

ریشه‌های اجتماعی و مبانی فکری روش‌های ارزشیابی آموزشی و تلاش برای ارائه دیدگاهی نوین

دکتر یحیی مهاجر

ارزشیابی یکی از ارکان نظام آموزشی است. بطور کلی سه نوع ارزشیابی در نظام آموزشی مدنظر است که شامل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، ارزشیابی نظام‌ها و برنامه‌ها و ارزشیابی پرسنل است. ارزشیابی پرسنل را می‌توان در چارچوب نظام‌ها و برنامه‌ها در نظر گرفت، پس در این مقاله آنچه که مورد توجه و دقت قرار می‌گیرد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از یک طرف و ارزشیابی نظام‌ها و برنامه‌ها از طرف دیگر خواهد بود.

ارتباط بین شرایط اقتصادی و اجتماعی با ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی آموزشی همچون دیگر مسائل تربیتی، خود دارای تاریخ تحول خاص خود است. این تحول و مبانی نظری آن تحت تأثیر شرایط اقتصادی و اجتماعی قرار دارد، بنابراین وقتی از مبانی فکری روشهای ارزشیابی سخن به میان می‌آید. این امر نمی‌تواند بدون توجه به شرایطی که این مبانی فکری در آن ایجاد شده است مورد بررسی قرار گیرد.

ارتباط بین مدرنیسم و ارزشیابی آموزشی

نگاهی به تاریخ تحولات جهان نشان می‌دهد که رشد تکنولوژی و ایجاد صنعت در جهان روابط جدیدی را حاکم نمود که نتیجتاً توجه به دستاوردهای علمی و عینی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شد. موفقیت‌های روش‌های علمی و عینی در دنیای صنعت و

نگاهی به کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی

تکنولوژی باعث شد که علوم انسانی از حوزه فلسفه خارج شده و برای خود هویت علمی دست و پا کنند. این مهم نهایتاً به تعلیم و تربیت و اجزاء آن هم گسترش پیدا کرد و مکاتبی در این زمینه پای بر عرصه وجود گذاشتند.

در واقع در جامعه مدرن بنیاد زندگی اجتماعی گرد فعالیت‌های تولیدی شکل گرفته است و تقسیم کار گسترده، بخردانگی فراشدهای اقتصادی و تولیدی ... از مشخصه‌های زندگی مدرن است (احمدی، ۱۳۷۱، ص ۷۴). تحت تأثیر این شرایط کلیه امور جوامع تحت سلطه روابط سرمایه داری به سمت یافتن راه‌های علمی و عینی برای به حساب و کتاب درآوردن امور و خروج از جنبه‌های متزلزل و ذهنی جهت تأمین پیشرفت این جوامع متمرکز شد.

ظهور مکاتبی چون رفتارگرایی و جنبش‌های سنجش هم بدون ارتباط با این شرایط نبودند. آموزش می‌باید در خدمت کسب مهارت‌های مشخص برای پاسخگویی به نیازهای سیستم حاکم بر جامعه شکل گیرد و وسایل و ابزارهایی هم برای ارزشیابی و تضمین دستیابی به مهارت‌های موردنیاز ساخته شود. باید توجه داشت که آنچه در این دوره اتفاق می‌افتد آگاهانه یا ناآگاهانه همه به نوعی یکسویه و به نفع طبقات حاکم و از دیدگاه منافع آنها به پیش می‌رفت. اگر صنایع پیشرفت می‌کرد و این امر پیشرفت زندگی مردم را تحت تأثیر قرار می‌داد و درآمد ملی و سرانه را می‌افزود، ولی در هر صورت هدف و مقصود این پیشرفت‌ها شکوفایی بیشتر اقتصاد به نفع حاکمین بود و دیگران ممکن بود از قبل این سودآوری، زیان ببینند و یا سود ببرند. با چنین وضعیتی شکوفایی استعدادها و افراد و رشد فردی آنها هم در گرو حفظ منافع طبقات حاکم در جامعه می‌خواست مطرح باشد. به این ترتیب در صنعت راندمان بیشتر مطرح شد و در تعلیم و تربیت رسیدن به اهداف، ارزشیابی‌ها هم اعم از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و یا ارزشیابی سیستم و برنامه در خدمت بازدهی بیشتر آن‌هم با ملاک دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده در چارچوب منافع حاکمین می‌توانست مطرح باشد.

اما دنیای مدرن بدون چالش نبود. نگاه یک سویه به جامعه نمی‌توانست کارساز باشد. بحران‌های مختلف با ابعاد گسترده جوامع بشری را تحت تأثیر قرار داد. جنگ‌ها، بحران‌های اقتصادی، ظهور جریانات فکری رادیکال یکسویه چون نژادپرستی و فاشیسم،

ریشه های اجتماعی و مبانی فکری روش های ارزشیابی آموزشی و...

همه و همه متفکران و مردم را به مبارزات آشکار و پنهان بر علیه نظم موجود دعوت می کرد.

جریانات مقابل

جنبش ها و حق طلبی ها به اشکال مختلف ظهور می کنند. که شامل اشکال قهرآمیز و صورتهای نظری و فکری متفاوت می شود.

در مقابل توجه به اهداف و نتایج یکسویه در خدمت حاکمین جامعه در عرصه های مختلف اجتماعی مقاومت ها و بحث های متقابلی ایجاد شد. از جمله در صنعت در مقابل طرح فردریک تیلور^۱ (پدر مدیریت علمی) و ایجاد شرایطی برای بالا بردن راندمان کار، از سوی جنبش های کارگری مخالفت هایی ابراز شد و کارگران خواهان دستمزد بیشتر بازای کار سریعتر با راندمان بالاتر شدند. در ضمن ایجاد تقسیم کار شدید و وسیع و جدا کردن نیروی کار از یک موقعیت مناسب زندگی و تبدیل نیروی کارگر به مهره ای از ماشین مورد نقد جدی قرار گرفت.

در زمینه تعلیم و تربیت عده ای از صاحب نظران و مربیان همچون پیائزه، دیویی، ویگوتسکی و برونر از رشد کودک، مدرسه به عنوان محیط زندگی، حقوق کودک و غیره سؤال به میان آوردند و اصولاً رسیدن به اهداف از تعیین شده را به زیر سؤال بردند و ایجاد فرصت برای پرورش استعدادها و آزادسازی کودکان را مطرح ساختند.

در واقع همواره دو جریان عمده را در جریانات اجتماعی و فرهنگی به طور همزمان در مقابل هم می بینیم که بین این دو جریان و دو طرز تلقی هر از چندگاهی برحسب ضرورتها و شرایط توازن بخصوصی برقرار می شود.

از یک طرف جریانات حاکم بر عرصه های اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی که تثبیت نظام حاکم را تبلیغ کرده و به آن توجه دارند و از طرف دیگر جریانات مقابل که تبلیغ و مبارزاتی را جهت احقاق حقوق گروه های اجتماعی غیرحاکم و محروم مدنظر دارند. در طیف غیرحاکمین می توان از کسانی یاد کرد که تغییرات در چارچوب نظام ها

1. F.W. Taylor (1856- 1915)

نگاهی به کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی

را مدنظر دارند و یا اصولاً اساس نظام‌های حاکم را به زیر سؤال می‌برند. در عرصه تعلیم و تربیت و همچنین ارزشیابی‌های آموزشی نیز با جریان‌ات مشابهی روبرو هستیم. رویکردهای رفتارگرایی از یک طرف و شناخت گرایی و ساختن گرایی از طرف دیگر مطرح بوده‌اند.

رفتارگرایان بیشتر به رفتار بیرونی دانش‌آموز و مهارت‌های کسب شده نهایی آنها توجه دارند. شناخت‌گراها به نیازهای رشد و ساختن گراها به ایجاد شرایط جدید مطلوب توجه دارند. از این رو در روش‌های ارزشیابی منتسب به رفتارگرایان میزان دستیابی به اهداف و به خصوص اهداف مشخص رفتاری مدنظر است و آزمون‌های عینی در این ارتباط اهمیت ویژه‌ای دارند. به این ترتیب به نظر می‌رسد که نظریه‌های رفتارگرایان بیشتر با روش‌های سرمایه داران مدرن هماهنگ است. در این دیدگاه حساب و کتاب دقیق مطرح است ولی به صورت یکسویه و به سلیقه هدف نویسان. نقدی بر اهداف از جانب دانش‌آموز یا سایر مخاطبین در کار نیست. ماشین مدرسه در خدمت تعلیم شاگردان قرار دارد و قرار است افرادی با کسب مهارت‌های مشخص در هر مرحله به بازار کار عرضه شوند. این مهارت‌ها در چارچوب نظام‌های حاکم تعریف شده‌اند و گذشتن از آن خط قرمز تلقی می‌شود. جامعه شناسانی می‌توان تربیت کرد که در چارچوب اهداف حاکم بهترین خدمات را عرضه کنند. از آنجا که امتیازات و نظم حاکم به صورت عناصر حتمی الوقوع و غیرقابل تخطی تقدیس می‌شوند این متخصصین نباید از این خطوط عبور کنند.

در این زمینه مثالهای بارزی را می‌توان مطرح کرد. مثلاً نظام بازار مقدس است و حتی دولت‌ها و نمایندگان مردم نمی‌توانند در آن خدشه وارد کنند و از هر نوع مخالفت و یا اقدامی علیه این برداشت‌ها باید جلوگیری شود. هیچ گروهی از عوام و خواص در این مقوله نباید دخالت کنند حتی اگر به فقر و بدبختی و فساد منجر شود (نئولیبرالیسم). در هر صورت روش‌های متکی بر هدف نه تنها در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بلکه در ارزشیابی نظام‌ها و برنامه‌ها نیز مطرح است. در زمینه ارزشیابی برنامه‌ها و نظام‌ها رویکردهای متفاوتی مطرح می‌شوند که طیف وسیعی از آنها با وجود داشتن عناوین متفاوت هدف گرا هستند و از چارچوب اهداف نظام و برنامه گسترده‌تر فکر نمی‌کنند.

ریشه های اجتماعی و مبانی فکری روش های ارزشیابی آموزشی و...

در این رابطه از اغلب روشهای کمیت گرا می توان نام برد. الگوهای مبتنی بر هدف، الگوهای مبتنی بر ملاک های درونی، الگوهای تصمیم گیری هم کم و بیش هدف گرا هستند.

بسیاری از این الگوها آنجا ایجاد و به کار گرفته شده اند که منابع مالی و منافع اقتصادی و سیاسی در خطر بوده است. بسیاری از اندیشمندان و بزرگان نظام ارزشیابی مثل استافل بیم و ولف کار حرفه ای خود در زمینه ارزشیابی را زمانی آغاز کردند که امریکا پس از عقب افتادن در مسابقات فضایی از شوروی سابق به فکر هزینه کردن برای جبران و پیشرفت تحصیلی بیشتر برای پیروز شدن در این مسابقه افتاد. در این شرایط الگوهایی لازم بود تا معلوم شود که آیا این هزینه ها راه به جایی برده اند و یا خیر و نظام حاکم مطمئن شود که به اهداف خود رسیده و یا نزدیک شده اند و یا خیر. البته به ضرورت به دست دادن روش هایی برای ارزشیابی نتایج این اقدامات، روشهایی ایجاد شدند که پایه بسیاری از الگوهای ارزشیابی شدند و همچنین ارزشیابان بزرگی ظهور کردند که تاکنون به رشد تکنیک های ارزشیابی کمک می کنند. اما از سوی دیگر مربیان و نظریه پردازانی نیز نگران حقوق کلیه افراد ذی نفع و درگیر در این طرح ها و تلاش هایی بودند که برای دستیابی به اهداف مشخص حاکم در جریان بودند.

براساس نظر این اندیشمندان کودک نباید بعنوان موجودی تلقی شود که فقط برای زندگی در آینده دور تربیت می شود و هر رفتار سخت و بی توجهی در مورد حقوق او مجاز است. بلکه کودک در عین حال در مدرسه زندگی می کند و باید در طول دوره تحصیل که امروزه به سال های زیادی ممکن است بیانجامد زندگی درخوری داشته باشد و باید نیازهای روانی، بدنی و فرهنگی و اجتماعیش رفع شود. حقوق کودک مهم است و باید به آن توجه کرد. شکوفایی استعداد های دانش آموزان و فرصت دادن برای شناسایی آن و رشد استعدادهای کودکان از اهم مسائل است. پس ارزشیابی ها هم باید در خدمت رشد یادگیرندگان مطرح باشد و در خدمت حسابرسی نهایی. در چنین شرایطی ارزشیابی های نهایی و عینی زیر سؤال می روند و ارزشیابی های تکوینی و ارزشیابی هایی که خلاقیت و سطوح بالاتر یادگیری را هدف قرار می دهند مدنظر قرار

نگاهی به کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی

می‌گیرند و در نهایت ارزشیابی مجاز شمرده می‌شود که در خدمت یادگیری باشد و نه عکس آن، یعنی آموزش و یادگیری در خدمت ایجاد نتایج بهتر در ارزشیابی‌ها قرار گیرد. همچنین رشد عاطفی و شکوفایی استعدادها هم در دستور قرار می‌گیرد. البته افکار رادیکال‌تری هم در حوزه تعلیم و تربیت ظهور کرد. افکار اندیشمندانی چون فریره و ایلچ و کارنوی که اساساً در نقش و کارکرد عملی آموزش و پرورش رسمی تردید داشتند و راه رستگاری را به کلی در حرکات، رفتار رادیکال‌تر و تغییرات اجتماعی می‌دانستند.

در هر صورت تحت تأثیر نظریه‌های دانشمندانی مثل گاردنرو ویکینز و تحت تأثیر تفکرات طرفداران نظریه‌های انتقادی، به ساختارگرایی و ساختن‌گرایی که منتقد شرایط موجود بودند و تقاضای ساختار شکنی و ایجاد شرایط جدید در جهت رشد یادگیری و شکوفایی استعدادها و احیا حقوق کودک و افراد داشتند سنجش جایگزین در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مطرح شد و البته در ارزشیابی‌های مربوط به نظام‌ها و برنامه‌ها نیز تحت تأثیر تفکرات حق طلبانه و برخی افکار پست مدرنیستی و طبیعت‌گرایانه روش‌های جدیدی پیشنهاد شد.

تغییرات در روش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

سنجش جایگزین که از حدود دو دهه پیش در بسیاری از کشورهای مختلف و کمتر از یک دهه پیش در کشور ایران در مقطع ابتدایی مطرح شد سنجشی است که تأکید خود را بر یادگیری به جای نمایش موفقیت در اندازه‌گیری‌های تحصیلی گذاشته است. بازگشت به روشهایی که از دیدگاه رفتارگرایان غیرعینی تلقی می‌شود و اصرار بر سنجش عملکردی و استفاده از پوشه کار و تأکید بر ذهن و باور یادگیرندگان، همکلاسی‌ها، والدین و سایر دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان از مشخصات این نوع سنجش است (مهاجر، ۱۳۸۴، سیف، ۱۳۸۴).

در این نوع سنجش تمام کوشش در جهت یادگیری و رشد یادگیرنده متمرکز است و هر نوع ارزشیابی در خدمت یادگیری و دادن بازخورد و شکوفا کردن استعداد و توان یادگیرنده متمرکز است. انجام امتحانات پایانی به زیر سؤال می‌رود و نمره‌گذاری

ریشه های اجتماعی و مبانی فکری روش های ارزشیابی آموزشی و...

به صورت کلاسیک نفی می شود و دادن بازخورد کلامی و انشایی و مشخص کردن نقاط ضعف و ارائه راه حل برای رفع مشکلات اساس کار است. این نوع سنجش در جهت کمک به یادگیرندگان محروم و تحت فشار و محتاج به حمایت پیشنهاد شده و کوشش براین است تا با به خدمت گرفتن کلیه امکانات بالقوه و بالفعل یادگیرنده و سایر دست اندرکاران رشد همه جانبه یادگیرنده تضمین شود.

تغییرات در روش ارزشیابی های برنامه ها و نظام ها

در مورد ارزشیابی های برنامه ها و نظام ها هم در دهه های اخیر با توجه به جریانات جدید تغییراتی ایجاد شد. توجه به مصرف کنندگان و ذی نفعان مختلف اهمیت جدی پیدا کرد. اسکریون هدف ها را به زیر سؤال برد و ارزشیابی هدف آزاد را مطرح کرد و استیک بر نقش اصلی ذی نفعان در ارزشیابی تأکید کرد. ارزشیابی هایی از نوع ارزشیابی ۳۶۰ درجه به بررسی همه جانبه می پردازد و بر سهم همه ذی نفعان در ارزشیابی تأکید دارد. بولا و فریره تحقیق و ارزشیابی مشارکتی را مطرح کردند که اساساً تأکید بر مشارکت مردم در امر تحقیق و ارزشیابی دارد. فیتزپاتریک، ساندرز و ورثن (2004) در مورد نظریه ها و مفاهیم ارزشیابی های مبتنی بر مشارکت که به دو دسته ارزشیابی های طبیعت گرایانه و مشارکتی طبقه بندی می کند بحث کرده و برآن است که رویکردهای ارزشیابی مبتنی بر مشارکت به نیازهای چندگانه، ارزش ها و ادراکهای ذی نفعان اهمیت می دهند و همچنین با استدلال استقرایی منابع چندگانه داده ها را بکار می گیرند. و هدف این است که با توجه به نیمرخ های ارزشی متفاوت ذی نفعان یک برنامه به طور کامل توصیف شود.

باید توجه داشت که این نوع تفکرات و تلقی ها به دلیل توجه به حقوق گروه های مختلف زیردست اهمیت ویژه ای دارند، ولی از جمله اشکالات آنها می توان تأکید بیش از اندازه به ذهن و نفی علم و نفی هرگونه فراروایت را بر شمرد.

تغییرات تلقی ها در داخل کشور

در داخل کشور هم در طول تاریخ آموزش و پرورش امروزی مدارس، سیر

نگاهی به کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی

تحولات ارزشیابی با تلقی‌های از پیش گفته شده به کلی متفاوت نبوده است. اولین آیین نامه‌های امتحانات که در زمان حکومت رضاشاه نوشته شد نشان از تلقی سخت گیرانه از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی داشت. این مطلب تاحدی پیش می‌رود که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یک پایه به معلم پایه بالاتر سپرده می‌شود و اشتباه در ارزشیابی با ارجاع ارزشیاب به کمیته انضباطی پیشنهاد می‌شود. در سال‌های بعد این مسئله تعدیل می‌شود. در دهه‌های اخیر ارزشیابی تکوینی وارد آیین نامه شد و هم اکنون ارزشیابی جایگزین در مقطع ابتدایی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی در حال گسترش است. در مورد ارزشیابی‌های نظام‌ها و برنامه‌ها هم اکنون با آشنایی هر چه بیشتر با روش‌های ارزشیابی و بکارگیری روش کلاسیک به طور عمده روبرو هستیم. رویکردهای جدید کمتر مطرح و اجرا می‌شود.

چه باید کرد:

در جامعه‌ای که عدالت خواهی یکی از ارزش‌های بسیار پراهمیت آن است، نمی‌توان به شرایطی تسلیم شد که منافع همه گروه‌های جامعه را در نظر نگیرد. اما ایجاد عدالت نمی‌تواند بدون وجود ترقی و تعالی جامعه مطرح باشد. هنگامی می‌توان از عدالت واقعی برخوردار بود که حقوق همه برای رسیدن به یک زندگی انسانی به رسمیت شناخته شود و ضمناً جامعه از پتانسیل رشد و پیشرفت برخوردار باشد. پس باید در ارزشیابی‌ها هم توجه به ایجاد عدالت و کمک به افراد و گروه‌ها و ایجاد شرایط پیشرفت آنها داشت و هم برای تأمین پیشرفت جامعه جنبه پاسخگویی را مدنظر قرار داد. در ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی تأکید بر ارزشیابی‌های تکوینی و کمک به گروه‌ها و افراد، بخصوص افراد محروم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از این رو همه مقررات باید در خدمت کمک به یادگیری و شکوفایی استعدادها و ایجاد شرایط بهتر برای کسب حقوق گروه‌های اجتماعی تدوین شود. هر گونه مقررات دست و پا گیر که فقط توجه به انضباط اداری داشته و برای کسب نتایج به نفع رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده به صورت کلیشه‌ای وضع شود از ماهیت مناسب عدالت خواهانه دور خواهد بود. ایجاد اعتماد، احترام به دانش آموزان و معلمان و دست اندرکاران آموزش از اهم

ریشه های اجتماعی و مبانی فکری روش های ارزشیابی آموزشی و...

مسائل است. ارزشیابی نمی تواند محیط ارعاب و تهدید برای یادگیرندگان و سایر دست اندرکاران ایجاد کند.

ارزشیابی برنامه ها و نظام ها هم باید شامل ارزشیابی تکوینی باشد که برنامه ها را برای انجام وظایفشان در جهت کسب نتیجه و گسترش عدالت و رفع موانع از کلیه گروه های ذی نفع، تقویت کند. ایجاد اعتماد و همکاری گروه ها بدون امکان دخالت آنها و به حساب آوردن آنها مقدور نیست. پس علی القاعده بکارگیری آنچه که امروز به عنوان ارزشیابی درونی مطرح است بسیار مفید خواهد بود. ترکیب این نوع ارزشیابی با ایده های جدید که کلیه ذی نفعان را درگیر ارزشیابی می کند و دادن اطمینان به ذی نفعان که این ارزشیابی نه برای مؤاخذه و بلکه برای اصلاح امور مطروحه مطرح است، از اهم مسائل است.

به نظر می رسد استفاده از ابزارهایی که در پژوهش های کیفی به کار می آیند مثل مصاحبه، ایجاد پانل، گروه های کانونی و امثالهم و استفاده کمتر از فرم هایی که یک جانبه سؤالاتی را مطرح می کنند و روائی و تعمیم پذیری آن مورد تردید است می تواند مورد توجه قرار گیرد.

در واقع اگر بخواهیم جمع بندی از سیر تحولات اجتماعی و فکری در مقوله ارزشیابی داشته باشیم می توان چنین اندیشید که ایجاد یک شرایط مناسب که در آن هم رشد و اصلاح و هم پاسخگویی مطرح باشد در گرو چند مطلب است:

الف: توجه به رشد و اصلاح هم در جهت شکوفایی فردی و هم در جهت بهبود برنامه ها و وضع اجتماعی؛

ب: توجه به پاسخگویی با هدف پاسخگویی به مردم و تلاش برای تأمین منافع کلیه اقشار جامعه و نه طبقات ممتاز.

در این راستا اصول زیر در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی برنامه ها و نظام های آموزشی باید رعایت شود:

اصول مطرح در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی:

۱- اصل کمک به یادگیرنده و کوشش برای دستگیری و رفع اشکال او؛

نگاهی به کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی

- ۲- توجه به وضعیت اقتصادی، خانوادگی و زبان مادری یادگیرنده؛
- ۳- توجه به راه‌های ممکن برای رسیدن به اهداف درسی؛
- ۴- توجه به حقوق کودک و یادگیرنده برای دستیابی به آموزش سالم و مهارت‌های کافی؛
- ۵- تقویت روحیه مشارکت و همکاری در دانش آموز و معلم و والدین و کلیه دست‌اندرکاران؛
- ۶- تقویت روحیه خودکفایی، عزت نفس و استقلال و آزادگی فکری و رفتاری.

اصول مطرح در ارزشیابی برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی

- ۱- تأکید بر مشارکت اجتماعی برای تقویت احساس سهم بودن در تصمیم‌گیری که تضمین‌کننده مسئولیت‌پذیری و ایجاد محیط مناسب اجتماعی است؛
- ۲- اصل دادن آگاهی برای دستیابی و یا ایجاد اهداف عالی برای برنامه؛
- ۳- اصل توجه به اصلاح برنامه؛
- ۴- اصل توجه به عدالت اجتماعی؛
- ۵- اصل همکاری کلیه ذی‌نفعان و دست‌اندرکاران؛
- ۶- اصل ایجاد زمینه‌های لازم برای رسیدن به اهداف؛
- ۷- اصل استفاده از ابزارهای دقیق کمی و همچنین ابزارهای راهگشای کیفی برای تعیین ارزش‌های واسطه‌ای و نهایی برنامه که به دست می‌آید.

ریشه های اجتماعی و مبانی فکری روش های ارزشیابی آموزشی و...

منابع و مآخذ

- احمدی، بابک. (۱۳۷۹). *مارکس و سیاست مدرن*. نشر مرکز.
- استافل بیم، د. (۲۰۰۳). *درآمدی بر الگوهای ارزشیابی*، ترجمه غلامرضا یادگارزاده، آرش بهرامی، کوروش پرند. (۱۳۸۶). انتشارات یادواره کتاب.
- اسکات لش، جامعه شناسی پست مدرنیسم. ترجمه حسن چاوشیان. (۱۳۸۳). چاپ دوم. نشر مرکز.
- بازرگان هرندی، عباس. (۱۳۷۸). *مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته*. چاپ اول، نشر دیدار.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). *ارزشیابی آموزشی*. انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۴). *ضرورت توجه به دیدگاه های فلسفی زیربنایی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق*، تأکید بر روشهای کیفی پژوهش و ارزیابی آموزشی، *مجله علوم تربیتی* به مناسبت نکوداشت محقق فرهیخته استاد دکتر علی محمد کاردان، صص ۵۰-۳۸. انتشارات سمت.
- بهروان، حسین. (۱۳۸۱). *بررسی انتقادی روشهای تحقیق در علوم اجتماعی*. انتشارات دانشگاه فردوسی.
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۴). *تبیین و نقد پست مدرنیسم در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. *مجله علوم تربیتی* به مناسبت نکوداشت محقق فرهیخته استاد دکتر علی محمد کاردان، صص ۱۰۰-۸۷. انتشارات سمت.
- پارسا، خسرو (گزینش و ویرایش). (۱۳۷۵). *پسامدرنیسم در بوته نقد*. مجموعه مقالات. انتشارات آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فرآورده یادگیری (روشهای قدیمی و جدید)*. چاپ اول. نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). *روان شناسی پرورشی نوین*. ویرایش ششم. نشر دوران.
- گال، م، بورک، و وگال، ج. *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*. (ویراست ششم). ترجمه احمد رضا نصر و دیگران (۱۳۸۷)، جلد اول، چاپ چهارم. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- گال، م، بورک، و وگال، ج. *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*. (ویراست ششم). ترجمه احمد رضا نصر و دیگران (۱۳۸۷)، جلد دوم. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- گیدنز، ای. *پیامدهای مدرنیست*. ترجمه محسن ثلاثی. چاپ پنجم. ۱۳۸۸.
- مهاجر، یحیی. (۱۳۸۴). *ارائه یک الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و مقایسه آن با وضع موجود دبستان های تهران*، رساله دکتری. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- نوذری، حسینعلی. (۱۳۸۸). *صورت بندی مدرنیته و پست مدرنیته*، انتشارات نقش جهان.
- نیچه و دیگران، *هرمنوتیک مدرن*. ترجمه بابک احمدی، مهراں مهاجر، محمد نبوی. (۱۳۸۵). چاپ پنجم، نشر مرکز.
- ولف، آر، ام. *ارزشیابی آموزشی*. مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه. ترجمه علیرضا کیامنش (۱۳۸۱)، چاپ چهارم، مرکز نشر دانشگاهی.
- هاروی، د. *نئولیبرالیسم*. تاریخ مختصر، ترجمه محمود عبدالله زاده (۱۳۸۶). نشر اختران.

نگاهی به کرسی‌های نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی

هیوبرت، دو رابینو، پی، میشل فو کو. *فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشریه. (۱۳۸۷).
نشر نی.

- Delanty, G & Strydom, P .(editors).(2003). *Philosophies of Social Science*, Open university press, Mc Graw Hill Education.
- Fitzpatrick, J.C., Sanders, J. R and Worthen B.R. (2004), *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical guidelines*, 3rd ed, Person Education , Inc.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences, New Horizons*, Basicbooks, A member of the Perseus Books Group, New york.
- Grlese, A.A. (1981). *Your philosophy of Education*, Goodyear publishing Company, Santa Monica, California.
- Hass, G. (2002). *Curriculum Planning A New Approach*, fifth Edition. Lincoln, Y.S. (2003). *Constructionist Knowing, Participatory Ethics and Responsive Evaluation: A Model for the 21st Century*, *International handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers. U.S.A.
- Madaus, G.F. and Stufflebeam, D.(editions). (1989). *Educational Evaluation. Classic works of Ralph W. Tyler* , Boston Academic Publishing.
- Marzano, R, J & others.(1988). *Dimension of thinking*, Sections.
- Ornstein, A.C. and Hukins ,F.D. (1993). *Curriculum, Foundations, Principles and Issues*, ALLyn and Bacon, second Edition.
- Stufflebeam. D.L and Shunkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, & Applications*, Johnwiley& Sons Inc.
- Stufflebeam. D.L. , Madous, G. F , and Kellaghan, T.(editors). (2002). *Evaluation Models, viewpoint on Educational Human Services Evaluations*. Kluwer Academic publishers.
- Strain, J.P. (1971). *Modern Philosophies of Education*, Random House, N.Y.

ریشه های اجتماعی و مبانی فکری روش های ارزشیابی آموزشی و...