

معرفی مفاهیم تحقیق و ارزشیابی و بیان مهمترین وجوه تشابه و افتراق آنها

معرفی مقاله

نوشته: فرخ‌لقا رئیس دانا (Ed.S.)

هدف از مقاله حاضر یک بررسی جانیی از ویژگیها، ابعاد و وجوه مختلف دو مفهوم «تحقیق» و «ارزشیابی» و بیان وجوه اساسی تشابه و افتراق میان آنها و بازشناسی نقش هر یک از دو مفهوم در صحنه آموزش و پرورش است.

در بحث مربوط به تحقیق ابتدا تعاریفی از «تحقیق» ارائه شده است سپس از «انواع تحقیق» بر اساس اهداف مورد نظر ذکری به میان آمده و پس از آن «ویژگیهای خاص تحقیق» در ۷ مورد و نتایج حاصل از آن در ۶ بند معرفی و تشریح شده است.

در بحث مربوط به «ارزشیابی» نیز ضمن ارائه تعاریفی چند از ارزشیابی، به معرفی انواع و الگوهای شناخته شده آن پرداخته و «ویژگیهای خاص ارزشیابی» در ۸ مورد بیان شده است. «وجوه تشابه عملیاتی در تحقیق و ارزشیابی» و «وجوه بارز افتراق در تحقیق و ارزشیابی» یکی دیگر از مباحث این مقاله است.

کوشش نویسنده بر این بوده است که ضمن برشمردن ویژگیهای مشترک دو مفهوم «تحقیق» و «ارزشیابی»، خواننده را به وجه کاملاً متمایز این دو مفهوم از جهت «نوع پاسخگویی» به معضلات مبتلی به آنها آشنا کند.

نویسنده معتقد است که «تحقیق» همیشه پاسخگویی «چراها»، «چه‌ها» و یا «چگونه‌ها» است. در حالی که «ارزشیابی» همیشه پاسخگویی «چقدرها»، «میزانها» و «درجه‌ها» است. هر کجا سؤال «چرا» در رابطه با یک مسئله یا مشکل به طور مطلق مطرح باشد بسای

«تحقیق» و هر کجا سؤال «چقدر» در رابطه با همان مسئله و یا مشکل به طور نسبی، در مقایسه با یک ملاک یا معیار، مورد نظر باشد پای ارزشیابی در کار است. و در پایان نتیجه می‌گیرد: از آن جا که تحقیق به «چراها» و ارزشیابی به «چقدرها» پاسخ می‌دهد لذا، همیشه و همه جا، یکی می‌تواند مقدم بر دیگری و یا بالعکس یکی پیش‌نیاز برای دیگری باشد.

مقاله توسط خانم فرخ‌لقا رئیس دانا متخصص در تعلیم و تربیت و کارشناس تحقیق و ارزشیابی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش تهیه شده و در اختیار فصلنامه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بدین وسیله از ایشان قدردانی می‌شود.

«فصلنامه»



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

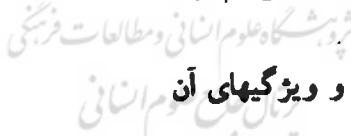
این مقاله با هدف مروری بر مفاهیم تحقیق و ارزشیابی، و بازنگری کلی نسبت به ابعاد و وجوه مختلف هر یک از این دو مفهوم، تهیه شده است تا نقش اساسی هر کدام را در صحنه آموزش و پرورش بازشناسی و بازپروری کند. سعی بر این خواهد بود که ابتدا شمائی کلی از «تحقیق» و ویژگیهای خاص آن بیان شود و با ارائه تعاریفی از تحقیق، ابعاد و وجوه مختلف آن مورد تجزیه قرار بگیرد و از تحلیل آنها، ویژگیهای تحقیق انتزاع شود. سپس با اتخاذ همین شیوه، در رابطه با «ارزشیابی» ویژگیهای آن روشن شود و در پایان وجوه تشابه و افتراق تحقیق و ارزشیابی برشمرده شود.

واضح است که تحقیق و ارزشیابی هر دو دارای محدوده‌ای گسترده هستند و در موضوعات متفاوت و متعدد مصداق پیدا می‌کنند. اما در این مقاله از تحقیق و ارزشیابی در گستره آموزش و پرورش بحث خواهد شد.

واژه تحقیق را مقابل کلمه انگلیسی "research" بکار می‌بریم که معنی تحقیق علمی از آن مستفاد می‌شود. منظور از علمی بودن این است که در این فعالیت، روشهای علمی بکار گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، منظور آن تحقیق خاصی است که دارای ویژگیهای خاص و مراحل خاصی باشد.

برای کلمه "research" معادل «پژوهش» هم در فارسی بکار رفته است. در این مقاله نیز دو لفظ تحقیق و پژوهش مترادف با یکدیگر بکار می‌روند.

ارزشیابی را معادل کلمه انگلیسی "evaluation" بکار برده‌اند که ویژگیهای خاص خود را دارد. و کلمه "evaluation" ارزیابی هم ترجمه شده است.



تعاریف تحقیق، انواع و ویژگیهای آن

تحقیق چیست؟

در آموزش و پرورش تعاریف مختلف و متعددی برای تحقیق علمی پیشنهاد شده است که در هر کدام از آنها، بنابر سلیقه تعریف کننده، و نظر خاص او از جهت بینشی، تأکید بر روی یک یا چند نکته شده است. نمونه‌هایی از این تعاریف را ذکر می‌کنیم:

«تحقیق عبارت است از انجام یک عمل منظم که در نتیجه آن پاسخهایی برای سؤالیهای مورد نظر و مطرح شده در موضوع تحقیق، به دست می‌آید.» این تعریف، تعریفی عام است و همه انواع تحقیق را شامل می‌شود.

تعریف دیگری از تحقیق چنین است:

«تحقیق عبارتست از ثبت عینی و سیستماتیک و تجزیه و تحلیل مشاهدات کنترل شده که

ممکن است به پرورش قوانین کلی و اصول یا نظریه‌هایی بیانجامد که به پیش‌بینی و یا احتمالاً کنترل رویدادها منجر شود.^۲»

تعریفی دیگر با همین تأکید و در همین راستای فکری چنین است:

«تحقیق عبارتست از گردآوری و تحلیل اطلاعات، به منظور درک و تبیین پدیده‌ها و ارائه نظریه‌ها و قواعد کلی در باره آنها.^۳»

این تعاریف، تأکید برجسته علمی تحقیق دارد و بیشتر پیدا کردن چگونگی روابط علی میان پدیده‌ها، به منظور تبیین نظری آنها مورد نظر است. یعنی تحقیق، نهایتاً تئوری یا نظریه ارائه می‌دهد. تحقیقات صرفاً علمی و بنیادی و محض، در این تعریف می‌گنجد.

تأثیرات این نوع تحقیقات، بر پیشرفت آموزش و پرورش، نیرومندی غیر مستقیم است. کرلینگر (Kerlinger) معتقد است تأثیرات تحقیقات صرفاً علمی و پژوهش‌های بنیادی، بسیار نیرومندتر و عمیق‌تر و دیرپای‌تر از تأثیرات زودرس تحقیقات کاربردی است.^۴»

دیوئی (Dewey) نیز در راستای همین نظر می‌گوید «هیچ چیز عملی‌تر از یک نظریه خوب نیست.^۵» اگر نظریه‌ای درست باشد موارد کاربردی زیادی دارد.

تعریف دیگری که تأکید بر نکته دیگری دارد، چنین است:

«تحقیق عبارت است از یک فعالیت منظم و مدون که هدف نهایی آن کشف و گسترش دانش و حقیقت است و محقق با انجام این فعالیت که بر مبنای تجزیه و تحلیل یک یا چند «فرض» درباره چگونگی روابط میان تعدادی متغیر بنا شده است، بر آن است که افکار و عقاید ذهنی و نظری را در برابر واقعیات عینی آزمایش کند.»

این تعریف با تکیه بر آزمایش نظریه یا تئوری در واقعیت‌های عینی و عملی، گرایش کاربردی و استفاده عملیاتی در تحقیق را نشان می‌دهد. و علاوه بر ویژگی کشف و گسترش دانش، تأکید بر ویژگی کاربردی تحقیق دارد. این نوع بینش، استفاده عملی نتایج تحقیق را درک می‌کند و کنترل نهایی رویدادها را از طریق کاربرد نظریه‌ها مورد نظر دارد.

حاصل این نوع تحقیق، معمولاً توصیف کامل و جامعی از پدیده‌ها و موضوع‌های مورد تحقیق است. تحقیقات توصیفی، تجربی، عملی و تاریخی در این تعریف می‌گنجد.

تعریف زیر بر کاربرد روش علمی در تحقیق تکیه می‌کند:

«تحقیق عبارت است از: کاربرد منظم و رسمی روش علمی در مطالعه مسائل و تحقیق آموزشی عبارت از کاربرد منظم و رسمی روش علمی در مطالعه مسائل آموزش و پرورش است. هدف تحقیقات آموزشی، عبارت از: تشریح، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌های آموزشی است.»^۶

چنانکه ملاحظه می‌شود، عوامل پیش‌بینی و کنترل رویدادها و پدیده‌ها به روش علمی، در این تعریف، بر عامل توصیف و تشریح مستتر در تعاریف قبیل اضافه شده است.

- منظور از روش علمی، رعایت فرایند کاملاً منظمی است که اعمال مراحمی را به صورت پی در پی به شرح ذیل شامل می‌شود:
- (الف) شناخت و تعریف مسئله؛
- (ب) مشخص کردن فرضیه یا پیش فرضها؛
- (ج) گردآوری داده‌ها؛
- (د) تجزیه و تحلیل داده‌ها؛
- (ه) بیان نتیجه‌گیری با توجه به قبول یا رد فرضیه یا پیش فرض^۸

انواع تحقیق

تحقیقات آموزشی را می‌توان بر اساس اهداف مورد نظر در تحقیق، طبقه‌بندی کرد. به نظر آل، آر، گی (L.R. Gay 1987) تحقیقات آموزشی را بنا بر هدف، می‌توان به پنج گروه طبقه‌بندی کرد:

- (۱) تحقیق بنیادی (Basic Research)
- (۲) تحقیق کاربردی (Applied Research)
- (۳) تحقیق ارزشیابی (Evaluation Research)
- (۴) تحقیق و توسعه (Research and Development) = (R&D)
- (۵) تحقیق عملی (Action Research)

گی (Gay) معتقد است که «امر طبقه‌بندی تحقیقات از نظر هدف، در درجه اول با میزان استفاده و کاربرد مستقیم آموزشی از نتایج و یافته‌های تحقیق و در درجه دوم با میزان کاربرد مستقیم و قابلیت تعمیم آن یافته‌ها، در موقعیت‌های دیگر آموزشی سروکار دارد. ملاک‌های قابلیت کاربرد مستقیم و قابلیت تعمیم، هر دو، حاصل نوع کنترلی هستند که در طول اجرای یک تحقیق صورت می‌گیرد.

تحقیق بنیادی یا ناب (Pure) منجر به ارائه نظریه می‌شود؛ تحقیق کاربردی با کاربرد نظریه در حل مسائل و مشکلات سروکار دارد؛ تحقیق ارزشیابی عبارت از عمل تصمیم‌گیری با توجه به ارزش نسبی دو یا چند عمل آلترناتیو است؛ تحقیق و توسعه متوجه بوجود آوردن نتایج و یافته‌های سودمندی است که در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ و بالاخره تحقیق عملی، عبارت است از: حل فوری مسائل و مشکلات منطقه‌ای، محلی و موردی^۹.

گی اضافه می‌کند: «بحث مجزای تحقیقات بنیادی و کاربردی، کار مشکلی است. زیرا هر دوی آنها در واقع یک خط سیر را می‌پیمایند^{۱۰}». ضمن آن که به این نکته نیز اشاره می‌کند که: «اگر چه نظر متقابلی هم هست، مبنی بر این که این خط سیر دو جهت دارد. تحقیق بنیادی، به

طور محض، به منظور ارائه نظریه یا ثوری و یا پالایش نظریه‌های قبلی صورت می‌گیرد و به هیچ وجه، به قابلیت کاربرد عملی نتایج تحقیق توجهی ندارد و عمدتاً کنترلها و شرایط آزمایشگاهی را می‌طلبد. لذا، در جهت غیر کاربردی مسیر، طی طریق می‌کند. در حالی که تحقیق کاربردی همان طور که از نام آن پیداست؛ به منظور کاربرد و یا آزمون کردن نظریه و یا ارزشیابی میزان سودمندی کاربرد نظریه در حل مسائل آموزشی، راه اندازی می‌شود.

گی چنین می‌افزاید:

«صحیح یا غلط، اغلب تحقیقات و مطالعات آموزشی، در جهت هدف کاربردی خط سیر تحقیق، قابل طبقه‌بندی هستند. در این نوع تحقیقات، محقق بیشتر علاقمند است که بداند «چه» بهتر کار می‌کند تا «چرا». تحقیق بنیادی، برای مثال، اصول یادگیری را مشخص می‌کند، و تحقیق کاربردی چگونگی کاربرد آن اصول را در صحنه آموزش بررسی می‌نماید»^{۱۲}.

از بحث فوق می‌توان نتیجه گرفت که تحقیقات بنیادی بیشتر به «چرایی» مسئله و تحقیقات کاربردی بیشتر به «چگونگی» آن توجه دارند. برای مثال، تحقیقات بنیادی پاسخگوی سؤال چرا یادگیری صورت می‌گیرد، بوده است. تحقیقات کاربردی می‌تواند پاسخگوی سؤال چگونه اصول یادگیری در عمل، به بهترین وجه، به کار می‌رود باشد.

تحقیقات را از نظر روش و راهبردهای اجرایی نیز، طبقه‌بندی کرده‌اند^{۱۳}. تحقیقات آزمایشی، نیمه تجربی، تجربی و همبستگی.... همچنین از نظر شیوه مطالعه و ارائه نتایج نیز تحقیقات گروه‌بندی شده‌اند مانند: تحقیقات تاریخی، توصیفی....

از نظر توجه به کسب اعتبار درونی (internal validity)، اعتبار بیرونی (external validity) و رعایت کنترل دقیق و نمونه‌گیری نیز چهار نوع تحقیق عبارت از آزمایش (experiment)؛ مطالعه (study)؛ زمینه‌یابی (survey) و بررسی (investigation) را معرفی^{۱۴} کرده‌اند.

رتال جامع علوم انسانی

ویژگیهای تحقیق

به طور کلی همه تحقیقات، صرف نظر از نوع آنها، دارای ویژگیهای مشترکی هستند. این ویژگیها به قرار زیر است:

۱ - تحقیق یک فرایند است:

تحقیق فرایندی است منظم، که مراحل منسجم، و پی در پی را طی می‌کند که اتمام هر مرحله، شروع مرحله بعدی را به دنبال دارد. این نظم و انسجام، تجزیه و تحلیل منطقی داده‌ها و یافته‌ها را میسر می‌سازد.

۲ - تحقیق مسئله‌گرا است؛

تحقیق مسئله‌گرا است. این بدان معنی است که تحقیق در جستجوی حل مسئله و مشکلی معین است. زمانی به تحقیق نیاز پیدا می‌شود که وجود مشکل و مسئله‌ای احساس شود. از دیویی نقل شده است که «پژوهشگر در کار خویش با مشکلی یا مسئله‌ای روبرو شده است که در حل آن ابهام یا تردید وجود داشته است»^{۱۵}.

تحقیق به دنبال کشف چرایی و چگونگی مسئله است.

چرا افت تحصیلی وجود دارد؟ باید تحقیق کنیم تا علل را کشف کنیم.

چرا بعضی از دانش‌آموزان به یادگیری و آموختن بعضی مطالب رغبتی نشان نمی‌دهند؟ باید علتها را از طریق تحقیق مناسب بررسی کنیم.

گاهی می‌خواهیم روش خاص یا تکنیک جدیدی را در محتوی و در آموزش یک موضوع درسی خاص وارد کنیم. اما مشکل ما این است که نمی‌دانیم نتیجهٔ بکارگیری این تکنیک چه خواهد بود. نمی‌دانیم واقعاً تأثیر مثبت خواهد داشت یا خیر؟ یا حداقل در مورد تأثیر مثبت تردید داریم و یا نسبت به نظر خود اطمینان کافی نداریم. راه کسب اطمینان کافی، انجام یک تحقیق و امتحان کردن نتایج حاصل از کاربرد آن شیوه، بر روی نمونه‌ای از مخاطبان آموزش است.

با به دست آوردن نتایج تحقیق علمی، درجهٔ تردیدها بسیار کمتر خواهد شد و بالعکس درجه اطمینان بیشتر، یعنی با اطمینان بیشتری می‌توان نسبت به وقایع نظر داد. اما باید به خاطر داشته باشیم که هیچگاه در تحقیق، پاسخ قطعی بدست نمی‌آوریم. لذا می‌بینیم هر کجا که در رابطه با امور آموزش و پرورش، مشکل و مسئله و سؤالی مطرح باشد و هر کجا چرایی و چگونگی مورد سؤال باشد، همان جا، جای تحقیق است. تحقیق به دنبال کشف راه حلی برای مشکل مورد نظر است. این مشکل همان موضوع تحقیق است. لذا هر تحقیق دارای موضوع خاصی است که نشانگر مسئلهٔ حل نشده‌ای است.

۳ - تحقیق هدفمند است؛

از آن جا که موضوع مورد سؤال و یا مورد اشکال در تحقیق مشخص است، تحقیق همیشه هدفدار است.

فرایند تحقیق، همیشه همسو با هدف سیر می‌کند و در تمام مراحل، مقصود و منظور اصلی مد نظر محقق قرار دارد.

۴ - تحقیق فرضیه‌پذیر است؛

وقتی به مسئله و مشکلی توجه می‌شود و یا چرایی عملی یا واقعیتی مورد سؤال قرار

می‌گیرد، بلافاصله نوعی پاسخ برای حل آن مسئله به‌ذهن می‌آید. به عبارت دیگر، ذهن خود به‌خود پاسخی را برای آن حدس می‌زند. اما در عین حال، در مورد صحیح بودن چنان پاسخی، در ذهن تردید وجود دارد. یا به عبارت دیگر نسبت به صحت و سقم آن اطمینان کافی وجود ندارد. به همین علت است که کار تحقیق انجام می‌شود تا صحت و سقم فرضیه یا پیش‌فرض حدس زده شده، در بونه تحقیق، آزمایش شود. لذا قبل از انجام تحقیق باید پیش‌فرضها دقیقاً مشخص و به روشنی بیان شود. بنابراین می‌توانیم بگوئیم تحقیق حتماً دارای پیش‌فرض یا فرضیه‌ای بیان شده است. فرضیه، همان انتظارات پژوهشگر درباره نتایج آتی پژوهش است یا حکمی آزمایش نشده و حدس و گمانی برای پاسخ به «چرا» است.

۵ - تحقیق روش‌پذیر است؛

گفته شد تحقیق دارای فرضیه‌ای است که باید در عمل آزمایش شود و صحت و سقم آن مشخص گردد. طریقه آزمودن فرضیه‌ها در همه تحقیقات یکسان نیست و روشهای متفاوتی دارد. به عبارت دیگر، راه آزمودن پیش‌فرضها گردآوری اطلاعات معتبر، پایا^{۱۶} و عملی^{۱۷} در زمینه مورد تحقیق است. این اطلاعات باید بر اساس اتخاذ روشهای متناسب با موضوع و هدف تحقیق انتخاب و پی‌گیری شود. پس هر تحقیق پذیرای روش خاصی، در رابطه با موضوع و هدف ویژه خود است.

۶ - تحقیق دانش افزا است؛

از آنجایی که نتیجه تحقیق، موجب حل مسئله یا پیدا کردن پاسخ برای مشکلی است و پس از انجام آن حداقل اطمینانی نسبت به تأیید یا عدم تأیید فرضیه حاصل می‌شود، نوعی کشف و شناخت را به دنبال دارد. نتایج تحقیق بهر حال موجب افزایش اطلاع، افزایش میزان فهم و درک از یک مسئله و لذا موجب گسترش دانش و شناخت در زمینه مورد تحقیق می‌شود.

۷ - نتایج تحقیق تعمیم‌پذیر است؛

نتایج حاصل از تحقیق، بنابر نوع تحقیق، در موارد مشابه و با شرایط کم و بیش همسان قابل تعمیم است.

نوع تحقیق، چگونگی و محدوده تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق را مشخص می‌کند. در تحقیقات بنیادی^{۱۸} و ناب که معمولاً حاصل نتایج تحقیق با ارائه نظریه یا کشف تئوری جدیدی همراه است، این نتایج در رابطه با موضوع، کاربردهای عام پیدا می‌کند. یعنی در سطح وسیع، قابل تعمیم می‌شود. نتایج تحقیق حتی از مرزها هم فراتر می‌رود و در سایر نقاط دنیا کاربرد

می‌یابد.

در تحقیقات کاربردی^{۱۹} که هدف اساسی آن، آزمون مفاهیم نظری و تئوریهای موجود و شناخته شده در موقعیتهای واقعی است، نتایج حاصل از یک تحقیق با در نظر گرفتن شرایط کلی حاکم بر جامعه و جو تحقیق، در موقعیتهای مشابه دیگر، قابل تعمیم است. در تحقیقات عملی^{۲۰} هم که هدف از تحقیق، بررسی مسائل و مشکلات موقعیتی و محلی به‌خصوصی در کلاسهای درس است، باز نتایج حاصل از تحقیق به‌نوعی بر اساس شرایط زمان و مکان و موقعیت موجود، معتبر و پایا است. یعنی با تطبیق شرایط می‌توان نتایج را تعمیم داد.

ویژگیهای نتایج حاصل از تحقیق^{۲۱}

اطلاعات حاصل از تحقیق یا نتایج آن دارای ویژگیهای خاصی است این ویژگیها بر اساس نظر مک میلان و شوماخر (Macmillan and Schumacher 1984) به‌شرح زیر است:

۱ - عینیت (objectivity)

عینیت یعنی: بر اساس اطلاعات گردآوری و تحلیل شده، فقط یک نوع تعبیر و تفسیر را می‌توان ارائه داد. به‌صورتی که اگر محقق دیگری آن اطلاعات را در اختیار داشته باشد، به‌همان نتیجه و تفسیر برسد. به‌بیان دیگر، نتایج تحقیق به‌مرحله گردآوری اطلاعات و روشهای تحلیل آن بستگی دارد نه به‌خصوصیات و نظریات ذهنی محقق. در علوم انسانی و تحقیقات آموزشی، به‌دست آوردن چنین عینیتی، البته، بسیار مشکل است و به‌سادگی تحقیقات علوم فیزیکی نیست.

۲ - صراحت (Precision)

صراحت به‌این معنی است که تحقیق زبانی تکنیکی و صریح دارد و باید به‌همان زبان، توصیف و نتایج آن ارائه شود. واژه‌ها یا اصطلاحات طرح تحقیق، نمونه‌گیری سیستماتیک، تحلیل واریانس و امثالهم، مفاهیم خاص و صریحی دارند که تعریف شده‌اند. کلمات و جملاتی که در گزارش نتایج تحقیق به‌کار می‌رود، باید آن‌چنان دقیق، صریح و کافی باشد که برای خواننده آن هیچ جای سؤال و شکی باقی نگذارد. مراحل و شیوه‌های تحقیق باید با عبارات، کلمات و مفاهیم دقیق و صریحی گزارش و ارائه شود که تکرار آن به‌همان ترتیب به‌وسیله محقق دیگر میسر و ممکن باشد.

۳ - نقدپذیری (قابلیت رسیدگی) (Verifiability)

طرح تحقیق، مراحل و نتیجه‌گیری و تفسیر آن باید به‌نوعی گزارش شود که از جانب متخصصان و محققان دیگر قابل بررسی، رسیدگی و نقد باشد. این خصوصیت به‌دو ویژگی قبلی یعنی عینیت و صراحت وابسته است. (این همان ویژگی قابلیت تکرار replicability می‌تواند باشد.)

۴ - اختصار در توصیف (Parsimonious explanation)

هدف تحقیق آن است که پیچیده‌ترین حقایق را به‌ساده‌ترین عبارات بیان کند. بنابراین، نتیجه تحقیق باید روابط میان پدیده‌های مورد مطالعه را به‌ساده‌ترین و خلاصه‌ترین بیان ممکن عرضه کند.

۵ - مستند بودن به تجربه یا اصالت تجربی (empirical)

نتایج تحقیق و یا اطلاعات حاصل از آن، به‌استناد روشها و مراحل علمی و عینی بکار گرفته شده معتبر است، نه در اثر نتیجه‌گیریها و نظرهای شخصی و دستوری.

۶ - مطلق نبودن یا محتمل بودن (probabilistic)

نتایج حاصل از تحقیق را نباید مطلق و خالی از هر نوع شک و شبهه دانست. باید توجه داشت که تحقیقات در علوم انسانی، نتایج متقنی را به‌دست نمی‌دهند. بلکه نتایج احتمالی حوادث را بیان می‌کنند. نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که اگر چنین بشود، به‌احتمال ۹۵٪ چنان خواهد شد. مفهوم مخالف آن این است که اگر چنین بشود به‌احتمال ۱۵٪ چنان نخواهد شد. از این نظر می‌شود تحقیق را چنین توصیف کرد که درجهٔ عدم اطمینان را کاهش می‌دهد. ولی هرگز نمی‌تواند با اطمینان کامل به‌پاسخی برسد. به‌همین دلیل نتایج تحقیق بیشتر به‌صورت «چنین به‌نظر می‌رسد که...» عرضه می‌شود و نتایج تحقیق معمولاً با ذکر حدود اطمینان و ضریب اعتماد گزارش می‌شود.

ارزشیابی، گستره، انواع، ویژگیهای آن، و وجوه تشابه و افتراق آن با تحقیق ارزشیابی چیست؟

ارزشیابی چنان که از خود کلمه مشخص است، مفهوم ارزش و ارزش‌گذاری را در بردارد. «ارزشیابی یعنی: قضاوت آگاهانه در مورد ارزش مواد و مطالب برای هدفی معین و بر اساس ملاکی مشخص.»^{۲۲}

تعریف دیگر از ارزشیابی چنین است: «ارزشیابی فرایند منظمی است که طی آن درباره ارزش، مطلوب بودن، مؤثر بودن و یا کفایت چیزی طبق ملاکها و مقاصد معینی قضاوت و داوری می‌شود.»^{۲۳}

تعریف دیگر: «ارزشیابی عبارت است از داوری مبتنی بر مقایسه دقیق داده‌های عینی، با استانداردهای انتخابی.»^{۲۴}

«ارزشیابی عبارت از تعیین ارزش نسبی امر مورد ارزشیابی است در مقایسه با معیار و ملاکی معین طی فرایندی که بر مبنای علمی استوار باشد.»^{۲۵}

جان کیوز (John Keeves 1988) در کتاب مرجع تحقیق آموزشی در رابطه با ارزشیابی می‌نویسد:

«ارزشیابی فعالیت است که اختصاصاً در موجودیتهای انتراعی و کیفی مانند: طرحها، برنامه‌ها، ساختارها و سازمان‌بندیها کاربرد دارد.» در تعریف آن می‌نویسد:

«عمل ارزشیابی عبارت است از: نوعی وزن دادن به ارزش یا مفید بودن چیزی.» در جای دیگر می‌نویسد: «ارزشیابی عبارت از انجام مقایسه‌هایی است، با یک استاندارد یا تطابق با یک معیار.» معیار یا استاندارد می‌تواند منبعث از هدفهای از قبل تعیین شده یا برنامه‌ها و طرحها و روشهای دیگر باشد.»^{۲۶}

ه، س، بولا (Bhola., H.S. 1979) در کتاب ارزشیابی آموزشی و سوادآموزی تابعی، ترجمه دکتر عباس بازرگان، ارزشیابی را چنین تعریف می‌کند:

«ارزشیابی عبارت است از: آزمودن و قضاوت درباره ارزش، کیفیت، اهمیت، میزان، درجه، یا شرایط یک پدیده.»^{۲۷}

دیدگاههای جدیدتر نسبت به امر ارزشیابی در تعاریف زیر مستتر است: تعریف جان بست (John Best) از ارزشیابی چنین است: «ارزشیابی فرایندی است که در آن، سطوح تصمیم مورد نظر تعیین می‌شود.»^{۲۸} یعنی نتایج ارزشیابیها نوع و چگونگی تصمیم گیرندگان را روشن می‌کند. ارزشیابی در رابطه با موضوع تصمیم‌گیری، راه‌اندازی و اجرا می‌شود. به عبارت دیگر ارزشیابی به عنوان بازوی قوی مدیریت به کار می‌آید.

استافل بیم و شینک فیلد (Stufflebeam & Shink Field, 1986) ارزشیابی را چنین تعریف می‌کنند:

«ارزشیابی عبارت است از: فرایند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوب بودن هدفها، طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی.»^{۲۹}

ال، آر، گی (Gay 1985) در کتاب خود با عنوان ارزشیابی آموزشی و سنجش و

اندازه‌گیری چاپ دوم می‌نویسد:

«بررسی متون مربوط به ارزشیابی نشان می‌دهد که تقریباً به تعداد متخصصان امر ارزشیابی، تعریف ارزشیابی وجود دارد. ولی با کمی اختلاف، اغلب تعاریف، عمدتاً، نشانگر یکی، از دو نقطه نظر فلسفی مستتر در دو تعریف ذیل می‌باشند:

۱ - ارزشیابی عبارت است از: فرآیند منظم گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، به منظور تعیین تحقق هدفها، و درجه یا میزان تحقق آنها.

۲ - ارزشیابی عبارت است از: فرآیند منظم گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها به منظور تصمیم‌گیری».^{۳۰}

تفاوت اساسی میان این دو تعریف این نکته است که آیا قضاوت و یا تصمیم‌گیری جزء جدانشدنی ارزشیابی است یا خیر؟
گی می‌نویسد:

«طرفداران تعریف اول معتقد هستند که نتایج حاصل از ارزشیابی ممکن است در امر تصمیم‌گیری به کار آید. درحالی که طرفداران تعریف دوم، امر تصمیم‌گیری را به عنوان بخشی از ارزشیابی به شمار می‌آورند.

گی ادامه می‌دهد: به نظر می‌رسد تعریف دوم نسبت به تعریف اول ارجحیت داشته باشد. اولاً تعریف دوم ناقض تعریف اول نیست، و دربرگیرنده مفاد آن می‌باشد. ثانیاً، درنظر گرفتن فقط نقش توصیفی برای ارزشیابی، در گزارش میزان تحقق اهداف مورد نظر، یک نقش ساده و کوچک به حساب می‌آید. شاید، بطور ایده‌آلی، تنها مقصود و منظور از ارزشیابی، تعیین میزان تفاوت (اگر تفاوتی وجود داشته باشد) میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب (هدفهای مورد انتظار) باشد، تا اگر ضرورت یابد، مقدمات رفع تفاوتها، و یا حداقل، کم کردن درجه تفاوتها، از جانب تصمیم‌گیران، فراهم شود.^{۳۱}

گستره ارزشیابی و ذکر بعضی انواع و الگوهای آن

گستره ارزشیابی بسیار وسیع است و از اولین قدمهای تهیه برنامه تا انتهای ترین مراحل اجرایی و بازدهی برنامه را شامل می‌شود. ارزشیابی فقط محدود به زمان پایانی اجرایی یک برنامه نیست، بلکه، در طول تهیه و تدوین و اجرای آن می‌تواند کاربرد داشته باشد. کاربرد ارزشیابی محدود به تعیین درجه موفقیت هدفهای کلی نیست، بلکه، در رابطه با چگونگی تحقق کلیه هدفهای جزئی نیز قابل اعمال است.

مایکل اسکریون (Michel skriven 1967) به دو نوع ارزیابی اشاره دارد:

۱ - ارزشیابی تکوینی یا مرحله‌ای (formative evaluation)

۲ - ارزشیابی پایانی یا مجموعی یا نهایی (Summative evaluation)

«ارزیابی مرحله‌ای به آزمایش جنبه‌های مختلف یک برنامه که در دست تهیه است می‌پردازد، و از آن برای تصحیح و بهبود برنامه در زمان اجرا استفاده می‌شود. ارزیابی نهایی به تعیین تأثیر برنامه یا طرح، بر افراد یا جامعه مورد نظر می‌پردازد.»^{۳۲}

استافل بیم (۱۹۷۱) چهار نوع ارزشیابی را معرفی می‌کند:

(۱) ارزشیابی زمینه (Context evaluation)

(۲) ارزشیابی درون داد (Input evaluation)

(۳) ارزشیابی فراگرد (Process evaluation) و

(۴) ارزشیابی برون داد (Product evaluation)

استافل بیم بر اساس این چهار نوع ارزشیابی، الگوی ارزشیابی CIPP را ارائه کرده است. بر اساس این الگو در هر یک از چهار نوع ارزشیابی سه مرحله تعیین کردن؛ به دست آوردن؛ و فراهم کردن اطلاعات دخالت دارند.^{۳۳}

«ارزشیابی زمینه، در مرحله تعیین و انتخاب هدفها؛ ارزشیابی درون داد، در مرحله انتخاب راهبرد مناسب یا مناسب‌ترین راهبرد از میان استراتژیهای متعدد؛ ارزشیابی فراگرد، در مرحله کاربرد و اجرای راهبردهای انتخاب شده در عمل؛ و بالاخره ارزشیابی برون داد، در مرحله نهایی و بازدهی برنامه، در جهت تشخیص میزان تحقق هدفهای مورد انتظار، کساربرد دارند.»^{۳۴}

از الگوهای^{۳۵} معروف دیگر در زمینه ارزشیابی، الگوی ارزیابی اختلاف (Evaluation Model Discrepancy)، (DEM)، است. این الگو به وسیله ام پرووس (M.Pravus) در سال ۱۹۷۱، ارائه شده است. بر اساس این مدل، ارزشیابی به طور کامل شامل تصمیم‌گیری بر اساس تعیین درجه تفاوتهاست. به عبارت دیگر ارزشیابی عبارت است از: مقایسه وضعیت موجود با وضعیت مطلوب.^{۳۶}

ال، آر، گی در کتاب ارزشیابی آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری چاپ ۱۹۸۵، تحت عنوان «انواع ارزشیابی در مقابل الگوهای آن» چنین می‌نویسد:

«وقتی از انواع ارزشیابی صحبت می‌کنیم، در واقع، مراجعه به فراگردها، برون دادها و افراد یا جامعه‌های متفاوت مربوط به موضوع ارزشیابی داریم. این مراجعات عبارتند از: دانش‌آموزان، برنامه‌ها، مدارس، نظامهای آموزشی، گروههای بزرگ جمعیتی، پروژه‌ها، و نیروی انسانی خاص. وی اضافه می‌کند:

صحبت از انواع ارزشیابی به این معنی نیست که در فرایند مراحل ارزشیابی نیز تعدد قائل شویم. فرایند اساسی ارزشیابی از نظر مراحل، در همه انواع ارزشیابی، بدون توجه به

موضوع مورد ارزشیابی، یکسان است. تفاوت اساسی در موضوع مورد ارزشیابی، چگونگی انتخاب و اعمال روش و انواع تصمیمات متخذه است. بنابر موضوعات مورد ارزشیابی، انواع متفاوتی از اطلاعات گردآوری می‌شود، ملاکها و ضوابط متفاوتی برای داده‌ها به کار می‌رود، و تصمیمات متفاوتی گرفته خواهد شد. اما مراحل اجرا در فرایند ارزشیابی، در همه موارد همسان است و مفاهیم کلی و اصول شناخته‌شده سنجش و اندازه‌گیری، در همه موارد یکسان کاربرد دارد.^{۳۷}

گی (۱۹۸۵) در مورد کاربرد انواع الگوهای ارزشیابی ارائه شده توسط متخصصان نیز، همین نظر را ارائه می‌دهد و معتقد است: صرف‌نظر از انتخاب الگو که می‌تواند این یا آن باشد، امر ارزشیابی در همه موارد دارای اجزای اساسی همانندی است. این اجزاء عبارتند از: تعیین هدفها و مقاصد؛ انتخاب و یا تهیه ابزارهای اندازه‌گیری؛ تعیین یا انتخاب راهبردها یا روشهای مناسب برای حصول به هدفها؛ مراحل اجرا و اعمال؛ و تحلیل و تفسیر نتایج حاصل.

گی می‌گوید: اصطلاحاتی که برای بیان هر یک از این اجزاء و مراحل به کار می‌رود و نیز سطح و میزان تشریح آنها، ممکن است در الگوهای مختلف، متفاوت باشد ولی فرایند اساسی اجرای ارزشیابی، در همه آنها یکی است.^{۳۸}

ویژگیهای ارزشیابی و بیان بعضی از وجوه تشابه و افتراق آن با تحقیق ذیلاً ضمن برشمردن ویژگیهای ارزشیابی، به بعضی از وجوه تشابه و افتراق میان تحقیق و ارزشیابی اشاره می‌شود:

۱ - ارزشیابی یک فرایند است: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رساله جامع علوم انسانی
ارزشیابی مراحل منظم و پی در پی و منسجمی دارد که براساس آن، تحلیل یافته‌ها و مقایسه‌ها صورت می‌گیرد. این ویژگی با ویژگی تحقیق کاملاً مشابه است.

۲ - ارزشیابی دارای موضوع و هدف است: ارزشیابی بنابر موضوع آن هدفمند است و تمام مراحل آن همسو با هدف سیر می‌کند. این ویژگی هم با ویژگی هدفمندی تحقیق مشابه است.

۳ - ارزشیابی ملاک مرجع و شرط گراست: انجام ارزشیابی مبتنی بر وجود ملاک یا معیار است. ارزشیابی شرط گراست. یعنی به

شرط وجود ملاک یا معیار، انجام ارزشیابی امکان‌پذیر می‌شود. اگر معیاری مشخص و از پیش تعیین شده در دست نباشد، امر قضاوت عملی نیست. ملاکها می‌تواند، هدفها، نیازها، انتظارات و یا سایر برنامه‌ها و روشهای قابل مقایسه باشد.

این ویژگی ارزشیابی، از وجوه تمایز آن با تحقیق است. در تحقیق، ملاک و معیاری در دست نیست. در نتیجه قضاوتی هم صورت نمی‌گیرد. نتایج تحقیق همیشه به صورت توصیف و تعبیر و تفسیر گزارش می‌شود.

۴ - ارزشها در ارزشیابی وزن پذیر است:

در ارزشیابی، نتایج به دست آمده نسبت به مطلوب بودن، مناسب بودن، مؤثر و مفید بودن، یا موفق بودن اهمیت پیدا می‌کند. یعنی میزانی از ارزش آن به دست می‌آید. ارزشیابی نوعی سبک و سنگین کردن است. ابتدا ارزش نسبی موضوع در مقایسه با ملاک مشخصی تعیین می‌شود و سپس کار مقایسه صورت می‌گیرد و قضاوت می‌شود که آیا این روش از روش ملاک بهتر است یا با آن یکی است و نتایج همسان دارد. این ویژگی خاص ارزشیابی است و در تحقیق مصداق ندارد. در تحقیق خوبی یا بدی، تناسب یا عدم تناسب، مطرح نیست و موضوع تحقیق خود به طور مطلق مورد بررسی قرار می‌گیرد و با چیزی مقایسه نمی‌شود.

۵ - ارزشیابی روش‌پذیر است:

در ارزشیابی نیز مانند تحقیق، بنا بر موضوع و هدف آن روش الگوری خاصی برای گردآوری و فراهم آوردن اطلاعات لازم بکار می‌رود. این ویژگی ارزشیابی با ویژگی تحقیق مشابه است.

۶ - عمل ارزشیابی از نوع تشخیصی است:

ارائه نتایج ارزشیابیها همیشه توأم با نوعی تشخیص است. اصولاً ماهیت ارزشیابی تشخیصی است. می‌گوییم تشخیص درجه مطلوب بودن، تشخیص درجه کارآیی و مفید و مؤثر بودن، تشخیص درجه آثار کاربردها و دیگر موارد. اگر تشخیص نباشد، قضاوت عملی نیست. پس تشخیص، پیش نیاز قضاوت و داوری است.

۷ - ویژگی بازخوردی:

اعلام نتایج ارزشیابیها همیشه با نوعی بازخورد یا پس‌خورد (Feedback) توأم است. یعنی آگاهی و اطلاع از نتایج، به نحوی عکس‌العمل مناسبی را در پی خواهد داشت.

اگر نتیجه بررسی و مقایسه وضع موجود و مورد ارزشیابی با معیار، همخوانی و مطابقت داشته باشد و یا شرایط از قبل تعریف و تعیین شده را دارا باشد بازخورد مثبت ایجاد می‌کند و بالعکس.

بازخورد مثبت، به دنبال رضایت از برنامه و یا موضوع مورد ارزشیابی حاصل می‌شود و بازخورد منفی به دنبال عدم رضایت و در نتیجه نیاز به اجرای کار جبرانی احساس می‌شود. بازخورد منفی در واقع نشانه‌ای از احساس نیاز به تغییر، اصلاح و یا تکمیل برنامه و موضوع مورد ارزشیابی است. بازخورد مثبت توجه را از موضوع مورد ارزشیابی به موضوع دیگری معطوف می‌کند. و بازخورد منفی توجه به مشکل و مسئله و چرایی خاصی را مطرح می‌کند و انجام تحقیق مناسبی را جهت کشف علل عدم موفقیت یا علل عدم تطابق با ملاک توصیه می‌کند. این ویژگی خاص ارزشیابی و از وجوه افتراق آن با تحقیق است.

۸ - ارزشیابی تعمیم‌پذیری محدود دارد:

کاربرد نتایج ارزشیابی، محدود به موضوع آن است. یعنی نتایج حاصل از ارزشیابی فقط در رابطه با موضوع آن معتبر است و نتایج در مورد موضوعهای دیگر و یا حتی همان موضوع، در شرایط دیگر قابل تعمیم نیست. حتی تعمیم یافته‌های حاصل از نتایج یک ارزشیابی، نسبت به موضوع خود در یک محدوده زمانی قابل بررسی معتبر است. به عبارت دیگر نتایج ارزشیابی با گذشت زمان و تغییر بعضی از شرایط، از جمله معیارها، اعتبار قبل را نخواهد داشت. این ویژگی ارزشیابی نیز خاص آن و از وجوه افتراق آن با تحقیق است.

وجوه تشابه عملیاتی تحقیق و ارزشیابی

تحقیق و ارزشیابی هر دو فرآیندی منظم و سیستماتیک هستند. به بعضی از موارد تشابه تحقیق و ارزشیابی در بحث قبل اشاره شد. مراحل عملیاتی این دو فعالیت نیز به میزان زیادی به یکدیگر شبیه است. ما این تشابهات را تحت همین عنوان به اختصار ذکر می‌کنیم:

تحقیق و ارزشیابی باید بر اساس طرحهای مکتوب و مدونی به اجرا در آیند که خود مورد ارزشیابی قرار گرفته باشند و مناسب بودن آنها تأیید شده باشد.

طرح ارزشیابی و طرح تحقیق از نظر تعریف موضوع، اهداف، تعیین روشها و مراحل، شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری و آمار، شیوه‌های گردآوری اطلاعات، تحلیل و تفسیر و ویژگیهای محققان، تعیین بودجه، تقویم زمانی و نوشتن گزارش، بسیار شبیه به یکدیگر است. وجه تمایز این دو طرح، یکی تعیین پیش فرض و یا فرضیه‌ها در تحقیق است، و دیگری تعیین چگونگی آزمون فرضیه‌هاست.

در ارزشیابی، مرحله مهم، تعیین یا تهیه ملاک و استاندارد معتبر برای مقایسه و قضاوت است.

روشها و ابزارهای که در هر یک از این دو فعالیت به کار می‌رود نیز بسیار شبیه به یکدیگر است. در هر دو مورد، از مشاهده دقیق و کنترل شده، انواع پرسشنامه‌ها، مصاحبه‌ها، آزمونها، سیاهه‌های علائق و گرایش و بالاخره کامپیوتر، می‌توان در اجرا، به تناسب موضوع و روش، بهره گرفت.

وجوه بارز افتراق در تحقیق و ارزشیابی

شاید با برشمردن مشخصه‌های بارز هر یک از تحقیق و ارزشیابی بهتر بتوان به وجوه افتراق آنها پی برد.

از مجموع بررسیهای مربوط به تحقیق و ارزشیابی، می‌توان دریافت که در هر عمل ارزشیابی از هر نوع و با هر الگو، انجام عمل «مقایسه» (Comparison) دو وضعیت موجود و مورد انتظار و قضاوت به منظور تصمیم‌گیری در جهت تأیید یا تکذیب و نفی موضوع مورد ارزشیابی و اقدام بر اساس بازخورد ایجاد شده، یک «اصل» است.

مقایسه دو وضعیت، همشبه، میزان، درجه، مقدار و به عبارت دیگر «چقدر» را مطرح می‌کند. لذا می‌توان گفت در همه ارزشیابیها، سؤال «چقدر» و «چه میزان» مطرح می‌باشد. این سؤال طی اجرای مراحل همسان، بر اساس الگوهای متفاوت، بنابر موضوعات متفاوت ارزشیابی، مورد پاسخ و تصمیم‌گیری قرار می‌گیرد. توجه به این اصل، یعنی ضرورت انجام «مقایسه» مشخصه بارز ارزشیابی است. لذا ارزشیابی نهایتاً عبارت از: تعیین «میزان» و «چقدر» از تفاوت با ملاک و معیار است.

— مشخصه بارز تحقیق، پاسخگویی به سؤال «چه»، «چگونه» و «چرا» می‌باشد. تحقیق به دنبال کشف چرایی و چگونگی مسئله یا چگونگی کاربرد یک نظریه در عمل و یا چه بودن مشکل در موردی خاص است.

— محقق جهت پاسخ‌بایی برای مسئله مورد تحقیق باید فرضیه یا پیش‌فرضهایی را در نظر بگیرد و با اتخاذ شیوه‌های مناسب، صحت و سقم فرضیه‌ها را از نظر آماری آزمون کند.

— ارزشیاب برای پاسخ‌بایی برای سؤال و موضوع مورد ارزشیابی باید، ملاکها و ضوابط مشخصی را تعیین، انتخاب و یا تهیه کند و درجه تطابق واقعیات را با معیارها و استانداردها و ملاکهای مورد انتظار، با شیوه‌های مناسب، مورد سنجش قرار دهد. بر اساس دو مورد فوق تحقیق «فرضیه‌گرا» و ارزشیابی «ملاک‌گراست».

— تحقیق بیشتر جنبه «توصیفی» و ارزشیابی جنبه «تشخیصی» دارد.

— در تحقیق ارزشها «مطلق» و در ارزشیابی، ارزشها «نسبی» است.
— نتایج تحقیق تحت شرایط معین و مشخص «قابلیت تعمیم‌پذیری نامحدود» و نتایج ارزشیابی تحت شرایط مشخص و تعریف شده «قابلیت تعمیم‌پذیری محدود دارند».
— معمولاً به نتایج کلی حاصل از تحقیق، با توجه به «معنی‌دار بودن آن نتایج از لحاظ آماری»، نظر و توجه می‌شود. در حالی که نتایج کلی به دست آمده از ارزشیابی با توجه به «معنی‌دار بودن آنها از نظر عملی» و نقش آن در تسهیل امر تصمیم‌گیری، مورد قضاوت قرار می‌گیرد.

مؤخره

تحقیق و ارزشیابی هر دو، فرایندی منظم هستند که طی مراحل، اطلاعاتی را در زمینه‌های مورد تحقیق و ارزشیابی به گونه‌ای فراهم می‌آورند که بتوان از نتایج انجام آنها به منظورهای خاصی سود برد.

منظور اساسی در تحقیق پاسخ‌یابی به «چه»، «چگونه» و «چرا» در مسائل مختلف است. کار تحقیق، کشف یا شناخت روابط علی میان پدیده‌ها و ارائه تئوری یا نظریه، یا شناخت چگونگی کاربرد و کارآمدی نظریه‌های خاص در موقعیتهای واقعی و عملی آموزش و پرورش است.

منظور اساسی از ارزشیابی پاسخ‌یابی به چقدرها، میزانها و درجه‌های تطبیق انتظارات با واقعیتهاست.

تحقیق پاسخ «چگونه‌ها» و «چراها» و ارزشیابی پاسخ «چقدرها» و «چه اندازه‌ها» را به دست می‌دهد. هر کدام، ویژگیهای خاص خود را دارد، در عین حال که ویژگیهایی در هر دو آنها مشترک است. روشها و ابزاری که در گردآوری و فراهم کردن اطلاعات، تجزیه و تحلیل و تعبیر و تفسیر آنها بکار می‌رود، کم‌وبیش در هر دو یکی است. علم سنجش و اندازه‌گیری و شیوه‌های سنجش و آزمون و نمونه‌گیری در هر دو، کاربرد دارد و وسیله‌ای اساسی در به‌کارگیری از این فنون است. شیوه عمل در هر دو تقریباً یکی است.

از آنجا که تحقیق به چراها و ارزشیابی به چقدرها پاسخ می‌دهد، لذا همه‌جا و همیشه یکی می‌تواند مقدم بر دیگری و یا بالعکس یکی پیش نیاز برای دیگری باشد. اگر مسئله و مشکل مشخص شود با دستکاری بعضی متغیرها، نتایج حاصل را بررسی می‌کنیم. وقتی مشکل حل شد و پاسخ به دست آمد و مسئله روشن شد، می‌خواهیم آن را به اجرا درآوریم. و بعد بر آن هستیم تا ببینیم چقدر از انتظارات پیش‌بینی شده، در عمل یعنی در حین اجرا و یا پس از اجرا، تحقق پیدا کرده است. در این موقع به ارزشیابی می‌پردازیم. اگر نتایج ارزشیابی نشان دهد که میزان و اندازه تحقق هدفها به اندازه و میزان انتظارات پیش‌بینی شده یعنی ملاکها و معیارهای تعیین

شده نبوده است، باز به مشکلی برخورد کرده ایم و باید بر اساس تحقیق، علل را جستجو کنیم و به شناخت و کشف تازه ای برسیم. و به همین ترتیب این چرخه تحقیق و ارزشیابی ادامه راه خواهد داد.

چرخه تحقیق و ارزشیابی، در یک آموزش و پرورش پویا هیچگاه توقف ندارد و همیشه در جهت رشد در حرکت است. دانسته ها و کشفیات در جریان چرخه از آن خارج می شود و در محیط آموزش پخش می گردد و موجبات بهبود امور را فراهم می کند. ندانسته ها، سوآله ها، مشکلات و معضلات در این چرخه تحقیق و ارزشیابی، چرخه پاسخیابی به چرا و چقدر، آن قدر، تحلیل و تجزیه می شود تا بتواند به صورت دانسته و کشف درآید. ما در پهنه و در صحنه آموزش و پرورش به طور مداوم در یک چرخه وسیع از تحقیق و ارزشیابی «چرا» و «چقدر» قرار داریم، به نحوی که پی در پی انجام یکی بعد از دیگری ضرورت پیدا می کند و یا وجود یکی، لازمه و پیش نیاز انجام دیگری است.

چقدر از ملاک یا معیار تأمین شده است؟ ارزشیابی است. چرا مقداری از ملاک یا معیار تأمین نشده است؟ تحقیق است.

پس از انجام تحقیق، مشکل که حل شد و پاسخ چرا که مشخص شد، برنامه یا کتاب یا روش یا شیوه اجرایی مورد بررسی، اصلاح یا تکمیل می شود و یا تغییراتی در آن داده می شود. و بعد، پس از اجرای برنامه جدید و شیوه نوین و اصلاح اشکالات کتاب...، باید دوباره ببینیم چقدر از ملاک و معیار تأمین شده است. و به همین ترتیب الی آخر، تا یک موضوع رشد یابد و کاملاً جای افتد.

نکته مهم آن است که ما، در فرایند آموزش و پرورش، نقش هریک از دو مقوله تحقیق و ارزشیابی را به جا و به خوبی بشناسیم و به اهمیت درخور هریک واقف باشیم و به جا و در موارد نیاز، از کاربرد هریک از آنها، در جهت رشد فرایند آموزش و پرورش بهره بگیریم.

انشاء... والسلام.



زیرنویسها و منابع مورد استفاده

۱ - دکتر عزت‌الله نادری و دکتر مریم سیف‌نراقی - روشهای تحقیق در علوم انسانی چاپ دوم ص ۳۳.
۲ - جان بست John Best روشهای تحقیق در علوم تربیتی ترجمه دکتر حسن پاشا شریفی و دکتر نرگس طالقانی.
۳، ۴، ۵ - نقل شده توسط دکتر علی اکبر سیف - مقاله تأثیر پژوهش بر فعالیت‌آموزش و پرورش مجله تحقیقات و مطالعات تربیتی جلد سوم تیرماه ۱۳۵۷.

۶ - نقل از دکتر عزت‌الله نادری و دکتر مریم سیف نراقی - روشهای تحقیق در علوم انسانی چاپ دوم ص ۳۵.
۷ و ۸ - R.L. Gay, Educational Research Third ed. 1987, p. 4

۹ - L. R. Gay, Educational Research, 3rd. ed. 1987, P. 6-8

۱۰، ۱۱، ۱۲ - 6-7 صفحات، همان منبع فوق‌الذکر

۱۳ - تحقیقات را براساس راهبردها و روشهای مورد اتخاذ در اجرا، و نیز براساس اعتبار درونی و برونی آن و... طبقه‌بندی کرده‌اند. خوانندگان علاقمند می‌توانند به مطالعه مقاله‌های زیر بپردازند:

۱ - دکتر علی دلاور تحت عنوان انواع تحقیق، در فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۰ مسلسل ۱۰ سال ۱۳۶۶.

۲ - کتاب ال، آر، گی Gay تحت عنوان Educational Research Third ed. 1987, P. 9-14.

۳ - کتاب جان بست، روشهای تحقیق در علوم تربیتی ترجمه دکتر حسن پاشا شریفی و دکتر نرگس طالقانی.

۴ - کتاب روشهای تحقیق در علوم انسانی تألیف دکتر عزت‌الله نادری و دکتر مریم سیف‌نراقی.

۱۴ - دکتر علی دلاور - انواع تحقیق فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۲ تابستان سال ۱۳۶۶.

۱۵ - همان منبع مذکور در ۶

۱۶ - معتبر (Valid)، پایا (reliable)

۱۷ - Practicable

۱۸ - Pure or Fundamental, or basic research

۱۹ - applied research

۲۰ - action research

۲۱ - این قسمت از مقاله عیناً از متن صفحات ۵ و ۶ از کتاب مک‌میلان و شوماخر

(MacMillan & Schumacher 1984) تحت عنوان Research in Education ترجمه شده است.

۲۲ - سنجش و اندازه‌گیری در آموزش و پرورش و در روان‌شناسی، حسن پاشا شریفی چاپ ۱۳۵۳
۲۳ و ۲۴ - مقاله نظرات معاصر درباره ارزشیابی از برنامه، فصلنامه تعلیم و تربیت ۲ و ۳ سال ۱۳۶۴، ترجمه
امان‌الله صفوی
۲۵ - گزارش نتایج ارزیابی تحقیق تجربی تام، فصلنامه تعلیم و تربیت ۴، سال ۱۳۶۵، نوشته فرخ‌لقا رئیس‌دانا
- علی حسن زند پارسا.

۲۶ - John Keeves. *Educational Research, Methodology and Measurement, An International Handbook*, 1988, P. 244.

۲۷ - ه. س. بولا، ارزیابی آموزشی و سوادآموزی تابعی، ترجمه دکتر عباس بازرگان ۱۳۶۲ صفحه ۶.
۲۸ - همان منبع ذکر شده در ۲
۲۹ - نقل از دکتر علیرضا کیامنش، مقاله آشنایی با الگوی ارزشیابی CIPP، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱ و ۲
بهار و تابستان ۱۳۶۷.

۳۰ - L.R.Gay, *Educational Evaluation and Measurement*, 2nd ed. 1985, P. 6.

۳۱ - همان منبع فوق‌الذکر - P. 6.

۳۲ - همان منبع ذکر شده در شماره ۲۷ - صفحه ۸

۳۳ - الگوی CIPP از جانب دکتر علیرضا کیامنش در مقاله آشنایی با الگوی ارزشیابی CIPP در فصلنامه تعلیم و
تربیت سال ۱۳۶۷ شماره ۱ و ۲ و نیز توسط ه. س. بولا در کتاب ارزشیابی آموزشی و سوادآموزی تابعی
ترجمه دکتر عباس بازرگان معرفی و تشریح شده است. علاقمندان می‌توانند به این منابع مراجعه کنند.
۳۴ - همان منبع ذکر شده در ۳۰، صفحه ۱۴.

۳۵ - علاقمندان، برای آشنایی بیشتر با سایر الگوهای ارائه شده برای ارزشیابی می‌توانند به ه. س. بولا، ترجمه
دکتر عباس بازرگان، (بحث الگوها) و نیز منبع ذکر شده در ۳۰ صفحه ۱۴ مراجعه داشته باشند.
۳۶ - همان منبع مذکور در ۳۰.

۳۷ و ۳۸ - همان منبع ۳۰ صفحه ۱۵ - ۱۴.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی