

به نام خدا

بررسی عوامل مؤثر در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان

مولفان :

زهرا افشار اردکانی

زهرا افشار

فاطمه نیک پور شورکی

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: افشار اردکانی، زهره، ۱۳۵۵-

عنوان و نام پدیدآور: بررسی عوامل مؤثر در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان/ مولفان زهره افشار اردکانی، زهرا افشار، فاطمه نیک پور شورکی.

مشخصات نشر: ارسطو (سامانه اطلاع رسانی چاپ و نشر ایران)، ۱۴۰۲.

مشخصات ظاهری: ۱۳۶ص.

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۳۳۹-۵۹۵-۶

وضعیت فهرست نویسی: فیبا

یادداشت: کتابنامه: ص. ۱۳۱- ۱۳۶.

موضوع: آموزش و پرورش -- ایران -- ارزشیابی -- نمونه پژوهی

Education-- Iran -- Evaluation -- Case studies

Educational evaluation -- Case studies

آموزش و پرورش -- ارزشیابی -- نمونه پژوهی

شناسه افزوده: افشار، زهرا، ۱۳۵۶-

شناسه افزوده: نیک پور شورکی، فاطمه، ۱۳۷۳-

رده بندی کنگره: LB۲۸۲۲/۷۵

رده بندی دیویی: ۳۷۹/۱۵۰۹۵۵

شماره کتابشناسی ملی: ۹۴۸۶۴۶۹

اطلاعات رکورد کتابشناسی: فیبا

نام کتاب: بررسی عوامل مؤثر در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان

مولفان: زهره افشار اردکانی - زهرا افشار - فاطمه نیک پور شورکی

ناشر: ارسطو (سامانه اطلاع رسانی چاپ و نشر ایران)

صفحه آرای، تنظیم و طرح جلد: پروانه مهاجر

تیراژ: ۱۰۰۰ جلد

نوبت چاپ: اول - ۱۴۰۲

چاپ: زبرجد

قیمت: ۱۲۳۰۰۰ تومان

فروش نسخه الکترونیکی - کتاب رسان:

<https://chaponashr.ir/ketabresan>

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۳۳۹-۵۹۵-۶

تلفن مرکز پخش: ۰۹۱۲۰۲۳۹۲۵۵

www.chaponashr.ir



انتشارات ارسطو



فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۵	پیشگفتار
۱۱	مقدمه
۱۷	تعریف ارزشیابی
۲۰	اهمیت ارزشیابی
۲۲	ارزشیابی در ایران
۲۳	سنجش برای یادگیری
۲۵	ارزشیابی کمی و ضعفهای آن
۲۶	ارزشیابی تکوینی
۲۹	ارزشیابی توصیفی
۳۱	طرح ارزشیابی توصیفی
۳۱	آسیب شناسی نظام موجود ارزشیابی
۳۶	مبانی و اصول ارزشیابی توصیفی
۳۷	اهداف طرح ارزشیابی توصیفی
۳۹	ویژگیهای ارزشیابی توصیفی
۴۳	چگونگی اجرای ارزشیابی توصیفی
۴۷	راههای اشاعه ارزشیابی توصیفی
۵۰	ابزارهای اندازه گیری در ارزشیابی توصیفی
۶۰	محورهای اساسی در یادگیری فرایند مدار و ارزشیابی کیفی توصیفی
۶۱	آثار و مزایای ارزشیابی توصیفی
۶۲	موانع یا چالشهای ارزشیابی توصیفی
۶۳	تحقیقات، پیشینه و سابقه موضوع
۶۷	بهبود نگرش دانش آموزان نسبت به یادگیری
۸۱	روش نمونه گیری و تعیین حجم نمونه

۸۲.....	روش و ابزار جمع آوری اطلاعات.....
۸۲.....	روایی پرسشنامه.....
۸۲.....	پایایی پرسشنامه.....
۸۵.....	یافته‌های توصیفی.....
۹۲.....	یافته‌های مربوط به سوالات تحقیق از دیدگاه معلمان.....
۱۰۲.....	نتیجه گیری.....
۱۰۲.....	تبیین یافته‌های مربوط به سوالات تحقیق از دیدگاه معلمان.....
۱۲۲.....	تبیین یافته‌های مربوط به سوالات تحقیق از دیدگاه والدین.....
۱۳۱.....	منابع و مآخذ.....
۱۳۱.....	منابع فارسی.....
۱۳۵.....	منابع لاتین.....

پیشگفتار

این کتاب به منظور بررسی عوامل موثر در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان انجام شده است. و همچنین از دیدگاه معلمان عوامل آموزشی، مدیریتی، فردی، مادی، فرایندی و خانوادگی کاربست ارزشیابی توصیفی را پیش‌بینی می‌کنند و عامل روانی توانایی پیش‌بینی کاربست ارزشیابی توصیفی را ندارد. و از دیدگاه والدین عوامل آموزشی، مدیریتی، فردی، مادی، فرایندی و روانی کاربست ارزشیابی توصیفی را پیش‌بینی می‌کنند و عامل خانوادگی توانایی پیش‌بینی کاربست ارزشیابی توصیفی را ندارد.

در هر جامعه آموزش و پرورش سنگ زیر بنایی توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است. بررسی عوامل موثر در ترقی و پیشرفت جوامع پیشرفته بیانگر آن است که همه کشورها این از آموزش و پرورش کارآمد برخوردار بوده‌اند.

از آنجا که نظام آموزش عمومی مهمترین بخش نظام آموزشی در کشور جهت پاسخگویی به نیازهای افراد و جامعه و آماده کردن شهروندان آگاه و مسئولیت پذیر است. بهبود آن در زمره موضوعات اصلی نظامهای آموزشی است.

در دو دهه اخیر، همگام با ایجاد تحول در عناصر نظام آموزش از جمله برنامه درسی، روشهای تدریس و منابع یادگیری، ضرورت تحول در شیوه‌های بخش آموخته‌ها نیز احساس شده است و توجه به بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان به عنوان بازخورد جهت دستیابی به هدفهای توسعه انسانی از اهمیت زیادی برخوردار است.

«آنچه مسلم است بدون طرحهای جدید برای تغییر در وظایف و عملکرد نظامهای تعلیم و تربیت اعم از اهداف، محتوا، روشهای یاددهی یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت

تحصیلی فراگیران، نمی توان نسل جدید را برای زندگی در جامعه ای متحول و در حال تغییر امروز و فردا تربیت کرد» (احمدی، ۱۳۸۲، ص ۲۱).

«عصر آموزش و یادگیری به شیوه‌های حافظه مداری که بر پر کردن انبار ذهنی فراگیران و باز پیش‌گیری آن در زمان امتحانات تاکید داشت، پایان پذیرفته است. به قول ژان پیاژه هدف اصلی آموزش و پرورش باید تربیت افراد نوآوری باشد که می‌توانند فکر کنند، نه افرادی که به تکرار آنچه به آنها گفته شده اکتفا کنند. هدف دیگر آموزش و پرورش، پرورش تفکر انتقادی است، یعنی پرورش افرادی که اهل تحقیق و بررسی هستند، نه افرادی که آنچه به آنها گفته می‌شود قبول می‌کنند» (کدیور، ۱۳۷۴، ص ۱۱۶).

ارزشیابی تحصیلی فعالیتی است که معلم در جریان تدریس خود انجام می‌دهد. این فعالیت شامل جمع آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز است. جمع آوری این اطلاعات از طریق شیوه‌های مختلف صورت می‌پذیرد و نیازمند کسب مهارت و دانش کافی در این زمینه است. معلم باید با استفاده از نتایج حاصل از سنجش و ملاحظه اهداف و انتظارات آموزشی، درباره وضعیت فرد داوری کرده، ضعفها و قوت‌های دانش‌آموز را مشخص کند و برای بهبود فعالیت‌های یادگیری به او توصیه‌های را ارائه دهد.

متأسفانه فرایند سنجش و ارزشیابی در کشور ما، فقط شامل ارزیابی مجموعی یا نهایی است که در پایان دوره‌های آموزشی به منظور تشخیص پیشرفت تحصیلی و رتبه بندی صورت می‌گیرد. در این روش تمامی تلاش معلم، دانش‌آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون‌های نهایی و نمره آنهاست. و مواصل همه زحمتهای در یک عدد، یک یا دورقمی خلاصه می‌شود. این نمره نه تنها ملاک قضاوت و تصمیم‌گیری در خصوص دانش‌آموز است، بلکه به نوعی ارزشیابی از عملکرد معلم، مدیر، والدین و نظام آموزشی تلقی می‌شود. تردیدی نیست که نتایج حاصل از این گونه تصمیم‌گیری‌ها دقیق نبوده، ممکن است عواقب ناگواری به دنبال داشته باشد. به عبارت دیگر به جای آنکه نظام

ارزشیابی و اندازه‌گیری در خدمت آموزش و رشد و توسعه دانش فراگیران و معلمان قرار بگیرد، فرایند تدریس و یادگیری در خدمت نظام سنجش و آزمون در آمده است و ملاک قضاوت در مورد عملکرد نظام آموزشی و دانش‌آموز در یک مقیاس صفر یا بیست خلاصه می‌شود.

تلاش برای حل مشکلات واقعی زندگی و یادگیری در حین عمل باید از اهداف و کارکردهای مهمی تلقی شود که هم نظام آموزشی و هم نظام سنجش معطوف به آنها عمل نمایند و این همان چیزی است که روشهای جدید سنجش و ارزشیابی در پی آن است.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظامهای آموزش و پرورش جهان به شمار می‌رود. صاحب نظران آموزشی، سنجش و ارزیابی را به عنوان عنصر بنیادی برای اصلاح و مدارس، بهبود آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموزان در نظر می‌گیرد (سیفی‌مقدم، ۱۳۸۷). ارزشیابی تحصیلی فعالیتی است که معلم، در جریان تدریس خود انجام می‌دهد. این فعالیت شامل جمع‌آوری اطلاعات و داوری درباره‌ی وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز است. (زینی‌وند و رخ‌فرد، ۱۳۸۸). در کشور ما، سالهای متمادی ارزشیابی تحصیلی از یک سنت خاصی پیروی کرده است. در بررسی آیین‌نامه‌ها و دستورالعملهای که توسط نهاد عالی سیاست‌گذاری یعنی شورای عالی آموزش و پرورش تصویب شده است رویکرد یکسانی دیده می‌شود. ارزشیابی مبتنی بر امتحان و پرسشهای کلاسی که آنها نوعی امتحان است با ملاکهای (۰-۲۰) در این روند هشتاد ساله وجود داشته است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از عناوین برجسته‌ای است که مورد توجه ویژه بیشتر صاحب نظران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گرفته است. ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی عمدتاً به دو صورت تکوینی (امتحانات پایانی) و تراکمی (امتحانات مرحله‌ای) انجام می‌گیرد. ارزشیابی تکوینی در طول دوره آموزشی و در پایان هر واحد درسی به منظور سنجش میزان دست‌یابی به اهداف آموزش آن واحد درسی اجرا می‌شود (سیفی، ۱۳۸۲).

نظام ارزشیابی متداول فعلی عامل پدید آمدن تعارضات و آسیب‌های در مبانی فلسفی، فرهنگی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و اداری آموزش و پرورش شده است.

حاکمیت نظام فعلی ارزشیابی باعث شده است که ارزشیابی در نقش یک مولفه مرکزی و مستقل ظاهر شود و سایر ارکان آموزش و پرورش به ویژه اهداف، برنامه درسی، معلم و تجارب واقعی یادگیری فراگیران تحت الشعاع قرار بگیرند و در واقع این نظام ارزشیابی است که جهت حرکت را تعیین می‌کند.

چنین ساختار تشکیلاتی موجب می‌شود که در آموزش و پرورش، فرایند ارزشیابی به منظور تحقق اهداف غایی و همچنین به ثمر رساندن برنامه‌های درسی طراحی و اجرا نشود بلکه بر عکس تمامی فعالیت‌های آموزش و پرورش به اشکال مختلف در خدمت ارزشیابی قرار گیرند. این واقعیت را می‌توان به روشنی در مدارس مشاهده کرد، به طوری که از همان آغاز سال تحصیلی تمامی ارکان مدرسه شامل مدیر، معاونین، معلمان و دانش‌آموزان نه با انگیزه یاددهی - یادگیری بلکه به دلیل امتحان و موفقیت در آن، فعالیت خود را شروع میکنند و متأسفانه این فرهنگ یعنی امتحان‌مداری به والدین و خانواده‌ها نیز سرایت کرده و آنها نیز کلیه برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه را در راستای امتحانات و ارزشیابی‌ها تعبیر می‌کنند. به این ترتیب هر فعالیتی که منجر به موفقیت بیشتر فرزندان‌شان در آزمون‌های مدرسه بشود از آن استقبال می‌کنند و برنامه‌هایی را که نقش چندانی در امتحانات ندارند کم‌اهمیت می‌شمارند.

در این نظام، معلم نیز تنها به مثابه ابزاری برای آماده کردن دانش‌آموزان به منظور کسب نتیجه مطلوب در امتحانات تلقی می‌شود و قادر به پرورش ویژگی‌های از قبیل خلاقیت، نوآوری، سطوح عالی تفکر مانند تفکر تحلیلی و انتقادی در دانش‌آموزان نمی‌باشد.

نتیجه این نوع ارتباط بین معلم، برنامه درسی و دانش‌آموزان که بر محور ارزشیابی شکل گرفته چیزی جز غفلت از اهداف غایی، فرصت‌ها و تجربیات یادگیری و نظایر آن می‌باشد. بنابراین یادگیری چیزی جز نتیجه عملکرد فراگیر در آزمون‌های حافظه محور نیست (شمشیری، ۱۳۸۲، ص ۲۴۳).

این نوع ارزشیابی مشکلاتی از قبیل اضطراب، تنش‌ها، ناکامی‌ها و افسردگی‌ها بوجود آورده که موجب آسیب‌های روانی افراد جامعه شده است. محدود شدن یا انحراف در هدفهای آموزش و پرورش و خلاصه شدن هدفهای آموزش و پرورش در دانش‌اندوزی صرف و انتقال اطلاعات و مهارت‌ها و نادیده گرفته شدن رشد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و حتی مهارت عقلانی از سویی و چهارچوب‌گرایی و تاکید بر نتایج از سویی دیگر، مانع تقویت فرآیندهای مهمی چون تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان این نظام شده و ما را به سمت جامعه‌ای بدون ابداع سوق داده است. از سویی دیگر این نوع ارزشیابی کنترل‌درونی، قدرت انتخاب و خویشتن‌داری افراد را کاهش داده و آنها را نیازمند انگیزه‌ها، پاداش‌ها و تنبیه‌های بیرونی نموده است.

بنابراین دانش‌آموزان کمتر فرصت یا انگیزه پرداختن به مطالعه در زمینه‌های مورد علاقه خود و خارج از چهارچوب امتحانات را پیدا می‌کنند ارزیابی نهایی و هراس از عواقب ناشی از آن، شرایط منفی نسبت به تحصیل علم را گسترش می‌دهد و باعث می‌شود تا علاوه بر آسیب روانی بر آینده علمی، نگرش علمی افراد جامعه به علم نیز تحت تاثیر این موضوع قرار گیرد و بر تعداد افراد بی‌رغبت به مطالعه و تحقیق افزوده شود.

ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش‌آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آنها ارائه داده، موجب بهبود و توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان می‌شود. این طرح با سوق دادن روند یاددهی - یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی، سعی در بهبود کیفیت یادگیری دارد و می‌کوشد تا با جلوگیری از فشارها و رقابت‌های زبان‌آور در کلاس و مدرسه، محیط یادگیری را برای یادگیری هر چه مطلوب‌تر دانش‌آموزان آماده سازد و با ارائه چهره جدیدی از اهداف و ابزارهای ارزشیابی تحول جدید در نظام آموزشی و دیگر مولفه‌های آموزش و پرورش ایجاد کند (بنی‌اسدی، ۱۳۸۴، ص ۵).

ارزشیابی توصیفی عبارتند از: فرایند جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از به

کارگیری ابزارهای مختلف (آزمونهای کاغذی، آزمونهای عملکردی، ثبت مشاهدات، بررسی تکالیف و ...) از ابعاد

مختلف جریان یادگیری و تصمیم گیری و ارائه بازخوردهای توصیفی مفید و موثر در جهت هدایت این جریان به سوی تحقق بهتر اهداف است (امیری، ۱۳۸۵).

در این ارزشیابی معلم به دنبال اطلاعاتی است که بر اساس آن بتواند در باره بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان در کلاس تصمیم‌های مناسب بگیرد. این نوع ارزشیابی برای تشخیص ضعف‌ها و قوتها و مشکلات فرایند یادگیری و اصلاح و بهبود آن به کار می‌رود. (زینی و ندرخ‌فرد، ۱۳۸۸).

مهم‌ترین ویژگی این نوع ارزشیابی جهت‌گیری اصلاحی و درمانی آن است که در موقع مناسب به معلم و دانش‌آموز این فرصت و امکان را می‌دهد که تغییرات مطلوب را در روند فعالیت‌های خود، در راستای تحقق بهتر اهداف و انتظارات آموزشی به عمل آورد.

مقدمه

ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش میکند زمینه ای را فراهم سازد تا دانش‌آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بیشتر و بهتر مطالب درسی را یاد بگیرند. (رستگار، ۱۳۸۲).

بنابراین به جای توجه افراطی به آزمونهای پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می‌دهد و در راستای این توجه، رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش‌آموز را نیز در نظر می‌گیرد. این ارزشیابی با هدف بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی و افزایش بهداشت روانی محیط تغییرات اساسی را در نظام ارزشیابی فعلی پیش نهاد کرده است از جمله تغییر مقیاس فاصله‌ای (۰-۲۰) به مقیاس ترتیبی، تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی، تغییر و تنوع بخشی به ابزارها و روشهای جمع آوری اطلاعات و غیره... (عبدی، ۱۳۸۸)

در اجرای این تحقیق تلاش می‌شود تا عوامل موثر در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین شامل دو سوال اصلی به شرح زیر می‌باشد:

عوامل مرتبط در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین کدامند؟

سهام هر کدام از عوامل (روانی، مدیریتی، آموزشی، خانوادگی، فرایندی، فردی و مادی) در کاربست ارزشیابی توصیفی چقدر می‌باشد؟

سایه سنگین امتحان بر تمامی فعالیت‌های کتابی سایه افکنده است. این سنگینی در دوره متوسطه کاملاً آشکار است و فعالیتی نیست که نیم نگاهی به کنگور نداشته باشد

تاثیر امتحاناتی نظیر کنکور تا آنجا پیش رفته است که حتی برخی از مدیران دوره ابتدایی را بر آن داشته است تا کلاس آمادگی کنکور دایر نمایند.

در واقع در کلاس درس هرچه تدریس می‌شود تنها برای پاسخ دادن به سوالات امتحان است. لذا موفقیت در امتحان، هدف اساسی و اصلی فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس درس شده است. یعنی امتحان، ارباب تمام تعلیم و تربیت است. در صورتی که باید خدمتگزار آن باشد، در واقع امتحان هدف تمامی فعالیتهای آموزشی است. اصلاح و تغییر چنین نظام ارزشیابی با این اوصاف ضروری بود اما بر همگان روشن است که صرف تغییر نظام ارزشیابی نمره‌ای به ارزشیابی توصیفی رفع اشکالات و معایب و موفق بودن آنرا ثابت نمی‌کند بلکه حتی اگر تغییری می‌خواهیم ایجاد کنیم بایستی مبتنی بر تحقیق باشد و هم تحقیقات بیشتری در مورد شیوه ارزشیابی جدید که بطور آزمایشی اجرا می‌شود انجام گیرد تا اشکالات احتمالی آن روشن و در جهت رفع آنها تلاش شود. برخلاف تصور برخی، اجرای ارزشیابی توصیفی و حذف نمره در نظام آموزشی به معنای حذف ارزشیابی و امتحان نیست. اما بسیاری از معلمان از این امر غافلند و چه بسیار تغییر ایجاد شده در ارزشیابی را برابر با حذف ارزشیابی تلقی می‌کند و بنظر می‌رسد اجرای تحقیقاتی از این قبیل می‌تواند در آگاه کردن آنها از این امر کمک کننده باشد.

ضرورت دیگر اجرای تحقیق در این موضوع این است که با توجه به اینکه تغییر نظام ارزشیابی هنوز در حال اجرای آزمایشی است لذا خالی از اشکال نخواهد بود که از طریق اجرای تحقیقات در این حوزه اشکالات موجود در آن شناسایی و به موقع حل شود. این تحقیق نیز می‌تواند کمکی در این زمینه باشد و مجریان را با اشکالات و نارسایی‌های موجود در فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی آشنا سازد و اینکه اعتقاد و باور آنها را در اجرای این تغییر محکم تر سازد.

شاید یکی از معضلات ارزشیابی توصیفی عدم باور و شاید بدبینی نسبت به این نوع ارزشیابی و مقاومت در اجرای آن باشد که نتیجه مثبت تحقیقاتی از این قبیل می‌تواند دید آنها را نسبت به این تغییر دهد.

دامنه و حوزه اجرای ارزشیابی توصیفی محدود است نتایج مثبت این تحقیق می‌تواند توجه مسئولان ذیربط را در جهت توسعه اجرای این شیوه ارزشیابی در تعداد بیشتری از مدارس متمرکز کند و توجیع منطقی برای پیگیری این امر را فراهم آورد.

در کل ضرورت اساسی این تحقیق بررسی عوامل مؤثر در کاربست ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان می‌باشد.

ارزشیابی توصیفی: «ارزشیابی توصیفی، نوعی ارزشیابی تحصیلی است که تاکید آن بیشتر بر بهینه کردن تحصیلی دانش‌آموزان است تا اثبات. به عبارت دیگر، ارزشیابی توصیفی کیفی و نوین، نوعی ارزشیابی تکوینی است و بیشتر به منظور بهبود شایستگی تحصیلی به شکل مستمر انجام می‌گیرد؛ در حالی که ارزشیابی تحصیلی کمی و سنتی، نوعی ارزشیابی پایانی است و بیشتر به منظور اثبات شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مقطعی صورت می‌گیرد» (محقق معین، ۱۳۸۳، ص ۸۳).

در این کتاب منظور از ارزشیابی توصیفی آن نوع ارزشیابی است که از سال ۸۱ در برخی از مدارس ایران به منظور تغییر مقیاس فاصله ای به مقیاس ترتیبی استفاده می‌شود. در این نوع ارزشیابی همچنین کارنامه قبلی هم تغییر می‌کند و به صورت توصیفی میزان پیشرفت دانش‌آموز را گزارش می‌دهد. همچنین در این نوع ارزشیابی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات پوشه کار، چک لیست، ثبت مشاهده و آزمون عملکرد می‌باشد. در ارزشیابی توصیفی برای ارتقا دانش‌آموز به سطوح بالاتر معلم و شورای مدرسه تصمیم می‌گیرد. ارزشیابی توصیفی هنوز هم در مدارس ابتدایی ایران در حال اجرا می‌باشد.

عوامل مؤثر در کاربست ارزشیابی توصیفی عبارتند از:

عوامل روانی

عوامل فردی

عوامل خانوادگی

عوامل فرایندی

عوامل مدیریتی

عوامل آموزشی

عوامل مادی

عوامل روانی: منظور از عوامل روانی در این تحقیق عواملی نظیر: ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد، انگیزه معلمان برای اجرای ارزشیابی توصیفی (شاطرلو، ۱۳۸۸)، توجه به شخصیت دانش‌آموزان (ابومحمدی، ۱۳۸۴؛ امیری، ۱۳۸۵؛ زینی‌وند و رخ‌فرد، ۱۳۸۸)، نگرش مثبت معلمان نسبت به نوآوری، نگرش مثبت والدین نسبت به نوآوری، نگرش دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی توصیفی، نگرش مثبت جامعه نسبت به طرح توصیفی، آمادگی روحی معلمان، توجه به جایگاه معلم و حوصله کافی معلم می‌باشد. که بوسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

عوامل فردی: منظور از عوامل فردی در این تحقیق عواملی نظیر: استقلال

دانش‌آموزان (شاطرلو، ۱۳۸۸)، میزان آگاهی دانش‌آموزان در مورد ارزشیابی توصیفی (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵)، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و آمادگی دانش‌آموزان می‌باشد. که به وسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

عوامل خانوادگی: منظور از عوامل خانوادگی در این تحقیق عواملی نظیر: تعامل بیشتر

اولیا با مدرسه (شاطرلو، ۱۳۸۸؛ مرتضایی‌نژاد، ۱۳۸۴؛ نامور، ۱۳۸۷)، حساسیت کم والدین نسبت به نمره (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵)، کمبود مشکلات خانوادگی، مسئولیت‌پذیری اولیا، نظارت والدین بر دروس دانش‌آموزان، باسواد بودن والدین، توجه اولیا به وضعیت روحی و جسمی دانش‌آموزان و توجیع والدین در مورد ارزشیابی توصیفی از طریق رسانه‌های گروهی که بوسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

عوامل فرایندی: منظور از عوامل فرایندی در این تحقیق عواملی نظیر: فراهم آوردن ابزارهای سنجش کیفی برای گردآوری داده‌ها در فرایند یادگیری، هماهنگی در اجرا، فرایندگرایی (فراهم کردن فرصت یادگیری برای دانش‌آموزان) (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵؛ امیری، ۱۳۸۵؛ زینی‌وند و رخ‌فرد، ۱۳۸۸)، کثرت‌گرایی روش، توجه به انتظارات واقعی دانش‌آموزان (زینی‌وند و رخ‌فرد، ۱۳۸۸؛ امیری، ۱۳۸۵)، هماهنگی درونی میان اهداف طرح و اصول آن، بالا بودن استانداردهای آموزشی، تغییر کتابهای درسی بر اساس فرایند ارزشیابی توصیفی (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶) و تعامل گروهی بین معلمان (نامور، ۱۳۸۷)، به روز بودن مطالب درسی و کیفیت مناسب مطالب درسی می‌باشد که بوسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

عوامل مدیریتی: منظور از عوامل مدیریتی در این تحقیق عواملی نظیر: مدیریت غیرمتمرکز (مشارکت معلمان در برنامه ریزی) (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶)، برنامه‌های روشن و مدون برای تربیت نیروهای متخصص، برنامه‌های مدون برای پیش‌بینی و تامین منابع مالی (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵)، برگزاری جلسات منظم درباره ارزشیابی توصیفی، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، برگزاری جلسات توجیهی برای اولیا (فرج‌اللهی و حقیقی، ۱۳۸۴)، نظارت و بازرسی کامل و دقیق از مدارس، مدیریت قوی و نوآوری (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶) می‌باشد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶). که بوسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

عوامل مادی: منظور از عوامل مادی در این تحقیق عواملی نظیر: مواد آموزشی مناسب برای معلمان، امکانات آموزشی مناسب برای طرح (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵)، کمبود فقر اقتصادی، حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات خانوادگی و بودجه کافی مدارس می‌باشد (فرج‌اللهی و حقیقی، ۱۳۸۴). که به وسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

عوامل آموزشی: منظور از عوامل آموزشی در این تحقیق عواملی نظیر: بالا بودن سطح دانش معلمان، بافت جمعیتی معلمان، رقابت مدارس، توجه به همه ابعاد ارزشیابی توصیفی (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶)، اجرای آزمایشی طرح در یک سطح خرد (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵)، طراحی موضوعات درسی براساس روش اکتشافی (فعال بودن دانش آموز)، استفاده معلمان از روشهای فعال، افزایش اوقات فراغت معلمان (فرج اللهی و حقیقی، ۱۳۸۴؛ حسینی و احمدی، ۱۳۸۶) تک پایه بودن کلاسها، مناسب بودن زمان ارزشیابی، وجود طرح درس مناسب، استفاده از روشهای نوین تدریس، کاهش رقابت بین دانش آموزان (نامور، ۱۳۸۷)، کم بودن تعداد دانش آموزان در کلاس، ایجاد کارگاههای تحقیقی و عملی برای دانش آموزان (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶) و کلاسهای فوق برنامه برای دانش آموزان ضعیف می باشد. که بوسیله پرسشنامه محقق ساخته لیکرت سنجش خواهد شد.

نظام ارزشیابی موجود در کشور ما، به طور رسمی سابقه ای حدود ۸۰ سال دارد. چهارچوب و مبانی نظری این نظام تحت تاثیر مکتب روان شناسی رفتار گرایی شکل گرفته است. سالهاست که کارکرد این نظام ارزشیابی مورد بررسی کامل دانشمندان و مربیان قرار گرفته است تا نقاط ضعف آن شناسایی شود. تداوم این نقدها و آشکار شدن ضعفهای جدی این نظام، بتدریج روند رویگردانی را شکل و توسعه داده و این جریان منشاء جستجوی رویکردهای جدید تحصیلی شده است.

در محافل تربیتی کشور ما در دهه هفتاد هجری شمسی، ارائه طرح ارزشیابی مستمر (امتحانات دو نوبته) نشانه این جستجوها و رویگردانیها بود. این رویکرد تحت عنوان آئین نامه امتحانات دو نوبتی در سال ۱۳۷۷ توسط شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید و با روندی شتاب زده در تمامی مدارس کشور به طور رسمی اجرا شد.

علی رغم اینکه رویکرد ارزشیابی مستمر دارای مبانی فکری پیشرفته ای بود و تلاش داشت ضعفهای نظام موجود را برطرف سازد، امانتوانست به درستی استقرار یابد و بین آنچه که از این رویکرد برداشت شد با آنچه که منظور و هدف طراحان آن بود، اختلاف

زیادی وجود داشت به عبارت دیگر رویکرد ارزشیابی مستمر با نگاهی سنتی تعبیر و تفسیر شد و معنی آزمونهای مکرر را پیدا کرد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۷، ص ۴۶).

تعریف ارزشیابی

هر کاری که قضاوتی به همراه داشته باشد ارزشیابی است. بعضی از مواقع سنجش و ارزشیابی معادل به کار می روند، اما به واقع هم معنا نیستند. سنجش، اندازه گیری عملکرد است و مشتمل بر قضاوت نیست و این نقش ارزشیابی است. (زینی وند و رخ فرد، ۱۳۸۸).

ارزشیابی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدفهای از پیش تعیین شده، به منظور تصمیم گیری در این باره که آیا فعالیتهای آموزشی معلم و کوششهای یادگیری دانش آموزان یا دانشجویان به بازده مطلوب رسیده است یا نه (سیف، ۱۳۸۶، ص ۵۸۸).

ارزشیابی به یک فرایند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. (حسینی، ۱۳۸۷، ص ۲۲).

بروس تاکن ارزشیابی را این گونه تعریف می کند «وسیله ای برای تعیین اینکه آیا برنامه با اهداف خود مواجه شده یا نه. یعنی آیا مجموعه خاصی از درون دادهای آموزشی با نتایج و پیامدهای مورد نظر یا مقرر متناسب است یا خیر». (قدسی، ۱۳۸۴، ص ۳۳۳).

اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام تایلر ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدفهای آموزشی مطلوب مورد نظر می داند (کیامنش، ۱۳۸۳).

در تعلیم و تربیت ارزشیابی شامل داوری در باره کیفیت یادگیری، تدریس و برنامه ها می شود. چهار طبقه کلی ارزشیابی وجود دارد که عبارتند از: ارزشیابی مرحله ای، ارزشیابی پایانی، ارزشیابی تعیینی و ارزشیابی تشخیصی.

ارزشیابی مرحله‌ای یا تکوینی: این نوع ارزشیابی در طول دوره آموزشی، یعنی زمانی که فعالیت آموزشی معلم در جریان است و یادگیری دانش‌آموزان در حال تکوین یا شکل‌گیری است انجام می‌شود و به همین دلیل به آن ارزشیابی تکوینی یا مرحله‌ای می‌گویند. ارزشیابی تکوینی معادل و همانند «ارزشیابی برای یادگیری» است (خرازی، ۱۳۸۵).

ارزشیابی پایانی یا تراکمی: ارزشیابی پایانی معمولاً در پایان درس انجام می‌گیرد و به منظور تشخیص اینکه تا چه حد دانش‌آموز هدفهای درس را کسب کرده است، طراحی می‌شود. (همان منبع). هدف این نوع ارزشیابی نمره دادن به دانش‌آموزان و اتخاذ تصمیم‌های مناسب درباره ارتقاء تحصیلی، قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه درسی، یا مقایسه برنامه‌های درسی با یکدیگر است. از آنجا به این نوع ارزشیابی، ارزشیابی تراکمی می‌گویند که بوسیله آن می‌توان یادگیریهای تراکم دانش‌آموزان را در طول یک دوره آموزشی اندازه‌گیری کرد (سیف، ۱۳۸۴). ارزشیابی پایانی معادل و همانند «ارزشیابی از یادگیری»^۲ است.

ارزشیابی تشخیصی: همانند ارزشیابی تکوینی است و معمولاً در جریان تدریس انجام می‌گیرد. از این نوع ارزشیابی برای تشخیص اینکه چرا دانش‌آموزان در یادگیری مشکل دارند استفاده می‌شود. تفاوت ارزشیابی تشخیصی با ارزشیابی تکوینی در این است که ارزشیابی تکوینی معمولاً به صورت خاص و در زمینه یک واحد درسی انجام می‌گیرد، در حالیکه ارزشیابی تشخیصی کلی‌تر است و برای سنجش ویژگیهای روان‌شناختی دانش‌آموزان انجام می‌گیرد.

ارزشیابی تعیینی: ارزشیابی تعیینی پیش از شروع تدریس انجام می‌شود. هدف ارزشیابی تعیینی تطبیق دانش‌آموزان با آموزش ثمر بخش است، تصمیم در این باره آیا کودک زودتر وارد کودکستان بشود یا نه، نمونه‌ای از ارزشیابی تعیینی است، همانطور که

-
1. Assessment for learning
 2. Assessment of learning

تصمیم در باره اینکه دانش‌آموز در کدام گروه آموزشی قرار گیرد نیز نوعی ارزشیابی تعیینی است. (خرازی، ۱۳۸۵).

در گذشته ارزشیابی از یادگیری برای تشویق رفتارهای که معلم تصور می‌کرد منجر به یادگیری می‌شود، صورت می‌گرفت. این رفتارها شامل انجام تکالیف خانگی، آماده شدن برای بحثهای کلاس درس، تلاش و کوشش زیاد و شرکت در بحثهای کلاسی می‌شد. دانش‌آموزانی که این رفتارها را نشان نمی‌دادند با نمره ضعیف جریمه می‌شدند. شیوه‌های سنتی استفاده از ارزشیابی برای برانگیختن دانش‌آموزان به سخت کوشی، تشویق و تنبیه با نمره، اغلب همانگونه که معلمان دوست داشتند موثر واقع نمی‌شد. تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که همه افراد تمایل ذاتی برای یادگیری دارند، همه ما با یک انگیزه درونی متولد شده‌ایم. یادگیری برای بقاء لازم است. (استیگنز^۱، ۲۰۰۴).

به عقیده ساتن^۲ ما ممکن است لازم باشد کمتر آموزش دهیم تا دانش‌آموزان بیشتر یاد بگیرند. کمتر آموزش بده و بیشتر دقت کن و آنرا با دانش‌آموزان دیگر بحث کن. ما لازم است هدف و نتایج مورد انتظار را از تکالیفی که برای دانش‌آموزان طرح می‌کنیم روشن کنیم و به آنها بازخورد سازنده، روشن و خاص و شانس استفاده از آن بازخورد برای بهبود کارشان را بدهیم (به نقل از نامور، ۱۳۸۷).

دانش‌آموزان به یادگیری مهارتهای برای کنترل موفقیت تحصیلی شان نیاز دارند: خود ارزیابی و تعیین هدف، تفکر، تعقیب هدف و اشتراک یادگیریشان. زمانیکه دانش‌آموزان مسئولیت یادگیریشان را بر عهده دارند آنها به آنچه نیاز به یادگیری آن را دارند آگاه می‌شوند.

دانش‌آموزان از نمره چیزی نمی‌فهمند معلمان لازم است بجای نمره دادن بر بازخورد توصیفی منظم تاکید داشته باشند. این بازخوردهای توصیفی به آنها کمک می‌کند تا

-
1. Stiggins
 2. Sutton

بفهمند کدام کارشان را درست انجام داده اند و برای انجام کدام قسمت با توجه به هدف تعیین شده نیاز به کار و تلاش مجدد دارند. همه دانش‌آموزان لازم است بدانند که آنها چه چیزی را درست انجام داده‌اند. وظیفه معلم است که قسمت‌های درست کار دانش‌آموز را پیدا کرده و به وی بگوید قبل از اینکه به آنها بگوییم کدام قسمت کارشان را باید اصلاح کنند (استیگنز^۱، ۲۰۰۴).

در کل ارزشیابی باید موارد زیر را منعکس کند:

دیدگاه ساختارگرایان از یادگیری، تدریس و دانستن

کارهای ارزشیابی با کارهای تدریس و یادگیری همسو باشد

کارهای ارزشیابی بایستی موارد مورد توجه معلم را منعکس کند

کارهای ارزشیابی باید دانش‌آموزان را در یادگیری مداوم درگیر کند

کارهای ارزشیابی باید معلمان و دانش‌آموزان را در یک مشارکت درگیر کند

کارهای ارزشیابی باید بجای اندازه‌گیری تصنعی و ظاهری مبتنی بر کار واقعی باشد

کارهای ارزشیابی به جای طبقه‌ای و استاندارد بودن، باید شخصی شده و رشدی باشند. (نامور، ۱۳۸۷).

اهمیت ارزشیابی

اکثر مربیان توافق دارند که هدف اساسی تعلیم و تربیت یادگیری بیشتر است به گونه‌ای که دانش‌آموزان بطور روز افزون در یادگیری خودشان به سوی فراگیری مادام‌العمر و مستقل شدن بروند. برای موفقیت در این نقش، دانش‌آموزان فرصت‌ها و تجارب زیادی لازم دارند که بایستی برای آنها برنامه‌ریزی، نظارت و عملکرد یادگیریشان ارزیابی شود. برای تلاش در این زمینه کارهای ارزشیابی بایستی با پیشرفت فرایندهای یادگیری و