

## بررسی وضع ارزش‌یابی‌های مستمر در دوره‌ی ابتدایی

محمدعلی پرویزیان\* - مریم کاظمی\*\*

### چکیده

مقاله حاضر برگرفته از یک تحقیق میدانی انجام شده در مورد وضع ارزش‌یابی‌های مستمر دوره‌ی ابتدایی است. این تحقیق در سال ۱۳۸۲ به سفارش سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی و با نظارت دکتر حسن پاشا شریفی به انجام رسیده است. در این نوشتار تلاش شده است که ضمن معرفی تحقیق مذکور، مهم‌ترین محورهای ادبیات تحقیق و پیشینه‌ی آن و نیز مهم‌ترین اطلاعات میدانی در قالب یافته‌های پژوهش ارائه و معرفی شود. پیام اصلی یافته‌ها در این مقاله این است که ۴۷ درصد معلمان دوره‌ی ابتدایی به انجام دادن فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر رغبت چندانی ندارند. بیشترین فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر، در فرایند یاددهی-یادگیری مواد درسی جغرافیا، ریاضیات، علوم تجربی انجام شده است و کمترین فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر مربوط

---

\* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

\*\* کارشناسی ارشد مدیریت - پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

به سه ماده‌ی درسی دینی، قرآن و فارسی است.

البته برخی معلمان در این رابطه خلاقیت‌هایی داشته‌اند که چگونگی آن در مقاله‌ی حاضر منعکس شده است. به منظور بهبود وضعیت اجرایی ارزشیابی مستمر در مدارس، در پایان چند پیشنهاد کاربردی ارائه شده که می‌تواند مورد استفاده‌ی کارشناسان در سازمان آموزش و پرورش قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** الگوی ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی مستمر، ارزشیابی تکوینی، یادگیری فرایند محور، دوره ابتدایی

دفتر فصلنامه

Archive of SID

## مقدمه

در فرایند آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی، عوامل بسیاری دخالت دارند که تغییر هر یک می‌تواند در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. از جمله‌ی این عوامل می‌توان فضای آموزشی، نیروی انسانی، روش‌های تدریس، مواد درسی و ارزشیابی تحصیلی را نام برد. در سال‌های اخیر، وزارت آموزش و پرورش در زمینه‌ی ارزشیابی تحصیلی اقدامات چشم‌گیری داشته است؛ به طوری که آیین‌نامه‌ی ارزشیابی تحصیلی، نحوه‌ی اجرای آن در مدارس، اختیارات معلمان، نقش مدیران و حتی نقش والدین را تحت تأثیر قرار داده است.

پیش از این، فعالیت‌های معلمان اغلب در جهت تعیین میزان موفقیت فراگیرندگان در یادگیری مطالب درسی بوده است؛ در حالی که در ارزشیابی جدید که با عنوان ارزشیابی مستمر مطرح است، بر ارزشیابی‌های تکوینی و غیرکتابی به صورت مداوم در طول سال تحصیلی برای هر دانش‌آموز تأکید می‌شود. بدون شک، به‌کارگیری چنین روشی در ارزشیابی، همکاری مدیر مدرسه، والدین دانش‌آموز را می‌طلبد؛ چرا که انجام دادن تکالیف متنوع خارج از کلاس که دنباله‌ی یاددهی-یادگیری مدرسه محسوب می‌شود، قابل توجه است.

به گفته‌ی بسیاری از صاحب‌نظران، اجرای ارزشیابی تکوینی وسیله‌ی مهمی برای سنجش جنبه‌های مثبت و منفی تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌رود و در رشد، بالندگی و شکوفایی استعدادهاى آنها مؤثر است. به همین سبب، سنجش چنین سطح انتظاری در آموزش و پرورش هرگز از طریق برگزاری امتحانات چندنوبتی کتبی در طول سال تحصیلی مقدور نیست و اجرای انواع ارزشیابی متناسب با هر درس در جریان یاددهی-یادگیری، می‌تواند پاسخ‌گویی این سطح انتظار باشد.

در چنین شرایطی، از سال تحصیلی ۱۳۷۸ در وزارت آموزش و پرورش طرح ارزشیابی مستمر در دوره‌ی

ابتدایی به اجرا گذاشته شد؛ با این هدف که این فرایند بتواند رغبت دانش‌آموزان را نسبت به تحصیلات مدرسه‌ای افزایش دهد و به ارتقای موفقیت تحصیلی آن‌ها بینجامد.

## بیان مسأله

در تعلیم و تربیت معاصر، الگوی ارزشیابی تحصیلی به صورت یک متغیر عمده در فرآیند یاددهی-یادگیری خودنمایی می‌کند؛ آن‌چنان که فراگیرندگان نحوه‌ی مطالعه‌ی خود را نیز با این الگو تطبیق می‌دهند. حتی اگر معلمان بین خود تفاوتی در طرح سؤال و نوع ارزشیابی احساس کنند؛ روش مطالعه‌ی خود را تغییر می‌دهند و با آن هم‌نوا می‌شوند. از طرفی، وزارت آموزش و پرورش برای استفاده‌ی مفیدتر دانش‌آموزان از ماه‌های سال تحصیلی، یک نوبت از امتحانات دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی را حذف کرده است تا به جای تعطیل کردن کلاس درس و برگزاری امتحانات، فرایند یاددهی-یادگیری ادامه یابد و به جای آن، معلمان در طول سال تحصیلی به شیوه‌های مختلف، ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان را انجام دهند. از آن‌جا که این شیوه‌ی ارزشیابی مهارت‌ها، رفتارها و ذهنیت دانش‌آموزان را به طور مستمر ارزشیابی می‌کند و در طول سال تحصیلی جریان دارد، آن را ارزشیابی مستمر نامیده‌اند.

در آیین‌نامه‌ی امتحانات آمده است که نمره‌ی امتحان هر درس در هر نوبت، میانگین نمره‌ی امتحان پایانی و نمره‌ی ارزشیابی مستمر همان نوبت خواهد بود که بر مبنای ۲۰ مشخص می‌شود. نمره‌ی ارزشیابی دانش‌آموزان، تقویت خود ارزیابی در آن‌ها، توجه به نقش تربیتی معلم، از اجرای یک فرایند مستمر حکایت دارد که سطح تعلیم و تربیت را ارتقاء می‌دهد. بدیهی است برای سنجش چنین فرایندی، اجرای ارزشیابی مستمر در طول سال تحصیلی اجتناب‌ناپذیر خواهد

بود. در حال حاضر، از اجزای ارزشیابی مستمر قریب سه سال می‌گذرد.

از سال ۱۹۶۰ در برنامه‌ریزی آموزشی به دلیل کثرت اطلاعات، دیدگاهی پیدا شد مبنی بر این‌که چون هم‌ی دانش‌ها را نمی‌توان به دانش‌آموزان آموخت، باید مفاهیم اساسی و کلیدی را به آن‌ها یاد داد تا خود، جزئیات را فرا گیرند. پس از سپری شدن مدت زمانی، دانشمندان به این نتیجه رسیدند که به دلیل تعدد و تنوع مطالب آموختنی، آموختن هم‌ی مفاهیم اساسی نیز عملی نیست و باید راه یادگیری و به دست آوردن مطالب را به دانش‌آموزان آموخت. این نگرش بر آموزش راه یادگیری و نه آموزش صرف مطالب به دانش‌آموزان، تأکید دارد (یادگیری فرآیند محور)

همچنین، در حوزه‌ی علوم مربوط به یادگیری، امروزه بحث «فراشناخت» مطرح است که می‌گوید: باید به دانش‌آموزان کمک کرد که روش شناخت خود را بشناسد. در یادگیری فرآیند محور، به این موضوع توجه می‌شود؛ چرا که دانش‌آموزان در جریان یادگیری و شناخت یک حقیقت، در می‌یابند که الگوی فهمیدن او چگونه است. اصولاً از طریق فراشناخت و درک روش‌های شناختی افراد، می‌توان راه شناخت را اصلاح کرد و این امر خود، حیاتی‌تر از هر آموزشی است. توجه به ارزشیابی فرآیند محور، زمینه‌ی رشد مهارت‌های اجتماعی، فراشناختی و کاربست معلومات در زندگی دانش‌آموزان را نیز فراهم می‌آورد. از آن‌جا که امتحانات به سبک موجود، قادر به ارزشیابی در حوزه‌ی فراشناخت نیست، برای این منظور می‌بایست چاره‌اندیشی شود (حاجی‌آق‌الو، ۱۳۸۰).

مأموریت اصلی نظام‌های تعلیم و تربیت ایجاد، هدایت و غنی کردن فرآیند یادگیری است. برای موفقیت در این مأموریت خطیر، اطلاعات مربوط به فرآیندهای یادگیری، از نتایج یادگیری اساسی‌تر است. تأکید بر نتایج یادگیری و تعیین نمره برای معلومات و محفوظات دانش‌آموزان، پیامدهای نامطلوبی داشته است. افرادی که این روش را تأیید می‌کنند، هدف از تحصیل را آماده شدن برای

موفقیت در امتحانات می‌دانند و به همین منظور و با روش‌های غیراصولی حجم محفوظات خود را افزایش می‌دهند؛ بی‌آن‌که ارتباط معلومات را درک کنند یا برای تکمیل کیفیت آن‌ها کوشش بایسته‌ای به عمل آورند.

بدین ترتیب، معلمان نیز روش‌های تدریس خود را به همین منظور انتخاب و اجرا می‌کنند و به تدریج، هم‌ی عناصر نظام تعلیم و تربیت با تأثیر گرفتن از نتایج این نوع ارزشیابی‌ها در مسیری پیش می‌روند که پاسخ مطلوبی برای آن‌ها فراهم کنند.

تأکید بر ارزشیابی‌های پایانی و عدم توجه به فرایند یادگیری موجب آن شده است که از پرورش مهارت‌های مقایسه کردن، دیدن تشابهات و تفاوت‌ها، کشف روابط علت و معلولی، جابجایی موقت علت و معلول، رسیدن از مثال به قاعده و از قاعده به مثال و ارزشیابی پدیده‌های مورد مطالعه، غفلت شود. ناتوانی دانش‌آموختگان نظام تعلیم و تربیت حتی در سطوح عالی در شناسایی، تبیین و حل مسایل مربوط به زندگی شخصی و اجتماعی یکی از نشانه‌های ناکامی این روند است. ارزشیابی‌های بین‌المللی نظیر طرح تیمز و طرح A.B.C نیز نشان داده است که محصولات نظام آموزش و پرورش ما به دلیل محروم بودن از مهارت‌های اساسی تفکر، از نظر پایداری و کاربرست معلومات و حل مسایل جدید بسیار ناتوان‌اند؛ حال آن‌که از جهت محفوظات و معلومات اندوخته‌ی قابل ملاحظه‌ای دارند (کیامنش، ۱۳۷۸).

در نظام ارزشیابی پیشین که به نظام سه‌ثلاثی معروف است، نتایج ارزشیابی‌های پایانی تعیین‌کننده و ملاک تشخیص درجه‌ی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بود؛ بنابراین، در این نوع ارزشیابی، نتایج یادگیری، اندازه‌گیری می‌شد و بر اساس آن، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد داور قرار می‌گرفت.

در صورتی‌که در تعیین درجه‌ی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج یادگیری و مهارت‌هایی که نتایج یادگیری از طریق آن‌ها کسب می‌شود، اهمیت

دارند و نظام ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی باید در هر دو مورد، اطلاعات لازم را گردآوری کند و بر اساس مجموع آن‌ها به داوری بپردازد. نقص ارزشیابی‌های سه‌ثلاثی در همین نکته بود؛ زیرا در این نوع ارزشیابی‌ها اطلاعات مربوط به نتایج یادگیری جمع‌آوری و از اطلاعات مربوط به مهارت‌ها و فرایند کسب نتایج غفلت می‌شد؛ در نتیجه، ارزشیابی و یادگیری به صورت ابتر صورت می‌گرفت. در نظام سه‌نوبتی چون فقط نتایج یادگیری مورد توجه بود، اگر دانش‌آموزان بدون تلاش و صرفاً با اتکا بر حافظه‌ی قوی یا هر دلیل دیگر نتیجه‌ی خوبی به دست می‌آوردند، مورد تأیید قرار می‌گرفتند و هرگز برای تلاش بیشتر برانگیخته نمی‌شدند. و نیز، اگر دانش‌آموزی به رغم تلاش فراوان، به هر دلیل نتیجه‌ی خوبی کسب نمی‌کرد، مورد تأیید قرار نمی‌گرفت و انگیزه‌ی تلاش خود را از دست می‌داد. در نظام جدید امتحانات، با ارجحی به تلاش، این نقیصه رفع شده است. با عنایت به مراتب یاد شده و انتظاری که از مدارس به عنوان مجری ارزشیابی مستمر می‌رود، این سؤال مطرح است که پس از گذشت سه سال از اجرای ارزشیابی مستمر، وضعیت اجرای این ارزشیابی در دروس مختلف چگونه است و با سطح انتظار تعریف شده در آیین‌نامه‌ی امتحانات چه تفاوتی دارد.

### هدف کلی

آگاهی از وضع اجرای ارزشیابی‌های مستمر در پایه‌های مختلف ابتدایی با توجه به تنوع مواد درسی

### هدف‌های جزئی

۱. شناخت وضعیت اجرای انواع ارزشیابی از طریق فعالیت‌های خارج از کلاس در دروس دوازده‌گانه‌ی دوره‌ی ابتدایی

۲. شناخت وضع اجرائی انواع ارزشیابی مستمر از طریق فعالیت‌های داخل کلاس در مواد درسی دوازده‌گانه‌ی دوره‌ی ابتدایی
۳. شناخت مسایل و مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران
۴. شناخت خلاقیت‌ها و نوآوری آموزگاران در اجرای ارزشیابی مستمر
۵. شناخت راه‌کارهای رفع موانع اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران

### سؤال‌های پژوهشی

۱. وضع اجرائی انواع ارزشیابی‌های مستمر- اعم از فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی- دانش‌آموزان در مواد درسی دوره‌ی ابتدایی چگونه است؟
  ۲. خلاقیت و نوآوری آموزگاران در اجرای ارزشیابی‌های مستمر کدام است؟
  ۳. مسایل و مشکلات اجرای ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟
  ۴. راه‌کارهای رفع مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟
  ۵. بین وضع موجود ارزشیابی مستمر و وضع مطلوب چه تفاوتی وجود دارد؟
- جامعه‌ی آماری:** آموزگاران شاغل به تدریس در پنج پایه‌ی مدارس ابتدایی استان مرکزی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ و همچنین دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم این دوره در همان سال؛
- حجم نمونه‌ی مطالعه شده:** ۷۸۲ نفر آموزگار و ۱۱۲۶ نفر دانش‌آموز بوده است.
- ابزار جمع‌آوری اطلاعات:** در این تحقیق، پرسش‌نامه‌ی معلمان، پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزان و سیاهه‌ی ثبت مشاهدات بوده است.
- روش تحقیق:** توصیفی پیمایشی و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آماری توصیفی، استفاده از آزمون کاسکویر بوده است.
- ضمناً برای مستندسازی اطلاعات، به برپایی نایشگاه رسانه‌های آموزشی و تهیه عکس و فیلم



از فعالیتهای مستند آموزگاران و دانش‌آموزان که در جریان این تحقیق به دست آمد، اقدام شد.

## پیشینه و مبانی نظری

ارزشیابی در معنای عام به داوری در مورد ارزش چیزها اشاره دارد (سیف ۱۳۷۵). ارزشیابی آموزشی به دو نوع کلی درونی و بیرونی تقسیم می‌شود. در ارزشیابی درونی، موضوعات آموزشی، به ویژه سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، توسط عوامل درون مدرسه‌ای مورد مطالعه و قضاوت قرار می‌گیرد (اسکربون ۱۹۹۱). در آموزش و پرورش، انواع ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و تراکمی از جمله اقدام‌هایی است که در حوزه‌ی ارزشیابی درونی انجام می‌گیرد (شریفی ۱۳۷۵). بازده یادگیری دانش‌آموزان بسیار متنوع است. این بازده‌ها، رفتارها و توانایی‌های زیادی از قبیل حفظ مطالب، درک و فهم مطالب، کسب مهارت‌ها، کاربرد اصول و فنون، فراگیری توانایی‌های آفرینندگی و کسب علایق و نگرش‌های مثبت از سوی فراگیرندگان (سیف ۱۳۷۳) را شامل می‌شود. به منظور دستیابی به این تنوع یادگیری، معلمان به تناسب مواد درسی و شرایط مدرسه، فعالیت‌های کلاس و خارج از کلاس را برای فراگیرندگان تعیین می‌کنند؛ از جمله‌ی این فعالیت‌ها، پاسخ‌گویی به سؤال‌های شفاهی و کتبی، تهیه‌ی گزارش و روزنامه‌ی دیواری، انجام دادن تحقیق، اجرای مشاهدات، ساخت مدل، طراحی، بازی، اجرای مهارت، آزمایش کردن، بازدیدها و ... (خوش‌خلق ۱۳۸۰) است. انجام این فعالیت‌ها علاوه بر کمک به یادگیری دانش‌آموزان، به معلم فرصت می‌دهد تا برای رفع نارسایی‌های روش‌های خود بکوشد و سطح مهارت و دانش حرفه‌ای خویش را افزایش دهد.

۱- نمونه‌ی تصویر مستند، به پیوست گزارش نهایی تحقیق منتشر گردید.

(شريفی ۱۳۸۰)؛ بنابراین، امروزه در آموزش و پرورش بيش از گذشته بر اجرائی انواع ارزشیابی‌های تکوینی در فرایند یاددهی-یادگیری تأکید می‌شود تا از بازخوردهای دریافت شده در بهبود کیفیت آموزشی استفاده گردد (خلخالی ۱۳۷۵). برخی از فعالیت‌های ارزشیابی تکوینی در کلاس و برخی در خارج از کلاس انجام می‌گیرد. شرح تفصیلی این فعالیت‌ها به تفکیک مواد درسی، در آیین‌نامه‌ی امتحانات آموزش عمومی برای استفاده‌ی مدیران و معلمان مندرج است. (آیین‌نامه‌ی امتحانات سال ۷۸).

امروزه به فرایند ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان و کیفیت اجرائی آن به عنوان یک رویکرد توجه شده است؛ یعنی، معلم در طول سال تحصیلی و در جریان عملکرد آموزشی خود، می‌بایست همواره از فعالیت‌های متنوع ارزشیابی تکوینی در جهت یادگیری دانش‌آموزان بهره‌گیرد.

در گذشته، آموزش و پرورش کشور ما بر حفظ اطلاعات توسط دانش‌آموز و انتقال معلومات از سوی معلم تأکید داشت و نظام ارزشیابی بر امتحانات شفاهی و کتبی استوار بود؛ یعنی، معلم پس از هر دوره‌ی سه ماهه از سال تحصیلی، می‌بایست با طرح سؤال‌های کتبی و شفاهی، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را مشخص کند؛ هر چند که همیشه بر امتحانات کتبی تأکید می‌شد. به عبارت دیگر، سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز در هر درس با حضور در یک جلسه‌ی امتحانی حداکثر دو ساعت رقم زده می‌شد؛ در حالی که برخی از دروس، ماهیتاً مبتنی بر مهارت‌آموزی، تغییر رفتار و بروز واکنش‌های متناسب در سایر حیطه‌های یادگیری‌اند که همیشه از آنها غفلت می‌شده است (گنجی ۱۳۶۷).

از تحقیقات انجام شده و تجارب آموزشی سایر کشورها چنین بر می‌آید که در اغلب جوامع، روش‌های متنوعی برای سنجش آموخته‌های فراگیرندگان به کار می‌رود. این سنجش بر اساس نوع ماده‌ی درسی و ماهیت سرفصل‌های هر کتاب

درسی متفاوت است و برای تحقق آن. واکنش‌های فراگیرنده در طول سال تحصیلی و ثبت آن‌ها توسط معلم ملاک عمل قرار می‌گیرد. از آنجا که ماهیت درس هنر، ریاضی، حرفه و فن و ادبیات متفاوت است، به طور منطقی، ارزشیابی از فراگیرندگان آن‌ها نیز می‌بایست متفاوت باشد. خلاصه، به دلیل انتقاداتی که به نظام ارزشیابی قدیم ایران وارد بود، از سال ۱۳۷۶ شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت به صورت علمی در صدد تدوین یک نظام جدید ارزشیابی تحصیلی و آیین‌نامه‌ی مربوط به آن در آموزش عمومی بر آمد (خوش‌خلق ۱۳۸۰).

مطالعات آزمایشی انجام گرفته در این زمینه، بر کوشش‌های صورت گرفته دلالت دارد. پس از طی مراحل، سرانجام ارزشیابی مستمر یا فرایندی به جای ارزشیابی قبلی تعیین و در آیین‌نامه‌ی مربوط، فعالیت‌های ارزشیابی به تفکیک مواد درسی برای هر یک از دوره‌های ابتدایی و راهنمایی به معلمان معرفی شد.

از طرفی، معلمان و اولیای دانش‌آموزان به علت عادت به برگزاری امتحانات سه نوبتی، تأکید بر امتحانات کتبی و عدم وقوف بر ماهیت و خاصیت ارزشیابی مستمر، ابتدا در برابر ارزشیابی مستمر مقاومت می‌کردند ولی تداوم آن و پی‌گیری‌های انجام شده در مناطق مختلف، اهمیت برگزاری ارزشیابی مستمر را بیش از پیش آشکار ساخت. در ادامه‌ی این روند، اغلب صاحب‌نظران در اظهارات و آثار خود بر اثر بخشی و ضرورت استفاده از ارزشیابی مستمر تأکید کردند. اغلب تحقیقات در داخل کشور بر پایه‌ی نظام سابق ارزشیابی تحصیلی که بر امتحانات کتبی تأکید داشته، انجام شده است (بکایی ۱۳۷۰). در برخی از این تحقیقات، محدودیت‌ها و کاستی‌های موجود در آن نظام نقد شده است و شاید همین نقد و نظرها، زمینه‌های تغییر نظام ارزشیابی را فراهم آورده باشد (بابالو، ۱۳۷۹).

به هر حال، تدوین آیین‌نامه‌ی جدید امتحانات که در آن چهار ماده‌ی درسی دوره‌ی راهنمایی

راهکارها و فعالیتهای ارزشیابی مستمر تعریف شده است، به عنوان یک سطح انتظار از معلمان برای پیروی از آن مطرح است. به طوری که آنها موظفاند در طول سال تحصیلی، به تناسب مادهی درسی مربوطه، فعالیتهایی را برای دانش‌آموزان تعریف کرده و در فرصت مناسب، آنها را ارزشیابی کنند و نمره‌ی مربوط را در یک سیاهه ثبت نمایند، یعنی، به همان میزان که نمره‌ی امتحان کتبی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز نقش دارد، انجام دادن فعالیتهای عملی، مهارتی و رفتاری نیز در این زمینه دخالت داشته باشد (فانی ۱۳۷۹).

بنابراین، می‌توان گفت که اگر آموزگاران دوره‌ی ابتدایی نسبت به ارزشیابی، بینش و نگرش مثبت داشته باشند، در مورد فعالیتهای داخل و خارج از کلاس دانش‌آموزان بیش از پیش خواهند کوشید (اله‌ام‌پور، ۷۴ و آشوبی، ۸۱). ضمناً معلمان تحت تأثیر عواملی چون مقررات ارتقای شغلی، نظام تشویقی کارکنان و ارزشیابی عملکردی معلمان قرار دارند و به همین علت، بر درصد قبولی دانش‌آموزان در هر کلاس تأکید می‌ورزند.

البته دیده شده است معلمان بیش از هر چیز بر تمام کردن محتوای درسی و انجام دادن آزمون‌های مکرر با هدف افزایش سطح نمرات دانش‌آموزان تأکید دارند و این امر، آفت اجرای ارزشیابی مستمر است؛ بنابراین، یکی از مشکلات موجود بر سر راه اجرای این برنامه‌ی آموزشی در مدارس، اصلاح سیستم نظارت موجود بر عملکرد معلمان است که در آن باید ملاک‌های تنوع فعالیتهای انجام شده در طول سال تحصیلی، مد نظر قرار گیرد. تحقیقات خارج از کشور نیز گویای این است که از ارزشیابی تکوینی و پایانی برای بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌شود (اسچار ترواین ۱۹۸۱). در یک تحقیق استفاده از نتایج ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان برای بهبود عملکرد معلمان تأکید شده است (خان اس ۱۹۸۲). در تحقیق دیگری، از ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان

برای سنجش کیفیت تدریس رسمی معلمان استفاده شده است (آلباکی ۱۹۸۹). در کالیفرنیا جنوبی با انجام یک تحقیق در زمینه ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان از نتایج آن برای برنامه‌ریزی آموزشی استفاده شده است (هالزو ۱۹۹۳). در سطح جهانی، دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، دوران توسعه‌ی برنامه‌ریزی قوی برای اجرا و ارزشیابی نامیده شد و در اغلب کشورها برای بهینه‌سازی آموزش‌ها - از جمله علوم تجربی - در دوره‌ی ابتدایی اقدامات مؤثری صورت گرفت (اسمیت لورا ۱۹۹۳). در گزارش سال ۱۹۹۰ یونسکو در مورد مؤلفه‌های عملی چارچوب ارزشیابی پایانی مواد درسی مختلف، راهکارهای اجرایی ارائه شده که زمینه‌ی اقدامات برخی کشورها در آموزش و پرورش بوده است. به هر حال، در دهه‌های اخیر در جوامع مختلف به ارزشیابی تحصیلی به عنوان رویکردی مؤثر در تعلیم و تربیت توجه شده است.

## نتایج تحقیق

در مقاله‌ی حاضر سعی شده است نتایج تحقیق با ارائه‌ی بخشی از اطلاعات میدانی بر اساس سؤالات پژوهشی مطرح شود. دوازده سؤال پژوهشی در مورد وضعیت ارزشیابی طرح شده بود که در مقاله‌ی حاضر در قالب یک سؤال به صورت جمع‌بندی ارائه می‌شود. در اولین سؤال پژوهشی آمده است:

## وضع اجرائی انواع ارزشیابی‌های مستمر- اعم از فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی- در موارد درسی دوره‌ی ابتدایی چگونه بوده است؟

اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسش‌نامه‌ی معلمان، پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزان و مشاهده‌ی مستندات موجود در مدارس نشان داد که در هر یک از مواد درسی دوازده‌گانه‌ی دوره‌ی ابتدایی، فعالیت‌های متفاوتی انجام گرفته است.

این وضع در قالب دو نوع فعالیت‌های خارج از کلاس و داخل کلاس ارائه گردیده است در جدول شماره یک و نمودار شماره یک وضعیت فعالیت‌های داخل کلاس انجام گرفته در مدارس استان مرکزی در جریان اجرای ارزشیابی مستمر منعکس گردیده است.

با توجه به اینکه در این تحقیق، سه نوع روش جمع‌آوری اطلاعات وجود داشته، پژوهش‌گر پس از پردازش، آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کرده است تا هم‌پوشی و وجه تمایز و تشابه آن‌ها را دریابد. این کار، اغلب در تحقیقات کیفی انجام می‌شود. در جدول شماره ۱، اطلاعات مربوط به فعالیت‌های داخل کلاس ارزشیابی مستمر که از طریق پرسش‌نامه‌ی معلمان، دانش‌آموزان و نیز مشاهدات کیفی به دست آمده، با یکدیگر مقایسه شده است. نتایج نشان می‌دهد که اولاً طیف اطلاعاتی هر سه در مورد دروس دوازده‌گانه متفاوت است؛ به طوری که ملاحظه می‌شود، معلمان در اعلام تعداد فعالیت‌های انجام گرفته فراوانی بیشتری را اظهار کرده‌اند. سپس، داده‌های مربوط به دانش‌آموزان و آنگاه داده‌های مربوط به مشاهدات از سطح پایین‌تری از نظر اعلام فراوانی فعالیت‌ها برخوردارند.

نکته‌ی قابل توجه این است که در هر یک از این سه نوع اطلاعات، روندی همگون و نوعی هماهنگی مشاهده می‌شود که نشان‌دهنده‌ی نزدیکی به واقعیت‌های انجام گرفته در میدان تحقیق است. در نمودار شماره ۱، سه منحنی اطلاعات فوق ترسیم و

مقایسه شده و نمایش خوبی از رابطه و هماهنگی اطلاعات به دست داده است.

در جدول یاد شده، بیشترین فعالیت داخل کلاس در مورد ماده‌ی درسی فارسی و کمترین آن در مورد تربیت بدنی بوده است.

جدول شماره‌ی ۱- مقایسه‌ی درصد فعالیت‌های داخل کلاس ارزش‌یابی مستمر

از نگاه معلمان، دانش‌آموزان و مشاهدات

ملاحظات	میان‌گین	پاسخ دانش‌آموزان	پاسخ معلمان	مشاهده‌ی مستندات	منابع مواد درسی	ردیف
	۶۶	۶۳	۵۲	۸۲	قرآن	۱
	۵۷	۵۵	۴۴	۷۲	دینی	۲
	۲۳	۲۵	۱۹	۲۵	انشا	۳
	۵۷	۵۸	۴۲	۷۰	املا	۴
	۷۵	۷۵	۶۳	۸۹	فارسی	۵
	۷۴	۷۲/۵	۶۱	۸۸/۵	تاریخ	۶
	۷۱/۵	۶۹	۵۹/۵	۸۶	مدنی	۷
	۵۳/۵	۵۱/۵	۴۱	۶۸	جغرافیا	۸
	۲۸/۸	۲۹/۵	۲۱	۳۶	ریاضی	۹
	۳۷	۴۴	۲۲	۴۵	علوم تجربی	۱۰
	۱۵	۱۵/۵	۱۲	۱۸	هنر	۱۱
	۱۱	۲۰/۵	۶/۵	۶/۷	تربیت بدنی	۱۲
	۵۰ درصد	میانگین کل:				

در جدول شماره‌ی ۲، اطلاعات مربوط به مشاهدات انجام شده، اجرای پرسش‌نامه‌های معلمان و دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس ارزش‌یابی مستمر، منعکس گردیده است. برای نمایش میزان و سطح این فعالیت‌ها نمودار شماره‌ی ۲ ارائه شده است. البته اطلاعاتی که از طریق مشاهده به دست آمده، عینی و مستند است. پس از آن، از نظر روایی، اطلاعات دانش‌آموزان قرار دارد و در مرتبه‌ی سوم اطلاعات معلمان؛ زیرا

این گروه در توجیه کار خود سعی کردند آمار بیشتری از فعالیت‌های خود را ارائه دهند. در این جدول، اطلاعات مربوط به فعالیت‌های خارج از کلاس ارزشیابی مستمر منعکس است و به فعالیت‌های مذکور در سه محور دانش‌آموزان و معلمان و مشاهدات توجه شده است. در نمودار شماره ۲، منحنی این طیف اطلاعات، مقایسه شده و به نمایش درآمده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ترتیب قرار گرفتن منحنی بر حسب درصد فعالیت‌ها ارزشیابی مستمر عبارت است از: پاسخ معلمان، پاسخ دانش‌آموزان و مشاهدات، در این‌جا هم می‌توان میانگین هر سه دسته اطلاعات را در هر ستون به عنوان شاخص فعالیت‌های انجام گرفته درباره‌ی هر درس در نظر گرفت. میانگین‌های محاسبه شده نشان می‌دهد که بیشترین درصد فعالیت‌های خارج از کلاس- به جز ورزش- مربوط به درس هنر و کمترین فعالیت، مربوط به درس فارسی بوده است. بعد از هنر دو درس انشا و ریاضی قرار دارند.

جدول شماره ۲- مقایسه‌ی درصد فعالیت‌های خارج از کلاس ارزشیابی مستمر

ملاحظات	میان گین	پاسخ دانش‌آمو زان	پاسخ معلمان	مشاهده ی مستندا ت	منابع مواک درسی	ردیف
	۳۳/۵	۳۶	۴۷	۱۸	قرآن	۱
	۴۳	۴۵	۵۶	۲۸	دیجی	۲
	۷۷	۷۵	۸۱	۷۵	انشا	۳
	۴۳	۴۲	۵۷	۳۰	املا	۴
	۲۵	۲۵	۳۷	۱۱	فارسی	۵
	۲۶	۲۷/۵	۳۹	۱۱/۵	تاریخ	۶
	۲۸/۵	۳۱	۴۰/۵	۱۴	مدنی	۷
	۴۶/۵	۴۸/۵	۵۹	۳۲	جغرافیا	۸
	۷۱	۷۰/۵	۷۹	۶۴	ریاضی	۹
	۶۶	۶۶	۷۸	۵۵	علوم تجربی	۱۰
	۸۴/۸	۸۴/۵	۸۸	۸۲	هنر	۱۱
	۸۹	۷۹/۵	۹۴/۵	۹۳/۳	تربیت بدنی	۱۲



سیاهه‌ی ثبت اطلاعات کیفی (مشاهدات)

جدول شماره‌ی ۳- درصد مستندات فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر در مدارس ابتدایی

(در یک ماهه) کلاس N ۷۸۲

ردیف	دروس پایه	توان	دین	انشا	املا	فارسی	تاریخ	مدنی	تغذایی	ریاضی	علوم تجربی	هنر	تربیتی	ملاحظات
۱	پرسش‌های تدریجی (سیاهه‌ی نمرات) شفاهی- کتبی	۸۲	۷۲	۲۵	۷۰	۸۹	۸۸/۵	۸۶	۶۷	۳۶	۴۵	۱۸	۶/۷	
۲	انجام دادن تحقیقات کتابخانه‌ای	۲۵	۱۹	۲/۶	-	۵۴	۳۲/۸	۳۱	۱۲/۷	۱/۸	۷/۲	۰/۳	۰/۸	
۳	کار عملی مربوط به درس	۳۸	-	۲۷	۱۰	۴۶	۲۶/۸	۲۶	۱۸	۶/۶	۱۸	۶/۸۷	۲/۴	
۴	روزنامه‌ی دیواری	۷	۷/۶	۷/۲	-	-	۳	۳/۴	۷/۷	۰/۹	۹/۴	۰/۶	۰/۱۶	
۵	گزارش‌نویسی (مطالعه، مشاهده)	-	۹/۳	۲۶	-	-	۹	۹	۱۰/۷	۷/۴۵	۶/۷	-	۰/۴	
۶	حل تمرین	-	۶/۴	۸/۳۵	-	-	-	-	۹/۴	۷/۸۵	۴/۸	-	-	
۷	اجرای مهارت‌های حرکتی	-	۳۰	-	-	-	۳	۹	-	-	۳/۷	۴/۵	۸۵	
۸	انجام دادن آزمایش و تهیه گزارش آن	-	-	-	-	-	-	-	۵/۶	-	۱۲	-	-	
۹	انجام دادن تحقیقات پروژه‌ای کیفی	-	-	-	-	-	-	-	۶	-	۱۳	-	-	
۱۰	تهیه جله (کار گروهی)	۲/۹	۱/۱	۲/۶	-	-	۶	-	۷/۷	-	۴/۳	-	۰/۶	
۱۱	اجرای مهارت‌ها (درسی، علمی)	-	۱۳	-	-	-	-	۶/۸	۱۲/۵	-	۳/۲	۳	۳	
۱۲	شرکت در مسابقات و اردوها	۷/۲۰	۱۲	۱/۲	-	-	۱۹	۶/۱۲	۷/۷	-	۸/۶	۳/۶	۶/۶	
	جمع داخل کلاس	۸۲	۷۲	۲۵	۷۰	۸۹	۸۸/۵	۸۶	۶۸	۳۶	۴۵	۱۸	۶/۷	
	جمع خارج از کلاس	۱۸	۲۸	۷۵	۳۰	۱۱	۱۱/۵	۱۴	۳۲	۶۴	۵۵	۸۲	۹۳/۳	
	جمع کل	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	

در جدول شماره ۳ اطلاعات مربوط به مشاهدات انجام گرفته از فعالیتهای ارزشیابی مستمر به ثبت رسیده است. در این جدول دوبعدی، ۱۲ مادهی درسی در یک بعد و ۱۲ نوع فعالیت ارزشیابیهای داخل و خارج از کلاس در بعد دیگر به ثبت رسیده اند.

از طرف دیگر، کلیهی این فراوانیها بر اساس تعداد فعالیتهای انجام گرفته در یک ماه تنظیم شده اند. در واقع، سطح انتظار تحقیق که متناسب با آییننامهی ارزشیابی تحصیلی است، این است که در هر کلاس به تناسب هر مادهی درسی، انواع فعالیتهای ممکن در خارج از کلاس و داخل کلاس صورت گیرد.

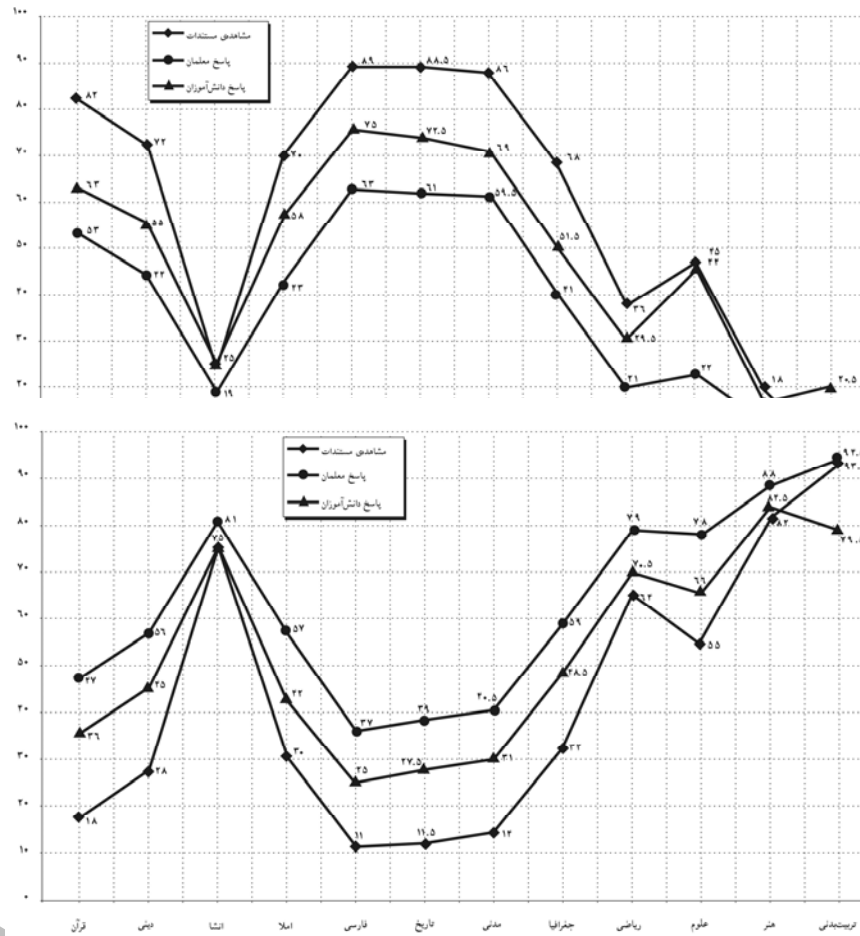
برای اینکه بتوان شاخصهای این جدول را مقایسه و ارزشیابی کرد، این اطلاعات به صورت درصد درآمده است. همانطور که در این جدول ملاحظه میشود، فعالیتهای داخل و خارج از کلاس به صورت مجموعه ای که اعضای آن مکمل یکدیگرند، انجام گرفته است.

معلمان در برخی درسها به انجام دادن فعالیتهای خارج از کلاس برای دانشآموزان رغبت داشته اند و در برخی دیگر، این گرایش در داخل کلاس بوده و این امر قابل مشاهده است. در مجموع، اطلاعات نشان میدهد که در اغلب دروس، معلمان به انجام دادن فعالیتهای خارج از کلاس برای دانشآموزان رغبتی نداشته اند؛ هر چند که معلمان در پاسخ به پرسشنامه ها مدعی انجام دادن این فعالیتهای در سطح بسیار بالاتری بوده اند. در حالی که مستندات این امر ارائه نشده و مشاهده نگردیده است. بیشترین فعالیت خارج از کلاس به جز ورزش در درس هنر و کمترین آن در درس فارسی انجام پذیرفته است.

در بیشترین درسها مشاهده شد که معلمان پرسشهای مکرر شفاهی و کتبی را به جای ارزشیابی مستمر انجام میدهند و به جای یک نوبت امتحان

حذف شده توسط وزارت آموزش و پرورش، چند نوبت امتحان را جایگزین کرده اند.

نمودار شماره ۱- مقایسه‌ی درصد فعالیت‌های داخل کلاس ارزش‌یابی مستمر



## سؤال پژوهشی دوم: خلاقیت و نوآوری آموزگاران در اجرای ارزشیابی‌های مستمر کدام است؟

یکی از سؤالات پژوهشی تحقیق حاضر، در مورد وجود میزان ابتکارات و خلاقیت‌های به کار گرفته شده در جریان اجرای فعالیت‌های ارزشیابی مستمر بوده است. پژوهش‌گر در پرسشنامه‌ی معلمان، جدولی را طراحی کرده بود که معلمان بتوانند فراوانی ابتکارات احتمالی خود را در مورد هر ماده‌ی درسی در آن درج کنند و مستندات آن را ضمیمه‌ی پرسشنامه ارائه دهند.

پس از دریافت این اطلاعات و تطبیق با مستندات مربوط، اطلاعات جدول شماره ۴ به دست آمد. در این جدول، در مقابل هر ماده‌ی درسی انواع ابتکارات انجام گرفته توسط معلمان درج شد و فراوانی و درصد آن در سطح میدان تحقیق اعلام گردید. در اینجا منظور از ابتکار، فعالیتی است که معلم در جهت ایجاد فرصت‌های آموزشی، به کار گرفته و ارزشیابی کرده است؛ بدون آن‌که این فعالیت در آیین‌نامه‌ی امتحانات، قید شده باشد.

در جدول مذکور، بیشترین ابتکار در مورد ماده‌ی درسی ریاضیات صورت گرفته است و پس از آن، مواد درسی علوم تجربی و جغرافیا بوده‌اند. برای دروس دینی و ورزش هیچ نوع ابتکاری انجام نشده است. البته فراوانی ابتکارات انجام شده در میدان تحقیق، ناچیز بوده است.

جدول شماره ۴- ابتکارات و خلاقیت‌های معلمان در اجرای ارزشیابی مستمر

ردیف	فعالیت‌ها	فراوانی	درصد
قرآن	تشویق کردن دانش‌آموزان با دادن انواع کارت‌های تشویقی برای دریافت جوایز	۱۶	۳
دینی	-	۰	۰
انشا	نامه‌نگاری بستی	۱۸	۳/۶
املا	تهیه‌ی پلی‌کپی یک متن و تکثیر و توزیع آن بین دانش‌آموزان، صحیح کردن آن و یافتن غلط‌های املایی	۱۴	۲/۳
فارسی	مشاعره در کلاس، مناظره از طریق کلمات هم‌خانواده بین دانش‌آموزان	۱۴	۲/۳
تاریخ	تهیه‌ی ماکت شخصیت‌های تاریخی و تشریح وقایع تاریخی مرتبط با آن شخصیت در کلاس	۳	۴/۵
مدنی	ساخت ماکت‌های محل زندگی شهر و روستایی، ساخت وسایل مرتبط با شهرنشینی مانند قوانین ترافیک، علایم رانندگی، پلیس، پرچم.	۸	۹
جغرافیا	تهیه‌ی البوم نقشه‌ها از کاغذ آدامس، ساخت ماکت‌های طبیعی از وسایل و مواد موجود در کلاس یا محل، تهیه‌ی سؤالات هفتگی به صورت پلی‌کپی برای دانش‌آموزان به شکل مصور	۲۴	۱۰
ریاضی	طرح کردن انواع سؤالات تمرینی مصور به صورت هفتگی برای دانش‌آموزان	۳۸	۹
علوم	ساخت انواع ماکت مربوط به مفاهیم علوم از مواد و وسایل محلی و آرایه‌ی آن‌ها به کلاس به صورت کاربردی ترازو، مجموعه‌ی دانه‌ها، ماشین‌های ساده، تبدیل انرژی	۳۲	۸/۶
هنر	بافت گلیم به عنوان یکی از صنایع دستی در ابعاد A4	۱۸	۳
ورزش	-	۰	۰
جمع		۱۸۸	۵۹/۶
میانگین		۱۵/۶	۴/۹

درصدها نسبت به فراوانی فعالیت‌های هر ماده‌ی درسی محاسبه شده است.

سومین سؤال پژوهشی: مسایل و مشکلات اجرای ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟

- از نظر آموزگاران، مهم‌ترین مشکلات اجرای ارزشیابی مستمر به شرح زیرند:
۱. توجه نبودن اولیای دانش‌آموزان نسبت به فرایند ارزشیابی مستمر
  ۲. توقع نامعقول اولیا نسبت به سطح نمره‌ی ارزشیابی مستمر که توسط معلم فرزندشان تعیین می‌شود.

۳. کمبود وقت در طول هفته برای پرداختن به فعالیتهای ارزشیابی مستمر
۴. عدم امکان اجرای فعالیتهای مستمر در کلاسهای چندپایه
۵. تراکم دانش‌آموزان که مانع رسیدگی به فعالیتهای در مواد درسی مختلف می‌شود.
۶. شرایط فیزیکی کلاس برای پرداختن به فعالیتهای ارزشیابی مستمر در داخل کلاس مهیا نیست.
۷. عدم آشنایی برخی همکاران با اجرا و ارزشیابی فعالیتهای دانش‌آموزان.

### **چهارمین سؤال پژوهشی: راهکارهای رفع مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟**

آموزگاران در اظهارات خود راهکارهای اجرایی زیر را برای بهبود ارزشیابی مستمر پیشنهاد کرده‌اند.

الف) برپایی همایش، کلاس آموزش خانواده برای توجیه اولیا نسبت به ارزشیابی مستمر

ب) آماده کردن فضای کلاس و مدرسه برای انجام دادن فعالیتهای مختلف در مواد درسی

پ) برپایی همایشها و دوره‌های ضمن خدمت برای مدیران و معلمان

ت) کاهش دادن تراکم دانش‌آموزان و ایجاد فرصت برای معلمان جهت اجرای انواع فعالیتهای

ث) افزایش دادن انگیزش معلمان از طریق تشویق، نظارت و بازدید از دفتر ثبت فعالیتهای ارزشیابی مستمر.

### **پنجمین سؤال پژوهشی: بین وضعیت موجود ارزشیابی مستمر و وضعیت مطلوب چه تفاوتی وجود دارد؟**

در آیین‌نامه‌ی امتحانات، برای هر ماده‌ی درسی فعالیتهای متنوعی برای معلمان پیشنهاد شده که انجام دادن آنها در مدت ۹

ماه سال تحصیلی وضعیت مطلوبی را ایجاد می‌کند. یافته‌های پژوهش‌گر در جریان این تحقیق، وضع موجود ارزشیابی مستمر محسوب می‌شود و اختلاف بین آن‌ها (وضعیت مطلوب و وضعیت موجود) به شرح زیر به دست آمده است.

الف) فعالیت‌های ارزشیابی مستمر، انجام شده در مدارس استان مرکزی در مواد درسی جغرافیا، هنر، مدنی، علوم تجربی و ریاضیات در حد مطلوب بوده است.

ب) وضع فعالیت‌های انجام شده در مواد درسی انشاء، املا، فارسی و تاریخ در حد متوسط بوده است.

پ) وضع فعالیت‌های انجام شده در مواد درسی قرآنی، دینی، تربیت بدنی ضعیف و کمتر از سطح انتظار آیین‌نامه‌ی امتحانات بوده است (جدول شماره ۲۶، گزارش نهایی).

البته در تحقیق حاضر، بین فعالیت‌های انجام گرفته در پایه‌های مختلف، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

## نقد و نظر

تحقیق حاضر مبتنی بر تحلیل اطلاعات کیفی به انجام رسیده است و یافته‌های آن مشابه تحقیقاتی بوده که از نظر روش‌شناسی و جمع‌آوری اطلاعات همسویی داشته‌اند؛ از جمله با تحقیق آشویی (۱۳۸۲) که وضع ارزشیابی مستمر را در دوره‌ی راهنمایی بررسی کرده است، همسویی‌هایی در یافته‌ها احساس می‌شود. همچنین، در تحقیق خوش‌خلق (۱۳۸۰) که اجرای ارزشیابی مستمر و ابعاد مختلف آن را بررسی کرده است، از نظر یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد معلمان وجود مشترکی مشاهده می‌شود. در اثر سیف (۱۳۷۳) از انواع راه‌های اجرای ارزشیابی مستمر که برای معلمان امکان اجرا دارد، نام برده شده که بسیار شبیه مواردی است که در تحقیق حاضر مد نظر قرار گرفته است. خلخالی (۱۳۷۵) در مقاله‌ی خود بر اهمیت و ضرورت انواع

ارزشیابی‌های تکوینی در آموزش عمومی تأکید و آثار آن را تشریح کرده است. در آیین‌نامه امتحانات (۱۳۷۸) نیز، انواع فعالیت‌های داخل کلاس و خارج از کلاس دانش‌آموزان که می‌بایست با هدایت معلمان انجام پذیرد به صورت مدون درج شده است. در تمامی این اسناد و دیگر اسنادی که در قسمت پیش به آن‌ها اشاره شده است، یک پیام مشترک وجود دارد و آن، این‌که فرایند ارزشیابی مستمر امروزه به عنوان یک رویکرد در آموزش و پرورش شناخته می‌شود؛ به طوری که معلمان نمی‌توانند کار تعلیم و تربیت را بدون استفاده از راهکارهای اجرایی آن به پیش ببرند. این پیام آن‌جا نافذ است که برخی، محتوای درسی تکالیف داخل و خارج از کلاس را به عنوان فعالیت‌های مکمل یادگیری شناخته‌اند؛ بنابراین، معلمان باید به تنوع و کیفیت فعالیت‌های اجرایی ارزشیابی مستمر وقوف داشته باشند و حتی از نگاه سنجش و ارزشیابی، بتوانند انواع فعالیت‌های دانش‌آموزان را ارزش‌گذاری کنند و بازخورد مناسب و به موقع ارائه دهند تا شاهد ثمرات این رویکرد در آموزش و پرورش باشیم.

## پیشنهادها

۱. به منظور ارائه‌ی آگاهی و دانش‌شغلی به معلمان، به‌ویژه آن دسته از معلمان‌ی که به اشتباه، برگزاری امتحانات مکرر را جایگزین هم‌هی فعالیت‌های ارزشیابی مستمر کرده‌اند، لازم است یک دوره آموزش ضمن خدمت برگزار شود که در آن معرفی تنوع و مصادیق فعالیت‌های آموزشی که به آن فرصت‌های آموزشی گفته می‌شود تأکید و فرایند سنجش و اندازه‌گیری و ارزشیابی ارائه گردد.
۲. از آن‌جا که در تحقیق حاضر تجربه‌ی برپایی نمایشگاه فعالیت‌های ارزشیابی مستمر موجب شد معلمان و دانش‌آموزان و دانشجویان تربیت‌معلم از آن استقبال نموده و در ادامه‌ی فعالیت‌ها برانگیخته شوند پیشنهاد می‌شود که هر ساله



این نمایشگاه در مناطق آموزش و پرورش برپا شود و به صاحبان ابتکار و نوآوری جوایزی اهدا گردد.

۳. برگزاري همایش‌های آموزشی با موضوع ارزشیابی تحصیلی، در ایجاد رغبت و نگرش مثبت در معلمان برای پرداختن هر چه بیشتر به فعالیت‌های خارج از مدارس مؤثر است. این پیشنهادها در اظهارات معلمان نیز به عنوان یک راهکار مورد تأکید قرار گرفته بود.

۴. در تحقیق حاضر مشاهده شد که دفاتری با عنوان «ارزشیابی مستمر» به دبستان‌های استان تحویل شده که در ابتدای آن، ضمن ارائه تعاریف مختلف از فرایند ارزشیابی مستمر، مصادیق فعالیت‌های مختلف به تفکیک دروس درج شده است ولی نیمی از معلمان به مفاد آن توجه نداشتند. پیشنهاد می‌شود با برگزاري یک مسابقه، از محتوای چندصفحه‌ای دفاتر مذکور و تشویق برترین‌های مسابقه، انگیزه‌ی لازم برای توجه معلمان به مطالعه ایجاد و تقویت شود.

۵. همه ساله جشنواره‌ی الگوهای برتر تدریس در استان برگزار می‌شود. پیشنهاد می‌شود یکی از ملاک‌های انتخاب الگوی تدریس برتر، به‌کارگیری انواع فعالیت‌های ارزشیابی مستمر باشد تا توجه معلمان به اهمیت و ضرورت اجرای این فعالیت‌ها جلب شود.

۶. در ارزشیابی کارکنان، بخشی به نام رفتارهای عملکردی وجود دارد. به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که در آغاز سال تحصیلی، در ملاک‌های خود برای تشخیص عملکردهای آموزشی معلمان، انجام فعالیت‌های ارزشیابی را به آنان یادآور شوند و در پایان سال به هنگام ارزشیابی کارکنان، انجام دادن این فعالیت‌ها را توسط معلمان لحاظ کنند تا ارزشیابی مستمر عملاً در فرایند تعلیم و تربیت وارد شود و بر آن تأکید گردد.

۷. از آنجا که پیش‌شرط انجام دادن فعالیت‌های ارزشیابی مستمر، وجود شرایط لازم در مدرسه است، به مدیران توصیه می‌شود که با تهیه‌ی

مواد اولیه و ایجاد فرصت‌های لازم در فرایند اجرایی ارزشیابی مانند تدارکات اردوها و گردش‌های علمی برای دانش‌آموزان، شرایط مناسب‌تری را جهت اجرای فعالیت‌های ارزشیابی مستمر در مدارس به وجود آورند.

۸. در مسیر اجرای فعالیت‌های خارج از مدرسه‌ی دانش‌آموزان، به‌ویژه فعالیت‌های منزل، ضرورت توجیه اولیا و متعاقب آن، مشارکت آن‌ها در فراهم آوردن شرایط لازم برای فرزندان احساس می‌شود. این امر در اظهارات معلمان در تحقیق حاضر نیز مورد تأکید بوده است؛ بنابراین، به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که در اوایل سال تحصیلی در جلسهی انجمن اولیا و مربیان نقش هدایتی خود را ایفا کنند و اولیای دانش‌آموزان را برای مشارکت لازم در حمایت از فعالیت‌های ارزشیابی مستمر آماده سازند.

Archive of SID

## منابع

- آر. ام، گانیه (۱۳۷۴) اصول طراحی آموزشی، ترجمه‌ی خدیجه علی‌آبادی، دانا.
- آشوبی، شکرآ... (۱۳۸۲) بررسی شیوه‌های ارزشیابی مستمر در پایه‌ی سوم راهنمایی مدارس استان مرکزی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان مرکزی، اراک.
- الهام‌پور، حسن (۱۳۷۴) ارزیابی آیین‌نامه‌ی امتحانات دوره‌ی ابتدایی، در خلاصه‌ی مقالات همایش علمی کاربردی آموزش عمومی، انتشارات اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان تهران.
- آیین‌نامه‌ی امتحانات دوره‌های ابتدایی و راهنمایی، (۱۳۸۰) دبیرخانه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش.
- ابراهیمی، حاتم (۱۳۷۳) راهنمایی طراحی و تدوین سؤال‌های امتحانی، تهران. مدرسه.
- ببالو؛ امتحانات دونوبته، (دی، ۱۳۷۹) نشریه‌ی نگاه، شماره‌ی ۱۶۲، وزارت آموزش و پرورش.
- بکایی، حسن؛ (۱۳۷۰) بررسی علل ضعف دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در درس ریاضی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش لرستان.
- پرویزیان، محمدعلی؛ (۱۳۸۱) نقش ارزشیابی مستمر در آموزش عمومی، سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- جلالی، کمال (۱۳۷۴) میزان تأثیر آیین‌نامه‌ی امتحانات در سنجش مهارت‌های آموزشی، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش کردستان.
- جعفری، پروین (۱۳۷۹) بررسی شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، شورای تحقیقات آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران.
- حاجی آقالو، عباس (۱۳۸۰) دلایل تغییر نظام امتحانات آموزشی عمومی، پژوهش‌نامه‌ی آموزشی شماره ۱۱، تهران پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۷۵) نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری‌هایی دانش‌آموزان، تهران پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، نشریه‌ی شماره‌ی ۳.

خوشخلق، ایرج (۱۳۷۸) ارزشیابی طرح آزمایش  
دونوبتی شدن امتحانات، پژوهشکده‌ی تعلیم و  
تربیت.

خواج‌های، سعید (۱۳۸۱) ارزشیابی طرح آزمایش  
دونوبتی شدن امتحانات، فصلنامه‌ی تعلیم و  
تربیت، شماره‌ی ۷۰.

خانی (۱۳۷۹) ارزشیابی مستمر، نشریه‌ی نگاه،  
شماره‌ی ۱۶۶، انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

ریچارد، ولف (۱۳۷۵) ارزشیابی آموزشی، ترجمه‌ی  
علیرضا کیامنش، تهران. مرکز نشر دانشگاهی.

ژرژ، نواژه (۱۳۷۱) روان‌شناسی ارزشیابی تحصیلی،  
ترجمه‌ی حمزه گنجی، تهران. اطلاعات.

دانشیان، محمدحسن (۱۳۷۵) بررسی شیوه‌های رایج  
ارزشیابی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی  
دانش‌آموزان ابتدایی یزد، انتشارات شورای  
تحقیقات آموزش و پرورش استان یزد.

دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۷۸) شیوه‌های ارزشیابی  
آموخته‌های دانش‌آموزان، تهران. پژوهشکده‌ی  
تعلیم و تربیت.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵) اندازه‌گیری و ارزشیابی  
پیشرفت تحصیلی، تهران. آگاه.

شریفی، حسن پاشا؛ (۱۳۷۴) مطالعه‌ی شیوه‌های  
ارزشیابی در نظام آموزش عمومی، در مجموعه  
مقالات همایش علمی کاربردی آموزش عمومی،  
آموزش و پرورش استان تهران.

شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۰) نقش امتحان و  
ارزشیابی در فرایند یاددهی-یادگیری،  
پژوهشنامه‌ی آموزشی شماره‌ی ۱۱، انتشارات  
پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

شریفی، حسن پاشا (۱۳۶۵) امتحان و مراحل انجام  
آن، رشد تکنولوژی آموزشی، انتشارات  
کمک آموزشی.

فتحی، محمدرضا (دی، ۱۳۷۹) ارزشیابی تشخیصی،  
نشریه‌ی نگاه، شماره‌ی ۱۶۲، انتشارات وزارت  
آموزش و پرورش.

لطف‌آبادی، حسین؛ (۱۳۷۴) سنجش و اندازه‌گیری در  
علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد. فردوسی.

کارشناسان دفتر همکاری‌های بین‌المللی (۱۳۷۹) مجموعه  
گفتارهای ارزشیابی در آموزش، تهران. وزارت  
آموزش و پرورش.

Archive of SID