



به نام خدا

الگوهای ارزشیابی کیفی-توصیفی و اهداف آن

مؤلف :

شکوفه شیروانی فیل آبادی

انتشارات ارسطو

(سازمان چاپ و نشر ایران - ۱۴۰۲)

نسخه الکترونیکی این اثر در سایت سازمان چاپ و نشر ایران و اپلیکیشن کتاب رسان موجود می باشد

chaponashr.ir

سرشناسه: شیروانی فیل آبادی، شکوفه، ۱۳۷۶
عنوان و نام پدیدآور: الگوهای ارزشیابی کیفی-توصیفی و اهداف آن/ مولف
شکوفه شیروانی فیل آبادی.
مشخصات نشر: ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران)، ۱۴۰۲.
مشخصات ظاهری: ۱۲۶ ص.
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۳۳۹-۶۸۴-۷-۷
وضعیت فهرست نویسی: فیبا
یادداشت: کتابنامه: ص. ۱۲۶ - ۱۱۶.
موضوع: الگوهای ارزشیابی کیفی-توصیفی
رده بندی کنگره: TK۵۱۰۵/۸۷۶
رده بندی دیویی: ۰۰۵
شماره کتابشناسی ملی: ۹۵۱۸۷۹۲
اطلاعات رکورد کتابشناسی: فیبا

نام کتاب: الگوهای ارزشیابی کیفی-توصیفی و اهداف آن
مولف: شکوفه شیروانی فیل آبادی
ناشر: انتشارات ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران)
صفحه آرای، تنظیم و طرح جلد: پروانه مهاجر
تیراژ: ۱۰۰۰ جلد
نوبت چاپ: اول - ۱۴۰۲
چاپ: زیر جلد
قیمت: ۱۱۴۰۰۰ تومان
فروش نسخه الکترونیکی - کتاب رسان:
<https://chaponashr.ir/ketabresan>
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۳۳۹-۶۸۴-۷-۷
تلفن مرکز بخش: ۰۹۱۲۰۲۳۹۲۵۵
www.chaponashr.ir



انتشارات ارسطو



چاپ و نشر ایران
Chaponashr.ir

فهرست مطالب

۷	مقدمه
۱۰	بهبود یادگیری
۱۱	تاریخچه ارزشیابی تحصیلی در جهان:
۱۳	تاریخچه ارزشیابی تحصیلی در ایران:
۱۸	تعریف مفاهیم و اصطلاحات ارزشیابی
۲۱	تفاوت ارزشیابی با فرایندهای مشابه
۲۱	اندازه گیری چیست؟
۲۲	آزمون چیست؟
۲۲	سنجش و ارزشیابی
۲۳	انواع ارزشیابی از نظر اسکریون
۲۵	اهداف ارزشیابی
۳۰	مبانی نظری ارزشیابی توصیفی
۴۱	پایه های معرفتی و فلسفی ارزشیابی کمی و ارزشیابی کیفی
۴۳	بررسی عناصر برنامه درسی شناخت گرایی و ساختن گرایی (ارزشیابی توصیفی)
۴۴	فرایند یاددهی - یادگیری
۴۵	معلم

۴۷	دانش آموز.....
۴۷	شیوه های ارزشیابی.....
۴۹	دلایل رویگردانی از رویکرد ارزشیابی سنتی:.....
۵۰	مغالطه جز و کل.....
۵۱	مغالطه هدف با وسیله.....
۵۲	عوارض امتحان محوری.....
۶۱	اصول حاکم بر ارزشیابی تحصیلی.....
۶۴	ارزشیابی توصیفی چیست؟.....
۶۵	تعاریف مختلف ارزشیابی توصیفی.....
۶۶	خصوصیات ارزشیابی توصیفی.....
۷۵	اهداف طرح ارزشیابی توصیفی.....
۷۵	مبانی نظری ارزشیابی توصیفی.....
۸۱	تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مؤلفه های تحقیق:.....
۸۹	آزمون های عملکردی.....
۱۰۰	انواع بازخوردهای فرایندی (کلاسی).....
۱۰۳	تحقیقات انجام شده.....
۱۱۶	منابع و مأخذ.....

در دنیای شتابان امروز با گسترش دامنه‌ی اطلاعات و هم‌چنین متنوع در محتوای آموزشی لزوم بهره‌برداری از روش‌ها و ابزارهای نوین برای ارزشیابی آن‌چه که به عنوان مواد درسی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود بیش از پیش احساس می‌شود (حسنی، ۱۳۸۷: ۱۴).

الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی به عنوان نسخه کامل‌تر ارزشیابی مستمر، درصدد آن است تا شیوه متفاوت خود را در بدنه نظام آموزشی مستقر نماید و رویکرد جدید در ارزشیابی تحصیلی در کشور ما با نام ارزشیابی کیفی - توصیفی، با تقاضای زیادی از بدنه آموزش و پرورش روبرو گشته است. این واقعیت آشکار می‌سازد که سیاست‌اشاعه و استقرار رویکرد جدید ارزشیابی امر مهمی است که مسئولان و سیاستمداران آموزشی باید به دقت به آن توجه کنند (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲).

آمار نگران‌کننده مردودین مقطع ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران میان سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۸۱ به ویژه در مناطق محروم و روستایی و هم‌چنین آمار ترک تحصیل دانش‌آموزان در تحقیقات و سنجش صلاحیت پایه سال ۱۳۷۹ حکایت از وجود نارسایی در نظام آموزش و تحقق نیافتن اهداف آموزشی در این مقطع داشت. نظری نژاد (۱۳۸۰) بیان می‌کند که یک پنجم دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی در سال ۸۰ مردود می‌شوند و بیش از یک سوم دانش‌آموزان دوره ابتدایی قبل از تحصیلات این دوره را ترک می‌کنند. نتایج

تحقیقات نشان دهنده آن است که تکرار پایه در مقطع ابتدایی سال ۸۱-۸۰ در حدود ۲۷۰/۱۸۳ نفر و میزان ترک تحصیل در حدود ۵۷/۳۱۵ نفر بوده است. (حسنی، ۱۳۸۲).

در این دوران کودکانی که در سنین رشد و شکوفایی قرار داشتند، از چنان وضعی در ارائه دانش خود بر خوردارند، که در حدود یک پنجم آنها مردود می شدند (شاهزمانی، ۱۳۸۰). پی بردن به میزان عمق یادگیری تنها از طریق سیستم ارزشیابی میسر است تا به عنوان چشم و گوش نظام آموزشی عمل کند و نقاط قوت و ضعف درونداها، فرایندهای یاددهی-یادگیری، برونداها و پیامدها را پیدا نماید (بازرگان، ۱۳۸۲). ارزشیابی باید جزئی از فرایند یاددهی-یادگیری محسوب شود، زیرا هدف آن بهبود بخشیدن و اصلاح کردن آموزش است نه صرفاً تعیین موفقیت در پیشرفت تحصیلی. ارزشیابی اگر در مسیر فرایند آموزشی انجام گیرد، تعیین می کند که چه چیزی، به چه کسی، در چه زمانی، به چه منظوری، و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای مطلوب و منطبق با اهداف فرا گرفته شوند چنانچه اگر ارزشیابی درست و صحیح انجام نشود خسارت زیادی در پی خواهد داشت (رستگار، ۱۳۸۴).

برخی از آثار ارزشیابی نادرست عبارتند از: ۱- کاهش علاقه به یادگیری در دانش آموزان
 ۲- افزایش نرخ مردودی و تکرار پایه ۳- اختلال در رشد عاطفی دانش آموزان ۴- از میان رفتن خلاقیت ۵- افزایش رقابت های ناسالم ۶- ایجاد شرمندگی و سر خوردگی ۷- نادیده

گرفتن تفاوت های فردی و غیره ... جبران ناپذیر خواهد بود. بنابراین اگر ارزشیابی درست انجام نشود، نمی توانیم موفقیت را از شکست متمایز کنیم. نمی توانیم به موفقیت پاداش دهیم. اگر به موفقیت پاداش ندهیم، نمی توانیم از آن پند بگیریم. و اگر شکست را تمیز ندهیم، نمی توانیم آن را اصلاح کنیم (بازرگان، ۱۳۸۲ص:۲۸). ارزشیابی زمانی بیشترین تأثیر را می گذارد که منعکس کننده یادگیری همه جانبه و تعامل و عملکرد آشکار فراگیران و آنچه آنها با دانش خود انجام می دهند باشد، لذا نمی توان ارزشیابی را نقطه پایان کار دانست. اگر نظام ارزشیابی درست اجرا می شد، بازده یا نتایج فرایند آموزشی را می توانست به موقع پیش بینی کند و در مسیر اصلاح آنها گام بردارد و اطلاعات مفید را برای تصمیم گیری در اختیار مسئولان و طراحان و مجریان آموزشی قرار دهد (تایلر، ۱۹۸۷). این ضعف ناشی از بسنده کردن به ارزشیابی پایانی و نادیده انگاشتن نقش بسیار مهم ارزشیابی تکوینی است (خورشیدی، ۱۳۸۲). ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می کند زمینه ای فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق تر مطالب درسی را یاد بگیرند. بنابراین به جای توجه افراطی به آزمونهای پایانی و نمره، روند یاددهی - یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می دهد و در راستای این توجه رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش آموزان را نیز در بر می گیرد (محقق معین، ۱۳۸۲).

بهبود یادگیری

زمانی نه چندان دور دغدغه های سیاستگذاران نظام آموزشی کشورمان عمدتاً گسترش کمی آموزش و پرورش بود و تلاش می شد، حتی المقدور به تقاضای گسترده و رو به رشد خانواده ها برای آموزش و پرورش فرزندان پاسخ گفته شود و حداقلی از آموزش برای تمامی کودکان فراهم آید. به سخن دیگر دغدغه های مسئولین در این مرحله دو موضوع مهم و اساسی بود. نخست افزایش دسترسی به آموزش در تمامی نقاط کشور و دیگر، دسترسی برابر به آموزشی. در سالهای اخیر، این دغدغه ها اندک اندک از رشد کمی دسترسی به آموزش به موضوع اساسی تر ((بهبود کیفیت)) رخ بر گردانده است. و توجه به کیفیت از مسائل مورد توجه سیاست گذاران شده است. فعالیت در جهت بهبود کیفیت آموزشی بی تردید از فعالیت در جهت گسترش کمی آن پیچیده تر است. زیرا عوامل موثر در بهبود کیفیت بسیار متنوع اند به طوری که از بهبود و اصلاح آموزش های ضمن خدمت تا اصلاح برنامه های درسی را شامل می شود. تمامی این اصلاحات باید به بهبود کیفیت یادگیری در کلاس درس منجر شود.

یکی از عوامل مهم در بهبود یادگیری در کلاس درس و شاید یکی از عوامل نتیجه بخش تمامی اصلاحاتی که با هدف بهبود کیفیت صورت می گیرد، ارزشیابی تحصیلی کلاسی است (حسنی، ۱۳۸۷: ۱۲-۱۱). از این رو تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی برای بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزان پدیده ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می

شود. این پدیده را می توان حداقل از دو ریشه مرتبط با هم تعیین کرد: یکی رویکرد جدید روانشناسی یادگیری، نظیر شناخت گرایی و سازنده گرایی و دیگری نهضت اصلاحات آموزشی و تغییرات برنامه درسی و مقایسه های بین المللی در موضوع های مختلف درسی و نیاز به افزایش استاندارد های آموزشی (رضایی و سیف، ۱۳۸۵: ۱۳).

در سال های گذشته در میان محققان روانشناسی و تعلیم و تربیت، علاقه زیادی به مطالعه ارزشیابی کیفی ایجاد شده است. آن الگویی است که تلاش می کند بر خلاف الگو های رایج ارزشیابی به جای کمی نگری به عمق و کیفیت یاد گیری دانش آموزان توجه کند (حسنی، ۱۳۸۴: ۲۵). در کشور ما نیز همگام با سایر کشورها اقداماتی در این زمینه صورت گرفته که اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از سال ۱۳۸۱ با اهداف: اصلاح روند آموزش یادگیری، افزایش ماندگاری ذهنی، توجه به هدف های سطوح بالاتر حیطه شناختی، افزایش علاقه یادگیری و... بوده است. (حسنی، کاظمی، ۱۳۸۲: ۴۵).

تاریخچه ارزشیابی تحصیلی در جهان:

براساس منابع تاریخی در زمان شاپور پادشاه ساسانی، در جندی شاپور، برای دانشجویان پزشکی مجالس امتحان و آزمایش بر گزار می شد و به شرکت کنندگان به شرط موفقیت، اجازه نامه پزشکی داده می شد. در قرن هفتم چون تعداد داوطلبین ورود به مدرسه منتصریه بغداد از ظرفیت مدرسه بیشتر بوده از شاگردان هنگام ورود به مدرسه امتحان می گرفتند و از

میان آنان تعداد لازم انتخاب می کردند. در مدارس قاجار هر روز و هر هفته از شاگردان خود درس می پرسیده است. و توانایی وی را از طریق امتحان ارزیابی کرده است. در این مدارس، درس جدید را بر پایه ی توانایی دانش آموز ارائه می کرده است و مسأله شب امتحان و یا ایام امتحان مفهومی نداشته است (کیا منش، ۱۳۸۷).

تأکید بر فعالیت های دانش آموز و آنچه در یک برنامه انجام می داد را می توان مشخصه اصلی فعالیت های انجام شده در سال های قبل از ۱۹۳۰ دانست. به عبارت دیگر تا سال ۱۹۳۰ فعالیت و عملکرد دانش آموزان پایه و اساس ارزشیابی را تشکیل می داد. موفقیت و شایستگی برنامه درسی از طریق اندازه گیری های حاصل از نمره های آزمون و برداشت های ذهنی مشخص می گردید. در این روش که به آن اندازه گیری - مدار می گویند برای کشف شایستگی یک برنامه آموزشی عملکرد تحصیلی دانش آموز مورد توجه قرار می گرفت. ضمناً ارزشیابی فقط به اندازه گیری متغیرهایی منحصر می شد که امکان مشاهده و اندازه گیری آنها وجود داشت (کیا منش، ۱۳۸۶).

رالف تایلر^۱ در فاصله سال های ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۵ ضمن فعالیت های خویش به این نتیجه رسید که یک برنامه آموزشی باید حول هدفهای آموزشی مشخص سازمان تدوین یابد. قضاوت در مورد موفقیت یا عدم موفقیت برنامه باید با توجه به میزان موفقیت فراگیران در

رسیدن به هدفهای تعیین شده برای برنامه انجام پذیرد. تایلر بر دامنه وسیعی از هدفهای آموزشی نظیر برنامه درسی و امکانات آموزشی تأکید نمود. وی همچنین ضرورت تهیه، تدوین، طبقه بندی و توصیف هدفهای آموزشی و واژه های رفتاری را در آغاز مطالعه ارزشیابی مورد تأکید قرار داده است. بدین ترتیب تایلر ارزشیابی آموزشی را به یک فرایند تعیین میزان انطباق هدفها و عملکرد های برنامه، تبدیل نمود. وی نتیجه گرفت که تصمیم گیری های اتخاذ شده در مورد برنامه الزاماً بر اساس انطباق هدفهای برنامه و بازده های واقعی برنامه صورت پذیرد.

نخستین امتحان کتبی در سال ۱۷۰۲ میلادی در دانشگاه کمبریج انگلستان به عمل آمد. تا این که در قرن های ۱۸ و ۱۹ در همه کشور های جهان عمومیت یافت (یزدان مهر، ۱۳۷۰: ۱۱).

تاریخچه ارزشیابی تحصیلی در ایران:

آموزش پرورش در کشور ما تاریخچه دیرینه ای دارد که وجود آن در هر زمان منشأ خدمات قابل توجهی برای کشور حتی برای جهان بوده است. اما شروع آن به صورت فراگیر و با برنامه، محتوی و روش مشخص و تحت نظارت دولت مقارن با تأسیس وزارت علوم در سال ۱۲۷۲ هجری شمسی می دانند که در پاسخ به نیاز های خاص کشور و برای همگامی با تحولات انجام شده در جهان به وجود آمد. از آن زمان به بعد، تغییراتی در مورد مسائل اساسی

امتحانات، شرایط ارتقاء و حداقل نمرات قبولی دیده می شود. اما تحول در نگاه ارزشیابی مشاهده نمی شود (حسنی، ۱۳۸۶).

بررسی دستورالعمل ها و آئین نامه های امتحانات نشان می دهد که از سال ۱۳۰۲ تا ۱۳۳۵ ارزشیابی تحصیلی در ایران از یک سنت خاصی پیروی کرده است. ارزشیابی مبتنی بر امتحان (کتبی - شفاهی) با ملاک نمره ای (۰-۲۰) در این روند سی ساله وجود داشته است. در تاریخ ۱۳۳۴/۱۱/۲۲ آئین نامه ای برای اجرا در سال تحصیلی ۱۳۳۶-۱۳۳۵ به تصویب رسید که در آن آمده است: دانش آموزان پایه های اول، دوم و سوم (دبستان) که در کلاس درس حاضر بوده اند و از آن ها پرسش به عمل آمده است، در آخر سال به کلاس بالاتر ارتقاء خواهند یافت. ولی ارتقاء دانش آموزان کلاس های دوم، پنجم و ششم منوط به نتیجه پرسش ها و امتحاناتی است که از آن ها به عمل خواهد آمد.

این طرح پس از سه سال اجرا در تاریخ ۱۳۳۹/۸/۱ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی لغو گردید. در مورد اینکه چرا و به چه دلیل این طرح اجرا و بعد از سه سال لغو شد و به صورت مکتوب سندی وجود ندارد ولی به گفته برخی از صاحب نظران این طرح به دلیل افت شدید در مهارت های اساسی دانش آموزان مورد بازبینی قرار گرفت. از سال ۱۳۳۹ به بعد امتحانات به عنوان یک فعالیت پایانی در سه ثلث به صورتی کتبی و شفاهی اغلب از طریق آزمون