانشناسی است که ارزشیابی توصیفی ریشه در آن نیز دارد. ویژگی های این رویکرد عبارتند:

1. توجه بیشتر به تفکر و احساس و نه کسب دانش
2. یادگیری یک فرآیند رشد است که نتیجه بصیرت و تشخیص بوده و حقایق و مهارت ها در رابطه با فعالیت های با معنا متشکل از اجزای مرتبط آموخته می شوند.
3. رویکردهای انسان گرا بر احساس و عواطف فرد، رشد خود پنداره های مثبت، روابط انسانی مثبت و ارتباط میان فردی صادقانه مبتنی است.
4. بزرگترین کمک به تعلیم و تربیت انسانگرا آماده کردن معلمان در حوزه نگرش ها است و نه فقط در حوزه روش ها
5. برخلاف رویکردهای سنتی که بر نتیجه گرایی، ایستایی، تکرار پذیری و بی توجهی به تعامل ها تاکید داشتند دیدگاه کیفی بر انعطاف در پاسخ، ارتباط داشتن با متون درسی و نه محدود به عین مطالب درسی، توجه به کلیت و ساختار متن، شکل گروهی دادن به ارزشیابی، چند وجهی ساختن ارزشیابی و فرآیندی ساختن ارزشیابی تاکید دارد. بنابر این توجه به انسانی کردن تعلیم و تربیت و ظهور مکاتب انسان گرای به ویژه در روانشناسی زمینه بروز ارزشیابی فرآیندی را فراهم کرده و در بسیاری از کشورها جاری شده است. همچنین یافته های جدید در حوضه روانشناسی و علوم تربیتی و همچنین آسیب ها و کاستی های موجود در نظام ارزشیابی کمی مو جب ایجاد نظام ارزشیابی فرایند مدار و همه جانبه نگری با عنوان ارزشیابی توصیفی شد.

**ارزشیابی توصیفی** :

" ارزشیابی توصیفی" الگوی جدیدی است که تلاش می کند زمینه ای را فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق تر مطالب درسی را یاد بگیرند(شریفی، 1381).

بنابراین، به جای توجه افراطی به آزمون های پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می دهد و در راستای این توجه، رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش آموز را نیز در نظر می گیرد.

**ویژگی های ارزشیابی توصیفی**

1. در ارزشیابی توصیفی به جای دادن نمره به دانش آموز از عبارت های کیفی مثل تلاش خوبی داشته ای، باتلاش به موفقیت رسیده ای، برای موفقیت باید بیشتر تلاش کنی، با انجام تمرین بیشتر مشکل شما برطرف می شود و ... استفاده شود.
2. ارزشیابی توصیفی به زمان خاص محدود نمی شود این ارزشیابی در کل جریان یادگیری، در فعالیت های خارج از کلاس و در محیط زندگی جریان دارد.
3. تلاش و رشد کودکان همانند موفقیت آنان ارزشمند است و فقط به موفقیت ها امتیاز داده نمی شود بلکه، تلاش و پیشرفت نیز امتیاز دارد.
4. همانگونه که یادگیری دانش آموزان در حوزه های مختلف و سطوح متفاوت است، سنجش و ارزشیابی آن نیز باید با استفاده از ابزار هایی باشد که بتواند این یادگیری ها را بسنجد. پوشه کار، آزمون ها، مشاهدات از جمله ابزارهایی است که در ارزشیابی توصیفی مورد استفاده قرار می گیرد.
5. در ارزشیابی توصیفی اصل بر ارتقای دانش آموزان به پایه های بالاتر است مگر در موارد بسیار نادر و زمانی که دانش آموزان دارای ناتوانایی های ذهنی باشند.
6. کارنامه دانش آموزان علاوه بر عملکرد درسی، عملکرد اجتماعی و عاطفی و جسمانی- فیزیکی را منعکس می کند.

ارزشیابی توصیفی با ویژگی های فوق راه کارهایی را برای برطرف کردن بخشی از مشکلات فراوری ارزشیابی تحصیلی ارایه داده است که در ادامه به آنها اشاره می شود.

**ارزشیابی توصیفی در پنج محور در نظام ارزشیابی تغییر و تحول ایجاد نموده است:**

محور اول : تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی.: در رویکرد سنتی ارزشیابی،‌ عمدتاً معلمان، تلاش می‌نمودند از نتایج یادگیری دانش‌آموزان ارزشیابی به عمل آورند و آن را به صورت نمره گزارش دهند. کمتر تلاش می‌شد که به نحوه و چگونگی یادگیری و بهبود آن توجه شود. در این الگوی جدید ارزشیابی، معلم، ارزشیابی را در خدمت یادگیری قرار می‌دهد؛ لذا نگاه وی به آن کاملاً تغییر می‌کند. ارزشیابیهای او به گونه‌ای است که به یادگیری بهتر بینجامد. لذا ضعفهای عملکرد دانش‌آموزان و قوتهای آنها، برای این منظور بررسی می‌شود که راهی برای برطرف کردن و یا بهبود آنها یافت شود، نه این که صرفاً ضعفها منعکس شود. همچنین این الگوی ارزشیابی، موجب می‌شود معلم خود را همسفر یادگیری دانش‌آموزان بداند و با آنها در مسیر حرکت ‌کند، نه کسی که در پایان راه ایستاده و منتظر است که مشاهده کند چه کسی زودتر به پایان راه (یادگیری) می‌رسد (حسنی، 1382).

اگر یادگیری را جریانی هدفمند و پیوسته بدانیم که از مبادی آغاز و به نتایج می‌رسد؛ ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از مبادی آغاز می‌شود و به نتایجی می‌رسد؛ یعنی دوش به دوش یادگیری به پیش می‌رود؛ لذا ارزشیابی زمانی برای یادگیری و در جهت بهبود یادگیری خواهد بود که پیوسته اطلاعات مفیدی برای دانش‌آموزان از طریق بازخورد، فراهم آورد. با ترکیب و تحلیل اطلاعات به دست آمده از این نوع ارزشیابیها که طی مراحل مختلف گردآوری شده است، معلم می تواند تصمیمهای مناسب آموزشی درباره دانش‌آموز بگیرد. با این توضیحات روشن می شود که این الگوی ارزشیابی کاملاً پویا است و عنصری که پویایی آن را تشدید می نماید ارائه بازخورد های توصیفی است. تحقیقات زیادی نشان داده است که بازخوردهای توصیفی موجب بهبود یادگیری دانش آموزان می شود.

محور دوم : تغییر مقیاس فاصله‌ای (20 – 0) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر) : در طول سالیان دراز، مقیاس مورد استفاده در کشور، مقیاس فاصله‌ای (نمره 20-0) بوده است و معلمان نتایج آزمونها را براساس آن به دانش‌آموزان و والدین، بازخورد داده‌اند. این شکل از بازخورد به دلیل ابهام درتغییر و دقت زیاد در فواصل بین آن (هشتاد قسمتِ بیست و پنج صدمی )، رقابت برانگیز بوده ًبه همین دلیل است که در طول این سالها، نمرة بیست بسیار مورد احترام وتوجه بوده است. مقیاس ترتیبی (بیش ازحد‌انتظار، درحد‌انتظار و....) این مشکلات را ندارد، کمتر ایجاد رقابت می‌نماید و انعطاف پذیری بیشتری دارد؛ در طرح ارزشیابی توصیفی، جایگزین نمره در کارنامه است. (حسنی، 1382)

به سخن دیگر در حین فرایند یاددهی ـ یادگیری دانش‌آموزان، بازخورد ترتیبی یا فاصله‌ای دریافت نمی‌کنند. به واقع تصور می‌رود که دریافت این نوع بازخوردها از سوی معلم فرآیند یادگیری دانش‌آموزان را سست می‌نماید. در این طرح خلاء این بازخوردها را بازخوردهای توصیفی پر می‌کند. بازخوردهای توصیفی، بازخوردهایی با معناو مؤثری هستند که دانش‌آموزان را در جهت شناخت وضعیت پیشرفت یادگیری خود قرار می‌دهند وآنان همچنین از این طریق رهنمود هایی برای بهبود یادگیری دریافت می‌دارند.

تصور حذف بازخورد نمره برای بسیاری از معلمان، ناممکن است. به زعم آنها نمره اهرم انگیزشی قوی است و یکی از ابزارهای اقتدار معلم است، حذف آن خلاء بزرگی در جریان یادگیری ایجاد می‌کند. اما واقعیت این است که حذف نمره و هر گونه بازخورد غیر توصیفی، مشکلی ایجاد نمی‌کند. حتی به بهبود شرایط یادگیری هم می‌انجامد؛ زیرا بچه‌ها دیگر نگران کسب نمره نیستند. آنها به دنبال شناخت اشتباه خود در فعالیتهای یادگیری هستند. والدین نیز از کودک نمره نمی‌خواهند بلکه از فرزندشان می‌پرسند که «امروز چه یاد گرفته‌ای؟» حذف نمره، حذف یکی از عوامل استرس‌زا است. بنابراین در کلاس شرایطی فراهم می‌شود که مسافر کوچک سفر یادگیری سفرش را با آرامش خاطر دنبال ‌کند (حسنی، 1385)

محور سوم: تنوع‌بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات: فعالیت ارزشیابی تحصیلی با دو فعالیت جزیی : الف) جمع‌آوری اطلاعات ، ب) داوری درباره وضعیت یادگیری دانش‌آموزمشخص می گردد. درفعالیت نخست، معلم اطلاعاتی را از وضعیت یادگیری دانش‌آموز جمع‌آوری می‌نماید. در شیوه سنتی این اطلاعات عمدتاً از طریق آزمونهای مداد ـ کاغذی (امتحان) یا پرسشهای کلاسی جمع آوری می‌شد. اما در این طرح ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متنوع شده ا‌ند و علاوه بر آنها ابزارهای دیگری چون پوشةکار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمونهای عملکردی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. این ابزارها اطلاعات بیشتر و وسیع‌تری را برای معلم، آماده می‌سازد و بنابراین هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها بیشتر می‌شود و هم قضاوت و داوری معلم واقعی تر و منصفانه‌تر خواهد شد. اساس کار در تنوع ‌بخشی به ابزارهای گردآوری اطلاعات از وضعیت یادگیری دانش‌آموز، واقعی‌تر کردن اطلاعات است که همان مشاهده کودک در حین فعالیت و بررسی آثار و محصولات یادگیری اوست (حسنی، 1382)

محور چهارم: تغییر در ساختار کارنامه: کارنامه تحصیلی که در این طرح "گزارش پیشرفت" نام گرفته است به طور کلی مفصل‌تر و اندکی عمیق‌تر به گزارش رشد و پیشرفت دانش‌آموز می پردازد. بر خلاف کارنامه کمی، که شامل فهرستی از نام دروس و نمره ها است، گزارش پیشرفت تحصیلی به شکل توصیفی، از وضعیت دانش‌آموز اطلاعاتی به والدین می‌دهد. همچنین در این گزارش تنها به وضعیت درسی صرف توجه نمی‌شود، بلکه به ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی توجه شده است. در گزارش پیشرفت تحصیلی والدین به روشنی درمی یابند که در چه بخش از انتظارات آموزشی، احتمالاً کودکشان مشکلاتی دارند و با توجه به آن مشکلات توصیه‌هایی را ‌ برای بهبود عملکرد تحصیلی فرزندشان دریافت می‌نمایند (حسنی، 1382).

محور پنجم: تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره ارتقاء دانش‌آموزان: در نظام سنتی ارزشیابی تحصیلی، تصمیم‌گیری درباره ارتقاء به نمرهای امتحان پایانی دانش‌آموز بستگی دارد. طبق شرایطی که از پیش تعیین شده است و بر اساس نمره های کسب شده مشخص می‌شود که آیا دانش‌آموز می‌تواند به پایه بالاتر ارتقاء یابد یا این که باید تکرار پایه بنماید. این تصمیم‌گیری را حتی در سالهای اخیر به عهده رایانه گذاشته‌اند و رایانه به راحتی مشخص می‌کرد که فردی اجازه ارتقاء‌ دارد یا نه! (حسنی، 1382).

اما در الگوی ارزشیابی توصیفی به سبب اینکه اطلاعات جمع‌آوری شده متنوع بوده، و شامل داده‌های کمی و کیفی است، تحلیل و ترکیب این داد‌ه‌ها و تصمیم های آموزش مبتنی بر آن، از جمله تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا عدم ارتقاء دانش‌آموزان به عهدة معلم وشورای مدرسه است. در این الگوی ارزشیابی به معلم اختیار تصمیم‌گیری تفویض می‌شود، زیرا وی لایق ‌ترین فردی است که درباره دانش‌آموز می‌تواند تصمیم بگیرد.

در این الگو، معلم براساس شواهد گردآوری شده از فرآیند پیشرفت دانش‌آموز به دانش‌آموز اجازه ارتقاء می‌دهد. در صورتی که دانش‌آموزی بعد از انجام مداخله‌های طولی و عرضی (در پایان سال تحصیلی و در بین سال تحصیلی) به حد مطلوب نرسید؛ پیشنهاد تکرار پایه را به مدیر و شورای مدرسه می‌دهد و شورا براساس شواهد موجود درباره آن تصمیم‌گیری می‌نماید. لذا ارزشیابی توصیفی تکرار پایه را تنها به عنوان یک مداخله در روند تحصیلی کودک می‌پذیرد و زمانی این مداخله انجام می‌شود که مشخص شود تکرار پایه برای کودک تأثیر مثبت خواهد داشت.

حصاربانی محور ششم الگوی ارزشیابی توصیفی را که حسنی در نسخه راهنمای جدید طرح ارزشیابی توصیفی ظاهرا از قلم انداخته بود ؛ تحت عنوان "توجه همه جانبه به تمامی جنبه های رشد" به شرح ذیل توضیح داده است:

در الگوی ارزشیابی توصیفی، علاوه بر رشد بُعد عقلانی دانش آموز، به جنبه های دیگر رشد، از جمله رشد ابعاد اجتماعی، عاطفی و جسمانی نیز توجه شده است. معلم در طول سال با مشاهده رفتار و عملکرد دانش آموز ،گزارشی را از وضعیت او در حیطه های ذکر شده به شکل توصیفی، ارائه می دهد. این گزارش باید دقیق و حساب شده باشد و به دور از اغراق، از الفاظ و کلمات مثبت استفاده شود. در این گزارش برای نمونه گزاره هایی در توصیف وضعیت دانش آموز نظیر : دقت کردن در رعایت نکات بهداشتی، کسب عادتهای مطلوب جسمانی، همکاری با دیگران، عمل به قوانین مدرسه، احترام گذاشتن به دیگران، شرکت در مباحث و گفتگوها و... بیان می گردد. این ها از جمله انتظاراتی است که در الگوی ارزشیابی توصیفی در زمینه توجه به حیطه های گوناگون رشد شخصیتی دانش آموز، مطرح شده است. انتظاراتی که در نظام سنتی، کاملاً نادیده انگاشته شده است.

**اهداف اساسی ارزشیابی توصیفی:**

* بهبود کیفیت فرآیند یاددهی ـ یادگیری.
* فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست گرایی.
* تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتابها.
* فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان.
* افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی ـ یادگیری یا کاهش فشار های روانی ناشی از نظام ارزشیابی موجود.

**ابزار های ارزشیابی توصیفی:**

1. کارنامه ارزشیابی توصیفی (با مقیاس در حد انتظار، نزدیک به انتظار و نیازمند تلاش بیشتر)
2. چک لیست ها (سیاهه رفتار، فهرست وارسی، فهرست بررسی)
3. برگ ثبت گزارش (فهرست مشاهدات، فهرست واقعه نگاری)
4. پوشه کار
5. آزمونها ( عملکردی، مداد کاغذی و .......)
6. تکالیف درسی( یحیی کاظمی،1381).

**محاسن ارزشیابی توصیفی :**

1. شناخت عمیق تر و دقیق تر از دانش آموز
2. کاهش اضطراب نامطلوب و فعالیت های دانش آموز در کنار موفقیت
3. توجه به تلاش ها و فعالیت های دانش آموز در کنار موفقیت.
4. به خدمت گرفتن ارزشیابی برای آموزش و یادگیری بهتر.
5. مشارکت دانش آموز و والیدن در ارزشیابی.
6. حمایت از کودک و توجه به حقوق آن در کلاس و مدرسه .
7. ایحاد فضای محبت و همدلی بین دانش آموزان.
8. شناسایی مشکلات یادگیری در زمان مناسب و تلاش برای رفع آن.
9. رشد توانایی نقد خود.
10. رشد مهارتهای خود اصلاحی و خود تنظیمی.
11. بهبود عملکرد ها.
12. خارج شدن از برنامه های کلیشه ای و چهارچوبی.
13. افزایش روحیه انتقاد پذیری در کودکان.
14. افزایش اعتماد به نفس در کودکان.
15. افزایش بهداشت روانی کلاس.
16. ایجاد نگرش مطلوب نسبت به مدرسه

**نقد ارزشیابی توصیفی در ایران:**

برای انجام اصلاحات در نظام آموزشی نمی توان آن را متوقف کرد. متاسفانه ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر این نظام از جایگاه خود خارج شده و بقیه عناصر را به صورت غیر کارکردی تحت تاثیر قرارداده است. برای اصلاح نظام آموزشی در جریان اجرا باید "مداخله موثر کارکردی" کرد. اما چنانچه مداخله صرفاً در یک عنصر مثلاً ارزشیابی خلاصه شود و همزمان به سایر عناصر برنامه درسی نظیر هدف ها، محتوی و روش های یادگیری توجه نکرد و یا صرفاً از منظر ارزشیابی به این عناصر توجه کرد؛ اگر چه این مداخله، موثر خواهد بود اما تاثیر آن را نمی توان الزاماً در جهت کارکردی تر شدن نظام آموزشی دانست(محمد حسن محقق معین،1382).

متاسفانه این همان اتفاقی است که نباید می افتاد! باز هم ارزشیابی طغیان کرد! اما این بار نه با شعار بیست گرایی و کنکور بلکه با گرفتن پرچم بهبود نظام آموزشی بر دوش و ادعای اصلاح نمودن نظام آموزشی از طریق انجام ارزشیابی توصیفی و کیفی! در اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در سه سال تحصیلی گذشته به برنامه درسی به عنوان یک "کل یک پارچه" توجه نشد. در حالیکه می باید همزمان به همه عناصر برنامه درسی توجه می شد. امری که در ماده 7 دستورالعمل طرح در جلسه 296 کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش مبنی بر لزوم همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی در تدوین راهنمای ارزشیابی توصیفی مورد توجه واقع شده بود.

مرور اسناد اولیه و حتی جدید طرح ارزشیابی توصیفی نشان داد که طراحان این طرح از طریق کارنامه ارزشیابی توصیفی قصد تحقق اهداف آموزشی را دارند!! و معتقدند که محتوی محوری، محتوای نامناسب برنامه درسی وعدم امکان تولید محتوای مناسب موجب غفلت از تحقق اهداف آموزشی شده است، در حالیکه نویسنده معتقد است تاکید بر اهداف از طریق برنامه درسی با مجموعه عناصر آن و فعالیتهای فوق برنامه مدرسه که آن هم باید در برنامه آموزشی وتربیتی مدرسه لحاظ گردد، امکان پذیر است. اگر محتوی، نامناسب است! و یا به نحوی نابجا محور همه فعالیت های یاد دهی و یادگیری قرار گرفته است، راه حلِ مشکل، نفی محتوی و قائل شدن رسالت تحقق هدف از طریق استفاده صرف از ابزارهای ارزشیابی کیفی نیست! رسالت بنیادین ِارزشیابی پیشرفت تحصیلی چه از نوع کمی وچه از نوع کیفی سنجش میزان تحقق اهداف آموزشی وپرورشی و ارائه باز خورد مستمر و به موقع است.

لزوم رفع کم توجهی به ابعاد اساسی و متنوع شخصیت دانش آموز به عنوا ن یکی از ضرورت های تعلیم و تربیت پیشرفته مورد پذیرش نویسنده است. اما در نظر گرفتن همه وجوه شخصیتی دانش آموزان صرفا مرتبط با کیفیت خرده نظام ارزشیابی در نظام آموزشی کشور نیست.

نویسنده معتقد است، اصلاحات آموزشی را با واقع بینی و صداقت می توان انجام داد. واقعیت این است که رویکرد فلسفی حاکم بر نظام برنامه ریزی درسی ایران "رویکردی رفتار گرایانه" است. رویکرد فلسفی برنامه درسی برهمه عناصر آن غالب است. امکان اصلاحات آموزشی در چارچوب این رویکرد وجود دارد. واقعیت این است که با یک تغییردر مقیاس ارزشیابی نمی توان توقع رشد همه جانبه شخصیت کودک را داشت. ما اگر صادق باشیم باید تمام توان و آبروی خود را صرف اصلاح برنامه درسی به صورتی سیستماتیک کنیم.

**دسته بندي ارزشيابي هاي آموزشي در قالب رويكردهاي مختلف :**

تاكنون بيش از 50 الگوی مختلف که زير بنای كار آنان در همه الگو ها يكسان است و آنچه تغيير می كند موضوع ارزشيابی، فرايند آن و نوع تصميمات اتخاذ شده است، ارائه شده و در همه آنها مفاهيم اساسی مثل تعيين وتشخيص اهداف،ابزارهای اندازه گيری ، اجرای راهبردها برای كسب اطلاعات وتحليل و تفسير نتايج تا حد زيادی يكسان است.

بطور كلی ارزشيابيهای برنامه های آموزشی بر مبنای الگوها ، موضوع، ملاك مورد استفاده، زمان ، هدف از استفاده از آن و با توجه به ارزشيابان تقسيم بندی مي كنند:

**الف) ارزشیابی بر مبنای الگوها :**

صاحبنظران ارزشیابی آموزشی نسبت به نوع ارزشیابی و چگونگی انجام آن اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی مختلفی انجامیده که در اینجا به اختصار به معرفی رویکرد ها و الگوی های ارزشیابی به روش ورتن و سندرز (1987) پرداخته میشود.3

این صاحبنظران رویکردهای ارزشیابی آموزشی را به شش دسته رویکرد های مبتنی بر هدف، مبتنی برمدیریت ، مبتنی بر مصرف کننده ، مبتنی برنظرمتخصصان، مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و مبتنی بر طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان تقسیم کرده اند.

رویکرد مبتنی بر هدف :*Objective oriented approach*

در این رویکرد ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین میگردد و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند. یکی از مهمترین الگو در این رویکرد، الگوی ارزشیابی تایلرمیباشد که در این الگو هدف از ارزشیابی آموزشی میزان تحقق هدفهای آموزشی یک برنامه آموزشی یا درسی است. که این الگو شامل مراحل ذیل میباشد:

1. تعیین هدفهای کلی(غایت ها) و هدفهای دقیق
2. طبقه بندی غایت ها و هدفها
3. بیان هدفها به صورت رفتاری ، یعنی قابل اندازه گیری
4. یافتن موقعیت هائی که در آنها بتوان دست یابی به این هدفها را نشان داد.
5. تولید یا تهیه روشها و فنون اندازه گیری
6. گرد آوری داده ها مربوط به عملکرد یادگیرندگان
7. مقایسه داده های مربوط به عملکرد با هدفهای رفتاری

در نتیجه ارزشیابی به واسطه این الگو،چنانچه معلوم شد که بین عملکرد و هدفها اختلاف وجود دارد، آن وقت با بر طرف کردن نواقص بار دیگر ارزشیابی انجام گیرد.بنا به گفته ورتن و سندرز (1987)، این الگو از لحاظ منطق درست ، از نظر علمی قابل پذیرش و توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت و سادگی قابل استفاده است همچنین تمرکز یادی برای هدف و بازده داشته واز پذیرش بالائی برخوردار است و لذا از زمان پیدایش تاکنون تاثیر عظیمی بر نظریه پردازان ارزشیابی داشته است ولی محدودیت های آن عدم توجه به ورودی و فرایند ، محوریت بیش از اندازه بر اجرای آزمون و ساده گرفتن ارزشیابی از محدودیت های آن است .

ارزشيابی مبتنی بر مديريت: *Management oriented approach*

پدیدآورندگان این الگو تاکید بررویکرد سیستمی داشته که در باره درون دادها،فرایند ها و برون داده ها تصمیم گیری مینمایند.جهت فعاليتهای ارزشيابی را در اين الگو نيازهای تصميم گيرندگان تعيين میكند.الگوی ارزشيابی*CIPP* ازجمله این رویکرد بوده که توسط استافل بیم و همکاران وی تدوین شده و عنوان آن از حرف اول کلمات بافت یا موقعیت (*Context*) ، درون داد (*Input* ) ، فرایند(*Process* )و فراورده (*Product* ) میباشد و دارای چهارچوبی است که مدیران و تصمیم گیرندگان را در چهار نوع تصمیم گیری ارزشیابی از بافت ، درون داد ، فرایند و فراورده کمک میکند. این الگو دارای امتیازاتی از قبیل جامعیت ، تامين اطلاعات براي مديران و تصميم گيران داشته ولی محدودیت های از قبیل داشتن هزینه بالا ، تمرکز بر نظر مدیران و پیچیدگی را دارد.

ارزشيابی از موقعيت يا بافت (*Context* ):

هدف این مرحله فراهم آوردن يك زمينه منطقی برای تعييين هدفهای آموزشی است که با آناليز وضع موجود به تعيين اهداف پرداخته برای تعيين عناصر مربوط به محيط آموزشی مثل شناسائی مشكلات ، نيازها و فرصتهای موجود در موقعيت آموزشی تلاش مینماید. در حالت کلی اين مرحله از ارزشيابی به تصميم گيری در زمينه طراحی كمك می كند.

ارزشيابی از درون دادها( *Input* ) :

در اين مرحله اطلاعات مورد نياز در باره چگونگی استفاده از منابع جمع آوری می شوند همچنین ماهیت توانائيهای نظام آموزشی برای رسيدن به هدفهائی كه در ارزشيابی از موقعيت مشخص گرديده اند تعيين می شوند و به تصمیم گیرندگان برای انتخای و طراحی روشها برای دستیابی به هدفهای ضروری کمک میگردد.

ارزشيابی از فرايند ( *Process* ) :

این مرحله با پاسخ به پرسشهائی نظیر ، آيا اجرای برنامه بخوبی انجام می شود؟ ، چه موانعی در راه اجراء وجود دارند؟، چه تغييراتی ضروری هستند؟ به هدايت شيو ه های اجرائی كمك میگردد.

ارزشيابی از فراورده( ‍*Product* )

در این مرحله نتایج برنامه مشخص و با هدفهای برنامه مقايسه شده و رابطه بين انتظارات و نتايج واقعی مشخص می شوند و با همین اطلاعات تصميم گيرندگان درباره ادامه برنامه، متوقف ساختن آن يا تجديد نظر در آن ، اظهار نظر می نمایند.

3- ارزشيابی با رويكرد مبتنی بر مصرف كننده:

در این الگوتاكيد بركسب اطلاعات مربوط به فراورده های آموزشی است كه توسط مصرف كنندگان آموزشی در انتخاب از ميان برنامه ها ،كارگاهها، ابزارهای كمك آموزشی،فرصتهای آموزشی ضمن خدمت،ارزشيابی از كاركنان،تكنولوژيهای جديدو .... انجام میگیرد به عبارت ساده تر در این رویکرد ارزشیابی برابر با تعیین میزان مطلوب بودن یک فراورده آموزشی است وکمک به فراگیران در انتخاب بهترین محصول آموزشی می کند .

از جمله این رویکرد، الگوی ارزشیابی اسکریون که دارای دو نوع ارزشیابی پایانی و تکوینی میباشد. ارزشیابی پایانی( *Sammative E.*) شامل ارزشیابی آخر سال یا دوره دانش آموزان برنامه یا روند آموزشی بوده و در بیشتر مدارس متداول است و مهمترین نقص این نوع ارزشیابی ماهیت مقطعی بودن آن است بنابر این قادر به اصلاحات یا تغییرات ضروری را در طول سال یا برنامه در جهت بهبودی و بهسازی فعالیت ها نمی باشد. . اما ارزشیابی تکوینی( *Formative E.*) اطلاعات به طور مداوم جمع آوری و مورد استفاده قرار می گیرد و نیاز به بازخورد های فردی و محیطی دارد تا بتواند تصمیم گیری های لازم را در جهت افزایش اثربخشی برنامه ها یا فعالیتهای آموزشی اتخاذ کند.این نوع ارزشیابی نیز بیشتر به فراهم آوردن اطلاعات برای بهبودی کار تاکید دارد.

یکی دیگر از پيشنهادات اسكريون كه در مقابل الگوی مبتنی بر هدف ارائه شد ، الگوی ارزشيابی هدف آزاد (*Goal free evaluation*) است که در اين الگو علاوه بر ارزشيابی از هدفها، از بازده های پيش بينی نشده نيز ارزشیابی بعمل می آید، به عبارت ديگر ارزشيابی هدف آزاد تمامی نتايج يك نو آوری را بدون پيش داوری یا سوءگیری قبلی ارزيابی می كند البته به اعتقاد اسکریون ارزشيابی هدف آزاد مكمل ارزشيابی مبتنی بر هدف است.

ارزشيابی مبتنی بر نظر متخصصان *oriented approach Expertise*:

اين الگو،در مورد اثربخشی موسسات ،برنامه ها، فراورده ها و فعالیتهای آموزشی، استفاده از داوريهاي حرفه اي به وسيله متخصصان را ملاک عمل میداند.ارزشيابی يك برنامه درسی به وسيله متخصصان برنامه ريزی، امتحانات شفاهی دوره دكتری، بررسی پرونده های استخدامی، انجام مصاحبه های استخدامی، بررسی پرونده هيئت علمی توسط هيئت مميزه، بررسی مقالات رسيده برای چاپ در مجلات علمی به وسیله متخصصان نمونه های از این نوع ارزشیابی میباشند.

ارزشيابی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان

اين الگو بر اين فرض استوار است كه تمامی ارزشيابان خواسته يا ناخواسته نظرات يا تعصبات خود را در ارزشيابی دخالت می دهند. لذا برای حصول به نتايج صحيح تر استفاده از نظر موافقان و مخالفان متخصص ضرورت دارد زیرا با طرح نظرات موافق و مخالف در ارزشيابی سو گيريها متعادل میگردد. بطوریکه در این الگو گروهی از ارزشيابان به عنوان مدافعان برنامه، جنبه های مثبت را معرفی و از آن دفاع می كنند و گروهی نقش مخالف را بازی ميكنند و نقاط ضعف را جلوه می دهند. در حالت کلی این الگو بیشتر در موارد بحث انگيز قابل استفاده است.

الگوی ارزشيابی مبتنی بر رويكرد طبيعت گرايانه و مبتنی بر مشاركت كنندگان:

هواداران اين الگو، روش های مبتنی بر مشاهدات طبيعی را به روشهای دقيق كنترل شده آزمايشگاهی ترجيح ميدهند و از اين رو آنها را طبيعت گرايانه و چون اين گروه بردخالت همه كسانی كه در موضوع ارزشيابی شركت دارند،تاكيد میکنند ، به اين دليل رویکرد مبتنی بر مشاركت كنندگان نام گرفته است.یکی از معرفترین الگوهای ارزشیابی برخاسته از این رویکرد، رویکرد استیک(1967) بنام الگوی سیمایی است که بردو عمل اساسی ارزشیابی یعنی توصیف و داوری تاکید میکند و این دو عمل در سه مرحله از یک برنامه آموزشی یعنی پیش آیندها (*Antecedent*) یعنی شرايط موجود پيش از آموزش، مثل درون داده ها و منابع،مبادله ها (*Transaction* ) یعنی فرايندها و فعاليتهای آموزشی و بازده یا پی آیندها (*Outcome* ) انجام می گیرد .

**ب) ارزشیابی بر مبنای موضوع:**

ارزشيابی از دانشجويان : اين نوع ارزشيابی عمدتا ارزشيابی از پيشرفت تحصيلی يا ارزشيابی از ميزان يادگيری است وسيله ارزشيابی در اين روش آزمونهای مختلف ،پروژه های عملی، ؛مشاهدات رسمی و... میباشد. در اين روش نه تنها قضاوت در مورد ياد گيرنده انجام می گيرد ، بلكه قضاوت در مورد اثر بخشی، كيفيت، روشها و مواد آموزشی نيز انجام می شود و مهمترين ملاك قضاوت، هدفهای آموزشی از پيش تعيين شده هستند كه با انجام ارزشیابی ميزان دستيابی به هدفها را تييين می گردد.

ارزشيابی از برنامه درسی و مواد آموزشی:

ارزشيابی از برنامه درسی و مواد آموزشی بمنظور تعيين اثر بخشی آنها انجام می شودو شامل ارزشيابی از عوامل مختلفی همانند روشهای آموزشی ، كتابهای درسی، وسائل سمعی بصری، سازماندهی برنامه درسی و عوامل فيزيكی میباشد. در رابطه با ارزشيابی از برنامه درسی ملاك اصلی ميزان ياد گيری دانشجويان است اما ملاكهای ديگرمانند نگرش اساتيد ، دانشجويان ، موضوع و هزينه اثر بخشی برنامه نيز مهم هستند.

ارزشيابی از مؤسسه آموزشی:

هدف از این نوع ارزشیابی تعيين ميزان دستيابی به اهداف آموزشی دانشگاه و يا مؤسسه آموزشی و تعيين نقاط ضعف و قوت آن است و در این نوع ارزشیابی از ابزارهای گوناگونی مثل مصاحبه،آزمون، پرسشنامه و مشاهده می توان استفاده نمود.

ارزشيابی از كاركنان:

در این نوع ارزشیابی ، ارزیابی از همه كسانی كه بطور مستقيم يا غير مستقيم مسئول بازده آموزشی هستند ، صورت میگیرد که شامل اساتيد، مديران، كاركنان اداری نیز می شود.

**پ) ارزشيابی بر اساس ملاك مورد استفاده:**

در این نوع ارزشیابی دونوع ارزشيابی بشرح ذیل وجود دارد.

ارزشيابی وابسته به ملاك مطلق: ( *Criterion Reference*) : در اين نوع ارشيابی معيار يا ملاك از پيش تعيين می شود و عملكرد يادگيرنده با توجه به آن ملاك مورد قضاوت قرار می گيرد. در حقيقت نوعی ملاك مطلق كه همان هدفهای آموزشی از پيش تعيين شده هستند، مورد استفاده قرار می گيرند و از آزمون شوندگان انتظار می رود كه به سطح خاصی از دانائی يا توانائی برسند.

ارزشيابی وابسته به نرم هنجار: این نوع ارزشیابی به جای يك ملاك از پيش تعيين شده برنوعی ملاك نسبی وابسته است عملكرد دانشجويان را با يكديگر مقايسه می كنند نه با يك ملاك از پيش تعيين شده. درواقع ملاك ارزشيابی نوعی نرم گروهی است يعنی پيشرفت دانشجويان نسبت به ديگران چه وضعی دارد، اما ميزان دستيابی به هدفهای آموزشی مشخص نيست که نمونه اين ارزشيابی می نوان كنكور سراسری نام برد كه عملكرد داوطلب در مقايسه با سايرين مورد قضاوت قرار می گيرد.

**ت) دسته بندی ارزشيابی بر اساس زمان و هدف مورد استفاده :**

گونه دیگر ازدسته بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف از آنها است.از این لحاظ ، ارزشیابیهای آموزشی و آزمونهای مورد استفاده آنها را به چهار دسته بشرح ذیل تقسیم مینمایند:

ارزشيابی آغازين : نخستین ارزشیابی است که معلم پیش از انجام فعاليتهای آموزشی آنرا به اجرا در می آورد. این نوع ارزشیابی به دو منظور یعنی برای پاسخ دهی به دو سؤال دیل مورد استفاده واقع میشود :

الف :آيا دانشجو بر دانش و مهارتهای پيش نياز درس از پيش مسلط است؟

آيا دانشجو برای درس تازه آمادگيهای قبلی لازم را كسب كرده است؟

بنابراین اگر دانشجويان آمادگی كافی ندارند، لازم است معلم پيش از آغاز درس جديد به جبران نواقص قبلی اقدام كند.

ارزشيابی تكوينی: اين ارزشيابی در طول دوره آموزشی يعنی زمانی كه فعاليت آموزشی در جريان است و ياد گيری دانشجو در حال تكوين و شكل گيری است، انجام می شود و هدف آن ايجاد آگاهی از نواقص برنامه ها و تعيين نقاط ضعف و قوت و كمك به اصلاح آنهاست.برای بهره گيری از نتايج اين نوع ارزشيابی بيان هدف های آموزشی به صورت دقيق ضروری است.

از اين ارزشیابی به منظور ارتقاء كيفيت يادگيری از راه دريافت بازخورد مستمر استفاده می شود. مخاطبان آموزشی در اين ارزشيابی طراحان وتوليد كنندگان برنامه هستند و به تصميم گيری مربوط به توسعه و توليد برنامه كمك می كند که برای این نوع ارزشيابی بلوم مراحل ذیل را پيشنهاد كرده است.

1. محتوای درس را به بخشهای كوچك كه هر يك به يكی دو هفته برای آموزش نياز دارد تقسيم كنيد.
2. اهداف آموزشی را برای هر بخش در حيطه های مختلف تدوين نمائيد
3. نسبت به اجرای آزمون تكوينی در پايان هر بخش اقدام و وضعيت يادگيری دانشجويان را در هر مقطع بسنجيد نتايج آزمونها را تحليل كرده تا مشكلات دقيقا" مشخص شوند
4. در جهت رفع مشكل و ارائه مطالب آموزشی بر اساس مشكلات حركت شود
5. از نتايج ارزشيابی برای بهبود شرايط و روشهای آموزشی استفاده شود.

ارزشيابی تشخيصی: اين ارزشيابی در حقيقت گونه ای از ارزشيابی تكوينی است و با هدف تشخيص مشكلات يادگيری دانشجو در موضوع خاص بكار می رود و بايد علاوه بر تشخيص مشكل بتواند زمينه های ايجاد مشكل و روشهای مناسب حل مشكل را روشن نمايد.

ارزشيابی تراكمی : هدفهای اين نوع ارزشيابی تعيين ميزان دستيابی به اهداف يك برنامه آموزشی پس از اجراء ، تعيين ميزان ياد گيری در پايان دوره ، ارتقاء دانشجو به سطوح بالاتر، دادن امتيازات تحصيلی، تعيين بازدهی و اثر بخشی كار استاد ، نمره دهی و نهايتا قضاوت در مورد كل برنامه آموزشی است . اين ارزشيابی به تصميمات در مورد ادامه ، قطع يا گسترش برنامه كمك می كند.

**ث) دسته بندی ارزشيابی با توجه به ارزشيابان**

این نوع ارزشیابی نیز بر دو نوع میباشد که در ارزشيابی درونی( *internal* ) ارزشيابی بوسيله دست اندركاران تهيه و بواسطه مجريان برنامه انجام می شود و ارزشيابی برونی( *external* ) ارزشيابی بوسيله اشخاص يا سازمانهايي خارج از برنامه انجام میگردد.

همچنین ارزشيابی درونی بيشتر متناسب ارزشيابی تكوينی بوده و خيلی بيشتر از ارزشیابی بيرونی در باره برنامه اطلاع دارد اما به دليل نزديكی به برنامه نمی تواند بی طرف بماند ولی ارزشيابی برونی متناسب با ارزشيابی تراكمی است و عينی تر و بی طرفانه تر از ارزشیابی درونی میباشد.اما مشكل اش این است که به اندازه ارزشيابان درونی از برنامه ها اطلاع ندارد.

[**كيفيت نظام آموزشي**](http://shams47.blogfa.com/post-387.aspx) **:**

سلامت هر جامعه به کيفيت نظام آموزشي آن وابسته است. اگر دانش آموزان، ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌هاي اجتماعي لازم براي شهروندي خوب بودن را نياموزند و همچنين مهارت‌ها و تخصص لازم براي انجام وظايف فردي و اجتماعي خود را به طور مؤثر و کار آمد فرا نگيرند، واحدهاي آموزشي رسالت خود را به انجام نرسانيده‌اند. تحقق اين رسالت مستلزم توجه به کيفيت نظام آموزشي است(اسحاقيان، 1382، ص9). افزايش انعطاف پذيري نيروي کار براي بهبود رقابت پذيري کشور، مبارزه عليه طرد اجتماعي در جامعه و بالا بردن تقاضا براي آموزش و پرورش، هدفهايي هستند که بدون بهبود کيفيت آموزش و پرورش رسيدن به آنها ميسر نيست(کمرو و ويندهام،1379، ص63).

در مورد اهميت کيفيت در آموزش و پرورش ديويد کمپ[1](به نقل از توراني،1380)مي‌گويد: آموزش و پرورش بايد به تعالي بپردازد؛ اگر به کيفيت توجه نکنيم، همه کوشش‌ها و هزينه‌هاي ما بيهوده است، زيرا نه فقط عمر دانش آموزان خود را تباه کرده‌ايم بلکه توانايي خويش را براي رقابت و بقا در جهان که خود را مسؤل زندگي ما نمي‌داند، از دست داده‌ايم(ص 54). کيفيت چالش و مسئله مهمي است. در کشور‌هايي که از لحاظ درآمد در سطح پايين و متوسطي قرار دارند، عموماًکيفيت پايين است و در بسياري از مکانها در حالي که نرخ ثبت نام بالا رفته، کيفيت رو به زوال گذاشته است(ترنلي و پررا،2005، ص7).

لغت نامه‌ي دهخدا كيفيت را صفت و چگونگي، چوني، حالت و وضعي كه در چيزي حاصل باشد، معني كرده است. فايگن بام تعريف گويايي از كيفيت ارائه مي‌دهد: كيفيت يعني توانايي يك محصول در برآوردن هدف مورد نظر، كه با حداقل هزينه‌ي ممكن توليد شده باشد(توراني، 1380، ص52).

آنچه بر ابهام هر چه بيشتر معناي كيفيت مي‌افزايد اين است كه اين مفهوم همانند هر واژه‌ي ارزشي ديگر قابل تعبير و تفسير است؛ مفهومي متغير و پويا دارد و ممكن است آنچه كه امروز كيفيت تلقي مي‌شود فردا چنين نباشد (عزيزي، 1379، ص27). در همه‌ي الگوهاي آموزشي وصول به آرمان‌ها، آن چنان كه در هر الگويي تصور و تصوير مي‌شوند، نهايت مقصد و مقصود است و لذا در ارتباط تنگاتنگ با آنهاست كه كيفيت معني پيدا مي‌كند و تن به سنجش و ارزيابي مي‌دهد. اين اصل و قاعده در مورد نظام تعليم و تربيت اسلامي نيز صادق است. با اين ملاحظه كه در اين نظام كيفيت يك نقطه ثابت نيست، بلكه يك حركت است. گاهي به جلو نهادن و پيش رفتن و به وضعيت آرماني نزديك و نزديك‌تر شدن است و به گفته‌ي پر از راز و رمز ابوسعيدابوالخير همه انبياء براي همين آمدند كه به مردم بگويند: اي مردم، هركسي از هر كجا كه هست قدمي فراتر گذارد و پيش تر رود(حسيني سروري، 1378، ص181). در يك نظام آموزشي كيفيت يعني تحقق استانداردهاي از پيش تعيين شده و مصوب. به عبارت ديگر، منظور از كيفيت اطمينان از انجام اقدامات و فعاليت‌ها درقالب برنامه‌ها و با رعايت استانداردهاي مصوب مي‌باشد(يزدان پناه، 1382، ص279).

تعریف های گوناگونی درباره کیفیت نظام آموزشی عرضه شده است. بر اساس یکی از این تعاریف، کیفیت نظام آموزشی در رابطه با ویژگی هایی است که از نظر اجتماعی به عنوان معرف درجه عالی بودن آن نظام منظور می شود(بازرگان، 1372). مثلاً در مورد نظام آموزشی، این ویژگی ها را می توان درباره هر یک از عوامل، درونداد، فرایند و برونداد مورد نظر قرار داد و کیفیت را تعریف کرد. بر این اساس، اگر کیفیت را در رابطه با ویژگی های معلمان تعریف کنیم، در صورتی نظام آموزشی از کیفیت مطلوب برخوردار است که مهارت های علمی و حرفه ای معلمان در سطح مطلوبی قرار داشته باشد و از نظر تسهیلات و دانش تخصصی دچار ضعف و نقصان نباشند، یا به لحاظ حرفه ای، توانایی ایجاد ارتباط ناسب با فراگیران و تسلط بر روش های تدریس را دارا باشند.

 كيفيت آموزش ‌و پرورش، در حقيقت بستگي به كيفيت عواملي دارد كه در توليد اين خدمت مشاركت مي‌نمايند. اين عوامل به قرار زيراند:

 1- كيفيت دانش آموزان بعنوان دريافت كنندگان آموزش و متقاضيان تحصيل علم، كه طرف تقاضا را تشكيل مي‌دهند.

2- كيفيت معلمين بعنوان عرضه‌كنندگان خدمت آموزش ارائه دهندگان دانشي، كه طرف عرضه را تشكيل مي‌دهند.

3- كيفيت امكانات و تجهيزات ضروري براي فراهم آوردن محيطي مطلوب كه در آن عمل آموزش به صورت مفيدتري ارائه گردد.

4- كيفيت خدمات اداري سازمان هاي هدايت كننده و برنامه ريزان آموزشي در جامعه، آنان كه اهداف كمي و كيفي آموزش را ترسيم و بر اساس آن منابع لازم را تخصيص مي‌نمايند(عمادزاده، 1379، ص218).

لحظه سرنوشت ساز آموزش لحظه‌اي است كه دانش آموز ياد مي‌گيرد. تحقيق و تجربه نشان مي‌دهد كه يادگيري نتيجه يك عامل خاص مثل جزوه درسي، برنامه درسي يا حتي معلم نيست. يادگيري به كل بافت يادگيري و تركيب كل دروندادها بستگي دارد. آموزش نتيجه كل عوامل است(خبر نامه مؤسسه بين المللي برنامه‌ريزي آموزشي، 2000، ص2). يونسكو(2005)، تدريس خوب، برنامه درسي مرتبط، محيط‌هاي آموزشي مجهز، مديريت اثربخش و كاربرد روش‌هاي يادگيرنده محور را عوامل مؤثر در دست‌يابي به كيفيت مي‌داند.

   هر جامعه‌اي داراي مقياس‌ها يا شاخص‌هايي صريح يا ضمني درباره‌ي كيفيت آموزشي مي‌باشد. به طور كلي اين شاخص‌ها را مي‌توان به سه دسته تقسيم كرد: دروندادهاي آموزشي، برونداهاي آموزشي و فرايندهاي آموزشي. دروندادها شامل مقياس‌هاي مالي، كالبدي و نيروي انساني است(كونت و لارس  1372، ص 105).نيروي انساني با كيفيت مهمترين مزيت رقابتي سازمان و كمياب‌ترين منبع در اقتصاد دانش محور امروز است آنچه در جهان پر رقابت امروز مزيت رقابتي سازمان‌ها را تضمين مي‌كند نيروي انساني با كيفيت خلاق و پويا است (تيموري نژاد و ديني، 1384، ص29).

كومبز معتقد است كه از ميان عوامل مدرسه‌اي 5 عامل اهداف آموزش، برنامه‌هاي درسي، معلمان، روش‌ هاي تدريس و تكنولوژي آموزشي تأثير ويژه و مهمي بر كيفيت تدريس دارند. اما اكثر صاحبنظران معتقدند كه معلمان عامل اصلي در فرايند تدريس و يادگيري هستند(نصر،1371، ص136). شايستگي هر نظام آموزشي به شايستگي و توانايي معلمان آن نظام آموزشي مرتبط است و حتي در گامي فراتر اعتقاد بر این است كه ميزان شايستگي هر جامعه‌اي به ميزان توانايي و شايستگي يك نظام آموزشي است كه مديون و مرهون معلمان است(عبادي، 1382، ص123).

امروزه كيفيت معلم به عنوان يكي از عوامل تعيين كننده‌ي كيفيت آموزش‌ و پرورش قلمداد مي‌شود. در كيفيت كار معلم بسياري دخالت دارند: ميزان تحصيلات، آموزش‌هاي لازم براي تعليم، علاقه و انگيزه به تدريس، تعهد و مسئوليت در امر آموزش، ميزان تجربه و نهايتاً ميزان حقوق و دستمزد دريافتي (عمادزاده ، 1379، ص225 ).

صلاحيت معلم، اعتقاد او به توانايي شاگردان براي يادگيري دانش آموزان، توسعه حرفه‌اي مداوم، مكانيسم‌هاي بازخورد، نظارت و ارزيابي دائمي معلم از دانش آموزان، زندگي خوب و شرايط كاري مناسب معلمان به يادگيري بيشتر منجر مي‌شود(يونيسف، 2000، ص27 ).

مطالعه تركيبي يونسكو و يونيسف در سال 1995 در 14 كشور توسعه نيافته نشان داد كه: هر چند بچه‌ها آموزش ابتدايي را به اتمام رسانده‌اند، اما نسبت معلم به دانش آموز نيمي از كشورهاي بررسي شده بالاتر از  بوده و نرخ هاي افت تحصيلي و عدم ثبت نام خصوصاً در مناطق روستايي بالاست. روحيه كاري معلمان كم غيبت آنان زياد است. اين وضعيت ناشي از سطح پايين آموزش و پايين بودن جايگاه معلمان است(ولچ 2000، ص30). يكي از عوامل مهم و مؤثر در تعيين كيفيت آموزش تناسب تخصص و تجربه معلم با موضوع درس است. مطالعه مشترك يونسكو و سازمان جهاني كار در 1980 نشان داد كه بنگلاش، كامرون، نيكاراگوئه و ونزوئلا تقريباً نيمي از معلمان ابتدايي و متوسطه كن صلاحيت بودند(كافمن و زان  1377، ص55). رابطه‌ي مستقيمي بين مهارت‌هاي حرفه‌اي و اطلاعات علمي معلمان و دبيران با سطح علمي آموزش دانش آموزان آنان وجود دارد.

يكي از مسائل مهم در ارتقاي كيفيت آموزشي هر كشوري، جذب، حفظ و نگهداري افراد با صلاحيت در شغل معلمي است. در اكثر كشورهاي درحال توسعه سه عامل عمده باعث شده تا افراد شايسته كمتر به شغل معلمي روي‌‌آورند. پايين بودن سطح حقوق و دستمزد معلمان، شرايط كاري، موقعيت اجتماعي معلم(قاسمي نژاد و اسماعيلي، 1383، ص44). پايين بودن حقوق و مزايا، مقام و منزلت معلمان باعث كاهش علاقه به شغل معلمي شده‌است(سيد مصطفايي، 1374، ص185). اهميت و تحصيل ويژگي‌هاي اخلاقي و شخصيتي معلمان در تدريس و بهبود كيفيت آن موجب شده ‌است تا علاوه بر تأكيد روي خصوصيات علمي معلمان به ويژگي‌هاي شخصيتي آنان نيز توجه شود، زيرا دانش آموزان فقط از معلومات معلم بهره مند نمي‌شوند بلكه با توجه به سن و خصوصيات روحي ايشان معلم را الگوي خود قرار مي‌دهند و معلم بطور ناخواسته در آنها تأثير مي‌گذارد.

اهميت كيفيت تدريس و در نتيجه ويژگي معلم را نمي‌توان دست كم گرفت، در مراحل اوليه تحصيلات ابتدايي گرايش به يادگيري و نيز خودشناسي در شخص شكل مي‌گيرد و نقش معلم در اين مرحله بسيار مهم است. هر قدر كودكاني كه تازه پا به عرصه آموزش مي‌گذارند كمبودهايي چون فقر، محيط اجتماعي دشوار يا معلوليت جسمي داشته باشند، از معلم هم انتظار بيشتري مي‌رود. كليد اصلي و مهم پيشرفت كيفيت آموزش در دستان معلماني توانا و تحصيلكرده مي‌باشد. بهبود كيفيت آموزش به بهبود وضعيت استخدام، آموزش، وضعيت اجتماعي، شرايط كار معلمان بستگي دارد و معلمان نياز به دانش و مهارت مناسب، خصوصيات شخصيتي، امكان موفقيت شغلي و انگيزه دارند تا بتوانند انتظارات ديگران را برآورده بسازند.

نیاز سنجی آموزشی :

زندگی انسان در تمام طول تاریخ و از لحظه تولد تا پایان حیات با فراگیری و آموزش سپری می شود هر چند این امر در طول حیات به اشکال مختلف صورت می گیرد اما مسلم آن است که این فراگیری همیشه وجود دارد و امری مداوم و پیوسته است.بنابراین آموزش و انسان یک رابطه عمیق تاریخی داشته و انسان آموزش را نوعی سرمایه گذاری و تجهیز شدن برای ماندن در عرصه زندگی می داند.

آموزشی که انسان را در بر گرفته شامل آموزش مستمر ضمنی ، آموزش رسمی و آموزش غیر رسمی می شود:

نکته‌ای که می بایست در آموزش های بیان شده مورد توجه قرار بگیرد رسیدن به یادگیری و آموزش اثربخش می باشد. رعایت اصول و قوانین علمی در برنامه ریزی ها و تصمیم گیری ها، داشتن نگاه کارشناسانه به مقوله آموزش باعث می شود تا فرآیند آموزش ، موثر واقع شده و نتایج مورد نظر محقق شود.

آموزش و بهسازی نیروی انسانی مجموعه کنشهای هدفمند و از پیش اندیشیده و طرح ریزی شده ای است که با هدف افزایش رفاه و اثر بخشی فرد و سازمان بطور مداوم و نظام مند به بهبود و ارتقای سطح دانش، مهارتها و نگرش های معطوف به بهبود عملکرد شغلی حال و آینده کارکنان می پردازد (ترک زاده و عباس زادگان، 1379، ص 34). همانطور که در تعریف مشاهده می شود آموزش نیروی انسانی می بایست هدفمند، طرح ریزی شده و دارای یک برنامه از پیش تعیین شده باشد در اینجاست که صحبت از برنامه ریزی برای آموزش به میان می آید.

هیلدا تابا گام های طراحی برنامه را شامل مراحل زیر می داند:

تشخیص نیازها، تدوین اهداف ، انتخاب محتوا ، سازماندهی محتوا ، انتخاب تجربیات یادگیری ، سازماندهی تجربیات یادگیری و تعیین آنچه باید ارزشیابی شود روشها و وسایل ارزشیابی (میرزابیگی، 1380، ص 71).

مدل T.D.L.B توسط هیأت هادی آموزش و بهسازی انگلستان در سال 1992 طراحی شده است. این سازمان که یک سازمان سیاستگذاری دولتی در زمینه فعالیت های آموزش و بهسازی است مدل استانداردی برای آموزش و بهسازی کارکنان ارائه نموده است. این مدل شامل مراحل زیر است:

1-     شناسایی نیازهای آموزش و بهسازی

2-     طرح ریزی استراتژیها و برنامه های آموزش و بهسازی

3-     ارائه فرصت های یادگیری، منابع و پشتیبانی

4-     ارزشیابی اثر بخش آموزش و بهسازی

5-     پشتیبانی آموزش و بهسازی (ترک زاده و عباس زادگان، 1379، ص 46).

همانطور که ملاحظه می شود گام اول برای طراحی یک برنامه شناسایی نیازها می باشد.

اگر این گام به درستی برداشته شود زمینه پیش روی درست برنامه فراهم می گردد چرا که از این طریق است که اطلاعات مفیدی برای تصمیم گیری و تعیین اهداف برنامه بوجود می آید. اهدافی که منطبق با خواسته ها و نیازهای موجود می باشد و برای رفع آنها انتخاب و پیگیری می شوند.گولدستین (1996) معتقد است که شروع آموزش بدون یک تحلیل کامل از نیازها وسوسه ای بیش نیست. وی تاکید بر این مطلب دارد که مبادا هیچ برنامه ای بدون سنجش کامل از وظایف ، رفتارها و محیط آغاز شود. وی همچنین مدلی را برای آموزش سیستماتیک ارایه می دهد که طبق آن تعیین اهداف ، اجرا و ارزشیابی آموزش بایستی بر اساس نتایج نیاز سنجی باشد.

بنابر این اولین و اساسی ترین گام در تدوین و اجرای برنامه آموزشی ، اجرای صحیح و مبتنی بر واقعیت فرایند نیازسنجی است . نیازسنجی در حقیقت سنگ زیرین ساختمان آموزش است و هر قدر این سنگ زیرین بنیانی تر و مستحکم تر باشد ، بنای روی آن محکم تر و آسیب ناپذیر خواهد بود‌. در قلمرو آموزش ، نیازسنجی به عنوان یکی از مولفه های اساسی و ضروری فرایند برنامه ریزی در نظر گرفته می شود و هر کجا که مسئله تدوین طرحها و اتخاذ مجموعه‌ای از تدابیر آموزشی مطرح باشد‌، از نیازسنجی به طور مکرر یاد می شود و مبنای منطقی هر برنامه وجود نیاز یا مجموعه ای از نیازهاست . برنامه ریزان آموزشی در سراسر جهان و در تمامی سازمانهایی که با آموزش سروکار دارند، ناگزیرند برای تدوین برنامه ها و طرحهای آموزشی خویش ، دلایل قانع کننده ای داشته باشند.

نیازسنجی در واقع فرایند جمع آوری و تحلیل اطلاعات است که براساس آن نیازهای افراد ، گروهها ، سازمانها و جوامع مورد شناسایی قرار می گیرد . معمولاً هر برنامه آموزشی و درسی برای ایجاد تحول و تغییر در وضعیت موجود ، طراحی و اجرا گذاشته می‌شود . از این رو گام آغازین در فرایند برنامه‌ریزی ، شناسایی هدفها یا نقاط مطلوب است . هدفها عموماً ریشه در نیازها دارند . از این رو برای طراحی و اجرای برنامه های واقع بینانه و اثربخش ، ضرورت دارد تا نیازها دقیقاً سنجیده و براساس نیازها ، اهداف ویژه برنامه تدوین شوند و سپس مجموعه اقدامات و وسایلی که به بهترین وجه نیازها را محقق می سازند ، پیش بینی شوند . شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی ، پیش نیاز یک سیستم آموزشی موفق است .

تعیین نیازهای آموزشی اولین گام برنامه ریزی آموزش کارکنان و در واقع نخستین عامل ایجاد و تضمین اثربخش کارکرد آموزش و بهسازی است که اگر به درستی انجام شود، مبنای عینی تری برای برنامه ریزی به عنوان نقشه اثربخشی فراهم خواهد شد و احتمال تطابق آن با نیازهای سازمان ، حوزه های شغلی و کارکنان و در نهایت اثربخشی آن افزایش خواهد یافت . آموزش گران است و فقط باید موقعی ارائه شود که اولاً پاسخی به یک نیاز شناخته شده باشد و ثانیاً بهترین راه حل برای مشکلاتی باشد که از آن طریق قابل حل‌اند‌. فعالیتهای آموزشی که بدون توجه به این شرایط طراحی و اجرا شوند در واقع نوعی اتلاف منابع ارزشمند خواهد بود .

**مفهوم نیاز :** نیاز یک مفهوم عمومی است که در زمینه های مختلف کاربرد نسبتاً وسیعی دارد و تعاریف متعددی از آن ارائه می شود . این تعاریف اگرچه همگی یک نوع مفهوم یا احساس مشترکی را انتقال می دهند با این وجود از مناظر و ابعاد مختلف و بعضاً متفاوتی به آن می نگرند .

به طور کلی برداشتها و تعاریف ارائه شده از نیاز را می توان به چهار دسته زیر طبقه بندی کرد :

**نیاز به عنوان فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب**

یکی از متداولترین و مقبولترین تعاریف از نیازاست . نیاز به موقعیتی دلالت دارد که در آن وضعیت موجود یا حاضر با وضعیت مطلوب فاصله دارد . وضعیت مطلوب یا مورد نظر در بر گیرنده ایده‌آل‌ها ، هنجارها‌، ترجیحات ، انتظارات و ادراکات مختلف درباره آنچه که باید باشد ، است .

**نیاز به عنوان یک خواست یا ترجیح:** این برداشت از نیاز ، عموماً دارای کاربرد گسترده ای است. آنچه هسته اصلی این نظریه را تشکیل می دهد آن است که نظرات و عقاید افراد و گروهها درخصوص نیاز کانون اصلی نیازسنجی است .

**نیاز به عنوان یک عیب یا کاستی :** از این دیدگاه نبود دانش ، مهارت و توانایی یا نگرشی و یا ابزار و وسایلی که منجر به ایجاد اشکال در عملکرد بهینه شود، نیاز تلقی می شود . در این مفهوم نیاز هنگامی مطرح می شود که در یک مورد خاص حداقل سطح رضایت به دست نیامده است یا نمی تواند به دست آید .

**برداشت ترکیبی :** از این دیدگاه آنچه که بین وضع موجود و وضع مطلوب قرار دارد ؛ آنچه که ترجیحات ، علایق و انتظارات افراد را شکل می دهد و سرانجام آنچه که بر عملکردهای مطلوب اثر منفی دارد ، همگی نشانگر نیاز هستند.

 **اهداف نیازسنجی :**

1. فراهم سازی اطلاعات برای برنامه ریزی: از طریق فرایند نیازسنجی اهداف و مقاصد برنامه مورد شناسایی قرار می گیرند،اقدامات ضروری برای اجرای برنامه ها مشخص می شوند و نوع و میزان تلاشها و منابعی که برای دستیابی به هدفها باید مصرف شوند ، تعیین می شوند . از سوی دیگر اطلاعات حاصل از نیازسنجی‌ ماهیت و نوع برنامه ها را نیز مشخص می سازد‌‌. به عبارت دیگر براساس سنجش حاصله‌، برنامه های کوتاه مدت ( ضربتی ) و یا برنامه های بلند مدت و آینده نگر تدوین می شوند .
2. ارزیابی و سنجش : نیازسنجی فرایند ارزیابی اولیه برای اجرای برنامه های آتی است . برای اجرای طرح خاص یا برنامه مشخصی ، ابتدا زمینه ویژه ای که برنامه و یا طرح باید در آن اجرا شود ، مورد سنجش واقع می شود ، پس از بررسی ، وضعیت نتایج در برنامه ها منعکس می شود و پس از اجرای برنامه و ارزشیابی از آن ، نتایج حاصله با وضعیت اولیه مورد مقایسه قرار می گیرد .
3. پاسخگو و مسئول کردن موسسات و نظامهای آموزشی : یکی از اهداف فرایند نیازسنجی آن است که نظامها و سازمانهای آموزشی را نسبت به نتایج تلاشها و اقداماتشان مسئول و پاسخگو نگ هدارد . بسیاری از سازمان هایی که بر اقدامات و عملیات نظامهای آموزشی نظارت دارند از الگوهای مختلف نیازسنجی در سطح گسترده ای استفاده می کنند تا دریابند که آیا اقدامات و فعالیتهای آموزشی موثر بوده است یا خیر و نیز موارد و حوزه هایی که پیشرفتهای آموزشی کمتر از حد مطلوب بوده است کدام هستند و چه اقداماتی برای بهبود آنها باید به مرحله اجرا گذاشت .

4. تشخیص یا شناسایی ضعفها و مسائل و مشکلات اساسی سازمان یا نظام : در برخی موارد با وجود تلاشهای گسترده ، بسیاری از اقدامات عقیم می ماند و نظام یاسازمان در تحقق رسالت حقیقی خود با شکست مواجه می شود. براساس نتایج حاصل از نیازسنجی ، مدیران و برنامه ریزان می توانند حوزه ها و قلمروهای بحرانی را شناسایی و تصمیمات مقتضی را درخصوص نحوه رفع یا برخورد با آنها اخذ کنند .

4. رشد و توسعه سازمان و کارکنان : امروزه توسعه سازمانی و رشد و پرورش مستمر کارکنان یکی از مسائل اساسی فرایند مدیریت آموزشی است‌. دستیابی به این مهم همواره بستگی به شناسایی ایده آل های نوین ، موانع موجود در دستیابی به ایده آل ها و یافتن بهترین طرق توسعه سازمان و کارکنان است . تحقق چنین امری تنها از طریق طراحی و به کارگیری نظام مستمر نیازسنجی در ابعاد آموزشی امکان پذیر است .

6. استفاده بهینه از منابع و امکانات : در تمامی نظامهای آموزشی، در مقابل خواسته ها و نیازهای متعدد و متنوع ، امکانات و منابع انسانی، مالی و مادی محدودی وجود دارد و گذشته از این ، زمان لازم برای تحقق تمامی نیازها وجود ندارد. یکی از اهداف اساسی اکثر فعالیتهای نیازسنجی، مشخص کردن اهداف و نیازها و درجه اهمیت آنها برای تهیه برنامه های عملی است.

به این اعتبار ، نیازسنجی به مدیران و برنامه ریزان کمک می کند تا در بین تمامی خواسته ها و نیازها ، آن دسته ای را مورد توجه قرار دهند که از اولویت ویژه ای برخوردار بوده ، منابع و امکانات نیز پاسخگوی آنها باشد. بنابراین می‌توان گفت نیازسنجی حداکثر استفاده از منابع موجود در جهت تحقق هدف های مهم و با ارزش را امکان پذیر می سازد .

**روش های نیازسنجی:**

در یک دسته بندی کلی ، روشها و فنون نیازسنجی را می توان به چهار طبقه زیر تقسیم کرد :

**الگوهای هدف محور :** در این دسته از الگوهای نیازسنجی‌، شناسایی وضع موجود ، تعیین آرمانها و مقایسه این دو ، اساس کار سنجش نیازها را تشکیل می دهند . از مهمترین الگوهایی که در این طبقه بندی جای می گیرند عبارتند از : الگوی کلاسیک کافمن ، الگوی استقرایی کافمن ، الگوی قیاسی کافمن ، الگوی پیشنهادی کلاین . نقطه مشترک تمام این الگوها آن است که اولاً از مجموعه ای از تکنیک ها بهره می گیرند و ثانیاً با وجود تفاوتهای موجود میان آنها ، همواره به نحوی با تعیین اهداف سازمان یا برنامه سروکار دارند.

**تکنیک های ایجاد توافق (توافق محور) :** این تکنیک ها ابزار کار نیازسنجی را تشکیل می دهند و در صورتی که در قالب یک طرح تدوین شوند ، اطلاعات مفیدی را به دست می دهند . هسته مشترک تمام این تکنیک ها آن است که در صدد جمع آوری و ایجاد توافق بین نظرات و عقاید افراد مختلف در ارتباط با مسئله یا نیاز خاصی هستند. مهمترین تکنیک هایی که در این طبقه جای می گیرند عبارتند از : تکنیک دلفای ، تکنیک فیش بول ، تکنیک تِل استار و مدل سه بُعدی .

**تکنیک های مسئله – محور:** این تکنیک ها همانگونه که از اسم آنها پیداست ، در صدد مشخص کردن نقاط ضعف و مسائل و مشکلات سازمان و یا کاستیهای موجود در عملکرد افراد هستند تا براساس شناسایی این مسائل و معضلات و پیشنهاد اقدامات اصلاحی ، راندمان و بازده کلی سازمان و افراد را افزایش دهند‌. مهمترین تکنیک هایی که در این طبقه جای می گیرند عبارتند از : تکنیک هرم یا درخت خطا ، تکنیک رویداد مهم یا بحرانی ، تکنیک آزمون وظایف کلیدی و تکنیک تجزیه و تحلیل شغل .

**روشهای ترکیبی :** در این دسته از روشهای نیازسنجی ، ترکیبی از تکنیک ها و ابزارها به کار گرفته می شود . به عبارت رساتر این روشها ، طرحی نسبتاً جامع برای نیازسنجی را ارائه می کنند و در آنها تعیین قالبها و چارچوبها از اهمیت خاصی برخوردار است . مهمترین روشهایی که در این طبقه جای می گیرند عبارتند از نیازسنجی در سطح موسسه آموزشی ، مدل منابع انسانی و غیره .

**فنون نیازسنجی آموزشی :**

صرفنظر از این که نیازسنجی در چه قلمرویی صورت پذیرد و چه الگو و چارچوبی داشته باشد، نیاز به فنونی برای جمع آوری اطلاعات دارد تا از طریق آنها بتوان اطلاعات لازم را در زمینه نیازها فراهم آورد و اینگونه است که فنون نیازسنجی در خدمت تحقق بخشیدن الگوها عمل می کنند. برای این منظور به برخی از مهم ترین و متداول ترین فنون نیازسنجی به طور خلاصه خواهیم پرداخت .

**1- فن دلفی:**

این تکنیک دارای سابقه طولانی است و برای اولین بار توسط دالکی و هلمرد (1963) در سال 1950 برای کمپانی «‌راند ، Rand » تدوین شد . انگیزه اصلی به وجود آمدن این تکنیک آن بود که به دولت امریکا برای انجام پیش بینی هایی درخصوص اینکه کدامیک از صنایع امریکایی بیشتر توسط صنایع شوروی تهدید می شوند ، کمک کند . گذشته از این ، تکنیک دلفای به منظور پیش بینی میزان ساخت بمب‌های اتمی توسط شوروی و آماده سازی صنایع نظامی امریکا برای مقابله با آن مورد استفاده قرار گرفت .

براساس پیش بینی های انجام شده‌، دولت امریکا می توانست درخصوص اقدام متقابل و نیز عملیات بازدارنده ، تصمیم‌گیری کند. بعد از به کارگیری تکنیک دلفای در صنایع نظامی ، این تکنیک در هزاران پروژه دیگر نیز مورد استفاده قرار گرفت .

تکنیک دلفای به نحوی طراحی شده است که می توان به وسیله آن نگرشها و قضاوتهای افراد و گروههای مختلف را به طور منسجم و هماهنگ و بدون حضور افراد در محل معینی و از راه دور‌، جمع‌آوری کرد . این تکنیک در واقع قضاوتهای افراد در مورد نیازهای یک موسسه ، صنایع ، سازمان و ... را مشخص می کند و در آن دسته از پروژه هایی که ضرورت دارد نظرات و پیشنهادهای افراد مطلع و آگاه جمع آوری شوند و میان نظرات حاصله ، توافق و همخوانی ایجاد شود، تکنیک دلفای کاربرد زیادی دارد .

به طور خلاصه تکنیک دلفای تکنیکی است که در آن نظرات ، قضاوتها و نگرشهای افراد در مورد نیازها ، اهداف و مقاصد سازمان یا مشاغل خاص و موجود در آن مورد بررسی قرار می گیرد و سپس سعی می شود به نقطه توافق معینی دست یافته شود . آنچه که عمدتاً مورد توافق همه قرار می‌گیرد ، نیاز را تشکیل می دهد .

**توصیف تکنیک دلفای**

به طور خلاصه تکنیک دلفای با استفاده از مجموعه ای از سوالاتی اجرا می شود که به صورت تدریجی و مرحله به مرحله به افراد ارائه می شود. این سوالات به مجموعه ای از کارشناسان ارائه می شود . پاسخ هر سوال که توسط کارشناسان ارائه می شود ، توسط نیازسنج یا گروه نیازسنجی ، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و در طرح سوال بعدی مورد استفاده قرار می گیرد . این کار در چند مرحله پیاپی صورت می گیرد تا اینکه سرانجام کارشناسان به نقطه توافق معینی در مورد اهداف یا نیازهای سیستم دست یابند .

**مراحل کار در تکنیک دلفای :**

1. مشخص ساختن اولین سوالی که باید به آن پاسخ داده شود . در این مرحله گروه نیازسنجی اولین سوال مهم و اساسی را مشخص می سازد . مثلاً اگر نیازسنجی در مورد مدیران مدارس ابتدایی باشد، گروه نیازسنجی این سوال را مطرح می سازد که نیازها یا اهداف آموزشی مدیران مدارس ابتدایی چه هستند ؟ اگر یک دوره بلند مدت فوق لیسانس مثل برنامه ریزی آموزشی طراحی می شود ، سوال مورد نظر می تواند این عبارت باشد که « چه اهداف یا نیازهایی در این دوره باید مورد توجه قرار گیرند ؟ »
2. شناسایی کارشناسان و صاحبنظران ذی‌صلاح و جلب توافق آنها برای شرکت در طرح نیازسنجی . مثلاً برای نمونه بالا‌، مدیران مدارس ، کارشناسان آموزش مدیریت ، اساتید دانشگاه ، روسای مناطق و سایر افراد می توانند مورد پرسش قرار گیرند .
3. ارسال سوال اولیه برای جامعه کارشناسان و دریافت پاسخهای آنها . این کار را می‌توان با استفاده از پست ، فاکس ، اینترنت و ... انجام داد . به هر حال پاکت های نامه ارسالی باید همراه با آدرس برگشت و نیز دارای تمبر باشند و برای دریافت پاسخ ، مدت زمان مناسبی به آنان فرصت داده شود ( یعنی حدود 2 تا 4 هفته ) و در مورد نامه هایی که پاسخ داده نشده است ، پیگیری لازم انجام گیرد .
4. تجزیه و تحلیل پاسخهای کارشناسان و گنجاندن پاسخها در یک سوال دیگر برای دور بعدی . منظور این است که وقتی جوابهای کارشناسان دریافت شد ، باید آنها را تحلیل کرد و سوال جدیدی را از آن طرح کرد . مثلاً: همکار محترم ، لیست ضمیمه شده را که حاوی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی است و توسط شما و سایر کارشناسان محترم به عنوان اهداف یا نیازهای مهم برنامه آموزش ضمن خدمت در نظر گرفته شده است ، مطالعه و بر حسب اهمیت نسبی ، آنها را طبقه بندی و رتبه بندی کنید .
5. مجدداً پاسخ های کارشناسان تجزیه و تحلیل و اطلاعات حاصله در سوال دیگری گنجانیده می شود . مثلاً: همکار محترم،توجه کنید که توضیحات مختلف شما و سایرین درمورداولویت‌بندی‌، معدل‌گیری شده است. ( برای هر نیاز یا هدف ) خواهشمندیم مجدداً آن را رتبه‌بندی و اشاره کنید که چرا موافق یا مخالف رتبه بندی جدید ارسال شده برای هر یک از نیازها یا اهداف هستید .
6. مجدداً پس از دریافت پاسخهای کارشناسان ، آنها را تجزیه و تحلیل و سوال دیگری مطرح کنید: همکار محترم‌، توجه کنید که توضیحات شما درباره اولویت بندی نیازها ( و نیز توضیحات سایر همکارانتان ) در مقابل هر نیاز ، آورده شده است . براساس این توضیحات مجدداً نظر خود را به ما اعلام فرمایید .
7. مرحله ششم تا زمانی که توافق کامل در مورد اولویت و رتبه بندی نیازها و اهداف به دست نیامده است ، ادامه دارد. واقعیت این است که ما به عنوان نیازسنج از تمام نیازهای آموزشی کارکنان اطلاع کافی در دست نداریم. از این رو با استفاده از تکنیک دلفای می توانیم نیازهای برنامه آموزش ضمن خدمت را شناسایی کنیم و به آن مشروعیت بخشیم و براساس نظرات کارشناسان ذی‌صلاح آن را معتبر کنیم . در مورد این مسئله که چه کسانی باید در تکنیک دلفای برای دریافت اطلاعات‌، مخاطب قرار گیرند ، اتفاق نظر وجود ندارد . به نظر کافمن (1977) دو دسته افراد باید در تکنیک دلفای مخاطب قرار گیرند . دسته اول کارشناسانی که در خارج از سازمان مشغول فعالیت هستند و دسته دوم اشخاص مطلعی که در داخل سیستم وجود دارند .

به نظر براون ، کوچران و دارکلی (1989) ضرورتی ندارد که همه افراد شرکت کننده در تکنیک دلفای از کارشناسان خبره و صاحبنظر باشند . به نظر آنها در صورتی که برخی از شرکت کنندگان افرادی مطلع و آگاه باشند ، شرکت افرادی که دارای اطلاعات و تجارب کمتری هستند ، مشکل خاصی را به وجود نمی آورد .

سویگرت و اسچاپگر براساس بررسی خود در مورد تکنیک دلفای به این نتیجه رسیده اند که :

* توافق افراد در مورد نیازها و هدفها در هر مرحله افزایش می یابد .
* بیشترین توافق در دور دوم اتفاق می‌افتد
* هنگامی که نتایج دور پایانی به کارشناسان بازخورد داده می شود، آنها تمایل دارند که از توافق به دست آمده فاصله بگیرند .

تکنیک دلفای را به صورت دیگری نیز می توان به کار برد و آن عبارت است از اینکه در ابتدا به جای طرح یک سـوال کلی و ارائه آن به افراد صاحبنظر ، شـــرح شغل افراد یا مشاغل مبنا قرار گیرد . این شرح شغلها به صورت اهداف یا نیازها نوشته می شود و سپس جهت اظهار نظر به افراد ذی‌صلاح ارائه و براساس نتایج حاصله ، تغییرات لازم در آنها اعمال می‌شود .

تکنیک دلفای تنها نوعی نگرش سنج است و قضاوتها و نگرشهای افراد را درخصوص نیازها ، اهداف و مسائل یک سیستم یا موسسه نشان می دهد و یکی از موثرترین ، مقرون به صرفه ترین و ساده‌ترین تکنیک های نیازسنجی است .

**2- فن فیش باول:** فن فیش باول فنی است که در آن گروه نیازسنجی، تعدادی از افراد را که قرار است از آنها در مورد نیازهای آموزشی گروهی خاص سوال گردد و نظر خواهی شود، مورد توجه قرار داده و آنها را در یک مکان گرد هم آورده و ملاقات می کند.

در این فن گروه نیازسنجی کل گروه مخاطبان را به گروه های فرعی 6 تا 8 نفره تقسیم می‌کند تا نظرات و عقاید آنها را در خصوص نیازهای گروه به خصوصی جویا شود. سپس از گروههای فرعی درخواست می گردد که عقاید و نظرات خود را با توافق هم مشخص نمایند. و پس از انجام این کار از میان خود، یک نفر نماینده انتخاب کنند تا نظرات آنها را به گروه اصلی انتقال دهد)ترک زاده و عباس زادگان،1379).

**3- فن تلِ استار:** این فن شبیه فن فیش باول است با این تفاوت که نحوه مشارکت افراد شرکت کننده و درجه مشارکت آنهایی که به عنوان نماینده با پاسخگویان انتخاب میشوند، به گونه ای متفاوت تجلی می یابد. این فن با تقسیم گروه اصلی به گروههای فرعی شروع می شود. اگر نیازسنجی در سطح یک منطقه آموزشی صورت می گیرد، گروه نیازسنجی باید فرآیند خاصی را در هر یک از مدارس منطقه انجام دهد. گروه نیازسنجی از هر مدرسه دو نفر را به عنوان نماینده در گروه وسیع منطقه انتخاب می کند. این افراد مسئولیت دارند تا در سطح مدرسه فهرستی از نظرات اعضای مدرسه را در مورد نیازها آماده سازند)فتحی ، 1384، ص135).

**4- فن بارش مغزی:** یکی دیگر از فنونی که در مطالعات نیازسنجی می تواند مورد استفاده قرار گیرد، بارش مغزی است. این فن به ویژه زمانی به کار گرفته می شود که افراد شرکت کننده در نیازسنجی در قالب گروههای مشورتی سازمان یافته باشند و منبع اصلی اطلاعات را تشکیل دهند.

فن بارش مغزی برای موضوعاتی اجرا می شود که ویژه هستند و نه عمومی و کلی. بنابراین مسائل بسیار کلی و پیچیده به مسائل کوچکتری تقسیم می شوند. سپس اعضایی که باید در جلسه بارش مغزی شرکت کنند مشخص می شوند. بیشتر افراد منتخب دارای تخصص وسیع به خصوص در مورد مسئله مورد بحث در جلسه می باشند. تعداد افراد شرکت کننده در جلسه نباید کمتر از 8 و بیشتر از 15 نفر باشد. در حین برگزاری جلسه، چهار قانون اساسی باید رعایت شود؛ انتقاد صورت نگیرد، تفکر باز و محدود نشده تشویق شود، حداکثر نظرات تولید شود و عقاید و نظرات افراد مختلف با هم ترکیب شود(فتحی ،1382 ، ص 151).

**5- تجزیه و تحلیل شغل :** در این روش شغل با استفاده از رویه های مختلفی مانند مشاهده مستقیم، مصاحبه با سرپرستان و شاغلین، بررسی وسایل و مواد مورد استفاده در کار، بررسی اسناد و مدارک و مطالعات قبلی، انجام شغل توسط تحلیل گر، یادداشتهای روزانه به مراحل و اجزای کوچک تجزیه می شود. این فرآیند از طریق اقدامات زیر عملی می شود:

* ایجاد لیستی از وظایف و عناصر وظیفه ای که شغل را تشکیل می دهند.
* شرح روشن و کامل شرایطی که هر وظیفه یا عنصر وظیفه ای تحت آن باید انجام شود.
* نشان دادن چگونگی انجام وظیفه یا عنصر وظیفه
* تعیین استانداردهای عملکرد برای هر عنصر وظیفه بر حسب کمیت، کیفیت، زمان و هزینه.
* توضیح در خصوص اینکه هر وظیفه اکنون چگونه انجام می شود.

در انجام تجزیه و تحلیل شغل باید دقت نمود که اولا از ترکیبی از روشهای مختلف استفاده شود و نیز همواره روی رفتار و فعالیتی که باید انجام شود یا انجام می شود تاکید شود(ترک زاده و عباس زادگان،1379،ص119). فن رویداد مهم ، تجزیه و تحلیل خطا ، تجزیه و تحلیل شغل و فن سناریو نوشتن از دیگر فنون نیازسنجی می باشند.

**سطوح انجام نیازسنجی :**

نیازسنجی در سه سطح تجزیه و تحلیل سازمان، تجزیه و تحلیل وظیفه، تجزیه و تحلیل فرد انجام می گیرد: بطوریکه تجزیه و تحلیل سازمان اثربخشی سازمان را تجزیه و تحلیل می كند و همچنین تعیین می كند كه در كجا به آموزش نیاز است و این آموزش تحت چه شرایطی باید اجرا شود.

 تجزیه و تحلیل سازمانی باید موارد زیر را شناسایی نماید: تأثیرات محیطی، شرایط اقتصادی و تأثیر آن بر هزینه های عملیاتی، تغییر جغرافیایی نیروی كارو نیاز به شناخت موانع فرهنگی و زبانی، تغییر فناوری و اتوماسیون ،افزایش مكانی در بازار جهانی، روندهای سیاسی، ازقبیل آزار و اذیت جنسی و تشدید ها و تهییج های مكان كاری، اهداف سازمانی (تا چه اندازه سازمان در رسیدن به اهدافش اثربخش است)، منابع در دسترس (پول، امكانات، مواد در دسترس و همچنین متخصصانی كه در سازمان هستند)، جو سازمانی و حمایتی كه از برنامه های آموزشی می شود حمایت مدیریت سطح بالا، علاقه مندی به همكاری در كاركنان، مسئولیت در قبال نتایج.

 اطلاعات مورد نیاز برای هدایت و اجرای یك تجزیه و تحلیل سازمانی می تواند از منابع مختلفی به دست آید كه این منابع شامل: اهداف و مأموریتهای سازمان، فلسفه وجودی و برنامه ریزی استراتژیك، جایگزینی كارمندان، برنامه ریزی های موفقیت آمیز، برنامه های كوتاه مدت و بلند مدت برای نیازمندیهای پرسنلی، جایگزینی مهارتها: هم نیازهای فعلی و هم نیازهای كوتاه مدت و بلند مدت، شاخصهای وضعیت سازمانی، رابطه مدیر، كارگر، نارضایتی ها، نرخ جایگزینی كاركنان، غیبت از كار، پیشنهادات، بهره وری، حوادث در كار، بیماریهای كوتاه مدت، مشاهده رفتار كاركنان، بررسی نگرشها، شكایات مشتریان؛ \* تحلیل شاخص های كارایی: هزینه كارگر، هزینه مواد، كیفیت محصولات، بهینه سازی تجهیزات، نرخ تولید، هزینه های توزیع، اتلاف، وقت كشی، تأخیر در تحویل و تعمیرات، تغییرات در ابزار، تكنولوژی و اتوماسیون، گزارش سالانه، برنامه هایی برای سازماندهی مجدد یا تجدید ساختار شغل، استثنائات مالی، سیستم های پاداش، سیستمهای برنامه ریزی، سیستمهای كنترل و تفویض اختیار، نگرشهای كاركنان و رضایت آنها. تجزیه و تحلیل وظیفه، اطلاعاتی را در ارتباط با یك شغل یا گروهی از مشاغل و دانش، مهارتها، نگرشها و توانایی های مورد نیاز برای دستیابی به عملكرد بهینه را ایجاب می كند.

 منابع زیادی برای جمع آوری اطلاعات به منظور تجزیه و تحلیل وظیفه وجود دارد: شرح شغل، فعالیتهایی كه انجام یك شغل و شرایطی كه این فعالیتها تحت آن انجام می شود را دربرمی گیرد. اگر شرح شغل جدیدی وجود ندارد یا شرح شغل قدیمی می باشد بایستی فردی آماده شود تا تكنیكهای تجزیه و تحلیل شغل را به كار ببرد. تجزیه و تحلیل شغل شامل دانش، مهارتها، نگرشها و توانایی های مورد نیاز خود می باشد. استانداردهای عملكرد و استانداردهایی كه به وسیله آن قضاوت می شود. این استانداردها به منظور شناسایی تفاوتهای عملكردی مورد نیاز است. مشاهده شغل، نمونه كار، انجام شغل، پرسشنامه مربوط به شغل اهمیت زمانی كه برای انجام شغل سپری می شود، بازنگری پیشینه درباره شغل از طریق شركتهای دیگر یا بازنگری ژورنال های تخصصی، پرسیدن سؤالاتی در ارتباط با شغل از سرپرستان، از مدیران سطح عالی، تجزیه و تحلیل مسایل عملیاتی، تأخیر در تحویل، كنترل كیفیت. تجزیه و تحلیل فردی، تحلیل می كند كه یك كارمند یا كارگر خاص چگونه كارش را انجام می دهد و تعیین می كند كدام كارمند یا كارگر خاص به آموزش نیاز دارد و چه نوع آموزشی؟ منابع اطلاعاتی موجود برای تجزیه و تحلیل فردی شامل: ارزشیابی بهبود عملكرد، مشكلات عملكردی تأخیر، تصادفات، اتلاف، كنترل كیفیت، وقت كشی، تعمیر و استفاده بهینه از ابزار آلات، شكایت مشتریان، مشاهده رفتار، نمونه های كاری، مصاحبه از كارمندان در مورد آنچه اعتقاد دارند و آنچه كه نیاز دارند یاد بگیرند، پرسشنامه ها اندازه گیری شغل در ارتباط با كیفیت دانش ها و مهارتها، بررسی نگرشها، رضایت، چك لیستها یا نمودارهای پیشرفت آموزشی مربوط به مهارتهای فعلی.

 نتایج نیازسنجی: فرض كنید كه نیازسنجی بیش از یك نیاز آموزشی را شناسایی می كند، آموزش مدیر، كار با مدیریت، اولویت بندی آموزشها بر مبنای ضرورت نیاز، درجه نیاز (چه تعداد از كاركنان نیاز به آموزش نیاز دارند) و منابع موجود. بر مبنای این اطلاعات مدیر آموزش می تواند اهداف آموزشی سازنده ای را به منظور توسعه برنامه های بهبود و بهسازی عملكرد كاركنان و مدیران ایجاد كند.

مر احل ارزشیابی:

بطور اعم صاحبنظران برای ارزشیابی برنامه آموزشی مراحل طراحی، جمع آوری اطلاعات ، خلاصه کردن اطلاعات ، مقايسه با استاندارد (معيارهاي اثر بخشي برنامه) و قضاوت و ارزش گذاری زير مورد توجه قرار گيرد.

الف) طراحی :

در این مرحله توجه به قابل ارزشیابی بودن برنامه ، وجود هدفهای روشن و فعالیتهای تعریف شده در برنامه ، در دسترسی بودن منابع کافی از قبیل منابع مالی، زمان، نيروی انسانی، متخصص و .... ، نوع اطلاعات و داده های مورد نیاز ، چگونگی دسترسی به داده ها و اطلاعات ، چگونگی استفاده از داده ها و اطلاعات از ضروریات اقدام به ارزشیابی یک برنامه آموزشی میباشد.

ب: جمع آوری اطلاعات:

در مرحله جمع آوری اطلاعات علاوه بر تهیه اطلاعات از منابع اوليه و اصلی (مستندات اصلی و گزارشات دست اول و خام) يا از منابع ثانويه (مثل گزارشاتی که از منابع اوليه جمع بندی و جمع آوری می شوند) میتوان با توجه به متعدد و متنوع بودن منابع اطلاعاتی از مکاتبه با افراد و مراجعه به استاد نیز استفاده نمود.

در انتخاب روش مناسب برای جمع آوری اطلاعات نیز بايد به نکاتی مانند نوع اطلاعات مورد نياز زمان در دسترس هزينه و ميزان تخصص و تجربه مورد نياز توجه نمود.

ج: خلاصه کردن اطلاعات

اطلاعات جمع آوری شده بايدبه شکل چارتها وجداول خلاصه شده ودرتفسیرآن سوگیری صورت نگیرد.چون صحت و تفسير بدون سوگيری يافته ها کليد ارزشيابی موفق یک برنامه آموزشی است.

د: مقايسه با استاندارد (معيارهاي اثر بخشي برنامه)

اغلب افراد به جمع آوری مستندات واطلاعات پرداخته وقضاوت درباره يک برنامه را بدون در دست داشتن استانداردهای دقيق و شفاف انجام می دهند درحاليکه استانداردها بايد از قبل تدوين شده باشند به نحوی که همه افراد درگيردر برنامه بدانندکه به طرف چه شاخصهايی بايد حرکت کنند و برنامه با چه شاخصهايی مورد ارزشيابی قرار ميگيرد. همچنین استانداردها نبايد در ذهن ارزشياب مخفی بماند و ارزشیاب بايد قادر باشيد که بگويد آيا به نقطه مطلوب رسيده و يا در راه رسيدن به نقطه مطلوب هستيم؟ در واقع استانداردها، ارزشيابی را عينی و معنی دار ميکند به عنوان مثال استاندارد ما در درس ارزشيابی برنامه اين است که صد در صد دانشجويان قادر باشند که ارزشيابی يک برنامه آموزشی را طراحی و اجرا کنند.

ﻫ- قضاوت و ارزش گذاری

ارزشيابی اساسا مستلزم قضاوت است و قضاوت يعنی مقايسه اطلاعات جمع آوری شده در مقابل استانداردهای از قبل تعيين شده و بالاخره حاصل قضاوت در فرم های ارزشيابی ارائه و گزارش می شوند و اين يافته ها با همه افراد ذينفع مثل ارزشيابی شوندگان مديران در سطوح مختلف به شکل کتبی، شفاهی ، مقاله ، روزنامه ، نوار ويدئويی ، گفتگوی راديو و تلويزيونی و غيره ارائه می شود.

در نهایت می توان گفت که ارزشيابی دارای دو عنصر هنر و علم است که هنر در ارزشيابی در گرو کار و تلاش برای دستيابی به يک توافق عمومی در مورد اهداف طراحی نحوه جمع آوری اطلاعات در موقعيتهای خاص و ايجاد زمينه مناسب است و علم در آن در گرو تعيين استانداردها انتخاب روش مناسب جمع آوری اطلاعات به نحوی منظم و تفسير اطلاعات برای ارزش گذاری و قضاوت در برنامه است.

**منابع مورد استفاده :**

خورشیدی عباس ، ملکشاهی محمدرضا ، ارزشیابی آموزشی ، تهران : نشر یسطرون ، 1385.

کیامنش علیرضا ، روشهای ارزشیابی آموزشی، رشته علوم تربیتی ، تهران : دانشگاه پیام نور ، 1383.

بابایی، محمود.(1378). نیاز سنجی اطلاعات . تهران : انتشارات مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.

عباس زادگان ، محمد و ترک زاده ، جعفر.(1379). نیازسنجی آموزشی درسازمانها.تهران: انتشارات انتشار.

فتحی واجارگاه ، کوروش .(1384). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان .تهران : سمت.

فتحی واجارگاه ، کورش .(1382). نیازسنجی آموزشی.تهران: انتشارات آییژ.

کافمن ، راجر و هرمن ، جری .(1374). برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی (ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان). تهران: مدرسه.

میرزابیگی ،علی . (1380). برنامه ریزی وطرح درس درآموزش رسمی وتربیت نیروی انسانی . تهران : انتشارات یسطرون.

احمدی، غلامعلی (1383) جایگاه ونقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، چاپ اول، تهران: انتشارات تزکیه.
شریفی، حسن پاشا (1381). یادداشت سردبیر ویژه نامه ارزش یابی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره 70-69 ، بهار و تابستان 1381.
حسنی، محمد (1384)، راهنمای ارزشیابی توصیفی، چاپ اول، تهران: نشر آثار معاصر.
حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی (1384). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، چاپ اول، تهران: انتشارات مدرسه.

1. Cronbach, l.J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teacher College Record 64: 672-683.
2. Fitzpatrick.L.J., Sanders,R.J, & Worthen, R.B. (third Edi, 2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education, Inc.
3. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1944). The *program evaluation standards*. Thousand Oaks, CA: Crowing Press.
4. Mathison, S. (Ed). (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
5. Mertens, M. D. (2010). *Reseach and evaluation in education and psychology*. (3rd edition). Sage Publications, Inc.
6. Popham, W. (1975). Educational evaluation. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
1. Ralf Tyler [↑](#footnote-ref-1)
2. *Worthen**&Sanders* [↑](#footnote-ref-2)
3. *Provous* [↑](#footnote-ref-3)
4. *Popham.* [↑](#footnote-ref-4)
5. *Cronbach* [↑](#footnote-ref-5)
6. *Stitifilebeam* *and Shink field* [↑](#footnote-ref-6)
7. *Khandker, Koowal & Samad* [↑](#footnote-ref-7)
8. *Measurement* [↑](#footnote-ref-8)
9. *Testing* [↑](#footnote-ref-9)
10. *Assessment* [↑](#footnote-ref-10)
11. *Appraisal* [↑](#footnote-ref-11)
12. *Monitoring* [↑](#footnote-ref-12)
13. *Wolf* [↑](#footnote-ref-13)
14. *Pop ham* [↑](#footnote-ref-14)
15. *Smith & Brandon* [↑](#footnote-ref-15)