

دیدگاه فلسفی در مورد ارزشیابی تحصیلی

معصومه مهدی نیا^۱، سید عصمت رسولی^۲

^۱ آموزگار و دانشجوی دکترا، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری (نویسنده مسئول)

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری

چکیده

هدف از پژوهش حاضر دیدگاه فلسفی در مورد ارزشیابی تحصیلی می باشد. این تحقیق یک مطالعه توصیفی- تحلیلی می باشد؛ که با هدف دیدگاه فلسفی در مورد ارزشیابی تحصیلی صورت گرفته است؛ پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری اطلاعات، توصیفی- کتابخانه ای می باشد. بدین ترتیب که به منظور جمع آوری پیشینه و مبانی نظری پژوهش، شامل دیدگاه های فلسفی و ارزشیابی تحصیلی از روش کتابخانه ای با مراجعه به کتاب ها، پایان نامه ها، نشریات و کتابخانه های دانشگاه و مراکز اطلاع رسانی و جستجو در پایگاه های اطلاع رسانی علمی *IranDoc*, *Emerald*, *Elsevier*، و موتورهای جستجوگر *Google*, *Wikipedia*، جهت دستیابی به آخرین دستاوردهای مطالعات و پژوهش های انجام شده و تکمیل ادبیات تحقیق و بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع استفاده شد. و در جمع آوری اطلاعات از منابع کتابخانه ای شامل (کتاب، مقالات، اسناد و مدارک دیگر) استفاده شده است. طبق نتایج به دست آمده در انتخاب روش های آموزش و ارزشیابی نباید به اصول یادگیری در نظریه خاصی تأکید نمود. زیرا نظریه های یادگیری هر کدام دارای مزایایی هستند. ترکیب این مزیت ها می تواند امکان استفاده از اصول یادگیری متعدد و روش های تدریس و ارزشیابی متناسب با آن اصول را برای برنامه ریزی معلم فراهم سازد. امروز برنامه ریزان درسی با رویکردهای متعدد یادگیری روبرو هستند و بر مبنای نظریه های یادگیری مورد قبول خود تصمیم گیری می کنند. همه ی عناصر یک برنامه ی درسی شامل هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجربیات یادگیری استراتژی های یادگیری و سنجش و ارزشیابی از فرایند یاددهی- یارگیری از نظریه های یادگیری حاکم بر تصمیم گیری ها تأثیر می پذیرد.

واژه های کلیدی: ارزشیابی، ارزشیابی تحصیلی، دیدگاه فلسفی، اصول یادگیری، روش های تدریس

مقدمه

فعالیت های آموزشی هر کشور را می توان نوعی سرمایه گذاری برای آینده دانست. هدف اصلی این سرمایه گذاری توسعه انسانی و یا به عبارتی، رشد آگاهی و توانایی های بالقوه انسان است. با پیشرفت روزافزون علم و فناوری نقش آموزش و پرورش دچار دگرگونی شده است، به طوریکه وظیفه اصلی نظام آموزشی، کشف و پرورش استعدادها و توانایی های فراگیران، برای شرکت در فعالیت های سازنده اجتماعی است. در این میان با بررسی نظام آموزش رسمی در ایران می توان دریافت که نارسایی هایی در نظام آموزشی وجود دارد که باعث تحقق نیافتن اهداف آموزشی به ویژه در مقطع ابتدایی شده است. به نظر می رسد حلقه مفقود شده فرایند آموزشی کشور را باید در نظام ارزشیابی جستجو کرد.

سلامت هر جامعه به کیفیت نظام آموزشی آن وابسته است. اگر دانش آموزان ارزش ها، هنجارها و مهارت های اجتماعی لازم برای شهروند خوب بودن را نیاموزند و همچنین مهارت ها و تخصص لازم برای انجام وظایف فردی و اجتماعی خود را به طور مؤثر و کارآمد فرا نگیرند، واحدهای آموزشی رسالت خود را به انجام نرسانیده اند (نریمانی، ۱۳۹۵). ارزیابی پیشرفت تحصیلی ابزاری اساسی است که با استفاده از آن، کیفیت آموزش، ارزیابی و تضمین می شود. از ابتدای آموزش مدارس تاکنون، در بررسی عملکرد دانش آموزان، نوعی ارزیابی پیشرفت تحصیلی انجام شده است. اما در آموزش مدرن، ارزیابی پیشرفت تحصیلی ویژگی های خاص خود را دارد. این ویژگی در ارتباط تنگاتنگ آن با تلاش های مردم برای ارتقای عدالت و کیفیت در آموزش و پرورش، تنظیم سیاست آموزشی و همچنین مداخلات درسی نهفته است (تیان و سان، ۲۰۱۸).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی موضوعی است که از دیرباز مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار داشته است. رویکردها و نظریه های مختلف و حتی متفاوتی در مورد ارزشیابی طرح شده هر رویکرد سعی داشته در مورد اثربخشی تفکر و برنامه ارزشیابی خود استدلال های مختلفی عرضه نماید. اما آنچه مسلم است اینکه خاستگاه همه رویکردها از نگاه فلسفی ابداع کنندگان آن در حوزه آموزش و تربیت نشأت می گیرد.

"صاحب نظران ارزشیابی آموزشی در دیدگاه هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آنرا انجام داد اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی مختلفی انجامیده است." (سیف، ۱۳۷۶)

از سویی دیگر اجرای برنامه ارزشیابی از سوی نهاد آموزش و پرورش، تا حد زیادی متأثر از سیاست های حاکمیتی است. این سیاست ها می تواند ناشی از فلسفه تربیتی، نیازهای اجتماعی و موارد غیر این باشد که که غالباً بصورت اسناد بالادستی در هر نظام تدوین و در اختیار کارشناسان و برنامه ریزان آن حوزه قرار می گیرد. از جمله اسنادی که در مورد آموزش و پرورش ایران تدوین شده، سند ملی آموزش و پرورش است که چند سالی است به مرحله اجرایی رسیده است. در این سند نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بطور کامل و دقیق آورده شده است. به عنوان مثال تاکید بر رویکرد فرایند محوری بجای رویکرد نتیجه محوری خصوصاً در دوره شش ساله ابتدایی از ویژگی های این سند است. کارشناسان حوزه ارزشیابی بر مبنای این رویکرد در سند ملی، ارزشیابی توصیفی را در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران برنامه ریزی نمودند. اینکه این برنامه تا چه اندازه در عمل موفقیت آمیز بوده است مورد بحث این مقاله نیست اما اینکه آیا آنچه برنامه ریزی شده تا چه اندازه با دیدگاه های علمی نظریه پردازان مطابقت دارد می تواند مورد بحث قرار گیرد. بنابراین شناخت ویژگی ها و مبانی علمی هر رویکرد در نظام ارزشیابی می تواند تا حد زیادی به سیاستگذار و برنامه ریز آموزش و پرورش کمک کند که به برنامه های خود رنگ و بوی علمی داده و وجهت علمی طرح خود را حفظ نماید.

اما وقتی صحبت از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می شود، همه نگاه ها به عملکرد یادگیرندگان معطوف می شود در حالیکه یکی از کارکردهای مهم ارزشیابی، ارزیابی از برنامه آموزشی معلم و یا حتی برنامه ریز آموزشی و درسی است.

"یکی از پیامد های مهم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، استفاده از نتایج حاصل برای بهبود آموزش معلم است. درست است که سنجش و ارزشیابی عملکرد یادگیرندگان عمدتاً با تعیین کم و کیف یادگیری آنان صورت می پذیرد، اما نتایج حاصل برای داوری درباره میزان اثربخشی فعالیت آموزشی معلم قابل استفاده است. پس از کسب نتایج مربوط به عملکرد دانش آموزان کلاس، اگر معلوم شد که اکثریت یادگیرندگان در دستیابی به اکثریت هدف های آموزشی توفیق نیافته اند، علت آن را باید در موارد زیر جستجو کرد:

۱- یادگیرندگان ناموفق برای یادگیری هدف های آموزشی، آمادگی لازم را نداشته اند. این کمبود آمادگی به دو دلیل ممکن است اتفاق افتاده باشد یا سطح هدف های آموزشی خیلی بالا بوده یا یادگیری های قبلی دانش آموزان به حد کفایت نبوده است.

۲- یادگیرندگان ناموفق، برای یادگیری هدف ها، انگیزش کافی نداشته و کوشش لازم از خود نشان نداده اند.

۳- آموزش معلم از کیفیت خوبی برخوردار نبوده یا وقت کافی در اختیار یادگیرندگان گذاشته نشده است." (سیف، ۱۳۸۷)

امید است در پایان این پژوهش بتوانیم با توجه به اهمیت والای نظام آموزش و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش آموزان و فرآیند یاددهی و یادگیری به چگونگی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پی ببریم، و دیدگاه فلسفی در این زمینه را روشن بیان کنیم. همچنین بتوانیم به این پرسش که ارزیابی آموزشی با چه مسائل فلسفی و بنیادی روبرو است؟ پاسخ دهیم.

پیشینه تحقیق

ملاحی نیا و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی « بررسی جایگاه ارزیابی آموزشی در فلسفه تعلیم و تربیت » به این نتیجه دست یافت که این واقعیت که اعتبار سازه برای مدت طولانی بدون ارزش در نظر گرفته شده است، گواه قدرت گفتمانی است که در آن انجام شده است. در واقع تصور گرامشی از « هژمونی » به عنوان موقعیتی که در آن هر گونه شکست در پذیرش صمیمانه ارتدکس غالب، غیر منطقی و یا حتی دیوانه کننده تلقی می شود، به نظر می رسد که وضعیت را به خوبی توصیف می کند.

در پژوهشی دیگر بیگی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله ای تحت عنوان « طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی » مشخص شد اجرای ارزشیابی دوره ابتدایی با مؤلفه های انسانی، سازمانی و زیرساختی ارتباط دارد.

همچنین بیگدلو و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی « بررسی نحوه ارزشیابی در برنامه درسی تفکر و پژوهش سال ششم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی در برنامه فلسفه برای کودکان » نتایج نشان می دهد علیرغم آنکه مشابتهایی بین دو برنامه از جهت ارزشیابی وجود دارد اما در زمینه کمی یا کیفی بودن، فرآیند محور یا هدف محور بودن، انواع روش ها ارزشیابی، ابزار ارزشیابی و ارزشیابی کنندگان با یکدیگر تفاوت دارند.

ستاره جهینی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی « تدوین و آزمون مدل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی » یافته ها نشان می دهد الگوی شایستگی دربردارنده ۵۶ شاخص است که در قالب ۱۳ عامل شامل توانایی شناختی، مهارتهای حوزه

یادگیری دروس، مهارت پژوهشی، مهارت عاطفی، ساختار نگرشی، خصوصیات شخصیتی، سختکوشی، سبک زندگی، مهارت در حوزه سلامت و بهداشت، مهارت یادگیری، مهارت اجتماعی و ارتباطی، مهارت کار و فناوری و نگرش اجتماعی قرار دارند.

سهیلی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی تحت عنوان « تأثیر ارزشیابی کیفی بر روی انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجو معلمان» که نشان داد عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی در دو دسته عوامل فردی شامل هوش و انگیزه و عوامل محیطی قرار می گیرند. در بین این عوامل انگیزه از اهمیت بیشتری برخوردار است. با توجه به ویژگی های ارزشیابی کیفی و پیامدهای آن، می توان اهمیت این موضوع را تبیین نمود. بهره گیری از ارزشیابی کیفی نتایج بسیار زیادی را به دنبال دارد که هرکدام از آنها در نهایت منجر به افزایش انگیزه در فراگیران می شود و افزایش انگیزه نیز باعث پیشرفت تحصیلی می گردد.

کریمی زندی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان « بررسی جایگاه نظام ارزشیابی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان» نشان داد که تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی در جهت بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزان پدیده های است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده میشود، سال هاست که کشور ما از نظام ارزشیابی سنتی استفاده می کند که در این زمینه کتاب ها و مقالات متعددی نگاشته شده است که اکثر قریب به اتفاق، ارزشیابی قدیم (سنتی) را نفی کرده و بر ارزشیابی جدید (توصیفی) تاکید کرده اند، لذا چند سالی است که نظام آموزش و پرورش کشور به سمت این نوع از ارزشیابی حرکت کرده است که نتایج آن سال ها بعد مشخص خواهد شد.

کیم (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان « کیفیت فعالیت نومعلمان و استفاده آنان از ارزشیابی توصیفی» نتایج پژوهش نشان داد که ارزشیابی کیفی در نومعلمان منجر به افزایش مسئولیت پذیری، کیفیت فعالیت ها و جدیت آنان شده است. وی همچنین نشان داد که نومعلمان از همه ابعاد و جنبه های ارزشیابی توصیفی آگاه نبودند و این ممکن است عمل آنان را دچار مشکل کند.

همچنین در پژوهشی دیگر گو و واران (۲۰۱۹) « نقاط صوت ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی» به ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی پرداختند و نشان دادند که این نوع ارزشیابی دارای نقاط صوت متعددی است؛ از جمله آنکه استرس دانش آموزان را کاهش می دهد و دانش آموزان و معلم را باهم دوست و همکار می کند و دانش آموزان به دلیل امتحان و نمره از معلم نمی ترسند.

کیم و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی « استفاده از روش ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی» آنان نشان دادند که معلمان ریاضی استفاده از ارزشیابی توصیفی را برای بررسی فرآیند تفکر و فرآیند حل مسئله توس دانش آموزان مناسب می دانند؛ اما باور دارند که در مدارس ابتدایی موضوعات کافی برای ارزشیابی توصیفی موجود نیست. آنان نشان دادند که معلمان ابتدایی حدود ۴ تا ۷ بار در ماه در کلاس های خود از روش ارزشیابی توصیفی استفاده می کنند. بیش از ۹۰٪ معلمان از این روش ارزیابی برای بهبود خلاصیت و تفکر ریاضی دانش آموزان استفاده می کردند.

بل (۲۰۱۷) در پژوهش « مزایا و معایب ارزشیابی توصیفی» ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی می تواند در شناسایی و پرورش استعدادها و توانایی ها و علایق دانش آموزان، اصلاح، بهبود و ارتقاء فرایند یاددهی-یادگیری، آگاه ساختن دانش آموزان و والدین از فرایند پیشرفت تحصیلی-تربیتی و جلب مشارکت آنان برای بهبود عملکرد،

ایجاد زمینه مناسب به منظور تقویت انگیزه یادگیری و تصمیم‌گیری در خصوص ارتقاء دانش‌آموزان به پایه بالاتر مفید باشد. باوجود این، ارزشیابی توصیفی به سبب زمان بر بودن آن به طور کامل توسط معلمان اجرا نمی‌شود و به توصیف دقیق وضعیت دقیق تحصیلی دانش‌آموزان منجر نمی‌شود و انگیزه لازم را در دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کند.

روش‌شناسی تحقیق

این تحقیق یک مطالعه توصیفی-تحلیلی می‌باشد؛ که با هدف دیدگاه فلسفی در مورد ارزشیابی تحصیلی صورت گرفته است؛ پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری اطلاعات، توصیفی-کتابخانه‌ای می‌باشد. بدین ترتیب که به منظور جمع‌آوری پیشینه و مبانی نظری پژوهش، شامل دیدگاه‌های فلسفی و ارزشیابی تحصیلی از روش کتابخانه‌ای با مراجعه به کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، نشریات و کتابخانه‌های دانشگاه و مراکز اطلاع‌رسانی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی علمی Emerald, Elsevier, Irandoc و موتورهای جستجوگر Google, Wikipedia جهت دستیابی به آخرین دستاوردهای مطالعات و پژوهش‌های انجام شده و تکمیل ادبیات تحقیق و بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع استفاده شد. و در جمع‌آوری اطلاعات از منابع کتابخانه‌ای شامل (کتاب، مقالات، اسناد و مدارک دیگر) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

نگرش کنونی علمای تعلیم و تربیت به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان مکمل موثر آموزش و فرآیند یاددهی-یادگیری، مباحث نوین و پویا در زمینه‌ی ارزشیابی را به همراه داشته است. در دیدگاه‌های نوین ارزشیابی تحصیلی، جایگاهی برای تنش و اضطراب دانش‌آموز در مقابل واژه‌ی همیشگی "امتحان" وجود ندارد، بلکه امتحان در قالب جدید "ارزشیابی پیشرفت تحصیلی" با تاکید بر انواع آن و باواژگانی نو و پویا و ارائه‌ی ساز و کارهای منطبق با فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و در راستای تحقق اهداف آموزش و پرورش معرفی می‌گردد.

موجی که در سالهای اخیر با تغییر آئین نامه امتحانات دوره‌های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی آغاز گردید، در همین راستا ارزیابی شده و ضمن آنکه تعداد دفعات امتحان یا آزمون پایانی را از ۳ به ۲ نوبت تقلیل داد، واژه‌های مترقی (ارزشیابی مستمر) و (فعالیت‌های خارج از کلاس) را به میدان آموزش و پرورش عمومی وارد نموده، فصلی جدید در ارتباط با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را گشود.

دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به ارزشیابی وجود دارد که عمدتاً از خاستگاه‌های فلسفه تربیت خود را دارند. عمده‌ترین رویکردهای ارزشیابی به شرح زیر است:

۱- رویکرد مبتنی بر هدف: این رویکرد از مکتب رفتارگرایی آمده است و هدف از ارزشیابی در این رویکرد، ارزیابی از میزان تحقق اهداف آموزشی است.

"در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تاکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این هدف‌ها به چه میزان تحقق یافته‌اند." (سیف، ۱۳۷۶)

ارزیابان در این رویکرد، به عینی سازی هدف های آموزشی نیاز دارند تا بتوانند ابزارهای دقیق و مطمئنی جهت اندازه گیری این هدف ها تهیه نمایند. کم توجهی به تفاوت های فردی و نیز افت انگیزشی فراگیران، از ویژگی های ارزشیابی بر مبنای این رویکرد است. معمولا نظام های بسته از لحاظ سیاسی که نظام های آموزشی آنان بر مدیریت متمرکز استوار است از طالبان این نوع ارزشیابی هستند. در این نوع ارزشیابی، منابع و اهداف کاملاً مشخص و از قبل تعیین شده است و از بالا دیکته می شود. تمایل برنامه ریزان به برگزاری آزمون های متمرکز در سطوح و طبقات وسیع دانش آموزی، از نشانه های بارز ارزشیابی بر مبنای چنین رویکردی است.

۲- رویکرد مبتنی بر مدیریت: در این رویکرد ملاک ارزیابی، محقق شدن نیازهای اطلاعاتی مدیران است. این نوع ارزیابی نیز بر مدیریت متمرکز استوار است هر چند ممکن است این تمرکز در سطح وسیعی مانند یک کشور نبوده و مثلاً در سطح یک آموزشگاه باشد. معمولا مدیران تمایل دارند بدانند تا چه اندازه اهداف ترسیم شده توسط آنان توسط معلم محقق شده و یا اینکه کدام معلم کارکرد مناسب تری نسبت به سایرین دارد؟ کسب اطلاعات در این زمینه ها می تواند از طریق ارزشیابی صورت گیرد و بازخورد آن به مدیر منعکس شود. باید توجه داشت که در این رویکرد منظور از مدیر، الزاماً مدیر یک آموزشگاه نیست بلکه برنامه ریزان و سیاستگذاران یک نظام آموزشی را نیز شامل می شود، در این صورت نیازهای اطلاعاتی مدیر به کارکرد معلم محدود نمی شود و ارزیابی برنامه آموزشی را در بر می گیرد.

۳- رویکرد مبتنی بر مصرف کننده: این رویکرد بیشتر مربوط به ارزیابی برنامه های درسی و آموزشی است. در این رویکرد هر موسسه یا سفارش دهنده یک برنامه، اهدافی دارد که ارزیاب موظف می شود بر مبنای آن نظام ارزیابی خود را بر پا کند. سفارش دهندگان یک برنامه آموزشی که در این رویکرد مصرف کننده نامیده می شوند، نیاز به یک سری اطلاعاتی از نتایج اجرایی برنامه دارند که ارزیاب آنرا در اختیار آنان قرار می دهد. البته باید اذعان داشت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در این رویکرد می تواند بسیار تحت تاثیر نظر مصرف کنندگان باشد.

۴- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان: معتقدان به این رویکرد، برنامه آموزشی را یک کار کاملاً تخصصی دانسته و در ارزیابی آن به غیر متخصص اعتماد نمی کنند. در این رویکرد، قضاوت در بر هر برنامه آموزشی بر عهده متخصصان هر حوزه واگذار شده است.

۵- رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان: بطور معمول متخصصان هر حوزه درسی، نسبت به اهداف، برنامه ها و شیوه های ارزیابی آن اختلاف نظر دارند. این حوزه با پذیرش نظر همه متخصصان بر مبنای اختلافی آنان تاکید نموده و براساس آن برنامه ارزیابی را بنا می گذارند.

۶- رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان: این رویکرد در طیف مقابل مبتنی بر هدف استوار است. اهداف در این رویکرد از قبل پیش بینی نمی شوند، بلکه در تعیین اهداف و نظام ارزیابی نظر گروه های درگیر در برنامه آموزشی خواسته شده و آنها در این فرایند مشارکت داده می شوند. بسیاری از اهداف در این رویکرد در فرایند تدوین و یا حتی اجرای برنامه، طراحی می شود.

پیش از پرداختن به ابعاد مختلف اجرایی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مناسب است ارزشیابی و مفاهیم وابسته به آن در این بخش تعریف شود. این تعاریف از (سیف، ۱۳۷۶) به نقل از (گی، ۱۹۹۱) آمده است:

اندازه گیری: فرایندی است که تعیین می کند که یک شخصیا یک شیء چه مقدار از یک ویژگی برخوردار است به عنوان مثال شما به عنوان یک شخص، از چه مقدار ویژگی مانند قد یا وزن برخوردار هستید؟

آزمون: وسیله یا روش نظامدار (سیستماتیک) برای اندازه گیری نمونه ای از رفتار است. (گراندلاند، ۱۹۹۰)

آزمودن و سنجش: وقتی که اندازه گیری صرفاً با استفاده از آزمون انجام می شود آزمودن صورت می پذیرد، اما زمانی که در اندازه گیری، به جای آزمون یا علاوه بر آن، وسایل دیگری به کار می روند، به آن سنجش می گویند. (ویگینز، ۱۹۹۳)

- ارزشیابی (Evaluation)

ارزشیابی به یک فرایند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود، آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی ؟

- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی: (Academic achievement evaluation) :

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه ی نتایج حاصل با هدف های آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم گیری در این باره که آیا فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های دانش آموزان به نتایج مطلوب انجامیده اند و به چه میزانی ؟

چون ارزشیابی حالت فرایندی دارد، جریان آن متوقف در مرحله ی خاصی از فعالیت یا فعالیت ها نمی باشد . فعالیت ارزشیابی، نظامدار و هدفمند است و مراحل منظم و مستمر و منسجمی دارد که براساس آن، تحلیل یافته ها و مقایسه ها صورت می گیرد. نتیجه ی ارزشیابی، داوری و تصمیم گیری است، در غیر این صورت فاقد ارزش اساسی و توجیه علمی است . اهدافی که ارزشیابی آموزشی در نظر دارد با عنایت به اهمیت ارزشیابی آموزشی ، می توان اهداف زیر را برای آن مطرح نمود:

۱. ارزشیابی آموزشی می تواند به عنوان عاملی موثر در تشخیص شیوه ی صحیح تدریس و کمک به ارتقاء و اعتلای آن یاری رسان معلم باشد.
 ۲. براساس نتایج حاصله از ارزشیابی آموزشی می توان در انتخاب معلم انکار آمد و شیوه ی تدریس موثر تصمیم گیری نمود.
 ۳. دانش آموزان نیز در این زمینه بهره ور خواهند شد و از نتایج ارزشیابی می توانند به نقاط ضعف و قوت خود آگاهی پیدا نموده درصدد رفع یا تقویت آن نقاط باشند.
- بحث ارزشیابی را می توان از مهم ترین مباحث قلمرو برنامه ی درسی و پیشرفت تحصیلی دانست ، که بطور بایسته مورد توجه قرار نگرفته است.

انواع ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی آموزشی به چهار دسته تقسیم می شود:

- ۱- آغازین ۲- تکوینی ۳- تشخیصی ۴- تراکمی

ارزشیابی آغازین

به منظور معین کردن میزان تسلط فراگیران از پیش نیاز درس جدید است. بدین ترتیب معلم می داند که دانش آموزان تا چه اندازه از درس جدید را قبلاً آموخته اند. این مورد در طرح درس روزانه به عنوان رفتار ورودی، آزمون جابه جایی یا پایه گزینی گفته می شود و این مهم زمانی خود را نشان می دهد که معلم از مهارت قبلی دانش آموزان اطلاعی نداشته باشد. گاهی معلم

دروس پیشنیاز را پشت سر هم درس داده و از میزان آگاهی دانش‌آموزان تا حدودی مطلع است. پس نیازی به اجرای این قسمت نخواهد بود.

ارزشیابی تکوینی :

این ارزشیابی می‌تواند روند یادگیری دانش‌آموز را در حال تکوین یا شکل‌گیری نشان دهد. در این مرحله معلم می‌تواند نواقص و مشکلات دانش‌آموزان را پیدا کرده و در صدد رفع آن برآید. این مورد ارزشیابی مستمر و کلاسی معین می‌شود که شایسته‌تر است هدف آن میزان توفیق یادگیرنده ملاک مطلق نباشد. بهتر است بطور عمده نتایج ارزشیابی تکوینی برای واریسی پیشرفت یادگیرندگان باشد و به منظور نمره‌گذاری استفاده شود.

هدف‌های ارزشیابی تکوینی:

الف - آگاهی از کیفیت برنامه‌ی درسی و پیشرفت آن.

ب - بررسی روش‌های تدریس معلم و کیفیت یادگیری دانش‌آموز و راهنمایی او و اصلاح تدریجی فرایند آموزش و یادگیری.

ج - به دست آوردن نمرات و قضاوت درباره‌ی فراگیری مرحله به مرحله دانش‌آموز در چهار چوب هدف‌های جزئی و رفتاری آن بخش .

ارزشیابی تشخیصی :

بعضی اوقات آموزش‌هایی که معلم به یک دانش‌آموز دارای مشکل یادگیری می‌دهد، برای او ثمربخش نیست. زیرا این دانش‌آموز به کمک‌های ویژه نیاز دارد. سنجش که برخی از اطلاعات مورد نیاز اینگونه تصمیمگیری را فراهم می‌آورد، سنجش تشخیصی نام دارد.

اهداف ارزشیابی تشخیصی عبارتند از:

- (۱) مشخص نمودن میزان آموخته‌های دانش‌آموزان و معلومات آنان . بدیهی است این شناسایی سنگ زیربنای آموزش‌های بعدی دانش‌آموزان خواهد بود .
- (۲) کشف و تشخیص معضلات، مشکلات و نارسایی‌های آموزشی دانش‌آموزان
- (۳) وجود مشکلات گوناگون آموزشی در دانش‌آموزان امری طبیعی و تقریباً اجتناب‌ناپذیر می‌باشد که به وسیله‌ی ارزشیابی تشخیصی می‌توان به این مشکلات پی برد و در جهت برطرف نمودن آنها برنامه‌ریزی مناسب طراحی نمود .
- (۴) اتخاذ برنامه‌ی مناسب همراه باتصمیم‌گیری درجهت نوع آموزش لازم در راستای برطرف نمودن نقاط ضعف آموزشی دانش‌آموزان.

ارزشیابی تراکمی

تمامی آموخته‌ای دانش‌آموزان در طول یک دوره آموزشی تعیین می‌شود و هدف آن نمره دادن به دانش‌آموزان و قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه‌ریزی درسی با مقایسه برنامه‌های مختلف درسی با یکدیگر است، ارزشیابی تراکمی را ارزشیابی پایانی می‌گویند. (باقرزاده، ۱۳۸۷).

این نوع ارزشیابی در جهت هدف‌های کلی انجام می‌شود و منظور از انجام این نوع ارزشیابی، تشخیص مهارت‌های آموخته شده و تعیین استعدادها و پیش‌بینی احتمال موفقیت در کلاس‌ها و یا دوره‌های بعدی است. ارزشیابی پایانی می‌تواند مورد تجزیه و تحلیل دست‌اندرکاران واحدهای آموزشی قرار گیرد، تا با اتخاذ تصمیم‌گیری مناسب واحد آموزشی را در مسیر مطلوب خود قرار دهد.

آموزش و پرورش در مسیر حرکت رو به رشد خود از مکاتب مختلفی متأثر شده است و عمدتاً به یک جنبه از وجود متعدد انسان توجه کرده و کمتر از نظام‌مندی 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 می‌باشد. 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 افزایشی دانسته، یادگیری جزء به جزء بوده و اجزاء به صورت جدا از هم معنا دار فرض می‌شد. در مقابل این دیدگاه‌ها نظریه‌های دیگری مطرح شده است که دو باور عمده بر آن حاکم است:

۱. یکتا بودن و اهمیت خود انسان
 ۲. واکنش شدید در برابر رویکردهای ماشین‌نگر و مادی به مطالعه انسان (کاظمی، ۱۳۸۱)
- در ادامه بحث به بررسی مبانی نظری دیدگاه‌های مختلف درخصوص ارزشیابی توصیفی می‌پردازیم.
- به طور کلی درخصوص ارزشیابی دو دیدگاه روانشناختی وجود دارد.

الف) رفتار گرایی (نتیجه مدار)

- رویکرد نتیجه مدار: آموزش و یادگیری نتیجه مدار برخاسته از دیدگاه روان‌شناسان رفتارگراست که در اواخر قرن ۱۹ و ۲۰ به سرعت رشد کرد رفتارگرایان اعتقاد دارند که همه رفتارهای انسان در اثر شرطی شدن آموخته می‌شوند و شرطی شدن پاسخی است که اولین بار جاندار به یک محرک بیرونی می‌دهد و آن پاسخ نتیجه مطلوبی به بار می‌آورد که در صورت پدیدار شدن مجدد محرک حیوان یا انسان پاسخ تقویت شده فعلی را تکرار می‌کند و با کنترل و در اختیار داشتن محیط می‌توان رفتار انسان را کنترل کرد. انسان‌ها در برخورد با محرک‌های محیطی پاسخ‌های گوناگون از خود بروز می‌دهند که می‌توان آنها را گزینش کرده و پاسخ‌های مورد انتظار را تقویت کنیم، لذا به معلمان توصیه می‌کنند 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، پاسخهای تقویت شده- ای است که به محرکهای محیط می‌دهد (کاظمی و وحسنی، ۱۳۸۱). رفتارگرایان کلیه رفتارهای پیچیده انسان را که در اثر یادگیری حاصل می‌شود به عناصر ساده از نوع رفتارهای محرک- پاسخ قابل تجزیه می‌دانند لذا در جریان آموزش و یادگیری باید فعالیت‌های 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 برنامه‌ای و استفاده از ماشین آموزش را برای معلمان و دانش‌آموزان ابداع کرد در آموزش‌های مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی هدف‌های کلی آموزشی باید تا سطح هدف‌های عینی و رفتاری یعنی رفتارهای قابل مشاهده و اندازه 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 هدف‌های سطوح بالاتر در هر حیطه مستلزم رسیدن و عبور از هدف‌های سطح پایین تر است. تجزیه هدف‌ها در آموزش و یادگیری نتیجه مدار از آن جهت اهمیت دارد که کار آموزش و ارزشیابی پیشرفت یادگیری را برای معلم آسان می‌کند. هدف‌های رفتاری که معمولاً در ابتدایی در طراحی منظم آموزشی (طرح درس) از سوی معلم نوشته می‌شود مجموعه‌ای از رفتارهای قابل مشاهده اند که انتظار می‌رود از یادگیرنده در پایان درس سر بزند و معلم موظف است با آموزش‌های عینی میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در پایان تدریس اندازه گیری کند (مهر محمدی، ۱۳۸۲).

به طور کلی در رویکرد نتیجه مدار فرآیند تعیین هدف‌ها، انتخاب و سازماندهی محتوا و روش‌های آموزش و یادگیری و تعیین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همگی با توجه به نتیجه نهایی که همان رفتارهای قابل مشاهده و اندازه گیری در دانش‌آموزان است صورت می‌گیرد. در نقد این دیدگاه باید گفت اولاً رفتارهای انسان بسیار پیچیده است و به آسانی نمی‌توان انتظار داشت که در برابر محرک‌های خاص رفتارهای معینی از خود بروز دهد. رفتارهایی مانند تحلیل، تغییر، استدلال، حل مسئله، قضاوت و ارزشیابی را نمی‌توان در قالب رفتارهای ساده محرک پاسخ توجیه کرد. ثانیاً آموزش‌های مبتنی بر رویکرد نتیجه مدار به یادگیری سطحی، کورکورانه و طولی وار منتهی می‌شود. ثالثاً در این رویکرد بیشتر به نتیجه یادگیری تاکید می‌شود و به درگیری مستقیم و فعال یادگیرنده در تجارب یادگیری کمتر توجه می‌شود، شاگرد نقش منفعلی دارد و همه چیز به وی تحمیل می‌شود. شاگرد مجبور است مطالب زیادی را حفظ کند و عیناً آنها را تکرار نماید لذا منجر به سلب قدرت خلاقیت و نوآوری از وی می‌شود. 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 شاگرد برای یادگیری اهمیت می‌دهد. این ارزشیابی نمی‌تواند نحوه بکارگیری دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموز را در جریان عمل مورد ارزشیابی قرار دهد (حسنی، ۱۳۸۵).

ب) شناخت گرایی (فرایند مدار)

- رویکرد فرآیند مدار: نظریه شناختی در مقابل نظریه رفتار گرایی که به نتیجه و بازده یادگیری توجه می‌کرد به چگونگی و نقش فرآیندهای ذهنی در یادگیری اهمیت می‌دهد. از نظر شناخت گرایان یادگیری ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرآیند های ذهنی است، یعنی رخدادهای که در ذهن انسان اتفاق می‌افتد و قابل مشاهده نیستند مانند تعبیر و تفسیر کردن، کشف کردن، دسته بندی کردن، طرح فرضیه ها، تعمیم یافته‌ها و ... که اساس یادگیری را تشکیل می‌دهند (غلامعلی، ۱۳۸۳). شناخت گرایان اعتقاد دارند که کل چیزی بیش از اجزای تشکیل دهنده آن است، لذا به معلمان توصیه می‌کنند که در جریان

آموزش و یادگیری، یادگیرنده را با یک موقعیت کلی و مسئله‌ای روبرو کنند تا نوعی عدم تعادل در آنان ایجاد شود، در چنین وضعی فرایند تفکر و یادگیری آغاز می شود (حسنی، ۱۳۸۴). براساس دیدگاه فرآیند مدار، یادگیرنده در برخورد با محرک‌های محیط، اتوماتیک وار واکنش نشان نمی‌دهد بلکه ذهن فعال او مرتب به تجزیه و تحلیل اطلاعات دریافت شده می‌پردازد و دانش‌ها و مهارت‌ها و نگرش‌های خود را شکل می‌دهد و به نوعی به خود راهبری و خود ارزشیابی که دو مؤلفه اساسی یادگیری شناختی محسوب می‌شوند می‌رسد (حقیقی، ۱۳۸۳). در رویکرد فرایند مدار اولاً فعالیت‌ها و فرآیندهای ذهنی یادگیرنده مهمتر از رفتارهای بیرونی است که از وی مشاهده می‌شود. ثانیاً به سطح آمادگی و تجارب قبلی یادگیرنده توجه می‌شود لذا معلمان قبل از تدریس درس جدید با کاربرد ارزشیابی تشخیصی سطح دانش پایه و تجارب قبلی یادگیرنده را مشخص می‌کنند. ثالثاً فراگیرندگان در جریان یادگیری نقشی فعال دارند و روش‌های آموزشی بیشتر فعال، اکتشافی و زنده است. در این رویکرد نقش اساسی را یادگیرنده دارد و معلم نقش راهنما را بازی می‌کند. رابعاً هدف‌ها، محتوا، روش‌ها و راهبردهای تدریس و نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری همگی با توجه به نیازها، توانایی‌ها و علایق یادگیرنده طراحی و اجرا می‌شوند. خامساً معلم باید محتوا و مراحل تدریس را طوری سازماندهی کند که دانش‌آموزان با موقعیت‌های نا معین، پرسش برانگیز و مسئله‌ای روبرو شوند تا از نظر درونی بر انگیزه 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 می‌آید تاکید بر فعالیت‌های گروهی و یادگیری مشارکتی در این رویکرد اساسی است (حصاریانی، ۱۳۸۵).

در رویکرد فرایند مدار برای ارزشیابی حداقل چهار نقش فائند:

- ۱) تشخیص میزان تحقق هدف‌های یک برنامه .
- ۲) نقش تصمیم گیری یعنی مدیران و معلمان و طراحان برنامه می‌توانند براساس اطلاعات بدست آمده از طریق ارزشیابی تصمیمات خود را اتخاذ نمایند.
- ۳) نقش قضاوت و داوری .
- ۴) نقش پاسخ گویی روش‌ها 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 پاسخ‌های عرضه شده انتخاب می‌کند. 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 می‌شود که به صورت تدریجی و مرحله به مرحله است و به ارزشیابی حالتی غیر رسمی می‌دهد و مبتنی بر عملکرد یادگیرنده است که از طریق آن، شیوه بکارگیری دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های فراگیران در جریان عمل مورد اندازه گیری و سنجش قرار می‌گیرد لذا رقابت و مقایسه و ترس و اضطراب حاکم نیست معلم فرصت می‌یابد تا با عادات گوناگون یادگیری فراگیران و نحوه عملکرد آنها در موقعیت‌های مختلف آموزشی و یادگیری آشنا شود و از طریق دریافت بازخوردها یا مناسب برای کیفیت بخشی بیشتر به روش‌های آموزشی خود و نحوه یادگیری فراگیران اقدام کند و لذا از روش‌های گوناگون مثل مشاهدات، فهرست‌های وارسی رفتار، معیارهای درجه بندی، آزمون‌های عملکردی و ... استفاده می‌کند بجای روش‌های کلیشه‌ای از روش‌های گوناگون تدریس

استفاده می شود بجای نمره یادگیری مهم است به جای تغییرات سطحی و زود گذری تغییرات پایدارتر مهم است (احمدی، ۱۳۸۵).

دو دیدگاه فلسفه ارزشیابی در آموزش و پرورش:

۱- روانسنجی (صفات قابل اندازه گیری اند پس کمیت دارند در نتیجه قابل اندازه گیری اند مانند استعداد، هوش و معلومات و مهارت).

۲- طرح و هیئت کلی - هدفشان ارائه تصویر جامع و توصیف کننده خصایص فرد با استفاده از روش ها و امکانات در مورد ویژگی های فرد و در واقع ارائه تصویر کلی از فرد و به توصیف و ارزشیابی آن می پردازد. (مانند استفاده از مشاهده رفتار و گزارش هایی که فرد در مورد خود می دهد).

هر کدام دارای معایب و محاسنی است و ترکیب آنها مفید خواهد بود.

اهمیت و لزوم ارزشیابی در آموزش و پرورش:

۱- از نظر معلم: کسب اطلاعات برای تدریس و برنامه ریزی و تصمیم گیری آگاهانه در فرایند آموزش و پرورش

۲- از نظر دانش آموز: الف: ارزشیابی مطلوب به بهبود یادگیری منجر میشود- ب: ایجاد انگیزه قوی و کوشش برای یادگیری ج: مرور مطالب و حفظ و نگهداری ذهنی د: کشف استعدادها و قابلیت ها و انتخاب رشته تحصیلی و شغلی

۳- از نظر برنامه ریزان آموزشی: الف: بررسی میزان کارایی برنامه ها و روش های آموزشی در تحقق هدف های تعلیم و تربیت به منظور اصلاح و بهبود برنامه ها و روش ها ب: بررسی تناسب برنامه ها و مواد آموزشی با مراحل رشد، علایق استعدادها و نیازهای دانش آموزان کشور ج: انطباق برنامه ها و مواد با امکانات آموزشی مدارس د: ارزشیابی از کارایی امکانات و تجهیزات آموزشی، روش های تدریس معلمان و آیین نامه ها و تلاش برای رفع نارسایی های موجود.

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:

- ۱- توجه بیشتر به تفکر و احساس و نه کسب دانش .
- ۲- 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.
- ۳- رویکردهای انسان گرا بر احساس و عواطف فرد، رشد خود پنداره های مثبت، روابط انسانی مثبت و ارتباط میان فردی صادقانه مبتنی است.
- ۴- بزرگترین کمک به تعلیم و تربیت انسانگرا آماده کردن معلمان در حوزه نگرش ها است و نه فقط در حوزه روش ها.
- ۵- 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 گرایی به ویژه در روانشناسی زمینه بروز ارزشیابی فرآیندی را فراهم کرده و در بسیاری از کشورها جاری شده است. همچنین یافته‌های جدید در حوضه روانشناسی و علوم تربیتی و همچنین آسیب‌ها و کاستی‌های موجود در نظام ارزشیابی کمی موجب ایجاد نظام ارزشیابی فرایند مدار و همه جانبه نگری با عنوان ارزشیابی توصیفی شد.

ویژگیهای ارزشیابی کیفی - توصیفی و اثرات آن

۱- پویایی:

ویژگی پویایی در ارزشیابی نه به معنی مکرر بلکه به معنی رشد دهنده است.

هرجا یادگیری هدفمند رخ دهد به نوعی ارزشیابی را در خود دارد. اگر یادگیری را جریانی پیوسته بدانیم ارزشیابی هم جریانی پیوسته که دوش به دوش یادگیری پیش می‌رود و آن جریان را در مسیر رشد خود سازمان می‌دهد و غنا می‌بخشد.

اگر جریان یاددهی - یادگیری را به درستی تجزیه و تحلیل کنیم، خواهیم دید که ارزشیابی از یاددهی - یادگیری جدا نیست. (رضایی والا و جمالی باداشیانی، ۱۳۹۵)

۲- بازخورد:

بازخورد به برگشت اطلاعات از یک منبع، که برای تنظیم رفتار مناسب است اطلاق می‌شود به عبارت دیگر بازخورد، نظر واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش آموز است. وینگر به نقل از مکتینگ واکانر (۲۰۰۵) می‌گوید: بازخوردهایی که به دانش آموز می‌دهیم باید چهار ویژگی به موقع بودن، خاص، قابل درک و شکل دادن به خودسازگاری دانش آموز را داشته باشد. معلم هیچگاه به دانش آموز وقتی که در حال یادگیری است، نمره نمی‌دهد. (رضایی والا و جمالی باداشیانی، ۱۳۹۵)

۳- کیفی بودن: منظور این است که منابع، ابزار و اطلاعاتی که از دانش آموزان جمع‌آوری می‌شود صرفا اطلاعات کمی (نمره) نیست. مشاهده و بررسی تکالیف و تحلیل آزمون‌ها، اطلاعات ذی قیمتی است که می‌توان از دانش آموز به دست آورد.

۴- عملکردگرایی: ارزشیابی توصیفی به نوعی عملکردگراست. عملکردگرایی به این معنی است که معلم در پی آن است که ببیند چه تحولاتی در کودک در حین فعالیت‌های یادگیری رخ داده است و واقعا در عمل چه تغییری کرده است.

۵- فرایندی (توسعه فراشناخت): اساسا این نوع ارزشیابی فرصتی را برای معلم و دانش آموز فراهم می‌آورد که در آن یادگیری را بهتر و مؤثرتر، مدیریت نماید. این موضوع، محور ارتباط این الگوی ارزشیابی، با مفهومی به نام فراشناخت است. (رضایی والا و جمالی باداشیانی، ۱۳۹۵)

۶- همه جانبه‌نگری: ارزشیابی سنتی سبب گرایش کمی که دارد ویژگی‌هایی را مدنظر قرار می‌دهد که قابلیت کمی شدن داشته باشند. همچنین به سبب ابزار و نحوه اجرای آن فقط متوجه سطوح پایین حیطه شناختی شده است که بسیاری از اهداف مهم و اساسی مورد غفلت واقع شده است؛ ولی در ارزشیابی توصیفی به ابعاد مختلف دانش آموز توجه می‌شود و اهداف نگرشی، مهارتی و شناختی همه به یک اندازه مورد تأکید است. کاربرد ابزار متعدد، تحلیل اطلاعات، گرایش کیفی و فرایندی از همه جانبه‌نگری است (رستگار، ۱۳۸۴).

نتیجه گیری

ارزشیابی وسیله‌ای آموزشی است که نه تنها بر یادگیری دانش‌آموزان نظارت و آن را کنترل میکند، بلکه ارزشیابی از یادگیری را افزایش میدهد. هدف مهم ارزشیابی، افزایش کیفیت یادگیری و کاربردی کردن آن است. همانطور که به دو صورت ارزشیابی سنتی و ارزشیابی جدید (توصیفی) اشاره شده، ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش ایران، رویدادی خجسته و نوآورانه در حوزه‌ی تعلیم و تربیت است که می‌خواهد تحولات بنیادین و گسترده‌های را در حوزه‌های متعدد جامعه ایجاد نماید. این نوع ارزشیابی، با ارائه الگوی کیفی، تلاش می‌کند، برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی، به جای نگاه کمین‌گری، از طریق توجه به معیارهای برنامه‌ی درسی و آموزشی، به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند و سپس تبیین و توصیفی از وضعیت آنها ارائه نماید. منظور از روشهای توصیفی در ارزشیابی، توجه به رویکردی است که در آن، معلم تغییرات و تحولات ایجاد شده در دانش‌آموزان را با فنون متفاوت بررسی کرده و به صورت مشروح بر اساس شاخص‌های پیشرفت و یا اهداف از پیش تعیین شده به اطلاع دانش‌آموز و والدین می‌رساند.

امروز برنامه ریزان درسی با رویکردهای متعدد یادگیری روبرو هستند و بر مبنای نظریه‌های یادگیری مورد قبول خود تصمیم گیری می‌کنند. همه‌ی عناصر یک برنامه‌ی درسی شامل هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجربیات یادگیری استراتژی‌های یادگیری و سنجش و ارزشیابی از فرایند یاددهی- یارگیری از نظریه‌های یادگیری حاکم بر تصمیم گیری‌ها تأثیر می‌پذیرد. این نکته بسیار مهم است که در انتخاب روش‌های آموزش و ارزشیابی نباید به اصول یادگیری در نظریه خاصی تأکید نمود. زیرا نظریه‌های یادگیری هر کدام دارای مزایایی هستند. ترکیب این مزیت‌ها می‌تواند امکان استفاده از اصول یادگیری متعدد و روش‌های تدریس و ارزشیابی متناسب با آن اصول را برای برنامه‌ریزی معلم فراهم سازد.

منابع

احمدی، غلامعلی (۱۳۸۳) جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، چاپ اول، تهران: انتشارات تزکیه.

بیگی، نفیسه. حمیدرضا رضازاده بهادران. علی اکبر خسروی بابادی. کامبیز پوشنه. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال شانزدهم، شماره ۶۲، پاییز. جهینی، ستاره. رفیق حسنی. فردین باتمانی (۱۴۰۰) تدوین و آزمون مدل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی. رویکردهای نوین آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. سال شانزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۳، شماره ۱، بهار و تابستان.

حسنی، محمد (۱۳۸۴)، راهنمای ارزشیابی توصیفی، چاپ اول، تهران: نشر آثار معاصر.

حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، چاپ اول، تهران: انتشارات مدرسه.

حسنی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

حسنی، محمد (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی پاسخی به کاستی‌های نظام ارزشیابی تحصیلی موجود.

- حسینی، فهیمه السادات (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرست ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و سلامت روحی روانی دانش آموزان مدارس. ابتدایی پایه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حصاربانی، زهرا (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی. قابل دسترسی در نشانی: <http://arzeshyabikaifi.persianblog.com/#5084724>
- حقیقی، فهیمه (۱۳۸۳)، نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران، سال تحصیلی ۸۳-۸۴، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران. منتشر نشده. قابل دسترسی در نشانی: <http://researchkaifi.persianblog.com/#4896197>
- رضایی والا، محمدرضا؛ جمالی باداشیانی، رسول (۱۳۹۵) ارزشیابی توصیفی، ابزاری برای چالش یا پیشرفت فرایند آموزش. اولین کنفرانس بین المللی پژوهشهای نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران. قم.
- سهیلی، مهلا. فروزان دوستی. (۲۰۱۷). تأثیر ارزشیابی کیفی بر روی انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجو معلمان. اولین کنفرانس بین المللی علوم اجتماعی، تربیتی و علوم انسانی و روانشناسی.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۹۴) اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، دوران، تهران
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۱). یادداشت سردبیر ویژه نامه ارزش یابی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۷۰-۶۹، بهار و تابستان ۱۳۸۱.
- صفوی، بهاره (۱۳۸۵). مروری بر نظام تعلیم و تربیت در کشور ژاپن تاکید بر آموزش ابتدایی. روزنامه جام جم، شنبه ۲۲ مهر. عزیزی، یعقوب. علیرضا صادقی. حسین عبداللهی (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت درونی دروس عمومی دور کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. فصلنامه پژوهشهای کیفی در برنامه درسی، سال اول، شماره ۲.
- کاظمی، یحیی (۱۳۸۱). راهنمای ارزشیابی توصیفی. دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- کریمی زندی، محمد سعید. محمدعرفان فلکنازی. (۱۳۹۵). بررسی جایگاه نظام ارزشیابی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی
- ملاحی نیا، صدیقه. صفورا راستی. (۱۴۰۱). بررسی جایگاه ارزیابی آموزشی در فلسفه تعلیم و تربیت. اولین کنفرانس ملی تازه های روانشناسی تکامل و تربیتی. بندرعباس.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). نظام ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی. خلاصه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی.
- محمد میرزایی، علی رضا. ارزشیابی در مدارس . مجموعه رویه های سنجش و ارزشیابی از اداره کل سنجش
- وبلاگ معلم کده <http://moallemkadeh.ir>

Ball, S. (2017). Evaluating Educational Programs. Methodology of Educational Measurement and Assessment, pp 341-362.

Gu. Y. & Warren. J. (2019). Descriptive evaluation: Challenges and solutions.

KYBURG, H E (8883). Measuring errors of measurement. In C. W. Savage & P. Ehrlich (Eds.), Philosophical and foundational issues in measurement theory (pp. 20-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kim, M. (2020). Primary school size and learning achievement Senegal: Testing the quantity-quality trade off. International Journal of Educational Development, v (77), pp 78-92.

Kim, M., Kwon, J., Nooh, S., Joo, Y., You, H. (2018). A Survey of the Teachers Perception and the Status about the Descriptive Evaluation in Elementary School Mathematics. The Journal of Mathematical behavior, V(51), pp 118-128.

Lee, G. (2010). Holistic Assessment (HA) in Primary Schools. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.

Tian, H. & Sun, Z. (2018). Overview of Academic Achievement Assessment. In: *Academic Achievement Assessment*. Springer, Berlin, Heidelberg.

Tilya, F. & Mafumiko, F. (2018). The compatibility between teaching methods and competence-based. curriculum in Tanzania. *Papers in Education & Development*, (29). 18-29.

Torres, A. S., Brett, J, Cox, J. & Greller, S. (2018). Competency education Implementation: Examining the influence of contextual forces in three new hampshire secondary Schools. *American Educational Research Association*, 4(2), 1-13.