

بررسی و مقایسه اثر بخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی*

یوسف نامور^۱

اعظم راستگو^۲

دکتر عباس ابوالقاسمی^۳

سعید سیف‌درخشنده^۴

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی میزان اثربخشی اجرای آزمایشی ارزشیابی کیفی توصیفی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان اردبیل در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ انجام شد. روش تحقیق از نوع علی مقایسه‌ای بود. نمونه‌گیری از مدارس که ارزشیابی توصیفی در آنها اجرا می‌شد به روش سرشماری صورت گرفت و برای هر مدرسه‌ای که به عنوان نمونه انتخاب شد یک مدرسه مشابه که ارزشیابی سنتی در آنها اجرا می‌شد برای مقایسه انتخاب گردید. در مجموع ۹۹۹ نفر دانش‌آموز ابتدایی و ۹۹ نفر معلم به عنوان نمونه انتخاب شدند. اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه‌های محقق ساخته از دانش‌آموزان و معلمان جمع‌آوری شد. داده‌های جمع‌آوری شده با نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده نشان داد که ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان کارگروهی و همکاری و کاهش رقابت و همچنین افزایش مشارکت آنها در بحث و گفتگوهای دانش‌آموزان دارد. با توجه به نتایج این تحقیق اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی با رفع برخی کاستی‌ها توصیه می‌شود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی کیفی توصیفی، مهارت اجتماعی و دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

* این مقاله از طرح برون دانشگاهی که با حمایت مالی سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل صورت گرفته، به انجام رسیده است.

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، گروه علوم تربیتی، اردبیل، ایران

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

۳- دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی

۴- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

مقدمه

بعد اجتماعی به عنوان یک بعد شخصیت انسان از اهمیت خاصی برخوردار است که پرورش آن از اهداف نظام آموزشی هر کشور به حساب می آید. موفقیت در پرورش ابعاد وجودی انسان از جمله بعد اجتماعی دانش آموزان (همکاری و کارگروهی و شرکت در بحث) متأثر از عوامل گوناگون در نظام آموزشی می باشد. یکی از این عوامل که می تواند نظام آموزشی را در رسیدن به این هدف یاری رساند، شیوه ارزشیابی است. نتایج تحقیقات بین المللی از جمله آزمون تیمز که در سال های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹ در ایران اجرا شده است، نشان داد که نظام ارزشیابی رایج در مدارس ایران عملاً فرایند یاددهی - یادگیری کلاس درس را محدود نموده است و از بعد فرایندی بسیار ضعیف عمل کرده اند. نتایج حاصل از مطالعات بین المللی نیز بسیار نگران کننده است، چرا که در این آزمون نتایج عملکرد دانش آموزان ایرانی نسبت به کشورهای دیگر و میانگین بین المللی بسیار ضعیف است (کیامنش و نوری، ۱۳۷۷). در زیر به چند نمونه از ضعف های مهم نظام ارزشیابی به ویژه ارزشیابی کمی اشاره می شود:

- سطح پایینی از توانایی افراد را می سنجد.
- اولویت با نمره و امتحان است و نمره و امتحان محور آموزش است.
- تدریس و یادگیری در خدمت نظام سنجش و آزمون است به جای اینکه ارزشیابی در خدمت نظام آموزشی باشد.
- توجه بیش از حد به پاسخ نهایی و فشار برای کسب نمره بالاتر در امتحانات.
- عدم توجه به همه ابعاد و جنبه های شخصیت انسانی و تمرکز به جنبه شناختی آنها در سطح پایین.
- عدم توجه به مهارت های اجتماعی (همکاری، بحث گروهی، کار گروهی) و بجای آن تاکید بر رقابت

شیوه ارزشیابی نه تنها استراتژی یادگیری دانش آموزان را متأثر می سازد بلکه نوع فعالیتها و روش انجام فعالیتها در مدارس را هم تحت تاثیر قرار می دهد. «نحوه ارزشیابی، باید بر اساس نوع هدف و شرایط و فعالیتهای انجام شده تعیین شود؛ اما در

بعضی از نظام های آموزشی، نحوه ارزشیابی، هدفها و بویژه فعالیتهای آموزشی را تحت تاثیر قرار می دهد، که از نظر علمی مورد تایید و مطلوب نیست. در چنین نظام هایی، معلمان و مربیان به جای ایجاد شرایط مطلوب آموزشی و انجام دادن فعالیت و تجارب متناسب با هدف، تمام تلاش خود را برای موفقیت در امتحان و ارزشیابی متمرکز می کنند، و با انجام دادن تمرینهای بی معنا و طاقت فرسا موفقیت شاگردان را در جریان آموزشی دنبال می کنند و در نتیجه ارزشیابی که باید ملاک رسیدن یا عدم رسیدن به هدفهای آموزشی باشد، جای هدفهای آموزشی را می گیرد.» (شعبانی، ۱۳۷۷، ص ۳۶۷). در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تاکید بر ارزشیابی تراکمی و غالب بودن این نوع ارزشیابی آن هم به صورت کمی، مشکلاتی را بوجود آورده است که عمده ترین آن عدم تحقق کامل اهداف آموزش و پرورش و ایجاد آسیبهای نامطلوب همچون مدرک گرایی، اضطراب، تقلب، محدود کردن خلاقیت دانش آموزان، نگرش منفی نسبت به مدرسه و... است (خوش خلق، ۱۳۸۴). از سوی دیگر، توجه افراطی به اجرای ارزشیابی تراکمی در مدارس، اجرای ارزشیابی تکوینی را که به بررسی فرایند یادگیری دانش آموزان می پردازد، بسیار محدود کرده است. از این رو، شورای عالی آموزش و پرورش برای حل مشکلات جاری در زمینه ارزشیابی تراکمی و تکوینی و رفع ایرادهای شیوه ارزشیابی کمی در نشست های کارشناسی تصمیم گرفت که مقیاس های کمی (۲۰-۰) به مقیاس های کیفی و رتبه ای تغییر یابد و در مدارس از ابزارهای سنجش فرایند یادگیری، مانند؛ پوشه کار، مشاهده رفتار، آزمون عملکردی و... استفاده شود (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲). این طرح با عنوان طرح ارزشیابی توصیفی نامگذاری شد که از دیدگاه مجریان طرح به معنای به کارگیری مقیاس مقوله ای رتبه ای (کاملاً تحقق یافته، تحقق یافته، نسبتاً تحقق یافته، تلاش بیشتری باید بنماید) به جای مقیاس فاصله ای (۲۰-۰) و نیز به کارگیری کارنامه توصیفی و ابزارهایی برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متناسب با مقیاس مورد نظر است (حسینی، ۱۳۸۲). «ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می کند برخلاف الگوهای

رایج ارزشیابی، به جای کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت آنها ارائه دهد و ارزشیابی را در خدمت یادگیری و آموزش قرار دهد» (حصاربان، ۱۳۸۵). به عقیده رستگار (۱۳۸۲) استفاده از ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی از جمله پروژه، فرصت های همکاری مثبت بین دانش آموزان در کلاس درس را افزایش می دهد.

ارزشیابی توصیفی با تاکید به ارزشیابی در فرایند تعلیم و تربیت می تواند فعالیتهای دانش آموزان در کلاس درس را تحت تاثیر قرار دهد. در ارزشیابی توصیفی، معلمان علاوه بر اینکه شیوه تدریس و نحوه بازخورد و تکالیف دانش آموزان را تغییر می دهند، از ابزارهای دیگری همچون مشاهده دانش آموزان در شرایط واقعی و ثبت اطلاعات لازم، پوشه کار، چک لیست، آزمونهای عملکردی، استفاده از روش خود سنجی و همسال سنجی و ارائه گزارش پیشرفت دانش آموز نیز استفاده می کنند. این ابزارها تصویر دقیق تری از فرایند یادگیری و نتایج حاصل از تلاشهای دانش آموز را برای معلم ارائه می دهد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴). بخاطر جدید بودن طرح مزبور در ایران، تحقیقات اندکی در این زمینه بویژه بررسی آن از بعد مهارتهای اجتماعی دانش آموزان انجام شده است. نتایج برخی از تحقیقات انجام شده در این خصوص در زیر آورده می شود:

رضایی (۱۳۸۵) تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ را بررسی کرد.

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی با توجه به ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران بود. نتایج نشان داد که سطح پیشرفت دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل: ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی عادی هم سطح آنهاست. بین گروه های آزمایش و گواه در

متغیرهای حوزه عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خودانگیختگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوت های معنی داری مشاهده نشد. در متغیرهای حوزه روانی - حرکتی تفاوت های معنی داری بین دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی وجود داشت (رضایی، ۱۳۸۵).

امیری (۱۳۸۵) تحقیقی با عنوان «بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال و بختیاری در سال ۸۵-۱۳۸۴» انجام داده است. مهمترین نتایج بدست آمده از این پژوهش بیانگر آن است که کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مقوله های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری) میزان انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان دستیابی به اهداف بعد جسمانی، بهتر از دانش آموزان ارزشیابی کمی بوده است.

همچنین نتایج نشان می دهد میزان دستیابی به اهداف بعد اجتماعی دانش آموزان دختر و پسر در پایه های مختلف در دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی یکسان بوده است (امیری، ۱۳۸۵).

در تحقیقی که کمپ و تپروف^۱ (۱۹۹۸) در زمینه ارزشیابی تحصیلی فراگیران با استفاده از پوشه کار در انگلستان انجام دادند. این نتیجه بدست آمد که استفاده از پوشه کار یادگیرنده را فعال و مستقل بار می آورد، انگیزش درونی برای یادگیرندگان ایجاد می کند و دستاوردها را بهبود می بخشد، مهارت های برقراری ارتباط و روابط اجتماعی را توسعه می دهد، فرصتی برای مکالمه و گفتگو میان معلم یا مربی و یادگیرنده به دست می دهد، یک ابزار و روش مناسب برای نشان دادن یادگیری است، در کلاس های نامتجانس و ناهمگن، امکان سنجش تک تک افراد را فراهم می آورد.

1- Kemp & Toperoff

تحقیق حاضر بخاطر بررسی تاثیر نظام ارزشیابی کیفی توصیفی بر بعد اجتماعی دانش آموزان و برای یافتن پاسخی علمی به فرضیه ها و سوالات زیر انجام شده است:

۱- ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر میزان کارگروهی دانش آموزان دارد.

۲- آیا ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر کاهش رقابت و افزایش همکاری دانش آموزان به همدیگر دارد؟

۳- آیا ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر میزان شرکت دانش آموزان در مباحث و گفتگوها دارد؟

روش شناسی تحقیق

در این تحقیق از روش تحقیق علی-مقایسه ای استفاده شده است و روش ارزشیابی (کیفی توصیفی و سنتی) به عنوان متغیر مستقل و متغیرهایی همچون کارگروهی، همکاری و شرکت در بحث و گفتگو به عنوان متغیر وابسته برای مقایسه هستند. در این پژوهش محقق متغیر مستقل را دستکاری نکرده بلکه طرح ارزشیابی توصیفی در تعدادی از مدارس آموزش و پرورش در حال انجام است و تنها محقق اثرات این روش انجام شده را بررسی می کند به همین خاطر روش تحقیق از نوع علی پس از وقوع (علی مقایسه ای) است برای کنترل متغیرهای تاثیرگذار، محقق تلاش نموده است تا شرایط یکسان را برای مقایسه فراهم نماید به همین منظور متغیرهایی همچون سن، پایه تحصیلی، منطقه آموزشی را به صورت یکسان از دو نوع شیوه ارزشیابی انتخاب نموده است.

جامعه آماری این طرح را کلیه دانش آموزان سوم و چهارم ابتدایی طرح ارزشیابی توصیفی و معلمان مدارس طرح مشمول تشکیل می دهد که نمونه نیز به صورت سرشماری انجام گرفت و کلیه دانش آموزان این طرح به عنوان نمونه انتخاب شدند و برای مقایسه نیز به تعداد مشابه نیز مدارس طرح ارزشیابی سنتی انتخاب شدند و اطلاعات مورد نیاز از آنها با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته جمع آوری گردید. نمونه دانش آموزان ۹۹۹ نفر (۵۰۸ نفر ارزشیابی توصیفی و ۴۹۱ نفر ارزشیابی سنتی) و

نمونه معلمان ۹۹ نفر (۶۱ نفر ارزشیابی توصیفی و ۳۸ نفر ارزشیابی سنتی) بودند برای جمع آوری اطلاعات از معلمان و دانش آموزان از دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. پرسشنامه اجرا شده بر روی دانش آموزان برای بررسی متغیر میزان کارگروهی مورد استفاده قرار گرفت و پرسشنامه اجرا شده بر روی معلمان برای بررسی متغیرهای کاهش رقابت و افزایش همکاری و همچنین میزان شرکت دانش آموزان در بحث و گفتگو مورد استفاده قرار گرفت. روایی پرسشنامه ها از طریق همکاران تخصصی بررسی و پس از رفع اشکالات مطرح شده مورد تایید قرار گرفت. میزان پایایی پرسشنامه دانش آموزان و معلم با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۰ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از روشهای آمار توصیفی همچون میانگین و انحراف معیار و برای بررسی فرضیه های تحقیق به دلیل برقرار بودن مفروضات استفاده از آزمونهای آماری پارامتریک تی برای گروههای مستقل استفاده شد. محاسبات آماری از طریق نرم افزار آماری spss16 انجام شد.

یافته های تحقیق

در ابتدا توصیف نمونه آماری تحقیق در جدول شماره ۱ و ۲ آورده می شود، سپس فرضیه های تحقیق و معنی داری آنها با استفاده از آزمون تی آورده می شود.

جدول شماره ۱: تعداد دانش آموزان شرکت کننده به تفکیک پایه تحصیلی و شیوه ارزشیابی

پایه تحصیلی						ارزشیابی
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۵۱	۵۰۵	۵۶	۲۷۹	۴۵	۲۲۶	توصیفی
۴۹	۴۹۴	۵۹	۲۸۸	۴۱	۲۰۶	سنتی
۱۰۰	۹۹۹	۵۷	۵۶۷	۴۳	۴۳۲	مجموع

جدول فوق تعداد دانش آموزان شرکت کننده در طرح به تفکیک پایه تحصیلی و شیوه ارزشیابی نشان می دهد.

جدول شماره ۲: تعداد دانش آموزان شرکت کننده
به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

جنسیت	پایه تحصیلی						
	پایه سوم	فراوانی	درصد	پایه چهارم	فراوانی	درصد	مجموع
دختر	۳۴۴	۴۵	۷۵۶	۵۵	۴۱۲	۷۵	۷۵۶
پسر	۸۸	۳۶	۲۴۳	۶۴	۱۵۵	۲۵	۲۴۳
مجموع	۴۳۲	۴۴	۹۹۹	۵۶	۵۶۷	۱۰۰	۹۹۹

۱- ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر میزان کار گروهی دانش آموزان دارد.

جدول شماره ۳: مقایسه کار گروهی دانش آموزان
در ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی

دانش آموزان	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	میزان معنی داری
گروه آزمایش	۲۵/۶۷	۲/۵۵	۹۹۸	۱/۸۴	۰/۰۳
گروه کنترل	۲۵/۲۳	۴/۶۱			

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۳، میانگین بدست آمده برای دانش آموزان گروه آزمایش (۲۵/۶۷) بزرگتر از میانگین بدست آمده برای گروه کنترل (۲۵/۲۳) است. همچنین نتیجه آزمون t نشان می دهد که تفاوت میانگینهای بدست آمده حاصل عمل آزمایشی بوده و شانس در آن تاثیری نداشته است ($p < 0.05$). بنابراین ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر میزان کار گروهی دانش آموزان دارد.

۲- آیا ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر کاهش رقابت و افزایش همکاری دانش آموزان به همدیگر دارد؟

جدول شماره ۴: مقایسه همکاری دانش آموزان
در ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی از دیدگاه معلم

دیدگاه معلمان	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	میزان معنی داری
گروه آزمایش	۲۱/۰۸	۲/۲۹	۹۷	۲/۴۳	۰/۰۱
گروه کنترل	۱۹/۸۹	۲/۴۴			

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۴، میانگین بدست آمده برای دانش آموزان گروه آزمایش (۲۱/۰۸) بزرگتر از میانگین بدست آمده برای گروه کنترل (۱۹/۸۹) است. همچنین نتیجه آزمون t نشان می دهد که تفاوت میانگین های بدست آمده حاصل عمل آزمایشی بوده و شانس در آن تاثیری نداشته است ($p < 0.05$). بنابراین ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر کاهش رقابت و افزایش همکاری دانش آموزان دارد.

۳- آیا ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر میزان شرکت دانش آموزان در مباحث و گفتگوها دارد؟

جدول شماره ۵: مقایسه میزان شرکت دانش آموزان
در بحث در ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی

دانش آموزان	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	میزان معنی داری
گروه آزمایش	۳۲/۴۹	۲/۷۱	۹۸	۲/۸۲	۰/۰۰۶
گروه کنترل	۳۰/۶۸	۳/۵۵			

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۵، میانگین بدست آمده برای دانش آموزان گروه آزمایش (۳۲/۴۹) بزرگتر از میانگین بدست آمده برای گروه کنترل (۳۰/۶۸) است. همچنین نتیجه آزمون t نشان می دهد که تفاوت میانگین های بدست آمده حاصل عمل آزمایشی بوده و شانس در آن تاثیری نداشته است ($p < 0.05$). بنابراین ارزشیابی توصیفی تاثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای بر میزان شرکت دانش آموزان در مباحث و گفتگوها دارد.

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش بین دو گروه دانش آموزان از نظر کارگروهی تفاوت معنی داری را به لحاظ آماری نشان دادند. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان کارگروهی اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای و سنتی دارد. نتیجه بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تیروف (۱۹۹۸) در مورد تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی، همخوان است. یکی از اهداف اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی، توجه به حیطه های گوناگون شخصیت دانش آموزان در ابعاد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و سطوح بالای شناختی می باشد (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲). یکی از مولفه های بعد اجتماعی کارگروهی می باشد. در ارزشیابی توصیفی دانش آموزان حس رقابت با همدیگر را ندارند و این امر می تواند روحیه کارگروهی در کلاس های درس را تقویت کند.

یافته های دیگر این پژوهش این است که بین دو گروه دانش آموزان تفاوت معنی داری از لحاظ کاهش رقابت و افزایش همکاری تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان همکاری و کاهش رقابت اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای و سنتی دارد. نتیجه بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تیروف (۱۹۹۸) در مورد تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی همخوان است. البته این فرضیه مشابه فرضیه قبلی است. اما با نتایج تحقیق امیری (۱۳۸۵) همسو نیست. وی در تحقیق خود به این نتیجه رسید که تاثیر ارزشیابی کیفی و کمی بر بعد اجتماعی دانش آموزان تفاوت معنی داری نداشته است. مهارت در همکاری و کارگروهی به عنوان یکی از ابعاد اجتماعی در نظام ارزشیابی توصیفی بهبود می یابد. اهمیت همکاری و کارگروهی بر کسی پوشیده نیست، از سوی دیگر رقابت در میان دانش آموزان و مقایسه آنها با یکدیگر موجب حسادت، احساس حقارت، تضعیف عزت نفس، و شوق یادگیری می شود (کرامتی، ۱۳۸۰). اما متأسفانه مهارتهای کارگروهی دانش آموزان به خاطر تاکید بیش از حد بر رقابت و رو در روی هم قراردادن دانش آموزان و عدم توجه به پرورش آنها

بسیار ضعیف است. شیوه ارزشیابی در این امر تاثیر گذار است. با توجه به اینکه در شیوه ارزشیابی توصیفی، دانش آموزان با همدیگر مقایسه نمی شوند، میزان رقابت در بین دانش آموزان کمتر و میزان همکاری و کارگروهی بیشتر است این امر به بهبود مهارت های کارگروهی و همکاری می انجامد. همچنین ابزارهای ارزشیابی تکوینی همچون پروژه و غیره به ارتقاء و بهبود روابط اجتماعی و همکاری بین دانش آموزان منجر می شود.

همچنین در این پژوهش این نتیجه بدست آمد که بین دو گروه دانش آموزان تفاوت معنی داری از لحاظ میزان شرکت در مباحث و گفتگوها وجود دارد. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان شرکت دانش آموزان در مباحث و گفتگوها اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای و سنتی دارد. نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تپروف (۱۹۹۸) در مورد تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی و شرکت در گفتگوها همسو است. در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی فرصت فراوانی در طول کلاس درس برای گفتگو و بحث توسط دانش آموزان وجود دارد. بازخوردهای کیفی از طرف معلم ممکن است دانش آموزان را به طرح سوالات بیشتر از معلم وادار سازد و همچنین اجرای ابزارهای مختلف ارزشیابی همچون پوشه کار، پروژه و غیره دانش آموزان را به همکاری و کار با دیگر دانش آموزان کلاس و می دارد که همه اینها می تواند عواملی در جهت بهبود شرکت دانش آموزان در مباحث و گفتگوها شود.

در کنار نتایجی که در پاسخ به سوالهای تحقیق بدست آمد محقق بر اساس مشاهدات مدارس و صحبتهایی که با معلمان مجری این طرح داشته است نتایج دیگری نیز به دست آورده است که شاید گفتن برخی از آن نکته ها خالی از فایده نباشد. از آنجا که اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به درگیری بیشتر معلمان با جریان یادگیری دانش آموزان تاکید دارد و لازم است معلمان تعامل نزدیکتری با دانش آموزان داشته باشند لذا این امر بر میزان کار معلمان نسبت به نظام ارزشیابی قبلی

افزوده است و در بعضی موارد معلمان از اینکه فرصت استراحت ندارند و بیشتر خسته می شوند گله مند بودند و پیشنهاد معلمان برای رفع این ایراد این بود که تعداد دانش آموزان کلاسها زیاد نباشد. همچنین به مورد دیگری که معلمان اشاره داشتند عدم آگاهی خانواده ها و والدین از تغییر شیوه ارزشیابی و حذف نمره است که این امر باعث می شود والدین هر روز از بچه های خود و حتی مدرسه میزان نمره دانش آموزان خود را جویا شوند و بر روی فرزندان خود استرس ایجاد نمایند. در حالیکه یکی از هدفهای اجرای شیوه ارزشیابی کیفی توصیفی رفع استرسهای بی مورد دانش آموزان است.

پیشنهاد ها بر اساس نتایج تحقیق

۱- با توجه به نتایج این تحقیق توصیه می شود که اجرای شیوه ارزشیابی کیفی توصیفی به خاطر تاثیر گذاری بیشتر در پرورش مهارتهای اجتماعی دانش آموزان (همچون کار گروهی، همکاری، شرکت در گفتگوها و غیره) ادامه یابد.

۲- به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می شود به منظور اجرای دقیق تر این شیوه ارزشیابی و ارتقاء نتایج تربیتی بدست آمده از آن، در اجرای این شیوه ارزشیابی در مدارس از معلمانی استفاده کنند که در زمینه ارزشیابی توصیفی دوره های آموزشی را گذرانده باشند، یا اینکه برای معلمان مجری این طرح دوره های آموزشی تدارک ببینند و معلمان را با فلسفه اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و نحوه اجرای آن آشنا نمایند.

۳- به جهت اینکه معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی درگیری بیشتری با دانش آموزان برای بررسی میزان و کیفیت یادگیری آنها دارند لذا لازم است تعداد دانش آموزان این کلاسها نسبت به کلاسهای که ارزشیابی سنتی در آنها اجرا می شود کمتر باشد.

منابع

(۱۳۸۲). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

امیری، طاهره (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال و بختیاری سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴. چهارمحال و بختیاری: شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش.

حسینی، محمد واحدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی: ارزشیابی برای یادگیری بهتر. تهران: انتشارات مدرسه.

حسینی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی.

حصاربان، زهرا (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی بستری برای پرورش خلاقیت. ماهنامه پیوند (۳۲۰)، ۲۲-۲۹.

خوش خلق، ایرج (۱۳۸۴). بازنگری در روش های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و ابتدایی.

رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش: رویکردهای نو در سنجش و ارزشیابی با تاکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد موثر به دانش آموزان در فرایند آموزش. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

رضایی، اکبر (۱۳۸۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران ۸۵-۱۳۸۴. تهران: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی علامه طباطبائی.

شعبانی، حسن (۱۳۷۷). مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاهها (سمت).

کرامتی، محمد رضا (۱۳۸۰). رقابت یا رفاقت در کلاس درس. **مجله روانشناسی و علوم تربیتی**، (۲) ۳۱، ۱۵۶-۱۳۹.

کیامنش، علیرضا و نوری، محمد (۱۳۷۷). **یافته های سومین مطالعات تیمز**. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Kemp, J., & Toperoff, D. (1998, 1 2). **Guidelines for portfolio assessment in teaching English**. Retrieved 2 21, 2008, from English Inspectorate, Ministry of Education: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Archive of SID