

بسم الله الرحمن الرحيم

# ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجویان آموزشی ابتدایی دانشگاه‌ها با رویکردهای بهینه‌کاری

مؤلف :

مرجان همتی

انتشارات ارسطو

(چاپ و نشر ایران)

۱۳۹۹

سپاس خدایی که پروردگار جهانیان است

**تقدیم به پدر و مادر مهربانم و  
خانواده پر ارزشم**

و تقدیم به همه آنان که مرا علم  
آموختند.

## تشکر و قدردانی:

سپاس بی حد آفریدگاری را که زیور خرد را بر تن آدمی ارزانی داشت تا حصول به رهشرف آدمیت را تسهیل نماید، دانش آموزی و تجربه اندوزی را بر نیروی تعقل و تخیل استوار نمود تا یافته‌ها را مبنای نیک زیستن داند و چون نیک آموخت، دیگران را نیز نیکی بخشیده و خیر روا دارد.

اینک که کار نگارش این اثر به اتمام رسیده، برخود واجب می‌دانم از سرکار خانم دکتر بدرالسادات دانشمند، آقای دکتر باقریان و آقای دکتر احمد عرب که در تمام مراحل تدوین از راهنمایی و ارشاد بنده دریغ نفرموده‌اند تشکر و قدردانی نمایم و از خداوند متعال برایشان توفیق روزافزون مسئلت نمایم.

# فهرست مطالب

۸	..... مبانی نظری
۹	..... مقدمه
۱۰	..... ۱- نظام آموزشی و کارکردهای آن
۱۴	..... ۲- برنامه ریزی آموزشی
۲۱	..... ۳- ارزیابی آموزشی
۲۲	..... ۴- مبانی ارزشیابی
۲۶	..... ۴-۱- تاریخچه ارزشیابی
۳۰	..... ۴-۲- انواع ارزشیابی
۶۷	..... ۴-۳- اهمیت و ضرورت بهینه کاوی در سازمان‌ها
۷۱	..... ۴-۴- فرآیند بهینه کاوی
۷۲	..... ۴-۵- اساس روش کار بهینه کاوی
۷۳	..... ۴-۶- توضیح مقدماتی در مورد مدل‌های بهینه کاوی
۸۹	..... ۴-۷- محدودیت‌های بهینه کاوی
۹۶	..... ۵- آموزش عالی

- ۹۸ ..... ۵-۱- کیفیت آموزش عالی
- ۱۰۲ ..... ۵-۲- ارزشیابی آموزش عالی
- ۱۰۳ ..... ۵-۳- تاریخچه ارزشیابی در آموزش عالی
- ۱۰۵ ..... ۵-۴- اهداف ارزیابی آموزش عالی
- ۱۰۶ ..... ۵-۵- شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران
- ۱۰۹ ..... ۵-۶- کیفیت آموزش عالی
- ۱۱۲ ..... ۵-۷- برنامه درسی آموزش عالی
- ۱۱۳ ..... ۵-۸- برنامه ریزی درسی آموزش عالی در ایران ...
- ۱۱۵ ..... ۵-۹- رسالت و اهداف آموزش عالی
- ۱۱۷ ..... ۵-۱۰- رشته آموزش ابتدایی در آموزش عالی ...
- ۱۲۰ ..... ۶- اهمیت آموزش و پرورش ابتدایی
- ۱۲۳ ..... الف) اهداف شناختی
- ۱۲۳ ..... ب) اهداف عاطفی
- ۱۲۳ ..... ج) اهداف روانی - حرکتی
- ۱۲۴ ..... ۶-۱- کارکردهای مقطع ابتدایی
- ۱۲۶ ..... ۶-۲- ویژگی‌های رشد کودکان دوره ابتدایی

- ۶-۳- اهداف کلی دوره ابتدایی براساس طرح نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۷۶ ..... ۱۲۷
- ۶-۴- اصول آموزش و پرورش ابتدایی ..... ۱۲۹
- ۷- ماهیت معلم ..... ۱۳۲
- ۸- آماده سازی معلم ..... ۱۳۵
- ۹- برنامه‌های درسی دانشجویان آموزش ابتدایی ... ۱۴۰
- ۱۰-۱- مبانی نظری صلاحیت معلم ..... ۱۴۳
- ۱۰-۱-۱- تاریخچه صلاحیت ..... ۱۴۴
- ۱۰-۲- صلاحیت معلم ..... ۱۴۶
- ۱۰-۳- تعریف انواع صلاحیت معلم ..... ۱۵۲
- ۱۰-۴- معلم اثر بخش کیست ..... ۱۶۱
- ۱۰-۵- تربیت معلم ..... ۱۶۴
- ۱۰-۶- نظام تربیت معلم ..... ۱۷۰
- ۱۰-۷- سابقه تدوین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم در ایران ..... ۱۷۲
- ۱۰-۸- سیاست‌های صلاحیت معلم ..... ۱۸۴
- ۱۰-۹- عوامل مؤثر بر توسعه و رشد صلاحیت حرفه‌ای ... ۱۹۱
- ۱۰-۱۰- روند تعیین صلاحیت‌های معلمان و ارزشیابی ..... ۱۹۵

- ۱۰-۱۱ - مدل‌ها و رویکردهای مربوط به صلاحیت‌های  
 معلمان ..... ۲۰۲
- ۱۱- مبانی تجربی پژوهش ..... ۲۱۴
- ۱۱- ۱- تحقیقات انجام شده در ایران ..... ۲۱۴
- ۱۱- ۲- تحقیقات انجام شده در خارج از کشور ..... ۲۵۱
- ۱۲ - جمع‌بندی مبانی نظری و تجربی ..... ۲۶۱
- ۱۳- چارچوب نظری ..... ۲۹۱
- منابع و مآخذ ..... ۲۹۹
- الف) منابع فارسی ..... ۳۰۰
- ب: منابع لاتین ..... ۳۴۵

# مبانی نظری



## مقدمه:

مرور و بررسی پیشینه پژوهش، یکی از مقدمات اساسی و یکی از نخستین مراحل است که برای انجام بسیاری از پژوهش‌ها از جمله پایان‌نامه‌ها، طرح‌های تحقیقاتی و مقاله‌های پژوهشی ضرورت دارد. مطالعه منابع به محقق کمک می‌کند تا بینش عمیقی نسبت به جنبه‌های مختلف موضوع پیدا کند. مطالعه منابع باید از منابعی باشد که به صورت غیر مستقیم با آن موضوع ارتباط داشته و با انجام مرور پژوهش پیشین و از پایه‌های نظری کافی برخوردار باشد.

با توجه به هدف این پژوهش، در این فصل ابتدا مطالبی در مورد برنامه ریزی آموزشی-ارزشیابی-تاریخچه ارزشیابی-بهینه کاوی-آموزش عالی-

تربیت معلم و صلاحیت‌ها توضیح داده شد و در بخش دوم به بررسی مطالعات انجام شده در حوزه متغیرهای مذکور در ایران و خارج از کشور پرداخته شده است. و در انتها خلاصه فصل دو مدل پژوهش-چارچوب نظری پژوهش ارائه می‌شود.

## ۱- نظام آموزشی و کارکردهای آن

یونسکو (۲۰۰۸) آموزش را کلید توسعهٔ جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقق توانایی و افزایش کنترل بر تصمیمات اثرگذار بر آنها توانمند می‌سازد. کمیسیون بین‌المللی یونسکو، آموزش برای قرن ۲۱ معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی و مشارکت در جامعهٔ یادگیری از عوامل مهم پاسخگویی به مشکلات جهان به سرعت در حال تغییر است. کمیسیون بر ۴ ستون یادگیری یعنی یادگیری برای دانستن-انجام دادن با هم زیستن و یادگیری برای شدن تأکید می‌نماید.

امروزه نظام آموزشی بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی در هر کشوری ضروری محسوب می‌شود و با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی اقتصادی، پیوند ناگسستنی دارد و به تدریج از یک حالت ساده ابتدایی به یک حالت پیچیده درآمده است. ثمربخشی این نظام از یک سو تبدیل کردن انسان‌های مستعد به انسان‌های سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است و از سویی دیگر تأمین‌کننده نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است. (صافی، ۱۳۸۵).

در عصر جهانی‌شدن که مراکز آموزش در معرض محیط رقابتی و پیچیده جهانی قرار دارند وجود یک رویکرد با تئوری آموزشی پویا و کارآمد دانشگاه آن هم دانشگاهی که می‌خواهد در قلمرو تخصصی و محیط خود پیشرو و پیش‌آهنگ باشد، ضرورتی انکار ناپذیر و عاملی حیاتی در موفقیت دانشگاه‌ها محسوب می‌شود. واقعیت این است که دانشگاه‌ها و

مراکز آموزش عالی به عنوان یک سیستم اجتماعی پیچیده در محیط خود فعالیت می‌کنند بنابراین از یک جهات مختلف علمی، آموزشی، خدماتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی بر محیط خود و تحولات آن اثر می‌گذارند از سوی دیگر، خود از محیط و تحولات آن تأثیر پذیرند. طبیعتاً مطلوب است که این تأثیر متاثر تا آنجا که امکان است به‌گونه‌ای بسترسازی و هدایت شود که بیشترین بهره را در توسعه جامعه و دانشگاه به ارمغان می‌آورد. در این راستا، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به عنوان مراکزی راهبردی در نظر گرفته می‌شوند که رشد و توسعه پایدار جوامع مستقیماً به کمیت و کیفیت محصولات آنها وابسته می‌باشد، بنابراین ضرورت بررسی چگونگی گسترش کمی و کیفی فرصت‌های آموزشی در آن انکارناپذیر است (هال، ۲۰۰۰ به نقل عارفی ۱۳۸۵).

آموزش و پرورش زیربنای توسعه اجتماعی،

اقتصادی، سیاسی، عوامل و فرهنگی جامعه است. بررسی عوامل مؤثر پیشرفت و ترقی در جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمد برخوردار بوده‌اند بنابراین همه کشورها به معلمان اثر بخش، با انگیزه و کارا، به عنوان یک فرضیه‌ی اصلی آموزش و پرورش نیاز دارند تا بتوانند خود را قالب سیستم تعلیم و تربیت خوب، پرورش داده و برای آینده بهتر آماده سازند در شرایط کنونی نیاز کشور ما به چنین معلمانی، بیش از سایر کشورهاست. علی‌رغم این نیاز مبرم هنوز به نیازهای مادی و معنوی معلمان توجهی می‌شود و این‌گونه بی‌توجهی‌ها با ابزار کمبود توجه می‌شود لذا معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۱).

مهم‌ترین عامل کیفیت کنش واکنش‌های است که میان معلمان و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. عناصر این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت معلم از

یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند بنابراین به کار گماردن توانا ترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسئله است و حیاتی‌ترین از آن برنام‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. (رؤوف، ۱۳۷۷)

## ۲- برنامه ریزی آموزشی

در دنیای امروز حجم تنوع و عمق توقعات و انتظارات مرتبط با نظام آموزشی آن چنان است که نظام مذکور با شرایط، امکانات، روش‌ها، نیروهای

انسانی فعلی به هیچ وجه نمی‌تواند از عهده رسالت خود برآید. اصولاً هیچ سازمانی و نهادی نمی‌تواند هدف‌های معقول اتخاذ کند و کار اثربخشی در جهت تحقق آن هدف‌ها انجام دهد مگر آنکه تمامی اعضایش از صدر تا زیر مفروضات خود را درباره آینده مورد تجزیه و تحلیل و بازنگری جدی قرار دهند تا بتوانند آن را براساس واقعیات اصلاح کنند. (پرداختچی، ۱۳۸۶).

برنامه ریزی آموزشی، فرایندی اجتماعی است که با به‌کارگیری مهارت‌های علمی، فنی هنری تمامی نیروهای انسانی و مادی را سازمان دهی هماهنگ نموده و با فراهم آوردن زمینه‌های انگیزش و رشد با تأمین نیازهای منطقی فردی و گروهی معلمان، دانش آموزان و کارکنان به گونه صرف جویا نه رسیدن به هدف‌های تعلیم و تربیت را تسهیل می‌کند. (مایر کملی، ۲۰۰۰ به از نقل حاجی آقا، ۱۳۹۱)

گرایش برنامه ریزی آموزشی یک رشته میان رشته‌ای است که تلفیقی از رشته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، مدیریت، آمار، زبان خارجی و مشاوره می‌باشد. هدف این گرایش از یک سو فراهم ساختن فرصت‌های یادگیری هر چه بیشتر برای گروه‌های واجب‌التعلیم و علاقه‌مند به یادگیری و از سوی دیگر تربیت نیروی انسانی ماهر، مورد نیاز توسعه اقتصادی کشورها است. در کل مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، مدیریت بر فعالیت‌های یاد دهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده و ارزیابی میزان تحقق این تغییرات است. فارغ‌التحصیل این گرایش به راحتی می‌تواند علاوه بر پیش‌بینی‌های آموزشی یک کشور، مراحل برنامه ریزی آموزشی و مدیریت بر اجرای آن را ترسیم کند و با روش‌های بهتر آموزشی، راهنما و مشاور خوبی برای یادگیرندگان باشد. (سهامی و همکاران، ۱۳۹۱).



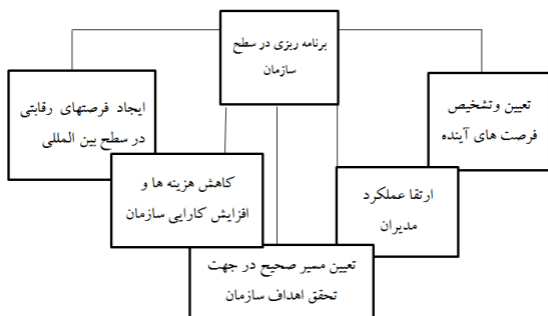
برنامه ریزی، فرایندی است آگاهانه و نظام مند برای تصمیم گیری درباره اهداف و فعالیت‌های آینده یک فرد واحد گروه یا یک سازمان در این میان برنامه ریزی آموزشی فرایند اتخاذ مجموعه ای از تصمیمات برای تحقق برنامه آموزشی در آینده است. به طور کلی انسان‌ها برای پیشرفت و حتی برای زندگی روزمره نیازمند برنامه ریزی می‌باشند این نیاز در سازمان‌ها و مؤسسات و همانند آب برای ماهی و هوا برای انسان حیاتی است. زیرا چنان که در مؤسسات و سازمان برنامه ریزی منسجمی وجود نداشته باشد دستیابی به اهداف، غیر ممکن خواهد بود از این رو یکی از وظایف مهم مدیران سازمان‌ها برنامه‌ریزی آموزشی در جهت تحقق آرمان‌های مؤسسه می‌باشد برنامه‌ریزی آموزشی احتمال موفقیت مدیران را افزایش می‌دهد و آنان را در انجام وظایف مدیریتی یاری می‌رساند بدین صورت که با برنامه ریزی صحیح امور سازمان دهی می‌شود

و رهبری، تأمین منابع انسانی و کنترل و نظارت اجرای تر و اثر بخش تر خواهد شد. (شکوه، ۱۳۸۶)

برای رسیدن به یک سازمان پویا و موفق و توسعه کمی و کیفی آن، برنامه ریزی آموزشی بسیار حائز اهمیت می‌باشد. در تهیه این برنامه می‌بایست به نکاتی همچون طراحی، اجرا و ارزشیابی مربوط به ارتقا کیفیت آموزشی در سازمان، همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برنامه ریزی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف در سیستم و توسعه برنامه‌های جایگزین توجه ویژه‌ای مبذول داشت. در مجموع می‌توان گفت یک برنامه ریزی آموزشی صحیح و بادوام در سطح سازمان فرصت‌های آینده را مشخص و مشکلات پیش رو را پیش بینی می‌نماید و برای آن‌ها راهکارهایی عملی ارائه می‌دهد.

برنامه ریزی آموزشی عملکرد کلی سازمان را ترسیم می‌کند دیدن روشنی نسبت به روابط سازمانی ارائه می‌کند، مدیر را قادر می‌سازد که با

استفاده از پیش فرض ها، مسائل و مشکلات موجود را شناسایی و با در نظر گرفتن کلیه عوامل و نیروها به طو موثری تصمیم گیری کند، عوامل غیر قابل کنترل را تشخیص دهد و برای انتخاب برنامه‌های جایگزینی دلایلی داشته باشد. (لیاقتمدار، شریف، ۱۳۹۰).



تصویر ۱. نمودار مزیت برنامه ریزی آموزشی در سطح سازمان (راجرز کافمن ۱۳۸۲)

برنامه ریزی هم مبتنی بر ارزیابی است و هم منتهی به آن به عبارت دیگر، فعالیت برنامه ریزی وقتی آغاز می‌شود که نیاز تشخیصی داده شود و تشخیص نیاز در نوع ارزیابی انجام می‌شود که ارزیابی تشخیصی نام گرفته است. این نوع ارزیابی با نیاز سنجی معادل است. در عین حال وقتی که برنامه‌ای تهیه و اجراشد، لازم است که از آن ارزیابی به عمل آید که به آن ارزیابی تراکمی می‌گویند. علاوه بر این دو، ارزیابی در ضمن برنامه‌ها نیز مورد نیاز است. در هریک از انتخاب‌های که برنامه ریز طی برنامه ریزی انجام می‌دهد، نیاز دارد از ارزش و اهمیت امور آگاه باشد چنین دانشی را ارزیابی فراهم می‌کند. این نوع ارزیابی، ارزیابی تکوینی نام گرفته است. (موسی پور، ۱۳۸۵، ص ۱۳۶)

### ۳- ارزیابی آموزشی

ارزیابی عبارت است هر فعالیتی که منجر به گردآوری اطلاعاتی می‌شود که به بهبود مسائل می‌انجامد. در واقع اطلاعات ارزیابی بازخوردی برای برنامه ریزان، مدیران و معلمان فراهم می‌آورد که اساس اخذ تصمیمات هوشمندانه برای بهبود کیفیت آموزش و برنامه‌های آموزشی هستند. چنین بازخوردی در ارزیابی اگر به خوبی طراحی و اجرا شود بدون شک، موفقیت برنامه‌های آموزشی را تضمین خواهد کرد (شمس مورگانی و میرزا پور، ۱۳۹۱).  
کیا منش به نقل از هاشمی و پور امین زاده (۱۳۹۰، ص ۲) ارزیابی را «فرایند جمع آوری، تفسیر نظام دار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می‌انجامد، می‌داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را در بر می‌گیرد. عنصر اول نظام دار بودن است که حاکی از درجه‌ای که از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات

است عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر می‌برد چهارمین عنصر با چشمداشت به اقدامی معین حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظور انجام اقدامی در آینده صورت می‌گیرد. چنانکه دیدگاه سیستمی درباره آموزش عالی مورد نظر قرار بگیرد، ارزیابی آموزش عالی می‌تواند درباره درونداد، برونداد، و پیامد نظام دانشگاهی به کاربرده شود. نوعی از ارزیابی را که در آن مجموعه‌ای از عوامل یاد شده مورد قضاوت قرار گیرد می‌توان ارزیابی دانشگاهی نام نهاد. (بازرگان، فتح آبادی و عین‌الهی، ۱۳۸۰، ص ۴۹).

#### ۴- مبانی ارزشیابی

واژه ارزشیابی و ارزیابی که در نظام آموزشی به طور مترادف به کار برده می‌شود به معنای قضاوت درباره پدیده‌های آموزشی است. ارزشیابی آموزشی

به مفهوم قضاوت درباره دانش و عملکرد یادگیرنده، سابقه ای نزدیک به ۵ قرن دارد. اما پیشینه استفاده از ابزارهای تراز شده اندازه گیری آموزشی برای قضاوت درباره دانش و عملکرد یادگیرنده به دهه اول قرن ۲۰ بر می گردد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲).

ارزشیابی فعالیت نظام داری است که ضمن فراهم نمودن ملاک‌های برای ارزش گذاری، به تهیه اطلاعات درباره پدیده یا موضوع ارزشیابی اقدام می کند و با مقایسه این دو دسته اطلاعات از سودمندی و ارزش موضوع یا پدیده خبر می دهد (موسی پور، ۱۳۸۵). منظور از ارزشیابی تعیین ارزش کل فرایند برنامه ریزی درسی از آغاز تا پایان است. در ارزشیابی هم به اطلاعات طراحی برنامه درسی و هم اطلاعات راه اندازی و اجرای برنامه درسی نیاز هست. (قادری ، ۱۳۹۳)

کرون باخ ارزشیابی را صرفاً به عنوان گردآوری و استفاده از اطلاعات برای اتخاذ تصمیماتی درباره

یک برنامه تعریف کرده است. (ایلی، ۱۳۸۲)

دیفلیپس<sup>۱</sup> می‌گوید: ارزیابی یعنی اندازه‌گیری ارزش یک برنامه آموزشی برای تعیین درجه تأثیر و سودمندی آن.

به نظر دیفلیپس در ارزیابی دوره‌های آموزشی باید معلومات، مهارت‌ها و رفتارهای قابل استفاده در محیط کار اندازه‌گیری شوند نه صرفاً فراگرفته‌های کلاس، وی دو معیار وسیع برای ارزشیابی پیشنهاد کرده است. یکی روش‌هایی که برای ارزشیابی کار از نظر خصوصیات و اجزای تشکیل‌دهنده آن و وظایف صورت می‌گیرد که توسط ۳ معیار سنجش زیر ارزشیابی می‌گردند:

۱- ارزشیابی معلومات و اطلاعات

۲- ارزشیابی بر اساس مشاهده نمونه‌های کار



۳- ارزشیابی بر اساس مقایسه با دیگر نمونه‌های شغلی در زمینه‌های مربوط

استافل بیم و شینک فیلد<sup>۱</sup> ارزشیابی را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح‌ها، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی» (استافل بیم و شینک فیلد، به نقل از باقریان، ۱۳۹۴)

هدف غایی ارزشیابی، اصلاح و بهبود فرآیند یاددهی یادگیری است و نتایج ارزشیابی‌ها باید در اصلاح برنامه‌ها و روشها مورد استفاده قرار گیرد.

---

1. Aseafal beam

## ۴-۱- تاریخچه ارزشیابی :

ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی مرهون تلاش دانشمندانی مانند تایلر، اسکریون، استیک، استافیل بیم، ورتن، سندرز است شکل گیری رسمی ارزشیابی آموزشی را با فعالیت‌های در سالهای ۱۹۴۰ میلادی مرتبط می‌دانند؛ ضمن اینکه اولین تعریف مشخص و روشنی برای ارزشیابی آموزشی را به رالف تایلر نسبت می‌دهند. از نظر او ارزشیابی آموزشی فرایند سنجش میزان تحقق اهداف از قبل تعیین شده می‌باشد. ( کیامنش، ۱۳۷۹) در کلیه تعاریف ارزیابی به مفهوم علمی آن می‌توان سه عنصر مشترک «فرایند منظم و هدفدار جمع آوری داده و اطلاعات»، «قضاوت ارزش درباره میزان مطلوبیت موضوع مورد ارزشیابی» و «اقدام و عمل مترتب بر نتایج ارزشیابی» را مشاهده کرد؛ از این رو یک تعریف جامع علمی از ارزشیابی آموزشی بایستی سه ویژگی مذکور را در بر داشته باشند.

در دهه پایانی قرن بیستم و آغاز قرن بیست و یکم میلادی، ارزشیابی آموزشی را می‌توان به مفهوم جستجوی نظم یافته برای قضاوت یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی (برنامه، فعالیت) به منظور بهبود آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب، دانست (بازرگان، ۱۳۸۳) در ایران نیز ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی مستقل برای اولین بار در دانشگاه بو علی سینا همدان در دهه ۱۳۵۰ شمس و با فعالیت‌های دکتر عباس بازرگان رواج پیدا کرده به دنبال آن چندین مقاله و جزوه در این زمینه چاپ و منتشر گردید (کیامنش، ۱۳۷۹). در سال‌های اخیر با اهمیت یافتن ارزشیابی در نظام آموزشی شاهد انتشار طیف متنوعی از مقالات، گزارش‌ها و کتابهای دانشگاهی و فعالیت‌های ترویجی در حوزه‌های مختلف ارزشیابی آموزشی هستیم. ارزشیابی رسمی برنامه‌های آموزشی و اجتماعی تقریباً به قرن ۱۹ و

فعالیت‌های جوزف رایس (۱۹۰۵). و تراورز (۱۳۹۸) برمی‌گردد که در آن یک برنامه ارزشیابی برای اجرا در سطح وسیع و در کل سیستم آموزشی ایالت متحده با این حال نظر بر این است که رالف تایلر را بایستی بنیانگذار ارزشیابی آموزشی به مفهوم جدید آن است. شکل‌گیری رسمی ارزشیابی آموزشی را با فعالیت‌های وی در سال ۱۹۴۰ میلادی مرتبط می‌دانند؛

در دهه پایانی قرن بیستم و آغاز قرن بیست و یکم میلادی ارزشیابی آموزشی را می‌توان به مفهوم جستجوی نظم یافته برای قضاوت یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی (برنامه ، فعالیت) و به منظور بهبود آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب دانست. (بازرگان ، ۱۳۸۳) در ایران نیز ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی مستقل برای اولین بار در دانشگاه بو علی سینا همدان در دهه ۱۳۵۰ شمس

و با فعالیتهای دکتر عباس بازرگان رواج پیدا کرده به دنبال آن چندین مقاله و جزوه در این زمینه چاپ. منتشر گردید (کیامنش، ۱۳۷۹). در سالهای اخیر با اهمیت یافتن ارزشیابی در نظام آموزشی شاهد انتشار طیف متنوعی از مقالات، گزارشها و کتابهای دانشگاهی و فعالیتهای ترویجی در حوزههای مختلف ارزشیابی آموزشی هستیم.

از لحاظ سابقه کاربرد ارزشیابی در معنای غیر رسمی و به مفهوم قضاوت در خصوص عملکرد افراد بطور مشخص توسط چینیها و از دو هزار سال قبل از میلاد بکار میرفته است. معلمان یونانی مانند سقراط نیز ارزشیابی (به صورت شفاهی) به عنوان بخشی از فرایند یادگیری به کار میبرند.

## ۴-۲- انواع ارزشیابی

۴-۲-۱- رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف (هدف-مدار).

تمرکز این رویکرد بر تشخیص هدف‌های کلی و ویژه و تعیین حدود و اندازه ای است که این اهداف تحقق یافته اند. اطلاعات بدست آمده از ارزشیابی‌های هدف-مدار را می‌توان برای سازماندهی مجدد اهداف، فعالیت‌ها و یا سنجش رویه‌ها و تمهیدات استفاده شده برای تعیین حصول اهداف به کار برد. الگوی ارزشیابی تایلر، الگوی ارزشیابی اختلافی پرووس<sup>۱</sup>، هامون<sup>۲</sup>، متفسل و میچل<sup>۳</sup> و الگوی ارزشیابی - آزاد در این رویکرد جای می‌گیرند.

---

1. *provus*

2. *Hammond*

3. *Metfessel&Michel*

#### ۴-۲-۲- رویکرد مبتنی بر مدیریت (مدیریت - مدار).

تمرکز اصلی این رویکرد بر تشخیص و برآوردن نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم گیرنده است. منطق اساسی در این رویکرد براین اصل استوار است که اطلاعات حاصل شده بوسیله ارزشیابی می‌تواند بخش مهم و ضروری یک تصمیم‌گیری خوب و منطقی باشد و ارزشیابان می‌توانند بهترین خدمات و اطلاعات را به مدیران و دست‌اندرکاران آموزشی ارائه می‌دهند. الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP) و شبکه‌های ایپول (EIPOL) و الگوی ارزشیابی یو. سی. ال. ای. (UCLA) در این رویکرد قرار می‌گیرند (نصیری یار، ۲۰۰۶).

#### ۴-۲-۳- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان

این رویکرد عمدتاً مبتنی بر قضاوت (نظر) متخصصان حرفه‌ای در خصوص کیفیت فعالیت‌های آموزشی است. (بازرگان، ۱۳۸۰). رویکرد مبتنی

بر نظر متخصصان که احتمالاً قدیمی‌ترین و درعین حال بیشترین استفاده را داشته است، عمدتاً بر قضاوت متخصصان حرفه‌ای در مورد مؤسسات آموزشی برنامه‌ها، فرآورده‌ها یا فعالیت‌ها متمرکز است. با توجه به تنوع اشکال و الگوها در این رویکرد ورتن و سندرز آنها را در سه طبقه دسته بندی کرده‌اند:

نظام‌های بررسی و تخصصی رسمی، نظام‌های تخصصی غیر رسمی، بررسی توسط جلسات توسط افراد ویژه .

#### ۴-۲-۴- الگوی ارزشیابی هدف آزاد:

عامل ارزشیابی در الگوی هدف-آزاد می‌تواند به اثرات برنامه توجه نماید و بر بازده یا برون داده متمرکز شود که به آن قضاوت بر اساس ملاک‌های بیرونی می‌گویند. باید گفت که الگوی ارزشیابی هدف-آزاد در پی آن هست تا به مصرف کنندگان



از کم و کیف برنامه خبر دهند و آنها را متقاعد سازند که فعالیتهای مختلف کار درستی بوده است حاصل کار این الگوی ارزشیابی آن است که در ابتدا تلاشی شود که خواست مصرف کنندگان در برنامه وارد شود و در پایان نیز سعی شود به طرق مختلف و با ارزشیابی برنامه آموزشی نشان داده شود که تا چه میزان به درخواستها و نیازهای مصرف کنندگان توجه شده است بنابراین عمل آنها به پیامدهایی می انجامد که مفید یا مضر باشند، پس از ارزشیابی باید از این فایده یا ضررهای پیش بینی نشده خبر دهد؛ یعنی ارزشیابی ارزش امور مختلف و فعالیتهای مختلف را تعیین کند.

#### ۴-۲-۵. الگوی ارزشیابی سیپ<sup>۱</sup>

مراحل ارزشیابی بر اساس الگوی سیپ عبارتند از:

#### الف- ارزشیابی بافت، بستر، زمینه

---

1. CIPP evaluation model

از نظر استافل بیم و همکارانش این مهم ترین نوع ارزشیابی است. هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف‌های آموزش است. این مرحله از ارزشیابی به تصمیم‌گیری در زمینه طراحی کمک می‌کند. روش‌های ارزشیابی از بافت عمدتاً توصیفی و مقایسه‌ای هستند. (سیف، ۱۳۸۷)

### ب - ارزشیابی درون داد

در این مرحله ارزشیابی اطلاعات مورد نیاز درباره چگونگی استفاده از منابع به منظور دستیابی به هدف‌های برنامه جمع‌آوری می‌شوند. در ضمن ارزشیابی درون داد، ماهیت توانایی‌های نظام آموزشی و استراتژی‌های بالقوه برای رسیدن به هدف‌های که در نتیجه ارزشیابی از بافت مشخص گردیدند، تعیین می‌شود. هدف اصلی ارزشیابی درون داد کمک به تدوین برنامه‌ای است که برای ایجاد تغییرات آموزشی و حصول به هدف‌های تعیین شده، در مرحله ارزشیابی زمینه، طراحی شده است.

## ج-ارزشیابی فرایند<sup>۱</sup>

در این ارزشیابی کوشش می‌شود تا پاسخ پرسش‌هایی نظیر این‌ها تعیین گردند: آیا برنامه‌ها به خوبی در حال پیاده شدن می‌باشند؟ چه عواملی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ این پرسش‌ها به کنترل و هدایت شیوه‌های اجرایی کمک می‌کند. از طریق نظارت مداوم و دقیق بر چگونگی اجرای برنامه به اجرا درآمده عامل ارزشیابی، شرایط لازم جهت تصمیم‌گیری معقولانه در مورد اجرای برنامه را فراهم می‌آورد. (سیف، ۱۳۸۲) ارزیابی فرایند، اجرای برنامه را برای یاری به مجریان برنامه مورد سنجش قرار می‌دهد و سپس به گروه گسترده تری از ذی نفعان برای قضاوت در خصوص اجرا برنامه و

تعبیر نتایج کمک می‌کند. (بیم و همکاران<sup>۱</sup>، به نقل از عباسی، ۱۳۹۱).

## د- ارزشیابی برون داد

در این مرحله معلوم می‌شود که نتایج به دست آمده چه هستند بعد نتایج حاصل با هدف‌های برنامه مقایسه می‌گردد و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می‌گردد پس از بررسی کامل نتایج، اطلاعات لازم در اختیار تصمیم‌گیرندگان گذاشته می‌شود تا در صورت لزوم درباره ادامه برنامه متوقف ساختن آن یا تجدید نظر در آن اتخاذ تصمیم کنند. (سیف، ۱۳۷۸) هدف از ارزشیابی برون داد اندازه‌گیری تفسیر و قضاوت در مورد نتایج حاصل از برنامه است از نتایج این ارزشیابی برای پاسخگویی در مورد اثرات برنامه می‌توان استفاده نمود. (کیامنش، ۱۳۷۷)

---

1. Beem&al

آموزش مبتنی بر شایستگی یکی از رویکردهای توسعه ظرفیت‌ها و قابلیت‌های منابع انسانی برای تولید ارزش است. در آموزش مبتنی بر شایستگی، شایستگی‌های مربوط به هر یک از مشاغل تعیین و دانش، مهارت، رفتار، ویژگی‌های شخصیتی، مربوط به هر یک از شایستگی‌های مشخص می‌گردد. سپس برنامه‌های توسعه و آموزش فردی در راستای کسب این شایستگی‌های برای هر یک از کارکنان سازمان تدوین و اجرا می‌شود. در این میان یکی از گام‌های اساسی آموزش مبتنی بر شایستگی برخورداری از الگوی شایستگی است که چنین الگویی می‌تواند برای اهداف مختلفی از قبیل انتخاب و استخدام نیرو، نیازسنجی و برنامه‌ریزی آموزش، توسعه کارکنان و مدیریت عملکرد، کاربردهای گسترده‌ای داشته باشد. (تقی پور، ظهیرپور، ۱۳۷۱)

یکی از با نفوذ ترین مدل های ارزیابی و سنجش مدیریت منابع انسانی مدل کرک پاتریک می باشد که توسط دونالد کرک پاتریک<sup>۱</sup> توصیف شده است. (اسمیت<sup>۲</sup>، به نقل از بخشنده ۱۳۹۲) از این مدل بیش از سی سال است که در سازمان هایی که به دنبال سود بیشتر هستند به منظور ارزیابی از دوره های آموزشی استفاده می شود. (بتیس، ۲۰۰۴) این الگوی جدید، فقط به دنبال سنجش تأثیرات برنامه ارزشیابی پایانی و پیگیری است و در این زمینه سطوح مختلفی برای آن شناسایی می کند این الگو در سازمان های متعددی نظیر بانک بارکلی اجرا شده است. (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۳) محبوبیت این مدل به چند دلیل است نخست اینکه این مدل

---

1. Kirik Patrick pattern

2. Smith&A

برای مشاغلی که نیاز به آموزش دارند به منظور ارزیابی آموزش‌های داده شده، به روشی نظام مند قابل اجرا است. دوم اینکه اصرار کرک پاتریک بر نتایج سطح چهار که شاید با ارزش‌ترین یا مشروح‌ترین اطلاعات درباره آموزشی که کسب شده باشد را در بردارد. برای آموزش مشاغل در سازمان‌ها مرحله نهایی به عنوان نتایجی است که از این بعد ارزیابی گفته می‌شود؛ و در پایان محبوبیت عمومی در این مدل چهار سطحی تابع طرز کار بالقوه‌اش برای ساده کردن فرایند ارزیابی مربی آموزشی است. (بتیس ۲۰۰۴<sup>۱</sup>) با توجه به جامعیت الگوی تجویز شده توسط دونالد کرک پاتریک، طرح ویژه‌ای برای ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی در چارچوب اهداف و متدلوژی زیر تدوین و برای اجرا پیشنهاد می‌شود: سطوح مورد نظر وی به قرار ذیل است: (کرک پاتریک، ۱۹۹۶ به نقل از عباسی، ۱۳۹۲).

یکی از با نفوذ ترین مدل‌های ارزیابی و سنجش مدیریت منابع انسانی، نظیر مدل کرک پاتریک است که توسط دونالد کرک پاتریک توصیف شده است. در ارزشیابی دوره‌های آموزشی باید به چهار سطح از معیار یعنی واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج آموزش توجه شود :

در این الگو چهار سطح برای ارزشیابی آموزش پیشنهاد می‌شود که عبارتند از:

- سطح نخست واکنش<sup>۱</sup>: منظور از واکنش میزان واکنشی است که فراگیران به تمامی عوامل سطح نخست، واکنش مؤثر در اجرای یک دوره آموزش از خود نشان می‌دهند. واکنش چگونگی احساس شرکت کنندگان را در مورد برنامه آموزش اندازه می‌گیرد این پیمایش‌ها به دنبال دریافت نظرهای شرکت

---

1. reaction