



Assessment and its Role in Learning; a Look at Existing Approaches in the Field of Assessment and its Role in Learning

Muhammad Sharif Pahle ^{1*}, Mahnoosh Abedini ²

1 PhD Student in Curriculum Planning, Qeshm Islamic Azad University, Qeshm International Branch, Qeshm, Iran

2 Assistant Professor Farhangian University, Tehran, Iran

* **Corresponding author:** PhD Student in Curriculum Planning, Qeshm Islamic Azad University, Qeshm International Branch, Qeshm, Iran

Received: 2020-06-21

Accepted: 2020-07-19

Abstract

Teaching and learning is a multifaceted structure and has many dimensions in which it is involved and effective. Therefore, this research was conducted with an analytical approach to measurement and evaluation and its role in learning by looking at the existing approaches in the field. The method of this research was based on the study of the library and the study of resources in the field. Quantitative and consistent with the score, the qualitative and process-oriented cognitive approach and the humanistic approach focus only on the learner without regard to the assessment tool. Also, in the field of comparative study of the findings, it was shown that the evaluation approach of different countries includes both cognitive and behavioral models and approaches, but there are certain differences in the use and application of the evaluation model. In this regard, Japan and Finland have a qualitative and descriptive approach; South Korea and the United States use a combination of both approaches with an emphasis on the cognitive perspective in education, but Iran is a country with a slightly dominant approach to education that the major selections and admission conditions of students in postgraduate and graduate courses based on a The little test is mostly closed answer.

Keywords: Approaches to evaluation, Measurement, Learning, evaluation



سنجش و ارزشیابی و نقش آن در یادگیری؛ نگاهی به رویکردهای موجود در حیطه سنجش و ارزشیابی و نقشش در یادگیری

محمد شریف پهل *^۱، مهنوش عابدینی^۲

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی قشم، واحد بین الملل قشم، قشم، ایران

^۲ استادیار دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی قشم، واحد بین الملل قشم، قشم، ایران

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۱

چکیده

آموزش و یادگیری ساختاری چند وجهی است و دارای ابعاد زیادی است که در آن دخیل و اثر گذار می باشد. از همین رو این تحقیق با رویکردی تحلیلی به سنجش و ارزشیابی و نقش آن در یادگیری با نگاهی به رویکردهای موجود در حیطه صورت پذیرفت. روش این تحقیق مبتنی بر مطالعه کتابخانه و مطالعه منابع در حیطه مورد نظر بود و بررسی تحلیلی در این زمینه که مبتنی بر دو بخش مطالعه نظری و رویکردی و مطالعه تطبیقی در این زمینه بود نشان داد که در زمینه رویکردهای مورد بررسی، دیدگاه رفتاری، رویکردی کمی و منطبق بر نمره را دارد، رویکرد شناختی کیفی گرا و فرایندی و رویکرد انسان گرائی صرفا توجه به فراگیر بدون توجه به ابزار سنجش دارد. همچنین در زمینه مطالعه تطبیقی یافته ها گویای این مساله بود که رویکرد ارزشیابی کشورهای مختلف در بر گیرنده هر دو الگو و رویکرد شناختی و رفتاری است اما در زمینه استفاده و بکارگیری الگوی ارزشیابی تفاوت های مشخصی وجود دارد. در این زمینه کشور ژاپن و فنلاند رویکرد کیفی و توصیفی رویکرد غالب است؛ کره جنوبی و آمریکا تعامل آمیخته هر دو رویکرد با تاکید بر دیدگاه شناختی را در امر آموزش بکار می گیرند و اما ایران کشوری با رویکرد غالب کمی در امر آموزش می باشد که عمده گزینش ها و شرایط پذیرش دانشجو در مقاطع تحصیلی و تکمیلی بر مبنای یک آزمون کمی عمدتا بسته پاسخ است.

واژگان کلیدی: رویکردهای ارزشیابی، سنجش و اندازه گیری، یادگیری، ارزشیابی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی محفوظ است.

۱- مقدمه

مقدمه و مبانی نظری

تبیین الگوی مشخص آموزشی و کارکردی اساس یک برنامه سازمان یافته در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده آموزشی، خدماتی و آینده نگرانه است. که در محیط های مختلفی از جمله آموزش دارای اهمیت می باشد. ساختار یک الگوی بهینه آموزشی شکل دهنده یک آموزش صحیح و به تبع آن بکارگیری

یک سیستم آموزشی منظم و با قاعده است [۱]. اصول مدیریتی در ساختارهای کلان آموزشی و به تبع آن مدیریت در مراکز آموزشی نیاز به ضوابط و اصول مشخص و معین دارد تا ضمن تقویت و استحکام سازه های مفید موجود، کاستی ها و مشکلات باقی مانده در این سیر را بر طرف و اصلاح نماید [۲]. مدیریت آموزش بهینه در هر دو سطح کلان و جزئی آن نیاز به یک برنامه ریزی ساختاری صحیح بر اساس منابع و پایه های

موجود و توجه به نیازهای طبیعی و روانشناختی است [۳] که ضمن بر طرف سازی نیازهای موجود باعث تقویت انگیزش و توانمندی دانش آموزان در این سیر گردد [۴].

در این زمینه بحث آموزش و یادگیری و بکارگیری اهداف مشخص جهت بهبود شاخص های یادگیری در فراگیران و آموزش بهتر و مناسب تر از مهمترین اهداف نظام آموزشی و سیستم های مرتبط با آن می باشد [۵]. یکی از مسائلی که همواره ذهن والدین و معلمان و مربیان را به خود مشغول می سازد، کاهش انگیزش تحصیلی در یادگیرندگان است. انگیزش تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می آید و در واقع آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی و جهت می دهد و فعالیت های او را هدایت می کند. گنج^۱ و برلاینر^۲ انگیزش را موتور و فرمان اتومبیل تشبیه می کنند که شخص را برای رسیدن به هدف خاصی هدایت می کند [۶]. در واقع علت اصلی اینکه ما بعضی رفتارها را انجام می دهیم ولی بعضی دیگر را انجام نمی دهیم، انگیزش ما هستند. پژوهش ها نشان داده دانش آموزانی که انگیزش سطح بالایی دارند فعالیت های بیشتری را می پذیرند، تکالیف درسی خود را بهتر انجام می دهند و در نتیجه موفقیت بیشتری کسب می کنند به طور کلی هرچه انگیزه فرد برای آموختن و تحصیل بیشتر باشد فعالیت و رنج بیشتری برای رسیدن به هدف نهایی متحمل خواهد شد. مثلاً اگر یادگیرنده دارای انگیزش تحصیلی بالایی باشد، به درس به خوبی توجه می کند، تکالیف درسی را جدی می گیرد و علاوه بر آن سعی می کند اطلاعاتی بیش از آنچه در کلاس درس می آموزند یاد بگیرد. بر اساس آن چه ذکر شد یادگیری مهمترین مساله آموزش است و در این زمینه مقوله های بسیاری دخیل است، یادگیری مفهومی است که در یک پیوستار و بر اساس الگوی مورد نظر شکل می گیرد و مهمترین الگوی و هدف یک نظام آموزشی است [۷، ۸]. بر همین اساس این تحقیق با نگاهی تحلیلی الگوی یادگیری بر اساس رویکرد ارزشیابی را مورد بررسی و تحلیل قرار داد.

جایگاه و نقش ارزشیابی و سنجش در آموزش و یادگیری:

هدف نهایی تعلیم و تربیت انسان سازی و آینده سازی است. از آنجا که آینده ی جوامع به دست انسانها ساخته می شود، هدف و رسالت اصلی تعلیم و تربیت را باید در انسان سازی جستجو کرد. گرچه فرایند آموزش و پرورش به طور غیر رسمی از بدو تولد تا هنگام مرگ از طریق تعامل انسانی با محیط های گوناگون صورت می گیرد. ولی بخش عمده ی آن به نهاد رسمی آموزش و پرورش و مدرسه سپرده شده است. مهم ترین

مسئولیت مدرسه برنامه ریزی برای آموزش و یادگیری است. از نظر گانیه (۱۹۹۲) « آموزش مجموعه ای از رویدادهاست که بر یادگیرندگان اثر می کند تا یادگیری آسان شود» [۹]. برای آنکه آموزش به یادگیری منتج شود باید برای آن برنامه ریزی شود. طراحی آموزشی شامل کلیه تجارب و فرصتهای یاددهی و یادگیری است که از جانب معلم به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فراگیران طراحی و اجرا می شود و بازده آن مورد ارزشیابی قرار می گیرد. از آنجا که آموزش برای یادگیری است در فرایند طراحی آموزش بیش از هر چیز باید به یادگیری و اصول حاکم بر آن توجه داشت یادگیری تغییر رفتاری است که در اثر تجربه حاصل شده باشد [۱۰].

در این تعریف باید به سه واژه ی " تغییر " ، " رفتار " و " تجربه " توجه کرد. تغییر به معنای رشد دادن و هدایت کردن همه جانبه ی شخصیت انسان است که ابعاد گوناگون جسمی ، عقلی ، عاطفی ، اجتماعی و معنوی وی را در بر می گیرد . در مورد واژه ی " رفتار " دو رویکرد کاملاً متفاوت در روان شناسی مطرح می شود. رفتارگرایان معتقدند رفتار عملی است که از انسان سر می زند و قابل مشاهده و اندازه گیری است. در این دیدگاه ، رفتار انسان با حیوان تابع محرکهای محیطی و پاسخهای شرطی شده ای است که جاندار به این محرک ها می دهد. رفتارگرایان کلیه ی رفتارهای پیچیده انسان را در قالب رفتارهای ساده از نوع محرک - پاسخ (S-R) توجیه می کنند. در جریان آموزش ، مهم آن است که شرایط محیطی به گونه ای دستکاری و سازماندهی شود که رفتار مطلوب و مورد انتظار از یادگیرنده سر بزند، آنگاه کافی است تا با پاداش و تقویت به تکرار و تثبیت رفتار همت گماشت . در آموزش به شیوه ی رفتارگرایی ، دست یابی به رفتار مورد انتظار یا نتیجه ی یادگیری مهم است . لذا به نقش فعالیتهای پیچیده ی ذهنی مانند ادراک حسی، تشکیل مفهوم ، درک رابطه ی میان جزء و کل و ... کمتر توجه می شود [۱۱]. اساس این رویکرد مبتنی بر ارائه نمره و شرایط کیفی و منوط به بازخورد به فراگیران است و با رویکرد کمی رایج در کشور و برخی دیگر کشورها مطابقت دارد [۱۲].

روان شناسان شناخت گرا بر خلاف رفتارگرایان که صرفاً به روابط میان درون داده های محیطی و برون داده های رفتاری توجه دارند، برای فرایندهای ذهنی به عنوان یک عامل اساسی در یادگیری نقش کلیدی قائل اند. در این دیدگاه، یادگیری حاصل بینشی است که یادگیرنده در ذهن خود به آن دست می یابد واکنش انسان نسبت به محرکهای محیطی واکنشی انفعالی نیست ، بلکه فرد در جریان یادگیری می کوشد، تا در ذهن خود به پردازش اطلاعات بپردازد یعنی اطلاعات را مورد بررسی ، ارزیابی و تفسیر قرار دهد. اساس این رویکرد شناختی به منظور

محدود نمی شود بلکه در کنار آن یادگیرنده به خود ارزش یابی فردی، گروهی و کلاسی می پردازد و از این طریق نقاط قوت و ضعف خویش، گروه و کلاسی را که در آن عضویت دارد روشن می سازد.

نتایج ارزشیابی فرایند- مدار نه تنها میزان تحقق هدفها را در هر مرحله از آموزش و یادگیری نشان میدهد بلکه بازخورد آن زمینه اصلاحات لازم در برنامه درسی، مواد آموزشی، رسانه ها، روشهای تدریس و فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را فراهم می سازد.[۱۴].

رویکرد انسان گرائی

یادگیری در این رویکرد مبتنی بر شناخت موقعیتی و تجربه بی واسطه فرد می باشد و ارزشیابی در این رویکرد معنای خاصی ندارد و توجه و ساختار فهمی در این زمینه از دیدگاه شخص مهم است. بنابراین این رویکرد موافق ارزشیابی پایانی نیست و وقوف و آگاهی به مساله را مهمترین ابزار موفقیت و شناخت مساله در ابعاد مختلف می داند[۱۲].

تحلیل رویکردهای مختلف در ارزشیابی

بر این اساس و با در نظر گیری مفاهیم هر رویکرد محقق به تحلیل شناخت سنجش در ابعاد مختلف بر مبنای هر رویکرد در اجزای اصلی ارزشیابی پرداخت که در ادامه به آن استناد می شود (جدول ۱).

ماهیت اصلاح و بازخورد است و شبیه ترین ادراک ارزشیابانه آن معطوف به رویکرد توصیفی است[۱۳].

در رویکردهای شناختی در کنار توجه به نتیجه و بازده یادگیری به فرایند یادگیری و مجموعه فعالیت‌های ذهنی که یادگیرنده از طریق آنها به نتیجه رسیده است نیز توجه می شود. در اینجا صرفاً ارزشیابی به ارائه پاسخهای مورد انتظار از یادگیرنده بسنده نمی کند، بلکه می خواهد بداند چرا و چگونه یادگیرنده به چنین نتایجی دست یافته است. در ارزشیابی فرایند- مدار ارزشیابی پیشرفت یادگیری به عنوان امری مستمر و پویا در نظر گرفته می شود که در تمام مراحل آموزش و یادگیری به کار گرفته و در واقع نقش تکوینی دارد و هدف آن اصلاح و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری است. بهترین زمان برای این نوع ارزش یابی زمانی است که فرایند آموزش و یادگیری در حال انجام است. پاسخ به این سوال که « آیا یادگیری در حال اتفاق افتادن است؟ » زمان ارزش یابی را برای معلم معین می کند. در این رویکرد توصیف عملکرد یادگیرنده در هر مرحله از یادگیری کمک خواهد کرد تا یادگیرنده و معلم مشکلات آموزش و یادگیری را شناسایی نموده و برای رفع آنها اقدام کنند[۱۰].

این نوع ارزشیابی را می توان به هر سه شیوه ی گفتاری، نوشتاری و عملکردی و با استفاده در انواع ابزارهای اندازه گیری و سنجش مانند بحث و گفتگو، ارائه ی گزارش شفاهی، پاسخ دادن به پرسشهای کتبی، اجرای پروژه های پژوهشی، رسم نمودارهای مفهومی، نمایش کارهای عملی و ... مورد استفاده قرار داد. این نوع ارزش یابی صرفاً به ارزش یابی از جانب معلم

جدول ۱. بررسی رویکردهای مختلف یادگیری در سنجش و ارزشیابی

ردیف	مرحله	رویکرد رفتاری	رویکرد شناختی	رویکرد انسان گرائی
۱	تعیین هدف آموزشی	از قبل تعیین شده	از قبل تعیین شده	بدون مشخص سازی
۲	تعیین دوره آموزشی	از قبل تعیین شده	از قبل تعیین شده	بدون مشخص سازی
۳	محتوای مورد سنجش	کمی و نمره ای	کیفی و تحلیلی	عدم نیاز به ارزشیابی مشخص
۴	نمره بندی	کمی	کیفی	-
۵	جامع نگری	-	-	-
۶	سنجش تطبیقی	ممکن در بعضی حالات	-	-
۷	استقلال موضعی	-	دارد	دارد
۸	روائی و پایایی	دارد	دارد	ندارد

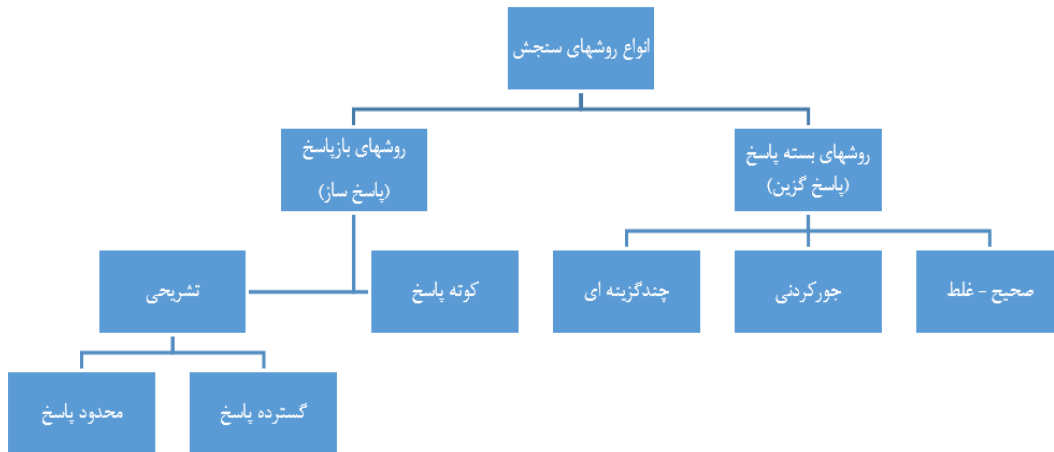
را دارد، رویکرد شناختی کیفی گرا و فرایندی و رویکرد انسان گرائی صرفاً توجه به آزمودنی بدون توجه به ابزار سنجش دارد.

بررسی رویکرد شناسی در زمینه ابعاد اصلی سنجش و ارزشیابی که عمدتاً معطوف به دوره پایانی دوره دانش آموزش موید این نکته است که رویکرد رفتاری رویکردی بسته و منطبق بر نمره

روشهای سنجش یادگیری

روش های سنجش یادگیری و ارزیابی در آن از دیرباز مورد هدف مشخص و برنامه ریزی در اصول مشخص آن بوده است و دارای دو شکل بررسی سنتی و نوین می باشد.

روشهای سنتی (دیرمان) یا مرسوم سنجش یادگیری که عمدتاً در ارتباط با هدفهای حوزه ی یادگیری به کار می روند به روشهای مداد و کاغذی یا کتبی شهرت دارند. این روشها از دو دسته ی کلی بسته پاسخ و بازپاسخ تشکیل می شوند. هر یک از این دو دسته نیز در برگرفته ی چند روش سنجش است (شکل ۱).



شکل ۱. دسته بندی انواع آزمون (سیف، ۱۳۸۷، ص ۵۹۲)

دقیق یا عینی صورت نمی پذیرد و تحت تاثیر نظر شخصی تصحیح کننده ی سوال قرار می گیرد روش های بسته پاسخ شامل:

آزمون صحیح - غلط :

آزمون جورکردنی :

آزمون چند گزینه ای :

در الگوی سنجش رویکردهای مبتنی بر آزمون های بسته پاسخ بخشی از جواب به هر نحوی در اختیار آزمودنی است و ملاک تشخیص از بین شرایط منتج و مرتبط به آن می باشد [۱۶].

روشهای بازپاسخ سنجش شامل :

آزمون کوتاه پاسخ :

آزمون تشریحی :

روشهای سنجش جایگزین :

در روش های باز پاسخ صورت سوال اطلاعات کلی در اختیار آزمودنی قرار نمی دهد و نیاز به بازبایی و فهم مطلب بر اساس محتوای موجود در آن می باشد [۱۷].

به روشهای بسته پاسخ، روشهای پاسخ گزین هم گفته می شود. علت نام گذاری این روشها به بسته پاسخ یا پاسخ گزین این است که در آنها معلم یا سنجشگر هم صورت سوال و هم پاسخ سوال را تهیه می کند و در اختیار پاسخ دهنده می گذارد و از او می خواهد تا درباره ی آنها تصمیم بگیرد، مثلاً صحیح یا غلط بودن سولات را تعیین کند (نوع صحیح- غلط)، تعدادی پرسش را با تعدادی پاسخ جور کند (نوع جورکردنی)، یا از میان پاسخهای پیشنهادی پاسخ درست را برگزیند (نوع چندگزینه ای) نام دیگر روشهای بسته پاسخ یا پاسخ گزینی عینی است. علت نام گذاری این روشها به عینی آن است که در آنها تصحیح و نمره گذاری جواب سوالها به طور کاملاً دقیق، یعنی عینی، و به دور از دخالت نظر شخصی تصحیح کننده صورت می پذیرد [۱۵].

روشهای بازپاسخ، روشهای پاسخ ساز نیز نام دارند. علت این نامگذاری آن است که صورت سوالها را معلم یا سنجشگر تهیه می کند و در اختیار پاسخ دهندگان قرار می دهد، اما پاسخ دهندگان (دانش آموزان یا دانشجویان) خود پاسخ سوالها را تولید می کنند یا می سازند (مانند آزمونهای کوتاه پاسخ و تشریحی). نام دیگر روشهای سنجش بازپاسخ یا پاسخ ساز، به ویژه روشهای تشریحی، غیر عینی (ذهنی) است. علت این نام گذاری آن است که در این روشها تصحیح پاسخ سوالها به طور

ارزشیابی کیفی

ارزشیابی توصیفی روشی متفاوت با روش های کمی و با هدف ارائه بازخورد و اصلاح شرایط بر مبنای نیازهای موجود است [۱۷].

ارزش یابی موسوم به توصیفی طرحی برای ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان که یکی از ویژگی های آن اعلام نتایج ارزش یابی به صورت توصیفی است. براساس این طرح، معلم با به کارگیری روش ها و ابزارهای متنوع به دنبال اطلاعاتی است که براساس آن بتواند درباره ی بهبود یادگیری دانش آموزان و بهینه سازی روش های تدریس خود تصمیم گیری کرده و اقدامات ضروری را به اجرا درآورد. به عبارت دیگر، مهم ترین ویژگی ارزش یابی در این طرح جهت گیری اصلاحی آن است؛ زیرا این فرصت را به معلم و دانش آموز می دهد که برای تحقق اهداف و انتظارات آموزشی، در موقع مناسب، تغییرات لازم را در روند فعالیت یاددهی - یادگیری به عمل آورند براساس این طرح، دانش آموزان در فرایند آموزش به طور پیوسته مورد ارزش یابی قرار می گیرند و معلم با به کارگیری ابزارهای مختلف، اطلاعات مورد نیاز را جمع آوری و ثبت کرده و با استفاده از نتایج آن و با در نظر گرفتن اهداف و انتظارات آموزشی درباره ی وضعیت فرد داوری کرده و به طور مستمر به دانش آموز، اولیا و بازخورد می دهد و آن ها را در جریان نقاط قوت و ضعف کارشان قرار داده و توصیه های لازم را ارائه می دهد [۱۸].

اهداف طرح ارزش یابی توصیفی:

۱. رشد متعادل و همه جانبه ی شخصیت دانش آموز در فرایند یاددهی - یادگیری:
- حیطه های مختلف شخصیت دانش آموزان در ابعاد عاطفی، اجتماعی و جسمانی مورد توجه قرار می گیرد.
۲. بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری:
- ابعاد جزئی این هدف به قرار زیر است:

 - دوام و پایداری یادگیری
 - توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه ی شناختی
 - تعمیق یادگیری از طریق افزایش مشارکت دانش آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری
 - افزایش علاقه به یادگیری
 - توجه به اهداف در حیطه های غیر شناختی
 - افزایش فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری

۳. فراهم نمودن زمینه ی مناسب برای حذف فرهنگ بیست گرابی:
- ابعاد جزئی این هدف به قرار زیر است:

- کاهش حساسیت والدین و دانش آموزان به نمره
- ارائه ی بازخورد توصیفی دقیق با استفاده از شواهد و مستندات به دانش آموزان و والدین، درباره ی وضعیت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان.
- ۴. تاکید بر اهداف آموزشی - تربیتی از طریق توجه به فرایند یادگیری به جای تاکید بر محتوا:
- در این طرح به جای تاکید بر کسب دانش، فرایند یاددهی - یادگیری در حوزه های مهارتی و نگرشی مورد توجه قرار می گیرد. ابعاد جزئی این هدف به قرار زیر است:

 - ارائه ی بازخورد پیوسته و مداوم از جریان یادگیری به دانش آموزان به صورت توصیه های مستمر کتبی و شفاهی
 - استفاده ی مناسب از بازخوردهای به دست آمده به منظور ایجاد فرصت اصلاح برای دانش آموز و معلم جهت رفع کاستی های فرایند یادگیری و بهینه سازی آن
 - به کارگیری ابزارهای متفاوت ارزش یابی توصیفی مانند) پوشه ی کار، برگ ثبت مشاهدات، سیاهه ی رفتار، ارزش یابی عملکرد و سایر آزمون ها (جهت جمع آوری اطلاعات و ارائه ی بازخوردهای مناسب.
 - ۵. فراهم نمودن زمینه ی مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش آموزان:
 - یکی از نتایج این طرح جلوگیری از هدف شدن امتحان و درس خواندن برای امتحان می باشد. ابعاد جزئی این هدف عبارتند از:

 - کاهش نقش ارزش یابی پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش آموزان
 - برجسته نمودن نقش ارزش یابی مستمر (تکوینی) در تصمیم گیری درباره ی ارتقای تحصیلی دانش آموزان
 - واگذاری تصمیم گیری درباره ی ارتقای تحصیلی دانش آموزان به معلم و شورای مدرسه
 - کاهش میزان افت تحصیلی دانش آموزان از طریق افزایش اختیارات شورای مدرسه در راستای جهت گیری اصلاحی و جبرانی
 - ۶. افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری:
 - ارزش و اقتدار نمره و کسب نمرات بالاتر و معدل بهتر، در اغلب اوقات با استرس و فشار همراه است. کاهش اهمیت نمره، حذف استرس، فشار و رقابت، می تواند شرایط مساعدتری را برای یادگیری دانش آموز و آموزش معلم فراهم سازد. ابعاد جزئی این هدف عبارت اند از:

 - کاهش اضطراب و تنش ناشی از شرکت در امتحانات پایانی و مکرر
 - کاهش رقابت های نامناسب برای کسب نمرات بالاتر

بر این اساس این روش رویکردی است که مبتنی بر یک ساختار متفاوت با دریافت شاخص های فرایندی است و در آن ارزشیابی و یادگیری معطوف به ابعاد مختلفی است و فقط به ارزشیابی به عنوان یک ساختار سنجشی و نتیجه گرا توجه نمی شود [۱۷].

تحلیل اجزای ارزشیابی بر مبنای رویکردهای مختلف

ابزار سنجش در رویکردهای مختلف نیز مبتنی بر الگوی کمی رویکرد رفتاری؛ الگوی توصیفی - کیفی رویکرد شناختی و بی توجه به ارزشیابی رویکرد انسان گرایی است (جدول ۲).

- کاهش فشار والدین و مسئولین آموزشی بر دانش آموزان برای کسب نمرات ممتاز
- افزایش علاقه به یادگیری [۱۰].

ویژگی های ارزشیابی توصیفی :

- الف (پویایی :
- ب (بازخورد :
- د (کیفی بودن :
- هـ (عملکرد گرایی :
- و (فرایندی :

جدول ۲. تجزیه و تحلیل انواع سنجش

ردیف	مرحله	رویکرد رفتاری	رویکرد شناختی	رویکرد انسان گرایی
۱	آزمون های بسته پاسخ	*	x	x
۲	آزمون های کوتاه پاسخ	*	*	*
۳	آزمون های صحیح - غلط	*	x	x
۴	آزمون های جور کردنی	*	*	*
۵	آزمون های تشریحی - فهم متن	*	*	*
۶	آزمون های تشریحی - طبع سرایی	x	*	*

رویکرد را در امر آموزش بکار می گیرند و اما ایران کشوری با رویکرد غالب کمی در امر آموزش می باشد که عمده گزینش ها و شرایط پذیرش دانشجوی در مقاطع تحصیلی و تکمیلی بر مبنای یک آزمون کمی عمدتاً بسته پاسخ است و گرچه کشورهای دیگر نیز در آزمون های بسیاری از این الگو استفاده می کنند اما در ایران این میزان به شکل معناداری از کشورهای دیگر بیشتر می باشد (جدول ۳).

مطالعه تطبیقی از الگوی ارزشیابی در چند کشور

آنچنان که از تحلیل بر آمده از مطالعه تطبیقی در چند کشور مختلف در خصوص ارزشیابی مشخص است رویکرد ارزشیابی کشورهای مختلف در بر گیرنده هر دو الگو و رویکرد شناختی و رفتاری است اما در زمینه استفاده و بکارگیری الگوی ارزشیابی تفاوت های مشخصی وجود دارد. در این زمینه کشور ژاپن و فنلاند رویکرد کیفی و توصیفی رویکرد غالب کاری آنان است و در موارد معدودی از رویکرد کمی محض و شرایط مبتنی بر آن استفاده می کنند؛ کره جنوبی و آمریکا تعامل آمیخته هر دو

جدول ۳. بررسی تطبیقی کشورهای مختلف در خصوص الگوی ارزشیابی

ردیف	مرحله	آمریکا	ژاپن	کره جنوبی	فنلاند	ایران
۱	آزمون های بسته پاسخ	آزمون های کلاس درس در مقاطع تحصیلی پایین تر و آزمون های استخدامی و....	موارد بسیار معدود استفاده	در آزمون های شاخص نیاز به بازشناسی در کلاس های درس	موارد بسیار معدود استفاده	فراوانی استفاده و آزمون های تشخیصی و کنکوری
۲	آزمون های کوتاه پاسخ	در آزمون های استخدامی و کلاس درس مقاطع بالاتر	در آزمون های کلاسی موارد زیاد استفاده	موارد معدود استفاده	موارد بسیار در زمینه ارزیابی های تشخیصی کلاسی و برخی آزمون های پذیرش	موارد معدود استفاده
۳	آزمون های صحیح- غلط	موارد معدود استفاده	موارد معدود استفاده	موارد معدود استفاده	موارد معدود استفاده	موارد معدود استفاده و عمدتا استفاده در آموزش های اولیه و ابتدائی
۴	آزمون های جور کردنی	موارد معدود استفاده	در برخی آزمون های ادراکی استفاده	موارد معدود استفاده و عمدتا استفاده در آموزش های اولیه و ابتدائی	در آزمون های تکویتی و زبان های خارجی مورد استفاده	موارد معدود استفاده و عمدتا استفاده در آموزش های اولیه و ابتدائی
۵	آزمون های تشریحی - فهم متن	ارزشیابی عمده در آزمون ها و تشخیص ها	ارزشیابی عمده در آزمون ها و تشخیص	ارزشیابی عمده در آزمون ها و تشخیص	ارزشیابی عمده در آزمون ها و تشخیص	استفاده عمده در آزمون های ارزشیابی پایانی تحصیلی
۶	آزمون های تشریحی- طبع سرایی	موارد معدود استفاده	استفاده زیاد در بخش های هنری - تشخیصی کاری و صلاحیتی	موارد معدود استفاده	موارد معدود استفاده	موارد معدود استفاده
۷	نمره گذاری	A-F +-	کیفی - توصیفی	A-D	کیفی - توصیفی	۲۰-۱
۸	رویکرد غالب	شناختی - رفتاری	شناختی	شناختی - رفتاری	شناختی - رفتاری	رفتاری - شناختی

نتیجه گیری

سنجش و ارزشیابی اصلی اساسی و مهم در جریان آموزش و در ارتباط با کارایی آموزش است [۱۹]. بدون توجه به سنجش هیچ برداشت مشخصی از آموخته های آموزشی و بازخورد جهت پاسخ به فراگیر، آموزش دهنده و سیستم آموزش وجود

ندارد [۲۰]. به همین سبب سنجش و ارزشیابی عاملی مهم در آموزش و ارزشیابی است و این تحقیق در همین راستا و بر اساس همین مفهوم به بررسی رویکردها و نظریه های مرتبط با اثر سنجش در یادگیری پرداخت بررسی تحلیلی در این زمینه که مبتنی بر دو بخش مطالعه نظری و رویکردی و مطالعه تطبیقی

- [5] Ballard SL, Dymond SK. Addressing the General Education Curriculum in General Education Settings with Students with Severe Disabilities. *Sage Journal*, 2017; 42(3):155-170.
- [6] Khadivi A, Vakili Mafakheri A. Relationship between achievement motivation, source of control, self-concept and academic achievement of first year high school students in the five districts of Tabriz. *Education and Evaluation*, 2011; 4 (13): 66-45. [Persian]
- [7] Cairns D. Investigating the relationship between instructional practices and science achievement in an inquiry-based learning environment. *Journal International Journal of Science Education* , 2019; 41(15), 2113-2135.
- [8] Bovill C, Woolmer C. How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *High Educ.* 2019; 78: 407–422.
- [9] Ali Abadi Kh. Introduction to Educational Technology. Tehran: Payame Noor University. 2005. [Persian]
- [10] Mahmoudi S. Investigating the effective components on the application of active learning in elementary classes, Master Thesis in Educational Technology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch. 2018. [Persian]
- [11] Sadati M. A study of active and traditional teaching approaches in students' learning motivation and working memory. Master Thesis in General Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch. 2019. [Persian]
- [12] Agarkar SC. Influence of Learning Theories on Science Education. *Reson* 2019; 24: 847–859
- [13] Artino AR, Konopasky A. The Practical Value of Educational Theory for Learning and Teaching in Graduate Medical Education. *Journal of graduate medical education*, 2018; 10(6), 609–613.
- [14] Office of Academic Evaluation of the Ministry of Education Proceedings of the First Conference on Academic Evaluation. Tehran: Cultivation. 2004. [Persian]
- [15] Hemmati N. Presenting a structural model of components affecting the learning plan along with emphasizing the evaluation

در این زمینه بود نشان داد که در زمینه رویکردهای مورد بررسی، دیدگاه رفتاری رویکردی بسته و منطبق بر نمره را دارد، رویکرد شناختی کیفی گرا و فرایندی و رویکرد انسان گرایی صرفاً توجه به آزمودنی بدون توجه به ابزار سنجش دارد. همچنین در زمینه مطالعه تطبیقی یافته ها گویای این مساله بود که رویکرد ارزشیابی کشورهای مختلف در بر گیرنده هر دو الگو و رویکرد شناختی و رفتاری است اما در زمینه استفاده و بکارگیری الگوی ارزشیابی تفاوت های مشخصی وجود دارد. در این زمینه کشور ژاپن و فنلاند رویکرد کیفی و توصیفی رویکرد غالب است و در موارد معدودی از رویکرد کمی محض و شرایط مبتنی بر آن استفاده می کنند؛ کره جنوبی و آمریکا تعامل آمیخته هر دو رویکرد را در امر آموزش بکار می گیرند و اما ایران کشوری با رویکرد غالب کمی در امر آموزش می باشد که عمده گزینش ها و شرایط پذیرش دانشجو در مقاطع تحصیلی و تکمیلی بر مبنای یک آزمون کمی عمدتاً بسته پاسخ است و گرچه کشورهای دیگر نیز در آزمون های بسیاری از این الگو استفاده می کنند اما در ایران این میزان به شکل معناداری از کشورهای دیگر بیشتر می باشد.

واژه نامه

- | | |
|-------------|---------|
| 1. Gage | گیج |
| 2. Berliner | برلاینر |

فهرست منابع

- [1] Masino S, Zarazua MN. What works to improve the quality of student learning in developing countries? *International Journal of Educational Development*, 2016; 48:53-6.
- [2] Reyes MR, Brackett MA, Rivers SE, Elbertson NA, Salovey P. 2012. The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for THE RULER Approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.
- [3] Beycioglu K, Kondakci Y. Principal leadership and organizational change in schools: a cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 2014; 27(3):2014-0111
- [4] Shah M. Impact of Management Information Systems (MIS) on School Administration: What the Literature Says. *Social and Behavioral Sciences*, 2014; 116: 2799-2804.

- Master Thesis in Educational Psychology, Bo Ali Sina University of Hamadan. 2018.
- [19] Shepard LA. Classroom Assessment to Support Teaching and Learning. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 2019;683(1):183–200.
- [20] Velacho M. Classroom assessment practices in middle school science lessons: A study among Greek science teachers. Journal Cogent Education, 2018; 5:48.
- model in students. Master Thesis in General Psychology, Zahedan University. 2018. [Persian]
- [16] Clay B. A Short Guide to Writing Effective Test Questions. USA, Kansas Curriculum Center with funds. 2001.
- [17] Kim S. An Analysis of Teacher Question Types in Inquiry-Based Classroom and Traditional Classroom Settings. thesis for the Doctor of Philosophy degree in Teaching and Learning (Science Education) in the Graduate College of The University of Iowa. 2015.
- [18] Rahimi M. Provide evaluation from Sanandaj Social Security Organization.