

«علوم تربیتی»

سال سوم - شماره ۱۲ - زمستان ۱۳۸۹

ص. ۱۵۲ - ۱۴۳

بررسی و مقایسه اثربخشی 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 ۸۹-۸۸ 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، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

* این مقاله از طرح برون دانشگاهی، که با حمایت مالی سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل انجام گردید، استخراج گردیده است.

۱- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، گروه علوم تربیتی، اردبیل، ایران Email:yosefy650@yahoo.com

۲- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، گروه علوم تربیتی، اردبیل، ایران

۳- دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی

۴- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران

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 می‌آید. موفقیت در پرورش ابعاد وجودی انسان از جمله بعد اجتماعی دانش آموزان (همکاری و کارگروهی و شرکت در بحث) متاثر از عوامل گوناگون در نظام آموزشی می‌باشد. یکی از این عوامل که می‌تواند نظام آموزشی را در رسیدن به این هدف یاری رساند، شیوه ارزشیابی است. نتایج تحقیقات بین‌المللی از جمله آزمون تیمز که در سال‌های 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 کرده‌اند. نتایج حاصل از مطالعات بین‌المللی نیز بسیار نگران‌کننده است، چرا که در این آزمون نتایج عملکرد دانش آموزان ایرانی نسبت به کشورهای دیگر و میانگین بین‌المللی بسیار ضعیف است (کیامنش و نوری، ۱۳۷۷). در زیر به چند نمونه از ضعف‌های مهم نظام ارزشیابی به ویژه ارزشیابی کمی اشاره می‌شود:

- سطح پایینی از توانایی افراد را می‌سنجد.
- 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 جنبه‌های شخصیت انسانی و تمرکز به جنبه شناختی آنهم در سطح پایین.
- عدم توجه به مهارت‌های اجتماعی (همکاری، بحث گروهی، کار گروهی) و بجای آن تأکید بر رقابت شیوه ارزشیابی نه تنها استراتژی یادگیری دانش‌آموزان را متاثر می‌سازد بلکه نوع فعالیت‌ها و روش انجام فعالیت‌ها در مدارس را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد. «نحوه ارزشیابی، باید بر اساس نوع هدف و شرایط و فعالیت‌های انجام شده تعیین شود؛ اما در بعضی از نظام‌های آموزشی، نحوه ارزشیابی، هدف‌ها و بویژه فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، که از نظر علمی مورد تأیید و مطلوب نیست. در چنین نظام‌هایی، 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 می‌کنند، و با انجام دادن تمرین‌های بی‌معنا و طاقت فرسا موفقیت شاگردان را در جریان آموزشی دنبال می‌کنند و در نتیجه ارزشیابی که باید ملاک رسیدن یا عدم رسیدن به هدف‌های آموزشی باشد، جای هدف‌های آموزشی را می‌گیرد.» (شعانی، ۱۳۷۷، ص ۳۶۷). در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تأکید بر ارزشیابی تراکمی و غالب بودن این نوع ارزشیابی آن هم به صورت کمی، مشکلاتی را بوجود آورده است که عمده‌ترین 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 فرآیند یادگیری دانش آموزان می پردازد، بسیار محدود کرده است. از اینرو، 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 نام گذاری 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 (حسنی، 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 قراردهد» (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 تأکید به ارزشیابی در فرایند تعلیم و تربیت می تواند فعالیت های دانش آموزان در کلاس درس را تحت تأثیر قراردهد. 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، آزمون های 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 تلاش های دانش آموز را برای معلم ارائه می دهد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴). بخاطر جدید بودن طرح مزبور در ایران، تحقیقات اندکی در این زمینه بویژه بررسی آن از بعد مهارت های اجتماعی دانش آموزان انجام شده است. نتایج برخی از تحقیقات انجام شده در این خصوص در زیر آورده می شود:

رضایی (۱۳۸۵) تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های 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 ویژگی های 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 معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی عادی هم سطح آنهاست. بین گروه‌های 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 خودانگیزگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوت‌های معنی‌داری مشاهده نشد. در متغیرهای حوزه روانی - حرکتی تفاوت‌های معنی‌داری بین دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس عادی وجود داشت (رضایی، ۱۳۸۵).

امیری (۱۳۸۵) تحقیقی با عنوان «بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های 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 دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مقوله‌های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری) میزان انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان دستیابی به اهداف بعد جسمانی، بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است.

همچنین نتایج نشان می‌دهد میزان دستیابی به اهداف بعد اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر در پایه‌های 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 می‌آورد، انگیزش درونی برای یادگیرندگان ایجاد می‌کند و دستاوردها را بهبود می‌بخشد، مهارت‌های برقراری ارتباط و روابط اجتماعی را توسعه می‌دهد، فرصتی برای مکالمه و گفتگو میان معلم یا مربی و یادگیرنده به دست می‌دهد، یک ابزار و روش مناسب برای نشان دادن یادگیری است، در کلاس‌های نامتجانس و ناهمگن، امکان سنجش تک تک افراد را فراهم می‌آورد. تحقیق حاضر بخاطر بررسی تأثیر نظام ارزشیابی کیفی توصیفی بر بعد اجتماعی دانش‌آموزان و برای یافتن پاسخی علمی به فرضیه‌ها و سؤالات زیر انجام شده است:

- ۱- ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان کارگروهی دانش‌آموزان دارد.
- ۲- آیا ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر کاهش رقابت و افزایش همکاری دانش‌آموزان به همدیگر دارد؟
- ۳- آیا ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان شرکت دانش‌آموزان در مباحث و گفتگوها دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

در این تحقیق از روش تحقیق علی-مقایسه‌ای استفاده شده است و روش ارزشیابی (کیفی توصیفی و سنتی) به عنوان متغیر مستقل و متغیرهایی همچون کار گروهی، 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 می‌کند به همین خاطر روش تحقیق از نوع علی پس از وقوع (علی مقایسه‌ای) است برای کنترل متغیرهای تأثیرگذار، 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 دانش‌آموزان سوم و چهارم ابتدایی طرح ارزشیابی توصیفی و معلمان مدارس طرح مشمول تشکیل می‌دهد که نمونه نیز به صورت سرشماری انجام گرفت و کلیه دانش‌آموزان 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 جمع‌آوری گردید. نمونه دانش‌آموزان 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 جمع‌آوری اطلاعات از معلمان و دانش‌آموزان از دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. پرسشنامه اجرا شده بر روی دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان در بحث و گفتگو مورد استفاده قرار گرفت. روایی پرسشنامه‌ها از طریق همکاران تخصصی بررسی و پس از رفع اشکالات مطرح شده مورد تأیید قرار گرفت. میزان پایایی پرسشنامه دانش‌آموزان و معلم با آلفای کرونباخ به ترتیب ۷۹٪ و ۸۰٪ بدست آمد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از روش‌های آمار توصیفی همچون میانگین و انحراف معیار و برای بررسی فرضیه‌های 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.

یافته‌های تحقیق

در ابتدا توصیف نمونه آماری تحقیق در جدول شماره ۱ و ۲ آورده می‌شود، سپس فرضیه‌های تحقیق و معنی‌داری آنها با استفاده از آزمون تی آورده می‌شود.

جدول شماره ۱: تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده به تفکیک پایه تحصیلی و شیوه ارزشیابی

شیوه ارزشیابی	پایه تحصیلی				
	فراوانی پایه سوم	درصد فراوانی	فراوانی پایه چهارم	درصد فراوانی	مجموع
توصیفی	۲۲۶	۴۵	۲۷۹	۵۵	۵۰۵
سنّتی	۲۰۶	۴۱	۲۸۸	۵۹	۴۹۴
مجموع	۴۳۲	۴۳	۵۶۷	۵۷	۹۹۹

جدول فوق تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در طرح به تفکیک پایه تحصیلی و شیوه ارزشیابی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

جنسیت	پایه تحصیلی				
	فراوانی پایه سوم	درصد فراوانی	فراوانی پایه چهارم	درصد فراوانی	مجموع
دختر	۳۴۴	۴۵	۴۱۲	۵۴	۷۵۶
پسر	۸۸	۳۶	۱۵۵	۶۴	۲۴۳
مجموع	۴۳۲	۴۴	۵۶۷	۵۶	۹۹۹

ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان کارگروهی دانش‌آموزان دارد.

جدول شماره ۳: مقایسه کارگروهی دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنّتی

دانش‌آموزان	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	میزان معنی‌داری
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 دانش‌آموزان گروه آزمایش (۲۵/۶۷) بزرگتر از میانگین بدست آمده برای گروه کنترل (۲۵/۲۳) است. همچنین نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که تفاوت میانگین‌های بدست آمده حاصل عمل آزمایشی بوده و شانس در آن تأثیری نداشته است ($p < 0.05$). بنابراین ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان کارگروهی

دانش‌آموزان دارد.

آیا ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر کاهش رقابت و افزایش همکاری دانش‌آموزان به همدیگر دارد؟

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

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

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۴، میانگین بدست آمده برای دانش‌آموزان گروه آزمایش (۲۱/۰۸) بزرگتر از میانگین بدست آمده برای گروه کنترل (۱۹/۸۹) است. همچنین نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که تفاوت میانگین‌های بدست آمده حاصل عمل آزمایشی بوده و شانس در آن تأثیری نداشته است ($p < 0.05$). بنابراین ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر کاهش رقابت و افزایش همکاری دانش‌آموزان دارد.

۱- آیا ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان شرکت دانش‌آموزان در مباحث و گفتگوها دارد؟

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

میزان معنی‌داری	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	دانش‌آموزان
۰/۰۰۶	۲/۸۲	۹۸	۲/۷۱	۳۲/۴۹	گروه آزمایش
			۳/۵۵	۳۰/۶۸	گروه کنترل

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۵، میانگین بدست آمده برای دانش‌آموزان گروه آزمایش (۳۲/۴۹) بزرگتر از میانگین بدست آمده برای گروه کنترل (۳۰/۶۸) است. همچنین نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که تفاوت میانگین‌های بدست آمده حاصل عمل آزمایشی بوده و شانس در آن تأثیری نداشته است ($p < 0.05$). بنابراین ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای بر میزان شرکت دانش‌آموزان در مباحث و گفتگوها دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش بین دو گروه دانش‌آموزان از نظر کارگروهی تفاوت معنی‌داری را به لحاظ آماری نشان دادند. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان کارگروهی اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای و سنتی دارد. نتیجه بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و

تپروف (۱۹۹۸) در مورد تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی، همخوان است. یکی از اهداف اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی، توجه به حیطه‌های گوناگون شخصیت دانش‌آموزان در ابعاد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و سطوح بالای شناختی می‌باشد (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲). یکی از مؤلفه‌های بعد اجتماعی کارگروهی می‌باشد. در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان حس رقابت با همدیگر را ندارند و این امر می‌تواند روحیه کارگروهی در کلاس‌های درس را تقویت کند.

یافته‌های دیگر این پژوهش این است که بین دو گروه دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری از لحاظ کاهش رقابت و افزایش همکاری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان همکاری و کاهش رقابت اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای و سنتی دارد. نتیجه بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تپروف (۱۹۹۸) در مورد تأثیر 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 تأثیر ارزشیابی کیفی و کمی بر بعد اجتماعی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری نداشته است. مهارت در همکاری و کارگروهی به عنوان یکی از ابعاد اجتماعی در نظام ارزشیابی توصیفی بهبود می‌یابد. اهمیت همکاری و کارگروهی بر کسی پوشیده نیست، از سوی دیگر رقابت در میان دانش‌آموزان و مقایسه آنها با یکدیگر موجب حسادت، احساس حقارت، تضعیف عزت نفس، و شوق یادگیری می‌شود (کرامتی، ۱۳۸۰). اما متأسفانه مهارت‌های کارگروهی دانش‌آموزان به خاطر تأکید بیش از حد بر رقابت و روی هم قراردادن دانش‌آموزان و عدم توجه به پرورش آنها بسیار ضعیف است. شیوه ارزشیابی در این امر تأثیرگذار است. با توجه به اینکه در شیوه ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان با همدیگر مقایسه نمی‌شوند، میزان رقابت در بین دانش‌آموزان کمتر و میزان همکاری و کارگروهی بیشتر است این امر به بهبود مهارت‌های کارگروهی و همکاری می‌انجامد. همچنین ابزارهای ارزشیابی تکوینی همچون پروژه و غیره به ارتقاء و بهبود روابط اجتماعی و همکاری بین دانش‌آموزان منجر می‌شود.

همچنین در این پژوهش این نتیجه بدست آمد که بین دو گروه دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری از لحاظ میزان شرکت در مباحث و گفتگوها وجود دارد. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان شرکت دانش‌آموزان در مباحث و گفتگوها اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای و سنتی دارد. نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تپروف (۱۹۹۸) در مورد تأثیر 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 دانش‌آموزان وجود دارد. بازخوردهای کیفی از طرف معلم ممکن است دانش‌آموزان را به طرح سؤالات بیشتر از معلم وادار سازد و همچنین اجرای ابزارهای مختلف ارزشیابی همچون پوشه کار، پروژه و غیره دانش‌آموزان را به همکاری و کار با

دیگر دانش‌آموزان کلاس و می‌دارد که همه اینها می‌تواند عواملی در جهت بهبود شرکت دانش‌آموزان در مباحث و گفتگوها شود.

پیشنهاد برای مجریان

- ۱- با توجه به نتایج این تحقیق توصیه می‌شود که اجرای شیوه ارزشیابی کیفی توصیفی به خاطر تأثیر گذاری بیشتر در پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان (همچون کارگروهی، همکاری، شرکت در گفتگوها و غیره) ادامه یابد.
- ۲- به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌شود به منظور اجرای دقیق‌تر 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 دوره‌های آموزشی را گذرانده باشند، یا اینکه برای معلمان مجری این طرح دوره‌های 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 دانش‌آموزان برای بررسی میزان و کیفیت یادگیری آنها دارند لذا لازم است تعداد دانش‌آموزان این کلاس‌ها نسبت به کلاس‌هایی که ارزشیابی سنتی در آنها اجرا می‌شود کمتر باشد.

مآخذ

- (۱۳۸۲). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- امیری، طاهره (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال و بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. چهارمحال و بختیاری: شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش.
- حسینی، محمد و احمدی، 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.
- حصاریانی، زهرا (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی بستری برای پرورش خلاقیت. ماهنامه پیوند (۳۲۰)، ۲۲-۲۹.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۴). بازنگری در روش‌های 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 تأکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد موثر به دانش‌آموزان در فرایند آموزش. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

رضایی، اکبر (۱۳۸۵). تأثیر 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 طباطبایی.

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، ۳۱(۲)، ۱۵۶-۱۳۹. کیامنش، علیرضا و نوری، محمد (۱۳۷۷). یافته‌های 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