

چرایی تغییر نظام ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان*

دکتر نرگس کشتی آرای^۱

فاطمه زمانی فرد^۲



چکیده

این مقاله به بررسی چرایی تغییر نظام ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان پرداخته است. دگرگونی در ساختارهای اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، تغییر در نظامهای آموزشی را به همراه داشته است. یکی از عوامل موثر در اصلاح و بهبود کیفیت نظام آموزشی، استفاده درست از نظام ارزشیابی است. این نظام در ایران با مشکلات جدی مواجه است، صاحب نظران معتقدند، نبود آگاهی و شناخت کافی از اثرات و نارضایی‌های امتحان سنتی در سرنوشت نظام آموزشی کشور، فقر شدید دانش تخصصی در زمینه رویکردهای اساسی ارزشیابی از آموخته‌ها، عدم اطلاع کافی از نوآوری‌ها و تجارت جهانی در قلمرو ارزشیابی، اصلاح کیفیت سنجی و سرانجام نبود زمینه تحول و انگیزه کافی برای تغییر و خروج از دایره سنت‌های غیرعلمی و قدیمی از جمله موضع بازدارنده و چالش‌های پیش روی اصلاح در روش‌های آموزشی و ارزشیابی از پیشرفت یادگیری است. پژوهش حاضر ضمن بیان تاریخچه و ضرورت تغییر در نظام ارزشیابی مدارس به معرفی طرح ارزشیابی توصیفی، که از سال ۱۳۸۱ در مدارس ابتدایی کشور به صورت آزمایشی به اجرا در آمده پرداخته است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی، نظام ارزشیابی، ارزشیابی توصیفی، یادگیری

*این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان می‌باشد.

^۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی خوارسگان

^۲- کارشناس ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی خوارسگان



مقدمه

سال ها و حتی دهه های اخیر در جهان، سال هایی پر مخاطره، پر تغییر و تحول و انقلابی بوده و نظام آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر این تغییرات و اصلاحات قرار گرفته است. از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو^۱ با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فراخواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد (رضایی، ۱۳۸۵). نتایج مطالعه ارزشیابی دانش آموزان تحت عنوان تیمز^۲ در سال ۱۹۹۵ و پرلز^۳ در سال ۲۰۰۱ توسط موسسه بین المللی ارزشیابی تحصیلی نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات دانش آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور، رتبه‌ی ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور، رتبه‌ی ۲۳ و در پیشرفت سواد خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت کننده رتبه‌ی ۳۲ را کسب کرده‌اند. عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش عمومی و امور تربیتی را نشان داد (سیفی مقدم، ۱۳۸۷، ص ۱۳۳). مطالعات بین المللی توسط وست^۴ و کرای شن^۵ (۱۹۹۰) در زمینه ارزشیابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی و ارزشیابی خود، دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزشیابی جدید دیده می‌شوند که بر اساس تعریف استانداردهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش محور^۶ به ارزشیابی قابلیت محور^۷ پایه گذاری شده اند (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶). ولف (۱۹۸۶)^۸، استافل بیم و شینک فیلد (۱۹۸۶)^۹، ارزشیابی ارزشیابی را فرایند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم کردن اطلاعات توصیفی و تصادفی در مورد ارزش و مطلوبیت هدفها، طرحها، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی می‌دانند (کیامنش، ۱۳۷۰، ص ۸). ارزشیابی در آموزش و پرورش فرآیندی است که سعی در شناخت،

¹ -UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

² - TIMSS

³ - PIRLS

⁴ - West

⁵ - Crighton

⁶ -Knowledge-based Assessment

⁷ - Competency-based Assessmen

⁸ - Woolf

⁹ - Stafflebem and shinkfield

فراهم آوردن و دست یابی به اطلاعات مفیدی دارد که بتواند بهترین تصمیمات را برای به حداقل رساندن ثمر بخشی فعالیت‌های آموزشی فراهم آورد.

از گذشته بسیار دور تا کنون معلمان و مربیانی که با تدریس و آموزش سروکار داشته‌اند برای پی بردن به میزان موفقیت فرآگیران در دستیابی به اهداف آموزشی، به صورتهای مختلف از سنجش و ارزشیابی استفاده کرده‌اند. با استناد به منابع کتابخانه‌ای موجود مقامات چینی قریب ۴۰۰۰ سال پیش برای انتخاب پرسنل اداری خود از امتحان استفاده می‌کرده‌اند. مدارک زیادی وجود دارد که در ایران باستان، یونان و روم نیز از امتحان استفاده می‌شده است. مثلاً سقراط و سایر معلمان یونانی در کلاس‌های درس خود از سوال‌های امتحانی استفاده می‌کرده‌اند. در مدارس دوره‌ی قاجار معلم هر روز و هر هفته از شاگرد خود درس می‌پرسید و توانایی آنان را از طریق امتحان ارزیابی می‌کرد و مسئله شب امتحان یا ایام امتحان مفهومی نداشت.

با گسترش مدارس جدید به سبک غربی کار تعلیم و تربیت در ایران از مساجد و مکتب خانه‌ها به مدارس منتقل گردید (کیامنش، ۱۳۷۴، ص. ۳). اولین مطالعه منسجم در زمینه ارزشیابی آموزشی توسط جوزف مایر ریس^۱ در فاصله‌ی سالهای ۱۸۹۷-۱۸۹۸ در کشور آمریکا انجام گرفته است. وی در یک مطالعه، عملکرد درست نوشتند حدود ۳۰۰۰ دانش آموز آمریکایی را مورد مطالعه قرار داد. در ادبیات و اسناد مربوط به ارزشیابی آموزشی از این مطالعه به عنوان نخستین فعالیت ارزشیابی آموزشی که به صورت رسمی و نظامدار اجرا شده نام برده می‌شود.

در دهه هفتاد هجری شمسی کیفیت آموزش، تحت تأثیر شرایط جهانی و همچنین چالش‌های پیش روی نظام آموزشی، یکی از مسائل اساسی نظام آموزشی شد و ضروری می‌نمود تصمیم‌گیرنده‌گان و سیاستگذاران نظام در مواجهه با این مسئله به دو سوال اساسی زیر پاسخگو باشند و برای آن چاره جویی نمایند.

۱- چگونه معلمان می‌توانند بهتر آموزش دهند؟ (این سوال به بهبود کیفیت جریان یاددهی نظر دارد).

۲- چگونه دانش آموزان بهتر یاد می‌گیرند؟ (این سوال به بهبود کیفیت جریان یادگیری در مدرسه توجه دارد).



یکی از محورهای اساسی رشته پیوند بین دو مسئله یعنی یاددهی و یادگیری، نظام ارزشیابی تحصیلی است. شواهد بسیاری در دست است که نشان می‌دهد، ارزشیابی تحصیلی یکی از عوامل موثر در بهبود کیفیت این دو می‌باشد (حصاریانی، ۱۳۸۴).

ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ضمن آنکه برای فرآگیران مقیاسی جهت کسب موفقیت در واحد درسی گذرانده شده می‌باشد و به دریافت گواهینامه منجر می‌شود برای معلمان کمکی در جهت اصلاح فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی، بهبود شیوه‌های تدریس و رفع نواقص یادگیری دانش آموزان است. بنابراین استفاده از آزمون‌ها و سایر ابزارها و فنون ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مهمترین فعالیت آموزشی معلمان قلمداد می‌شود.

أنواع ارزشیابی

در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزشیابی نیز دچار دگرگونی شده است و از ارزشیابی کمی و نتیجه مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایند مدار در دیدگاه ساختن گرایی تغییر کرده است (محمدی و اخوان تقی، ۱۳۸۶).

ارزشیابی نتیجه مدار

تاكيد بيش از حد به پر کردن و انباشتن ذهن دانش آموزان از حقاقيق، بدون ارتباط با واقعيتهاي زندگي عامل اصلی شکست و ناکامي برنامه هاي آموزشي است. در رویکرد آموزشي نتیجه مدار، هدفها، روشها، ابزارها، برنامه ها، سازماندهی آموزشی و ارزشیابی از آن با توجه به بازده و نتیجه نهايی که همان رفتار قابل مشاهده است صورت می گيرد (فرج الله و حقيقي، ۱۳۸۶). در اين رویکرد روشها و ابزارهای ارزشیابی به گونه ای طراحی و به کار گرفته می شوند که از طریق آنها بتوان رفتارهای قابل مشاهده فرآگیران را اندازه گیری و سنجش نمود. به همین جهت، در این رویکرد استفاده از انواع ابزارهای اندازه گیری عینی مانند آزمونهای صحیح غلط، کوتاه پاسخ، جورکردنی، چند گزینه ای، کامل کردنی و نظایر آن بیشترین کاربرد را دارد. در انتقاد از آزمون های عینی گفته می شود که این نوع آزمون ها جزئی نگر هستند و غالباً بر محفوظات و یادگیری های کلیشه ای و قالبی فرآگیران تاکید می کند. نتایج این نوع ارزشیابی ها در نهایت به چند نمره امتحانی محدود می شود که به صورت کارنامه عملکرد دانش آموز در اختیار والدین و خود دانش



آموز قرار می‌گیرد. بدون آنکه معلوم شود نقاط قوت و ضعف یادگیرنده در کجاست و چگونه باید برای آموزش و یادگیری های بعدی وی برنامه ریزی کرد (میلر، ۱۳۷۹، ص ۴۲).

ارزشیابی فرایند مدار

در رویکرد فرآیند- مدار، هدفها، روشها، ابزارها، برنامه‌ها، سازماندهی آموزشی و ارزشیابی از آن با توجه به توسعه فرآیندهای ذهنی و مهارت‌های تفکر صورت می‌گیرد. در این رویکرد دانش آموز فعال، محیط یادگیری مشوق فرآیندهای شناختی، نقش معلم تسهیل کننده- ترغیب کننده و هدایتگر و شیوه ارزشیابی نیز بر مشاهده عملکرد و ارائه بازخوردهای مستمر به دانش آموزان مبتنی است. این رویکرد بر تحلیل مستمر فرآیند آموزشی و یادگیری و ارائه بازخوردهای بهنگام برای تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی تأکید دارد (فرج اللهی و حقیقی، ۱۳۸۶).

لزوم تغییر شیوه ارزشیابی

نظام آموزش و پرورش ایران از تعارضی اساسی بین اهداف غایی خود و روش‌های ارزش‌یابی رنج می‌برد. تعارضی که سد راه تحقق آن اهداف شده و کسب موفقیت را با دشواری و حتی در بسیاری از موارد با ناکامی مواجه ساخته است. این واقعیت تلحیح به نوبه خود حکایت از آن دارد که بازنگری در معنای مفهوم ارزشیابی ضرورت تمام دارد. از اشکالات آزمون‌ها و روش‌های سنتی معمول تاکید بر نمره و امتحان به جای رشد و پیشرفت افراد می‌باشد. تمامی تلاش معلم، محصل، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون‌های نهایی و نمره آنها است و ما حاصل همه خدمات در یک یا دو رقمی خلاصه می‌شود (فرهانی، ۱۳۸۲، ص ۲۵۴).

اگر آموزش به عنوان یک حق برای کودک منظور شده چگونه هنوز آموزش و پرورش راه حل صحیحی را برای ماندگاری کودک در مدرسه و تعلیم و تربیت وی حداقل تا پایان دوره آموزش عمومی فراهم نکرده است؟ توجه به تربیت نخبگان و غفلت از آماده کردن فرصت مناسب برای پیشرفت همه کودکان از آفات بزرگ دیگر نظام تعلیم و تربیت کنونی است. ارزشیابی در شرایط فعلی که در بین دو کفه قبولی و مردوکی سیر می‌کند در حقیقت محروم کردن کودکان از این حق طبیعی و وادار کردن زیان هنگفت اقتصادی به جامعه است.



دیدگاههای جدید سنجش و آموزش، نگرش انسانی تر به فرآگیران، آموزش و یادگیری را دارا هستند. آدمی را اگر نه نامتناهی که بسیار رشد یابنده و متتحول می‌بینند و لذا مزهای معمول و سنتی یادگیری را برچیده و از یادگیری مدام‌العمر سخن به میان می‌آورند. محدود کردن دانش آموز به کلاس، کتاب، امتحان و نمره اجحافی بزرگ به بشریت است. چنانچه دنیای متتحول و پر تغییر حاضر را اضافه کنیم، ضرورت تغییر و تحول در توانایی‌ها، نگرشها، بینشها و کوشش‌های آدمی آشکارتر شده و بیش از پیش به نظام آموزش، یادگیری و سنجش مترقی و متتحول احساس نیاز خواهیم کرد. نظامی که تربیت را یکپارچه نگریسته و سنجش را از آموزش جدا نداند بلکه در خدمت آن ببیند. روش‌های کیفی بیش از آنکه یک نظام یا رویکرد سنجشی محسوب شوند، یک رویکرد آموزشی بوده و تحول در نظام آموزش از نیازسنجی و برنامه‌ریزی تا سنجش و اصلاح را هدف خود قرار داده اند(فراهانی، ۱۳۸۴، ص ۱۹۰). بنابراین برای تغییر به سمت دیدگاه فرایند مدار در ارزشیابی، توجه به تفاوت‌های فردی و محدود نشدن به عینیت گرایی در فرایند یادگیری، رویکرد نوینی با نام ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی مطرح شده است.

تغییر نظام ارزشیابی در ایران

شواهد بسیاری نشان می‌داد که نارضایتی از نظام ارزشیابی موجود در محافل تربیتی، کاملاً شایع شده بود. بر این اساس نگاه تصمیم گیرنده‌گان متوجه این حوزه و ایجاد اصلاحات در آن شد. شورای عالی آموزش و پژوهش در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰ به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پژوهش ماموریت داد تا نسبت به تغییر مقیاس کمی(۲۰-۰) به مقیاس کیفی(توصیفی) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام کنند. طرح ارزشیابی توصیفی به صورت پیش آزمایشی در سال ۱۳۸۱-۸۲ در ۲۵ کلاس و در ۵ استان در کنار ارزشیابی رسمی اجرا شد. در پایان اجرای پیش آزمایشی این طرح فعالیت‌هایی صورت گرفت تا نسخه‌ی کامل تر طرح ارزشیابی توصیفی برای اجرای آزمایشی آماده شود. وقتی طرح ارزشیابی توصیفی برای اجرای آزمایشی آماده شد ۲۰۰ کلاس در استان‌های کشور انتخاب شدند و پس از طی دوره توجیهی برای مجریان از اوایل مهرماه سال ۱۳۸۲-۸۳ اجرای طرح آغاز گردید (رضایی و سیف، ۱۳۸۵).

در حين اجرا برای معلمان، کارگاه آموزشی برگزار شد و عملیات نظارت و پشتیبانی طرح، نیز از سوی ستاد مراکز و استان‌ها صورت پذیرفت، این طرح پس از رفع اشکالات در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ در ۳۰٪ کلیه پایه‌های اول ابتدایی سراسر کشور به اجرا درآمد.

این ارزشیابی بر بهبود شایستگی تحصیلی دانش آموزان تأکید دارد. به عبارت دیگر ارزشیابی توصیفی فرایندی است کیفی، که به بهبود شایستگی تحصیلی دانش آموزان پرداخته به صورت مستمر انجام می‌گیرد. همچنین بکارگیری مقیاس مقوله‌ای رتبه‌ای (کاملاً تحقق یافته، تحقق یافته، نسبتاً تحقق یافته، تلاش بیشتری باید بنماید) به جای مقیاس فاصله‌ای (۰-۲۰) و بکارگیری کارنامه‌ای توصیفی و ابزارهایی (از جمله: آزمون‌های عملکردی، برگ ثبت مشاهدات، بازخورد توصیفی، پوشه عملکرد، چک لیست، خودسنجدی و همسال سنجدی، گزارش پیشرفت تحصیلی) برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متناسب با مقیاس موردنظر از ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی است (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲، ص ۲۶).

به استناد مصوبه ششصد و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۱/۸/۳۰، اهداف تغییر مقیاس کمی (۰-۲۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) با عنایت به رویکردهای نوین در فرآیند یاددهی- یادگیری و شیوه‌های اشربخش ارزشیابی، جهت اجرای آزمایشی دوره ابتدایی به شرح ذیل می‌باشد:

- ۱- ارزشیابی توصیفی و تشریح جریان پیشرفت تحصیلی و تربیتی (تلاش و عملکرد) دانش آموزان به منظور اصلاح روند یاددهی- یادگیری در کلاس درس.
- ۲- ارتقاء سطح بهداشت روانی از طریق کاهش نقش ارزشیابی پایانی و مقیاس کمی در سرنوشت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان.
- ۳- توجه به حیطه‌های مختلف شخصیت دانش آموز در ابعاد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و سطوح بالای حیطه‌شناسی (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲، ص ۲۴۱).

ابزارهای ارزشیابی توصیفی

● کارنامه توصیفی

در کارنامه توصیفی بر خلاف کارنامه‌های نمره‌ای قبلی به ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی توجه شده است و برای هر یک از این حیطه‌ها انتظاراتی منطبق با اهداف و برنامه درسی تنظیم شده است که معلم با سه مقیاس در حد انتظار، نزدیک به انتظار و احتیاج به تلاش بیشتر دانش آموزان را ارزیابی می‌کند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۵، ص ۱۵۰).



● فهرست وارسی

کو亨 و سوردلیک (۲۰۰۵) فهرست وارسی را به عنوان «مجموعه پرسش‌هایی که به سنجشگر یا ارزشیاب امکان می‌دهند تا حضور یا عدم حضور رفتارها، اندیشه‌ها، رویدادها یا کیفیتها را تعیین کنند» تعریف کرده‌اند. با این روش می‌توان معلوم نمود که در عملکرد شخص مورد سنجش (یا محصولی که او تولید کرده است) ویژگی‌های مورد نظر موجودند یا نه (سیف، ۱۳۸۴، ص ۲۷۸).

● واقعه نگاری

روشن واقعه نگاری یا روش ثبت رویداد به «توصیفهای واقعی از رویدادها و اتفاقات معنی داری که معلم [مشاهده گر] در نتیجه‌ی مشاهده از زندگی دانش آموزان به دست می‌آورد گفته می‌شود (گرانلاند و لین، ۱۹۹۰). در این روش معلم یا مشاهده گر باید هر اتفاق یا رویدادی را که در زندگی دانش آموز رخ می‌دهد و آن را مهم می‌داند، بلاfacile بعد از وقوع، ثبت نماید (سیف، ۱۳۸۴، ص ۲۹۲).

● پوشه کار

پوشه کار، شامل گزارشات پیشرفت دانش آموزان و با هدف ارزیابی تکوینی مورد استفاده قرار می‌گیرد، بنابراین یک پوشه کار خواه دیجیتالی و یا کاغذی باشد، ابزاری است که به دانش آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات مربوط به توسعه‌ی مهارت را اثبات کند و اطلاعاتش می‌تواند برای ارتقاء مورد استفاده قرار گیرد. یک پوشه کار ممکن است شامل ارزیابی‌های تکوینی خود دانش آموز از عملکرد، گزارشات عملکرد تکالیف، مصنوعاتی چون تصاویر، اسناد، عکس‌ها و قطعات ویدیویی باشد که نشان دهنده شکست‌ها و موفقیت‌هایی است که دانش آموز در جریان توسعه‌ی مهارت خود تجربه کرده است (کیکن و همکاران، ۲۰۰۸).^۱

● بازخورد توصیفی

بازخوردهای توصیفی همچنین همان داوری‌های معلم است که دانش آموز را در جهت بهبود عملکرد خویش، یاری می‌رسانند. نظام نمره گذاری (ارزشیابی کمی) گرچه برای ارائه بازخورد به



والدین و دانش آموزان طراحی شده است، اما این مشکل را دارد که قادر نیست گزارش مشروح و روشنی را به ذی نفع درباره وضعیت دانش آموز ارائه دهد. از طریق توضیحات و بازخوردهای توصیفی معلم، می‌توان ابهام را از چهره نمره یا هر مقیاس دیگر زدود (حسنی و احمدی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۱).

● خودسنجی و همسال سنجی

خودسنجی عبارت است از ارزشیابی فرد از عملکرد و فعالیت‌های یادگیری خودش و همسال سنجی عبارت است از ارزشیابی دانش آموز از عملکرد و فعالیت‌های یادگیری همسالانش. (حسنی و احمدی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۸)

ارزیابی خود دانش آموز مهارت‌های حساس تفکر را گسترش می‌دهد و دانش آموزان را قادر می‌سازد که نقش فعالتری را در یادگیری‌شان بر عهده گیرند. تفکر دانش آموزان در مورد کار خودشان می‌تواند به آنها کمک کند تا مهارت مهم و بلندمدتی را به دست آورند که کیفیت کارشان را بدون متکی بودن به سایرین ببینند (سادرلر، ۱۹۸۹). ارزیابی هم کلاسی این توانایی را دارد که هم برای ارزیاب و هم برای ارزیابی شونده مفید باشد و می‌تواند میزان زمانی که دانش آموزان صرف تکالیف می‌کنند، سطح انگیزه‌ی آنها و تعداد تمریناتی که دریافت می‌کنند را افزایش دهد (لیو و همکاران ۲۰۰۲) ^۱.

● آزمون عملکردی

در آزمون‌های عملکردی فرایندها و فراورده‌های یادگیری دانش آموزان و دانشجویان به طور مستقیم سنجش می‌شوند. ارائه‌ی یک سخنرانی به منظور حل مسائل ترافیکی یا ببیند فرهنگ رانندگی در شهر، نمونه‌ای از یک فعالیت عملکردی است و اعتبار به مراتب بیشتری نسبت به پرسکردن یک پرسش نامه‌ی چهار گزینه‌ای درباره‌ی آئین نامه‌ی رانندگی دارد. تکالیف و آزمون‌های عملکردی، آموخته‌های فرآگیر را در حیطه‌های مختلف در عمل به کار می‌گیرد و فرآگیر طی انجام آن، نشان می‌دهد تا چه اندازه در کاربرد آموخته‌ها تواناست (rstgar، ۱۳۸۲، ص ۱۰۶).

مطالعات انجام شده در زمینه طرح ارزشیابی توصیفی

خوش خلق و پاشا شریفی (۱۳۸۵)، در زمینه ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی، ۱۰ استان کشور را مورد ارزشیابی قرار دادند. نتایج این تحقیق که حجم نمونه شامل ۹۶۵۱ نفر دانش آموز، ۲۹۴ معلم، ۷۷ مدیر و ۱۲۳۶ تن از والدین بود نشان داد که این طرح در برخی از مناطق آموزشی کشور هنوز نتوانسته است به همه اهداف مورد نظر دست یابد اگرچه بعضی از اهداف مانند کاهش اضطراب امتحان و اجرای نسبی روش‌های کیفی یاددهی- یادگیری در کلاس تحقق یافته است، اما در تحقق اهداف مهم‌تر مانند ارتقای کیفی سطح یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرآیندی در یادگیری، اجرای ارزشیابی‌های همسال سنجی، خودسنجی و ... موفقیت‌هایی به دست نیاورده است. البته دانش آموزان غیرمشمول در هیچ یک از موارد برتری نسبت به دانش آموزان مشمول نداشته‌اند، این عدم برتری احتمالاً نشانگر آن است که اجرای طرح ارزشیابی توصیفی اگرچه کاملاً موفق نبوده است، حداقل وضعیت درسی دانش آموزان مشمول را بدتر از وضعیت موجود نکرده است.

محقق معین (۱۳۸۲) به ارزشیابی اجرای پیش آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته است. او با چهار روش رودرو، تلفنی، پستی و الکترونیکی بین ذی نفعان ارزشیابی در ۲۴ کلاس پایه اول ابتدایی ۱۲ مدرسه از ۵ استان ارتباط برقرار کرده است. با ترکیب داده‌های کیفی به دست آمده او یافته‌های ارزشیابی را به شرح زیر گزارش کرده است:

۱- معلمین، مدیران و اولیاء دانش آموزان کلاس‌های ۱۲ مدرسه مجری طرح در سطح کشور و کارشناسان ستادی در ۵ سازمان آموزش و پرورش استان، طرح ارزشیابی توصیفی و تغییر مقیاس کمی به کیفی را به عنوان تحولی مثبت در آموزش و پرورش کشور تلقی نموده‌اند.

۲- ابزارهای چهارگانه ارزشیابی توصیفی اشکالات زیادی دارد و در چارچوب یک برنامه درسی منسجم برای پایه اول ابتدایی باید تغییرات اساسی در آن متناسب با برنامه درسی و مقتضیات آموزشی صورت گیرد.

۳- ارتباط مفاد طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه درسی پایه اول ابتدایی ساختاری نبوده و گستته است.



۴- حجم کتاب‌های درسی پایه اول ابتدایی حتی دو کتاب جدید بخوانیم و بنویسیم خیلی زیاد بوده و امکان تحقیق بخشیدن و سنجش میزان تحقق اهداف مطرح شده در کارنامه توصیفی را از دانش آموزان و معلمین گرفته است.

۵- طرح ارزشیابی توصیفی در سطح وزارت‌خانه، استان، مناطق و مدارس از سازماندهی و حمایت کافی و مناسب برخوردار نیست.

حسنی و احمدی (۱۳۸۳) در گزارش اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی (۱۳۸۲-۸۳) ضمن بر شمردن فعالیت‌های انجام شده برای اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته‌اند. بر اساس این گزارش برخی از نقاط قوت و پیامدهای مثبت طرح به شرح زیر اعلام شده است.

- توجه به حیطه‌های عاطفی و رفتاری
- کاهش اضطراب امتحان
- توجه به ارزشیابی مستمر
- کاهش و هدف فشار برای کسب نمره (به ویژه بیست)
- افزایش علاقه به یادگیری
- تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات
- افزایش تعامل اولیاء با مدرسه
- افزایش بهداشت روانی محیط یادگیری
- کاهش پدیده تقلب
- ارزش یافتن فعالیت دانش آموزان

ضعف‌ها

- وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها
- افزایش کار معلم
- شلوغ بودن کلاسها
- مورد توجه قرار گرفتن مدرکهای بالاتر از انتظار به جای نمره بیست



- عدم وجود آیین‌نامه اجرایی
- عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء
- تبدیل شدن معلم به ارزشیاب

بحث و نتیجه گیری

تغییر در نظام آموزش و پرورش بدون توجه به نظام ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان میسر نیست. تأکید بیش از اندازه بر حافظه و انباشت اطلاعات در ذهن سمت و سوی نظام آموزش و پرورش را به انحراف کشیده و ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان به سنجش معلومات و محفوظات ذهنی آنها محدود شده است. اگر یک لحظه به چگونگی سنجش در مدارس و کلاس های کنکور، که نوجوانان و جوانان را دچار از خود بیگانگی، کمی گرایی و سطحی نگری می سازند، توجه کنیم ضرورت ایجاد تغییر در شیوه ارزشیابی در مدارس و در نتیجه ارائه شیوه های نوین تدریس احساس می شود. جهت گیری تدریس و سنجش باید در راستای توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان و در بر گیرنده گستره وسیع تری از توانایی های آنها باشد. تدریس و سنجش باید بر آموزش حقیقت، زیبایی و خردمندی در شاگردان متمرکز باشد و نه صرفاً بر نمره که عموماً فاقد محتوای لازم برای بهبود کیفیت زندگی آنها است، تأکید کند.

سنجش و ارزشیابی ای دقیق و مهم است که بتواند تصویری واضح و سه بعدی از رشد مهارت ها، توانایی ها و دانش و نگرش دانش آموز بدهد و ضمن ارزیابی مهارتهای تفکر، چگونگی رویارویی آنها را با مسائل و مشکلات را بسنجد. روند جاری در جهان حکایت از تفکر و تأمل بر روی نظام ارزشیابی تحصیلی دارد که هدف آن افزایش تجربیات یادگیری در مدرسه است، تا به نتایج یادگیری بهتر در دانش آموزان منجر شود. ارزشیابی توصیفی با پذیرش تغییر در رویکرد یادگیری، توجه به رویکرد یادگیری، توجه به رویکرد محوری، ابزارهای کیفی و محور قرار دادن بازخوردهای توصیفی در جهت هماهنگ شدن با رویکردهای جدید و از بین بردن نقص های ارزشیابی سنتی گام برداشته است.



منابع

- حسنی م، کاظمی م. ۱۳۸۲. طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها). تهران: آثار معاصر، ۱۲۶ صفحه.
- حسنی م، احمدی ح. ۱۳۸۳. گزارش اجرایی آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی (۱۳۸۲-۸۳). تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، ص ۹۷-۱۱۸.
- حسنی م، احمدی ح. ۱۳۸۵. ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه، ۱۸۴ صفحه.
- حصاربانی ز. ۱۳۸۴. مقیاس فاصله‌ای در ارزشیابی توصیفی. نشریه آفرینش (۸۴/۳/۱۹)، ص ۱-۹.
- خوش خلق ا، پاشا شریفی ح. ۱۳۸۵. ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۱۳۸۴-۸۵). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲(۴)، مسلسل ۸۸، ص ۱۱۷-۱۴۷.
- rstگار، ط. ۱۳۸۲. ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: انتشارات منادی تربیت، ۱۶۰ صفحه.
- رضایی، ا. ۱۳۸۵. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- سیفی مقدم پ. ۱۳۸۷. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان. ارزشیابی توصیفی (فرایند و فراورده). گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، اردیبهشت ۱۳۸۷. خرم آباد: انتشارات شاپورخواست، ۲۸۷ صفحه.
- سیف ع. ۱۳۸۴. سنجش فرایند و فراورده‌ی یادگیری روش‌های قدیم و جدید. تهران: انتشارات آگاه، ۳۸۴ صفحه.
- شورای عالی آموزش و پرورش، شرکایی ج، متولی زاده ج، ریاحی نژاد ح. ۱۳۸۷. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات مدرسه، ۹۰۸ صفحه.
- فرج اللهی م، حقیقی ف. ۱۳۸۶. نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، زمستان ۱۳۸۶، ۲۳(۴). مسلسل ۹۲، ص ۷۹-۱۱۶.



فراهانی م. ۱۳۸۴. مقدمه ای بر ارزشیابی کیفی آموخته‌های فرآگیران. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت، ۲۰۸ صفحه.

فراهانی م. ۱۳۸۲. نگاهی به روان سنجی سنتی و رویکردهای جدید سنجش و ارزشیابی آموخته‌ها. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، آذرماه ۱۳۸۲. تهران: انتشارات تزکیه، ۲۷۶ صفحه.

کیامنش ع. ۱۳۷۰. ارزشیابی آموزشی چه هست و چه نیست. نشریه علوم تربیتی، دوره جدید، سال چهاردهم، شماره ۱-۴، ص ۱۲۳-۱۱۸.

کیامنش ع. ۱۳۷۴. روش‌های ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور، ۲۳۶ صفحه.
محمدی ف، اخوان تفتی م. ۱۳۸۶. بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۳(۲)، مسلسل ۹۰، ص ۱۰۰-۶۷.

محقق معین م. ۱۳۸۲. ارزشیابی اجرای پیش آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی. گزارش پژوهشی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، معاونت آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش. ص ۲۵۱-۲۳۲.

میلر، ح. ۱۳۷۹. برنامه درسی. ترجمه مهر محمدی. تهران: انتشارات سمت، ۲۸۰ صفحه

Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Merrie J., & Slot, W. 2008. Design and evaluation of a development portfolio: how to improve students self-directed learning skills. *Instructional Science Journal*, DOI 10, pp:1-43.

Liu, Z. F.E., Lin, S. s. J., & Yuan, S. M. 2002. Alternatives to instructor assessment: A case study of comparing self and peer assessment under a networked innovative assessment procedure. *International journal of Media*, 29(4), pp:395-403.

Sadler, D.R. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18, pp:119-144.

