

آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و آرایه راهکارهای بهبود ارزشیابی آموزشی

مریم شاه‌محمدی^۱، دکتر فریبا حنیفی^۲، دکتر پریوش جعفری^۳

چکیده

مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی است که هدف از انجام آن آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و آرایه راهکارهای بهبود ارزشیابی آموزشی بوده که با روش توصیفی از نوع پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری آن شامل کلیه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شامل ۱۵۸۷۰ نفر بودند که از میان آنها تعداد ۳۰۸ نفر به عنوان نمونه، طبق جدول کرجسی و مورگان به روش تصادفی ساده و طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار پژوهش دopersشنامه محقق ساخته اولی برای تعیین آسیب های وارده به نظام ارزشیابی تحصیلی دوره راهنمایی بود که پس از مطالعه عمیق مبانی نظری و پیشینه تحقیقات انجام شده ابتدا ۴۸ مورد به صورت چک لیستی تهیه شد و پس از نظر سنجی و مصاحبه با افراد صاحب نظر در ۳۰ گویه تدوین و روایی آن توسط نظر سنجی از ۱۰ نفر صاحب نظر انجام و پس از اعمال اصلاحات توسط اساتید راهنما و مشاور تأیید شد. سپس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی آن با ضریب ۰/۸۹ تأیید شد و دومی برای آرایه راهکارهای بهبود ارزشیابی آموزشی تدوین و روایی و پایایی آن نیز تأیید شد. برای اجرای اصلی ۳۴۰ پرسشنامه با احتمال ۱۰٪ عدم برگشت توزیع شد و در نهایت ۳۰۸ پرسشنامه جمع آوری شد و داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه ها با استفاده از روش های آمار

۱ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه آزاد رودهن. (نویسنده

مسئول). ma.shmohammadi@yahoo.com

۲ استادیار و هیات علمی دانشکده مشاوره و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد رودهن رودهن. ایران. f_hanifi@yahoo.com

۳-دانشیار و مدیر گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات. تهران. ایران.

توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد: ۱- به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران هر سه مورد از آسیب‌های مرتبط به مسائل دانش آموزان و آسیب‌های مرتبط به مسائل دبیران و آسیب‌های ساختاری به میزان زیادی بر ایجاد آسیب‌های ارزشیابی آموزشی موثر هستند. ۲- به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران توجه به راهکارهای مرتبط به مسایل دبیران و راهکارهای ساختاری به میزان زیادی در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر هستند همچنین به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران ارزشیابی دوره راهنمایی به میزان زیادی منطبق بر الگوهای مدون آموزشی و ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان است. ۳- دبیران مرد نسبت به دبیران زن در راستای آسیب‌شناسی ارزشیابی آموزشی دارای نظرات متفاوتی می‌باشند و توجه به آن را امری ضروری می‌دانند.

کلید واژه‌ها: آسیب‌شناسی، ارزشیابی آموزشی، دوره راهنمایی، دبیران، شهر تهران.

مقدمه

جامعه صنعتی، امروزه از عصر صنعت به عصر اطلاعات حرکت نموده است، بنابراین نیازهای عصر اطلاعات و حرکت به سوی جامعه فرا صنعتی، رسالت و مسئولیت‌های تازه ای برای نظام‌های تعلیم و تربیت در جهان پدید آورده است، به همین تناسب دنیایی که امروزه دانش آموزان با آن مواجه هستند در حال تغییر است. "عصر فن آوری اطلاعات و ایده جهانی شدن تربیت، شاخص‌های کسب موفقیت در زندگی را دگرگون کرده است. بنابراین عصر آموزش و یادگیری به شیوه حافظه مداری که بر پر کردن انباره ذهنی فراگیران و باز پی گیری آن در زمان امتحانات تأکید داشت پایان پذیرفته است. زیرا توانایی سازگاری با بحران‌ها، پیچیدگی‌ها و نیازهای عصر جدید مستلزم آموزش و یادگیری مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، تحلیل و تفسیر اطلاعات و استفاده بهینه از آن در تصمیم‌گیری برای دانش آموزان است، بنابراین هدف اصلی آموزش و پرورش در هزاره سوم باید تربیت افراد نوآوری باشد که می‌توانند فکر کنند نه افرادی که به تکرار آنچه به آنها گفته شده است اکتفا کنند" (احمدی، ۱۳۸۴، ص ۳۱) بنابراین پویایی در عرصه علم و عمل در سطح جهانی نیازمند یادگیری معنادار، عمیق و مداوم است و سنجش تحقق یافتن آن به عهده نظام ارزشیابی است (فرج‌الهی و حقیقی، ۱۳۸۵).

"مفهوم ارزشیابی به عنوان امتحان و آزمون کردن همواره در طول تاریخ آموزش و پرورش با فرآیند آموزش و یادگیری همراه بوده است و از آن به عنوان ابزاری برای تشخیص میزان پیشرفت یادگیری فراگیران و میزان دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی استفاده شده است به عنوان مثال تابلر

معتقد است ارزشیابی ابزاری برای جمع آوری اطلاعات است تا از این طریق تعیین شود که در یک برنامه تا چه اندازه اهداف آموزشی مورد نظر تحقق یافته است، بنابراین سنجش و ارزشیابی با هدف شناسایی ویژگی ها، مسائل و مشکلات دانش آموزان و کمک به پیشرفت آنان در نظام آموزش و پرورش از جایگاه والایی برخوردار است و آموزش موفق بدون سنجش دقیق امکان پذیر نیست و تأثیر سنجش بر آموزش تا آن اندازه است که روشهای نامناسب آن می تواند آثار مخربی بر آموزش بر جای بگذارد. بنابراین بازنگری در سیستم ارزشیابی در سطوح مختلف اهداف و روشها، ابزارها، لزوم روی آوردن به رویکردهای نوین ارزشیابی را چه به صورت پایانی و چه به صورت مستمر (کمی، کیفی و ترکیبی) اجتناب ناپذیر می سازد.

امروزه همگام با ایجاد تحول در عناصر آموزشی از جمله برنامه درسی، روشهای تدریس و منابع یادگیری، ضرورت تحول در شیوه های ارزشیابی آموخته ها نیز احساس شده و بدون تردید نقش ارزشیابی در تعلیم و تربیت و رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان همواره مورد توجه محققان می باشد. در پژوهشی که رامسی^۱ (۲۰۰۰) در این زمینه انجام داده است، نتیجه گرفت که تأکید بیش از حد بر تعلیم و تربیت خشک، وجود قواعد افراطی در مدرسه، نظارت بیش از حد بر دانش آموزان و نیز استفاده از روشهای تدریس و بخصوص اعمال ارزشیابی سنتی و منسوخ شده از جمله عوامل افت کیفیت زندگی در مدرسه و نیز کاهش سطح سلامت روانی دانش آموزان می باشد" (سیف، ۱۳۸۷، ص ۱۹۹).

البته نیاز به یادآوری است که در طول تاریخ هر امری که از منزلت و اهمیت بیشتری برخوردار باشد از آسیب پذیری های اجتماعی بیشتری برخوردار بوده است و این واقعیتی است که تاریخ و رویدادهای تاریخی به کرات آن را نشان داده اند و آموزش و پرورش به ویژه امر ارزشیابی نیز از این امر مستثنی نمی باشد. در راستای همین امر ضرورت پرداختن به آسیبهای رایج ارزشیابی به ویژه در نظام آموزش و پرورش کشور ایران مورد توجه قرار می گیرد. ارزشیابی آموزشی در نظام آموزشی ایران در هزاره سوم و در شرایط فعلی با چالش ها و مشکلات بنیادین در ساختار، قوانین، نگرش ها و مهارت ها و عناصر آموزشی به عنوان منابع اصلی ارایه آن رو به روست و آنچه مسلم است این است که یک نظام آموزشی کار آمد مهمترین ابزار و سرمایه جهت توانمند سازی جوامع در قرن جدید است و فرصتی استثنایی برای کشورهای در حال توسعه برای جبران عقب ماندگی ها ست و به عبارت دیگر، پیشاهنگان عصر توسعه آموزش و پرورش در هزاره سوم فاتحان جهان نوین و بهره مندان

^۱. Ramsy

دستاوردهای بشری خواهند بود و غفلت کنندگان این مهم، مغلوبین این دوره از تاریخ و غارت زدگانی خواهند بود که سرنوشتشان توسط دیگران رقم خواهد خورد.

در همین راستا هر چند مطالعات نسبتاً زیادی از جمله (پورنواب، ۱۳۸۲؛ خائفی، ۱۳۸۲؛ جوکار و چلبیانو، ۱۳۸۲؛ خدیوی زند، ۱۳۷۴؛ شعیری، ۱۳۸۲؛ غنی نژاد، ۱۳۸۲؛ فرج الهی و حقیقی، ۱۳۸۵) در زمینه بررسی و شناخت برخی از عواقب منفی شیوه های رایج ارزشیابی از جمله تقلب، افسردگی، سرخوردگی، اختلالات اضطرابی مثل وسواس و به ویژه اضطراب امتحان و ... انجام شده اند اما دیگر ابعاد آسیب شناسی نظام ارزشیابی در سطوح مختلف آموزشی به ویژه در دوره راهنمایی در ایران کمتر مورد عنایت قرار گرفته است. " بنا بر ویژگی های خاص دانش آموزان در این سنین (یازده تا سیزده سالگی، سالهایی که آثار بلوغ در آنان ظاهر می شود) و تحولات جسمانی و روانی در نوجوانان ایجاد می کند که آنان در مراکز تربیتی، تحت تعلیم و تربیت خاصی قرار بگیرند زیرا بنا بر تحقیقات روان شناسان علاوه بر ظهور ویژگی های شخصیتی خاص این دوران، تفکر انتزاعی دانش آموزان نیز در این مرحله شکل می گیرد و موضوعات و شیوه آموزش به آنان با کودکان دوره قبل تفاوت بارز می یابد. از اینرو به کارگیری شیوه های مناسب ارزشیابی جهت شناسایی و به کارگیری استعداد و افزایش معلومات و ایجاد زمینه برای کارهای عملی و هدایت تحصیلی آنان ضرورت می یابد" (صافی، ۱۳۸۸، ص ۶۴ و ۶۵) نتایج شواهد و تحقیقات متعدد(از جمله بیابانگرد، ۱۳۸۷؛ نیک طلب، ۱۳۷۵؛ حسین زاده، ۱۳۸۱؛ سپاسی، ۱۳۸۲ و ...) حاکی از آن است که ارزشیابی در این دوره با روشها و فنون مناسب صورت نمی گیرد و بر مبنای الگوهای مدون و علمی اجرا نمی شود.

پژوهش های دیگری نیز در زمینه موضوع تحقیق در داخل و خارج از کشور انجام شده است. که از بین آنها، تذکری و همکاران(۱۳۸۹) با انجام پژوهشی تحت عنوان ارزیابی دوره دکتری پرستاری ایران با توجه به کاربرد الگوی سیپ به این نتایج دست یافتند؛ ارزشیابی برنامه دکتری پرستاری ایران طبق الگوی سیپ نشان داد در قسمت تاریخچه، فلسفه، رسالت، چشم انداز و اهداف کلی دروس فوق عاری از عیب و نقص اساسی می باشند و مشخصات دوره و محتوای دروس نیز با توجه به فلسفه و اهداف همخوانی دارد ولی نتایج ارزشیابی نشان می دهد که مشکلات عمده در بخش فرآیند و اجرا مطرح است و حیطة برون داد به علت خوب اجرا نشدن قسمت فرآیند، تحت الشعاع قرار می گیرد لذا بخش فرآیند و اجرا در ایران باید تقویت شود.

یادگارزاده (۱۳۸۸) با انجام پژوهشی تحت عنوان بررسی میزان آگاهی معلمان از روشهای ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس (نمونه موردی استان همدان) به نتایج زیر دست یافت؛ میزان آگاهی معلمان در شناخت مفاهیم، تعاریف، فرآیندهای اجرایی و روشهای ارزشیابی

تکوینی در حد متوسط است اما میزان آگاهی آنها از مراحل اجرایی ارزشیابی تکوینی در حد کم بوده است، همچنین نتایج به دست آمده نشان داد که معلمان در کلاس درس زمانی محدود را به ارزشیابی تکوینی اختصاص داده اند. آنان به دلیل عدم آگاهی از چگونگی تدوین طرح ارزشیابی در اجرای ارزشیابی تکوینی نیز با مشکل مواجه هستند در تجزیه و تحلیل نتایج و بازخورد به دانش آموزان نیز مشکلاتی وجود دارد، همچنین معلمان نمی توانند از نتایج ارزشیابی استفاده کنند.

شاه نعمتی و همکاران (۱۳۸۷) با بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی منظم بر کاهش اضطراب امتحان و خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر کلاس اول دبیرستان های شهر مرودشت اذعان می دارند که به نظر می رسد ارزشیابی تکوینی منظم موجب کاهش اضطراب امتحان و بهبود پیشرفت تحصیلی می شود اما تأثیر در خلاقیت فراگیران ندارد.

فانی (۱۳۸۷) طی انجام تحقیقی با عنوان "بررسی میزان ارتباط بین نتایج حاصل از ارزشیابی مستمر و ارزشیابی پایانی دانش آموزان متوسطه نظری استان بوشهر" به نتایج اساسی زیر دست یافت؛ بین نمرات ارزشیابی مستمر و پایانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد به گونه ای که به طور متوسط نمرات حاصل از ارزشیابی مستمر حدود ۵۳٪ واریانس نمرات ارزشیابی پایانی پیش بینی می کند، به عبارت دیگر علی رغم تنوع متغیرهایی مانند رشته تحصیلی، دروس مختلف، پایه تحصیلی، نتایج حاکی از وجود این رابطه بود بنابراین می توان نتیجه گرفت که ارزشیابی مستمر نقش تعیین کننده ای در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه های مختلف دروس مختلف دارد.

اولینا^۱ (۲۰۰۹) طی انجام پژوهشی بیان می دارد که در ارزشیابی سنتی حیطة نگرشی کمتر از حیطة مهارتی و حیطة مهارتی کمتر از حیطة دانش مورد توجه قرار می گیرد. زیرا شیوه ارزشیابی عمدتاً بر رویکرد حافظه مدار تدوین شده و دانش آموزان در فرآیند تحصیل مجبور به حفظ و ارائه اهداف دانشی هستند به همین ترتیب الگوهای ارزشیابی ارائه شده نیز در برنامه های درسی از این رویکرد نیز پیروی خواهند کرد و می کنند.

هری گروور^۲ (۲۰۰۸) در تحقیقات خود بیان می دارد که کلاسهای امروزی به صورت فعل و انفعالی در آمده و این امر رویه ارزشیابی را کامل می کند امروزه بر خلاف گذشته ارزشیابی مستمر به قابلیت جدید داده که چگونه آموزش دهندگان دانش آموزانی را ارزیابی کنند و چگونه بر ارزشیابی مستمر تمرکز داشته باشند. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش آموزان با ارزشیابی مستمر

¹.Olina

².Harry Grover

به تجربیات عمیق آموزشی می‌رسند و معلمان می‌توانند با ارزیابی تفکرات آنها به بازخوردهای مناسب یادگیری آموخته‌هایشان را تثبیت کرده و میزان عمق یادگیری را بهبود بخشند. مورفی^۱ (۲۰۰۷) معتقد است که سطح تخصصی معلمان نسبت به ارزشیابی بر مشکلات موجود ارزشیابی دانش آموزان دامن می‌زند ارزشیابی به مفهوم تعیین میزان دستیابی به تک هدفها و همچنین تعیین کیفیت روشهای آموزش و کار معلمان است و حال آنکه بررسی نمرات دانش آموزان و نیز بررسی دستیابی به اهداف مطلوب آموزشی و پرورشی نشان می‌دهد که معلمین ناآگاه در این چرخه نقش بسیار پر رنگی دارند.

بنابراین با توجه به تمام مستندات ذکر شده، محقق در صدد است تا با انجام تحقیق حاضر به شیوه علمی به این سوال پاسخ دهد که آسیب‌های وارد شده به نظام ارزشیابی در مقطع راهنمایی کدامند و راهکارهای مناسب برای بهبود آن کدامند؟ برای پاسخ به سوال فوق، سوالات فرعی به شرح زیر مطرح شده‌اند:

- ۱- تا چه اندازه آسیب‌های مرتبط به مسائل دانش آموزان در ایجاد آسیب‌های ارزشیابی آموزشی موثر است؟
- ۲- تا چه اندازه آسیب‌های مرتبط به مسائل دبیران در ایجاد آسیب‌های ارزشیابی آموزشی موثر است؟
- ۳- تا چه اندازه آسیب‌های ساختاری در ایجاد آسیب‌های ارزشیابی آموزشی موثر است؟
- ۴- تا چه اندازه توجه به راهکارهای مرتبط به مسایل دبیران در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است؟
- ۵- تا چه اندازه توجه به راهکارهای ساختاری در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است؟
- ۶- از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران تا چه اندازه ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر الگوهای مدون آموزشی است؟
- ۷- از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران تا چه اندازه ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان است
- ۸- تا چه اندازه نظرات دبیران زن و مرد دوره راهنمایی در راستای آسیب‌شناسی مقوله ارزشیابی با یکدیگر متفاوت است؟

^۱.Murphy

روش

روش تحقیق: پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی بوده است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه معلمان دوره راهنمایی مناطق ۲۲ گانه شهر تهران شامل ۱۵۸۷۰ نفر می باشد که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به خدمت بوده اند. نمونه آماری پژوهش حاضر بر مبنای جدول کرجسی و مورگان برابر ۳۰۸ نفر (۱۹۸ نفر زن و ۱۱۰ نفر مرد) تعیین شده و چون تعداد معلمان در مناطق مختلف متفاوت است روش نمونه‌گیری به صورت طبقه ای نسبی و تصادفی ساده انجام شد.

ابزار اندازه‌گیری: ابزار اندازه‌گیری تحقیق حاضر دو پرسشنامه محقق ساخته بود که برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز در مورد آسیب شناسی نظام ارزشیابی آموزشی در دوره راهنمایی آسیبهایی وارده به نظام ارزشیابی آموزشی بر مبنای مطالعه عمیق مبانی نظری و پیشینه تحقیقات انجام شده در ایران و جهان با رویکردی نوین در سه بخش آسیب‌های مربوط به دانش‌آموزان، آسیب‌های مربوط به دبیران و آسیب‌های ساختاری تدوین شد. پرسشنامه محقق ساخته دوم برای آرایه راهکارهای بهبود نظام ارزشیابی آموزشی بر مبنای آسیب‌های وارده شامل ۱۱ راهکار تدوین و از دبیران خواسته شد تا نظر خود را درباره این که هر یک از راهکارهای مطرح شده در پرسشنامه به چه میزان موجب بهبود آسیب‌های وارد بر ارزشیابی آموزشی می‌شود را با انتخاب یکی از گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و اصلاً مشخص نمایند هر یک از آنها به ترتیب با امتیاز ۵ الی ۱ اندازه‌گیری شدو در نهایت راه کارهای مستخرج بر مبنای نظرات دبیران و مبانی نظری در دو گروه راهکارهای مربوط به آسیب‌های ناشی از عملکرد دبیران و آسیب‌های ساختاری طبقه بندی شد. پرسشنامه حاضر پس از تدوین اولیه آن با ۳۸ گویه به رویت استاد راهنما و مشاور رسیده و پس از اعمال اصلاحات و حذف ۸ گویه با استفاده از نظر ۱۰ نفر از افراد صاحب نظر در نهایت با ۳۰ گویه تدوین و تایید شد. پایایی پرسشنامه تدوین یافته با استفاده از فرمول ضریب همسان درونی سوال‌ها (آلفای کرونباخ) با اجرای آزمایشی بین ۳۰ نفر از معلمان، مقدار آن برابر ۰/۸۷۶/ محاسبه و تأیید شد. سپس پرسشنامه تدوین شده با احتمال ۱۰٪ افت آزمودنی‌ها به تعداد ۳۴۰ عدد تکثیر و در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت، تعداد ۳۰۸ پرسشنامه کامل جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از آمار توصیفی و استنباطی داده‌ها به شرح زیر استفاده شد: آمار توصیفی، شامل توزیع فراوانی، فراوانی درصدی، میانه، نما، محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، انحراف معیار، کجی و کشیدگی. آمار استنباطی،

آزمون کولموگروف، اسمیرنوف جهت تشخیص نرمال بودن داده ها، آزمون t تک نمونه ای، t گروه های مستقل، به منظور پی بردن به وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار بین متغیرها از طریق نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

قبل از انجام آزمون سوالات، از آزمون کولموگروف اسمیرنوف به منظور تعیین نرمال بودن داده استفاده شد. و داده های جدول شماره ۱ نشان داد که سطح معناداری (Sig) آزمون نرمال بودن داده در متغیر یاد شده بزرگتر از (p = ۰/۰۵) است. بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه گرفته شد که متغیرهای یاد شده از مفروضه نرمال بودن برخوردار می باشند، بنابراین از آزمون های پارامتریک جهت آزمون سوالات تحقیق استفاده شد.

جدول شماره ۱: نتایج آزمون نرمال بودن داده ها

تدوین الگوی مدون	راهکار ساختاری	راهکار مرتبط به دبیران	آسیب های ساختاری	آسیب مرتبط به دبیران	آسیب مرتبط به دانش آموزان	آسیب شناسی ارزشیابی
۳۶/۶۲	۲۴/۰۹	۲۰/۳۱	۳۷/۰۰	۴۰/۵۲	۳۹/۳۴	۱۱۶/۸۷
۵/۲۷	۳/۰۳	۲/۷۸	۵/۴۰	۵/۳۴	۷/۲۵	۱۴/۰۹
۱/۰۱	۱/۱۷۶	۱/۰۷۳	۱/۰۵۱	۱/۲۷۶	۱/۲۸۸	۱/۱۲۳
۰/۲۶۸	۰/۱۴۷	۰/۲۰۴	۰/۲۱۹	۰/۰۷۷	۰/۰۶۲	۰/۱۶۰

سوال اول: تا چه اندازه آسیب های مرتبط به مسائل دانش آموزان در ایجاد

آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است؟

با توجه به داده های جدول ۲ و سطح معناداری آزمون (p = ۰/۰۰۰) و کوچکتر بودن آن از (p < ۰/۰۵) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۳۰) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به تاثیرگذاری مسائل مرتبط به دانش آموزان بر شکل گیری آسیب های ارزشیابی آموزشی با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده (۳۹/۳۴۷) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۳۰) می توان

آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و ... □ ۱۰۱

نتیجه گرفت که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران آسیب های مرتبط به مسائل دانش آموزان بر ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است.

جدول شماره ۲: آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	آسیب های مرتبط به دانش
	حد پائین	حد بالا					
۳۹/۳۴۷	۸/۵۳۴	۱۰/۱۶۰	۹/۳۴۷	۰/۰۰۰	۳۰۷	۲۲/۶۲۱	

سوال دوم: تا چه اندازه آسیب های مرتبط به مسائل دبیران در ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است؟

با توجه به داده های جدول ۳ و سطح معناداری آزمون ($p = ۰/۰۰۰$) و کوچکتر بودن آن از ($p < ۰/۰۵$) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۳۰) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به تاثیرگذاری مسائل مرتبط به دبیران بر شکل گیری آسیب های ارزشیابی آموزشی با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده ($۴۰/۵۲۶$) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۳۰) می توان نتیجه گرفت که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران آسیب های مرتبط به مسائل دبیران بر ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است.

جدول شماره ۳: آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	آسیب های مرتبط به دبیران
	حد پائین	حد بالا					
۴۰/۵۲۶	۹/۹۲۶	۱۱/۱۲۵	۱۰/۵۲۵	۰/۰۰۰	۳۰۷	۳۴/۵۴۹	

سوال سوم: تا چه اندازه آسیب های ساختاری در ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است؟

با توجه به داده های جدول شماره ۴ و سطح معناداری آزمون ($p = ۰/۰۰۰$) و کوچکتر بودن آن از ($p < ۰/۰۵$) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۳۰) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که

پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به تاثیرگذاری آسیب های ساختاری بر شکل گیری آسیب های ارزشیابی آموزشی با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده (۳۷/۰۰۰) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۳۰) می توان نتیجه گرفت که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران آسیب های ساختاری بر ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است.

جدول شماره ۴ : آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	آسیب های ساختاری
	حد پایین	حد بالا					
۳۷/۰۰۰	۶/۳۹۳	۷/۶۰۶	۷/۰۰۱	۰/۰۰۰	۳۰۷	۲۲/۷۲۵	

سوال چهارم : تا چه اندازه توجه به راهکارهای مرتبط به مسایل دبیران در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است؟

با توجه به داده های جدول ۵ و سطح معناداری آزمون ($p = ۰/۰۰۰$) و کوچکتر بودن آن از ($p < ۰/۰۵$) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۱۵) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به نقش توجه به راهکارهای مرتبط با امور دبیران در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده (۲۰/۳۱۴) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۱۵) می توان نتیجه گرفت که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران توجه به راهکارهای مرتبط به مسایل دبیران در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است.

جدول شماره ۵ : آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	راهکارهای مرتبط به دبیران
	حد پایین	حد بالا					
۲۰/۳۱۴	۵/۰۰۳	۵/۶۲۶	۵/۳۱۴	۰/۰۰۰	۳۰۷	۳۳/۵۴۰	

سوال پنجم : تا چه اندازه توجه به راهکارهای ساختاری در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است؟

آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و ... □ ۱۰۳

با توجه به داده های جدول شماره ۶ و سطح معناداری آزمون ($p = 0/000$) و کوچکتر بودن آن از ($p < 0/05$) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۱۸) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به نقش توجه به راهکارهای ساختاری در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده (۲۰/۰۹۴) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۱۸) می توان نتیجه گرفت که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران توجه به راهکارهای ساختاری در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است.

جدول شماره ۶: آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	راهکارهای ساختاری
	حد پائین	حد بالا					
۲۰/۰۹۴	۵/۷۵۴	۶/۴۳۴	۶/۰۹۴	۰/۰۰۰	۳۰۷	۳۵/۲۸۷	

سوال ششم: به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران تا چه اندازه ارزشیابی

دوره راهنمایی منطبق بر الگوهای مدون آموزشی است؟

با توجه به داده های جدول شماره ۷ و سطح معناداری آزمون ($p = 0/000$) و کوچکتر بودن آن از ($p < 0/05$) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۳۰) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به انطباق ارزشیابی آموزشی با الگوهای مدون آموزشی با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده (۳۶/۶۲۹) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۳۰) می توان نتیجه گرفت که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر الگوهای مدون آموزشی است.

جدول شماره ۷: آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	انطباق ارزشیابی آموزشی با الگوهای مدون آموزشی
	حد پائین	حد بالا					
۳۶/۶۲۹	۶/۰۶۸	۷/۲۲۱	۶/۶۲۹	۰/۰۰۰	۳۰۷	۲۲/۰۴۶	

سوال هفتم: از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران تا چه اندازه ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر ویژگی های شخصیتی دانش آموزان است؟

با توجه به داده های جدول شماره ۸ و سطح معناداری آزمون ($p = 0/000$) و کوچکتر بودن آن از ($p < 0/05$) می توان نتیجه گرفت که آزمون معنادار می باشد. یعنی بین میزان میانگین محاسبه شده و میانگین جامعه (۳۰) تفاوت معناداری مشاهده می شود و چنین استدلال می شود که پاسخدهی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران نسبت به انطباق ارزشیابی آموزشی با ویژگی های شخصیتی دانش آموزان با میزان میانگین جامعه از لحاظ آماری متفاوت است. با توجه به میزان میانگین محاسبه شده (۳۸/۵۸۷) و بزرگتر بودن آن از میانگین جامعه (۳۰) می توان نتیجه گرفت که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر ویژگی های شخصیتی دانش آموزان است.

جدول شماره ۸: آزمون t تک نمونه ای

میانگین	فاصله اطمینان		تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	انطباق ارزشیابی آموزشی با ویژگی های شخصیتی دانش آموزان
	حد پایین	حد بالا					
۳۸/۵۸۷	۷/۸۲۲	۹/۳۵۲	۸/۵۸۷	۰/۰۰۰	۳۰۷	۲۲/۰۹۳	

سوال هشتم: تا چه اندازه نظرات دبیران زن و مرد دوره راهنمایی در راستای آسیب شناسی مقوله ارزشیابی با یکدیگر متفاوت است؟

طبق آزمون برابری واریانس ها (جدول شماره ۹) (آزمون لون) و سطح معناداری مربوط به آن ($p = 0/736$) که بزرگتر از ($p = 0/05$) است، واریانس ها با هم برابر می باشند. بنابراین مقدار آماره t در سطح برابری واریانس ها مورد قبول قرار می گیرد که برابر ($t = -4/082$) و سطح معناداری آن ($p = 0/000$) می باشد. با توجه به این مطلب که سطح معناداری از ($p = 0/05$) کوچکتر است آزمون معنادار می باشد. بعبارت دیگر بین میانگین نظرات دبیران زن و مرد در راستای آسیب شناسی مقوله ارزشیابی تفاوت وجود دارد.

آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و ... □ ۱۰۵

جدول شماره ۹: آزمون t مستقل

آزمون t مستقل						آزمون لون		
فاصله اطمینان در سطح ۰/۹۵	تفاوت از انحراف معیار	تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F	
-۳/۴۵۶	-۹/۸۹۱	۱/۶۳۵	-۶/۶۷۳	۰/۰۰۰	۳۰۶	-۴/۰۸۲	۰/۱۱۴	سطح برابری واریانس ها
-۳/۵۲۵	-۹/۸۲۲	۱/۵۹۸	-۶/۶۷۳	۰/۰۰۰	۲۴۰/۷۱	-۴/۱۷۶		سطح نا برابری واریانس ها

با توجه به داده های جدول شماره ۱۰ مشاهده می شود که میزان میانگین نظرات دبیران زن (۱۱۴/۴۸۹) و میزان میانگین نظرات دبیران مرد (۱۲۱/۱۶۳) می باشد. با توجه به بزرگتر بودن یزان میانگین پاسخدهی دبیران مرد از دبیران زن می توان نتیجه گرفت که دبیران مرد نسبت به دبیران زن در راستای آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی دارای نظرات متفاوتی می باشند و توجه به آن را امری ضروری می دانند.

جدول شماره ۱۰: آمار توصیفی میزان میانگین نظرات دبیران نسبت به تفکیک

جنسیت

انحراف از میانگین	انحراف از معیار	میانگین	تعداد	شاخص های آماري جنسیت
۱/۰۰۳	۱۴/۱۲۳	۱۱۴/۴۸۹	۱۹۸	زنان
۱/۲۴۳	۱۳/۰۴۵	۱۲۱/۱۶۳	۱۱۰	مردان

بحث و نتیجه گیری

با توجه به یافته های حاصل از پژوهش حاضر و آزمون سؤالات ذکر شده، می توان نتایج بدست آمده را در مقایسه با یافته پژوهش های انجام شده که در پیشینه تحقیقات ذکر شده اند، به شرح زیر تفسیر نمود.

در پاسخ به سوال اول پژوهش مبنی بر اینکه تا چه اندازه آسیب های مرتبط به مسائل دانش آموزان در ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی موثر است؟ از آزمون t تک نمونه ای استفاده شدو نتایج نشان داد که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران آسیب های مرتبط به مسائل دانش آموزان بر ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی تاثیرمی گذارد. این یافته با یافته تحقیق لوبرز (۲۰۰۶) همسویی داردوی نشان داد نوع نظام ارزشیابی در متغیرهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان و تسهیل یادگیری دروس مختلف برای آنان موفق تر بوده است. در این راستا او اذعان می دارد که بین آموزش مشارکتی و ادراکات آزمودنی ها از عدالت نمره دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی رابطه وجود دارد. همچنین لوکاس و مرفی (۲۰۰۷) اظهار می دارند که دانش آموزانی که در مدرسه از مشکلات و معضلات تحصیلی، رفتاری و عاطفی از قبیل عزت نفس پایین، مشکلات رفتاری، انگیزش پایین و بی توجهی به درس ها و کلاس درس رنج می برند از نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس ناراضی اند. از سوی دیگر در تحقیق او اضطراب به عنوان جنبه ای از نظام ارزشیابی غلط معرفی شد که منجر به نارضایتی دانش آموزان و عدم حضور آنان در مدرسه شده است. عوامل ذکر شده مربوط به مسایل دانش آموزان محسوب می شودکه به ارزشیابی آکموزشی آسیب وارد نموده است..

در پاسخ به سوال دوم مبنی بر اینکه تا چه اندازه آسیب های مرتبط به مسائل دبیران در ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی تاثیر دارد؟ از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد، نتایج نشان داد: که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران آسیب های مرتبط به مسائل دبیران بر ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی تاثیرمی گذارد. این یافته با یافته تحقیق پرودروما^۱ (۱۹۹۵) مبنی بر این که یکی از دلایل کم توجهی به روشهای جدید تدریس و ارزشیابی این است که همزمان با ارائه روشهای جدید شیوه های ارزشیابی در راستای آن تغییر نمی کند. او همچنین بیان می کند که عواقب منفی ارزشیابی آن است که معلمان به خاطر ترس از نتایج ارزشیابی ها تلاش می کنند که دانش آموزان نمره بالا بگیرند زیرا نمره های بالا بیانگر موفقیت آنهاست. آنها در واقع با تدریس برای ارزشیابی برنامه درسی دروس مختلف مانند زبان را به شکل نادرستی به محتوای مورد آزمون محدود می کنندهمخوانی دارد. همچنین تحقیقات بورک و اسمیت (۲۰۰۰) نشان داد دانش آموزانی که در مدارس مشمول روشهای سنتی و قدیمی یادگیری و ارزشیابی مشغول تحصیل هستند در خرده مقیاس های رضایت کلی روابط با معلمان و همبستگی کلاسی نمره های زیر متوسط کسب می کنند یعنی دانش آموزان از مسایل مربوط به معلمان آسیب می بینند.همچنین،مورفی(۲۰۰۷)معتقد است که

^۱prodromou

سطح تخصصی معلمان نسبت به ارزشیابی بر مشکلات موجود ارزشیابی دانش آوزان دامن می زند. ارزشیابی به مفهوم تعیین میزان دستیابی به تک تک هدفها و همچنین تعیین کیفیت روشهای آموزش و کار معلمان است و حال آنکه بررسی نمرات دانش آموزان و نیز بررسی دستیابی به اهداف مطلوب آموزشی و پرورشی نشان می دهد که معلمین ناآگاه در این چرخه نقش بسیار پر رنگی دارند. یافته یادگارزاده (۱۳۸۸) نیز بیانگر آن است که میزان آگاهی معلمان در شناخت مفاهیم، تعاریف، فرآیندهای اجرایی و روشهای ارزشیابی تکوینی در حد متوسط است اما میزان آگاهی آنها از مراحل اجرایی ارزشیابی تکوینی در حد کم بوده است، همچنین نتایج به دست آمده نشان داد که معلمان در کلاس درس زمانی محدود را به ارزشیابی تکوینی اختصاص داده اند. آنان به دلیل عدم آگاهی از چگونگی تدوین طرح ارزشیابی در اجرای ارزشیابی تکوینی نیز با مشکل مواجه هستند در تجزیه و تحلیل نتایج و بازخورد به دانش آموزان نیز مشکلاتی وجود دارد، همچنین معلمان نمی توانند از نتایج ارزشیابی استفاده کنند یعنی آسیب های مختلفی از طرف معلمان به ارزشیابی آموزشی وارد شده است.

در پاسخ به سوال سوم مبنی بر اینکه تا چه اندازه آسیب های ساختاری در ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی تأثیر دارد؟؟ از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد، نشان داد: که به نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران آسیب های ساختاری بر ایجاد آسیب های ارزشیابی آموزشی تأثیرگذار است. نتیجه تحقیق اولینا (۲۰۰۹) بیانگر آن است که در ارزشیابی سنتی حیطة نگرشی کمتر از حیطة مهارتی و حیطة مهارتی کمتر از حیطة دانش مورد توجه قرار می گیرد. زیرا شیوه ارزشیابی عمدتاً بر رویکرد حافظه مدار تدوین شده و دانش آموزان در فرآیند تحصیل مجبور به حفظ و ارائه اهداف دانشی هستند. بر این اساس ارزشیابی آموزشی موجود از نظر ساختاری دچار آسیب می باشد. همچنین این یافته با یافته تحقیق پرودروما^۱ (۱۹۹۵) مبنی بر این که یکی از دلایل کم توجهی به روشهای جدید تدریس و ارزشیابی این است که همزمان با ارائه روشهای جدید، شیوه های ارزشیابی در راستای آن تغییر نمی کند همخوانی دارد یعنی از نظر ساختاری تغییرات در ابعاد گوناگون مانند روش های تدریس با روش های ارزشیابی و موارد دیگر باید همگون باشد. همچنین در پژوهشی که رامسی^۲ (۲۰۰۰) انجام داد، مشخص شد که تأکید بیش از حد بر تعلیم و تربیت خشک، وجود قواعد افراطی در مدرسه، نظارت بیش از حد بر دانش آموزان و نیز روشهای تدریس و ارزشیابی سنتی و منسوخ شده از جمله عوامل افت کیفیت زندگی مدرسه و نیز سطح سلامت دانش آموزان می باشد که عوامل ذکر شده به جز روش تدریس مربوط به آسیب های ساختاری می باشند.

^۱prodromou

^۲Ramsy

در پاسخ به سوال چهارم مبنی بر این که تا چه اندازه توجه به راهکارهای مرتبط به مسایل دبیران در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی تأثیر دارد؟ نشان داد که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران توجه به راهکارهای مرتبط به مسایل دبیران به میزان زیادی در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی تأثیر می گذارد. یافته هری گروور (۲۰۰۸) که در تحقیقات خود بیان می دارد که کلاسهای امروزی به صورت فعل و انفعالی در آمده و این امر رویه ارزشیابی را کامل می کند امروزه بر خلاف گذشته ارزشیابی مستمر به قابلیت جدید درآمده که چگونه آموزش دهندگان (دبیران) دانش آموزانی را ارزیابی کنند و ذکر می کنند که چگونه بر ارزشیابی مستمر تمرکز داشته باشند. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش آموزان با ارزشیابی مستمر به تجربیات عمیق آموزشی می رسند و معلمان می توانند با ارزیابی تفکرات آنها به بازخوردهای مناسب یادگیری آموخته هایشان را تثبیت کرده و میزان عمق یادگیری را بهبود بخشند.

در پاسخ به **سوال پنجم** مبنی بر این که تا چه اندازه توجه به راهکارهای ساختاری در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است؟ از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد نتایج نشان داد که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران توجه به راهکارهای ساختاری در بهبود نظام ارزشیابی آموزشی موثر است.

یافته تحقیق اولینا (۲۰۰۹) مبنی بر این که الگوهای ارزشیابی ارائه شده (موجود) نیز در برنامه های درسی از رویکرد حافظه مداری پیروی می کند بنابر این بر همه جنبه های اساسی شخصیت دانش آموزان تأکید ندارد و اصلاح آن به عنوان راهکاری برای بهبود ساختار ارزشیابی آموزشی محسوب می شود. همچنین یافته تذکری و همکاران (۱۳۸۹) درباره ارزشیابی برنامه های آموزشی ایران طبق الگوی سیپ نشان داد در قسمت تاریخچه، فلسفه، رسالت، چشم انداز و اهداف کلی دروس فوق عاری از عیب و نقص اساسی می باشند و مشخصات دوره و محتوای دروس نیز با توجه به فلسفه و اهداف همخوانی دارد ولی نتایج ارزشیابی نشان می دهد که مشکلات عمده در بخش فرآیند و اجرا مطرح است و حیطة برون داد به علت خوب اجرا نشدن قسمت فرآیند، تحت الشعاع قرار می گیرد لذا بخش فرآیند و اجرا در ایران باید تقویت شود به عبارت دیگر ساختار ارزشیابی آموزشی باید اصلاح شود.

در پاسخ به سوال ششم مبنی بر این که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران تا چه اندازه ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر الگوهای مدون آموزشی است؟ از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد و نتایج نشان داد که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران ارزشیابی دوره راهنمایی به

میزان زیادی منطبق بر الگوهای مدون آموزشی است. این یافته با یافته سن و هگت و ت^۱ (۲۰۰۵) که نشان داد همبستگی مثبت و قابل ملاحظه ای بین خلاقیت، ویژگی های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی و استفاده از الگوهای ارزشیابی توسط مربیان وجود دارد و در این راستا الگوی ارزشیابی تکوینی ارجحیت بیشتری نسبت به سایر الگوها بر خوردار است، لذا معلمان توانمند و آگاه از بهترین الگوهای ارزشیابی را جهت رشد و پیشرفت خلاقیت و تحصیلی بهره می جویند، همخوانی دارد. همچنین هری گروور (۲۰۰۸) در تحقیقات خود بیان می دارد که کلاسهای امروزی به صورت فعل و انفعالی در آمده و این امر رویه ارزشیابی را کامل می کند امروزه بر خلاف گذشته ارزشیابی مستمر به قابلیت جدید در آمده که چگونه آموزش دهندگان دانش آموزانی را ارزیابی کنند و چگونه بر ارزشیابی مستمر تمرکز داشته باشند. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش آموزان با ارزشیابی مستمر به تجربیات عمیق آموزشی می رسند و معلمان می توانند با ارزیابی تفکرات آنها به بازخوردهای مناسب یادگیری آموخته هایشان را تثبیت کرده و میزان عمق یادگیری را بهبود بخشند یافته تحقیق فانی (۱۳۸۷) نیز به کارگیری ارزشیابی مستمر را در یادگیری دانش آموزان موثر میدانند. از طرف دیگر نتیجه تحقیق اولینا (۲۰۰۹) نتیجه گرفت که الگوهای ارزشیابی ارائه شده (موجود) نیز در برنامه های درسی از رویکرد حافظه مداری پیروی می کند بنابراین این بر همه جنبه های اساسی شخصیت دانش آموزان تاکید ندارد. این یافته با یافته ندرلو (۱۳۸۳) مبنی بر این که به کارگیری ارزشیابی مستمر موجب افزایش پایداری یادگیری آموخته های شاگردان می شود و از طریق ارزشیابی مستمر می توان از یادگیری دانش آموزان در ابعاد دانستن، به کار بستن و نگرش آگاهی پیدا کرد، همخوانی دارد. سپاسی (۱۳۸۲) نیز دریافت که به کارگیری ارزشیابی تکوینی موجب تقویت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود.

در پاسخ به سوال هفتم مبنی بر این که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران تا چه اندازه ارزشیابی دوره راهنمایی منطبق بر ویژگی های شخصیتی دانش آموزان است؟ از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد و نتایج نشان داد که از نظر دبیران دوره راهنمایی شهر تهران ارزشیابی دوره راهنمایی به میزان زیادی منطبق بر ویژگی های شخصیتی دانش آموزان است. یافته تحقیقی در تبیین این نتیجه به طور دقیق یافت نشد. اما شاه نعمتی و همکاران (۱۳۸۷) به طور غیر مستقیم در تحقیق خود با عنوان "تأثیر ارزشیابی تکوینی منظم بر کاهش اضطراب امتحان و خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر کلاس اول دبیرستان های شهر مرودشت" نتیجه گرفتند که ارزشیابی تکوینی منظم موجب کاهش اضطراب امتحان و بهبود پیشرفت تحصیلی می شود اما تأثیر در خلاقیت

¹.sen & Hagtvvet

فراگیران ندارد. به نظر می رسد که در این تحقیق به نظر آزمودنی ها ارزشیابی تکوینی منطبق با ویژگیهای دانش آموزان نیست. اما یافته سن و هگت و ت^۱ (۲۰۰۵) نشان داد که همبستگی مثبت و قابل ملاحظه ای بین خلاقیت، ویژگی های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی و استفاده از الگوهای ارزشیابی توسط مربیان وجود دارد و در این راستا الگوی ارزشیابی تکوینی ارجحیت بیشتری نسبت به سایر الگوها بر خوردار است، لذا معلمان توانمند و آگاه از بهترین الگوهای ارزشیابی را جهت رشد و پیشرفت خلاقیت و تحصیلی بهره می جویند به عبارت دیگر ارزشیابی آموزشی منطبق بر ویژگی های شخصیتی دانش آموزان می باشد.

در پاسخ به سوال هشتم مبنی بر این که تا چه اندازه نظرات دبیران زن و مرد دوره راهنمایی در راستای آسیب شناسی مقوله ارزشیابی با یکدیگر متفاوت است؟ از آزمون t گروه های مستقل استفاده شد و نتایج نشان داد بین میانگین نظرات دبیران زن و مرد در راستای آسیب شناسی مقوله ارزشیابی تفاوت وجود دارد و میزان میانگین نظرات دبیران زن (۱۱۴/۴۸۹) و میزان میانگین نظرات دبیران مرد (۱۲۱/۱۶۳) می باشد. با توجه به بزرگتر بودن میزان میانگین دبیران مرد از دبیران زن می توان نتیجه گرفت که دبیران مرد نسبت به دبیران زن در راستای آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی دارای نظرات متفاوتی می باشند و توجه به آن را امری ضروری می دانند. یافته ایی مرتبط با این یافته یافت نشد.

محدودیت ها و مشکلات پژوهش

علیرغم تلاش بسیار محقق و پژوهشگران برای غلبه بر مشکلات و موانع متعدد در امر تحقیق، به نظر می رسد که باز هم مشکلات و محدودیت هایی در این زمینه دیده می شود که از جمله می توان موارد زیر را یادآور شد:

- ۱- نبود پرسشنامه استاندارد در مورد آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی موجب شد که پژوهشگر شخصا و با استفاده از نظر صاحب نظران و محققان پرسشنامه ای تدوین نماید که محقق ساخته است و نمی تواند روایی و پایایی پرسشنامه استاندارد را داشته باشد.
- ۲- آشنایی کم جامعه با فرهنگ تحقیق و پژوهش ممکن است که تحقیقات از جمله پایان نامه های دانشجویی را کار ی بیهوده در نظر جلوه کند، لذا این نگرش، دقت و صداقت در پاسخگویی را احتمالا تحت تأثیر قرار می دهد. در این پژوهش سعی شد تا حدامکان افراد پاسخ دهنده به پرسشنامه

^۱.sen & Hagtvet

آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و ... □ ۱۱۱

در خصوص فواید همکاری توجیه شوند ولی با این وجود، روحیه تحقیق در بین آمار افراد جامعه پژوهشی تحقیق همچنان یک محدودیت تلقی می‌شود.

۳- این بررسی به کمک پرسشنامه انجام شده و اگر امکان تکرار آن بوسیله مصاحبه یا سایر ابزار های

اندازه گیری میسر می‌شد، می‌توانست نتایج متفاوتی داشته باشد.

۴- جامعه آماری پژوهش حاضر محدود به دبیران دوره تحصیلی راهنمایی شهر تهران می‌باشد، از این جهت می‌بایست نتایج آن را با احتیاط به جوامع دیگر تعمیم داد.

۵- پیشینه بسیار کم کاملاً مرتبط با موضوع پژوهش حاضر که برای پژوهشگر در قسمت بحث و نتیجه گیری محدودیت‌هایی را بوجود آورد.

پیشنهادات

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهادات زیر به مسولان آموزش و پرورش شهر تهران ارایه می‌شود:

۱- چون آسیب‌های مرتبط به مسائل دبیران به میزان زیادی در ایجاد آسیب‌های ارزشیابی آموزشی موثر است بنابراین پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزش ضمن خدمت با عنوان ارزشیابی آموزشی و اهمیت آن برای معلمان برگزار شود تا درباره اهمیت ارزشیابی حساس شوند و با آگاهی و درایت بیشتر آن را در فرایند یاددهی - یادگیری به کار ببرند.

۲- چون دبیران مرد نسبت به دبیران زن برای ارزشیابی آموزشی اهمیت بیشتری قایل می‌باشند پس ترتیبی اتخاذ شود تا برنامه‌های آموزشی برای دبیران زن بیشتر از دبیران مرد برگزار شود. تا آن‌ها از اهمیت ارزشیابی آگاه شوند. این آگاه‌سازی می‌تواند از طریق انتشار بروشورها یا ماه‌نامه‌ها یا چاپ خلاصه یا اصل مقاله در مجله‌ای انجام پذیرد تا با مطالعه آن همه افراد درگیر با مساله آگاه شوند.

۳- چون آسیب‌های ساختاری نیز به ارزشیابی آموزشی دوره راهنمایی لطمه زده است بنابراین به مسولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های مربوط به ارزشیابی و سرفصل‌های آن مورد بازنگری اساسی قرار گیرد و بر مبنای اصول علمی و مبنای نظری صاحب نظران پیشکسرت مجدداً تدوین شود تا با درج و ابلاغ آن به مدیران و معلمان اشکالات ساختاری کمتر شود و به طبع آن آسیب‌های ناشی از طرف معلم و دانش آموز نیز کاهش یابد.

۴- با توجه به این که به نظر دبیران دوره راهنمایی بین راهکارهای ارزشیابی آموزشی برگزاری دوره های آموزش تخصصی الگوهای مدون ارزشیابی برای دبیران از مهمترین راهکارهای بهبود نظام ارزشیابی آموزشی محسوب می شود بنابراین به مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می شود که دوره های تخصصی در این زمینه برای دبیران دوره راهنمایی برگزار شود.

۵- چون مدیریت کلاس درس نسبت به عوامل دیگر از آسیب های مربوط به دبیران میانگین کمتری را کسب نموده بنابر این از اهمیت کمتری برخوردار است و پیشنهاد می شود برنامه های آموزشی در مدارس تدوین شود تا با برگزاری آن ها دبیران به مدیریت کلاس درس توجه بیشتری نمایند و با آگاهی بیشتر و به کار گیری روش هایی که مدیریت کلاس و کلاسداری آن ها را تقویت نماید رفتار نمایند تا به طبع آن از آسیب وارده به ارزشیابی آموزشی کاسته شود.

۶- چون طبق نتایج حاصل از آمار توصیفی، به نظر دبیران آسیب های وارده بر ارزشیابی نظام آموزشی از طرف دبیران بیش از آسیب های ساختاری است پس تدابیری اتخاذ شود که دبیران به اهمیت و ارزش عملکردی ارزشیابی پی ببرند و آگاهانه و عقلانی از روشها و فنون علمی آن استفاده کنند و لازم است که مسولان در این راستا به دبیران بیش از عوامل ساختاری توجه نمایند.

منابع فارسی

- احمدی، غلامعلی و همکاران (۱۳۸۴). ارائه یک مدل ارزشیابی در خصوص برنامه های درسی وزارت آموزش و پرورش، تهران، دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۷) **اضطراب از امتحان**، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- پورنواب، فرحناز (۱۳۸۲). اضطراب امتحان، مجموعه خلاصه مقالات همایش ارزشیابی در هزاره سوم، سازمان آموزش و پرورش فارس.
- تذکری، زهران و همکاران (۱۳۸۹). "ارزیابی دوره دکتری پرستاری ایران (کاربرد الگوی CIP) تهران، مجله علمی و پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی.
- جوکار، بهرام، چلبیا نو، غلامرضا (۱۳۸۲). "سنجش پوید: گامی نوین در شیوه های ارزشیابی" همایش ارزشیابی در هزاره سوم، سازمان آموزش و پرورش فارس.
- حسین زاده، فتح الله (۱۳۸۱). آسیب شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان جمهوری اسلامی ایران، تهران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش، موسسه پژوهش و برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.

آسیب شناسی ارزشیابی آموزشی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران و ... □ ۱۱۳

- خائفی، نواب (۱۳۸۲). "امتحان اضطراب"، مجموعه مقالات همایش ارزشیابی در هزاره سوم، سازمان آموزش و پرورش فارس.

- خدیوی زند، محمد مهدی (۱۳۷۴) "هنگامه های رنج زای امتحان". خلاصه مقالات همایش علمی - کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی اداره کل آموزش و پرورش تهران.

- سپاسی، حسین (۱۳۸۲). "بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات"، پایگاه اطلاعات علمی SID، ۸۲، ص ۲۹-۳۸.

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). **روانشناسی پرورشی نوین، روان شناسی یادگیری و آموزش**. تهران: نشر دوران، چاپ ششم.

- شعیری، محمد رضا (۱۳۸۲). "مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان". مجموعه خلاصه مقالات همایش ارزشیابی در هزاره سوم سازمان آموزش و پرورش فارس.

- غنی نژاد، موسی (۱۳۸۲). "جهانی شدن و اثرات آن بر ایران"، مقاله ارائه شده در همایش جهانی شدن و آموزش و پرورش قزوین، مرکز تربیت معلم شهید رجایی.

- فانی، حجت الله (۱۳۸۷) "بررسی میزان ارتباط بین نتایج حاصل از ارزشیابی مستمر و ارزشیابی پایانی دانش آموزان متوسطه نظری استان بوشهر" تهران فصلنامه تعلم و تربیت، شماره ۱۱۰

- فرج الهی، مهرا و حقیقی، فهیمه (۱۳۸۵) "نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران"، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۲.

- نیک طلب، پوپک (۱۳۷۵). **ارزشیابی و تحلیل محتوای سوالهای امتحانی پایه اول راهنمایی**، اداره کل آموزش و پرورش شهرستان استان تهران.

- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۸). "بررسی میزان آگاهی معلمان از روشهای ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان" تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۳.

منابع انگلیسی:

- Bourke, S, & smith , f (2000). the teaching & learning of mathematics melborne Association for research in education.
- Harry Grover (2008) Development & Evaluation in nursing Philadelphia lippin cott Williams ; 2008, 270.
- Lubbers, M(2006). "The impact of peer relations on academic progress in junior high schools". Journal of school psychology. Vol. 44. Iss.6.
- Murphy, M(2007) "teacher evaluation, student self 0evaluation & learner performce". Dissertation Abstract,in ternational section, vol, 2.p.35.
- Olina, z (2009)."the role of classroom assessment in teaching & learning , center for study of evaluation , standards & student testing". california university , los Angles.
- prodromou, L(1995). "the back was effect ": from testing English language teaching journal , 49 (1):13-15
- Ramsey. G(2000)"Quality matters : revita lising teaching : critical times. critical hoises sysdney ": new south walls department of education and training.
- sen , T. Hagtvvet, B(2005). Student stress & absenteeism in primary school. Paper presented annal conference of the Austration association for research in education melburn published on internet at www. Edu/au/aare/99.42.accessed5th.