

## جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی

### گرایش مدیریت آموزشی

#### عنوان:

بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب

#### چکیده:

امروزه در حوزه ی ارزشیابی تحصیلی در دوره ی ابتدایی مطابق با نظریه های جدید یادگیری تغییرات معناداری را شاهد هستیم. پیاده سازی صد در صدی نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی، به این معناست که نظام آموزشی موجود قصد دارد یادگیری دانش آموزان را بهبود بخشد، نگرش مطلوب نسبت به مدرسه ایجاد نماید، بهداشت روانی کلاس درس را افزایش دهد، این دگرگونی گرچه جای خرسندی دارد، اما پیداست که تنها با گامی پس پیش نهادن، همه ی آرمان های دوره ابتدایی محقق نخواهد شد. از آن جا که معلمان از پایه های اساسی هرگونه تغییر در نظام آموزشی هستند این تحقیق نگرش معلمان در زمینه ی مهم ترین عوامل موثر بر ارزشیابی توصیفی را مورد بررسی قرار می دهد. هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی بوده است و این که در اجرای ارزشیابی توصیفی در شهرستان میناب تا چه اندازه به این عوامل توجه شده است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی بوده و روش آن از نوع توصیفی - پیمایشی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی مدارس شهری شهرستان میناب است ۱۶۲ نفر با روش نمونه گیری تصادفی ساده متناسب با حجم به عنوان نمونه انتخاب شده اند. ابزار گردآوری داده ها، پرسش نامه ی محقق ساخته ارزشیابی توصیفی براساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی است که پایایی آن با استفاده از آلفای کرانباخ (۰.۹۲ درصد) محاسبه گردیده و برای تعیین روایی آنها از روایی محتوایی (استفاده از نظر اساتید و کارشناسان) استفاده شده است. نتایج نشان می دهد که در اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی میناب به عوامل مدیریتی، آموزشی و روانی توجه خوبی شده است و عوامل فیزیکی نیاز به توجه بیشتری دارد.

کلمات کلیدی: ارزشیابی توصیفی، عوامل مدیریتی، عوامل آموزشی، عوامل فیزیکی، عوامل روانی

## فهرست مطالب

| عنوان                                                          | صفحه |
|----------------------------------------------------------------|------|
| فصل اول: طرح تحقیق .....                                       | ۱    |
| ۱-۱- مقدمه .....                                               | ۲    |
| ۲-۱- بیان مسئله .....                                          | ۳    |
| ۳-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش .....                                 | ۵    |
| ۴-۱- اهداف پژوهش .....                                         | ۷    |
| ۱-۴-۱- هدف کلی .....                                           | ۷    |
| ۲-۴-۱- اهداف جزئی .....                                        | ۷    |
| ۵-۱- فرضیه های پژوهش .....                                     | ۷    |
| ۱-۵-۱- فرضیه اصلی .....                                        | ۷    |
| ۲-۵-۱- فرضیه های فرعی .....                                    | ۸    |
| ۶-۱- تعریف واژه ها و اصطلاحات .....                            | ۸    |
| ۱-۶-۱- تعاریف نظری .....                                       | ۸    |
| ۲-۶-۱- تعاریف عملیاتی .....                                    | ۹    |
| فصل دوم: پیشینه تحقیق .....                                    | ۱۰   |
| مقدمه .....                                                    | ۱۱   |
| الف- مبانی نظری .....                                          | ۱۱   |
| ۱-۲- تعریف ارزشیابی .....                                      | ۱۱   |
| ۲-۲- تعریف اندازه گیری .....                                   | ۱۱   |
| ۳-۲- تعریف آزمون .....                                         | ۱۲   |
| ۴-۲- تعریف آزمودن .....                                        | ۱۳   |
| ۵-۲- دسته بندی ارزشیابی آموزشی در قالب رویکردهای مختلف .....   | ۱۴   |
| ۶-۲- دسته بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به موضوع ارزشیابی ..... | ۱۵   |
| ۷-۲- ارزشیابی از پرژه ها و برنامه های آموزشی .....             | ۱۶   |
| ۸-۲- ارزشیابی از آموزشگاه .....                                | ۱۷   |
| ۹-۲- ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه .....                        | ۱۸   |

|        |                                                                       |    |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| ۱۰-۲   | دسته بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به ملاک مورد استفاده.....           | ۱۸ |
| ۱۱-۲   | دسته بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آن ها..... | ۲۰ |
| ۱۲-۲   | دسته بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به ارزشیابان.....                   | ۲۷ |
| ۱۳-۲   | مراحل ارزشیابی آموزشی .....                                           | ۲۹ |
| ۱-۱۳-۲ | مرحله طراحی.....                                                      | ۲۹ |
| ۲-۱۳-۲ | مرحله فرایندی یا اجرایی .....                                         | ۳۴ |
| ۳-۱۳-۲ | مرحله فراورده ای.....                                                 | ۳۵ |
| ۱۴-۲   | تعریف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.....                                     | ۳۶ |
| ۱۵-۲   | تعریف ارزشیابی توصیفی.....                                            | ۳۶ |
| ۱۶-۲   | تاریخچه ارزشیابی توصیفی.....                                          | ۳۷ |
| ۱-۱۶-۲ | ویژگی های ارزشیابی کیفی توصیفی.....                                   | ۳۷ |
| ۱۷-۲   | آزمون های عملکردی .....                                               | ۴۸ |
| ۱-۱۷-۲ | تعریف آزمون عملکردی .....                                             | ۵۰ |
| ۲-۱۷-۲ | انواع آزمون های عملکردی .....                                         | ۵۲ |
| ۳-۱۷-۲ | مراحل تهیه آزمون های عملکردی.....                                     | ۵۶ |
| ۱۸-۲   | <b>پوشه کار</b> .....                                                 | ۵۸ |
| ۱-۱۸-۲ | انمره گذاری پوشه کار.....                                             | ۶۱ |
| ۲-۱۸-۲ | اعتمادپذیری روش کارپوشه.....                                          | ۶۲ |
| ۱۹-۲   | روش های سنجش مشاهده ای .....                                          | ۶۲ |
| ۲۰-۲   | روش فهرست واریسی .....                                                | ۶۲ |
| ۲-۲۰-۲ | استفاده از روش فهرست واریسی برای سنجش فرایند و فراورده عملکرد.....    | ۶۳ |
| ۲-۲۰-۲ | چگونگی تهیه فهرست واریسی.....                                         | ۶۳ |
| ۱-۲۱-۲ | انواع مقیاس های درجه بندی.....                                        | ۶۵ |
| ۲-۲۲-۲ | روش واقعه نگاری.....                                                  | ۶۶ |
| ۱-۲۲-۲ | موارد استفاده روش واقعه نگاری.....                                    | ۶۶ |
| ۲-۲۲-۲ | عوامل موثر بر روش واقعه نگاری.....                                    | ۶۸ |
| ۲۳-۲   | بازخورد .....                                                         | ۷۱ |

|     |                                              |
|-----|----------------------------------------------|
| ۷۲  | ..... ۲-۲۳-۱ انواع بازخوردها                 |
| ۷۸  | ..... ۲-۲۴ ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی         |
| ۸۱  | ..... ب- مبانی تجربی                         |
| ۸۱  | ..... ۲-۱۵- مروری بر تحقیقات خارجی           |
| ۸۳  | ..... ۲-۱۶- مروری بر تحقیقات داخلی           |
| ۹۱  | ..... فصل سوم: روش پژوهش                     |
| ۹۲  | ..... ۳-۱- مقدمه                             |
| ۹۲  | ..... ۳-۲- روش تحقیق                         |
| ۹۲  | ..... ۳-۳- جامعه آماری                       |
| ۹۲  | ..... ۳-۴- برآورد حجم نمونه و روش نمونه گیری |
| ۹۳  | ..... ۳-۵- ابزار اندازه گیری                 |
| ۹۳  | ..... ۳-۵-۱- پرسشنامه محقق ساخته             |
| ۹۴  | ..... ۳-۵-۲- ارزش گذاری پرسشنامه             |
| ۹۴  | ..... ۳-۶- روایی پرسشنامه                    |
| ۹۵  | ..... ۳-۷- پایایی پرسشنامه                   |
| ۹۶  | ..... ۳-۸- روش جمع آوری اطلاعات              |
| ۹۶  | ..... ۳-۹- روش های تجزیه و تحلیل آماری       |
| ۹۶  | ..... ۳-۹-۲- آزمون t مستقل                   |
| ۹۷  | ..... فصل چهارم: یافته های تحقیق             |
| ۹۸  | ..... ۴-۱- مقدمه                             |
| ۹۸  | ..... ۴-۲- آمار توصیفی                       |
| ۹۸  | ..... ۴-۲-۱- بررسی مشخصات عمومی پاسخگویان    |
| ۹۹  | ..... ۴-۲-۱-۱- وضعیت تحصیلی                  |
| ۱۰۰ | ..... ۴-۲-۱-۳- سنی                           |
| ۱۰۲ | ..... ۴-۳- یافته های استنباطی                |

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری     | ۱۰۵ |
| ۱-۵- نتیجه گیری                | ۱۰۶ |
| ۱-۱-۵- بررسی فرضیه کلی پژوهش   | ۱۰۶ |
| ۲-۱-۵- بررسی فرضیه اول پژوهش   | ۱۰۷ |
| ۳-۱-۵- بررسی فرضیه دوم پژوهش   | ۱۰۷ |
| ۴-۱-۵- بررسی فرضیه سوم پژوهش   | ۱۰۸ |
| ۵-۱-۵- بررسی فرضیه چهارم پژوهش | ۱۰۹ |
| ۲-۵- پیشنهادها                 | ۱۰۹ |
| ۱-۲-۵- پیشنهادهای اجرایی       | ۱۰۹ |
| ۲-۲-۵- پیشنهادهای پژوهشی       | ۱۱۰ |
| ۳-۵- محدودیت های پژوهش         | ۱۱۰ |
| - منابع و مآخذ                 | ۱۱۱ |
| - منابع فارسی                  | ۱۱۲ |
| - منابع لاتین                  | ۱۱۵ |
| - پیوست ها                     | ۱۱۶ |
| - چکیده لاتین                  | ۱۱۹ |
| - عنوان لاتین                  | ۱۲۰ |

# فصل اول

## طرح تحقیق

ساز و کار ارزشیابی وسیله ای است که بدون استفاده از آن فعالیت های آموزشی صرفا رها کردن تیر در تاریکی خواهد بود. (بازرگان ۱۳۹۱) ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی و نظام های آموزش و پرورش جهان به شمار می رود. در بسیاری از دایره المعارف ها که به موضوع نظام های ملی آموزش و پرورش کشور ها می پردازند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از عناوین برجسته ای است که مورد توجه ویژه بیشتر صاحب نظران و سیاست گذاران آموزشی قرار گرفته است. (نو،<sup>۱</sup> ۱۹۹۵)

سنجش و ارزشیابی دانش آموزان به عنوان یک عنصر کلیدی و مهم برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش و یادگیری به شمار می رود. (استیگینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴)

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و امتحانات از دیرباز نقش مهمی در جامعه انسانی بازی کرده است و به علت نقش مهم و حساس آن، مورد نقد، بررسی و مطالعه ی فراوانی قرار گرفته است. در اهمیت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همین بس که با مراجعه به ادبیات و پیشینه موضوع با حجم انبوهی از متون و منابع در خصوص آزمون و ارزیابی مواجه می شویم که به نقد، بررسی و اصلاح روش های اندازه گیری تربیتی پرداخته است. زمانی نه چندان دور، دغدغه های سیاست گذاران نظام آموزشی کشورمان عمدتاً گسترش کمی آموزش و پرورش بود و تلاش می شد، حتی المقدور، به تقاضاهای گسترده و رو به رشد خانواده ها برای آموزش و پرورش فرزندان پاسخ گفته شود و حداقل نیاز آموزش برای تمامی کودکان فراهم گردد. به سخن دیگر، دغدغه ی مسئولین در این مرحله دو موضوع مهم و اساسی بود: نخست، افزایش دسترسی به آموزش در تمامی نقاط کشور و دیگر، دسترسی برابر به آموزش. (حسنی، ۱۳۸۸)

در سال های اخیر، این دغدغه ها اندک اندک از رشد کمی دسترسی به آموزش به موضوع اساسی تر بهبود کیفیت رخ برگردانده است و توجه به کیفیت از مسائل مورد توجه سیاست گذاران شده است. فعالیت در جهت بهبود کیفیت آموزش بی تردید از فعالیت در جهت گسترش کمی آن پیچیده تر است. زیرا عوامل موثر در بهبود کیفیت بسیار متنوع اند، 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 گردد. یکی از عوامل مهم در

---

<sup>۱</sup>.nevo

<sup>۲</sup>.stiggins

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. ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می کند زمینه ای فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس درس بانشاط بهتر، بیشتر و عمیق تر به یادگیری و یاددهی مطالب درسی در طول سال تحصیلی بپردازند. در راستای این توجه رشد عاطفی و اجتماعی دانش آموزان نیز در نظر گرفته می شود. این طرح با هدف بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی، تغییرات اساسی در نظام ارزشیابی سنتی پیشنهاد کرده است. از جمله تغییر مقیاس فاصله ای (۲۰-۰) به مقیاس ترتیبی، تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی، تغییر نوعی بخشی از ابزارها و روش جمع اوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش آموزان مانند پوشه کار است. در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایند تغییر در مرجع تصمیم گیرنده در ارتقای دانش آموزان در این طرح به جای امتحانات پایانی، معلم است (احمدالهی، ۱۳۸۷)

#### ۱-۲) بیان مساله:

در جهان امروز تحولات شگرف در علوم مختلف و ظهور دیدگاه های نوین پیرامون مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی سبب شده است که راهبردها و روش های آموزشی و ارزشیابی دستخوش تغییر شوند. کیفیت مطلوب نظام های آموزشی نقش تعیین کننده ای در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و توسعه پایدار کشورها دارند و اقدام برای بهبود آن مستلزم ایجاد دگرگونی در برنامه های درسی، فرایندهای یاددهی و یادگیری و شیوه های ارزشیابی اموخته هاست. در این میان ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی و نظام های آموزشی و پرورشی جهان به شمار می رود. (حسینی و کاظمی ۱۳۸۲) بر اساس گفته تاشمن و وایلی (۱۳۸۷)، اشتباه بزرگ آن است که تنها بر محتوای تغییر تاکید شده و از روند اجرایی آن غفلت شود. به عبارت دیگر، اشاعه و نهادینه کردن نوآوری ها و تغییرات در نظام آموزشی، تامل و تدبیر ویژه را می طلبد. (حسینی و احمدی، ۱۳۸۷).

سال ها و حتی دهه های اخیر در جهان، سال هایی پرمخاطره، پرتغییر و تحول و انقلابی بوده و نظام آموزش و پرورش نیز تحت تاثیر این تغییرات و اصلاحات قرار گرفته است. از سال ۱۹۹۰

میلادی، یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد. (رضایی، ۱۳۸۵)

مطالعات بین المللی در زمینه ی ارزشیابی تحصیلی نشان می دهد که کشور های بسیار در نظام آموزشی و نظام ارزشیابی خود، دست به اصلاحات زده اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش های جدید دیده می شوند که بر اساس تعریف استانداردهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش محور به ارزشیابی قابلیت محور (وست و کرای شن، ۱۹۹۹) پایه گذاری شده اند. نظام آموزشی کشور ما نیز طی دهه های اخیر دگرگون شده و هر از گاهی تغییراتی در ساختار، محتوا و روش های اجرایی آن پدید آمده است. گرچه این تغییرات هنوز نتوانسته است نظام آموزشی ما را به سطوح مطلوب برساند اما این اصلاحات را هرگز نباید متوقف کرد (احمدی، ۱۳۸۲)

در پی تغییر نظام آموزش و پرورش، روش های ارزشیابی نیز دچار دگرگونی شده است و از ارزشیابی کمی و نتیجه مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی کیفی، مستمر و توصیفی تغییر کرده است. سازایی گرایی یکی از دیدگاه های یادگیری است که به یادگیری همچون فرایندی پویا می نگرد. در این فرایند یادگیرندگان فعال اند و به سبب تعامل با محیط اطراف، دانش مورد نیاز خود را می سازند. (استیس و ساکو، ۲۰۰۱). ارزشیابی توصیفی به عنوان مصداقی از یک پروژه ی تغییر در دست اجرا می باشد. (بیرمی و همکاران، ۱۳۹۰). ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آن ها را ارائه کند که موجب اصلاح و بهبود و توسعه مهارت ها، دانش ها و نگرش های دانش آموزان می شود. (بنی اسد، ۱۳۸۴ به نقل از محمدی).

طرح ارزشیابی توصیفی، صرفاً به معنای ایجاد تغییرات اساسی در شیوه ی ارزشیابی نیست بلکه ایجاد تغییر در شیوه ی کلاسداری، روش های آموزش و مواردی از این دست نیز مد نظر طراحان بوده است (ماهر و همکاران، ۱۳۸۶). در مورد اجرای برنامه درسی در کشور، به خصوص در مورد به اجرا در آوردن تغییرات در برنامه های درسی، از منظر دقیق و علمی توجه کافی صورت نگرفته است به علاوه، در گذشته سیاست گذاران نظام آموزشی، همواره از یک الگوی ساده و تقریباً یکسان برای اشاعه و انتشار برنامه های جدید استفاده می کردند که در مواردی نیز ناموفق بوده است. مطالعه تغییر برنامه درسی، شیوه ی اجرا و نهادینه شدن آن در نظام

آموزشی، یکی از برنامه های تحقیقاتی بسیار جدی در همه ی کشورهای دنیا می باشد که مقالات و کتاب های زیادی را در جهان به خود اختصاص داده است (کاردان، ۱۳۸۱).

با توجه به اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش کشور و تغییرات اساسی که در نظام ارزشیابی کشور رخ داده است و حضور معلمان به عنوان مجریان واقعی طرح این نیاز احساس می شود که جنبه های مختلف اجرای طرح همچنان مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد تا بتوان اصلاحات لازم در ادامه روند اجرای طرح صورت گیرد و نواقص آن رفع گردد. از آن جا که شرایط زمینه ای اجرا و عواملی که بر اجرای طرح موثر است می تواند نقش اساسی را در اجرای هرچه بهتر آن بگذارد نیاز است که دیدگاه های معلمان که در بطن کار قرار دارند مورد بررسی قرار گیرد. در بسیاری از پژوهش های پیشین عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی از مهم ترین عوامل موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی معرفی شده اند تحقیق حاضر سعی دارد که این عوامل را از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب بررسی کند و پاسخ این سوال را بدهد که در اجرای ارزشیابی توصیفی در شهرستان میناب به عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی توجه شده است؟

### ۱-۳) اهمیت و ضرورت پژوهش:

آموزش و پرورش رابطه ای تعاملی و متقابل بین دانش آموز و معلم در بستری از ساختار آموزشی، برنامه و محتوای درسی است. در یک نظام آموزشی کارآمد و سالم، توازن بین این عوامل باید به گونه ای ایجاد شود تا برای جبران یک عامل نیاز به وارد آمدن فشار اضافی بر عوامل دیگر نباشد. علت ناکارآمدی برخی نظام های آموزشی را می توان در به هم خوردن همین تعادل جستجو کرد به نحوی که با غفلت از سایر عوامل بیشترین فشار بر دانش آموز وارد می شود. در چنین نظامی دانش آموزان باید با معیارهای از پیش تعیین شده تطابق یافته و به پیشرفت یکسانی دست یابند. در بررسی علت عدم دستیابی دانش آموز به معیارهای از پیش تعیین شده تنها عاملی که مورد سوال قرار می گیرد، دانش آموز است و سایر عوامل مثل معلم، محیط و امکانات آموزشی، محتوا و برنامه درسی و ارزشیابی کمتر مورد سوال قرار می گیرند. در چنین نظامی بهای ناکارآمد بودن نظام آموزشی را کودکان دارای ناتوانی می پردازند در حالی که اساسا آموزش و پرورش همگانی از ابتدا برای همین گروه افراد شکل گرفته بوده است. (جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱)

یکی از تحولات مهمی که در نظام آموزشی دوره ی ابتدایی به وقوع پیوسته است ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. موفقیت در اجرای این برنامه تحولی اثر ارزشمندی بر وضعیت تربیتی و آموزشی مدارس دارد. برنامه ارزشیابی توصیفی به فراهم سازی بسترهای لازم نیاز دارد و بسیاری از تحولاتی که در نظام آموزشی ما رخ می دهد نیازمند بسترهایی است که در محیط های بیرونی نظام قرار دارند. یکی از عوامل مهم آمادگی همراهی این بسترهای بیرونی است. یکی از تغییرات مهم و موثری که در سال های اخیر در نظام آموزشی دوره ی دبستانی وقوع یافته بسط و توسعه الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

این تحول به لحاظ اهمیت و تاثیرگذاری بر کیفیت فرایند و نتیجه یادگیری دوره دبستان بسیار مورد توجه کارگزاران نظام آموزشی ایران و حتی بسیاری از کشورهای دیگر است. موفقیت در توسعه و استقرار این برنامه تحولی، آثار ارزشمندی را بر مولفه های آموزشی تربیتی مدرسه برجای می گذارد. این برنامه هم مانند هر برنامه تحولی دیگر برای افزایش میزان موفقیت خود، به بسترهای بیرونی نیاز دارد و در صورت بی توجهی به این بسترها، چالش ها و موانعی جدی بر سر راه استقرار با کیفیت آن به وجود خواهد آمد. (حسنی، ۱۳۸۸) تجربه نشان داده که ارزشیابی توصیفی به عنوان یکی از شیوه های تغییر و تحول در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اثر بخش است اما باید به این مساله توجه شود که شرط ایجاد هر گونه تغییر و تحول نیازمند تمهید مقدمات و تامین زیرساخت های مناسب است مدرسه در حکم هسته نظام آموزشی مرکز فعالیت ها و برنامه ریزی هایی است که برآیند آن ها به کارایی و اثربخشی این نظام می انجامد. همچنین توسعه و تکامل مدرسه مستلزم اطلاع از میزان کارآمدی و برنامه ریزی برای بهبود بخشیدن به فعالیت های آن است از آن جا که ارزشیابی نقش آینه را ایفا می کند مسئولان و اولیای مدرسه می توانند با بهره گیری از آن تصویری از چگونگی فعالیت ها و برنامه ها به دست آورند و تصمیمات لازم به منظور بهبود بخشیدن و پیشرفت فعالیت ها برای دستیابی به بازدهی مورد نظر اتخاذ کنند. عوامل بسیاری در اجرای ارزشیابی توصیفی در کشور نقش دارند. عوامل مدیریتی، آموزشی و فیزیکی و روانی از این عوامل موثر هستند. با توجه به اجرای ارزشیابی توصیفی به عنوان جایگزین ارزشیابی سنتی در مدارس کشور و فقر مطالعاتی در زمینه عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی توصیفی این مطالعه قادر خواهد بود اطلاعات کافی را در زمینه فراهم آوردن شرایط مطلوب در اجرای ارزشیابی توصیفی در مقطع

ابتدایی به برنامه ریزان و مسئولان بدهد و از این طریق به معلمان و دست اندرکاران اجرای ارزشیابی توصیفی در بهبود شرایط اجرا کمک کند. تا کنون پژوهش های زیادی در زمینه ی مقایسه ی ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی صورت گرفته اما با اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش کشور در مورد روند اجرای کار و عواملی که در اجرای آن موثر است غفلت شده است و کمتر به این جنبه ی کار پرداخته شده است همچنین کمتر به دیدگاه معلمان که مجریان اصلی هستند و در بطن کار هستند پرداخته شده است با توجه به این مسائل در این تحقیق سعی شده تا شرایط اجرای ارزشیابی توصیفی در سیستم آموزشی کشور مورد بررسی قرار گیرد.

۴-۱) اهداف پژوهش:

۱-۴-۱) هدف کلی:

بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب

۲-۴-۱) هدف های جزئی:

۱- بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب.

۲- بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل آموزشی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب.

۳- بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل فیزیکی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب.

۴- بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل روانی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب

۵-۱) فرضیه های پژوهش:

۱-۵-۱) فرضیه اصلی:

از دیدگاه معلمان ابتدایی در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی توجه شده است.

۱-۵-۲) فرضیه‌های فرعی:

۱) از دیدگاه معلمان ابتدایی در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل مدیریتی توجه شده است.

۲) از دیدگاه معلمان ابتدایی در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل آموزشی توجه شده است.

۳) از دیدگاه معلمان ابتدایی در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل فیزیکی توجه شده است.

۴) از دیدگاه معلمان ابتدایی در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل روانی توجه شده است.

۱-۶) تعریف واژه‌ها و اصطلاحات:

۱-۶-۱) تعاریف نظری:

ارزشیابی توصیفی:

"ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند به جای کمی‌نگری به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش‌آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آنان ارائه دهد که موجب اصلاح و بهبود و توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان می‌شود (بنی‌اسد ۱۳۸۴)

عوامل مدیریتی:

عوامل مدیریتی شامل این مولفه‌هاست برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، فراهم سازی زمینه های فرهنگی و اجتماعی مناسب، نگاه نظام مند به اجرای ارزشیابی توصیفی، منابع مالی لازم، نظارت و بازرسی کامل بر مدارس، رهبری و مدیریت اثربخش، تصریح دقیق انتظارات از مجریان، برقراری راهبردهای ارتباطی مناسب و فعال در اجرای ارزشیابی توصیفی عوامل آموزشی:

عوامل آموزشی شامل این مولفه‌هاست به روز بودن مطالب درسی، تعامل گروهی میان معلمان، طراحی موضوعات درسی بر اساس روش های اکتشافی، کیفیت بهتر مطالب درسی، افزایش روحیه پرسشگری و خلاقیت میان دانش آموزان، استفاده معلمان از روش های ابتکاری، ارتباط مفاهیم درسی با زندگی روزمره دانش آموزان، کاهش رقابت کاذب بین دانش آموزان.

### عوامل فیزیکی:

عوامل فیزیکی شامل این مولفه هاست تک پایه بودن کلاس ها، جمعیت کلاس ها، متناسب بودن حجم فعالیت های کلاسی با زمان آموزش، استفاده از فناوری اطلاعات، استفاده از کتاب های کمک آموزشی، فراهم بودن مواد آموزشی مناسب برای معلمان، فراهم بودن امکانات و تجهیزات برای معلمان، توجه به نسبت معلم به دانش آموز.

### عوامل روانی:

عوامل روانی شامل این مولفه هاست آمادگی روحی معلمان ابتدایی، تغییر نگرش والدین نسبت به نمره، افزایش ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز، تعامل بیشتر اولیا دانش آموزان با مدرسه، حمایت کافی از دانش آموزان دارای مشکلات خانوادگی، توجه به حوصله کافی معلم و ایجاد علاقه و انگیزه در معلمان، توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان، ایجاد نگرش مثبت در دانش آموزان.

### ۱-۶-۲) تعاریف عملیاتی:

#### ارزشیابی توصیفی:

ارزشیابی توصیفی نوعی مقیاس رتبه ای از نوع نگاره های توصیفی است که جایگزین بازخوردهای کمی (نمره) شده است. (حسنی، ۱۳۸۸)

#### عوامل مدیریتی:

ان دسته از عواملی که به رهبری و مدیریت منابع انسانی و مالی مربوط است و برای سنجش آن ها از ۸ سوال در قسمت اول پرسشنامه استفاده شده است. (سوال ۱ تا ۸)

عوامل آموزشی:

آن دسته از عواملی که به آموزش و معلم و روش های تدریس مربوط است و برای سنجش آن ها از ۸ سوال در قسمت دوم پرسشنامه استفاده شده است. (سوال ۹ تا ۱۶)

عوامل فیزیکی:

آن دسته از عوامل که به امکانات و تجهیزات مربوط است و برای سنجش آن از ۸ سوال در قسمت سوم پرسشنامه استفاده شده است. (سوال ۱۷ تا ۲۴)

عوامل روانی:

آن دسته از عواملی که به مسائل روحی دانش آموزان و معلمان و نگرش آنان مربوط است و برای سنجش آن از ۸ سوال در قسمت چهارم پرسشنامه استفاده شده است. (سوال ۲۵ تا ۳۲)

## فصل دوم

### پیشینه تحقیق

مقدمه:

در فرایند ارزشیابی، تنوع شیوه ی جمع آوری اطلاعات و معیاری که برای قضاوت انتخاب می شود، انواع مختلفی از ارزشیابی را تولید می کند که دامنه ی آن در یک طرف از آزمون های استاندارد و پایانی است، که طی آن اطلاعات تحت شرایط یکسان و از پیش تعیین شده ای از دانش آموزان جمع آوری می شود، و از طرف دیگر آزمون های سازنده و رشد دهنده ای که در آن معلم به طور مستمر طی فعالیت های یکسان یا متفاوت اطلاعاتی از دانش آموزان جمع آوری می کند. تفاوت اصلی بین شیوه های مختلف ارزشیابی، عمدتاً بین ارزشیابی بر اساس آزمون های پایانی و انواع دیگر آزمون هاست. در ارزشیابی پایانی، اطلاعات معلم از دانش آموزان طی فعالیت های مشخص و یکسان و تحت شرایط کنترل شده جمع آوری می شود و این فعالیت ها عمدتاً به صورت کتبی (مداد کاغذی) انجام می شود. اما اگر امتحان به صورت مستمر انجام شود، معلم بر اساس تفسیر نتایج آن می تواند در مورد قدم بعدی خود تصمیم بگیرد و چون این عمل به طور مستمر در کلاس درس جاری است او می تواند هر زمان که بخواهد مرحله ی بعدی تدریس خود را آگاهانه برنامه ریزی کند. (رستگار، ۱۳۸۸)

الف) مبانی نظری:

۱-۲) تعریف ارزشیابی:

ارزشیابی شامل داوری ارزشی درباره ی کیفیت مورد ارزشیابی است که مبتنی بر تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع آوری شده است. اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی آموزشی به کمک اندازه گیری (عموماً آزمون) و یا سنجش گردآوری می شوند و هر چه اطلاعات گردآوری شده جامع تر و کامل تر باشند ارزشیابی درست تری صورت می پذیرد.

۲-۲) تعریف اندازه گیری:

در اندازه گیری، ویژگی ها یا صفات اشیا و افراد تعیین می گردند و مقدار آن ویژگی ها یا صفات به صورت عدد یا رقم گزارش می شود. بنابراین می توان گفت: اندازه گیری عبارت است از فرایندی که تعیین می کند یک شخص یا یک شی چه مقدار از یک ویژگی برخوردار است (گی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱).

---

<sup>۳</sup>. gay

نیتکو<sup>۴</sup>(۲۰۰۱) اندازه گیری آموزشی را به نحو زیر تعریف کرده است: شیوه ی نسبت دادن یک عدد(که معمولاً به آن نمره می گویند)به یک صفت یا ویژگی معین یک شخص به گونه ای که آن عدد درجه ای از آن صفت یا ویژگی را که آن شخص از آن برخوردار است نشان دهد. اندازه گیری فرایند یا شیوه ای نظامدار است. نانالی<sup>۵</sup>(۱۹۷۸) در تعریفی که از اندازه گیری به دست داده بر کاربرد قواعد تاکید کرده است: اندازه گیری در برگیرنده ی قواعدی است برای نسبت دادن اعداد به اشیا یا افراد به گونه ای که صفت هایی از آن ها را به صورت کمیت نشان دهد.(سیف، ۱۳۸۷)

## ۳-۲) تعریف آزمون:

اندازه گیری یک فرایند است. این فرایند نیاز به وسیله ای دارد که به آن وسیله ی اندازه گیری می گویند. برای اندازه گیری ویژگی های مختلف اشیا و افراد از وسایل مختلفی استفاده می شود. مثلاً برای اندازه گیری ویژگی های فیزیکی مثل طول و وزن اشیا یا قد و وزن افراد از متر و ترازو استفاده می شود. متر و ترازو ویژگی های فیزیکی را به طور مستقیم اندازه می گیرند لذا به این دسته از وسایل اندازه گیری وسایل اندازه گیری مستقیم می گویند. علاوه بر ویژگی های فیزیکی رفتارهای آشکار محصولات رفتاری افراد را نیز می توان به طور مستقیم اندازه گیری کرد مثلاً تعداد دفعاتی که دانش آموزی در یک جلسه درس صندلی اش را ترک می کند(رفتار آشکار) یا تعداد مسائل ریاضی را که درست حل می کند(محصول رفتار) می توان به طور مستقیم اندازه گرفت. برخلاف ویژگی های فیزیکی و رفتارهای آشکار که به طور مستقیم اندازه گیری می شوند ویژگی ها یا صفات روانی مانند هوش، خلاقیت، انگیزش، نگرش، یادگیری و مانند این ها را باید به طور غیر مستقیم اندازه گیری کرد زیرا هیچ کس به طور مستقیم به این ویژگی ها دسترسی ندارد. معمول ترین وسیله ی اندازه گیری ویژگی ها یا صفات روانی آزمون است. از آن جا که متخصص اندازه گیری به ویژگی روانی مورد نظرش دسترسی مستقیم ندارد تا مانند یک ویژگی جسمی یا یک رفتار آشکار آن را مستقیماً اندازه بگیرد ناچار است به رفتارهایی از فرد که به گمان او معرف ویژگی روانی مورد نظر هستند مراجعه کند و به اندازه گیری آن ها بپردازد. مثلاً رفتارهایی از افراد را که معرف هوشمندی یا کم هوشی هستند اندازه می گیرد و بر اساس آن ها تعیین می کند که نمره ی هوش هر کسی

<sup>۴</sup>.nikto

<sup>۵</sup>.nunnally

چقدر است یا با پرسیدن سوال هایی از دانش آموزان کلاس تعیین می کند که نمره ی هوش هر کسی چقدر است یا با پرسیدن سوال هایی از دانش آموزان کلاس تعیین می کند که هر یک از آن ها چه مقدار از دانش و مهارت های درسی را که قرار بوده است یاد بگیرد یاد گرفته است. رفتارهای معرف و ویژگی های روانی بسیار متنوع اند و بنا براین نمی توان همه ی آن ها را اندازه گیری کرد. مثلاً اگر بخواهیم تمام رفتارهایی را که معرف هوشمندی یا یادگیری یک موضوع درسی هستند فهرست کنیم در هیچ آزمونی نمی گنجد. بنابراین متخصص اندازه گیری نمونه ای از رفتارهای موردنظرش را انتخاب می کند و آزمون خود را بر پایه ی آن نمونه بنا می نهد. پس بنا به تعریف آزمون وسیله یا روشی نظامدار برای اندازه گیری نمونه ای از رفتار است (گرانلند<sup>۶</sup> و لین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰). هر چه نمونه ی رفتارهای انتخاب شده و گنجانیده شده در آزمون بیشتر معرف و ویژگی روانی مورد نظر باشد به همان میزان نتایج اندازه گیری دقیق تر و قابل اعتماد ترند. علاوه بر آزمون روش ها و وسایل دیگری برای اندازه گیری ویژگی های روانی وجود دارند با این حال معروف ترین وسیله ی اندازه گیری در آموزش و پرورش و روانشناسی آزمون است که به صورت مجموعه ای سوال و غالباً به طور کتبی (مداد و کاغذی) برای

پاسخگویی در اختیار آزمون شوندگان قرار داده می شود. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲-۴) تعریف آزمودن:

بنا به تعریف وقتی که برای اندازه گیری یکی از ویژگی های روانی یا تربیتی یک فرد یا گروهی از افراد از آزمون استفاده می شود به ای فعالیت آزمودن می گویند. در تعریف آزمون گفتیم که آزمون نمونه ای از رفتارهای مورد نظر را اندازه می گیرد. از این رو اندازه گیری متغیرهای روانشناختی به وسیله ی تدابیر یا روش هایی که به منظور کسب نمونه هایی از رفتار طراحی شده اند آزمودن روانی یا روان آزمایی نام دارد. (کوهن و سوردلیک، ۲۰۰۲) از آن جا که آزمون وسیله ی اندازه گیری است هر وقت آزمودن صورت می پذیرد یعنی آزمونی به کار می رود نوعی اندازه گیری انجام می شود اما هر نوع اندازه گیری الزاماً آزمودن نیست. اندازه گیری از آزمودن مفهوم گسترده دارد زیرا آزمودن نوع خاصی از اندازه گیری است. ممکن است اندازه گیری صورت پذیرد اما آزمونی در کار نباشد یعنی اندازه گیری می تواند با

---

<sup>۶</sup>.gronlund

<sup>۷</sup>.linn

استفاده از وسیله ی دیگری به جز آزمون انجام شود مانند زمانی که یک معلم از راه مشاهده و با شمردن تعداد دفعاتی که یک دانش آموز همکلاسی کنار دستی اش را آزار می دهد رفتار پرخاشگرانه ی او را اندازه می گیرد.

۲-۵) دسته بندی ارزشیابی های آموزشی در قالب رویکردهای مختلف:

صاحب نظران ارزشیابی آموزشی در دیدگاه هایشان نسبت به این که ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی مختلفی انجامیده است. ما برای معرفی رویکردها و الگوهای ارزشیابی از روش ورتن<sup>۸</sup> و سندرز<sup>۹</sup> (۱۹۷۸) استفاده خواهیم کرد. این صاحب نظران ارزشیابی تمامی رویکردهای ارزشیابی آموزشی را به شش دسته به شرح زیر تقسیم کرده اند:<sup>۱۰</sup>

۲-۵-۱) رویکرد مبتنی بر هدف:

در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف های کلی و هدف های دقیق مورد تاکید قرار می گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این هدف ها به چه میزانی تحقق یافته اند.

۲-۵-۲) رویکرد مبتنی بر مدیریت:

در رویکرد مبتنی بر مدیریت، هدف تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم گیرنده است.

۲-۵-۳) رویکرد مبتنی بر مصرف کننده:

در رویکرد مبتنی بر مصرف کننده، تاکید عمده بر کسب اطلاعات مربوط به فراورده های کلی آموزشی است که توسط مصرف کنندگان آموزشی در انتخاب از میان برنامه های درسی مختلف، فراورده های آموزشی و نظایر این ها مورد استفاده قرار می گیرد.

۲-۵-۴) رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان:

در رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، تاکید اصلی بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره ی کیفیت فعالیت های آموزش و پرورش است.

۲-۵-۵) رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان:

---

<sup>۸</sup>.worthen

<sup>۹</sup>.sanders

در رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان، اختلاف نظرهای ارزشیابان مختلف (موافق و مخالف) مورد تاکید قرار می گیرد.

۲-۵-۶) رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان:

در رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان، بررسی طبیعت گرایانه و کوشش مشارکت کنندگان در تعیین ارزش ها، ملاک ها، نیازها و داده های ارزشیابی مورد تاکید قرار می گیرند. (سیف، ۱۳۸۷)

۲-۶) دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به موضوع ارزشیابی:

قبلا در تعریف ارزشیابی گفتیم که ارزشیابی به این منظور به کار می رود که تعیین شود آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا نه. بنابراین یکی از راه های تقسیم بندی انواع ارزشیابی ها با توجه به هدف یا موضوع ارزشیابی است. از این لحاظ ارزشیابی های مختلف آموزشی را می توان در گروه های مختلف زیر قرار داد.

۲-۶-۱) ارزشیابی از دانش آموزان و دانشجویان:

منظور از ارزشیابی از دانشجویان و دانش آموزان عمدتاً ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی یا ارزشیابی از میزان یادگیری آنان است. با این حال در یک برنامه ی کامل ارزشیابی دانشجویی یا دانش آموزی متغیرهای دیگری چون استعداد، هوش، شخصیت، نگرش، علاقه و جز این ها نیز در نظر گرفته می شوند. برای این منظور داده های زیادی جمع آوری می گردند و وسایل مختلف اندازه گیری مورد استفاده قرار می گیرند. از جمله وسایل اندازه گیری مورد استفاده می توان موارد زیر را نام برد: آزمون های معلم ساخته و میزان شده، پروژه های کار عملی، گزارش های شفاهی، و مشاهدات رسمی و غیر رسمی.

استفاده از نتایج ارزشیابی دانش آموزی و دانشجویی، به ویژه نتایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، نه تنها برای قضاوت درباره عملکرد یادگیرندگان بلکه برای داوری درباره ی اثربخشی کیفیت آموزش و روش ها و مواد آموزشی نیز مفید هستند. بنابراین معلمان باید از این گونه ارزشیابی حداکثر استفاده را بنمایند و برای تجدید نظر در روش کار خود از نتایج آن سود ببرند. عمده ترین ملاک قضاوت در ارزشیابی آموزشی هدف های آموزشی از پیش تعیین شده هستند. معلمان در آغاز هر درس خود هدف هایی را در اختیار یادگیرندگان قرار می دهند و از آنان می خواهند در کوشش های یادگیری خود به آن برسند. بنابراین ارزشیابی پیشرفت

تحصیلی که مهم ترین نوع ارزشیابی آموزشی است تعیین می نماید که دانش آموزان یا دانشجویان تا چه میزانی به هدف های آموزشی از پیش تعیین شده رسیده اند. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲-۶-۲) ارزشیابی از برنامه های درسی و مواد آموزشی:

ارزشیابی آموزشی گاهی به منظور تعیین اثربخشی برنامه درسی یا مواد آموزشی انجام می شود و شامل ارزشیابی از عواملی چون روشهای آموزشی، کتابهای درسی، مواد دیداری- شنیداری و تدارکات فیزیکی و سازمانی است (گی، ۱۹۹۱). ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه ی کامل و یا ارزشیابی از جنبه ی کوچکی از یک برنامه ی کامل مانند استفاده از فیلم های آموزشی باشد. نمونه ای از عناصر برنامه درسی که می توان از آن ها ارزشیابی به عمل آورد عبارت اند از: آموزش برنامه ای آموزش انفرادی، آموزش به کمک کامپیوتر و مانند این ها. در ارزشیابی از برنامه های درسی و مواد آموزشی نیز عمده ترین ملاک پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش آموزان و دانشجویان است اما علاوه بر این از ملاک های دیگری چون نگرش معلمان و یادگیرندگان نیز می توان سود جست. مثلاً می توان تعیین کرد که نظر معلمان نسبت به برنامه چگونه است یا این که یادگیرندگان چگونه به آن واکنش نشان می دهند. آیا ممکن است یادگیرندگان بیشتر یاد بگیرند اما کمتر به درس و مدرسه علاقمند شوند؟ ملاک دیگر ارزشیابی از برنامه درسی و مواد آموزشی هزینه ان هاست. هر برنامه ی درسی که قرار است در یک مقیاس گسترده مورد استفاده قرار گیرد باید از لحاظ کارآمدی با هزینه ای که صرف آن می شود تناسب داشته باشد. با یکسان بودن سایر شرایط یک برنامه درسی جدید در صورتی از لحاظ هزینه کارآمد به حساب می آید که در یکی از جهات زیر قابل دفاع باشد: ۱- از لحاظ هزینه با سایر برنامه ها شبیه باشد اما به پیشرفت بیشتری بینجامد. ۲- از لحاظ هزینه کمتر از سایر برنامه ها خرج بردارد اما به پیشرفت بیشتر یا مشابهی بینجامد. ۳- اگر از برنامه های دیگر پرهزینه تر است در عوض به پیشرفت بیشتری بینجامد. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲-۷) ارزشیابی از پروژه ها و برنامه های آموزشی:

علاوه بر برنامه های درسی و مواد آموزشی برنامه ها و پروژه های آموزشی ویژه نیز مورد ارزشیابی واقع می شوند. منظور از پروژه ها و برنامه های آموزشی ویژه کوشش هایی هستند موقعیتی که به عنوان بخشی از برنامه های معمول آموزشگاه ها به حساب نمی آیند

(گی، ۱۹۹۱) ان ها نوعا ماهیت نوآورانه دارند و طول مدت حضورشان به موفقیتشان وابسته است. مفاهیم پروژه برنامه و برنامه درسی از هم متمایزند. پین<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۴) ان ها را به گونه ی زیر از هم تمییز داده است. پروژه یک کوشش مجزا و احتمالا یکباره است که با استفاده از یک نوآوری می کوشد تا تغییری به وجود آورد. این نوآوری می تواند به یک روش آموزش مهارت های آزمایشگاهی یا یک رویکرد بهبود نگرش دانش آموزان نسبت به یادگیری در یک روستا مربوط باشد. بنابراین در ارزشیابی از یک پروژه آموزشی ارزشیاب باید به دنبال پاسخ این پرسش باشد که آیا پروژه مورد نظر از جهاتی اثربخش بوده است یا نه. اگر جواب مثبت باشد آن گاه پروژه به صورت بخشی از برنامه در خواهد آمد. برنامه از پروژه گسترده تر و پیچیده تر است. یک پروژه ی خاص ممکن است یکی از چند نوآوری هایی باشد که به منظور کمک به رفع مشکل دانش آموزان ابتدایی تدارک دیده شده است در حالی که برنامه یک رویکرد چند وجهی برای حل مشکلات کلی آموزش و پرورش است. کوتاه سخن این که به گفته پین اصطلاح برنامه یک مشکل یا مساله را پاسخ می دهد اما اصطلاح پروژه به یک منظور خاص مربوط می شود. برنامه درسی از پروژه و برنامه جامع تر است. پین (۱۹۹۴) برنامه درسی را به عنوان مجموعه ای از برنامه ها تعریف کرده است و مواردی چون مطالعات اجتماعی خواندن علوم و ریاضیات را به عنوان برنامه درسی ذکر کرده و گفته است که برنامه درسی دارای دامنه و توالی است. یکی از عناصری که در فرایند آموزش کارآفرینی بسیار موثر بوده و می تواند این آموزش را تسهیل و تقویت نماید، محتوایی است که برای آموزش کارآفرینی در نظر گرفته می شود. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲-۸) ارزشیابی از آموزشگاه:

منظور از ارزشیابی از آموزشگاه این است که تعیین شود هدف های پیش بینی شده برای آموزشگاه به چه میزانی تحقق یافته اند و نقاط قوت و ضعف کدام اند. ارزشیابی از آموزشگاه در بر گیرنده ی ارزشیابی از کل برنامه ی آموزشگاه و مستلزم گردآوری اطلاعات لازم درباره ی همه ی جنبه های آموزشگاه است. یکی از جنبه های مهم ارزشیابی از آموزشگاه برنامه ی آزمون آموزشگاه است. هرچه این برنامه جامع تر و کامل تر باشد اطلاعات به دست آمده نیز به همان نسبت قابل اعتماد تر و با ارزش تر خواهند بود. مانند سایر ارزشیابی های آموزشی در ارزشیابی از آموزشگاه نیز پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجوین مهم ترین بخش برنامه

---

<sup>۱۱</sup>. peyn

ی آزمون و منبع کسب اطلاعات است زیرا هدف عمده ی هر آموزشگاهی افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یا دانشجویان آن است اما علاوه بر پیشرفت تحصیلی نگرش یادگیرندگان نیز باید در نظر گرفته شود. همچنین اطلاعات به دست آمده از تغییرات حاصل در استعداد شخصیت نگرش و علاقه یادگیرندگان نیز نکته ای قابل توجه است. (سیف، ۱۳۸۷)

۲-۹) ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه:

مقصود از ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه ارزشیابی از همه کسانی است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم مسئول بازده های آموزشی موسسه آموزشی هستند. هر چند که این ارزشیابی بیشتر به منظور تعیین میزان اثربخشی یا کارآمدی هیات آموزشی یا معلمان به کار می رود و لذا مهم ترین نوع ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه ارزشیابی معلم است اما سایر افرادی که در بالا بردن سطح یادگیری و سایر جنبه های موفقیت تحصیلی موثرند مانند مدیران و مشاوران نیز شامل این ارزشیابی هستند. در سال های اخیر بر ارزشیابی از اثربخشی معلمان سطوح مختلف تحصیلی تاکید زیادی شده است. روش های ارزشیابی معلم متنوع اند و غالباً موارد زیر را شامل می شوند: ۱- مشاهدات کلاسی از شیوه ی آموزشی معلم توسط مدیران یا مسئولان دیگر ۲- نظرخواهی از دانش آموزان و دانشجویان از طریق پرسش نامه هایی که به همین منظور درست شده اند. ۳- ارزشیابی معلم از کار خود ۴- ارزشیابی از معلم به وسیله همکاران معلم ۴- استفاده از یادگیری دانش آموزان و دانشجویان ۵- بررسی آثار علمی مولف. شاید پیچیده ترین نوع ارزشیابی همین ارزشیابی از کارکنان به ویژه ارزشیابی از کار معلمان است. علت پیچیدگی این روش ارزشیابی کم اعتباری و بی دقتی وسایل و روش های اندازه گیری و سنجش مورد استفاده در این نوع ارزشیابی است زیرا هیچ یک از منابع اطلاعاتی پیش گفته اطلاعات دقیق و بی غرضانه ای را که برای یک ارزشیابی سالم ضروری هستند به دست نمی دهد. (سیف، ۱۳۸۷)

۲-۱۰) دسته بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به ملاک مورد استفاده:

ارزشیابی آموزشی را علاوه بر موضوع ارزشیابی از لحاظ ملاک مورد استفاده نیز می توان تقسیم بندی کرد. معروف ترین تقسیم بندی برای ارزشیابیهای آموزشی تقسیم بندی آنها به ارزشیابی وابسته به ملاک و ارزشیابی وابسته به هنجار است.

الف) ارزشیابی وابسته به ملاک:

در ارزشیابی وابسته به ملاک یا ارزشیابی ملاکی، معیار یا ملاک ارزشیابی از پیش تعیین می شود و عملکرد یادگیرنده با توجه به آن ملاک مورد قضاوت قرار میگیرد. در این نوع ارزشیابی که بیشتر ویژه ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان است نوعی ملاک مطلق که همان هدف های آموزشی از پیش تعیین شده هستند مورد استفاده قرار می گیرد. در این نوع ارزشیابی از آزمون شوندگان انتظار می رود که به هدف های آموزشی معینی دست یابند یا به سطح بخصوصی از عملکرد برسند. در استفاده از ملاک مطلق در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی میزان یادگیری یا پیشرفت یادگیرنده با توجه به آن چه آموزش داده شده است ارزشیابی می شود. یعنی کسب موفقیت در آزمون هایی که مبتنی بر ملاک مطلق هستند مستلزم یادگیری هدف های آموزشی در سطحی است که معلم تعیین می کند. این نوع ارزشیابی تعیین می کند که آیا دانش آموزان یا دانشجویان مطالب و هدف هایی را که قرار بوده است بیاموزند به میزان دلخواه آموخته اند یا نه. گلیزر<sup>۱۲</sup> (۱۹۶۳) ویژگی های آزمون های وابسته به ملاک را این گونه توصیف کرده است: مفهوم زیربنای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی را این اندیشه می سازد که دانش اندوزی یک پیوستار تشکیل می دهد که در یک سوی آن هیچ گونه فراگیری وجود ندارد و در سوی دیگر آن فراگیری کامل قرار دارد که به وسیله ی رفتارهایی که او ضمن آزمون نشان می دهد مشخص می گردد. با استفاده از آزمون های وابسته به ملاک پیشرفت تحصیلی معلوم می شود که پیشرفت یادگیرنده تا چه اندازه به عملکرد مطلوب در نقطه ی معینی از این پیوستار شبیه است. ملاکی که عملکرد دانش آموز وقتی که به این طریق آزمون می شود با آن مقایسه می گردد رفتاری است که هر نقطه را در طول این پیوستار مشخص می کند. (سیف، ۱۳۸۷)

ب) ارزشیابی وابسته به هنجار:

منظور از ارزشیابی وابسته به هنجار یا ارزشیابی هنجاری آن نوع ارزشیابی است که به جای یک ملاک مطلق از پیش تعیین شده بر نوعی ملاک نسبی وابسته است. در این نوع ارزشیابی اگر بخواهیم پیشرفت تحصیلی گروهی دانش آموز را ارزشیابی کنیم عملکرد دانش آموزان را با یکدیگر مقایسه می کنیم نه با یک ملاک مشخص از پیش تعیین شده. علت نام گذاری این نوع ارزشیابی به ارزشیابی هنجاری این است که در آن ملاک یا معیار ارزشیابی نوعی هنجار

<sup>۱۲</sup>. glazer

گروهی است. بنابراین در این نوع ارزشیابی می توان تعیین کرد که پیشرفت یک دانش آموز نسبت به دانش آموز دیگر چه وضعی دارد اما نمی توان مشخص کرد که پیشرفت یک دانش آموز نسبت به هدف های آموزشی یا آن چه آموزش داده شده است چگونه است.

۲-۱۱) دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آن ها:

"گونه ی دیگر دسته بندی ارزشیابی ها یا سنجش های آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آن هاست. از این لحاظ ارزشیابی های آموزشی و آزمون های مورد استفاده ی آن ها را به چهار دسته ی ارزشیابی آغازین، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تشخیصی و ارزشیابی تراکمی تقسیم می کنند.

الف) ارزشیابی آغازین یا سنجش آغازین :

نخستین ارزشیابی معلم که پیش از انجام فعالیت های آموزشی او به اجرا درمی آید ارزشیابی آغازین یا سنجش آغازین نامیده می شود. این نوع ارزشیابی به دو منظور یعنی برای پاسخ دادن به دو پرسش زیر مورد استفاده قرار می گیرد:

۱. آیا یادگیرندگان بر دانشها و مهارت های پیش نیاز درس تازه از قبل تسلط یافته اند؟

۲. یادگیرندگان چه مقدار از هدفها و محتوای درس تازه را قبلا یاد گرفته اند؟

در مورد سوال ۱، سنجش آغازین به منظور اندازه گیری رفتارهای ورودی یا مهارت ها و دانش های پیش نیاز یادگیری درس تازه به کار می رود. از طریق سنجش رفتارهای ورودی معلوم می شود که یادگیرندگان برای یادگیری هدف ها و محتوای درس تازه قبلا آمادگیهای لازم را کسب کرده اند یا نه. "برای مثال، یک آزمون مربوط به مهارت های محاسباتی را در آغاز درس جبر، یا یک آزمون دستور زبان انگلیسی را [برای یادگیرندگان انگلیسی زبان] در آغاز درس زبان آلمانی مورد استفاده قرار داد" (گرانلاند، ۱۹۸۸).

در مورد سوال ۲، به جای آزمون رفتارهای ورودی، آزمون جایابی یا آزمون پایه گزینی استفاده می شود. آزمون جایابی یا پایه گزینی که به آن پیش آزمون نیز گفته می شود عمده همان آزمون نهایی شامل هدفهای یادگیری یا هدف های آموزشی درس یا ترجیحا همان فرم موازی آن است. هدف از اجرای این آزمون تعیین میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطلبی است که قرار است به آنان آموزش داده شوند.

متخصصان آموزشی پیشنهاد داده اند که بهتر است معلم در ارزشیابی آغازین خود ترکیبی از دو آزمون بالا یعنی آزمون رفتارهای ورودی و آزمون هایی (که به آن ها پیش آزمون گفته می

شود) را با هم به اجرا درآورد. اگر نتایج آزمون رفتارهای ورودی نشان دادند که همه یا بعضی از یادگیرندگان برای یادگیری درس تازه آمادگی کافی ندارند، لازم است معلم پیش از آغاز درس تازه به جبران نواقص یادگیری های قبلی یادگیرندگان یا رفع کم و کسر پیش نیازهای آنان اقدام نماید (سیف، ۱۳۶۸). اگر نتایج پیش آزمون نشان دادند که همه یا بعضی از یادگیرندگان مقداری از مطالب درس تازه را از قبل آموخته اند، آن گاه ممکن است لازم باشد که معلم در طرح درس خود تغییراتی بدهد، بعضی قسمت های درس را برای بعضی از دانش آموزان حذف کند، و برای بعضی دانش آموزان دیگر سطح پیشرفته تری از آموزش را به اجرا درآورد.

هر چند که ارزشیابی آغازین بسیار مفید است، اما همیشه ضروری نیست. معمولاً معلمی که چند واحد درس متوالی را به گروه معینی از دانش آموزان آموزش می دهد، در آغاز هر واحد درسی تازه از یادگیری های قبلی دانش آموزان در واحد های قبلی به اندازه کافی اطلاع دارد که نیازی به اجرای ارزشیابی آغازین نداشته باشد. اما اجرای ارزشیابی آغازین زمانی ضرورت حتمی دارد که معلم از دانشها و مهارت های قبلی دانش آموزان خود اطلاع کافی نداشته باشد، یعنی موقعی که می خواهد به گروه جدیدی از دانش آموزان درس تازه ای را بدهد. در چنین موقعی ارزشیابی آغازین به معلم کمک می نماید تا کم و کسرهای یادگیریهای پیشین دانش آموزان خود را تشخیص داده آنها را برطرف کند و در قرار دادن هریک از دانش آموزان در بهترین موقعیت یادگیری تصمیمات درست اتخاذ نماید. (سیف، ۱۳۸۷)

#### ارزشیابی تکوینی

آنچه عمدتاً به منظور کمک به اصلاح موضوع مورد ارزشیابی، یعنی برنامه یا روش آموزشی، مورد استفاده قرار می گیرد ارزشیابی تکوینی نام دارد. پوفام<sup>۱۳</sup> (۱۹۷۵) مثال های زیر را در کاربرد ارزشیابی تکوینی ذکر کرده است:

۱. صورت اولیه یک مجموعه کتابچه خودآموز

۲. یک برنامه آموزش "باز" تازه تدوین شده که تدوین کنندگان آن می کوشند تا عناصر موثر آن را مشخص کنند.

هدف از اجرای ارزشیابی تکوینی در مورد این گونه برنامه ها یا مواد آموزشی آگاه ساختن تولیدکنندگان برنامه از نواقص برنامه خود و کمک به اصلاح آن هاست. هدف از

---

<sup>۱۳</sup>. popham

کاربرد ارزشیابی تکوینی در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان آگاهی یافتن از میزان و نحوه ی یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدف های آموزشی است. این ارزشیابی در طول دوره ی آموزشی یعنی زمانی که فعالیت آموزشی معلم هنوز در جریان است و یادگیری دانش آموزان در حال تکوین یا شکل گیری است انجام می شود. به همین دلیل به آن نام ارزشیابی تکوینی داده اند. بنابراین معلم با استفاده از ارزشیابی تکوینی می تواند در زمانی که هنوز یادگیری در جریان است و امکان رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان و برطرف کردن نواقص روش آموزشی خود او میسر است به انجام دادن چنین کاری اقدام کند. در ارزشیابی تکوینی در پایان هر واحد درسی یک آزمون دقیق و مختصر که حاوی هدف های آموزشی در آن واحد است اجرا می شود و بر اساس نتایج حاصل معلوم می گردد که یادگیرندگان کدام یک از هدف های آموزشی را یاد گرفته اند و در یادگیری کدام یک از هدف های آموزشی ناموفق مانده اند تا معلم پیش از پرداختن به واحد درسی بعدی به رفع نواقص یادگیری دانش آموزان در واحد فعلی بپردازد. ضمناً معلم با مراجعه به نتایج این آزمون ها از مشکلات روش آموزشی خود نیز مطلع می شود و پیش از آغاز آموزش واحد بعدی به رفع آن مشکلات اقدام می کند. در ارزشیابی تکوینی در پایان هر واحد درسی یک آزمون دقیق و مختصر که حاوی هدف های آموزشی در آن واحد است اجرا می شود و بر اساس نتایج حاصل معلوم می گردد که یادگیرندگان کدام یک از هدف های آموزشی را یاد گرفته اند و در یادگیری کدام یک از هدف های آموزشی ناموفق مانده اند تا معلم پیش از پرداختن به واحد درسی بعدی به رفع نواقص یادگیری دانش آموزان در واحد فعلی بپردازد. ضمناً معلم با مراجعه به نتایج این آزمون ها از مشکلات روشاً خود نیز مطلع می شود و پیش از آغاز آموزش واحد بعدی به رفع آن مشکلات اقدام می کند. برای بهره گیری کامل از نتایج ارزشیابی تکوینی بیان هدف های آموزشی به صورت دقیق و رفتاری ضروری است. برای این که معلم بتواند در جریان یادگیری توفیق دانش آموزان در رسیدن به هدف های مشخص واحدهای متوالی درس را ارزشیابی کند باید آن ها را به طور دقیق بیان نماید تا در موقع برخورد دانش آموزان با مشکل به سادگی آن مشکل ها را تشخیص دهد و به رفع آن ها بکوشد. بلوم و همکاران او در کتاب راهنمای عملی برای ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی از آموخته های دانش آموزان (۱۹۷۱) در رابطه با استفاده از ارزشیابی تکوینی در کلاس های درسی معمولی مراحل زیر را پیشنهاد کرده اند:

۱- موضوع یا محتوای درس را به واحدهای کوچک درسی که آموزش هر یک از آن ها به یکی دو هفته بیشتر وقت نیاز نداشته باشد تقسیم کنید.

۲- بازده های یادگیری هر یک از واحدهای درسی را بر حسب انواع هدف های آموزشی (دانستن، فهمیدن، کاربرستن...) تعریف کنید.

۳- به تهیه و اجرای آزمون های تکوینی مختصر در پایان هر واحد درسی اقدام کنید و تعیین نمایید که دانش آموزان در هر واحد درسی به چه حدی از تسلط رسیده اند.

۴- نتایج آزمون های تکوینی را تحلیل کنید تا مشکلات یادگیری هریک از دانش آموزان را تشخیص دهید.

۵- برای رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان آنان را به خواندن مطالب مشخص که در آن با مشکل مواجه شده اند و همچنین به استفاده از امکانات مختلف (کمک معلمان، آموزش برنامه ای، وسایل کمک آموزشی و جز این ها) هدایت کنید.

۶- از نتایج ارزشیابی تکوینی برای بهبود شرایط و روش های آموزشی استفاده کنید. در ارزشیابی تکوینی آزمون هایی که مورد استفاده قرار می گیرند مختصرند و به یک موضوع معین و یک یا چند هدف دقیق آموزشی منحصر می شوند. از آن جا که نتایج ارزشیابی تکوینی به طور عمده برای واری پشرفت یادگیرندگان و تعیین نواقص روش آموزشی معلم به کار می روند بهتر است از آن ها به منظور نمره گذاری استفاده نشود. با این حال در شرایط بخصوص می توان از نمره های این آزمون ها در ارزشیابی نهایی از کار دانش آموزان و اثر بخشی طرح آموزشی معلم استفاده کرد. (سیف، ۱۳۸۶) لازم به یادآوری است که آزمون های مورد استفاده در ارزشیابی تکوینی آزمون های ملاکی یا وابسته به ملاک مطلق هستند زیرا این آزمون ها برای اندازه گیری هدف های دقیق آموزشی از پیش تعیین شده که همان هدف های واحد درسی یا واحد آموزشی هستند تدوین می شوند. در ارزشیابی تکوینی هدف تعیین میزان توفیق یادگیرنده در رسیدن به تک تک هدف های واحد درسی است و هیچ گونه مقایسه ای میان افراد مختلف مورد نظر نیست. (سیف، ۱۳۸۷)

ارزشیابی تشخیصی :

نوع دیگر ارزشیابی که ان نیز در جریان آموزش انجام می گیرد ارزشیابی تشخیصی نام دارد. علت این نام گذاری ان است که این ارزشیابی با هدف تشخیص مشکلات

یادگیری دانش آموزان به کار می رود. ارزشیابی تشخیصی زمانی مورد استفاده قرار می گیرد که معلم با مشکلات مبرم و مکرری در یک یا چند دانش آموز به رو می شود که با روش های اصلاحی معمول ارزشیابی تکوینی قابل رفع شدن نیستند. به عنوان نمونه اگر دانش آموزی در درس خواندن ریاضیات یا درس دیگری مرتبا شکست می خورد و معلم از طریق تغییر روش آموزشی خود یا تدابیر جبرانی دیگر از عهده حل مشکل بر نمی آید آن گاه اجرای یک آزمون تشخیصی و ریشه های مشکل ضروری است. لین و گراندلاند (۲۰۰۰) در مقایسه ارزشیابی تشخیصی با تکوینی گفته اند اگر بخواهیم از قیاس با پزشکی استفاده کنیم سنجش تکوینی برای مشکلات ساده یادگیری جنبه کمک های اولیه دارد ولی سنجش تشخیصی به دنبال کشف علت های زیربنایی مشکلاتی است که به کمک های اولیه پاسخ نمی دهند.

نیتکو (۲۰۰۱) نیز در رابطه با ارزشیابی تشخیصی گفته است بعضی وقت ها آموزش هایی که معلم به یک دانش آموز دارای مشکل یادگیری می دهد برای او اثربخش نیست زیرا این دانش آموز به کمک های ویژه نیاز دارد. سنجشی که برخی اطلاعات مورد نیاز این گونه تصمیم گیری را فراهم می آورد سنجش تشخیصی نام دارد از جمله اطلاعاتی که ارزشیابی یا سنجش تشخیصی به دست می دهد جواب به این سوال است که معلم چه نوع فعالیت یادگیری را برای این گونه دانش آموزان برگزیند که مناسب وضع آنان باشد و دانش آموزان را کمک کند تا به هدف های یادگیری مورد نظر برسند.

تفاوت آزمون های تشخیصی با آزمون های پیشرفت تحصیلی در آن است که آزمون های پیشرفت تحصیلی پیشرفت یا توفیق دانش آموزان را در درس های مختلف می سنجند اما آزمون های تشخیصی توصیف کاملی از نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان در زمینه های مهارتی خاص به دست می دهند. (اگن<sup>۱۴</sup> و کاوچاک<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱).

ارزشیابی تشخیصی علاوه بر تشخیص دادن مشکلات یادگیری دانش آموزان باید بتواند روش های مناسب رفع مشکلات را نیز به معلمان نشان بدهد. گفتن این که یک دانش آموز به خصوص در آزمون درس ریاضی ضعیف است مشکل گشا نیست. معلم

---

<sup>۱۴</sup>.eggen

<sup>۱۵</sup>.kauchak

درس ریاضی این دانش آموز به اطلاعات بیشتری نیاز دارد. دانش آموز در چه نوع سوال هایی با مشکل مواجه شده است؟ آیا این سوال ها یک الگوی مشخص را نشان می دهند؟ آیا در عمل انتقال با مشکل مواجه می شود یا گرفتاری او در جای دیگری است؟ بنا به گفته لین و گرانلاند (۲۰۰۰) هدف سنجش تشخیصی تعیین علت های مشکلات مکرر یادگیری و تدوین نقشه برای اعمال اصلاحی است. مهرنز<sup>۱۶</sup> و لهمان<sup>۱۷</sup> (۱۹۸۴) در این باره توضیحات زیر را داده اند:

یک آزمون تشخیصی خوب نه تنها معلم را از ضعف دانش آموز آگاه می سازد بلکه زمینه های ضعف او را نشان می دهد مانند ناتوانی او در درک واژگان یا جمع یا انتقال. با این حال نتایج این نوع ارزشیابی روابط علی را نشان نخواهد داد. ممکن است معلم متوجه شود که مشکلات چه هستند. اما نخواهد فهمید که علت آن چیست؟ مثلاً فرض کنید معلوم شده که یک دانش آموز بخصوص در جبر ضعیف است. این ضعف ممکن است ناشی از ناتوانی ذهنی او یا ضعف خواندن یا ضعف بینایی یا مشکلات روانی حرکتی یا مسائل عاطفی یا سایر عوامل باشد. معلم برای رسیدن به یک راه حل منطقی باید این عوامل را در نظر بگیرد. در غیر این صورت ممکن است مشکل به ظاهر و به فوریت حل شود، اما اگر ریشه های گرفتاری برطرف نشوند احتمالاً در سایر زمینه های درسی رخ خواهد نمود. (مهرنز و لهمان، ۱۹۸۴ به نقل از سیف ۱۳۸۷)

ابزارهای مورد استفاده سنجش تشخیصی معمولاً آزمون های تشخیصی وابسته به هنجار ویژه هستند که برای همین منظور تهیه شده اند. علاوه بر این ها از آزمون های وابسته به ملاک و فنون مشاهده نیز استفاده می شود. در آزمون های وابسته به هنجار عملکرد دانش آموز با یک معیار مطلق مثلاً هدف های یادگیری مقایسه می شود. به نظر سیفرت<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۱) برای تشخیص مشکلات یادگیری دانش آموزان آزمون های تشخیصی وابسته به ملاک کارسازتر از آزمون های تشخیصی وابسته به هنجار هستند زیرا نتایج آزمون های تشخیصی باید نشان دهند که دانش آموزان چه می دانند یا چه نمی دانند نه این که در مقایسه با دانش آموزان دیگر چه وضعی دارند. آزمون های تشخیصی استاندارد شده عموماً برای سطح دبستان تهیه شده اند و بیشتر موضوع های

---

<sup>۱۶</sup>.mehrens

<sup>۱۷</sup>.lehman

<sup>۱۸</sup>.seifert

ریاضیات و خواندن را شامل می شوند. این آزمون ها معمولاً به صورت انفرادی اجرا می شوند و در قیاس با آزمون های پیشرفت تحصیلی سوال های بیشتری را در بر می گیرند. برای نمونه یک آزمون تشخیصی درس خواندن شامل موارد زیر است:

تشخیص حروف، تحلیل کلمات، واژگان دیداری، واژگان در متن، خواندن و فهمیدن (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۱). (سیف، ۱۳۸۷)

ارزشیابی تراکمی:

در ارزشیابی تراکمی تمامی آموخته های دانش آموزان در طول یک دوره آموزشی تعیین می شوند و هدف آن نمره دادن به دانش آموزان و قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه درسی یا مقایسه ی برنامه های مختلف درسی با یکدیگر است. از آن جا به این نوع ارزشیابی تراکمی یا مجموعی می گویند که به وسیله آن می توان یادگیری های متراکم یا مجموع یادگیری های دانش آموزان را در طول یک دوره آموزشی اندازه گیری کرد. این نوع ارزشیابی معمولاً در پایان دوره آموزشی به عمل می آید و به همین سبب به آن ارزشیابی پایانی نیز می گویند. با این حال می توان از آن به دفعات بیشتر نیز در طول دوره آموزشی استفاده کرد. آزمون هایی که در ارزشیابی تراکمی مورد استفاده قرار می گیرند بسیار جامع و مفصل هستند. این آزمون ها نمونه کاملی از محتوای درس و هدف های آموزشی را در بر می گیرند. لین و گراندلاند (۲۰۰۱) در رابطه با روش ها و فنون مورد استفاده در ارزشیابی تراکمی گفته اند که هدف های آموزشی تعیین کننده آن ها هستند اما آن ها معمولاً آزمون های پیشرفت تحصیلی معلم ساخته، مشاهده، سنجش عملکردهای مختلف یادگیرندگان (مانند کار آزمایشگاهی و گزارش شفاهی) و سنجش محصولات یادگیری (نوشته ها، رسم و نقاشی، گزارش تحقیقات) را شامل می شوند. هدف ارزشیابی تراکمی هم نمره دادن و اتخاذ تصمیم های مختلف (ارتقای دانش آموزان به کلاس های بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی، اعزام به دوره های عالی تر تحصیلی، اعطای بورس تحصیلی، و غیره) و هم تعیین اثربخشی طرح آموزشی و هدف های معلم و میزان توفیق او در پیاده کردن مراحل مختلف طرح آموزشی است. بنابراین آزمون های مورد استفاده در ارزشیابی تراکمی هم آزمون های هنجاری یا وابسته به ملاک نسبی هستند و هم آزمون های ملاکی یا وابسته به ملاک مطلق. (سیف، ۱۳۸۷)

در رابطه با ارزشیابی از برنامه ها یا مواد آموزشی نیز باید گفت که ارزشیابی تراکمی در پایان برنامه یعنی زمانی که به طور کامل اجرا شده و به نتیجه رسیده است انجام می گیرد و هدف آن فراهم آوردن اطلاعات مبتنی بر داوری های ارزشیابانه درباره برنامه برای مصرف کنندگان بالقوه آن برنامه است. برای مثال پس از آن که یک برنامه درسی به طور کامل آماده شد با استفاده از یک نمونه ملی از دانش آموزان، معلمان و مدارس در سطحی که برنامه درسی برای آن تدارک دیده شده است یک ارزشیابی تراکمی انجام می شود و نتایج آن در اختیار کسانی که آن برنامه را مورد استفاده قرار خواهند داد گذاشته می شود. اگر ارزشیابی تراکمی و تکوینی را باهم مقایسه کنیم خواهیم دید که مخاطبان و موارد استفاده ی این دو نوع ارزشیابی با هم فرق دارند. در ارزشیابی تکوینی مخاطبان یا استفاده کنندگان از نتایج ارزشیابی طراحان و تولیدکنندگان برنامه هستند در حالی که مصرف کنندگان نتایج ارزشیابی تراکمی کسانی هستند که برنامه را مورد استفاده قرار خواهند داد یا فعلا از آن استفاده می کنند (پوفام، ۱۹۷۰). علاوه بر این ارزشیابی تکوینی به تصمیمات مربوط به توسعه و تولید برنامه کمک می کند اما ارزشیابی تراکمی تصمیمات مربوط به ادامه، قطع، یا گسترش برنامه را یاری می دهد. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲-۱۲) دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به ارزشیابان:

"دو نوع ارزشیابی آموزشی دیگر که با ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی رابطه نزدیکی دارند ارزشیابی درونی و ارزشیابی بیرونی هستند. منظور از درونی این است که ارزشیابی توسط کارکنان و دست اندرکاران تهیه و اجرای برنامه یعنی افراد درون برنامه انجام می شود ، و منظور از بیرونی این است که ارزشیابی به وسیله اشخاصی که خارج از برنامه هستند انجام می شود. به طور کلی، ارزشیابی درونی بیشتر مناسب ارزشیابی تکوینی است و ارزشیابی بیرونی غالبا برای ارزشیابی تراکمی مفید است .

ارزشیابی درونی یا همان ارزشیابی تکوینی داوری درباره کیفیت یا ارزش مواد آموزشی ، روشهای آموزشی، برنامه های درسی، یا برنامه های آموزشی در ضمن طراحی و اجرای آنهاست. هدف از این ارزشیابی کمک به شکل گیری، تجدید نظر، اصلاح و بهبود محصول آموزشی است . اصطلاح ارزشیابی درونی به جای ارزشیابی تکوینی غالبا در رابطه با مواد و برنامه های آموزشی به کار می رود، اما در ارتباط با فعالیت های آموزشی معلمان عموما از اصطلاح ارزشیابی

تکوینی استفاده می شود. بنا به گفته نیتکو(۲۰۰۱)، هنگامی که معلمان از تجارب قبلی خود استفاده می کنند و در درس ها یا مواد آموزشی تجدید نظر می کنند به ارزشیابی تکوینی می پردازند. بعضی وقت ها ما درباره انجام ارزشیابی تکوینی از دانش آموزان گفتگو می کنیم. معنی این سخن آن است که ما درباره کیفیت پیشرفت دانش آموزان از یک هدف یادگیری، زمانی که فرایند یادگیری هنوز در جریان است، داوری می کنیم. این گونه داوری به ما کمک می کند تا گامهای بعدی دانش آموزان را در یادگیری هدایت نماییم. بنابراین، ارزشیابی تکوینی یا ارزشیابی درونی عبارتست از "آن نوع ارزشیابی که هنگام جریان داشتن یک فرایند خلاق طرح و اجرا می شود و هدفش افزایش سطح رشد و پیشرفت عملکرد دانش آموزان یا برنامه های آموزشی است" (گلیکسون<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۳). (به نقل از سیف، ۱۳۸۷)

برخلاف ارزشیابی درونی که در آن شخص طراح یا تولید کننده برنامه به ارزشیابی از برنامه خود می پردازد، ارزشیابی بیرونی معمولاً کسی است که از بیرون به این منظور گمارده می شود و به برنامه مورد ارزشیابی وابسته نیست. علاوه بر این، ارزشیابی درونی بیشتر برای این منظور به کار می رود که نشان دهد یادگیرندگان به هدف های برنامه رسیده اند یا نه، در حالی که هدف از اجرای ارزشیابی بیرونی این است که معلوم گردد دانش آموزانی که با روش خاصی آموزش دیده اند نسبت به دانش آموزانی که برنامه دیگری را گذرانده اند چه وضعی دارند (گی، ۱۹۹۱). ارزشیابی بیرونی معادل ارزشیابی تراکمی به معنی وسیع آن است. این ارزشیابی داوری درباره ی کیفیت یا ارزش مواد آموزشی روش های آموزشی برنامه های درسی برنامه های آموزشی یا نظام های آموزشی است. ارزشیابی تراکمی یا ارزشیابی مجموعی نقاط قوت و ضعف را نشان می دهد و میزان توفیق برنامه روش یا نظام را در رسیدن به هدف هایش مشخص می کند. این ارزشیابی به مصرف کننده ی یک محصول آموزشی می گوید که آن محصول آموزشی در چه شرایطی و تا چه میزانی مفید و اثربخش است. چنان که قبلاً گفتیم ارزشیابی تراکمی به وسیله ی معلمان و برای تعیین میزان توفیق دانش آموزان و دانشجویان در رسیدن به هدف های یادگیری نیز انجام می گیرد. مک بیت<sup>۲۰</sup> و مک گلین<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۲) در ارتباط با ارزشیابی از آموزشگاه گفته اند ما اصطلاح ارزشیابی درونی را به منظور واری و

<sup>۱۹</sup>.gullickson

<sup>۲۰</sup>.macbeath

<sup>۲۱</sup>.macglynn

بازبینی جنبه های مختلف عملکرد آموزشگاه به وسیله ی صاحبان اصلی آن یعنی کارکنان، دانش آموزان و پدران و مادران به کار می بریم آنان ارزشیابی درونی را با ارزشیابی از خود (خودارزشیابی) معادل به کار می برند ولی در رابطه با ارزشیابی بیرونی می گویند: ارزشیابی بیرونی یعنی بازبینی و واریسی فعالیتهای آموزشگاه و گزارش نتایج آن به وسیله کسانی که اعضای سازمان آموزشگاه به حساب نمی آیند. مک بیت و مک گلین (۲۰۰۲) هر دو نوع ارزشیابی درونی و بیرونی را ضروری می دانند. (به نقل از سیف، ۱۳۸۷)

۲-۱۳) مراحل ارزشیابی آموزشی:

گفتیم که ارزشیابی آموزشی به تصمیم گیری برای منظورهایی مختلف کمک می کند. این تصمیم گیری ها هم در رابطه با هدف ها هستند هم راهبردها هم روش ها و ابزارهای اندازه گیری و هم موارد دیگری نظیر این ها. گی (۱۹۹۱) این گونه تصمیم گیریهای مختلف را در سه دسته زیر قرار داده است:

۱. مرحله طراحی

۲. مرحله فرایندی

۳. مرحله فراورده ای

مرحله طراحی با سؤالیهایی از این نوع سروکار دارد. "چه کاری انجام خواهیم داد؟" (زمان آینده). مرحله فرایندی با این گونه سوال سروکار دارد: "چگونه آن را انجام می دهیم؟" (زمان حال). و مرحله فراوردهای با این نوع سوال سروکار دارد: "چگونه آن را انجام دادیم؟" (زمان گذشته).

۱- مرحله طراحی

چنان که گفتیم مرحله طراحی شامل تصمیم هایی است درباره فعالیت هایی که قرار است انجام گیرند. به طور ویژه ، در این مرحله اقدامات زیر صورت می پذیرند: تحلیل موقعیت، تعیین و توصیف هدف ها، توصیف پیش نیازها، انتخاب یا تولید وسایل و ابزارهای مورد نیاز، توصیف استراتژیها یا راهبردها، انتخاب طرح یا طرح های پژوهشی (در صورت نیاز)، و تدارک یک برنامه زمانبندی. در زیر هر یک از این اقدامات را توضیح می دهیم .

تحلیل موقعیت

در نخستین گام مرحله طرح ریزی ارزشیابی آموزشی، موقعیت موجود را تحلیل می کنیم. از جمله کارهایی که برای این منظور باید انجام دهیم جمع آوری سوابق اطلاعاتی و برآورد و

تعیین موانع موجود است. مثلاً اگر قرار است ارزشیابی از یک برنامه آموزشی بعمل آید، مرور و بازنگری پژوهشهای مربوط به آن ضروری به نظر می رسد. از جمله فواید این گونه بازنگری سوابق پژوهشی این است که نشان خواهد داد کدام رویکردهای ارزشیابی مفید و کدام غیرمفید بوده اند. همچنین بازنگری پژوهشهای وابسته می تواند متخصص ارزشیابی را در شناسایی ابزارهای موردنیاز جمع آوری و تحلیل داده های ضروری یاری دهد.

در گام نخست مرحله طرح ریزی، چنان که گفته شد، تشخیص موانع و محدودیت ها و یک برآورد واقع بینانه از امکانات برای تعیین هدف های ارزشیابی ضروری است. برای مثال، متخصص ارزشیابی در صورتی می تواند استفاده از ضبط ویدئویی را در کارگاه آموزشی در طرح ارزشیابی خود منظور نماید که مطمئن باشد فراهم آوردن چنین دستگاهی در حوزه امکانات طرح او قرار دارد.

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به منظور تحلیل موقعیت موجود، معلم باید از آموخته های قبلی دانش آموزان یا دانشجویان خود اطلاعات کافی کسب نماید. همچنین او باید امکانات موجود را به دقت برآورد کند تا اینکه ابزارها و وسایل مناسب و در دسترس را به بهترین صورت مورد استفاده قرار دهد. (سیف، ۱۳۸۷)

تعیین و توصیف هدف ها

هدف های آموزشی معمولاً در دو سطح بیان می شوند: (۱) کلی، (۲) جزئی و دقیق. هدف های کلی را معمولاً غایت و هدف های جزئی را هدف می نامند. غایت ها یا هدف های کلی، به سبب کلی بودن، مبهم اند و به سادگی قابل اندازه گیری نیستند. در مقابل، هدف های جزئی دقیق، قابل تبدیل به کمیت و اندازه پذیرند. غالباً ضرورت دارد که غایتها تحلیل شوند و به صورت هدف های دقیق درآیند.

برای روشن شدن تفاوت بین غایت و هدف به نمونه های زیر توجه کنید:

غایت:

ارتقا سطح معلومات ریاضی دانش آموزان

هدف های دقیق:

دانش آموز بتواند:

۱. اعداد دورقمی را با هم جمع کند.

۲. اعداد دورقمی را از هم کم کند.

۳. اعداد دورقمی را درهم ضرب کند.

۴. اعداد دورقمی را برهم تقسیم کند.

هدف ها نیز به دو دسته کلی (۱) هدف های فرایندی و (۲) هدف های فراورده ای یا تولیدی تقسیم می شوند. هدف های فرایندی به کوششها و اقداماتی اشاره می کنند که در ضمن اجرای برنامه انجام خواهند گرفت. در مقابل، هدف های فراورده ای به بازده ها و نتایج کوششها و اقدامات اشاره می کنند.

در ارزشیابی از برنامه ها و پروژه های آموزشی هر دوتای هدف آموزشی بالا به کار می روند، اما در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان غالباً هدف های فراورده ای مورد استفاده قرار می گیرند. چنین فرض می شود که فرایندهای معینی به فراورده های خاصی می انجامند. بنابراین، در ضمن ارزشیابی از یک برنامه یا پروژه آموزشی هم باید فراورده های حاصل را ارزشیابی کرد و هم فرایندهای مورد استفاده را.

چنان که گفتیم، در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان غالباً هدف های فراورده ای مورد استفاده قرار می گیرند. با این حال، در اینجا نیز می توان، علاوه بر هدف های فراورده ای، از هدف های فرایندی نیز سود برد. هدف های فراورده ای عمدتاً بازده های مورد انتظار را وصف می کنند و معمولاً به صورت تغییرات مطلوبی که در رفتار یادگیرندگان رخ خواهند کرد بیان می شوند. در مقابل هدف های فرایندی کمتر با رفتار یادگیرنده و بیشتر با راهبردها و فعالیت هایی که برای ایجاد هدفهای فراورده ای تدارک دیده می شوند و به اجرا در می آیند. و کار دارند. بنابراین چنین فرض می شود که تحقق یافتن هدف های فرایندی یعنی تحقق یافتن هدف های فراورده ای.

توصیف پیش نیازها یا رفتارهای ورودی

تحقق هدف های آموزشی به وجود رفتارهای ورودی وابسته است زیرا رفتار ورودی به آمادگی فرد برای یادگیری هدف های آموزشی اشاره می کند. رفتارهای ورودی همان پیش نیازها هستند که یادگیرنده پیش از شروع به یادگیری هدف های تازه باید آن ها را کسب کرده باشد. آموزش و ارزشیابی درست مستلزم توصیف و اندازه گیری این پیش نیازهاست. برای تهیه و توصیف رفتارهای ورودی معلم باید ابتدا به تهیه فهرست هدف های آموزشی اقدام کند و بعد معلوم نماید که یادگیری هر یک از آن هدف ها چه پیش نیازهایی لازم دارد. معمولاً انجام چنین کاری به روش تحلیل تکلیف نیاز دارد. بنابر آنچه گفته شد آموزش و ارزشیابی نظامدار مستلزم

تهیه تدوین و اندازه گیری پیش نیازها یا رفتارهای ورودی هستند. معمولاً سنجش رفتارهای ورودی در آغاز سال تحصیلی یا در ابتدای آموزش یک درس تازه انجام می گیرد. (سیف، ۱۳۸۷)

انتخاب و تولید وسایل اندازه گیری:

غالباً برای جمع اوری اطلاعات ضروری در ارزشیابی آموزشی وسایل یا ابزارهایی مورد نیازند. از جمله می توان آزمون های پیشرفت تحصیلی آزمون های نگرش سنج یا فرم های ثبت مشاهده ای را نام برد. در صورت موجود بودن وسایل باید به بررسی و انتخاب مناسب ترین آن ها اقدام کرد. اگر وسایل مورد نیاز موجود نباشند آن گاه باید آن ها را تهیه کرد. تهیه وسایل اندازه گیری و سنجش نظیر آزمون ها و پرسشنامه ها کاری است که به تخصص دقت و صلاحیت نیاز دارد. بنابراین این مسولیت را باید به متخصصان آن واگذار کرد. هرچند غالب معلمان چه آنانی که از چنین فرصتی بی بهره بوده اند به سهولت اقدام به تهیه آزمون های پیشرفت تحصیلی می کنند چنین کاری اگر صرفاً برای استفاده کلاسی خود معلمان باشد چندان مشکل آفرین نیست اما برای استفاده در برنامه های جدی ارزشیابی که بر اساس یافته های آن ها تصمیمات مهم و سرنوشت سازی گرفته خواهند شد تهیه وسایل اندازه گیری ویژه سنجش فرایندها و فراورده های برنامه ی مورد ارزشیابی باید به عهده ی متخصصان گذاشته شود. (سیف، ۱۳۸۷)

توصیف راهبردها یا استراتژی ها:

منظور از استراتژی یا راهبرد فعالیت یا تدبیری است که به منظور کمک به تحقق یافتن هدف های برنامه به کار می رود. هم می توان از استراتژی های آموزشی نام برد و هم از استراتژی های برنامه درسی و غیره.

نخستین تصمیم استراتژیکی این است که تعیین کنیم توالی ارائه این موضوع ها چگونه باشد. این تصمیم سوای آن چه قرار است آموزش داده شود همواره نخستین تصمیمی است که باید اتخاذ گردد. مسلماً ترتیب ارائه موضوع ها نباید به صورت تصادفی باشد. نمونه دیگری از استراتژی آموزشی مرور یا بازنگری مطالب است. بسیاری از پژوهش های انجام شده در این باره نشان داده اند که مرور مطالب درسی موجب نگهداری بیشتر آن ها در حافظه می شوند. همچنین تمرین و بازخورد استراتژی های مفید دیگری هستند. پاره ای از استراتژی های آموزشی نظیر بازخورد دادن مرور کردن و تمرین کردن برای موضوع های درسی و هدف های

آموزشی مختلف قابل استفاده هستند اما برخی دیگر از استراتژی ها مانند دسته بندی یادگیرندگان و ایفای نقش تنها برای هدف های خاصی مفیدند.

انتخاب طرح پژوهشی:

ارزشیابی آموزشی از لحاظ شیوه کار و استفاده از ابزارها و عینیت می تواند خیلی شبیه به پژوهش آموزشی باشد اما ارزشیابی آموزشی الزاما پژوهش آموزشی نیست. با این حال ممکن است متخصص ارزشیابی بخواهد یا نیاز داشته باشد همزمان با انجام یک پروژه ارزشیابی به پژوهش نیز اقدام کند. اساس آزمایشگری این است که اگر شما با دو گروه یا بیشتر که در متغیرهای مورد نظر معادل هستند شروع کنید و برخورد یکسانی با آن ها داشته باشید و برای تمامی عواملی که ممکن است بر یکی از دو گروه تاثیر بگذارد کنترل اعمال نمایید بجز این که هریک از گروه ها روش یا برنامه متفاوتی را دریافت کند و آن گاه اگر پس از گذشت زمانی معقول گروه ها عملکردهای متفاوت داشته باشند، تفاوت حاصل احتمالا ناشی از اثربخشی متفاوت روش های اعمال شده خواهد بود (گی، ۱۹۹۱). طرح های پژوهشی بسیار متفاوت اند و غالبا به دو گونه طرح های آزمایشی و طرح های شبه آزمایشی تقسیم می شوند.

تدارک یک برنامه ی زمانبندی:

تهیه و تدارک یک برنامه زمانبندی که برآورد واقع بینانه ای از جریان پیشرفت کار ارائه دهد برای هر فعالیت جدی ادمی از جمله ارزشیابی آموزشی امری واجب است. اساسا یک برنامه ی زمان بندی در بر گیرنده فهرستی از فعالیت های اصلی مربوط به اقدامات پیشنهادی و زمان شروع و خاتمه هریک از آن فعالیت هاست. به هنگام تدارک برنامه زمان بندی زمان پیش بینی شده برای هر مرحله یا هر اقدام مربوط به ارزشیابی باید به قدر کافی باشد به گونه ای که بدون نیاز به عجله ی غیر ضروری و در فرصت کافی هرکاری به موقع وبا حوصله تکمیل گردد. دست اندرکاران ارزشیابی آموزشی بر اساس تجارب شخصی خود یافته اند که ملحوظ کردن مقداری زمان اضافی در خلال برنامه زمان بندی گاه بسیار مفید است زیرا خیلی از اوقات رویدادهای غیر منتظره ای رخ می نمایند که نیاز به رسیدگی و لذا صرف وقت دارند. به همین منظور بهتر است در تهیه برنامه زمان بندی تاریخ پایان گرفتن آخرین اقدام یا مرحله ارزشیابی را قدری جلوتر از موعدی که رسما تعیین شده یعنی مثلا در زمانی که طرح ارزشیابی پیش بینی شده است در نظر گرفت. گی (۱۹۹۱) برای تدارک جدول زمانی روش چارتی گانت را پیشنهاد داده است در این روش فعالیت هایی که قرار است انجام گیرند در

سمت راست کاغذ فهرست وار به دنبال یکدیگر نوشته می شوند و زمان انجام تمامی پروژه در بالای صفحه قرار داده می شود. در این روش یک نمودار ستونی نیز مورد استفاده قرار می گیرد و در آن تاریخ آغاز و انجام هر فعالیت معین نشان داده می شود. چنین چارتی به متخصص یا گروه متخصصان ارزشیابی یا ارزشیابان اجازه می دهد تا به سادگی هم تصویر کلی کاری را که در پیش رو دارند ببینند و هم فعالیت های مختلفی را که قرار است انجام دهند به طور انفرادی ملاحظه کنند. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲- مرحله فرایندی یا اجرایی:

دومین مرحله ارزشیابی آموزشی مرحله فرایندی است. در این مرحله تصمیم های مربوط به اقدامات عملی یا اجرایی گرفته می شوند. از جمله نخستین اقدامات در این مرحله عبارت اند از اجرای پیش آزمون و در صورتی که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در کار باشد اجرای آزمون رفتارورودی بر اساس نتایج حاصل از این آزمون ها معلوم می شود هدف هایی که در مرحله قبل تعیین شده اند مناسب بوده اند یا نیاز به تجدید نظر دارند. پس از اجرای پیش آزمون و یا آزمون رفتار ورودی استراتژی ها و فعالیت های طراحی شده به سبکی که از قبل تعیین شده است به اجرا در می آیند. اطلاعات جمع آوری شده در ضمن این مرحله بازخورد لازم را در این باره به دست می دهند که مراحل اجرایی به نحوی که از پیش تعیین شده به اجرا در می آیند یا در آن اشکالاتی موجود است. هدف های اساسی این مرحله از ارزشیابی این هستند که معلوم شود آیا کوشش ها آن گونه که منظور بوده است به کارگرفته شده اند تا میزان توفیق هدف های فرایندی را تعیین کند و نیز راه هایی را که در آن بهبود امکان پذیر است تعیین نماید. اگر همزمان چند استراتژی یا راهبرد با هم به کار می روند باید تعیین شود که کدام موثرتر است و کدام اثربخشی لازم را ندارد. برای مثال معلم ممکن است نتیجه گیری کند که وقت کمتری باید صرف مثال هایی که برای دانش آموزان بر روی تابلو حل می کند نماید و در عوض به حل مساله توسط گروه های کوچک دانش آموزان زمان بیشتری اختصاص دهد زیرا این فعالیتی است که دانش آموزان بیشتر دوست دارند و از آن بهره ی بیشتری می گیرند (گی ۱۹۹۱). هر چند که باید کوشش شود تا تمام اقدامات طبق برنامه های پیش بینی شده به اجرا در آیند ایجاد تغییرات جزئی در حین اجرای برنامه ارزشیابی ممکن است لازم آید. هدف اصلی ارزشیابی در مرحله فرایندی هدایت فعالیت های آتی برای بهبود فعالیت های آموزش و یادگیری است. در این مرحله تاکید بر پیشرفت فردی دانش آموزان یا پیشرفت گروهی آنان به

نوع ارزشیابی وابسته است. در ارزشیابی از دانش آموزان و دانشجویان لازم است برای هر یک از یادگیرندگان بازخورد و تقویت تدارک دیده شود در حالی که در ارزشیابی از برنامه درسی و مواد آموزشی و پروژه ها تاکید باید بر بهبود استراتژی هایی باشد که به کل گروه دانشجویان یا دانش آموزان مربوط می شود. گی (۱۹۹۱) گفته است که مرحله فرایندی ارزشیابی همان چیزی است که ارزشیابی تکوینی نامیده می شود.

پوفام (۱۹۷۵) هدف اصلی ارزشیابی تکوینی را کمک به اصلاح برنامه های آموزشی می داند و برای آن مثال های زیر را به دست می دهد: ۱- صورت اولیه مجموعه ای از دفترچه های خودآموزی- یک برنامه تازه تولید شده آموزش از راه دور که هنوز در حال آزمایش و اصلاح است. متخصصان ارزشیابی می کوشند که این گونه برنامه ها را ارزشیابی نمایند تا تولیدکنندگان برنامه را در اصلاح نواقص آموزش خود یاری دهند. (سیف، ۱۳۸۷)

### ۳- مرحله فرآورده ای:

در مرحله فرآورده ای یا تولیدی برخلاف مرحله ی فرآیندی تصمیمات در پایان برنامه یا پروژه یا در پایان دوره ای یا مقطعی از آن یعنی زمانی که فعالیت ها کامل می شوند اتخاذ می گردند. نام دیگر این مرحله ارزشیابی، ارزشیابی تراکمی است. در این مرحله از ارزشیابی نتایج پس از آزمون های پیشرفت تحصیلی، نگرش و نظایر آن ها مورد استفاده و تحلیل قرار می گیرند. هدف اصلی این مرحله جمع آوری داده هایی است که متخصص ارزشیابی را در تصمیم گیری هایش درباره ی اثربخشی کلی روش آموزشی، برنامه درسی، پروژه آموزشی و غیره کمک نماید. در این مرحله تعیین می شود که هدف های از پیش تعیین شده تا چه میزانی تحقق یافته اند. علاوه بر هدف های از پیش تعیین شده نتایج غیرقابل پیش بینی نیز تحلیل می شوند. برای مثال ممکن است معلوم شود برنامه ای که برای بهبود مفهوم خود اجرا شده همچنین بر افزایش میزان حضور شرکت کنندگان تاثیر مثبت داشته است. این بازده هرچند از پیش منظور نشده شایسته گزارش کردن و بررسی آینده است. گی (۱۹۹۱). در این مرحله از ارزشیابی آموزشی علاوه بر تحلیل و تفسیر داده ها تهیه گزارش نهایی که در آن هدف ها روش ها و بازده های فعالیت های ارزشیابی منظور شده باشد نیز لازم است. البته در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان تعیین نمرات و گزارش آن به خود یادگیرندگان و اولیا معمولاً کفایت می کند. (سیف، ۱۳۸۷)

گی(۱۹۹۱)سه راه عمده استفاده از نتایج مرحله فرآورده ای را به نحو زیر توضیح داده است:نخست این که این نتایج برای همه کسانی که ذینفع هستند بازخورد و رهنمون فراهم می کنداز جمله دانش آموزان و دانشجویان،معلمان و مجریان برنامه.دوم این که این نتایج برای تصمیم گیرندگان خارجی مانند والدین،مدیران،منابع مالی و نظایر ان ها بازخورد فراهم می آورند.سوم این که بسته به نوع ارزشیابی گروه های مختلفی می توانند از نتایج ارزشیابی استفاده کنند.برای مثال اطلاع از عملکرد دانش آموزان برای راهنمایی و مشاوره بسیار مفید است.نتایج ارزشیابی از برنامه درسی مورد استفاده مدیران مدارس واقع می شود و پژوهشگران آموزشی و سایر متخصصان ارزشیابی نیز می توانند از نتایج ارزشیابی استفاده کنند.به طور خلاصه در مرحله فرآورده ای یا تولیدی ارزشیابی تصمیمات مربوط به اثربخشی موضوع مورد ارزشیابی اتخاذ می گردند.نتایج این مرحله از ارزشیابی برای اشخاص داخل و خارج سیستم بازخورد لازم را فراهم می آورند و مبنای تصمیمات مربوط به فعالیت هارا در آینده تشکیل می دهند.پوفام(۱۹۷۵)می گوید نتایج این مرحله از ارزشیابی به دیگران کمک می کنند تا تصمیم بگیرندکه آیا برنامه آموزشی مورد ارزشیابی را ادامه دهند،خاتمه دهند،تغییر دهند یا مورد تاکید قرار دهند.

#### ۲-۱۴ تعریف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی:

اصطلاح ارزشیابی را به این صورت تعریف کردیم :ارزشیابی به یک فرایند نظامدار برای جمع آوری ،تحلیل وتفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی.ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را می توان به صورت زیر تعریف کرد:سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف های آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم گیری در این باره که آیا فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های یادگیری دانش آموزان یا دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده اند وبه چه میزانی.بنابراین در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دو اقدام اساسی ضروری اند:۱- تعیین هدف های آموزشی ۲-سنجش عملکرد یادگیرندگان(سیف،۱۳۸۷)

#### ۲-۱۵ تعریف ارزشیابی توصیفی:

ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آن ها ارائه دهد که موجب اصلاح و بهبود و توسعه مهارت ها ،دانش ها و نگرش های دانش آموزان می شود(بنی اسد،۱۳۸۴)

## ۲-۱۶) تاریخچه ارزشیابی توصیفی:

سابقه اجرای ارزشیابی توصیفی در برخی از کشورها، حداقل به سال ۱۹۳۰ میلادی بر می گردد که با عنوان<sup>۲۲</sup> social promotion مطرح شد (سبحانی فرد، ۱۳۸۴). امروز این طرح در کشورهایی چون ژاپن، زلاندنو، ایرلند، انگلستان، آلمان، دانمارک و سوئد انجام می گیرد. همچنین در بسیاری از کشورهای پیشرفته دیگر نیز که نظام آموزشی غیر متمرکز دارند چنین طرحی یا طرح های مشابه در حال اجراست و از لحاظ طبقه بندی می توان آن ها را در این گروه جای داد. بسیاری از کشورهای کمتر توسعه یافته مانند کوبا، فیجی، گامبیا، غنا، جامائیکا، بنگلادش و پاراگوئه نیز از جمله مجریان این طرح اند. (سبحانی فرد، ۱۳۸۱). این طرح در سال ۱۳۳۴ در ایران نیز به اجرا در آمد اما پس از مدتی بدون آن که دلایل ثبت شده ای گزارش شده باشد متوقف شد (حسنی، ۱۳۸۴). طرح ارزشیابی توصیفی در تاریخ ۸۱/۸/۳۰ در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش با توجه به مشکلات و آسیب های نظام های ارزشیابی کمی مدارس به منظور اجرای آزمایشی به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شد که پس از اجرای آن در تعدادی از مدارس ابتدایی تمام استان های کشور به مدت ۵ سال و با انجام ارزیابی های مرحله ای پژوهشکده تعلیم و تربیت با مصوبه ۷۶۹ مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ به منظور اجرای سراسری و قطعی جایگزین ارزشیابی موجود شد.

## ۲-۱۶) ویژگی های ارزشیابی کیفی توصیفی:

عمل ارزشیابی کردن با عمل توصیف کردن متفاوت است. به زبان ساده "توصیف" عبارت است از بیان آن چه هست و ارزشیابی داوری درباره آن چه هست در مقایسه با آن چه باید باشد. بر این اساس می توان گفت ارزشیابی با توصیف یکسان نیست. حال چگونه است که یک الگوی ارزشیابی به توصیفی تعبیر شده است؟ پرسشی که قابل تامل است. واقعیت این است که انتخاب توصیف به سبب نوع مقیاس در این الگوی ارزشیابی است که مقیاسی توصیفی از نوع نگاره های توصیفی است. دلیل دیگر آن نیز تاکید زیاد این الگو بر ارائه بازخوردهای توصیفی فرایندی و پایانی است که جایگزین بازخوردهای کمی (نمره) شده است. اما در واقع این الگو رویکردی کیفی را در ارزشیابی تحصیلی دنبال می کند که توصیفی بودن یکی از ویژگی های

<sup>۲۲</sup>. social promotion

آن است و ظاهراً ویژگی غالب آن شده است. اما کیفی بودن این الگوی ارزشیابی تحصیلی بیش تر ناظر به دو عنصر مهم در آن است. از یک سو، به ابعاد کیفی یادگیری دانش آموزان، مانند چگونگی یادگیری و دلایل ضعف و قوت آن توجه می نماید و از سوی دیگر ابزارهای مصاحبه، مشاهده و مانند این ها را به کار می گیرد که جنبه کیفی نیز دارند. از اسم این الگوی ارزشیابی که بگذریم

پرسش مهم دیگر این است که اساساً این الگو چه ویژگی هایی داشته و چه تفاوت هایی با الگوی ارزشیابی سنتی دارد؟

ویژگی اول: تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی:

ارزشیابی پایانی معلم، برای نوع خاصی از تصمیم های آموزشی، اطلاعاتی را از وضعیت دانش آموزان جمع آوری می کند. اساساً در ارزشیابی پایانی اطلاعاتی از چگونگی تحقق اهداف، جمع آوری می شود. در این نوع ارزشیابی دو هدف اصلی وجود دارد: ۱- پاسخگویی ۲- ارتقای تحصیلی (تصمیم گیری درباره ی ارتقای تحصیلی دانش آموز)

بر اساس هدف اول، معلم، آموزشگاه و نظام آموزشی بر مبنای اطلاعات به دست آمده درباره ی میزان تحقق اهداف و انتظارات آموزشی به جامعه (که سرمایه گزار اصلی در امر آموزش و پرورش است) پاسخگو می شوند. بر اساس هدف دوم، بر مبنای اطلاعات به دست آمده از وضعیت دانش آموزان در پایان دوره آموزشی درباره ی ارتقای آنان به پایه ی بالاتر تصمیم گرفته می شود. در نظام های آموزشی، که هدف اساسی آن ها ارزشیابی تحصیلی، ارتقا، گزینش و مدرک دادن است، ضرورتاً نمی توان از یادگیری دانش آموزان حمایت کرد. این گونه ارزشیابی تحصیلی نمی تواند معلمان را در درک چگونگی یادگیری دانش آموزان و نیازهای آموزشی آن ها یاری نمایند و تنها مشخص می کند آیا دانش آموز اهداف یادگیری از پیش تعیین شده را پوشش داده و محتوا را یاد گرفته است یا خیر. گرچه ممکن است تصور شود که این نوع ارزشیابی به دلیل ایجاد انگیزه (خواندن برای امتحان دادن)، موجب بهبود یادگیری می شود، اما باید توجه داشت که این روش فاقد کفایت لازم برای کمک به بهبود یادگیری دانش آموزان است و ممکن است تأثیرات مخرب و آسیب زا نیز به همراه داشته باشد. این مساله در سال های اخیر در برخی از کشورهای جهان، به ویژه آمریکا، انگلستان و استرالیا مورد توجه قرار گرفته است. در ارزشیابی تکوینی، معلم به دنبال اطلاعاتی است که بر اساس آن بتواند درباره ی بهبود فرایند یاددهی یادگیری دانش آموزان در کلاس تصمیم های مناسب بگیرد. این نوع ارزشیابی

برای تشخیص ضعف ها، قوت ها و مشکلات فرایند یادگیری و اصلاح و بهبود آن به کار می رود. مهم ترین ویژگی این نوع ارزشیابی، جهت گیری اصلاحی و درمانی آن است به طوری که در موقع مقتضی به معلم و دانش آموز فرصت و امکان دهد تا تغییرات مطلوب را در روند فعالیت های خود، در راستای تحقق بهتر اهداف و انتظارات، ایجاد کند. در صورتی که معلم، در فرایند یادگیری با روش های متنوع، از دانش آموز خود اطلاعات کافی جمع آوری نماید، می تواند با تحلیل و ترکیب آن ها، در خصوص یادگیری دانش آموز هم داوری نماید. لذا، اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی تکوینی، قابلیت کاربرد در تصمیم گیری های پایانی نیز دارد. بر این اساس، در برخی موارد معلم از ارزشیابی پایانی بی نیاز خواهد بود. در این صورت، ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می گیرد. یعنی ارزشیابی به گونه ای است که به یادگیری بهتر می انجامد. لذا، قوت ها و ضعف های عملکرد دانش آموزان، از این جهت بررسی می شود که برای برطرف کردن ضعف ها و یا بهبود قوت ها راه حل پیدا شود، نه این که صرفاً ضعف ها و یا قوت ها منعکس گردد. هم چنین در این الگوی ارزشیابی، معلم خود را هم سفر یادگیری دانش آموزان می بیند که با آن ها در مسیر یادگیری حرکت می کند، نه مانند کسی که در پایان راه منتظر است تا مشاهده کند چه کسی زودتر به پایان راه (انتظارات آموزشی) می رسد. یاددهی یادگیری جریانی پیوسته و هدفمند است که آغازی دارد و پایانی. به همین سان ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از نقطه ی شروع یاددهی یادگیری آغاز می شود و با آن، دوش به دوش و در هم تنیده به پیش می رود و کمک می کند تا نتایج پیش بینی شده ی یادگیری ها بهتر تحقق یابد. ارزشیابی زمانی برای یادگیری و در جهت بهبود یادگیری خواهد بود که از طریق ارائه ی بازخوردهای پیوسته، زمینه های توسعه و تعالی یادگیری های دانش آموزان فراهم گردد. با این توضیحات، روشن می شود که این الگوی ارزشیابی کاملاً پویا و سازنده است و عنصری که پویایی آن را تضمین می نماید، ارائه ی بازخوردهای توصیفی یادگیری دانش آموزان را بهبود می بخشد. ارزشیابی را به خدمت یادگیری گرفتن به این معناست که معلم تنها در پایان یادگیری، به ارزشیابی نمی پردازد؛ زیرا هنگامی که یادگیری به پایان رسید و محصول یا نتیجه به دست آمد؛ فرصتی وجود ندارد تا اقدامات اصلاحی صورت گیرد. به عبارت دیگر، نمی توان دست روی دست گذاشت تا موعد مشاهده نتیجه برسد بلکه باید پا به پای دانش آموز در مسیر یادگیری، حرکت کرد و با ارائه بازخوردهای مفید او را یاری نمود. معلم با ترکیب و تحلیل اطلاعات به دست آمده در فرایند ارزشیابی، که طی مراحل مختلف گرد آوری شده است، می

تواند درباره ی بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تصمیم های مناسب بگیرد. (حسنی، ۱۳۸۸)

به طور کلی، رویکرد اساسی در ارزشیابی کیفی توصیفی توجه به ارزشیابی تکوینی و کاهش نقش افراطی ارزشیابی پایانی در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان است؛ یعنی هدف اساسی اش بهبود یادگیری است، نه، اکتفا کردن به تشخیص وضعیت ارتقا یافتن یا ارتقا نیافتن دانش آموزان یا صرفاً ابزار بودن برای پاسخگویی مدرسه به والدین و مقامات سطوح بالای مدیریت. در عین حال، اگر واقع بینانه بنگریم در ارزشیابی کیفی توصیفی نیز این دو کارکرد وجود دارد. در این رویکرد، ارزشیابی همراه با آغاز فعالیت یاددهی یادگیری آغاز می شود و در حین این فرایند، اطلاعاتی جمع آوری می شود که، بسته به نیاز معلم و مدرسه تحلیل و تفسیر می شود. بنابراین، می توان گفت که ارزشیابی کیفی توصیفی، این دو شکل را به نحو رضایت بخشی با همدیگر جمع می نماید و در واقع هر دو شکل ارزشیابی یعنی فرایندی و مجموعی (پایانی) در هم تنیده شده اند. به این صورت که ضمن نگه داری آثار و نتایج ارزشیابی از دانش آموز، که به صورت فرآیندی و با روش های مختلف جمع آوری شده است، برای ارزشیابی پایانی از تلاش، پیشرفت و نتایج یادگیری دانش آموزان هم بهره گرفته می شود. به سخن دیگر در چند مرحله با ترکیب و تفسیر اطلاعات به دست آمده از فرایند ارزشیابی از عملکرد دانش آموز ارزشیابی به عمل می آید. (حسنی، ۱۳۸۸)

بر خلاف شیوه ی ارزشیابی تحصیلی سنتی که بخشی از نمره بیست به ارزشیابی مستمر و سهمی مهم تر به ارزشیابی پایانی داده شده است، در این الگو داده های هر دو شکل ارزشیابی به نحو خلاق باهم ترکیب می شود و درباره ی تلاش، پیشرفت و نتایج یادگیری دانش آموز داوری می شود و این عمل در تمامی فرایند یاددهی و یادگیری جاری است. این ویژگی یکی از مهم ترین ویژگی های ارزشیابی کیفی توصیفی است که هم سو با اصل دوم از اصول حاکم بر ارزشیابی تحصیلی است. مضمون اصل دوم چنین است که ارزشیابی باید در خدمت یادگیری و بهبود آن باشد. بنابراین، دوره ی زمانی ارزشیابی توصیفی از آغاز سال تحصیلی تا پایان آن است و معلم تنها در دو مرحله به والدین گزارش می دهد. به این صورت که نتایج ارزشیابی خود را از آغاز سال تا بهمن ماه، در مرحله ی بهمن ماه و سپس نتایج آغاز سال تا پایان سال را در خردادماه به والدین تقدیم می کند. لذا اساساً بیشترین فعالیت ارزشیابی معلم به نحو فرایندی

وهم گام با جریان یاددهی و یادگیری صورت می گیرد و بازخوردهای آن نیز فرایندی خواهد بود.

ویژگی دوم : تغییر مقیاس فاصله ای (۲۰-۰)

در طول سالیان دراز (حدود ۸۴ سال) در کشور ما، از مقیاس فاصله ای (نمره ۲۰-۰) استفاده شده است و معلمان، نتایج آزمون ها را بر اساس آن مقیاس به دانش آموزان و والدین، بازخورد داده اند. این شکل از بازخورد، به دلیل ابهام در تفسیر آن، تصویر نسبتاً دقیقی از وضعیت یادگیری دانش آموز ارائه نمی دهد. هم چنین، دقت زیاد در فواصل بین آن (هشتاد قسمت بیست و پنج صدمی) موجب تشدید رقابت در محیط یادگیری می شود. در ارزشیابی کیفی و توصیفی، مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار و نیازمند تلاش بیشتر) جایگزین نمره در کارنامه می شود. این مقیاس رقابت کمتری ایجاد می نماید و انعطاف پذیری بیشتری دارد. نکته ی مهم این که دانش آموزان در حین فرایند یاددهی یادگیری، بازخورد ترتیبی (نمره) دریافت نمی کنند زیرا تصور می رود که دریافت این نوع بازخوردها از سوی معلم، فرایند یادگیری دانش آموزان را سست می نماید. خلا این بازخوردها را بازخوردهای توصیفی، که با معنا و موثرند، پر می کنند. تحقیقات نشان داده است که بازخورد توصیفی یادگیری دانش آموزان را بهبود می بخشد و آن ها را به توسعه ی فعالیت های یادگیری تشویق می نماید. تصور حذف نمره برای برخی معلمان ناممکن بود. به باور آن ها نمره یک اهرم انگیزشی قوی و یکی از ابزارهای اقتدار معلم است. بنابراین، حذف آن خلا بزرگی در جریان یادگیری ایجاد می کند. از دیدگاه منتقدان ارزشیابی کیفی و توصیفی، نمره تاثیر انگیزشی دارد و دانش آموزان را به تلاش و کوشش بیشتری وادار می نماید. نمره، پاداش یادگیری دانش آموزان است و برای گرفتن این پاداش به تکاپوی بیشتری وادار می دارد. تردیدی نیست که این پاداش بیرونی است. آن چه که انگیزش واقعی و پایدار برای یادگیری به وجود می آورد، شوق و ذوق یادگیری و آگاهی از چگونگی پیشرفت در یادگیری است. بر اساس همین میل طبیعی است که هر کودک قبل از ورود به مدرسه و آغاز یادگیری رسمی آموخته های فراوانی دارد. جریان ارزشیابی، آن گاه که با فرایند یاددهی و یادگیری در هم تنیده می شود، انگیزش پایدارتری در دانش آموزان ایجاد می کند. اما واقعیت این است که حذف نمره و هرگونه بازخورد غیرتوصیفی، حداقل در دوره ی دبستانی مشکلی ایجاد نمی کند. حتی به بهبود شرایط یادگیری هم می انجامد؛ زیرا بچه ها دیگر نگران کسب نمره نیستند. آن ها به دنبال شناخت اشتباه خود در فعالیت های یادگیری

هستند. والدین نیز از کودک نمره نمی خواهند بلکه از فرزندشان می پرسند امروز چه یاد گرفته ای؟ در شرایط کنونی در نظام آموزشی دوره ی دبستانی ایران حذف نمره، حذف یکی از عوامل اضطراب آور در مدرسه است. از آن پس، در کلاس درس شرایطی فراهم می شود که مسافر کوچک سفر یادگیری (دانش آموز) سفرش را با آرامش خاطر دنبال کند. حذف نمره، اقتدار معلم را کاهش نمی دهد زیرا منشا اقتدار معلم در این دوره اساسا ارتباط انسانی و رابطه عاطفی معلم با دانش آموزان است. نه صرفا توانایی تنبیه و تشویق رسمی با نمره. بنابراین، دلایلی، عموم یادگیری های رسمی که در کلاس درس رخ می دهد، کسالت آور و خسته کننده است. لذا، معلمان و مدیران بر اهرم های تشویق بیرونی بسیار تاکید می نمایند. تردیدی نیست که بخشی از این کسالت و خسته کنندگی یادگیری رسمی ناشی از روش ها و ابزارهایی است که در جریان آموزش به کار گرفته می شود. بنابراین، می توان با تغییر روش ها این کسالت ها را رفع کرد. در عین حال اثر مشوق های بیرونی را در بهبود یادگیری ها نمی توان انکار کرد و نباید آن ها را نادیده گرفت. این به آن معنی نیست که از هر مشوقی باید استفاده کرد. البته، می توان بازخوردهایی را جانشین نمره کرد که ضمن داشتن آثار تشویقی نمره، مشکلات آن را نداشته باشند. این ویژگی دوم ارزشیابی کیفی توصیفی، با اصل دوم و اصل چهاردهم اصول حاکم بر ارزشیابی تحصیلی متناسب است. اصل دوم ناظر به بازخورد ثمربخش و مفید نتایج ارزشیابی به فرایند یادگیری است و اصل چهاردهم ناظر به کاهش آثار آسیب زا و غیر اخلاقی ارزشیابی تحصیلی است. بی تردید و بر اساس نتایج مشاهدات و بررسی های صورت گرفته، حذف نمره و به کارگیری بازخورد توصیفی به جای آن، کمک موثری در بهبود محیط یادگیری خواهد نمود. (حسنی، ۱۳۸۸)

ویژگی سوم: تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات

اساسی ترین کار ارزشیابی کلاسی این است که معلم اطلاعاتی را از وضعیت یادگیری دانش آموز جمع آوری نماید تا بر مبنای آن ها درباره ی میزان پیشرفت او داوری کند. در شیوه ی سنتی، این اطلاعات عمدتاً از طریق آزمون های مدادکاغذی (امتحان) یا پرسش های کلاسی جمع آوری می شود. اما در این الگوی ارزشیابی ابزارهای جمع آوری اطلاعات متنوع شده اند و علاوه بر آزمون های مداد کاغذی ابزارهای دیگری چون پوشه کار، ابزارهای ثبت مشاهده تکالیف درسی و آزمون های عملکردی نیز مورد استفاده قرار می گیرند. این ابزارها اطلاعات بیش تر و وسیع تری را برای معلم، فراهم می سازد و در نتیجه هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع

در ابزارها، بیش تر می شود وهم قضاوت و داوری معلم، واقعی تر و منصفانه تر می گردد. این ویژگی در راستای اصل های هفتم و یازدهم باید در فرآیند یاددهی یادگیری از روش ها و ابزارهای متنوع جمع آوری اطلاعات مانند خودسنجی، پوشه کار، آزمون ها و مانند این ها استفاده نمود. اساس کار در تنوع بخشی به ابزارهای گردآوری اطلاعات از وضعیت یادگیری دانش آموز، واقعی تر کردن اطلاعات است، که آن هم از طریق مشاهده ی کودک در حین فعالیت و بررسی آثار و محصولات یادگیری او تحقق می یابد. گذشته از این ها، تنوع بخشی به ابزارها برای این هدف نیز صورت می گیرد که به ابعاد مختلف پیشرفت دانش آموزان توجه شود. اساسا، پیشرفت تحصیلی امری چندبعدی است و نگاهی صرفا کمی به یادگیری دانش آموزان و شمارش خطاهای آنان کفایت نمی کند و لازم است ابعاد کیفی یادگیری و پیشرفت دانش آموزان را مد نظر قرار دهیم. این که چگونه یاد می گیرند؟ چگونه بهتر یاد می گیرند؟ مهارت های مختلف آن ها چگونه رشد می کنند؟ همه، مواردی هستند که با شمردن سطحی خطاهای آنان از روی اوراق امتحان، به ویژه سوالات چند گزینه ای ساده و کوتاه پاسخ، به دست نمی آید. بر این اساس، برای تصمیم گیری های آموزشی، بهتر و مناسب تر است که اطلاعات تنوع داشته باشد. (حسنی، ۱۳۸۸)

ویژگی چهارم: تغییر در ساختار کارنامه

کارنامه تحصیلی در این طرح "گزارش پیشرفت" نام گرفته است، با این ویژگی که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مفصل تر و عمیق تر می پردازد. این کارنامه ها بر خلاف کارنامه کمی که شامل فهرستی از نام دروس و نمره هاست، گزارش پیشرفت را که شامل توصیفی از وضعیت دانش آموز است، به والدین انتقال می دهد. هم چنین، در این گزارش تنها به وضعیت درسی صرف توجه نمی شود، بلکه به ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی توجه می شود. در گزارش پیشرفت تحصیلی، والدین به روشنی در می یابند که در چه بخش از انتظارات آموزشی، کودکان احتمالا مشکلات دارد و با توجه به آن مشکلات توصیه هایی را برای بهبود عملکرد تحصیلی فرزندشان دریافت می نمایند. چنین ویژگی ای ناظر به مضمون اصول پنجم و دوم اصول ارزشیابی است. به موجب اصل پنجم در ارزشیابی، باید به جنبه های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، و حرکتی دانش آموزان توجه شود و بر طبق اصل دوم، باید نتایج ارزشیابی در بهبود روش ها و فرایندهای یاددهی و یادگیری استفاده شود. (حسنی، ۱۳۸۸)

ویژگی پنجم: تغییر در مرجع تصمیم گیرنده درباره ی ارتقای دانش آموزان

در نظام موجود ارزشیابی تحصیلی، تصمیم گیری درباره ی ارتقای تحصیلی به وضعیت نمره های امتحان پایانی دانش آموز بستگی دارد. طبق شرایطی که از پیش تعیین شده است و براساس نمره های کسب شده، مشخص می شود که آیا دانش آموز می تواند به پایه ی بالاتر ارتقا یابد یا این که باید پایه را تکرار کند. این تصمیم گیری را، حتی در سال های اخیر، به عهده ی رایانه گذاشته اند و رایانه بر اساس دستورالعمل تعریف شده به راحتی مشخص می کند که فردی اجازه ارتقا دارد یا نه؟ اما در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به سبب این که اطلاعات جمع آوری شده متنوع اند شامل داده های کمی و کیفی است، تحلیل و تفسیر این داده ها و تصمیم گیری های آموزشی مبتنی بر آن، از جمله تصمیم گیری درباره ی ارتقا یافتن یا ارتقا نیافتن دانش آموزان به عهده ی معلم و شورای مدرسه است. این ویژگی نیز با اصل سیزدهم اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هماهنگی دارد. در این الگوی ارزشیابی اختیار تصمیم گیری به معلم تفویض می شود. زیرا وی لایق ترین فردی است که درباره ی دانش آموز می تواند تصمیم بگیرد. معلم، بر اساس شواهدی که از فرایند پیشرفت دانش آموز گردآوری کرده است، به دانش آموز اجازه ی ارتقا می دهد. در صورتی که دانش آموزی، بعد از اجرای مداخله های گوناگون (بعد از پایان سال تحصیلی و در بین سال تحصیلی) به حد مطلوب نرسید، تکرار پایه را به مدیر و شورای مدرسه پیشنهاد می دهد. شورا بر اساس شواهد موجود، درباره ی آن تصمیم گیری می نماید. لذا، ارزشیابی کیفی توصیفی، تکرار پایه را مداخله در روند افت تحصیلی کودک می داند و زمانی این مداخله صورت می گیرد که مشخص شود تکرار پایه برای کودک تاثیر مثبت خواهد داشت. این موضوع تصمیم های آموزشی را عادلانه تر و منصفانه تر و در نتیجه اخلاقی تر خواهد نمود و از این منظر، با اصل چهاردهم اصول ارزشیابی تحصیلی نیز هماهنگ است. به موجب این اصل، ارزشیابی باید به گونه ای سامان دهی و اجرا شود که حقوق، تعاملات انسانی، اعتماد به نفس و سلامت روانی دانش آموز یا معلم را خدشه دار نکند. در مجموع می توان گفت که الگوی ارزشیابی تحصیلی چنین کارکردهایی در کلاس درس خواهد داشت:

۱- آگاهی دقیق تر معلم و دانش آموز نسبت به اهداف و انتظارات آموزشی

۲- تعهد نسبت به تحقق بهتر اهداف و انتظارات آموزشی

۳- حمایت از دانش آموز در جریان یادگیری

۴- توسعه ی مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری

۵- ایجاد فضای روانی مناسب کلاس درس

۶- کمک به معلم در اتخاذ تصمیم های آموزشی مناسب تر و مفید تر

۷- اطلاع رسانی دقیق تر به والدین و ذی نفعان

### چگونگی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی :

عمل ارزشیابی تحصیلی مشتمل بر اقدامات و گام هایی است که عبارت اند از:

گام نخست: آگاه شدن از انتظارات آموزشی و نشانه های تحقق آن

گام دوم: جمع آوری اطلاعات درباره ی میزان و چگونگی تحقق آن ها

گام سوم: تحلیل و تفسیر اطلاعات به دست آمده؛ داوری و تصمیم گیری

گام چهارم: ارائه بازخورد

این گام ها در هر گونه فعالیت ارزشیابی، کم و بیش، دیده می شود. تفاوتی نمی کند

که ارزشیابی در سطح خرد و در حین فرایند یادگیری یک مهارت صورت گیرد یا در

پایان یک دوره آموزشی اجرا شود. (حسنی، ۱۳۸۸)

گام نخست: شناخت اهداف، انتظارات آموزشی و نشانه های تحقق آن ها

معلم باید دانش آموزان را از انتظارات آموزشی مرتبط با هر درس، تکلیف و فعالیت

آموزشی آگاه سازد و بر اساس آن، بازخوردهای مناسب (سازنده، انگیزاننده و به

موقع) داشته باشد. این روش باید روال معمول در کلاس درس باشد. یکی از وظایف مهم

و اساسی، بررسی عملکرد دانش آموز، یعنی تکالیف، گزارش ها، پاسخ ها، آثار و

محصولات دیگر یادگیری دانش آموزان است. ضرورت دارد معلم، قبل از دادن فعالیت

یادگیری (تکلیف) ملاک ها و ویژگی های نتایج حاصل شده از اجرای فعالیت

یادگیری (اجرای تکلیف) و یا گزارش مطلوب را به اطلاع دانش آموز برساند، تا او

بداند که فعالیت هایش در راستای چه انتظاراتی باید باشد برای مثال، اگر معلمی در

نظر دارد به گروهی از دانش آموزان پروژه ای واگذار کند و در پایان کار نیز به آنان

گزارشی ارائه دهند، ضروری است معلم، خود درباره ی چگونگی اجرای پروژه و ویژگی

های یک گزارش مطلوب با اعضای گروه صحبت نماید. در حقیقت، معلم با این کار

ملاک های ارزشیابی خود را اعلام می نماید. آگاهی از این ملاک ها و انتظارات

آموزشی، موجب بهبود عملکرد دانش آموز می شود. تردیدی نیست که این موضوع

شامل تدریس هم می شود. به سخن دیگر، دانش آموزان در آغاز فعالیت یادگیری باید از اهداف و انتظارات یادگیری آگاه شوند. در نتیجه آن ها در فرایند یادگیری درگیرتر می شود. از این رو، معلم باید انتظارات آموزشی و ملاک ها یا نشانه های تحقق آن ها را تنظیم کند و در اختیار داشته باشد. این انتظارات، هم چنین، مبنای جمع آوری اطلاعات، تحلیل اطلاعات و داوری درباره ی پیشرفت دانش آموز است. در مباحث بعد، به ویژه در بحث بازخوردها اهمیت این موضوع بیشتر آشکار می شود. بازخوردی که معلم به دانش آموزان می دهد باید متناسب با این انتظارات و ملاک ها باشد؛ یعنی در بازخوردهای توصیفی معلم به دانش آموز می گوید که چه انتظاراتی در این اثر یا تکلیف محقق شده و چه انتظاراتی محقق نشده است و چه بهتر که به همراه این بازخورد، توصیه هایی هم به دانش آموز داده شود تا ضعف های کارش را جبران نماید. اگر دانش آموزان به این انتظارات و نشانه های تحقق آن آگاه باشند، بازخوردها را به درستی درک می کنند. (حسنی، ۱۳۸۸)

"انتظارات" جملات کلی هستند که درباره اهداف مورد نظر فرایند یاددهی یادگیری بیان می شوند. لذا، جریان یاددهی یادگیری باید با کمک جریان ارزشیابی تحصیلی در این راستا گام بردارد. از آن جا که به دلیل کلی بودن، مشاهده ی انتظارات در عملکرد دانش آموز مشکل یا غیر ممکن است؛ نشانه های تحقق هر انتظار در جملات دقیق تر که قابلیت بررسی بیشتری دارند بیان شده است. تربیت در معنی دقیق خود و حتی یادگیری جریانی نیست که کاملاً تن به هدف های از پیش تعیین شده بدهد. بلکه همیشه نتایج پیش بینی نشده ای نیز به همراه دارد. بر این اساس معلمان نباید همیشه به انتظارات کاملاً مشخص و قابل مشاهده توجه داشته باشند. برخی اهداف و انتظارات به نتایج مشخص و معینی منجر نمی شود. بلکه فرایندی است که در طول زمان آثار متنوعی را بر دانش آموزان برجای می گذارد. حتی می توان گفت که آثارشان در بلندمدت آشکار می گردد. مهارت فکر کردن، تفکر خلاق، پرورش ذوق هنری، رشد قضاوت اخلاقی و مانند این ها که در طول زمان، تداوم می یابند و آثار پیوسته و مستمری را برجای می گذارند، از آن جمله اند. به سخن دیگر، نباید تنها به نتایج موقت این اهداف مانند حل یک مساله خاص توجه داشت بلکه خود مهارت و توانایی، مهم و

اساسی است. نباید تنگ نظرانه به این گونه اهداف بنگریم و نتایج کوتاه مدت آن را هدف اساسی تلقی کنیم. (حسنی، ۱۳۸۸)

#### گام دوم: جمع آوری اطلاعات

تصور کنید فرایند یاددهی یادگیری در کلاس مانند گل هایی است که در باغی روئیده و در حال رشد است. باغبان این گل ها، معلم است. معلم برای کمک به رشد و پیشرفت آن ها لازم است پیوسته اطلاعاتی از وضعیت این گل ها و نیازهایشان مانند میزان آب مورد لزوم، نور، کود، دفع آفات و... کسب کند. باغبان بر اساس این اطلاعات از گل ها و گیاهان باغ مراقبت می نماید. زیاد عاقلانه نخواهد بود که باغبان بدون در نظر گرفتن نیازهای واقعی گل ها و شرایط موجود، به فعالیت روشنی بپردازد. فرایند یاددهی یادگیری باید در جهت انتظارات آموزشی و پرورشی سامان یابد. برای این کار معلم نیازمند اطلاعات است. متنوع بودن انتظارات آموزشی به لحاظ موضوع و سطح، طلب می نماید که اطلاعات متنوعی در اختیار معلم باشد. تنوع اطلاعات، تنوع ابزارها و روش ها را می طلبد. لذا، برخلاف ارزشیابی سنتی که تنها آزمون مداد کاغذی (امتحان کتبی) ابزار اساسی و منحصر به فرد کار معلم است، در این الگوی ارزشیابی ابزارها متنوع و متناسب با انتظارات اند. در الگوی ارزشیابی سنتی، معلم ابتدا تدریس می نماید. سپس، برای آگاهی از نتایج یادگیری آزمون می گیرد و آن گاه، نتایج آزمون را به دانش آموزان منعکس می نماید. عمدتاً نتایج آزمون به صورت عدد، (نمره) ثبت می شود و یا به دانش آموزان ارائه می گردد. اما در ارزشیابی کیفی و توصیفی روند فعالیت ارزشیابی معلم با تدریس همراه و همزمان است و دانش آموزان در حین یادگیری ارزشیابی می شوند و در حین ارزشیابی یاد می گیرند. این دو فرایند با هم در کلاس به ظهور می رسند و چنین روندی در طول جریان ادامه می یابد. در طول جریان یادگیری معلم تلاش می کند از چگونگی و میزان تحقق اهداف و انتظارات دانش آموزان اطلاعاتی را به دست آورد. بخشی از این اطلاعات به دست آمده در فرایند ارزشیابی مورد استفاده قرار می گیرد. بنابراین در این الگوی ارزشیابی، معلم تنها به آزمون های کتبی بسنده نمی نماید. این آزمون ها فقط گوشه ای از زوایای عملکرد دانش آموز را روشن می کند و شناخت بهتر و دقیق تر، مستلزم به کارگیری ابزارهای دیگری است. امروزه، معلمان علاقمند ابزارهایی مانند ثبت مشاهده، پوشه کار، آزمون

عملکردی و مانند این ها را به کار می برند. بر اساس اطلاعات دریافتی از این ابزارها، تصویر روشن تری از فرایند یادگیری و نتایج به دست آمده از تلاش های دانش آموز، برای معلم فراهم می شود. همچنین تنوع اطلاعات به دست آمده، اعتبار تصمیم گیری های معلم را بالاتر می برد. تنوع ابزارهای جمع آوری اطلاعات بر محیط کلاس تاثیر مناسب می گذارد. از جمله ی آن آثار این است که دیگر معلم نیاز ندارد که برای اجرای آزمون ها کلاس را آماده کند و شرایط خاصی را به وجود آورد. این ابزارها ارزشیابی را نامحسوس می نمایند و حساسیت دانش آموزان را نسبت به این فعالیت کاهش می دهند. حتی در برخی موارد خود آن ها در این امر، به معلم کمک می کنند. در این جا به برخی از ابزارهای جمع آوری اطلاعات در ارزشیابی توصیفی می پردازیم. (حسنی، ۱۳۸۸)

## ۲-۱۷) آزمون های عملکردی:

در آزمون های عملکردی که به آن ها آزمون های واقعی یا اصیل نیز گفته می شود فرایندها و فراورده های یادگیری دانش آموزان به طور مستقیم سنجش می شوند. در گذشته استفاده از فنون ارزشیابی عملکردی برای سنجش فرایندها و فراورده های یادگیری چندان معمول نبود، اما در سال های اخیر استفاده از این شیوه های سنجش و اندازه گیری مورد توجه قرار گرفته است. یکی از دلایل عمده تاکید بر آزمون های عملکردی در سال های اخیر، پیشرفت های تازه در روانشناسی شناختی و تاثیر چشمگیر آن بر جریان های آموزش و پرورش بوده است. بنابر گفته ی ثرندایک<sup>۲۳</sup>، کانینگهام و هیگن<sup>۲۴</sup> (۱۹۹۱) علاقه ی روزافزون به استفاده از اصول روانشناسی شناختی در کلاس درس نیاز به تشویق و پرورش فرایندهای عالی فکری و مهارت های تفکر انتقادی را سبب شده است. باور عمومی این است که این فرایندها و مهارت های عقلی را با فنون ارزشیابی عملکرد و محصول عملکرد بهتر می توان سنجش کرد. همچنین اسپرینتهال<sup>۲۵</sup> و اجا<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۴) بیان داشته اند که علاقمندی تازه متخصصان آموزشی و روانشناسان تربیتی به سنجش عملکرد یادگیرندگان امکان

---

<sup>۲۳</sup> .thorndike

<sup>۲۴</sup> .hagen

<sup>۲۵</sup> .sprinthal

<sup>۲۶</sup> .oja

سنجش مهارت های شناختی سطح بالا و تکالیف عملکردی مهم مانند توانایی نوشتن، ایجاد ارتباط های کلامی، و حل مساله را فراهم آورده است.

(جدول ۲-۲) یادگیری هایی که به خوبی با ازمون های متداول کتبی قابل سنجش نیستند (گرانلاند و لین، ۱۹۹۰)

| نوع یادگیری          | رفتارهای معرف                                                                                                                                                                        |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مهارت ها             | سخن گفتن، نوشتن، گوش دادن، خواندن شفاهی، انجام آزمایش در آزمایشگاه، رسم کردن، نواختن آلات موسیقی، ژیمناستیک، مهارت های شغلی، مهارت های مطالعه، مهارت های اجتماعی                     |
| عادت های کاری        | توانایی برنامه ریزی، استفاده درست از زمان، استفاده از وسایل، نشان دادن ویژگی هایی چون ابتکار، خلاقیت، پشتکار، و قابل اعتماد بودن                                                     |
| نگرش های اجتماعی     | علاقمندی به رفاه دیگران، احترام گذاشتن به قانون، احترام گذاشتن به اموال دیگران، حساس بودن نسبت به مسائل اجتماعی، احترام گذاشتن به نهادهای اجتماعی، میل به کوشیدن برای پیشبرد اجتماعی |
| علاقه ها             | اظهار علاقه نسبت به فعالیت های آموزشی، مکانیکی، هنری، علمی، اجتماعی، تفریحی، شغلی                                                                                                    |
| ارج گذاری یا قدردانی | ابراز رضایت و شادمانی نسبت به طبیعت، موسیقی، هنر، ادبیات، مهارت های جسمانی، و خدمت های برجسته اجتماعی                                                                                |
| سازگاری              | رابطه با همسالان، واکنش به ستایش و سرزنش، واکنش به مرجع قدرت، ثبات هیجانی، سازگاری اجتماعی                                                                                           |

دمبو (۱۹۹۴) درباره این که چرا در سال های اخیر ازمون های عملکردی گسترش یافته اند و از شهرت ازمون های عینی کاسته شده است، دلایل زیر را ذکر کرده است:

۱- نظریه های شناختی یادگیری بر آموزش تاثیر گذاشته اند و لذا مهارت های فکری پیچیده مورد تاکید قرار گرفته اند. در گذشته نظریه های یادگیری رفتاری افکار معلمان را نسبت به آموزش تحت تاثیر قرار می دادند، و از آن جا که در نظریه های رفتاری اعتقاد بر این است که یادگیری در مراحل کوچک انجام می شود، لذا نظام ارزشیابی گذشته بر ازمون های عینی که دانش های اساسی خرد را می سنجند مبتنی بود.

۲- نظریه های شناختی جدید همچنین بر جنبه های فکری و خودنظم دهی یادگیرنده تاکید می کنند. لذا امروزه توجه بیشتر معطوف به این است که چگونه یادگیرندگان دانش را تفسیر می کنند و به کار می گیرند تا مسائل پیچیده را حل کنند. این گونه مهارت ها با ازمون های عینی، مثلاً ازمون های چندگزینه ای، قابل سنجش نیستند.

۳- پژوهشهای تازه نشان می دهند که یادگیری و انگیزش برهم تاثیر چشم گیری دارند؛ یادگیرنده ممکن است دانش زیادی داشته باشد، اما نخواهد از آن استفاده کند. بنابراین، پژوهشگران براین باورند که در زمینه نوشتن باید یادگیرندگان را وادار کرد تا

نسبت به کار خود بیاندیشند و آن را ارزشیابی نمایند (ارزشیابی شخصی). این کار به آنان کمک خواهد کرد تا معیارهای سطح بالایی برای خود برگزینند. (سیف، ۱۳۸۷)

#### تعریف آزمون عملکردی

بنا به تعریف، آزمون های عملکردی با مهارت سروکار دارند-مهارت در استفاده از فرایندها و شیوه های اجرایی، و نیز مهارت در تولید فراورده ها (گرانلاند، ۱۹۸۸). برای مثال، دروس علوم با مهارت های آزمایشگاهی، دروس ریاضی با مهارت های حل مساله، دروس فارسی و زبان های خارجی با مهارت های برقرار کردن ارتباط، و دروس علوم اجتماعی با مهارت هایی چون استفاده از نقشه و نمودار سروکار دارند. اینها نمونه هایی از مهارت در استفاده از فرایندها و شیوه های اجرایی هستند. علاوه بر این ها، مهارت در تولید فراورده ها در دروس هنر و موسیقی، آموزش صنعتی و تجاری، آموزش کشاورزی، تربیت بدنی و مانند این ها از هدف های مهم آموزش و یادگیری به حساب می آیند. بنابراین، آزمون های عملکردی وسایلی هستند که به عنوان مکمل آزمون های کتبی می توانند معلمان را در بهتر سنجیدن میزان توفیق یادگیرندگان در رسیدن به هدف های متنوع تحصیلی یاری دهند. ساکس (۱۹۹۷) در رابطه با این آزمون ها می گوید "آزمون های عملکردی از آزمون شونده می خواهند تا به انجام نوعی رفتار اقدام کننده این که صرفا سوالهایی را جواب دهد". لین و گرانلاند (۲۰۰۰) آزمون عملکردی را به عنوان تکالیفی که از دانش آموزان می خواهند تا مسائلی را که در خارج از محدوده کلاسی با اهمیت هستند حل کنند یا به گونه هایی عمل نمایند که به خودی خود دارای اهمیت اند. (سیف، ۱۳۸۷)

به طور کلی هدف های آموزش و یادگیری را میتوان به دو بخش زیر تقسیم کرد: (۱) هدف هایی که به دانستن درباره امور مربوط می شوند (مثلا این که میکروسکوپ برای مطالعه جانداران کوچکی که با چشم غیرمسلح دیده نمی شوند به کار می رود) (۲) هدف هایی که به دانستن نحوه انجام دادن عمل یا کاری مربوط می شوند (مثلا کارکردن با میکروسکوپ). آن دسته از وسایل اندازه گیری که می کوشند تا بسنجند که چگونه کسی می تواند کاری را انجام دهد غالبا آزمون های عملکردی نام دارند و آن دسته از وسایل اندازه گیری که می کوشند تا

دامنه و صحت دانش شخص را بسنجند معمولا آزمون های کتبی نامیده می شوند(بایلر<sup>۲۷</sup> و اسنومن<sup>۲۸</sup>، ۱۹۹۳).

فرایند در مقایسه با فراورده:

آزمون های عملکردی با فرایند یا شیوه اجرا، فراورده و یا ترکیبی از این دو سروکار دارند. ماهیت عملکرد مورد سنجش مشخص می سازد که تاکید بر چه قسمتی باید باشد. بعضی از عملکردها به محصولات یا فراورده های ملموس و عینی نمی انجامد، مانند کار با وسایل آزمایشگاهی، سخنرانی کردن، نواختن آلات موسیقی، انجام فعالیت های ورزشی نظیر شنا کردن یا پرتاب توپ. این گونه فعالیت ها را باید ضمن انجام دادن سنجش کنیم و لذا با شیوه اجرا سروکار داریم.

در بعضی زمینه های عملکردی دیگر، محصول یا فراورده مورد تاکید است و توجه چندانی به فرایند یا شیوه اجرا نمی شود. در ارزشیابی از مقاله تحقیقی، داستان، انشا، شعرو نقاشی دانش آموزان و دانشجویان بیشتر فراورده مورد توجه و ارزشیابی قرار می گیرد. در این مثال ها و مثالهای نظیر آن ها با روش ها و فرایندهای مختلفی می توان به نتیجه واحدی دست یافت و لذا آنچه تولید می شود بیشتر اهمیت دارد تا فرایند تولید آن . برای نمونه، معلم معمولا به شعری که یادگیرنده سروده است بیشتر علاقه مند است تا به فرایند یا جریان سرودن آن شعر. فراورده چیزی است که یادگیرنده تولید می کند و فرایند جریانی است که او مورد استفاده قرار می دهد تا به فراورده دست یابد. در بسیاری از موارد، هم فرایند و هم فراورده هر دو به عنوان جنبه های مهم عملکرد سنجش می شوند. برای مثال، مهارت در عیب یابی و تعمیر یک تلویزیون یا اتومبیل شامل استفاده از یک شیوه اجرا (به جای کوشش و خطا) و تولید یک تلویزیون یا اتومبیل سالم (تعمیر شده) است. معمولا در آغاز دوره یادگیری بیشتر شیوه اجرا یا فرایند کار مورد تاکید قرار می گیرد، و در مراحل پیشرفته تر یادگیری بر فراورده یا محصول کار تاکید می شود. برای مثال، در سنجش مهارت ماشین نویسی (تایپ کردن) در آغاز دوره آموزش، درست لمس کردن دکمه ها ارزشیابی می شود، اما در مراحل پیشرفته تر آموزش تمیزی، درستی و سرعت کار تولیدی مورد ارزشیابی قرار می گیرد. بنابراین، آنجا که هم شیوه اجرا یعنی فرایند کار و هم فراورده یا محصول کار مورد ارزشیابی قرار می گیرند، میزان تاکید

<sup>۲۷</sup>.bieler

<sup>۲۸</sup>.snowman

که به هر قسمت اختصاص می یابد هم به مهارت مورد سنجش و هم به زمان سنجش در طول دوره آموزش وابسته است. (سیف، ۱۳۸۷)

### انواع آزمون های عملکردی

چنان که قبلا اشاره کردیم، به آزمون های عملکردی آزمون های واقعی یا اصیل نیز گفته می شود. صاحب نظران، بر اساس پژوهش هایی که درباره سنجش عملکرد انجام داده اند، ویژگی های آن ها را در چهار دسته زیر خلاصه کرده اند (نیکتو ۲۰۰۱).

۱. تاکید بر کار بست، یعنی سنجش این که آیا دانش آموز علاوه بر دانستن دانش، می تواند آن را به کار بندد.

۲. تاکید بر سنجش مستقیم، یعنی سنجش هدف آموزشی به صورت مستقیم به عوض غیرمستقیم.

۳. استفاده از مسائل واقعی، یعنی استفاده از مسائل و موقعیت هایی که در زندگی واقعی یافت می شوند یا شبیه به آن ها هستند.

۴. ترغیب و تشویق تفکر باز، یعنی هدایت دانش آموزان به پیدا کردن راه حل های مختلف برای مسائل و تشویق آنان به درگیر شدن با مسائل به طور گروهی و کارکردن بر روی آن ها برای مدتی طولانی (روزها، هفته ها، ماه ها).

آزمون های عملکردی یا آزمون های واقعی بسیار متنوع اند. ما در اینجا چهار نوع مهم آن ها را که گرانلاند (۱۹۸۸) معرفی کرده است توضیح می دهیم.

۱. آزمون کتبی عملکردی

۲. آزمون شناسایی

۳. انجام عملکرد در موقعیت های شبیه سازی شده

۴. نمونه کار

در این تقسیم بندی، آزمون نوع اول، یعنی آزمون کتبی عملکردی، بیشترین فاصله را از عملکرد در زندگی واقعی دارد، ولی آخرین نوع آزمون، یعنی نمونه کار، کمترین فاصله را از عملکرد در زندگی واقعی دارد. روش های چهارگانه بالا را هم می توان جداگانه به کار بست و هم با یکدیگر مورد استفاده قرار داد. در بعضی موارد تنها یک روش کفایت می کند، اما در بیشتر مواقع کاربرد ترکیب دو یا چند روش ضروری است. ما در زیر هر یک از آن ها را توضیح می دهیم.

## آزمون کتبی عملکردی:

هر چند آزمون های کتبی یا مدادو کاغذی برای اندازه گیری بازده های یادگیری هدف های حوزه شناختی مناسب ترند با این حال در سنجش عملکرد استفاده از آزمون های کتبی نیز مفید است. اما باید دقت کرد که بین آزمون های کتبی مورد استفاده برای سنجش حوزه ی شناختی و آزمون های کتبی مورد استفاده برای سنجش عملکرد تفاوت وجود دارد. تفاوت عمده ی بین آزمون کتبی عملکردی و آزمون های کتبی این است که در آزمون کتبی عملکردی عمدتاً بر کار بست دانش و مهارت در موقعیت های عملی یا شبیه سازی شده با موقعیت های عملی تاکید می شود. در این گونه آزمون های عملکردی یا بازده های پایانی یادگیری سنجش می شوند یا مراحل میانی عملکردی که برای رسیدن به بازده های مطلوب پایانی ضروری هستند، مانند استفاده درست از ابزارها و دستگاه ها. به عنوان نمونه هایی از سوال های آزمون کتبی عملکردی که در هر یک از آن ها بازده مهم یادگیری سنجش می شود به موارد زیر توجه کنید.

دانشجوی درس اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی در توانایی های زیر سنجش می شود:

ساختن یک جدول مشخصات درس برای یک واحد آموزشی

ساختن تعدادی سوال آزمون متناسب با جدول مشخصات

ساختن یک فهرست و ارسای برای ارزشیابی از یک آزمون پیشرفت تحصیلی (گرانلاند ۱۹۸۸)

همچنین از دانش آموزان و دانشجویان می توان خواست تا یک نقشه آب و هوایی، یک نمودار ستونی، طرح یک مدار برقی، طرح یک لباس، یک داستان کوتاه، یا نقشه ی یک آزمایش علمی را بسازند. در این مثال ها، محصول یادگیری که به صورت کتبی ارائه می شود، هم نتیجه ی دانش فرد است و هم نتیجه ی مهارت او، و یک مقیاس عملکردی به دست می دهد که به خودی خود ارزشمند است و بر خلاف آزمون های غیر عملکردی، به عنوان وسیله ای برای قضاوت درباره ی یک صفت یا توانایی روانی غیر قابل مشاهده به کار نمی رود. علاوه بر موارد بالا که در آن ها محصول پایانی یا نهایی یادگیری سنجش می شوند، در بعضی مواقع می توان از آزمون های کتبی عملکردی برای سنجش مهارت ها یا فعالیت های واسطه ای نیز سود جست. برای مثال پیش از استفاده از یک دستگاه و یا ابزار خاص، مانند ریزسنگ، ممکن است ضروری باشد که یادگیرندگان از روی عکس های مقیاس موقعیت های مختلف را مطالعه کنند. اگرچه توانایی خواندن مقیاس شرط کافی برای سنجش دقیق نیست اما یک شرط لازم است. در این جا

آزمون کتبی برای آزمون یادگیرندگان به صورت گروهی روش مناسبی است. علاوه بر این، آنجا که عملکرد پیچیده و دستگاه خیلی گران قیمت است نشان دادن شایستگی انجام عمل در موقعیت های آزمون کتبی از حوادثی که ممکن است دستگاه را ناقص کند جلوگیری به عمل می آورد. همچنین از آزمون های کتبی در علوم بهداشت و پزشکی نیز می توان سود جست. مثلاً مهارت تشخیص و تجویز را در رابطه با بیماران فرضی می توان در دانشجویان پزشکی سنجش کرد تا اطمینان حاصل شود که بعدها در برخورد با بیماران واقعی با اشکال روبرو نمی شوند. کوتاه سخن این که آزمون عملکردی کتبی را می توان به عنوان وسیله ی سنجش اطلاعات مقدماتی فرد درباره ی کاری که انجام خواهد داد به کار بست. مثلاً اطلاعات فرد از ساختار ایزاری که مورد استفاده قرار خواهد داد پیش از آن که عملاً شروع به کار کردن با دستگاه بکند اندازه گیری می شود. این نوع اطلاعات به صورت کتبی و در صورت لزوم به صورت گروهی قابل سنجش است. (سیف، ۱۳۸۷)

آزمون شناسایی:

منظور از آزمون شناسایی روشی است برای سنجش توانایی یادگیرنده در تشخیص ویژگی ها، محاسن، معایب و موارد استفاده ی امور مختلف.

آزمون های شناسایی انواع کاربردهای مختلفی دارند. بعضی وقت ها می توان از یادگیرنده خواست تا یک ابزار یا دستگاه را شناسایی نماید یا کار آن را توصیف کند. در موقعیت های دیگر می توان یادگیرنده را با مشکلی مواجه ساخت مانند یک اتصال در یک دستگاه برقی، و از او خواست تا ابزارها، وسایل، و شیوه های عملی رفع مشکل را شناسایی کند. مورد پیچیده تری از این نوع آزمون گوش دادن به یک دستگاه معیوب، مثلاً موتور یک اتوموبیل، و بعد از روی صدا شناسایی کردن علت یا علت های اشکال دستگاه است. آزمون های شناسایی هم در آموزش صنعتی کاربرد دارند، هم در علوم زیستی، و هم در سایر رشته های علمی. برای نمونه، از دانش آموزان و دانشجویان درس زیست شناسی می توان خواست تا نمونه های جانوران مختلفی را که در اتاق آزمایش یا کلاس درس چیده شده اند شناسایی کنند، یا از دانش آموزان و دانشجویان درس شیمی می توان خواست تا وسایل و مراحل انجام یک آزمایش شیمیایی را مشخص کنند. همچنین تشخیص تلفظ درست یک کلمه ی خارجی در درس زبان خارجی و تشخیص روش درست حل یک مساله در درس ریاضی نیز مشمول آزمون های شناسایی هستند. علاوه بر این ها، شناسایی بهترین شیوه های عملی در درس های هنر، موسیقی، تربیت

بدنی، و فعالیت های حرفه ای مانند کشاورزی، نجاری، مکانیکی و غیره ضروری هستند. از آزمون های شناسایی به عنوان وسایل سنجش غیر مستقیم عملکرد نیز می توان استفاده کرد. برای مثال انتظار می رود که یک لوله کش ماهر از یک لوله کش تازه کار اطلاعات بیشتری در رابطه با ابزارها و وسایل لوله کشی داشته باشد. بنابراین می توان از یک آزمون شناسایی برای سرل کردن گروه بزرگی از داوطلبان این شغل استفاده کرد. در مرحله اول انتخاب افراد ناوارد به کار لوله کشی را کنار گذاشت تا این که در مرحله بعد انتخاب ماهرترین افراد به وسیله آزمون های مستقیم سنجش عملکرد سهل تر گردد. گرانند (۱۹۸۸) در رابطه با استفاده از آزمون های شناسایی گفته است، معمول تر آن است که از آزمون های شناسایی به عنوان یک تدبیر آموزشی برای آماده کردن دانش آموزان و دانشجویان در اجرای عمل در موقعیت های واقعی یا شبیه سازی شده استفاده شود. (سیف، ۱۳۸۷)

انجام عملکرد در موقعیت های شبیه سازی شده:

در آزمون شبیه سازی یا انجام عملکرد در موقعیت های شبیه سازی شده از یادگیرنده خواسته می شود تا در یک موقعیت شبیه سازی شده یا مصنوعی یا خیالی همان اعمالی را انجام دهد که در موقعیت های واقعی ضروری هستند. برای نمونه، در تربیت بدنی، ضربه زدن به یک توپ خیالی، مشت بازی کردن به طور خیالی، یا انجام حرکات مختلف در شنا در بیرون از آب نمونه هایی از عملکرد در موقعیت های شبیه سازی شده هستند. در دروس علوم و حرفه و فن کار در آزمایشگاه یا در کارگاه به صورت عملکرد در شغل واقعی شبیه سازی شده است؛ اما در بعضی موارد، دستگاهها و وسایل بخصوصی برای آموزش و آزمون از راه انجام عملکرد شبیه سازی شده فراهم می آیند. مثلاً در آموزش رانندگی پیش از آن که یادگیرنده را عهده دار راندن یک اتوموبیل واقعی بکنند او را در یک اتوموبیل که مانند اتوموبیل های واقعی شبیه سازی شده است و همه ی دستگاه های رانندگی از جمله فرمان، آینه، پدال ها و غیره را دارد قرار می دهند و از او می خواهند تا اعمال رانندگی را در این خودرو مصنوعی تمرین کند. به همین منوال، برای آموزش خلبانی نیز از دستگاه هایی که با هواپیماهای واقعی شبیه سازی شده اند استفاده می کنند. این گونه امکانات شبیه سازی شده از صدمه رسیدن یادگیرنده و دیگران در مراحل اولیه ی یادگیری جلوگیری به عمل می آورد. در نمونه های بالا انجام عملکرد در موقعیت های شبیه سازی شده بیشتر برای آموزش مهارت های مختلف مانند رانندگی اتوموبیل مورد استفاده قرار می گیرد. با این حال از این روش برای ارزشیابی از توانایی ها و مهارت های

یادگیرندگان در انجام کارهای مختلف (فرایند یادگیری) و تولید بازده های مطلوب (فرآورده های یادگیری) نیز می توان سود جست. برای مثال، آن جا که عملکرد دانش آموز با دانشجو در انجام آزمایش های شیمی در آزمایشگاه سنجش می شود این روش برای ارزشیابی از توانایی آموخته شده ی یادگیرنده مورد استفاده قرار می گیرد. (سیف، ۱۳۸۷)

نمونه کار:

در روش نمونه کار از یادگیرنده خواسته می شود تا اعمالی را انجام دهد که معرف عملکرد واقعی مورد سنجش هستند. بدین لحاظ، این روش نزدیک ترین روش سنجش به عملکرد واقعی یادگیرنده در محیط های طبیعی است. در روش نمونه کار نمونه اعمالی که از یادگیرنده می خواهیم تا انجام دهد باید شامل عناصر مهم عملکرد کلی باشد که در شرایط کنترل شده اجرا می شود. مثالی از کاربرد روش نمونه کار در ارزشیابی از عملکرد یادگیرنده آموزش دانشجویی است. در آموزش دانشجویی از دانشجوی تربیت معلم خواسته می شود تا به عنوان نمونه با استفاده از روش خاصی که در کلاس درس روانشناسی تربیتی یا روش های آموزشی یاد گرفته است درسی را به گروهی دانش آموز آموزش دهد. (سیف، ۱۳۸۷)

مراحل تهیه آزمون های عملکردی:

یکی از تفاوت های عمده ی آزمون های عملکردی با سایر آزمون ها این است که تهیه و اجرای آزمون های عملکردی وقت بیشتری لازم دارد و نمره گذاری آن ها دشوار تر است نکاتی که در زیر مورد بحث قرار می گیرند برای کاهش دادن دشواری تهیه، اجرا، و نمره گذاری آزمون ها از سایر صاحب نظران پیشنهاد شده اند. (گرانلاند، ۱۹۸۸)

۱- بازده های مورد نظر عملکرد را مشخص کنید.

از میان هدف های آموزشی درس که قبلاً تهیه شده و در بعد هدف جدول مشخصات قرار داده شده اند، آن هایی را برگزینید که به آزمون های عملکردی نیاز دارند هدف های قابل اندازه گیری با آزمون های مرسوم را به عهده ی همان آزمون ها واگذارید. دقت کنید که در این جا هدف های آموزشی رفتاری کامل یعنی هدف هایی که هم فعل های جمله های آن ها بر حسب عملکرد قابل اندازه گیری نوشته شده اند هم دارای شرایط عملکرد هستند و هم ملاک عملکرد دارند، ضروری اند. بنابراین هنگام تهیه جدول مشخصات درس و نوشتن هدف های آموزشی، هدف های عملکردی را به صورت هدف های کامل رفتاری بنویسید. ملاک یا معیار عملکرد را در هدف های عملکردی می توان با توجه به یکی از این موارد زیر مشخص کرد.

الف) با توجه به دقت عملکرد

ب) با توجه به سرعت عملکرد

پ) با توجه به توالی درست مراحل

ت) با توجه به مهارت عملکرد

ث) با توجه به رعایت ایمنی

۲- موقعیت آزمون را واقع بینانه برگزینید.

منظور از این پیشنهاد آن است که موقعیت ها و شرایطی را که می خواهید در آن عملکرد مورد سنجش را بیازمایید به گونه ای انتخاب کنید که همه جوانب امر، از جمله ملاحظات اقتصادی، زمانی، انسانی، عملی و غیره را منظور نمایید.

۳- از راهنمایی ها و دستورالعمل ها یی که به روشنی موقعیت آزمون را مشخص می کنند استفاده نمایید.

منظور از این پیشنهاد آن است که دستورالعمل هایی باید برای آزمون فراهم شوند که در آن ها عملکرد مورد نظر و شرایطی که در آن قرار است عملکرد نشان داده شود مشخص گردند. گرانلاند (۱۹۸۸) موارد زیر را برای منظور کردن در راهنمایی یا دستورالعمل آزمون نمونه کار پیشنهاد کرده است:

اف) مقصود از آزمون

ب) مواد و تجهیزات

پ) جریان آزمون

- شرایط تجهیزات

- مواد و تجهیزات

- عملکرد مورد انتظار (در صورتی که محدودیت زمانی لازم باشد)

ت- روش نمره گذاری

دستورالعمل ها باید به صورت کتبی باشند تا این که همه ی افراد تکالیف را یکسان دریافت کنند. در بعضی مواقع، آزمون شوندگان دستورالعمل ها را خود می خوانند ولی در مواقع دیگر دستورالعمل ها برای آن ها خوانده می شوند. در هر حال، روش استفاده از راهنمای آزمون باید مشخص شود و برای همه ی آزمودنی ها به طور یکنواخت به کار رود.

۴- از روش ها و فنون گوناگون استفاده نماید.

ارزشیابی از عملکرد بر فرایند، فراورده، یا ترکیبی از این دو تاکید می کند. فرایندها و فراورده های عملکرد معمولاً به وسیله ی روش ها و فنون مختلف مشاهده نظیر فهرست واری، مقیاس درجه بندی، و نظایر آن ها سنجیده می شوند. بنابراین معلم یا ارزشیاب باید در سنجش عملکرد از این وسایل اندازه گیری حداکثر استفاده را بنماید.

۲-۱۸) پوشه کار :

نوع دیگری از آزمون های عملکردی که به تازگی شهرت زیادی کسب کرده است کارپوشه (بر وزن کارنامه) نام دارد. کار پوشه نوعاً مجموعه ای از کارهای یک دانش آموز است که کوشش، پیشرفت و موفقیت تحصیلی او را در یک زمینه خاص نشان می دهد (مرفی<sup>۲۹</sup> و دیوید شوفر<sup>۳۰</sup>، ۲۰۰۱) دو نفر از صاحب نظران سنجش و ارزشیابی آموزشی، یعنی ارتر و اسپاندل<sup>۳۱</sup> (۱۹۹۲) پس از بررسی پروژه های مختلفی که در آن ها از این روش استفاده شده بود، تعریف زیر را برای کار پوشه به دست دادند:

مجموعه هدفمندی از کارهای دانش آموز که درباره ی کوشش ها، پیشرفت، یا موفقیت تحصیلی او در یک یا چند زمینه ی معین توضیح می دهد. این مجموعه باید در برگیرنده ی مشارکت دانش آموز در انتخاب محتوای کارپوشه، دستورالعمل انتخاب، معیار قضاوت درباره ی شایستگی، و شواهد مربوط به فعالیت فکری دانش آموز باشد.

در روش کار پوشه، یادگیرنده برای نشان دادن توانایی ها و پیشرفت خود نمونه هایی از کارهایی را که در طول یک مدت معین (ثلث، نیمسال، یا سال تحصیلی) انجام داده با خودش به کلاس می آورد و برای ارزشیابی در اختیار معلم می گذارد. اگن و کاوچاک (۲۰۰۱) در رابطه با این روش می گویند، از آن جا که مطالب موجود در کارپوشه جنبه ی تراکمی دارند، به هم مربوط اند، و در طول یک دوره ی زمانی انجام گرفته اند. برخلاف عکس های مستقل از یکدیگری که به وسیله ی آزمون های هفتگی و ترمی تهیه می شوند. می توانند یک فیلم از چگونگی پیشرفت یادگیرنده فراهم آورند. کارپوشه ی دانش آموز حاوی منتخبی از کارهایی است که او در یک مدت معین انجام داده است نه تمامی کارهای او. نیتکو (۲۰۰۱) در معرفی این روش گفته است:

<sup>۲۹</sup> .murphy

<sup>۳۰</sup> .shoufer

<sup>۳۱</sup> .spandel

برای مقاصد سنجش، یک کارپوشه مجموعه‌ی محدودی از کارهای دانش آموز است که به منظور معرفی بهترین کارها با نشان دادن رشد تحصیلی او در یک مدت معین مورد استفاده قرار می‌گیرد. کارپوشه شامل مجموعه‌ای از همه‌ی کارهای دانش آموز نیست کارهایی که در کارپوشه قرار می‌گیرند به آن کارهایی که بهتر از بقیه هدف کارپوشه را برآورده می‌سازند محدود می‌شوند... موادی که در کارپوشه قرار می‌گیرند به طور دقیق و به طور عمدی به گونه‌ای انتخاب می‌شوند که مجموعه‌ی کارهای انتخابی، در کل هدف مورد نظر را تحقق بخشند.

از کارپوشه به قصد برآوردن دو هدف عمده استفاده می‌شود: ۱- ارائه‌ی بهترین کارها و ۲- نشان دادن رشد تحصیلی یادگیرنده. در مورد اول، کارپوشه مجموعه‌ای از بهترین کارهای انجام شده یا فراورده‌های نهایی یادگیرنده را شامل می‌شود و بر اساس آن توانایی یادگیرنده سنجش می‌شود. بهترین می‌تواند یک بهترین، سه بهترین، یا چند بهترین باشد. نکته‌ی مهم این است که ارزشیابی بر بهترین متمرکز است (هوگان<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۷). نمونه‌های این کارپوشه عبارت‌اند از کارپوشه‌ی هنر، کارپوشه‌ی نوشتن، کارپوشه‌ی حل مسائل ریاضی. (سیف، ۱۳۸۷)

نوع دوم کارپوشه، یعنی کارپوشه‌ای که برای نشان دادن رشد تحصیلی و پیشرفت یادگیری دانش آموز مورد استفاده قرار می‌گیرد تنها بر تولید نهایی تاکید نمی‌کند. در عوض، این کارپوشه برای هدایت یادگیری و تفکر جدید مورد استفاده قرار می‌گیرد. دانش آموز در این تصمیم که چه چیزی در این کارپوشه قرار داده شود نقش مهمی ایفا می‌کند و یاد می‌گیرد که از کارپوشه برای درک و ارزشیابی پیشرفت خود استفاده نماید. (نیتکو، ۲۰۰۱). در این کارپوشه، دانش آموز مدارک مربوط به پیشرفت‌های مرحله به مرحله‌ی خود را قرار می‌دهد. از جمله‌ی این‌ها می‌توان به پیش نویس اولیه‌ی یک انشا، مراحل تفکر، و چگونگی بازبینی و اصلاح آن اشاره کرد. البته محصول نهایی نیز در کارپوشه گذاشته می‌شود. یکی از امتیازهای مهم این کارپوشه آن است که یادگیرندگان با اندیشیدن درباره‌ی نمونه‌ی کارهای خود ارزشیابی از خود را می‌آموزند. (سیف، ۱۳۸۷)

استفاده از کارپوشه به عنوان یک روش آموزش و سنجش نه تنها به پیشرفت تحصیلی دانش آموز و ارزشیابی از خود او کمک می‌کند بلکه به گفته‌ی کلنوسکی<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۲)، مهارت‌های تفکر، تحلیل انتقادی، و راهبردهای فراشناختی را نیز گسترش می‌دهد. به همین سبب است که

---

<sup>۳۲</sup> .hogan

<sup>۳۳</sup> klenowski

فرانشاخت یک فرایند ضروری است و لازم است که در ایجاد کارپوشه یک امر محوری تلقی شود. روش کارپوشه در آغاز صرفاً در موضوعاتی مانند هنر و ادبیات به کار می رفت، ولی بعداً دامنه ی استفاده از آن گسترش یافت و اکنون در موضوع های گوناگون از جمله ریاضیات و علوم نیز به کار می رود. همچنین کارپوشه در تربیت معلم نیز مورد استفاده قرار گرفته است (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۱). بدین منظور به داوطلبان معلمی کمک شده است تا درباره ی پیشرفت خود اندیشه کنند، نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و مهارت های حرفه ای خود را تشخیص دهند. پژوهش های انجام شده در این باره نشان داده اند که معلمان، پس از آن که روش کارپوشه را برای سنجش یادگیری خود به کار بستند، نگرش مثبت تری نسبت به این روش کسب کردند (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۱).

رهنمود هایی برای ایجاد و استفاده از کار پوشه: هر چند که روش کارپوشه را می توان با موضوع های درسی مورد استفاده قرار داد با این حال این روش بیشتر برای خواندن و نوشتن به کار رفته است. تیرنی<sup>۳۴</sup>، کارتر<sup>۳۵</sup> و دسای<sup>۳۶</sup> (۱۹۹۲) نقل شده در دمبو<sup>۳۷</sup> (۱۹۹۴)، راهبردها یا رهنمودهای زیر را برای استفاده از کارپوشه در کلاس درس ارائه دادند/

۱- نمونه هایی از کار دانش آموزان جمع آوری کنید (دانش آموزان را در تصمیم گیری دخالت دهید)

۲- از پدران و مادران دانش آموزان بخواهید تا در فرایند تشکیل کارپوشه شرکت کنند. بدین منظور دانش آموزان می توانند نوشته های خود را با والدینشان در میان بگذارند و به آن ها کمک کنند تا متوجه شوند که چه نوع مطالبی در کلاس بحث می شود.

۳- درباره ی ایجاد کارپوشه بحث کلاسی انجام دهید. به دانش آموزان توضیح دهید که آن ها باید قسمت هایی از کارهای خود را که معرف قوت، علاقه، تنوع و کوشش آنان است انتخاب کنند.

۴- درباره ی عناصر مختلفی که دانش آموزان می توانند در کارپوشه های خود قرار دهند بحث کنید.

۵- به دانش آموزان در انتخاب کارها برای درج در کارپوشه کمک کنید.

---

<sup>۳۴</sup>.tierney

<sup>۳۵</sup>.carter

<sup>۳۶</sup>.desai

<sup>۳۷</sup>.dembo

۶- از دانش آموزان بخواهید تا دلایل خود را برای درج هر کار در کارپوشه ذکر کنند. همچنین از آنان بخواهید تا تاریخ انجام هر قسمت از کار را یادداشت کنند.

۷- شما (معلم) کارپوشه ها را به دقت مرور کنید. نظر خود را درباره ی نقاط قوت و ضعف هر یک از کارها در کنار آن بنویسید. از فهرست واری برای ثبت مراحل پیشرفت هر دانش آموز استفاده کنید.

۸- به طور مرتب محتوای کارپوشه ها را نو کنید (به روز در آورید)

۹- به دانش آموزان اجازه دهید تا در جلسات کلاس درس کارپوشه های خود را به دانش آموزان دیگر و در خانه به پدران و مادرانشان نشان دهند.

۱۰- از کارپوشه دانش آموز برای بحث درباره ی جنبه های کار او با والدینش استفاده کنید.

دمبو (۱۹۹۴) در پایان بحث خود از روش کارپوشه گفته است:

سنجش عملکرد در مراحل اولیه ی تکامل قرار دارد. این کار به یک علم تازه ی ازمودن و سنجش آموزشی نیازمند است. کارهای زیادی باید انجام بگیرند تا این شیوه های نو در ارزشیابی تکمیل شوند و روایی و پایایی آن ها تعیین گردند. موانع زیادی از سر راه این روش ها باید از میان برداشته شوند؛ مثلاً چگونه می توان یک پروژه را در مراحل مختلف ارزشیابی کرد؟ درباره ی انواع موادی که در هر پروژه به کار می روند مقدار هر یک از آن ها و نیز در این باره که باید کل کار را یکباره ارزشیابی کرد یا قسمت های مختلف آن را به طور جداگانه مورد ارزشیابی قرار داد و نیز در این باره که چه ملاک ها یا معیارهایی را باید به کار بست تصمیم های ضروری باید اتخاذ گردند.

نمره گذاری کار پوشه:

در نمره گذاری کارپوشه معلم و دانش آموز هر دو شرکت می کنند و روش های مختلفی به کار می روند. (پین، ۲۰۰۳). از جمله ی روش ها و فنون نمره گذاری قابل استفاده برای کارپوشه می توان به فهرست واری، مقیاس درجه بندی، و استفاده از اصول راهنما اشاره کرد. در تصحیح محتوای یک کارپوشه می توان از روش تحلیلی و روش کلی سود برد. در روش تحلیلی نمره گذاری مجموعه ای از معیارهای ارزشیابی به کار می روند که برای هر یک از آن ها نمره ای جداگانه در نظر گرفته می شود. در روش کلی معیارهای مختلفی در هم می آمیزند و یک نمره ی واحد گزارش می شود (پین ۲۰۰۳)

اعتمادپذیری روش کار پوشه:

روش کارپوشه ابتدا در صنعت به کار بسته شد و با موفقیت مواجه گردید، و بعد که مربیان موفقیت این روش را در صنعت مشاهده کردند به استفاده از آن در آموزش تشویق شدند. (مرفی و دیوید شوfer، ۲۰۰۱) اکنون در محافل تربیتی جهان، استفاده از این روش طرفداران زیادی کسب کرده است. مدافعان روش کارپوشه استدلال می کنند که این روش درباره ی چگونگی تفکر و حل مساله در دانش آموزان اطلاعات بیشتری از روش های سنتی سنجش به دست می دهد، دانش آموزان را وادار می دارد تا نقش فعال تری در سنجش پیشرفت خود ایفا کنند، و به مربیان کمک می کند تا دانش آموزان خود را در مواد و مطالب معنی دارتری سنجش نمایند. آنان همچنین می گویند سنجش با روش کارپوشه به نهادهای آموزشی امکان می دهد تا برنامه های خود را بهتر ارزشیابی کنند و برای رشته های مختلف تحصیلی ملاک های عملکردی مشابهی تعیین نمایند. پس از آن که روش کارپوشه با موفقیت در صنعت به کار بسته شد، مربیان امیدوار بودند که استفاده از آن در آموزش و پرورش نیز به همان نسبت موفقیت آمیز باشد. اما پژوهش هایی که درباره ی اثربخشی این روش در آموزش و پرورش انجام گرفتند نشان دادند که روش کارپوشه نتوانسته موفقیت های حاصل در صنعت را در زمینه آموزش و پرورش به دست آورد (مرفی و دیوید شوfer، ۲۰۰۱). از جمله مشکلات وابسته به کاربرد این روش در آموزش و پرورش شاخص های روایی و پایایی است که رضایت بخش نبوده اند.

## ۲-۲) روش های سنجش مشاهده ای:

روش های مبتنی بر مشاهده بسیار فراوان و متنوع اند و در حوزه های فعالیتی گوناگون فراتر از چهارچوب کلاس درس مورد استفاده قرار می گیرند. معروف ترین فنون مشاهده ای قابل استفاده توسط معلمان را گرانلاند و لین (۱۹۹۰) در سه دسته ی زیر قرار داده اند:

۱- فهرست واری

۲- مقیاس درجه بندی

۳- واقعه نگاری

## ۲-۲) روش فهرست واری:

روش فهرست واری یک شیوه ی نظامدار (سیستماتیک) برای گزارش قضاوت های مشاهده گر یا مشاهده گران است. با این روش می توان معلوم نمود که در عملکرد شخص مورد سنجش (یا محصولی که او تولید کرده است) ویژگی های مورد نظر موجودند یا نه. کوپر (۱۹۹۴) درباره ی

ویژگی های مورد نظری که قرار است با روش فهرست واریسی سنجش شوند مهم بودن را مورد تاکید قرار داده و گفته است از خود پرسید که آیا ویژگی هایی از عملکرد یا فراورده ی مورد نظر آن قدر مهم هستند که لازم است بود یا نبود آن ها دانسته شود؟ اگر جواب این سوال مثبت است، آن گاه روش فهرست واریسی همان چیزی است که به دنبالش می گردید.

در روش فهرست واریسی تنها بود یا نبود ویژگی مورد نظر ثبت می شود؛ بنابراین، این روش را برای سنجش درجه یا فراوانی ویژگی مورد نظر نمی توان مورد استفاده قرار داد. به سخن دیگر، روش فهرست واریسی تنها تعیین می کند که یک ویژگی حضور دارد یا نه، یا این که عملی انجام گرفته است یا نه. بنابراین، در این روش، قضاوت درباره ی عملکرد یا فراورده به صورت بله - نه مشخص می شود.

استفاده از روش فهرست واریسی برای سنجش فرایند و فراورده ی عملکرد: از روش فهرست واریسی می توان برای سنجش فرایند عملکرد استفاده کرد و هم برای فراورده ی آن. هنگام تهیه فهرست واریسی به منظور ارزشیابی از فرایند عملکرد باید تاکید بر رفتارهای فرد باشد؛ مثلاً مراحل که باید انجام گیرند در یک ردیف متوالی قرار داده می شوند و آن گاه مشاهده گر تعیین می کند که هر یک از آن مراحل انجام گرفته است یا نه. (سیف، ۱۳۸۷)

چگونگی تهیه ی فهرست واریسی:

تهیه ی فهرست واریسی عمل ساده ای است. کارهایی که باید انجام دهید این است که ابتدا فهرستی از رفتارها یا ویژگی های مهم را تهیه کنید، و بعد غلط های متداول را هم به آن بیفزایید. آخر سر این که اقلام فهرست را به گونه ای مرتب کنید که بتوانید به راحتی آن ها را مورد استفاده قرار دهید. کوپر<sup>۳۸</sup> (۱۹۹۴) درباره ی افزودن غلط های متداول به فهرست واریسی می گوید وجود این گونه غلط ها در فهرست واریسی این وسیله ی سنجش را به صورت یک ابزار تشخیصی در می آورد، و به کمک آن می توان اشکال های عملکرد یا محصول عملکرد فرد مورد سنجش را مشخص کرد.

به طور خلاصه یک فهرست واریسی خوب از ویژگی های زیر برخوردار است:

۱- فهرست نسبتاً کوتاه است.

۲- هر ماده ی فهرست به طور کاملاً روشن موضوع مورد ارزشیابی را بیان می کند.

۳- هر ماده بر یک رفتار یا ویژگی روشن موضوع مورد ارزشیابی را بیان می کند.

---

<sup>۳۸</sup>.cooper

- ۴- تنها رفتارها یا ویژگی های مهم منظور می شوند.
- ۵- ماده های فهرست به گونه ای آرایش می یابند که کل فهرست را به سادگی می توان مورد استفاده قرار داد.
- برای تهیه ی فهرست واری، لین و گراندلاند (۲۰۰۰) پیشنهادهای زیر را ارائه دادند. رعایت این پیشنهادهای بر کیفیت فهرست های واری می افزاید.
- ۱- تمامی اعمال وصف شده در عملکرد را تعیین کنید.
- ۲- به فهرست خود اعمالی را که معرف غلط های متداول هستند اضافه کنید. (البته اگر در سنجش شما مفیدند، تعدادشان اندک است و به روشنی قابل بیان هستند).
- ۴- یک روش ساده برای واری هر عمل هنگامی که به وقوع می پیوندد (یا در صورت مقتضی بودن، برای شماره گذاری اعمال به ترتیب، آماده کنید).
- روش مقیاس درجه بندی،
- به خلاف روش فهرست واری که در آن ها تنها بود یا نبود ویژگی مورد نظر یا وقوع یا عدم وقوع رفتار مورد سنجش ثبت می شود، در مقیاس درجه بندی درجه یا مقدار رفتار یا ویژگی مورد نظر تعیین می گردد. مانند فهرست واری، مقیاس درجه بندی وسیله ای فراهم می آورد که به کمک آن می توان تمامی دانش آموزان یک کلاس یا گروهی از افراد را در ابعاد معینی مورد قضاوت قرار داد و در آن داوری های مربوط به تک تک افراد را ثبت نمود. گراندلاند و لین (۱۹۹۰) سه فایده ی زیر را برای روش مقیاس درجه بندی ذکر کرده اند:
- ۱- مشاهدات را به سوی جنبه های مشخص رفتار هدایت می کند.
- ۲- یک چهار چوب داوری برای مقایسه ی همه ی دانش آموزان در یک مجموعه ویژگی فراهم می آورد.
- ۳- روش مناسبی را برای ثبت داوری های مشاهده گران فراهم می آورد.
- چنان که درباره ی روش فهرست واری صادق است، روش مقیاس درجه بندی نیز هم برای ارزشیابی از فرایند عملکرد یا شیوه ی اجرا مورد استفاده قرار می گیرد و هم برای ارزشیابی از محصول یا فراورده ی رفتار به کار می رود.
- چگونگی تهیه ی مقیاس درجه بندی:
- برای تهیه ی مقیاس درجه بندی، فهرستی از رفتارها یا ویژگی هایی را که قرار است مورد ارزشیابی قرار گیرند تهیه نمایید و یک مقیاس کیفی یا مدرج برای هر رفتار یا ویژگی تهیه

کنید. مقیاس های درجه بندی ساده از مجموعه ای رفتار یا ویژگی و توضیحاتی برای مشاهده گر تشکیل می یابند که از او می خواهند تا با مشخص کردن شماره های داده شده دامنه یا کیفیت رفتارهای مورد ارزشیابی را مشخص نماید.

## ۲-۲۱) انواع مقیاس های درجه بندی:

مقیاس های درجه بندی شکل های مختلفی دارند که معروف ترین آن ها عبارتند از: مقیاس درجه بندی عددی، مقیاس درجه بندی نگاره ای، مقیاس درجه بندی نگاره ای توصیفی مقیاس درجه بندی عددی:

ساده ترین نوع مقیاس درجه بندی، مقیاس درجه بندی عددی است. در این مقیاس درجه بندی، ارزشیاب یا مشاهده گر با کشیدن دایره ای به دور یک عدد یا علامتگذاری (چک کردن) آن، میزان یا درجه ی موجود بودن رفتار یا ویژگی مورد ارزشیابی را مشخص می کند. مقیاس درجه بندی عددی زمانی قابل استفاده است که ویژگی ها یا کیفیت های مورد درجه بندی قابل طبقه بندی کردن در طبقات محدودی باشند و نیز در رابطه با طبقه ای که معرف هر عدد است توافق وجود داشته باشد با این حال معمولاً اعداد خیلی دقیق تعریف نمی شوند و بنابراین تفسیرها و موارد استفاده های این نوع مقیاس نیز متفاوت است. (سیف، ۱۳۸۷)

مقیاس درجه بندی نگاره ای :

در مقیاس درجه بندی نگاره ای یا مقیاس درجه بندی یکنواخت، به جای استفاده از اعداد، از خطوط افقی استفاده می شود. در این مقیاس، از ارزشیاب یا مشاهده گر خواسته می شود تا داوری خود را درباره ی ویژگی مورد مشاهده در طول یک خط مستقیم، با گذاشتن نوعی علامت مشخص کند. در طول خط، مجموعه ای از مقوله ها، مکان ها یا نقاط مشخص می شوند، اما ارزشیاب آزاد است که بین آن ها نیز علامت بگذارد.

مقیاس درجه بندی نگاره ای توصیفی:

در مقیاس درجه بندی نگاره ای توصیفی، نقاط روی مقیاس توصیف می شوند. توصیف هایی که برای این منظور به کار می روند عبارت هایی هستند که به صورت رفتاری نشان می دهند که دانش آموز یا فرد مورد مشاهده و مورد ارزشیابی در مراحل مختلف مقیاس چگونه عمل می نمایند. در بعضی از این مقیاس ها، برای تمام نقاط طول مقیاس از عبارت های توصیفی استفاده می شود، اما در برخی دیگر از این گونه مقیاس ها فقط برای نقاط کناری و نقطه ی

وسط مقیاس این توصیف های کلامی به کار می روند. علاوه بر این بعضی وقت ها در زیر هر سوال جایی برای اظهار نظر نیز پیش بینی می شود تا به مشاهده گر یا ارزشیاب امکان دهد درجه بندی خود را روشن سازد. (سیف، ۱۳۸۷)

## ۲-۲۲) روش واقعه نگاری :

بنا به تعریف، روش واقعه نگاری یا روش ثبت رویداد به توصیف های واقعی رویدادها و اتفاقات معنی داری که معلم (مشاهده گر) در نتیجه ی مشاهده ی زندگی دانش آموزان به دست می آورد (گرانلاند ولین، ۱۹۹۰) گفته می شود. در این روش معلم یا مشاهده گر باید هر اتفاق یا رویدادی را که در زندگی دانش آموز رخ می دهد و آن را مهم می داند، بلافاصله بعد از وقوع ثبت نماید. بنابراین، این روش بیشتر جنبه تحلیلی دارد تا ارزشیابی. توصیف رویدادها را می توان در دفتر یادداشت نوشت یا در کارت هایی وارد کرد.

موارد استفاده ی روش واقعه نگاری:

روش واقعه نگاری یک روش مشاهده ی مستقیم رفتار است، و به همین دلیل برای بیشتر هدف های آموزشی حوزه های عاطفی و روانی - حرکتی قابل استفاده است. در گذشته این روش بیشتر در حوزه ی سازگاری اجتماعی به کار می رفت، اما به تازگی در سایر زمینه های تربیتی نیز از آن استفاده می کنند. مهرنز و لهما (۱۹۸۴) در این باره گفته اند که استفاده ی از روش واقع نگاری در یک مدت زمان معین می تواند تصویر نسبتاً کاملی از تغییراتی را که در یک دانش آموز خاص صورت می پذیرد در اختیار معلم قرار دهد. برای این که روش واقعه نگاری بهترین نتیجه را به دست بدهد باید شامل ویژگی های زیر باشد:

۱- توصیفی واقعی از آن چه اتفاق افتاده، و در وضعیت یا شرایطی که اتفاق افتاده است به دست می دهد.

۲- تفسیر از واقعه و اعمال پیشنهادی باید از توصیف واقعه مجزا باشد.

۳- هر یک از موارد ثبت واقعه باید تنها یک واقعه را شامل باشد.

۴- آن چه ثبت می شود باید از لحاظ رشد و تحول دانش آموز یا بازده های یادگیری و هدف های آموزشی رویداد مهمی باشد.

۵- تنها آن قسمت از ویژگی ها یا حوزه های رفتاری مورد مشاهده و واقعه نگاری قرار گیرد که با روش های دیگر ارزشیابی قابل ارزشیابی نباشد.

از آن جا که روش واقع نگاری روشی وقت گیر است و در یک زمان با تعداد زیادی دانش آموزان قابل کار بستن نیست، بهتر است استفاده از آن را به مقاصد ویژه محدود کنیم. آن دسته از بازده های یادگیری را که به خوبی می توان با آزمون های کتبی، آزمون های عملکردی یا حتی با روش های فهرست واری و مقیاس درجه بندی ارزشیابی کرد نباید با روش واقع نگاری مورد ارزشیابی قرار داد. تنها آن دسته از رفتارهایی که لازم است در شرایط کاملا طبیعی محیط مشاهده و ارزشیابی شوند باید با این روش مورد ارزشیابی قرار گیرند. از جمله ی این رفتارها می توان موارد زیر را ذکر کرد: چگونگی برخورد دانش آموز با مسائل، پشت کار دانش آموز در ادامه کار، اشتیاق به گوش دادن به عقاید دیگران، نحوه ی همکاری در فعالیت های کلاسی، نحوه ی اظهار نظر در موقعیت های مختلف اجتماعی، نحوه ی رفتار کردن در موقعیت های مختلف اجتماعی، و مانند این ها.

بهترین کاربرد این روش با رفتارها و ویژگی هایی از دانش آموزان است که با وسایل اندازه گیری و سنجش متداول، یعنی آزمون ها و امتحانات، قابل ارزشیابی نیستند. برای نمونه، معلمی که می خواهد علاقمندی یک دانش آموز ابتدایی را نسبت به خواندن بسنجد می تواند او را در یک یا چند جلسه ی خواندن آزاد مورد مشاهده قرار دهد و نتایج را به روش واقع نگاری ثبت کند، و اگر می خواهد روابط اجتماعی او را بسنجد می تواند رفتار او را در زنگ تنفس مطالعه نماید. همچنین معلمی که می خواهد نگرش یک دانش آموز دبیرستانی را نسبت به علوم بسنجد می تواند اظهار نظرهای او را در بحث های علمی ثبت نماید یا عادات کاری و مهارت های آزمایشگاهی او را در جلسات آزمایشگاهی مورد مشاهده قرار دهد. هر چند که روش واقع نگاری را می توان با تمامی دانش آموزان کلاس مورد استفاده قرار داد این روش با برخی دانش آموزان ویژه کاربرد بیشتری دارد. مثلا کودکی که عقب مانده است، کودکی که از نظر اجتماعی طرد شده است، و نیز کودک معلول نیاز به توجه بیشتری دارند. مشاهدات دقیق از این افراد به تشخیص و رفع مشکلاتشان کمک می کند. آخرین نکته ای را که در رابطه با استفاده از روش واقع نگاری باید توضیح داد این است که مشاهدات را باید به افراد معین و رفتارهای معین محدود کرد. تلاش برای مشاهده ی تعداد زیادی رفتار و به مقدار زیاد بی فایده و مایوس کننده خواهد بود. محدود کردن مشاهدات و گزارش ها به رفتارهای معین و دانش آموزان خاص، برای استفاده بهینه از این روش، ضروری است. بنابراین باید سعی شود که

پیش از اقدام به استفاده از روش واقع‌نگاری یک نقشه‌ی عینی و عملی از فعالیت‌ها طرح ریزی گردد. (سیف، ۱۳۸۷)

عوامل موثر بر روش واقع‌نگاری:

گرانلاند و لین (۱۹۹۰) در رابطه با استفاده‌ی بهینه از روش واقع‌نگاری پیشنهادهایی را مطرح کرده‌اند:

- ۱- از پیش تعیین کنید که چه چیزی را مورد مشاهده قرار دهید، اما آماده‌ی ثبت رفتارهای غیر معمول نیز باشید.
- ۲- آن قدر از موقعیت را مشاهده کنید که رفتار را برای شما معنی‌دار سازد.
- ۳- بلافاصله پس از مشاهده‌ی واقع‌یا رویداد آن را ثبت کنید.
- ۴- هریک مورد ثبت واقع‌یا به توصیف مختصری از یک رویداد محدود نمایید.
- ۵- توصیف واقعیت‌ها و تفسیر خودتان از آن‌ها را از هم جدا کنید.
- ۶- هم موارد مثبت و هم موارد منفی رفتار را ثبت کنید.
- ۷- پیش از قضاوت و نتیجه‌گیری درباره‌ی رفتار یک دانش‌آموز، تعداد کافی گزارش و واقع‌نگاری تهیه نمایید.
- ۸- در نوشتن گزارش واقع‌نگاری تمرین کنید.

گام سوم: تحلیل و تفسیر اطلاعات، داوری و تصمیم‌گیری:

یکی از بخش‌های مهم و اساسی هر عمل ارزشیابی، تحلیل و تفسیر اطلاعات، داوری و تصمیم‌گیری است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، جمع‌آوری اطلاعات تنها یک مرحله از فرایند ارزشیابی تحصیلی است. تردیدی نیست که بدون اطلاعات مناسب نمی‌توان ارزشیابی کرد. روشن است که جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی روند و نتیجه‌ی یادگیری به تنهایی کفایت نمی‌کند باید اطلاعات تحلیل شود تا عمل ارزشیابی، معلم کامل‌تر گردد. تحلیل اطلاعات در ارزشیابی کیفی توصیفی به دو شکل فرایندی و پایانی صورت می‌گیرد. در شکل فرایندی آن، به سبب تماس نزدیک با فعالیت دانش‌آموز و بر اساس بررسی موردی هر فعالیت ویژه‌ی یک دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان، اطلاعات به دست آمده از طریق مشاهده و واریسی عملکرد آنان، تحلیل و تفسیر می‌گردد و درباره‌ی وضعیت دانش‌آموز داوری می‌شود. برای مثال هنگامی که دانش‌آموزان در حال انجام تکلیفی مانند نوشتن املا و یا حل یک مساله‌ی ریاضی درباره‌ی ضرب و یا تقسیم‌اند، معلم در کنار آن‌ها قرار می‌گیرد و با مشاهده و

ملاحظه ی نحوه ی حل مساله یک دانش آموز، متوجه می شود که او در حل مساله ریاضی (مثلا جمع کسرها) اشتباهی را مرتکب می شود. اشتباه از این طریق تشخیص داده می شود که معلم بعد از مشاهده ی فعالیت دانش آموز (جمع آوری اطلاعات) نحوه ی عمل (حل مساله ریاضی) را با روش حل مساله مقایسه می کند و با این عمل مقایسه است که به خطای دانش آموز پی می برد. بنابراین، مهم ترین روش تفسیر و داوری درباره ی فعالیت دانش آموز به صورت فرایندی، مقایسه ی عملکرد او با معیار درست فعالیت (مانند حل درست جمع کسرها) است. این کار در بررسی املای دانش آموز نیز صورت می گیرد و وقتی معلم خطاهای نوشتنی دانش آموزان را مشخص می کند و در واقع نوشته های او را با نوشته ی درست مقایسه می کند. (حسنی، ۱۳۸۸)

نوشته ی درست با رعایت ملاک های درست نویسی تحقق می یابد. به کار بردن درست علایم نگارشی، نمونه ای از این ملاک هاست. به همین سبب، آگاهی از انتظارات آموزشی و ملاک های مربوط به آن ها برای معلم ضروری است. ملاک ها در یک فعالیت حل مساله ریاضی یا نوشتن املای آن چنان سخت و پیچیده نیست. داوری درباره ی یک نقاشی پیچیده تر است، چون معلم باید ملاک های یک نقاشی خوب را بداند. هم چنین، داوری درباره ی یک گزارش یا روزنامه ی دیواری، که دانش آموز یا دانش آموزان (مثلا درباره ی حفظ محیط زیست) تهیه کرده اند، مستلزم آگاهی داشتن از ملاک های یک روزنامه دیواری خوب است. این جاست که ضرورت آگاهی معلم از اهداف و انتظارات آموزشی و ملاک های تحقق آن ها، هنگام تفسیر و داوری روشن می شود. نوع دیگر تحلیل اطلاعات در جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، بررسی نوع و فراوانی خطاهاست. فرض کنید تکالیف نوشتنی دانش آموزی در اختیار معلم است و او در حال بررسی آن هاست. معلم متوجه می شود که دانش آموز نسبت به رعایت تعداد دندانه های حروف س و ش دچار اشتباه شده است. رسیدن به این نکته، مستلزم توجه عمیق و تحلیل خطاهای یادگیری دانش آموز است. کشف همین ضعف به معلم کمک می کند تا به این دانش آموز بازخورد مناسبی (به صورت تکالیف مشخص و تمرینات خاص) بدهد. شایان ذکر است که عمل تحلیل و تفسیر صرفا به مقایسه ی عملکرد دانش آموز با ملاک ها و بررسی تکرار خطاهای دانش آموز در جریان یادگیری محدود نمی شود. گاهی لازم است که خطای دانش آموز نیز علت یابی شود. یعنی مشخص شود که چرا خطا صورت گرفته است. شاید برای معلم مهم باشد که دریابد چرا دانش آموز عمل جمع کسرها را اشتباه انجام

داده است. در این جا معلم باید از روش پرسیدن استفاده کند. در این روش معلم با طرح چند سوال از دانش آموز مثل این که چرا این گونه، اعداد صورت و مخرج کسر را با هم جمع می کنی؟ و شنیدن پاسخ های او، به خطای ذهنی و بدفهمی های دانش آموز پی می برد. به این طریق معلم به علت خطای دانش آموز در انجام عمل تقسیم کسر آگاه می شود. مشابه همین عمل هنگام بررسی آثار نوشتنی دانش آموزان توسط معلم رخ می دهد. معلم آثار نوشتنی دانش آموزان را بر اساس ملاک های درست نویسی بررسی می کند. اما ممکن است اشتباهات ویژه ای در کار دانش آموز باشد که توجه معلم را درباره ی عوامل آن طلب می کند. آن چه که در تحلیل و تفسیرهای فرایندی مهم است به موقع بودن این تحلیل ها و مفید بودن آن ها برای درک و فهم بیش تر کیفیت یادگیری دانش آموزان است. نکته ی دیگر، که در تحلیل و تفسیر های فرایندی قابل ذکر است توجه به علت بروز خطا و اشتباه در یادگیری است. گرچه در برخی موارد شناخت عوامل موثر در بروز خطا کار مشکلی است، اما در موارد زیادی دقت و توجه مختصر، معلم را به شناخت عوامل آن ها رهنمون می سازد. وقتی این امر صورت بگیرد بهتر می توان به رفع اشتباه و بهبود یادگیری دانش آموز کمک کرد. درست به همین دلیل است که در کلاس درس باید چنان فضایی را ایجاد کرد که خطا و اشتباه در یادگیری گناه نابخشودنی تلقی نگردد. زیرا وجود خطا در یادگیری کاملاً طبیعی است. شناخت خطا و اشتباه در یادگیری زمینه ی بهبود یادگیری را فراهم می آورد و پنهان کردن آن، یادگیری را متوقف یا منحرف می سازد. (حسنی، ۱۳۸۸)

بر این اساس، دانش آموزان نباید به سبب خطاهایشان در یادگیری تحقیر و توبیخ شوند. درست برعکس، باید از خطاهایشان آگاه شوند و به آن ها چنان بازخورد داده شود که فرایند یادگیری را تا بهبود و جبران ضعف ادامه دهند. البته از منظر اخلاقی باید فضایی را به وجود آورد که دانش آموزان خود برای شناخت ضعف و قوت فعالیت هایشان راغب باشند و در نتیجه، برای رفع خطاها آمادگی بیشتری از خود نشان دهند. این تمایل کودک به شناخت خطا و برطرف نمودن آن، در واقع عذرخواهی از اشتباه خویش است. تحلیل و تفسیر پایانی، مشابه تحلیل فرایندی است. تنها موقعیت، زمان و حجم اطلاعات مورد استفاده متفاوت است. در این تحلیل ها نیز، ملاک داوری درباره ی پیشرفت دانش آموز همان اهداف و انتظارات آموزشی و نشانه های تحقق آن هاست که به طور رسمی در سال دوبار یکی در بهمن ماه و دیگر در پایان سال اجرا می شود. مراجعه ی والدین به مدرسه و پرس و جو از پیشرفت فرزندشان در طول سال

نیز، تحلیل، و تفسیر و داوری را ضروری می سازد و این کار با بررسی اطلاعات دریافتی و موجود از وضعیت کودک صورت می گیرد. از آن جا که معلم در این مرحله از تحلیل با حجم زیادی از اطلاعات جمع آوری شده روبروست این اطلاعات باید به نحو مناسبی طبقه بندی و سامان دهی شده باشد. این کار، به وسیله ی پوشه ی کار و احیاناً دفتر ثبت مشاهدات معلم، عملی می گردد. در پوشه ی کاری که به صورت موضوعی تنظیم شده اطلاعات مربوط به پیشرفت دانش آموز در هر درس جداگانه گردآوری می گردد. لذا، تا حدودی در مرحله ی جمع آوری اطلاعات، نظم بخشی و طبقه بندی اطلاعات هم انجام گرفته و اطلاعات تا حد زیادی آماده تحلیل، تفسیر و داوری است. در این گام، هم چنین عمل تصمیم گیری نیز وجود دارد. در واقع بعد از تفسیر اطلاعات جمع آوری شده و داوری درباره ی وضعیت یادگیری دانش آموز، باید درباره ی اصلاح و بهبود یادگیری دانش آموز تصمیم گیری نمود. (حسنی، ۱۳۸۸)

گام چهارم:

بازخورد:

در هر نظام ارزشیابی عنصر بازخورد وجود دارد. در واقع، ارزشیابی بدون بازخورد ناقص و ناتمام خواهد بود. در نظام ارزشیابی سنتی نیز بازخورد وجود دارد. اما این بازخورد عمدتاً به صورت نمره بود. در حالی که نمره به تنهایی نمی تواند نقش یک بازخورد مناسب را ایفا کند. زیرا بازخورد نمره ابهام دارد و به درستی ضعف ها و قوت های یادگیری دانش آموز را مشخص نمی نماید. برخی صاحب نظران ارزشیابی تحصیلی اعتقاد دارند که دادن نمره و رتبه در حین فرایند یادگیری فعالیت یادگیری دانش آموز را متوقف می سازد و دانش آموز با گرفتن رتبه یا نمره، یادگیری اش را پایان یافته تلقی می کند. لذا، انگیزه اش برای تداوم فعالیت یادگیری کاهش می یابد. اما اگر دانش آموز در حین یادگیری، به جای نمره بازخورد توصیفی دریافت کند، به تداوم فعالیت یادگیری علاقمند خواهد شد. یکی از فعالیت های مهم معلم در فرایند یاددهی و ارزشیابی، ارائه ی بازخوردهای موثر و پیوسته است. بازخورد، در واقع فعالیتی است که جریان یادگیری را در کلاس عمق می بخشد. بازخوردهای توصیفی، به دلیل سهولت در برقراری ارتباط و انتقال دقیق تر منظور و مقصود معلم، از عهده ی این منظور بهتر بر می آید. بازخوردهای توصیفی در واقع انعکاس داوری معلم نسبت به فعالیت ها و نتایج یادگیری دانش آموز است. فعالیت های یادگیری دانش آموز از طریق بازخورد، در مسیر انتظارات

آموزشی قرار می گیرد. با وجود بازخورد توصیفی است که ارزشیابی، رشد دهنده، توانمند ساز و پویا می شود. با دریافت هر بازخورد، برای دانش آموز روشن می شود که در چه وضعیتی قرار دارد و باید چه به چه فعالیت هایی بپردازد. هم چنین چه انتظاراتی از او دارند و کدام انتظارات آموزشی، اهمیت بیشتری دارد. در حقیقت بازخورد، هسته ی مرکزی فرایند یاددهی یادگیری است. لذا، بازخورد باید بر روی انتظارات آموزشی و فعالیت های دانش آموز متمرکز باشد و به گونه ای صورت گیرد که به دانش آموزان کمک کند تا خطاها و اشتباهاتشان را در جریان یادگیری کاهش دهند و وظایف و تکالیف خود را با دقت بیشتری اجرا کنند. در واقع بازخورد، نه تنها به دانش آموزان درباره ی چگونگی مهارت و دانشی که کسب کرده اند اطلاعات می دهد، بلکه به آن ها می گوید که چگونه مهارت ها و دانش خود را ارتقا دهد. به این ترتیب، دامنه ی تجربیات دانش آموزان در جریان یادگیری توسعه می یابد. (حسنی، ۱۳۸۸)

## ۲-۲۳) انواع بازخورد ها:

بازخوردهای توصیفی انواعی دارند و بر حسب ملاک های مورد نظر به چند گروه طبقه بندی می شوند:

از منظر ابزار ارتباط:

بازخوردهای شفاهی، گفت و گوی معلم با دانش آموزی که در حال حل کردن یک مساله است.

بازخورد های کتبی یا نوشتاری، مانند آن چه که معلم بر روی تکالیف دانش آموزان می نویسد.

از نظر محتوا:

بازخوردهای شناختی: بازخوردهایی که به دانش آموزان درباره ی یادگیری مطالب و مباحث درس ها ارائه می گردد.

بازخوردهای فراشناختی: بازخوردهایی که درباره ی روش ها و نحوه ی یادگیری دانش آموزان ارائه می شود.

از منظر ارائه دهنده یا منبع بازخورد:

جریان بازخورد تنها بین معلم و دانش آموزان شکل نمی گیرد و موارد دیگری نیز دارد، از جمله:

دانش آموز و دانش آموز(هم سال سنجی)

دانش آموز و والدین(سنجش والدین)

والدین و معلم

و هم چنین، بین دانش آموز و خودش(خودسنجی)

از منظر زمان ارائه ی بازخورد و ارتباط با یادگیری:

بازخورد های فرایندی: بازخورد هایی که دانش آموزان در جریان فعالیت های یادگیری خود دریافت می کنند.

بازخورد های پایانی: بازخورد هایی که دانش آموزان در پایان یک مرحله از یادگیری، مانند پایان نیم سال و پایان سال، به صورت گزارش مشروح پیشرفت تحصیلی، دریافت می کنند.(حسنی، ۱۳۸۸)

بازخورد فرایندی:

بازخوردهای فرایندی در ارزشیابی کیفی توصیفی از جایگاه با ارزشی برخوردارند. زیرا اگر هدف مهم ارزشیابی بهبود فرایند یادگیری دانش آموزان است پس نوع مهم، موثر و سازنده ی آن، بازخورد فرایندی است.

هدف از بازخورد در حین فرایند یاددهی یادگیری این است که این فرایند به شکل پیوسته با نیازهای یادگیری دانش آموزان و انتظارات آموزشی منطبق و سازگار شود. این کار، تدریس را واقعی تر می کند و معلم را از داشتن تصورات غیر واقعی درباره ی نیازهای دانش آموزان دور می سازد.(حسنی، ۱۳۸۸)

بازخورد در کلاس به مثابه ی هسته اصلی فرایند یاددهی یادگیری است و باید چنین ویژگی هایی داشته باشد:

بازخوردها جزئی از فرایند یاددهی یادگیری، تلقی شود.

پیوسته باشد، یعنی دانش آموزان باید در حین فرایند و فعالیت یادگیری، همچنان بازخورد دریافت دارند.

سودمند باشد؛ یعنی حاوی اطلاعاتی باشد که دانش آموزان را به این آگاه سازد که چه فعالیتی را انجام دهند تا انتظارات آموزشی به خوبی تحقق یابد. با این حال نباید تمامی راه حل را به دانش آموزان ارائه داد، بلکه باید آنان را هدایت نمود تا به تلاش و کوشش بیشتری وادار شوند.

به موقع باشد؛ در واقع باید سر بزنگاه یادگیری به دانش آموزان کمک کرد تا اصلاحات مناسب را در فرایند یادگیری خود انجام دهند. منبع بازخورد باید متنوع باشد؛ یعنی از منابع مختلف دریافت شود تا آثار و فعالیت دانش آموز از منظرهای مختلف و متفاوت بررسی شود. معلم، هم کلاسی ها، والدین و خود دانش آموز منابع خوبی برای بازخوردهای موثر به دانش آموزان اند.

توصیفی باشد؛ یعنی برای دانش آموزان واضح و قابل فهم باشد (نمره یار تبه ی صرف نباشد) بازخوردهای توصیفی، داوری هایی است که دانش آموز را در مسیر بهبود عملکرد

خویش، یاری می رساند. (حسنی، ۱۳۸۸)

گفت و گو در بازخورد بسیار مهم است. بسیاری از محققان نشان داده اند که بازخورد شفاهی از بازخورد کتبی موثر تر است. برخی تصور می کنند که بازخورد، صرفاً کتبی و حاوی جملات دقیق و حساب شده است. اما این تصور دقیق نیست، زیرا بخش اعظم بازخوردها، شفاهی و کلامی است. اگر قرار است دانش آموز در حین فرایند یادگیری، به ویژه در کلاس درس، به موقع بازخورد داده شود و گام های بعد فعالیت هایش را سامان دهد؛ بهترین راه، بازخوردهای شفاهی و به صورت گفت و گو است. گفتنی است، دانش آموزان باید در موقعیتی قرار بگیرند که امکان درخواست کمک و یاری معلم برایشان وجود داشته باشد؛ یعنی باید در کلاس فرهنگی حاکم باشد که دانش آموزان بتوانند از معلم درخواست راهنمایی کنند، نه این که از درخواست کمک، شرمند شوند. نظام نمره گذاری (ارزشیابی کمی) گرچه برای ارائه ی بازخورد به والدین و دانش آموزان طراحی شده، اما فاقد این قابلیت است که گزارش مشروح و روشنی درباره ی وضعیت دانش آموز ارائه دهد. در این شکل از بازخورد مشخص نمی شود که دانش آموز واقعا چه دانشی را فرا گرفته یا موفق به اجرای چه مهارتی شده است، چه فعالیت ها و تکلیف هایی را باید اجرا کند و گام بعدی او در مسیر یادگیری چیست؟ به طور مثال، کودکی که از درس خواندن نمره ی ۱۷ می گیرد، والدین و حتی خود او، نمی دانند که آیا در تلفظ حرفی مشکل دارد یا بین کلمات یک جمله، نمی تواند ارتباط ایجاد کند و مشکلاتی مانند این ها. در حالی که تنها از طریق توضیحات و بازخوردهای توصیفی، می توان این ابهام را از چهره ی نمره یا هر مقیاس دیگر زدود و واضح به دانش آموز گفت که چه پیشرفتی دارد و چه فعالیتی را باید انجام دهد. به سخن دیگر، بهترین و مفیدترین نوع بازخورد این است که تفسیر درستی از موفقیت ها و خطاهای دانش آموزان به همراه توصیه هایی برای توسعه و بهبود یادگیری به آنان ارائه دهد و به آن ها کمک کند تا با محتوای مباحث درسی عمیقا درگیر

شوند. بنابراین، بازخوردهای توصیفی به دانش آموزان این امکان را می دهد که وضعیت کنونی خود را در فرایند یادگیری به خوبی بشناسد و فعالیت هایی مناسب تر را اجرا کنند. معلم نیز، از این طریق دیدگاه های اصلاحی خود را ارائه می دهد و نتایج و تاثیرات آن را پیگیری می کند. برای مثال، معلم دانش آموز مذکور اگر بخواهد به والدین خود دانش آموز، بازخورد توصیفی بدهد؛ ضمن برشمردن موفقیت هایش، اشاره می کند که شما هنگام خواندن، جملات را از هم جدا نمی کنید و بنابراین، بهتر است این تمرینات را اجرا کنید. این بازخورد هم اعتماد به نفس دانش آموز را زیاد می کند و هم روش اصلاح و بهبود را به دانش آموز، نشان می دهد. به طور کلی، یک بازخورد کامل شامل دو بخش به شرح زیر است:

توصیف وضعیت موجود دانش آموز (تلاش، پیشرفت و نتیجه). (حسنی، ۱۳۸۸)

#### ارائه رهنمود

در بخش توصیف، وضعیت موجود دانش آموز در جریان یادگیری، به زبان ساده بیان می شود؛ یعنی میزان موفقیت و خطاهای او مشخص می گردد. بنابراین، این بخش دو قسمت فرعی دارد. قسمت اول، بیان میزان موفقیت و قسمت دوم، بیان ضعف ها و خطاهای احتمالی ای است که در فعالیت های یادگیری او رخ داده است. این بخش از بازخورد، دانش آموزان را با وضعیت واقعی خود آشنا می نماید. در این جا لازم است که سه مفهوم مهم که در توصیف عملکرد دانش آموز باید به آن ها توجه نمود باید از یکدیگر تمییز داده شود. این مفاهیم عبارت اند از تلاش، پیشرفت و نتیجه. توضیح این که در توصیف وضعیت یادگیری دانش آموز ابعاد سه گانه ی یاد شده، باید مورد توجه قرار گیرد. منظور از تلاش، کوشش های فردی دانش آموز است، که برای تحقق اهداف و انتظارات صورت گرفته است. مفهوم پیشرفت، ناظر به تغییرات حاصل از این کوشش هاست. نتیجه همان میزان تحقق انتظارات است. البته نتیجه، گاهی نیز فراتر از انتظارات است که در توصیف وضعیت دانش آموز باید مورد توجه قرار گیرد. (حسنی، ۱۳۸۸)

رهنمود معلم به دانش آموز، او را در رفع خطاها و توسعه ی موفقیت هایش کمک می کند. بر این اساس، می توان گفت که بازخورد صرفا به انعکاس ضعف ها و قوت ها محدود نمی شود. چون صرفا انعکاس ضعف ها و قوت ها بازخورد را با فرایند یادگیری مرتبط نمی سازد، بلکه آن چه بازخورد را پویا و سازنده می سازد مولفه ی دوم یعنی رهنمود است. بخش رهنمود بازخورد توصیفی، در واقع حاصل تحلیل نقاط ضعف و قوت کار دانش آموز است و تلاشی است که معلم به آن می پردازد تا فعالیت های دانش آموزان در جهت انتظارات

یادگیری، بهتر و مناسب تر هدایت شود. رهنمود می تواند یک اشاره و راهنمایی ساده باشد تا فعالیت دانش آموزان را در مسیر مناسب قرار دهد یا می تواند فعالیت های یادگیری گسترده تری را پیشنهاد کند. لذا رهنمود در این معنا با تکلیف درسی در معنای وسیعش مرتبط می شود و در پرتو این تفسیر از بازخورد و رهنمود، مفهوم تکلیف نیز گسترده تر می شود. به سخن دیگر، رهنمود را نمی توان در پرسش تکراری و بازنویسی متون کتاب درسی، خلاصه کرد.

باید به این نکته ی مهم توجه داشت که بازخوردهای مثبت افراطی هم، نقش مخربی در شخصیت کودک دارد. بازخوردها باید فرد را به تلاش بیشتر وادارد. جملاتی مانند تو همیشه موفق هستی نوعی خوش بینی بیش از حد را به وجود می آورد و ممکن است سطح تلاش کودک را کاهش دهد.

بازخورد عنصر جدایی ناپذیر یک جریان یاددهی یادگیری است و با برجسته شدنش، محیط یادگیری و یاددهی را پویا و اثربخش می نماید. زیرا، در این حالت دانش آموز و معلم پیوسته در حال تبادل اطلاعات با همدیگرند. در نتیجه جریان یادگیری های کلاسی به سوی اهداف و انتظارات یادگیری هدایت می شود. (حسنی، ۱۳۸۸)

بازخوردهای پایانی:

تا این جا بحث بر روی بازخورد فرایندی متمرکز بود. اما تمام بازخوردهای معلم فرایندی نیست. معلم، بر حسب ضرورت و وظیفه ی شغلی باید گزارشی از وضعیت تحصیلی دانش آموز به والدین به مدیریت مدرسه و حتی به خود دانش آموز ارائه دهد. این نوع بازخورد در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی نیز اهمیت دارد و وسیله ای برای بیان تصمیم های آموزشی است. حتی بر اساس این بازخورد، می توان تصمیم های آموزشی دیگری را نیز اتخاذ کرد. بازخورد

پایانی، که آن را گزارش پیشرفت نام می نهیم، موضوع بحث بعدی ماست. (حسنی، ۱۳۸۸)

ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی:

گزارش پیشرفت تحصیلی معادل نام کارنامه در نظام ارزشیابی سنتی است. این گزارش نوعی بازخورد پایانی است، که در هر سال دوبار به دانش آموزان داده می شود. اما گزارش پیشرفت با بازخوردهای کمی (کارنامه) که برگی حاوی چند عنوان درس و نمره های مربوط به آن هاست، تفاوت های قابل توجهی دارد.

با وجود اهمیت جایگاه این گزارش پیشرفت در ارزشیابی کیفی توصیفی، ذکر این نکته ضروری به نظر می رسد که ارزشیابی کیفی توصیفی همان گزارش پیشرفت (کارنامه

توصیفی) نیست، بلکه یکی از برون داد های آن است. به عبارت دیگر، صرف وجود گزارش پیشرفت، نشانه ی وجود فرایند ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس نیست، بلکه ارزشیابی کیفی توصیفی با نحوه ی تعامل بین معلم و شاگرد و نگاه معلم به نقش ارزشیابی ارتباط دارد. با این همه در صورتی که ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس اجرا شود، ضرورتاً باید برون دادش به صورت توصیفی باشد، یعنی به والدین و دانش آموزان گزارش توصیفی ارائه دهد.

بدیهی است که صرفاً برای تهیه ی گزارش پیشرفت، ارزشیابی، اعمال نمی شود، بلکه ارزشیابی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان کلاس صورت می گیرد. بر اساس مسئولیتی که معلم و مدرسه به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در دانش، نگرش و مهارت دانش آموزی به عهده گرفته اند و بر اساس اصل پاسخ گویی، باید گزارشی از عملکرد دانش آموزان تهیه کنند و به والدین و مراجع ذی صلاح ارائه دهند. (حسنی، ۱۳۸۸)

گزارش پایانی در ارزشیابی کیفی توصیفی اندکی مساله دار به نظر می رسد؛ زیرا در ظاهر امر، معلم اطلاعات پایانی از وضعیت دانش آموز در اختیار ندارد تا در گزارش خود منعکس نماید. در حالی که در ارزشیابی سنتی امتحانات پایانی و نمره های آن ها منبع اساسی گزارش پایانی است. اگر هم اطلاعاتی در طول سال از وضعیت دانش آموز در دست باشد (نمره مستمر) به نحوی با آن جمع می شود و به والدین و مدیر مدرسه ارائه می گردد. در ارزشیابی کیفی توصیفی، به این شکل، اطلاعات پایانی وجود ندارد تا مستقیماً به کارنامه منتقل شود یا اگر هم وجود دارد همه ی اطلاعات جمع آوری شده از نوع پایانی نیست. آن چه در ارزشیابی کیفی توصیفی در اختیار معلم است مجموعه ای از اطلاعات متنوعی است که از طریق ابزارهای مختلف، در طول سال تحصیلی، جمع آوری و دسته بندی شده و معلم باید آن را تجزیه و تحلیل کند و گزارش پیشرفت را ارائه نماید..

پیش تر، در بحث بازخورد فرایندی، گفتیم که یک بازخورد مفید حداقل دو مولفه دارد: نخست توصیف و دوم رهنمود. در گزارش پایانی هم این چنین است. در بخش توصیف، معلم از جمع بندی و تحلیل اطلاعات جمع آوری شده گزارشی توصیفی از وضعیت تربیتی دانش آموز تهیه می کند و در کنار آن رهنمودهایی را به دانش آموز و اولیا ارائه می دهد. (حسنی، ۱۳۸۸)

شکل گزارش پیشرفت، ثابت و یکسان نیست. در یک بررسی از کارنامه های تحصیلی در برخی کشورهای جهان، تنوع زیادی دیده شده است. حتی در برخی از کشورها، در هر ایالت شکل

خاصی برای گزارش پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است. لذا، شکل کلی و عام برای این کار وجود ندارد. اما در مجموع می توان گفت گزارش ها به چند نکته محوری توجه کرده اند.

- ۱- گزارش وضعیت حضور دانش آموز در مدرسه
- ۲- ارائه ی تصویری از عملکرد درسی دانش آموز
- ۳- توجه به جنبه های مختلف دانش آموز
- ۴- دیدگاه و توصیه های معلم درباره ی بهبود عملکرد دانش آموز

گزارش وضعیت حضور دانش آموز در مدرسه:

در بخش گزارش وضعیت حضور دانش آموز، یا به درصد حضور یا به صورت بیان تعداد روزهای غیبت، صورت می گیرد. این بخش از گزارش، به نوعی با عملکرد دانش آموز ارتباط دارد. زیرا به طور طبیعی هرچه دانش آموز بیشتر در محیط یادگیری باشد، بیشتر یاد می گیرد. تردیدی نیست که این بخش از گزارش نشان دهنده ی دقت و توجه معلم به نحوه ی حضور دانش آموز و فعالیت های یادگیری اوست و نباید ابزاری برای تهدید تحقیر دانش آموز باشد. زیرا، آنچه مهم است دلایل این حضور نداشتن است که معلم در جای خود آن ها پی گیری می نماید. در این قسمت معلم می تواند توضیحاتی درباره ی غیبت ها برای والدین بنویسد. (حسنی، ۱۳۸۸)

ارائه تصویری از عملکرد درسی دانش آموز:

در بخش گزارش عملکرد درسی دانش آموز، عمدتاً دو روش کلی دیده می شود. این دو روش عبارتند از:

روش گزارش توصیفی

روش استفاده از مقیاس کیفی

روش گزارش توصیفی:

در برخی از گزارش ها برای هر درس به صورت تشریحی وضعیت دانش آموز توصیف می شود. این روش گزارش کاملاً توصیفی و تشریحی است. با این حال، گزارش باید به این انتظارات آموزشی و میزان و نحوه ی تحقق آن ها معطوف باشد. بنابراین، آگاهی و شناخت انتظارات آموزشی برای تهیه ی کارنامه ی توصیفی لازم و ضروری است. قضاوت و داوری درباره ی عملکرد درسی و پیشرفت تحصیلی دانش آموز بر اساس شواهد و مستندات است که معلم با

ابزارهای مختلف آن ها را گردآوری نموده است. این عمل عمدتاً در هر صورت به صورت مجزا انجام می گیرد. (حسنی، ۱۳۸۸)

روش استفاده از مقیاس کیفی:

گروهی دیگر از گزارش ها، انتظارات آموزشی هر درس را به صورت مشخص فهرست کرده اند و در مقابل هر انتظار میزان تحقق آن را، در طیفی از مقیاس های تعریف شده، بیان می نمایند. در رویکردهای جدید ارزشیابی مقیاس های متفاوتی به کار گرفته می شود. معلمان می توانند مقیاس های ویژه ای را برای فعالیت ارزشیابی خود طراحی و تعریف نمایند. در این قسمت به تعریف نوعی مقیاس کیفی می پردازیم. (حسنی، ۱۳۸۸)

در حد انتظار:

در شرایطی این رتبه به دانش آموز تعلق می گیرد که وی در حد توقعات معمول، تلاش و کوشش نموده و پیشرفت محسوسی داشته است. لذا، باید انتظارات مورد نظر تحقق یافته باشد. به عبارت دیگر، باید در بررسی و مشاهدات به عمل آمده تلاش و پیشرفت او مشخص و نتایج فعالیت هایش کامل و دقیق و فاقد اشتباه باشد یا به ندرت اشتباه و خطا در آن ها دیده شود.

نزدیک به انتظار:

در صورتی این رتبه به دانش آموز تعلق می گیرد که در آثار و عملکردش تلاش و پیشرفت مشهود بوده و انتظارات، نسبتاً تحقق یافته باشد یعنی کم و بیش ضعف هایی در عملکردش دیده می شود و یا در برخی از نشانه های مورد انتظار، ضعفی از خود نشان می دهد.

نیازمند تلاش بیشتر:

این رتبه در شرایطی به بخشی از عملکرد دانش آموز یا تمامی آن تعلق می گیرد که، با وجود تلاش هایی که از خود نشان داده، بخش قابل توجهی از انتظارات تحقق نیافته یا در حال تحقق یافتن است و ضعف های جدی و اشتباهات مکرر و زیادی در عملکرد دانش آموز مشاهده شود.

نمونه ای از کاربرد مقیاس کیفی

|                                                   |              |                 |                          |
|---------------------------------------------------|--------------|-----------------|--------------------------|
| انتظارات آموزشی<br>درس ریاضی                      | در حد انتظار | نزدیک به انتظار | نیازمند به تلاش<br>بیشتر |
| جهت یابی و مکان<br>یابی را انجام دهد              |              |                 |                          |
| قادر به برقرار<br>کردن تناظر بین<br>دو مجموعه است |              |                 |                          |
| مجموعه<br>نمادهای صفر تا<br>نه را می نویسد        |              |                 |                          |
| جمع و تفریق یک<br>رقمی را انجام می<br>دهد         |              |                 |                          |

توجه به جنبه های مختلف شخصیت دانش آموز:

در این بخش، گزارش حیطه های عاطفی، جسمانی و اجتماعی دانش آموز ارائه می شود. با این کار، معلم و مدرسه نشان می دهند که به رشد و توسعه ی امکانات و ظرفیت های دانش آموز نگاهی همه جانبه دارند. این بخش، در واقع توسعه ی مفهوم انضباط است. بهتر است گزارش وضعیت دانش آموز در حیطه های مذکور به روش توصیفی صورت می گیرد و معلم باید با به کارگیری عبارت های دقیق و حساب شده تصویری از وضعیت دانش آموز ارائه دهد. (حسنی، ۱۳۸۸)

دیدگاه و توصیه های معلم درباره ی بهبود عملکرد دانش آموز:

در این بخش از گزارش پیشرفت، بر اساس تحلیل اطلاعات به دست آمده، معلم دیدگاه ها و توصیه های اصلاحی خود را برای بهبود پیشرفت دانش آموز در حین فرایند یاددهی یادگیری به والدین یا معلم سال بعد ارائه می دهد. بخش توصیه های معلم، بخش اساسی و مهم کارنامه توصیفی است. این بخش در واقع بیان همان تصمیم هایی است که معلم بر اساس تحلیل اطلاعات حاصل شده از فرایند جمع آوری اطلاعات انجام داده است، که شامل بیان تکالیف ویژه مداخله های خاص دانش آموز و ارتقا یا تکرار پایه می شود. اساسا در این بخش معلم مهارت حرفه ای و تخصصی خود را نشان می دهد و با شناختی که از دانش آموز دارد

رهنمودهایی را برای پیشرفت و بهبود یادگیری به وی، والدین و معلم سال بعد ارائه می دهد. این کار بسیار حساس و سرنوشت ساز است. لذا، باید با مطالعه و دقت صورت پذیرد. این قسمت، به ویژه برای دانش آموزان در خطر شکست تحصیلی، بسیار ضروری است. برای مثال معلم می تواند مواردی این چنین را پیشنهاد دهد:

شرکت در کلاس های تقویتی

شرکت در کلاس های تکمیلی

مراجعه به متخصص

اجرای تکالیف یا فعالیت های یادگیری خاص یا پروژه های متناسب با ضعف ها و قوت های مشاهده شده از دانش آموز در داخل و خارج از کلاس

مطالعه کتاب یا کتاب های خاص

کمک گرفتن از افراد خاص و متناسب با نیاز آموزشی دانش آموز. (حسنی، ۱۳۸۸)

ب) مبانی تجربی:

"می توان تحقیقات انجام شده در این حوزه را به دو دسته تقسیم کرد، دسته ی اول: تحقیقاتی که بیش تر به دنبال پیشبرد مفاهیم نظری این علم هستند و دسته دوم پژوهش هایی که بیش تر جنبه ی کاربردی داشته و از پشتوانه ی تئوریک کمتری برخوردارند. در این قسمت به تحقیقاتی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم با موضوع پژوهش حاضر در ارتباط هستند پرداخته می شود. این تحقیقات در دو قسمت با عنوان تحقیقات انجام شده در خارج از کشور و تحقیقات انجام شده در داخل کشور تقسیم بندی و ارائه خواهد شد.

۲-۱۵) مروری بر تحقیقات خارجی:

در زمینه منابع خارجی ارزشیابی توصیفی به طور خاص با محدودیت مواجه بودیم اما برخی منابع مربوط را بیان می کنیم.

فرانچز و دیگران (۱۹۸۵) تحقیقی در زمینه تاثیر ارزشیابی تکوینی بر عملکرد دانشجویان رشته های دبیری انجام دادند آنان در این بررسی به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که ارزشیابی تکوینی داشته اند عملکردی بهتر نسبت به دانشجویانی که هیچ گونه آزمون تکوینی نداشته اند برخوردار بوده اند.

بلوم و همکاران (۱۹۸۶)، تحقیقی تحت عنوان رابطه میان نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ارزشیابی تکوینی و آن چه در کلاس درس می گذرد انجام دادند. بر اساس این تحقیق مشخص شد که میان این دو مقوله همبستگی بالایی وجود دارد.

وینگینز (۱۹۹۸)، به این نتیجه رسید که آزمون های سنتی به دلیل ساختار خود به خواست و نیاز افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می دهند و اغلب به رتبه بندی دانش آموزان می اندیشند. روش آن ها بر نقاط ضعف آزمون شونده تاکید دارد و در مورد پیشرفت دانش آموز حساس نیست.

فیوکر و همکارانش (۱۹۹۹)، در پژوهشی دریافتند کلاس های آموزشی با سنجش عملکردی هدایت می شوند در مقایسه با گروه هایی که با سنجش عملکردی هدایت نمی شوند مهارت بیشتری در حل مساله دارند علاوه بر این تاثیری که سنجش عملکردی بر علاقه و نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه و فعالیت های آموزشی دارد قابل تامل است.

تئو، کارلسون و ماتیئو (۲۰۰۰)، در پژوهش خود نشان دادند که در سال های ابتدایی متغیرهایی همچون محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز نبودن تنش در کلاس، در پیشرفت تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش آموزان بیشتر از عوامل دیگر اثرگذارند.

کنث و توپین (۲۰۰۲)، اظهار داشتند که جو کلاس، محیط و موقعیتی که توسط مدرسه، معلمان و همکلاسی ها و سایر عوامل مدرسه خلق می شود. آنان عقیده دارند کلاسی که از لحاظ فیزیکی، عاطفی و هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر دلیل نامطبوع و نامساعد باشد، دارای جوی منفی است و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان اثر زیان باری دارد.

باستون<sup>۳۹</sup> (۲۰۰۲) می گوید معلمان وقتی بدانند دانش آموزان چگونه پیشرفت می کنند و در چه جاهایی با دشواری مواجه اند می توانند از این اطلاعات برای ایجاد تغییر و اصلاحات لازم در آموزش مانند تدریس مجدد، تلاش برای ارائه رویکردهای آموزشی جایگزین یا پیشنهاد فرصت های بیشتر برای تمرین استفاده کنند. این موفقیت ها ممکن است به بهبود موفقیت دانش آموز منجر شود.

---

<sup>۳۹</sup>.boston

جیمرسون (۲۰۰۰) و وان اورا<sup>۴۰</sup> (۲۰۰۴) در تحقیقی نشان دادند که ارزشیابی تکوینی نه تنها نوعی سنجش نهایی را در خود دارد بلکه در فرصت و موقعیت های مناسب به بهبود فرایند یادگیری مدد می رساند.

قاضی قایث (۲۰۰۳) در پژوهش خود ذکر کرده اند که هنگامی که در کلاس درس، شیوه آموزشی و ارزشیابی به شکل مشارکتی و با تعامل معلم و شاگردان انجام گیرد، دانش آموزان نظم مثبت تری نسبت به رعایت عدالت در نظام نمره دهی معلم، و جو همبستگی و انسجام در ان کلاس و وجود جوی حمایتی در کلاس دارند این در حالی است که شیوه رقابتی و فرد گرایانه نتایج معکوسی را در بر داشته است.

وادل<sup>۴۱</sup> (۲۰۰۴)، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ارزشیابی تکوینی در مجموع موجب بهبود یادگیری کلاس می شود.

لوبرز<sup>۴۲</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی و یا روابط اجتماعی بالا شود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بالا می رود.

۲-۱۶) مروری بر تحقیقات داخلی:

کرد (۱۳۸۱) در تحقیقی تحت عنوان بررسی تاثیر بازخورد ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی (۸۱-۸۲) به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که بازخورد در آزمون های تکوینی دریافت می کردند در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنادار دارد.

مرتضایی نژاد (۱۳۸۴) در تحقیق خود تحت عنوان بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه های اول و دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۸۳-۸۴ به این نتیجه رسید، که از دیدگاه معلمان و والدین در زمینه ی اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی بیشترین تاثیر را در بهداشت روحی و روانی دارد. همچنین نتیجه تحقیق ها نشان داد که ارزشیابی تکوینی و مستمر در پیشرفت و یادگیری موفق تاثیر بسزایی دارد و بر علاقه و اعتماد به نفس دانش آموزان موثر است.

<sup>۴۰</sup>.van evera

<sup>۴۱</sup>.waddell

<sup>۴۲</sup>.lubbers

حقیقی (۱۳۸۴) تحقیقی تحت عنوان نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران انجام داده است که سطوح یادگیری دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان دیگر تفاوت معنادار دارد، یعنی دانش آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه دیگر عمل می کنند.

کریمی (۱۳۸۴) در تحقیقی تحت عنوان بررسی تاثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ی ابتدایی مدارس شیراز به این نتیجه رسید، که اختلال های رفتاری دو گروه پسران و دختران تحت پوشش ارزشیابی توصیفی کاهش یافته است.

ابومحمّدی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال ۸۴-۸۳ به این نتیجه رسید که کلاس های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از نظر چگونگی مشارکت و فعالیت دانش آموزان در کلاس، نظم و انضباط حاکم بر کلاس درس، چگونگی تعامل بین دانش اموزان، مورد مقایسه قرار گرفتند. یافته های این مطالعه نشان داد که مشارکت و فعالیت دانش آموزان کلاس های مجری طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از سنتی است تعامل معلم با دانش اموزان و نیز دانش آموزان با یکدیگر در کلاس های مشمول ارزشیابی سنتی منظم تر و نظم و انضباط بیشتری نسبت به گروه مقابل یعنی ارزشیابی توصیفی داشتند. بالاخره این که مشارکت، تعامل و فعالیت دانش آموزان دختر از هر دو گروه بیشتر از پسران بوده است.

پاشاشریفی و خوش خلق (۱۳۸۵) در تحقیق خود تحت عنوان ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی مناطق آموزشی کشور در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ به این نتایج دست یافتند: نتایج تحلیل آماری داده های حاصل از مصاحبه با دانش آموزان نشان داد که اضطراب امتحان کلیه دانش اموزان مشمول پایه های اول تا سوم ابتدایی طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش اموزان غیر مشمول همان پایه ها به طور قابل توجهی کاهش یافته است نتایج حاصل از تحلیل آماری داده های حاصل از اجرای مصاحبه ساخت یافته با دانش آموزان، معلمان و والدین ان ها نشان داد که به طور کلی نگرش هر دو گروه از دانش اموزان مشمول و غیر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به یادگیری دروس اساسی در حد متوسط قرار دارد و تفاوتی در نگرش آنان وجود ندارد.

رضایی و سیف (۱۳۸۵) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی، روانی حرکتی دانش آموزان به این نتایج دست یافتند که سطح پیشرفت

تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی، به طور معنا داری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی است. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس عادی در متغیرهای حوزه عاطفی تفاوت معنا داری وجود ندارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که در آزمون های عملکردی دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بهتر از دانش آموزان مدارس عادی هستند.

ماهر و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه ارزشیابی سنتی با نظام توصیفی بر اساس جو کلاس، ویژگی های عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی؛ به این نتیجه رسیدند که راهبردهای سنجش مورد استفاده در طرح ارزشیابی توصیفی، شرایط لازم را برای رشد بازده عاطفی دانش آموزان فراهم آورده، همچنین با ایجاد جوی مثبت، سازنده، حمایت گروه منسجم در کلاس درس، کمک کردن و بالاخره این که به رشد توانایی های خلاقانه و آفرینش گرایانه در دانش آموزان منتحی شده است .

دکتر محمد حسنی-دکتر غلامعلی احمدی (۱۳۸۶) در پژوهشی تحت عنوان زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران بر اساس روش مطالعه اسنادی به این نتیجه رسیدند که به طور کلی بر اساس نظریه اشاعه نوآوری راجرز چهار عامل زمینه ای برای اشاعه وجود دارد که این ۴ عامل عبارتند از : نوآوری، کانال های ارتباطی، نظام اجتماعی و زمان.

روحانی و ماهر (۱۳۸۶) در پژوهشی تحت عنوان اثر نوع ارزشیابی (توصیفی-سنتی) بر جو کلاس، ویژگی های عاطفی و خلاقیت دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که بین دو دسته کلاس های مورد مطالعه (مشمول طرح ارزشیابی توصیفی) و مقایسه (نظام سنتی) از نقطه نظر ابعاد گوناگون جو کلاس شامل آموزش مشارکتی، فردگرایانه، انصاف در نمره دهی، همبستگی کلاسی، بیگانگی از مدرسه و حمایت اجتماعی تفاوت معنی دار وجود داشت. همچنین تجزیه و تحلیل انجام گرفته روی داده های جمع آوری شده، همچنین نشان داد که کلاس های دارای نظام توصیفی و سنتی به لحاظ ویژگی های عاطفی دانش آموزان با هم تفاوت معنی دار دارند. در زمینه ی رابطه ی بین خرده مقیاس جو کلاس و ویژگی های عاطفی دانش آموزان نتایج

نشان داد که بین اکثر آن‌ها همبستگی معنادار اعم از مثبت و منفی وجود دارد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین میانگین خلاقیت پسران و دختران دانش‌آموز تفاوت معنی‌دار وجود داشت در تحقیق مشخص شد که دختران خلاق‌تر از پسران هستند. در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای سنجش و ارزشیابی مورد استفاده در طرح ارزشیابی توصیفی شرایط لازم را برای ایجاد تغییر و تحول در جو کلاس، شرایط مورد نظر برای تحقق هدف‌های آموزشی در حوزه‌ی عاطفی و نیز رشد رفتارهای خلاقانه در بین دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.

جلیل فتح‌آبادی-اکبر رضایی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی به این نتیجه رسیدند که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دوره ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی استان مرکزی در دروس ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا به طور معناداری بیش‌تر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی است. بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که بین دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس عادی در متغیرهای حوزه عاطفی تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتایج حاصل، تفاوت‌های معناداری بین دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس عادی استان مرکزی در متغیرهای حوزه روانی حرکتی نشان داد. همچنین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا و همچنین آزمون‌های عملکردی ریاضی به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان پسر مشمول طرح نمره‌ای است.

واحدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود تحت عنوان میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه‌ی درسی و مهارت‌های معلمان در ارزشیابی توصیفی (فرایند فراورده)، به این نتیجه رسید که بی‌توجهی به سرفصل‌های موجود در دروس تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان، حجم زیاد کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی، نبود مکانیزم مطلوب و راهنمایی آموزشی برای معلمان، وجود آیین‌نامه‌های ارزشیابی متفاوت و متناقض را حاکی از ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه درسی عنوان نموده است.

زارعی (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندعباس،

نتیجه این پژوهش در بخش کمی نشان داد که تاثیر نوع ارزشیابی بر خلاقیت معنادار است. و خلاقیت دانش آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده اند، بیش از دانش آموزانی است که با روش سنتی ارزشیابی شده اند. در زمینه ی تفاوت تاثیر ارزشیابی توصیفی بین دختران و پسران تفاوت معنی دار مشاهده نگردید. نتیجه پژوهش در زمینه اثر متقابل جنسیت و نوع ارزشیابی نیز نشان داد که تاثیر متقابل بین آن ها بر خلاقیت معنی دار نبوده است. علاوه بر این می توان به نتیجه ی کیفی تحقیق در زمینه ی میزان مشارکت و فعالیت بیشتر دانش آموزان دختر در کلاس اشاره کرد، که در مجموع نشان دهنده ی انگیزه و اشتیاق بیشتر آن ها به فعالیت کلاسی است. نتیجه های پژوهش در بخش کیفی نشان داد که دانش آموزان در گروه ارزشیابی توصیفی کنجکاو تر هستند و همواره در بحث و تکاپو، فعالیت و مشارکت بوده و دختران بیشتر از پسران فعال هستند. همچنین میزان تعامل دانش آموزان در کلاس با یکدیگر و با معلم در گروه ارزشیابی توصیفی بسیار بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی است. و این تعامل بین دختران بیشتر از پسران است. به علاوه میزان نظم و انضباط در گروه ارزشیابی توصیفی بسیار کمتر از گروه ارزشیابی سنتی است و این بی نظمی در پسران بیشتر از دختران است.

حامدی (۱۳۸۸) در تحقیق خود تحت عنوان ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان، مشکلات ارزشیابی توصیفی را کمبود امکانات انسانی (جمعیت کلاس و کم سواد والدین)، امکانات مادی (چک لیست، مساحت کلاس) و امکانات پشتیبانی (معلم راهنما، دوره های ضمن خدمت، و کیفیت دوره ها) بیان نموده است.

نادری (۱۳۸۸) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی چالش ها و چشم اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهار محال بختیاری، کافی نبودن امادگی مجریان برای پذیرش طرح را مهم ترین ضعف در اجرای طرح بیان کرده است.

ملایی دستجردی (۱۳۸۹) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ به این نتیجه رسید که در حال حاضر مهم ترین مشکل اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور، بالا بودن جمعیت دانش آموزان در کلاس های درس است.

زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهش خود تحت عنوان تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، تجارب معلمان از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در ۳ مضمون اصلی دسته بندی شد که به ترتیب به ذکر یافته های حاصل اقدام می گردد.

- ۱- فرایند یاددهی یادگیری که شامل ۳ دسته ی فرعی تدریس، یادگیری و ارزشیابی است.
- ۲- بهداشت روانی که شامل ۳ دسته فرعی تعادل روحی روانی در روابط فردی، ساخت توانایی ها و محدودیت های فردی، شادابی محیط یادگیری است .
- ۳- حیطه های مختلف شخصیت دانش آموزان که شامل ۲ دسته فرعی حیطه عاطفی و حیطه اجتماعی است .

بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی تحت عنوان شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور به این نتیجه رسیدند که ۱- عوامل مدیریتی ۲- عوامل مرتبط با معلم ۳- عوامل فیزیکی و روانی ۴- عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور موثرند؛ به علاوه نتایج حاصل از تحلیل عاملی نیز بیانگر آن است که عوامل و گویه نمای موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور که در پژوهش حاضر شناسایی شده اند، در مجموع ۷۱/۰۶۲ درصد از پراکندگی کل را تبیین می کنند.

به عبارت دیگر این پژوهش در حدود ۷۱ درصد، عوامل و گویه های تاثیر گذار بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی کشور شناسایی و اولویت بندی شده اند.

یافته های بدست آمده از اجرای آزمون فریدمن نشان داد که از میان ۴ دسته عوامل کلی، عوامل مدیریتی بیشترین تاثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور داشته اند و عوامل مرتبط با معلم، فیزیکی و روانی و تشریک مساعی در اولویت بعدی قرار دارند .

ناطق و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی به این نتایج دست یافتند که نحوه ی ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان بر پیشرفت تحصیلی آنان موثر می باشد به گونه ای که دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی عملکرد بهتری داشته اند و همچنین در ارتباط با خرده مقیاس های سلامت روان نتایج پژوهش نشان داد که تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خرده مقیاس کمبود توجه معنادار

بوده و میزان توجه در دانش آموزانی که با روش توصیفی مورد ارزیابی قرار گرفته اند پایین تر از دانش آموزانی بوده که با روش سنتی مورد ارزیابی قرار گرفته بودند. همچنین تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خرده مقیاس پیش فکای معنادار بوده است به گونه ای که مقدار بیش فعالی دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی است همچنین نشان داد که نوع ارزشیابی بر ناسازگاری اجتماعی دانش آموزان موثر است به طوری که دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی ناسازگاری اجتماعی بیشتری را در مقایسه با دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی سنتی نشان می دهد و اضطراب دانش آموزان طرح توصیفی بیشتر از سنتی است که مسلماً این اضطراب را نمی توان به اضطراب امتحان نسبت داد چرا که قریب به اتفاق پژوهش های انجام گرفته در این ارتباط بر کاهش اضطراب حاصل از امتحان در اثر اجرای ارزشیابی توصیفی صحه گذاشته اند.

محمدی فر و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر ارزشیابی توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران به این نتیجه رسیدند که تفاوت نمرات شاخص های پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش آموزانی که ارزشیابی توصیفی دارند، معنادار است. بدین معنا که دانش آموزان ارزشیابی شده به شیوه توصیفی پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به دانش آموزانی که به شیوه سنتی ارزشیابی می شوند، دارند.

داوودی و شکرالهی (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران به این نتیجه رسیدند که معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی، این طرح را نسبت به ارزشیابی سنتی از نظر مطابقت با استانداردهای چهارگانه بهتر ارزیابی کرده اند. به نظر می رسد که از دیدگاه معلمان اگر قصد اصلاح نظام ارزشیابی بر اساس موازین مربوط به استانداردهای اخلاقی، کاراوری، قابلیت اجرا و دقت در میان باشد کاربست و اجرای این نوع ارزشیابی در مقاطع ابتدایی مناسب تر از ارزشیابی سنتی است.

زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان عوامل موثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی به این نتیجه رسیدند که بر اساس نتایج حاصل از تحلیل عاملی مشخص شد که پنج عامل روانی، مدیریتی، آموزشی، فرایندی و فردی بیان شده در مجموع ۶۷ درصد از کل واریانس کاربرد ارزشیابی توصیفی را تعیین می کند. نتیجه کاربردی این که اگر

در سیاست‌ها و برنامه‌ها به این پنج عامل و مولفه‌های مربوط مورد توجه قرار گیردمی‌توان اطمینان داشت که موانع کاربرست ارزشیابی تا حدود زیادی بر طرف خواهد شد. برزگر بفرویی و دانافر (۱۳۹۱) در پژوهش خود تحت عنوان مقایسه الگوهای سازگار در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی در اکثر خرده‌مقیاس‌های الگوهای سازگار نسبت به دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی برتری ندارند. این عدم برتری احتمالاً نشان‌گر آن است که اجرای ارزشیابی توصیفی کاملاً موفق نبوده است.

جمع‌بندی:

فصل دوم تحقیق شامل دو بخش است. بخش اول؛ مبانی نظری است که در آن تعاریف مختلف ارزشیابی، ارزشیابی توصیفی، تاریخچه ارزشیابی توصیفی، ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، چگونگی اجرای ارزشیابی توصیفی، به‌طور مفصل مورد بحث بررسی قرار گرفته است. در بخش دوم که مبانی تجربی تحقیق است؛ تحقیقات در دو بخش داخلی و خارجی ارائه شده است.

## فصل سوم

### روش پژوهش

### ۱-۳) مقدمه:

با توجه به هدف تحقیق که بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی می باشد، در این فصل ابتدا به معرفی روش تحقیق پرداخته می شود، سپس جامعه آماری، حجم جامعه و روش نمونه گیری توضیح داده می شود. معرفی ابزار اندازه گیری، تعیین روایی و پایایی ابزار قسمت بعدی این فصل را تشکیل می دهد. در پایان روش جمع آوری اطلاعات و شیوه ی آماری برای تجزیه و تحلیل داده ها معرفی خواهد شد.

### ۲-۳) روش تحقیق:

انتخاب روش تحقیق در درجه اول به ماهیت و اهداف موضوع تحقیق بستگی دارد. تحقیق حاضر کاربردی و از نظر نحوه ی گردآوری داده ها از نوع تحقیقات توصیفی-پیمایشی می باشد تحقیق توصیفی به منظور توضیح سیستماتیک، عینی و دقیق وقایع و خصوصیات مورد نظر یا موضوعات مورد علاقه صورت می گیرد. تحقیقات پیمایشی نیز شامل کلیه تحقیقاتی است که در آنها سعی می شود وضعیت موجود را آن گونه که هست گزارش کند. این تحقیق از آنجایی که به بررسی وضع موجود پرداخته است در قلمرو تحقیقات توصیفی پیمایشی است.

### ۳-۳) جامعه آماری:

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی شهرستان میناب که کلاس های آن ها به روش ارزشیابی توصیفی اداره می شود و در پایه های اول تا ششم مدارس شهرستان میناب مشغول به تدریس می باشند صورت گرفته که تعداد آنان ۲۸۰ نفر بوده است .

جامعه آماری به تایید آموزش و پرورش شهرستان میناب رسیده است.

تعداد کل معلمان نمونه ۱۶۲ نفر است که ۳۴ درصد (۵۵ نفر) مرد و ۶۶ درصد (۱۰۷ نفر) زن

### ۴-۳) برآورد حجم نمونه و روش نمونه گیری:

در این پژوهش جهت تعیین حجم نمونه با توجه به حجم جامعه ( $N=280$ ) تعداد ۱۶۲ نفر معلمان ابتدایی شهرستان میناب به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر به دلیل اینکه جامعه آماری شامل ۲۸۰ نفر می باشد ما تعداد ۱۶۲ نفر را به عنوان نمونه به صورت تصادفی ساده انتخاب کردیم.

جدول ۳-۱) توزیع حجم نمونه بر اساس مدرک تحصیلی

| مدرک تحصیلی         | فراوانی | درصد | درصد تجمعی |
|---------------------|---------|------|------------|
| دیپلم               | ۵       | ۳/۱  | ۳/۱        |
| فوق دیپلم           | ۴۹      | ۳۰/۲ | ۳۳/۳       |
| لیسانس              | ۹۳      | ۵۷/۴ | ۹۰/۷       |
| فوق لیسانس و بالاتر | ۱۵      | ۹/۳  | ۱۰۰        |
| جمع کل              | ۱۶۲     | ۱۰۰  | -          |

جدول ۳-۲ نشان می دهد که بیشترین تعداد نمونه دارای مدرک تحصیلی لیسانس هستند (۵-۳) ابزار اندازه گیری:

انتخاب ابزار مناسب یکی از مهمترین فعالیت ها در روش علمی بوده که بستگی به ماهیت موضوع، اهداف و آزمودنی ها دارد. از آنجا که هدف این پژوهش بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی بوده است، پرسشنامه یکی از مهمترین ابزار اندازه گیری است.

۳-۵-۱) پرسشنامه محقق ساخته:

پرسشنامه محقق ساخته برای بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی که بر اساس منابع موجود در این زمینه پژوهش بیرمی و همکاران (۱۳۹۰) و زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۰) وبا استفاده از نظر اساتید راهنما و مشاور تهیه شده و تعداد ۳۲ سوال را در بر می گیرد هر کدام از این عوامل به بررسی مولفه هایی در زمینه های مربوط به خود می پردازند. این پرسشنامه شامل ۳۲ سوال بسته پاسخ از نوع پنج درجه ای لیکرت<sup>۱</sup> می باشد، که عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی هر کدام ۸ سوال رابه خود اختصاص داده اند. در این مقیاس پاسخ دهندگان درک خود را از مقوله های مختلف از "خیلی کم" تا "خیلی زیاد" (۱ تا ۵) بیان می کنند (نمره های بالا نشان دهنده ی تاثیر آن عامل بالا و نمره های پایین بیانگر تاثیر پایین آن عامل است)، سپس به این پاسخ ها نمره عددی داده شده و آنها به مقیاس فاصله ای تبدیل می شوند تا بتوان عملیات آماری گسترده ای را با استفاده از داده ها انجام داد.

### ۳-۵-۲) ارزش گذاری پرسشنامه بر مبنای مقیاس لیکرت:

پرسشنامه محقق ساخته بررسی عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی توصیفی تعداد ۳۲ سوال را در برمی گیرد تهیه شده که این سوالات بسته پاسخ و از نوع پنج درجه ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) (۱ تا ۵) می باشد. دو جدول زیر درجه بندی و نحوه ی ارزش گذاری پرسشنامه و بر مبنای مقیاس لیکرت<sup>۴۵</sup> و انطباق سوال های پرسشنامه با هر یک از مولفه های پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۳-۲) درجه بندی و نحوه ی ارزشگذاری پرسشنامه بر مبنای مقیاس درجه بندی لیکرت

| خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم |
|-----------|------|-------|----|---------|
| ۵         | ۴    | ۳     | ۲  | ۱       |

جدول ۳-۳) انطباق سوالات پرسشنامه با هریک از مولفه های پژوهش

| پرسشنامه                            | مولفه ها      | تعداد سوال | شماره سوالات مربوط به مولفه ها در پرسشنامه |
|-------------------------------------|---------------|------------|--------------------------------------------|
| عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی توصیفی | عوامل مدیریتی | ۸          | ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸                            |
|                                     | عوامل آموزشی  | ۸          | ۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-                    |
|                                     | عوامل فیزیکی  | ۸          | -۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴                   |
|                                     | عوامل روانی   | ۸          | ۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲                    |

۳-۶) روایی پرسشنامه:

روایی عبارت است از توافق بین نمره آزمون با صفت و خصیصه ای که آزمون برای اندازه گیری آن ساخته شده است. (کاپلان و ساکوزو، به نقل از شریفی، ۱۳۷۷). جهت سنجش روایی این پرسش نامه از روایی محتوایی استفاده شده است که توسط افراد متخصص در موضوع مورد مطالعه تعیین می شود. برای تعیین روایی ابزارهای اندازه گیری این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بررسی عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی توصیفی به دفعات در اختیار اساتید راهنما و مشاور و سایر اساتید قرار گرفت و پس از دریافت نظرات و اصلاحات لازم، پرسشنامه نهایی بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی برای پاسخگویان آماده شد. (کرمی، ۱۳۹۱)

<sup>۴۵</sup>. likert

### ۷-۳) پایایی پرسشنامه:

منظور از پایایی میزان اعتمادی است که می توان به نتایج آزمون داشت. بدین معنا که اگر آزمونی را به طور متوالی و با فاصله زمانی کوتاه بر روی تعدادی از افراد اجرا کنند، نتایج بدست آمده باید از یک ثبات نسبی برخوردار باشد. به عبارت دیگر پایایی یک وسیله اندازه گیری به دقت آن ابزار اشاره می کند. در این تحقیق برای مشخص نمودن پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> استفاده گردیده است. (کرمی، ۱۳۹۱)

"روش آلفای کرونباخ در شرایطی که نمرات سوالات نه تنها برای گزینه های دو ارزشی صفر و یک، بلکه برای گزینه های چند ارزشی (مانند طیف پنج درجه ای لیکرت) نیز به کار می رود" (مومنی و فعال قیومی، ۱۳۹۱: ۱۸۹). برای محاسبه ضریب پایایی ابتدا پرسشنامه برای اجرای مقدماتی بین تعدادی از افراد جامعه (۳۵ نفر) توزیع شد و پس از جمع آوری پرسشنامه ها، ضریب پایایی گویه ها با استفاده از نرم افزار SPSS<sup>۲</sup> محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه محقق ساخته بررسی عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی توصیفی ۰/۹۲ به دست آمد. از آنجایی که "اگر ضریب آلفای کرونباخ بزرگتر از ۰/۷ باشد آزمون از پایایی قابل قبولی برخوردار است" (مومنی و فعال قیومی، ۱۳۹۱: ۱۹۲)، مشخص می گردد که پرسشنامه از پایایی مناسبی برخوردار است. جدول زیر پایایی هریک از قسمت های پرسشنامه را نشان می دهد:

۷-۳) ضریب آلفای کرونباخ هریک از ابعاد پرسشنامه ها

| پرسشنامه                                  |                  | ضریب آلفای کرونباخ |
|-------------------------------------------|------------------|--------------------|
| عوامل موثر<br>بر اجرای ارزشیابی<br>توصیفی | عوامل<br>مدیریتی | ۰/۸۱               |
|                                           | عوامل<br>آموزشی  | ۰/۸۰               |
|                                           | عوامل<br>فیزیکی  | ۰/۸۱               |
|                                           | عوامل روانی      | ۰/۸۲               |
| پایایی کل                                 |                  | ۰/۹۲               |

1-Coefficient alpha (Cronbach)

2- Statistical Package For Social Science

۸-۳) روش های جمع آوری اطلاعات:

اطلاعات مورد نیاز این پژوهش، علاوه بر مطالعات کتابخانه ای و استفاده از سایت های اینترنتی و مجلات تخصصی که به منظور دست یابی به ادبیات نظری و پیشینه تحقیق انجام شد، در مرحله میدانی پژوهش از طریق اجرای پرسشنامه، جمع آوری شده است. برای اجرای پرسشنامه پس از مشورت با اساتید راهنما و مشاور، پرسشنامه در سطح مدارس شهرستان میناب توزیع شد با هماهنگی انجام شده با مدیران مدارس به نحو مطلوب جمع آوری شد که همه ی ۱۶۲ پرسشنامه که به صورت نمونه انتخاب شده بود جمع اوری شد.

۹-۳) روش های تجزیه و تحلیل آماری:

تجزیه و تحلیل داده ها در دو بخش توصیفی و استنباطی (با استفاده از نرم افزار (SPSS) صورت گرفته است. در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و آزمون T تک نمونه ای به تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته شد و در سطح استنباطی و متناسب با سطح سنجش داده ها و مفروضه های اساسی آزمون های آماری از آزمون زیر استفاده شد:

۱-۹-۳) آزمون t تک نمونه ای:

از آن جا که فرضیه های ما با این آزمون همسو است از آن برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده می کنیم .

## فصل چهارم

### یافته های تحقیق

#### ۴-۱) مقدمه:

در فرایند تحقیق علمی، تجزیه و تحلیل از اهمیت ویژه ای برخوردار است و از پایه های اساسی هر روش تحقیق محسوب می شود. لذا محقق تلاش می کند با استفاده از روش های مناسب به تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده بپردازد و در مورد فرضیه های مطرح شده تصمیم بگیرد. لازم به توضیح است که نتایج تحقیق در دو بخش توصیفی و استنباطی (با استفاده از نرم افزار SPSS) تنظیم شد. که در قسمت نتایج توصیفی جداول یک بعدی تحقیق خواهد آمد و همچنین فراوانی ها، درصد ها، انحراف معیار و میانگین محاسبه گردیده است و به دنبال آن نتایج تحلیلی تحقیق می آید.

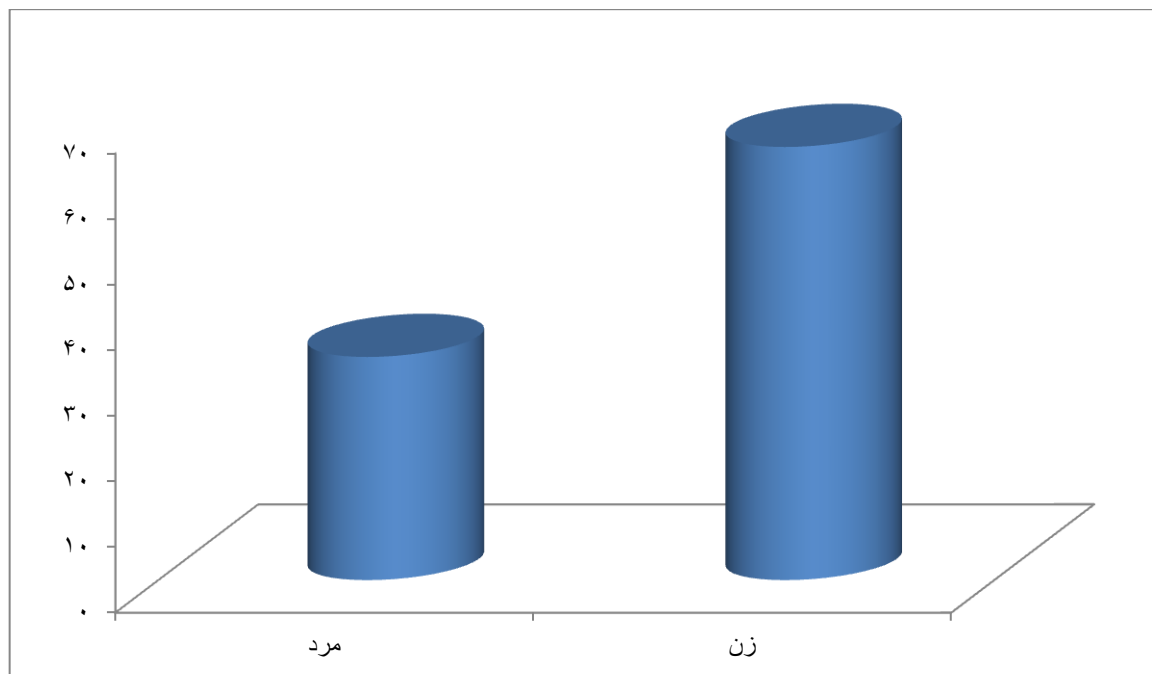
#### ۴-۲) آمار توصیفی

جدول شماره ۱: توزیع پاسخگویان بر حسب وضعیت تحصیلی

| وضعیت جنسیت | فراوانی | درصد | درصد تجمعی |
|-------------|---------|------|------------|
| مرد         | ۵۵      | ۳۴   | ۳۴         |
| زن          | ۱۰۷     | ۶۶   | ۱۰۰        |
| کل          | ۱۶۲     | ۱۰۰  | -          |

با توجه به جدول شماره یک ۶۶ درصد از پاسخگویان مورد بررسی دختر و ۳۷/۴ درصد را پسر تشکیل می دهد.

نمودار شماره ۱: توزیع پاسخگویان بر حسب جنسیت

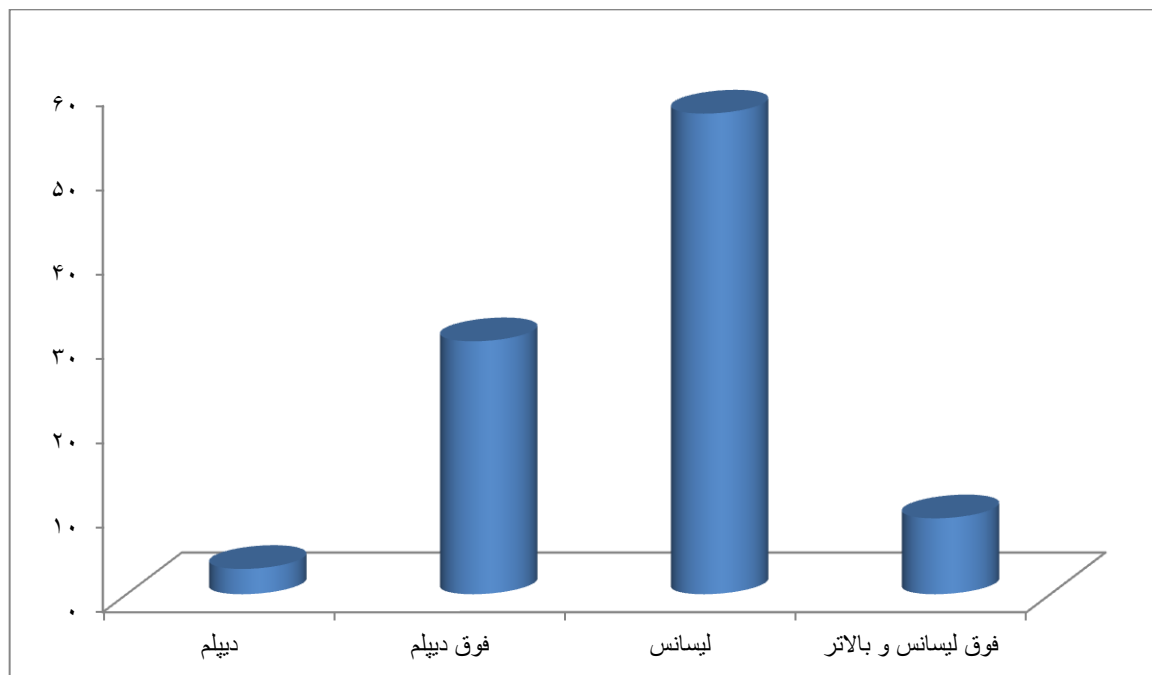


جدول شماره ۲: توزیع پاسخگویان بر حسب وضعیت تحصیلی

| وضعیت تحصیلی        | فراوانی | درصد | درصد تجمعی |
|---------------------|---------|------|------------|
| دیپلم               | ۵       | ۳/۱  | ۳/۱        |
| فوق دیپلم           | ۴۹      | ۳۰/۲ | ۳۳/۳       |
| لیسانس              | ۹۳      | ۵۷/۴ | ۹۰/۷       |
| فوق لیسانس و بالاتر | ۱۵      | ۹/۳  | ۱۰۰        |
| کل                  | ۱۶۲     | ۱۰۰  | -          |

جدول شماره ۲ نشان می دهد که در بین پاسخگویان حسب سطح تحصیلات، لیسانس با ۵۷/۴ درصد بیشترین و دیپلم با ۳/۱ درصد کمترین رابه خود اختصاص دادند.

نمودار شماره ۲: توزیع پاسخگویان بر حسب وضعیت تحصیلی

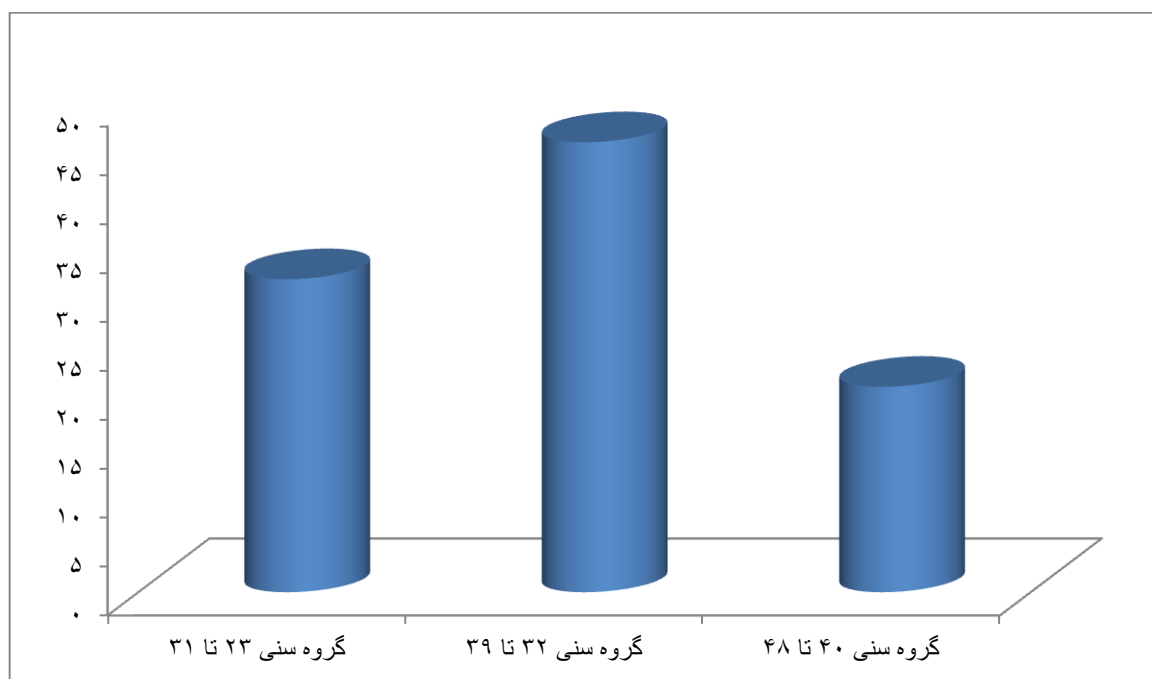


جدول شماره ۳: توزیع پاسخگویان بر حسب وضعیت سنی

| وضعیت سنی         | فراوانی | درصد | درصد تجمعی |
|-------------------|---------|------|------------|
| گروه سنی ۲۳ تا ۳۱ | ۵۲      | ۳۲/۱ | ۳۲/۱       |
| گروه سنی ۳۲ تا ۳۹ | ۷۶      | ۴۶/۹ | ۷۹         |
| گروه سنی ۴۰ تا ۴۸ | ۳۴      | ۲۱   | ۱۰۰        |
| کل                | ۱۶۲     | ۱۰۰  | -          |

با توجه به جدول شماره سه ۳۳/۱ درصد از پاسخگویان مورد بررسی در گروه سنی ۲۳ تا ۳۱، ۴۶/۹۶ درصد گروه سنی ۳۲ تا ۳۹ و ۲۱ درصد گروه سنی ۴۰ تا ۴۸ را به خود اختصاص دادند.

نمودار شماره ۳: توزیع پاسخگویان بر حسب وضعیت سنی



## آمار استنباطی

فرضیه ۱: در اجرای ارزشیابی توصیفی (از دیدگاه معلمان ابتدایی میناب) به عوامل مدیریتی توجه مطلوبی شده است.

جدول شماره ۴: محاسبه آزمون تی تک نمونه‌ای بر حسب متغیر مدیریتی

| ارزش معیار=۳ |         |                  |                |      |                         |
|--------------|---------|------------------|----------------|------|-------------------------|
| متغیر        | میانگین | انحراف استاندارد | اختلاف میانگین | t    | درجه آزادی سطح معناداری |
| مدیریتی      | ۳/۳۰    | ۰/۷۵             | ۰/۶۵           | ۵/۱۶ | ۱۶۱                     |
|              | ۰/۰۰۰   |                  |                |      |                         |

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که مولفه مدیریتی با میانگین ۳/۳۰ و انحراف استاندارد ۰/۶۵ بالاتر از حد متوسط ( $t_v=3$ ) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد و می‌توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه مدیریتی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است.

فرضیه ۲: در اجرای ارزشیابی توصیفی (از دیدگاه معلمان ابتدایی میناب) به عوامل فیزیکی توجه مطلوبی شده است.

جدول شماره ۵: محاسبه آزمون تی تک نمونه‌ای بر حسب متغیر فیزیکی

| ارزش معیار=۳ |         |                  |                |       |                         |
|--------------|---------|------------------|----------------|-------|-------------------------|
| متغیر        | میانگین | انحراف استاندارد | اختلاف میانگین | t     | درجه آزادی سطح معناداری |
| فیزیکی       | ۲/۶۶    | ۰/۸۰             | -۰/۷۶          | -۵/۳۳ | ۱۶۱                     |
|              | ۰/۰۰۰   |                  |                |       |                         |

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که مولفه فیزیکی با میانگین ۲/۶۶ و انحراف استاندارد ۰/۸۰ پایین‌تر از حد متوسط ( $t_v=3$ ) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد و می‌توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه فیزیکی معلمان پایین‌تر از میانگین جامعه آماری است.

فرضیه ۳: در اجرای ارزشیابی توصیفی (از دیدگاه معلمان ابتدایی میناب) به عوامل آموزشی توجه مطلوبی شده است.

جدول شماره ۶: محاسبه آزمون تی تک نمونه‌ای بر حسب متغیر آموزشی

| ارزش معیار=۳ |         |           |         |      |          |          |
|--------------|---------|-----------|---------|------|----------|----------|
| متغیر        | میانگین | انحراف    | اختلاف  | t    | درجه سطح | آزادی    |
|              |         | استاندارد | میانگین |      |          | معناداری |
| آموزشی       | ۳/۲۴    | ۰/۶۳      | ۰/۲۴    | ۴/۸۹ | ۱۶۱      | ۰/۰۰۰    |

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که مولفه آموزشی با میانگین ۳/۲۴ و انحراف استاندارد ۰/۶۳ بالاتر از حد متوسط ( $t_v=3$ ) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد و می‌توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه آموزشی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است.

فرضیه ۴: در اجرای ارزشیابی توصیفی (از دیدگاه معلمان ابتدایی میناب) به عوامل روانی توجه مطلوبی شده است.

جدول شماره ۷: محاسبه آزمون تی تک نمونه‌ای بر حسب متغیر روانی

| ارزش معیار=۳ |         |                     |                   |      |                                  |
|--------------|---------|---------------------|-------------------|------|----------------------------------|
| متغیر        | میانگین | انحراف<br>استاندارد | اختلاف<br>میانگین | t    | درجه<br>سطح<br>آزادی<br>معناداری |
| روانی        | ۳/۳۵    | ۰/۷۶                | ۰/۳۵              | ۵/۷۵ | ۱۶۱<br>۰/۰۰۰                     |

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد که مؤلفه روانی با میانگین ۳/۳۵ و انحراف استاندارد ۰/۷۶ بالاتر از حد متوسط ( $t_v=3$ ) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد و می‌توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه روانی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است.

فرضیه کلی: در اجرای ارزشیابی توصیفی (از دیدگاه معلمان ابتدایی میناب) به عوامل چهارگانه توجه مطلوبی شده است.

جدول شماره ۸: محاسبه آزمون تی تک نمونه‌ای بر حسب عوامل چهارگانه موثر بر ارزشیابی توصیفی

| ارزش معیار=۳       |         |                     |                   |      |                                  |
|--------------------|---------|---------------------|-------------------|------|----------------------------------|
| متغیر              | میانگین | انحراف<br>استاندارد | اختلاف<br>میانگین | t    | درجه<br>سطح<br>آزادی<br>معناداری |
| ارزشیابی<br>توصیفی | ۳/۲۴    | ۰/۶۳                | ۰/۲۴              | ۴/۸۹ | ۱۶۱<br>۰/۰۰۰                     |

یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد که عوامل چهارگانه ارزشیابی توصیفی با میانگین ۳/۲۴ و انحراف استاندارد ۰/۶۳ بالاتر از حد متوسط ( $t_v=3$ ) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد و می‌توان نتیجه گرفت که میانگین عوامل چهارگانه ارزشیابی توصیفی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است.

## فصل پنجم

### بحث و نتیجه گیری

#### ۵-۱) نتیجه گیری:

این پژوهش، به بررسی ارزشیابی توصیفی بر اساس عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی می پردازد. که نتایج نشان داد بین ارزشیابی توصیفی با عوامل مدیریتی، آموزشی و روانی ارتباط معناداری وجود دارد اما بین ارزشیابی توصیفی و عوامل فیزیکی ارتباط معناداری برقرار نیست به این معنی که در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل مدیریتی، آموزشی و روانی توجه شده اما به عوامل فیزیکی توجه چندانی نشده است. اما به طور کل به عوامل چهارگانه توجه شده است.

#### ۵-۱-۱) بررسی فرضیه کلی پژوهش:

در اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان میناب به عوامل مدیریتی، آموزشی، فیزیکی و روانی توجه شده است.

با توجه به نتایج بدست آمده در فصل چهار که نشان می دهد متغیر عوامل چهارگانه ارزشیابی توصیفی با میانگین  $3/24$  و انحراف استاندارد  $0/63$  بالاتر از حد متوسط ( $tv=3$ ) در سطح  $0/001$  معنادار است و می توان نتیجه گرفت که میانگین ارزشیابی توصیفی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است. نتایج نشان می دهد که بین اجرای ارزشیابی توصیفی با عوامل مدیریتی رابطه معناداری وجود دارد که عامل مدیریتی خود شامل مولفه های برگزاری کلاس ضمن خدمت، فراهم سازی زمینه های فرهنگی و اجتماعی مناسب به منظور توجیه اولیا، نگاه نظامند به اجرای ارزشیابی طرح ارزشیابی توصیفی، منابع مالی لازم برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، نظارت و بازرسی کامل بر مدارس در جهت اجرای هر چه بهتر ارزشیابی توصیفی، رهبری و مدیریت اثربخش در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، تصریح انتظارات دقیق از مجریان طرح ارزشیابی توصیفی برقراری راهبردهای ارتباطی مناسب و فعال در ارزشیابی توصیفی می باشد. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین ارزشیابی توصیفی با عامل آموزشی رابطه معناداری وجود دارد که عامل آموزشی شامل مولفه های به روز بودن مطالب درسی، تعامل گروهی میان معلمان، طراحی موضوعات درسی بر اساس روش های اکتشافی، کیفیت بهتر مطالب درسی در ارزشیابی توصیفی، روحیه پرسشگری و خلاقیت در ارزشیابی توصیفی، استفاده معلمان از روش های ابتکاری، ارتباط مفاهیم درسی با زندگی روزمره دانش آموزان، کاهش رقابت کاذب بین دانش آموزان را شامل می شود. همچنین نتایج نشان می دهد که بین ارزشیابی توصیفی و عوامل فیزیکی رابطه معناداری وجود ندارد که عامل

فیزیکی خود شامل تک پایه بودن کلاس ها، مواد آموزشی مناسب، جمعیت کلاس در اجرای ارزشیابی توصیفی، متناسب بودن حجم فعالیت های کلاسی با زمان آموزش، امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب برای اجرای ارزشیابی توصیفی، امکان استفاده از فناوری اطلاعات، کتاب های کمک آموزشی، نسبت معلم به دانش آموز را شامل می شود. همچنین در زمینه عوامل روانی نشان می دهد که بین ارزشیابی توصیفی با عوامل روانی ارتباط معناداری وجود دارد که عوامل روانی خود شامل آمادگی روحی لازم معلمان، ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز، تعامل بیشتر اولیا با مدرسه، حمایت کافی از دانش آموزان دارای مشکلات خانوادگی، حوصله کافی معلم و ایجاد علاقه و انگیزه در مجریان طرح، توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان، نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ارزشیابی توصیفی را شامل می شود.

#### ۵-۱-۲) فرضیه اول پژوهش:

در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل مدیریتی توجه شده است.

با توجه به نتایج به دست آمده در فصل ۴، یافته ها نشان می دهد که مولفه مدیریتی با میانگین  $3/30$  و انحراف استاندارد  $0/65$  بالاتر از حد متوسط ( $tv=3$ ) در سطح  $0/01$  معنادار می باشد و می توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه مدیریتی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است. مولفه های مدیریتی عبارتند از توجه به برگزاری دوره های ضمن خدمت در جهت ارتقای مستمر دانش و مهارت و ظرفیت معلمان، فراهم سازی زمینه های فرهنگی و اجتماعی مناسب به منظور توجیه اولیا، نگاه نظام مند به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از سوی دست اندرکاران، منابع مالی لازم برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، نظارت و بازرسی کامل بر مدارس در جهت اجرای هر چه بهتر ارزشیابی توصیفی، رهبری و مدیریت اثربخش در اجرای ارزشیابی توصیفی، تصریح دقیق انتظارات از مجریان طرح ارزشیابی توصیفی. نتایج تحقیق حاکی از این است که در اجرای ارزشیابی توصیفی به مولفه های عوامل مدیریتی توجه شده است.

#### ۵-۱-۳) فرضیه دوم پژوهش:

در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل آموزشی توجه شده است.

با توجه یافته های به دست آمده در فصل ۴ مولفه آموزشی با میانگین  $3/24$  و انحراف استاندارد  $0/63$  بالاتر از حد متوسط ( $tv=3$ ) در سطح  $0/01$  معنادار می باشد و می توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه آموزشی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است. مولفه

های آموزشی عبارتند از به روز بودن مطالب درسی، تعامل گروهی میان معلمان، طراحی موضوعات درسی بر اساس روش های اکتشافی، کیفیت بهتر مطالب درسی در ارزشیابی توصیفی، برانگیخته شدن روحیه پرسشگری و خلاقیت در ارزشیابی توصیفی، استفاده معلمان از روش های ابتکاری ارتباط مفاهیم درسی با زندگی روزمره دانش آموزان، کاهش رقابت کاذب بین دانش آموزان در ارزشیابی توصیفی. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که به عوامل آموزشی در اجرای ارزشیابی توصیفی توجه کافی شده است. این نتایج با نتایج بدست آمده از پژوهش فتح آبادی و رضایی (۱۳۸۷) که نشان می دهد سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مشمول این طرح در دروس ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا به طور معناداری بیشتر از مدارس عادی است همخوانی دارد. همچنین با نتایج پژوهش رضایی و سیف (۱۳۸۵) که بیان می کند سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی بیشتر از دانش آموزان مدارس عادی است همخوانی دارد. همچنین با پژوهش ماهر و همکاران (۱۳۸۶) که بیان می کند طرح ارزشیابی توصیفی به رشد خلاقانه و آفرینش گرایانه در دانش آموزان منتهی شده است همخوانی دارد.

۵-۱-۴) فرضیه سوم:

در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل فیزیکی توجه شده است.

با توجه به یافته های فصل ۴ مولفه فیزیکی با میانگین  $2/66$  و انحراف استاندارد  $0/80$  پایین تر از حد متوسط ( $tv=3$ ) در سطح  $0/01$  معنادار می باشد و می توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه فیزیکی معلمان پایین تر از میانگین جامعه آماری است. مولفه های فیزیکی عبارتند از تک پایه بودن کلاس ها در ارزشیابی توصیفی، مواد آموزشی مناسب جهت اجرای ارزشیابی توصیفی، جمعیت کلاس ها، متناسب بودن حجم فعالیت های کلاسی، امکانات و تجهیزات مناسب برای اجرای ارزشیابی توصیفی، امکان استفاده از فناوری اطلاعات، در اختیار داشتن کتابهای کمک آموزشی توسط معلمان، توجه به مساله نسبت معلم به دانش آموز. به این نتیجه میرسیم که در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل فیزیکی توجه نشده است. این نتیجه با یافته های حیدری (۱۳۸۷) که تراکم دانش آموزان را مهم ترین مشکل اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در استان ایلام دانسته همخوانی دارد تراکم جمعیت جزئی از عوامل فیزیکی

است. همچنین با پژوهش ملایی دستجردی که مهم ترین مشکل ارزشیابی توصیفی رابالا بودن جمعیت کلاس می داند همخوانی دارد.

۵-۱-۵) فرضیه چهارم:

در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل روانی توجه شده است.

یافته های بدست آمده در فصل ۴ حاکی از آن است که مولفه روانی با میانگین  $3/35$  و انحراف استاندارد  $0/76$  بالا تر از حد متوسط ( $tv=3$ ) در سطح  $0/001$  معنادار می باشد و می توان نتیجه گرفت که میانگین مولفه آموزشی معلمان بالاتر از میانگین جامعه آماری است. این یافته ها حاکی از آن است که در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل روانی توجه شده است. از جمله مولفه های روانی آمادگی روحی لازم معلمان، تغییر نگرش والدین نسبت به نمره، ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز، تعامل بیشتر اولیا با مدرسه، حمایت کافی از دانش آموزان دارای مشکلات خانوادگی، حوصله کافی معلم و ایجاد علاقه و انگیزه در مجریان، توجه به تفاوت های فردی، نگرش مثبت دانش آموز نسبت به ارزشیابی توصیفی. این نتایج با نتایج بدست آمده در پژوهش کریمی که حاکی از آن است که اختلالات رفتاری در دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی کاهش یافته است همخوانی دارد. همچنین این نتایج با نتایج بدست آمده در پژوهش برزگر بفروبی و دانافر که بیان می کنند دانش آموزان نظام ارزشیابی توصیفی در اکثر خرده مقیاس های الگوهای سازگار برتری ندارند همخوانی ندارد..

۵-۲) پیشنهادها:

۵-۲-۱) پیشنهادهای اجرایی:

با توجه به نتایج پژوهش موارد زیر پیشنهاد می گردد:

۱) باتوجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می گردد در اجرای ارزشیابی توصیفی امکانات و تجهیزات که لازمه کار می باشد و همان عوامل فیزیکی در پژوهش حاضر است تامین گردد تا اجرای آن به نحو بهتری صورت گیرد.

۲) به منظور بازدهی بیشتر، از امکانات اولیای دانش آموزان برای اجرای هرچه بهتر آن استفاده گردد.

۳) در اجرای ارزشیابی توصیفی به مساله کاهش جمعیت کلاس ها که مساله ای حیاتی در جهت بازدهی بیشتر است توجه شود

۵-۲-۲) پیشنهادهای پژوهشی:

۱) یک مطالعه ی پژوهشی در زمینه عوامل فیزیکی موثر در اجرای ارزشیابی توصیفی به صورت خاص انجام گیرد.

۲) یک مطالعه ی پژوهشی در زمینه ی سایر عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی صورت گیرد  
۵-۳) محدودیت ها:

۱) محدودیت منابع پژوهشی داخلی و خارجی خصوصا منابع خارجی

۲) گستردگی زیاد جامعه پژوهش

۳) محدودیت در دسترسی به معلمان و متقاعد کردن آن ها برای پر کردن پرسشنامه

۴) محدودیت در زمان انجام پژوهش با توجه به تقلیل مدت زمان مجاز مقطع کارشناسی  
ارشد.

۵) محدودیت ابزار پرسشنامه

## منابع و ماخذ

منابع و ماخذ:

الف) منابع فارسی:

- احمد اللهی (۱۳۸۷)، ارزشیابی توصیفی پیامدها و چالش ها، مدارس کارآمد، شماره ششم
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱)، ارزشیابی آموزشی، انتشارات سمت
- برزگر بفرویی، کاظم؛ دانافر، عباسعلی (۱۳۹۱)، "مقایسه الگوهای سازگار در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی، فصلنامه راهبردهای آموزش دوره ۵ شماره ۲ تابستان ۹۱
- بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سید ابراهیم؛ مولوی، حسین (۱۳۹۰)، "شناسایی و الویت بندی عوامل موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور مجله علمی پژوهشی پژوهش های برنامه درسی دوره اول شماره دوم
- جویباری، علی اصغر، هوسپیان، الیس (۱۳۸۱)، مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر، تهران، نشر مشاهیر
- حسنی، محمد، راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس (۱۳۸۸)، تهران، انتشارات عابد
- حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶)، زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی -توصیفی (در مدارس ابتدایی شهر تهران)، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم
- خوش خلق، ایرج، اسلامیه، محمد مهدی (۱۳۸۵)، تدوین و طراحی الگویی برای ارائه بازخوردهای کیفی ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم
- خوش خلق، ایرج؛ پاشا شریفی، حسن، (۱۳۸۳-۱۳۸۲)، اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، پژوهشکده تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۸۸
- داوودی، رسول؛ شکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰)، "مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهر تهران، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی سال هشتم دوره دوم شماره ۴.
- رضایی، اکبر، (۱۳۸۵)، تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش آموزان، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم

رستگار، طاهره (۱۳۸۸)، ارزشیابی در خدمت آموزش، تهران، انتشارات موسسه فرهنگی منادی تربیت

- روحانی، عباس؛ ماهر، فرهاد (۱۳۸۶)، اثر نوع ارزشیابی (توصیفی-سنتی) بر جو کلاس، ویژگی های عاطفی و خلاقیت دانش آموزان، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال دوم شماره چهارم

- زارعی، اقبال؛ (۱۳۸۸)، "تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس، مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روانشناسی) دانشگاه شهید چمران اهواز دوره پنجم سال شانزدهم شماره ۲

- زاهدبابلان، عادل؛ فرج اللهی، مهران؛ هم رنگ، محمد (۱۳۹۱)، "عوامل موثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی، نشریه علمی و پژوهشی فناوری آموزشی جلد ۷ شماره ۱.

- زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس؛ میرشاه جعفری؛ سید ابراهیم (۱۳۸۹)، "تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، برنامه ریزی درسی دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان (اصفهان) شماره ۲۵

- سبحانی فرد، طاهره (۱۳۸۴)، بررسی تطبیقی کارنامه های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان، تهران، معاونت آموزش عمومی

سیف، علی اکبر، اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (۱۳۸۴)، نشر دوران  
کاردان، علی محمد، (۱۳۸۱)، نو سازی و نوآوری در نظام آموزش و پرورش، امکانات و شرایط آن، فصلنامه نوآوری های آموزشی،

- کرد، بهمن، (۱۳۸۱)، بررسی تاثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران

- فتح آبادی، جلیل، رضایی، اکبر، (۱۳۸۸)، تاثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی کیفی در تحقق هدف های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی، دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دوره ۲، شماره ۳

-ماهر،فرهاد،آقایی،اصغر،برجعلی،احمد،روحانی،عباس،(۱۳۸۶)مقایسه ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس،ویژگی های عاطفی،و میزان خلاقیت دانش آموزان ابتدایی،دانش و پژوهش در علوم تربیتی،دانشگاه آزاد اسلامی،واحد خوارسگان(اصفهان)

شماره ۱۴

-محمدی فر،محمد علی،نجفی،محمود،رزم آرا،صمد،محمدزاده،علی،(۱۳۹۱)تاثیر ارزشیابی توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران،نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش،سال هفتم،جلد ۷،شماره ۱

- مرتضایی نژاد، عصمت(۱۳۸۴)،"بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه های اول و دوم

-ملایی دستجردی،سمیه(۱۳۸۹)بررسی مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸،پایان نامه کارشناسی ارشد اصفهان،دانشگاه اصفهان.

نادری،مهین(۱۳۸۸)بررسی چالش ها و چشم اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران،معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهار محال بختیاری،پایان نامه کارشناسی ارشد اصفهان،دانشگاه اصفهان

-ناطق،فائزه،سیفی،محمد،فیجانی،نفیسه،(۱۳۹۱)،تاثیر ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی،فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی،دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت،سال سوم شماره ۴

-واحدی،محمد توفیق(۱۳۸۷)،میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه درسی و مهارت های معلمان در ارزشیابی توصیفی(فرایند-فراورده)،انتشارات شاپور خواست

(ب) منابع لاتین:

- Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(9). Retrieved June 24, 2004.
- Frunchs, L.R and Others (1985). Effects of curriculum Based Measurement and consultation on the teacher planning and student Achievement in Mathematics operation. Educational Research Journal 28, 617-641.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Karnes, K., Hanlett, C., & Katzaroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: effects on teacher planning and student problem solving. American Educational Research Journal, 36, 609-646.
- Kenneth, G. & Tobin, S. (2002). Use of classroom and school climate scales in evaluating high school. Teaching and Teacher Education, vol, 114, pp. 135-142.
- Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. examining protective function on subsequent adjustment problems. Journal of School Psychology. Vol. 44, Iss. 6.
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high schools. Journal of School Psychology. Vol. 44, Iss. 6.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. Educational leadership. 63, PP: 19-24. Available from:
- Nevo, David (1995). School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement.
- Van Evera, W.C. (2004). Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback. Doctoral Dissertation, George Maason University.
- Waddell, C.A. (2004). The effect of negotiated written feedback within formative assessment on fourth-grade students motivation and goal orientations. Doctoral Dissertation, University of Missouri – Saint Louis.
- Walberg, H. J., Haertel, G. D., & Gerlach-Downie, S. (1994). A school
- West, R. Crighton, J (1999). Examination Reform in Central and Eastern Europe, Issues and trends Assessment in Education, Vol, No. 2.

## پیوست ها

|                                                                                                                                       |    |       |      |           |                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| قسمت اول: مشخصات عمومی                                                                                                                |    |       |      |           |                                                                                                                       |
| ۱- نام و نام خانوادگی:                                                                                                                |    |       |      |           |                                                                                                                       |
| ۲- جنسیت:                      ( ) مرد                      ( ) زن                                                                    |    |       |      |           |                                                                                                                       |
| ۳- مدرک تحصیلی:                      دیپلم                      فوق دیپلم                      لیسانس                      فوق لیسانس |    |       |      |           |                                                                                                                       |
| ۵- سن                                                                                                                                 |    |       |      |           |                                                                                                                       |
| قسمت دوم: پرسشنامه ارزشیابی توصیفی                                                                                                    |    |       |      |           |                                                                                                                       |
| خیلی کم                                                                                                                               | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | الف) عوامل مدیریتی                                                                                                    |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱- در اجرای ارزشیابی توصیفی به برگزاری دوره های ضمن خدمت در جهت ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان توجه شده است. |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۲- فراهم سازی زمینه های فرهنگی و اجتماعی مناسب به منظور توجیه اولیا در ارزشیابی توصیفی صورت گرفته است.                |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۳- نگاه نظام مند به اجرای ارزشیابی توصیفی از سوی دست اندرکاران امر وجود داشته است.                                    |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۴- منابع مالی لازم برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در نظر گرفته شده است.                                               |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۵- نظارت و بازرسی کامل بر مدارس در جهت اجرای هر چه بهتر ارزشیابی توصیفی وجود داشته است.                               |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۶- اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ی ابتدایی رهبری و مدیریت اثربخش داشته است.                                           |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۷- انتظارات از مجریان طرح ارزشیابی توصیفی به طور دقیق تصریح شده است.                                                  |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۸- برقراری راهبردهای ارتباطی مناسب و فعال در ارزشیابی توصیفی مد نظر قرار گرفته است.                                   |
| خیلی کم                                                                                                                               | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | ب) عوامل آموزشی                                                                                                       |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۹- به روز بودن مطالب درسی در اجرای ارزشیابی توصیفی رعایت شده است.                                                     |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۰- زمینه تعامل گروهی میان معلمان برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی فراهم شده است.                                       |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۱- در اجرای ارزشیابی توصیفی به طراحی موضوعات درسی بر اساس روش های اکتشافی توجه شده است.                              |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۲- در ارزشیابی توصیفی مطالب درسی از کیفیت بهتری برخوردار شده است.                                                    |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۳- ارزشیابی توصیفی روحیه پرسشگری و خلاقیت را در دانش آموزان کاهش داده است.                                           |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۴- میزان استفاده معلمان از روش های ابتکاری در ارزشیابی توصیفی بیشتر شده است.                                         |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۵- مفاهیم درسی در ارزشیابی توصیفی به زندگی روزمره دانش آموزان ارتباط بیشتری دارد.                                    |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۶- اجرای ارزشیابی توصیفی رقابت کاذب را بین دانش آموزان کاهش داده است.                                                |
| خیلی کم                                                                                                                               | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد | ج) عوامل فیزیکی                                                                                                       |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۷- به مساله تک پایه بودن کلاس ها در اجرای ارزشیابی توصیفی توجه شده است.                                              |
|                                                                                                                                       |    |       |      |           | ۱۸- مواد آموزشی مناسب جهت اجرای ارزشیابی توصیفی به خوبی در اختیار معلمان قرار گرفته است.                              |

|           |      |       |    |         |                                                                                                           |
|-----------|------|-------|----|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           |      |       |    |         | ۱۹- به مساله جمعیت کلاس ها در اجرای ارزشیابی توصیفی توجه شده است.                                         |
|           |      |       |    |         | ۲۰- متناسب بودن حجم فعالیت های کلاسی با زمان آموزش در ارزشیابی توصیفی مد نظر قرار گرفته است.              |
|           |      |       |    |         | ۲۱- امکانات و تجهیزات مناسب برای اجرای ارزشیابی توصیفی به خوبی در اختیار معلمان قرار گرفته است.           |
|           |      |       |    |         | ۲۲- معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی امکان استفاده از فناوری اطلاعات را به خوبی دارند.                     |
|           |      |       |    |         | ۲۳- کتاب های کمک آموزشی برای اجرای ارزشیابی توصیفی به خوبی در اختیار معلمان و دانش آموزان قرار گرفته است. |
|           |      |       |    |         | ۲۴- به مساله نسبت معلم به دانش آموز در اجرای ارزشیابی توصیفی بها داده شده است.                            |
|           |      |       |    |         |                                                                                                           |
| خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | (د)عوامل روانی                                                                                            |
|           |      |       |    |         | ۲۵- معلمان ابتدایی آمادگی روحی لازم را برای اجرای ارزشیابی توصیفی داشته اند.                              |
|           |      |       |    |         | ۲۶- نگرش والدین نسبت به نمره در ارزشیابی توصیفی تغییر کرده است.                                           |
|           |      |       |    |         | ۲۷- ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز در ارزشیابی توصیفی بیشتر شده است.                                   |
|           |      |       |    |         | ۲۸- در ارزشیابی توصیفی اولیا تعامل بیشتری با مدرسه دارند.                                                 |
|           |      |       |    |         | ۲۹- حمایت کافی از دانش آموزان دارای مشکلات خانوادگی در ارزشیابی توصیفی مورد توجه قرار گرفته است.          |
|           |      |       |    |         | ۳۰- به مساله حوصله کافی معلم و ایجاد علاقه و انگیزه در مجریان طرح شده است.                                |
|           |      |       |    |         | ۳۱- در اجرای ارزشیابی توصیفی به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه شده است.                                  |
|           |      |       |    |         | ۳۲- دانش آموزان نسبت به اجرای ارزشیابی توصیفی نگرش مثبتی دارند.                                           |

#### Review:

to create good schools, mental health class increase, although this rivalry rather than happiness, it is clear that only the pre-build step, all will not be achieved. Shd.az ideals primary school where teachers from basic. It describes the implementation of evaluation in the city of Minab to what extent these factors were taken into consideration for the purpose of research is applied and the method is a descriptive research. The population consisted of all elementary school teachers in the city of Minab is 162 by simple random sampling proportional to size have been selected. Data, questionnaire researcher descriptive evaluation based on management factors, educational, physical and psychological reliability using Cronbach (92%) is calculated and used to determine the validity of the content validity (use of professors and experts) Used. The results show that the implementation of descriptive evaluation of primary teachers Minab view of management, training and psychological and physical factors need attention is good attention.

Keywords: descriptive evaluation, management factors, educational factors, physical factors, psychological factors.