

بررسی اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین

حسن ملکی¹، مرضیه قاسمی پور²، عباس علیزاده³

چکیده

این تحقیق باهدف بررسی اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی ازدیدگاه معلمان و والدین می باشد. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. نمونه این تحقیق 50 نفر از جامعه‌ی 120 نفری معلمان این شهرستان و تعداد 80 نفر از بین جامعه 1350 نفری والدین می باشد که به طور تصادفی انتخاب شده اند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه‌ی نگرش سنجی است که توسط مرتضایی نژاد در سال 1384 تنظیم شده است. میزان اعتبار پرسشنامه‌ی فوق 0/89 می باشد. اطلاعات حاصل از تحقیق با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون خی دو مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که ارزشیابی توصیفی در بهبود یادگیری، بهداشت روحی و روانی دانش آموزان و بهبود رفتار، تعامل والدین دانش آموزان با مسوولین مدرسه و دشواری کار معلمان موثر می باشد

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی سنتی، ارزشیابی تکوینی، یادگیری

1- دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. malaki_cu@ yahoo.com

2- کارشناس ارشد رشته‌ی برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی و مدرس دانشگاه پیام نور مرکز رامسر.

marzighasemi722@ gmail.Com

3- کارشناس ارشد رشته‌ی برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی. Abbasalzadeh71@ gmail.com

مقدمه

تحصیلی از مهم‌ترین فعالیت‌های آموزشی معلمان قلمداد می‌شود. طبق نظریه‌های جدید معلم باید در سراسر دوره‌های آموزشی میزان یادگیری فرا گیرندگان را ارزشیابی کند، این کار به معلم کمک می‌کند تا از تمام نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های آموزشی خود، آگاه شود.

بازده‌های یادگیری بسیار متنوع هستند. شامل حفظ مطالب، درک و فهم، کسب مهارت‌ها کاربرد اصول و فنون، فراگیری توانایی‌های آفریننده و کسب علائق و نگرش‌ها از سوی فراگیرندگان. بنابراین فعالیت‌های ارزشیابی هم متنوع هستند و شامل: مشاهده دانش‌آموزان در کلاس درس، آزمایشگاه و سایر موقعیت‌های پرورش، استفاده از گفتگوهای غیررسمی، مصاحبه، بررسی کارهای عملی دانش‌آموزان، اجرای آزمون‌های مختلف و سایر فنون و شیوه‌های ارزشیابی (سیف، ۱۳۷۱:۱۵۶).

باتوجه به این که مهم‌ترین فرایند نظام آموزشی فرایند یاددهی یادگیری است، ارزیابی این فرایند موجب می‌شود که روش‌های مناسب یاددهی یادگیری باتوجه به شرایط یادگیرندگان و نیز با در نظر گرفتن هدف‌های آموزشی، تشخیص داده شود. چنانچه ارزیابی درون‌داد انجام شده باشد، ارزیابی فرایندهای نظام آموزشی اطمینان لازم را به دست می‌دهد که هدف‌های آموزشی تحقق خواهد یافت. به عبارت دیگر، این جنبه از ارزیابی نظام‌های آموزشی را نمایان می‌کند و رابطه این بازده را با نیازهای محیطی آشکار می‌سازد (بازرگان، ۱۳۸۳:۱۶).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزش و پرورش جهان به شمار می‌آید. در بسیاری از دایره‌های معارف‌ها که به موضوع نظام‌های ملی آموزش و پرورش کشورها می‌پردازند، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از عناوین برجسته‌ای که مورد توجه ویژه بیشتر صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گرفته است (نووا^۱، ۱۹۹۵).

اخیراً تلاش‌های مربوط به پاسخ‌گویی نظام‌های آموزشی بر جمع‌آوری، تحلیل و استفاده از نتایج ارزیابی دانش‌آموزان جهت بهبود آموزش متمرکز شده است. بدین منظور مدارس روش‌هایی را جهت ارزیابی جستجو می‌کنند که بتوانند اطلاعات کافی را درباره‌ی عملکرد واقعی دانش‌آموزان فراهم نمایند. در پاسخ به این امر نظام ارزیابی جدیدی شکل گرفته است (ملتی‌تلو^۲، شوید^۳ و سرسی^۴، ۲۰۱۰).

باتوجه به این که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به صدور گواهینامه و نمره‌دادن خلاصه نمی‌شود، بلکه یکی از اهداف اصلی آن کمک به معلم در بهبود شیوه‌های آموزش خود و رفع نواقص یادگیری دانش‌آموزان است، لذا بر اهمیت ارزشیابی افزوده می‌شود. از آنجایی که یکی از فعالیت‌های عمده آموزشی معلمان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است، بنابراین استفاده از آزمون‌ها و سایر ابزارها و فنون ارزشیابی پیشرفت

¹ nevo

² Militello

³ Schweid

⁴ Sireci

فرایندهای شناختی‌اش را بهتر بشناسند و به آنها تسلط یابند. در یک بررسی از چهار کشور جنوب‌آسیای شرقی مشخص شده‌است که اتلاف اقتصادی در نتیجه تکرار پایه و ترک تحصیلی، بیش از یک‌سوم بودجه هزینه‌شده در آموزش- ابتدایی است و در کشور یونان این هزینه به 46% می‌رسد طبق گزارش‌های وزارت آموزش و- پرورش در سال تحصیلی 1378 خسارات ناشی از افت تحصیلی دانش‌آموزان بالغ بر 800 میلیارد ریال می‌باشد (حسینی، 1382: 120).

تلاش‌های زیادی برای تغییر و تقویت نظام آموزش در حال شکل‌گیری است از جمله این تلاش‌ها تحول در عناصر آموزشی از جمله در شیوه‌های سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان می- باشد و در این زمینه پژوهش‌های زیادی صورت گرفته‌است. به‌طورمثال خوش‌خلق (1385) اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در 11 استان کشور را مورد ارزشیابی قرار داد. نتایج ارزشیابی نشان‌داد که طرح ارزشیابی توصیفی در تحقق برخی از اهداف پیش‌بینی شده از سوی شورای عالی و معاونت آموزش عمومی و تحصیلی موفق بوده‌است. او گزارش کرده‌است که در 3 سال اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی، دومین هدف کمیسیون تعیین شورای عالی آموزش و پرورش یعنی ارتقای سطح بهداشت روانی از طریق افزایش بهداشت روانی، محیط آموزش- یادگیری کاملاً تحقق یافته‌است. همچنین هفتمین هدف معاونت آموزش عمومی یعنی فراهم آوردن زمینه‌ی تأکید بر فرآیند و کاهش تأکید بر نتایج آموزش و پرورش تا حد نسبتاً قابل قبولی تحقق یافته‌است.

ملاک قضاوت در مورد عملکرد فراگیرانی که نمره آنها بین صفر تا بیست در نوسان است، معطلات خاص خود را به همراه دارد. در حقیقت نمره‌گذاری در این روش را می‌توان این‌گونه معنایم که افراد بالاتر دارای ارزش تحصیلی بالاترند مهم‌ترین نقض این نوع ارزشیابی در تشخیص افراد با مهارت‌های نزدیک به یکدیگر می‌باشد.

ارزشیابی کیفی الگوی غیر کمی است که تلاش می‌کند به جای کمی‌نگری از طریق توجه به معیارهای درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آنان ارائه دهد. در الگوی- ارزشیابی توصیفی، علاوه بر رشد بعد عقلانی دانش‌آموز، به جنبه‌های دیگر رشد از جمله بعد- اجتماعی، عاطفی، جسمانی نیز توجه شده‌است. معلم در طول سال تحصیلی با مشاهده رفتار و عملکرد دانش‌آموز گزارشی از وضعیت او در حیطه‌های ذکر شده به شکل کیفی ارائه می‌دهد. ارزشیابی کیفی به جز این ویژگی‌ها که ذکر شد فرایندی نیز هست. اساساً این نوع ارزشیابی فرصتی برای معلم و دانش‌آموز فراهم می‌آورد که در آن یادگیری را بهتر و موثرتر، مدیریت نمایند. این موضوع محور ارتباط این الگوی ارزشیابی، با مفهومی به نام فراشناخت است. به‌طور کلی فرا- شناخت به معنای تفکر درباره تفکر است. در ارزشیابی این فرصت فراهم است که معلم با دانش‌آموز در خصوص نحوه یادگیری و مدیریت آن مطالعه و بررسی کنند. فعالیت‌های مستمر یادگیری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا

معلمان از سنجش تکوینی به‌دست می‌دهد. به- علاوه این مطالعه سطح درک و فهم و میزان تجزیه‌ی معلمان درارتباطبا سنجش تکوینی و استفاده‌از آن به‌عنوان یک ابزار برای بهبود پیشرفت‌تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار می‌دهد. تحلیل آماره‌های توصیفی تکنیک- های اجرا شده در کلاس‌درس توسط معلمان و یومینگ که پرسشنامه‌ها را کامل کرده‌بودند نشان- داد که "مشاهده" بیشترین فراوانی را در بین تکنیک‌های سنجش این معلمان داشته‌است. سنجش عملکردی دومین روشی بود که از بیشترین فراوانی استفاده در بین این معلمان برخوردار می‌باشد جای اکا،²(2006)، مطالعه‌ای با هدف کشف میزانی که معلمان علوم از سنجش توصیفی برای فعالیت‌های یادگیری در تدریس خودشان برای دانش‌آموزان 11 تا 18 ساله مورد استفاده قرار می‌دهند، انجام داد. به‌همین‌منظور 9 معلم علوم دوره‌ی راهنمایی در چهار مدرسه‌ی لندن به‌مدت یک‌سال درحین تدریس مفاهیم و آزمایش‌های فیزیک مورد مشاهده قرارگرفتند. از آن‌ها همچنین مصاحبه به‌عمل آمد و تکالیف نوشتاری دانش‌آموزان نیز جمع‌آوری شد. یافته- های پژوهش نشان داد که تنها تعداد کمی از معلمان برخی‌از عناصر سنجش‌توصیفی برای فعالیت‌های یادگیری را محقق می‌سازند و این امر نشان دهنده‌ی دشواری در اجرای ارزشیابی- توصیفی برای معلمان می‌باشد.

سیوسوول و بندا³(2005) ادراک معلمان از سنجش کلاسی در ریاضی و فعالیت‌های سنجشی

حقیقی (1385) پژوهشی تحت‌عنوان "نقش ارزشیابی‌مستمر در تعمیق یادگیری دانش- آموزان پایه‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران" انجام‌داد. در این پژوهش 285 نفر به‌طور تصادفی انتخاب و سطوح یادگیری آن‌ها ازطریق آزمون 35 سوالی پیشرفت تحصیلی مدرسه اندازه‌گیری شده‌است. علاوه‌بر آن ازطریق مشاهده، کنش متقابل در کلاس‌های درس، مورد سنجش قرار- گرفته‌بود. فرضیه‌ی اصلی تحقیق مبتنی‌بر وجود تفاوت معنی‌دار بودن بین یادگیری دانش‌آموزانی- که ارزشیابی‌مستمر از فعالیت‌آنان به‌عمل می‌آید و یادگیری دانش‌آموزانی که ارزشیابی پایانی از فعالیت آن‌ها به‌عمل می‌آید تایید شد. گروه آزمایشی در مورد سطوح بالای شناختی عملکرد بهتری نشان داده‌اند.

موسوی (1384) در مجموع نظرخواهی از 16 معلم مجری طرح نشان داد که معلمان نسبت‌به تحقق اهداف طرح ارزشیابی‌توصیفی در ابعاد بهبودیادگیری، بهبودبهداشت‌روانی دانش‌آموزان، حذف فرهنگ بیست‌گرایی، توجه‌به اهداف آموزش و پرورش، نظر مثبت دارند. گیتس،¹ (2008) در مطالعه‌ای به بررسی دانش و کاربرد سنجش تکوینی توسط معلمان و یومینگ پرداخته- است. هدف‌از این مطالعه بررسی فعالیت‌های سنجشی و یومینگ در کلاس درس است. این پژوهش‌ها به بررسی روش‌های سنجش معلمان، یعنی در حقیقت تعدیل تدریس و یادگیری برای بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان می‌پردازد. این پژوهش یک شناخت کلی از تعبیر و برداشت

². Gioka

³Susuwele-Banda

¹.Gates

پایه‌ی چهارم و پنجم ابتدایی بود. در این پژوهش دانش‌پیشین به‌عنوان متغیر تصادفی کمکی وارد تحلیل شد و دو آزمون *manova* اجرا گردید. نتایج هر دو تحلیل اثر اصلی معنی‌داری بر سنجش‌شخصی به‌واسطه‌ی بازخورد عملکردی نشان داد. علاوه‌بر این، در تحلیل دوم دانش‌پیشین منجر به یک اثر اصلی معنادار بر کارآمدی شخصی شد.

بنابراین در جهت تغییر مسیر از دیدگاه فرآیندهای آموختن در چهارچوب مشخص و معلوم رتبه‌بندی دانش‌آموزان، به‌سمت توجه به تفاوت‌های فردی و پذیرش این نکته که راه‌های دیگری برای فکرکردن، یادگیری و غیره وجود دارد، رویکرد نوینی به‌نام ارزشیابی‌توصیفی را می‌طلبند و در این راستا پژوهشگر در پی بررسی تاثیر ارزشیابی‌توصیفی از دیدگاه والدین و معلمان در قالب 5 سوال به‌شرح زیر برآمده است:

1. ارزشیابی توصیفی چه میزان در بهبود یادگیری دانش‌آموزان موثر است؟
2. از نظر معلمان و اولیاء ارزشیابی‌توصیفی چه میزان در بهبود رفتار دانش‌آموزان موثر است؟
3. از نظر معلمان و اولیاء ارزشیابی‌توصیفی چه میزان در سلامت روحی دانش‌آموزان موثر است؟
4. ارزشیابی‌توصیفی چه میزان در تعامل اولیای دانش‌آموزان با مسوولین مدرسه موثر است؟
5. ارزشیابی‌توصیفی چه میزان در دشواری کار معلمان موثر است؟

کلاسی آن‌ها را مورد بررسی قرار دادند. اطلاعات در این پژوهش از طریق مشاهده‌ی جلسات کلاسی، مصاحبه قبل و بعد از تدریس و پرسشنامه سنجش ادراکات معلم از سنجش کلاسی به‌دست آمد. جامعه‌ی آماری این پژوهش را دو مدرسه‌ی ابتدایی در مالوی، 6 معلم (3 زن و 3 مرد) تشکیل می‌داد. اطلاعات نشان داد که معلمان سنجش کلاسی را به‌عنوان آزمون‌هایی می‌دانند که معلمان در فواصل زمانی خاصی اجرا می‌کنند. آنچه که معلمان درباره‌ی تدریس خودشان می‌گویند در فرآیند تدریس آن‌ها منعکس نمی‌شود. چون معلمان سنجش کلاسی را به‌عنوان آزمون‌ها تلقی می‌کنند، زیرا آن‌ها توانایی محدودی برای استفاده از روش‌ها و ابزارهای مختلف برای سنجش توصیفی دانش‌آموزان در حین تدریس نشان می‌دهند.

ین یو (2005)، تاثیر ارزشیابی‌تکوینی را بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌است. این تحقیق پژوهشی در زمینه‌ی ارزشیابی‌تکوینی و انگیزش انجام شد که تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ارزشیابی‌های به‌کار برده‌شده در مورد گروه آزمایش تاثیر مشخصی بر پیشرفت و تحول ادراکی این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان و آزمایش‌های تصادفی با آن‌ها روبه‌رو هستند آشکار ساخت.

آرچر (2004) تاثیر بازخورد عملکردی، پیشرفت قبلی، پیچیدگی تکلیف و دانش‌فرهنگی را بر کارآمدی شخصی ریاضی و همچنین سنجش‌شخصی دانش‌آموزان آفریقایی - آمریکایی بررسی کرد. نمونه‌ی او شامل 72 نفر دانش‌آموز

روش تحقیق

در این پژوهش کلیه معلمان و والدین دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم مدارس ابتدایی شهرستان تنکابن جامعه آماری را تشکیل دادند. تعداد معلمان در دو پایه اول و دوم 120 نفر و تعداد والدینی که فرزندانشان در این دو پایه مشغول به تحصیل می‌باشند 1350 نفر بودند. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی بود. همچنین از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است. که حجم نمونه، در معلمان، 50 نفر و در والدین، 80 نفر بوده است و پس از آن برای محاسبه هماهنگی درونی سوالات از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که پایایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات 0/89 را نشان داد و در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح آمارتوصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح آمارتوصیفی با استفاده از شاخص‌های

آماري نظير فراواني، درصد، ميانگين و انحراف معيار، به تجزيه و تحليل داده‌ها پرداخته شده و در سطح آمار استنباطي از آزمون‌خي دو براي محاسبه‌ي داده‌ها استفاده شده است

یافته‌ها

این تحقیق به منظور بررسی نگرش معلمان و والدین شهرستان تنکابن در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی صورت گرفته و بنا دارد با شناخت وضعیت متغیرهای مذکور پیشنهادهایی را برای بهبود هرچه بیشتر این طرح ارائه دهد تا به ابعاد شخصیت دانش‌آموز توجه شود و به این سوال پاسخ دهد که نگرش معلمان و والدین نسبت به روش نوین ارزشیابی چیست؟

سوال اول: از نظر معلمان و اولیای ارزشیابی توصیفی چه میزان در بهبود یادگیری دانش‌آموزان موثر است؟

جدول 1- نتایج خي دو در مورد موثر بودن ارزشیابی توصیفی در بهبود یادگیری

آماره	مجدور کای	سطح معنا داری	درجه‌ی آزادی
مقدار	212/3	0/01	4

می‌توان گفت بین فراوانی گزینه‌های مختلف از-
 لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد.
 سوال دوم: از نظر معلمان و اولیا ارزشیابی-
 توصیفی چه میزان در بهبود رفتار دانش‌آموزان
 موثر است؟

طبق جدول فوق میزان خی‌دو مشاهده‌شده
 برابر با 212/3 می‌باشد، مقدار خی‌دو بحرانی نیز
 طبق جدول با درجه آزادی 4 در سطح معناداری
 $(\alpha \leq 0/01)$ برابر با 13/28 است. چون خی‌دو
 مشاهده شده بزرگتر از مقدار بحرانی است، لذا
 فرض صفر رد می‌شود، یعنی با اطمینان 99 درصد

جدول 2- نتایج خی‌دو در مورد موثر بودن ارزشیابی توصیفی در بهبود رفتار دانش‌آموزان

آماره	مجذور کای	سطح معناداری	درجه ی آزادی
مقدار	409/8	0/01	4

اولیا ارزشیابی توصیفی تا حد زیادی در بهبود رفتار
 دانش‌آموزان موثر است.

$$(X^2 : 8/409, p < 0/01)$$

سوال سوم: از نظر معلمان و اولیاء
 ارزشیابی توصیفی چه میزان در سلامت روحی
 دانش‌آموزان موثر است؟

مقدار خی‌دوی مشاهده شده برابر با 409/8
 است، چون مقدار مشاهده‌شده بزرگتر از مقدار
 بحرانی است فرض صفر رد می‌شود، یعنی با-
 اطمینان 99 درصد در این پژوهش می‌توان نتیجه-
 گرفت بین فراوانی گزینه‌های مختلف از لحاظ
 آماری تفاوت معنادار وجود دارد. از آنجایی که
 66/7 درصد افراد گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد را
 انتخاب کرده‌اند، می‌توان گفت از نظر معلمان و

جدول 3- نتایج خی‌دو در مورد موثر بودن ارزشیابی توصیفی در میزان سلامت روحی دانش‌آموزان

آماره	مجذور کای	سطح معناداری	درجه ی آزادی
مقدار	435/02	0/01	4

یعنی از نظر معلمان و اولیا ارزشیابی توصیفی تا-
 حد زیادی در سلامت روحی دانش‌آموزان موثر
 است. $(X^2 : 435/02, p < 0/01)$

مقدار خی‌دو مشاهده شده 435/02 است،
 چون مقدار مشاهده‌شده بزرگتر از مقدار بحرانی-
 است فرض صفر رد می‌شود یعنی با اطمینان 99
 درصد می‌توان گفت بین فراوانی گزینه‌های
 مختلف از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد،

سوال چهارم: از نظر معلمان و اولیا ارزشیابی توصیفی چه میزان در تعامل اولیا دانش-آموزان با مسوولین مدرسه موثر است؟

جدول 4- نتایج خن دو در مورد موثر بودن ارزشیابی توصیفی در تعامل اولیا با مسوولین مدرسه

درجه‌ی آزادی	سطح معنا داری	مجذور کای	آماره
4	0/01	324/2	مقدار

می‌توان گفت از نظر معلمان و اولیا ارزشیابی-توصیفی تا حدزیادی در تعامل اولیاء دانش‌آموزان با مسوولین مدرسه موثر است.

$$(X^2 : 2/324, p < 0/01)$$

سوال پنجم: به نظر معلمان و اولیاء ارزشیابی توصیفی چه میزان در دشواری کار معلمان موثر است؟

طبق جدول فوق میزان خن دو مشاهده‌شده برابر با (324/2) است و چون از مقدار خن دو بحرانی بزرگتر است، لذا فرض صفر رد می‌شود، لذا با اطمینان 99 درصد در این پژوهش، بین فراوانی گزینه‌ها از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد، از آنجایی که 67 درصد افراد گزینه-های زیاد و خیلی‌زیاد را انتخاب کرده‌اند، پس

جدول 5- جدول خن دو در مورد تاثیر ارزشیابی توصیفی در دشواری کار معلمین

درجه‌ی آزادی	سطح معنا داری	مجذور کای	آماره
4	0/01	216/3	مقدار

شده از دیدگاه معلمان بر بهبود یادگیری 212/3 است. که این مقدار از مقدار خن دوی بحرانی برابر با 13/28 است که حاکی از نظر موافق معلمان در خصوص اثربخشی طرح در بهبود یادگیری دانش‌آموزان بالاتر است. از دیدگاه والدین هم با استفاده از آزمون آماری خن دو در سطح 99% معنی‌دار است و حاکی از نظر موافق والدین در این مورد است. این امر با تحقیقات انجام گرفته‌ی حقیقی (1384) موسوی (1384)، گیتس (2008) در مورد نقش ارزشیابی توصیفی در بهبود یادگیری هم‌سو می‌باشد

بر اساس جدول، میزان خن دو مشاهده‌شده 216/3 است و چون از مقدار بحرانی بزرگتر می‌باشد لذا فرض صفر رد می‌گردد یعنی از نظر معلمان و اولیاء ارزشیابی توصیفی تا حدزیادی در دشواری کار معلمان موثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی سوال 1 پژوهش: ارزشیابی توصیفی چه میزان در بهبود یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است؟ نتایج حاصل از داده‌های به‌دست آمده از مجموع سوال‌ها نشان‌داد که خن دوی محاسبه

معلمین و والدین و با مقایسه‌ی خی‌دوی به‌دست آمده در خصوص تأثیر طرح ارزشیابی توصیفی در بهداشت روحی روانی دانش‌آموزان ملاحظه می‌شود که خی‌دوی به‌دست آمده 324/2 است. که این امر حاکی از نگرش مثبت معلمین می‌باشد که از دیدگاه والدین خی‌دوی به‌دست آمده در مقایسه با خی‌دو محاسبه‌شده در سطح اطمینان 99% معنی‌دار است و این بدین معنی می‌باشد که اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در بهداشت روحی روانی دانش‌آموزان مثبت ارزیابی شده است، که این امر با تحقیق (خوش‌خلق، 1385) و (موسوی، 1384) همسو می‌باشد.

بررسی سؤال 5 پژوهش: ارزشیابی توصیفی به چه میزان در دشواری کار معلمین مؤثر است؟ این سؤال فقط با توجه به نظر معلمین مورد بررسی قرار گرفت. خی‌دوی به‌دست آمده در این خصوص برابر با 216/3 است. که این مقدار بالاتر از مقدار خی‌دوی بحرانی است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که این طرح تاحدزیادی در دشواری کار معلمین مؤثر است. این امر با تحقیق یادگارزاده (1384) و جای‌اوکا (2006)، سیوسول بندا (2005)، هم‌سو می‌باشد. در نهایت پس از بررسی نتایج حاصل از داده‌های به‌دست آمده و تفسیر نتایج به‌طور کلی می‌توان به این نتیجه رسید که با توجه به این که این طرح یک طرح سه-ساله است و چند سالی از اجرای آزمایشی آن می‌گذرد، اکثر والدین و معلمان این طرح را پذیرفته‌اند و نگرش مثبت و مساعدی نسبت به این طرح نوین ارزشیابی داشته‌اند و مشکلات و موانع در راه ارزشیابی توصیفی در طی این چند-

بررسی سؤال 2 پژوهش: ارزشیابی توصیفی چه میزان در تعامل اولیای دانش‌آموزان با مسوولین مدرسه مؤثر است؟ نتایج حاصل از داده‌های به‌دست آمده که از سوالات پرسشنامه‌ی معلمین و والدین نشان داد که خی‌دوی محاسبه‌شده از دیدگاه معلمین 409/8 است که این مقدار از خی‌دوی بحرانی بزرگتر است. و به این ترتیب مشخص می‌شود که به اعتقاد معلمین این طرح به اندازه‌ی خیلی زیاد و زیاد موجب تعامل بیشتر والدین با مسوولین مدرسه می‌شود. از دیدگاه والدین هم با استفاده از آزمون خی‌دو در سطح اطمینان 99% معنی‌دار است. در این سطح اطمینان والدین هم معتقدند که طرح ارزشیابی توصیفی موجب تعامل بیشتر اولیا با مسوولین مدرسه می‌شود.

بررسی سؤال 3 پژوهش: ارزشیابی توصیفی چه میزان در بهبود رفتار دانش‌آموزان مؤثر است؟ نتایج حاصل از داده‌های به‌دست آمده از سوالات در پرسشنامه‌ی معلمین و والدین و با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی نشان داد که میانگین نمره‌ی معلمان در خصوص رفتار دانش‌آموزان برابر 435/02 است. و چون این مقدار بزرگتر از مقدار بحرانی است؛ به این ترتیب مشخص می‌شود که به اعتقاد معلمان این طرح تاحدزیادی و خیلی زیاد در بهبود رفتار دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد که این امر با تحقیقات انجام گرفته‌ی ین‌یو (2005)، آرچر (2004)، هم‌سو می‌باشد.

بررسی سؤال 4 پژوهش: ارزشیابی توصیفی چه میزان در سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد؟ با بررسی سوالات در پرسشنامه

سال تاحدزیادی کاهش یافته‌است ولی می‌توان متذکر شد که بازهم تعدادی از والدین نگرش مثبتی نداشته‌اند. ولی نظر اکثر معلمان مثبت بوده- است. فقط از نظر دشواری در روند کار قدری ناراحت بوده‌اند و البته کلاس‌های کم‌جمعیت را یکی از شرایط مناسب برای اجرای این روش دانسته‌اند و بازدهی این روش را در کلاس‌های پرجمعیت مطلوب پیش‌بینی نمی‌کنند به‌خصوص صرف وقت و زمان زیاد در ارزیابی از موارد اشاره شده از دیدگاه معلمان است و این کار در تکمیل کارنامه‌ها حتماً به مهارت خاصی نیاز دارند. از جمله موارد مورد نظر از دیدگاه معلمان است که بر دشواری کار آنان می‌افزاید ولی به- طور کلی می‌توان گفت ارزیابی دانش‌آموزان تحت تاثیر سلیقه و قضاوت‌های شخصی قرار نمی‌گیرد. به‌طور کلی اجزای این طرح از دیدگاه هر دو گروه بسیار مثبت ارزیابی شده‌است.

منابع

1. احمدی، حسین و حسنی، محمد و ذایریان، شکوهی، خان محمدی (1383). گزارش اجرای آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور. تهران: وزارت آ.پ، معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی تهران. تزکیه.
2. احمدی، غلامعلی (1383). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و آموزش و یادگیری فرایندمدار. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش انتشارات تزکیه.
3. بازرگان عباس (1383)، ارزشیابی آموزشی تهران: انتشارات سمت
4. بازرگان، عباس (1383). برخی شیوه‌های نو در سنجش آموخته‌ها و کاربرد آنها در ارزشیابی عملکرد دانش آموزان در دوره‌ی آموزش عمومی مجموعه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی و تربیتی تهران. تزکیه.
5. بنی اسدی، حسین (1384). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی به سفارش وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و پرورش عمومی دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی، تهران: آزمون نوین.
6. حسنی، محمد. (1382). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها) تهران: آثار معاصر. دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی
7. حسینی، محمد. (1382)، راهنمای ارزشیابی توصیفی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی
8. حقیقی، فهیمه السادات، (1384)، نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 84-83، پایان-نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه پیام نور تهران
9. خوش‌خلق، ایرج، (1385)، گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور در سال تحصیلی 85-84 (مرحله‌ی سوم)، گزارش پژوهشی، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت
10. سیف، علی اکبر. (1371). اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. تهران: انتشارات آگاه
11. موسوی، سید ضیاءالدین (1384)، نظر سنجی از اولیاء و معلمان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفضیلی اجرای طرح در سال تحصیلی 83-84، گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان قم
12. میلتن برگر، ریموند. شیوه‌های تغییر رفتار، ترجمه‌ی علی فتحی آشتیانی، هادی عظیمی آشتیانی (1383). تهران: انتشارات سمت. چاپ دوم.
13. نوابی نژاد، مریم (1373). رفتار بهنجار و نابهنجار کودکان و نوجوانان و داده‌های پیشگیری و درمان نابهنجاری‌ها، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان

14. Arthur, A. (2004). An exploration, of the impact of prior achievement task completing cultural knowledge, and performance feedback on the mathematics self-efficacy and self-assessment of African- American per-adolescent-student. Doctoral Dissertation, Howard
15. Gates, April, A. (2008), Wyoming Teachers Knowledge And Use Formative Assessment Available Online. [http: Proquest Document Id 159494651](http://Proquest Document Id 159494651)
16. Gioka, O., (2006). Assessment For Learning In Physics Investigations: Assessment Criteria, questions And Feed Back In Marking. *Physics Education*, 41.341-346
17. Militello, Matthew. Schweid, Jason & Sireci, Stephen G. (2010). Formative assessment systems: evaluating the fit between school districts' needs and assessment systems' characteristics.
18. Nevo, David (1995). *School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*.
19. Susuwele-Banda, W.J. (2005). *Classroom Assessment In Malawi: Teacher's Perceptions And Practices In Mathematics*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute And State University
20. Yin, Yue (2005), *The Influence Of Formative Assessment On Student Motivation, Achievement And Conceptual Change*. Available Online. [http: Proquest Document Id 982810181](http://Proquest Document Id 982810181)