

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲۶
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۰۲/۲۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۶/۲۹

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱
شماره‌ی ۲، صص: ۱۵۶-۱۳۹

شناسایی نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی

کریم سواری*

عبدالکاسم نیسی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، شناسایی نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی از دید معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان اهواز می‌باشد. جامعه تحقیق در این پژوهش کلیه معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان اهواز را تشکیل داده‌اند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. به این صورت که از چهار ناحیه، دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و از این دو ناحیه تعداد ۱۸۰ نفر از معلمان به صورت تصادفی ساده انتخاب گردیدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه شناسایی نقاط ضعف طرح ارزشیابی محقق ساخته استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده به عمل آمد. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که سه عامل به عنوان نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی (عامل مربوط به دانش‌آموز با ۱۴ ماده و ۱۸/۸۴ درصد واریانس، عامل مربوط به آموزش با ۱۱ ماده و ۳۵/۶۵ درصد واریانس و عامل مربوط به خانواده با ۸ ماده و ۴۹/۲۶ درصد واریانس) شناسایی شدند.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، عامل مربوط به دانش‌آموز، عامل مربوط به آموزش؛ عامل مربوط به خانواده

مقدمه

ارزشیابی^۱ یکی از مؤلفه‌های مهم و محوری تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهمیت استفاده از آن مورد توجه بسیاری از منابع علمی معتبر است (اتحادیه ملی معلمان ریاضی^۲ ۱۹۹۵؛ اتحادیه ملی ارزیابی^۳، ۱۹۹۵؛ اتحادیه تحقیق ملی^۴، ۱۹۹۶؛ شپرد، گاکاگن و ورتز^۵ ۱۹۹۸) و به عنوان ابزار پیشبرد تکالیف آموزشی شناخته شده است (ویگینز^۶، ۱۹۸۹) و برای تشخیص، گروه‌بندی، ارتقاء به کلاس بالاتر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بکار می‌رود (استیگینز و کاکلین^۷، ۱۹۹۲). در همین راستا هاریسون و هارلن^۸ (۲۰۰۶) معتقدند که از جمله مزایای ارزشیابی خود نظارتی، چک نمودن پیشرفت خود، تشخیص و باز تشخیص نیازهای یادگیری، ارتقاء شیوه‌های خوب یادگیری و برقراری ارتباط بین یادگیری‌ها می‌باشند (برخی از نقاط قوت ارزشیابی توصیفی). صاحب نظران از لحاظ تعریف ارزشیابی اختلاف نظر دارند و در همین رابطه اروین^۹ (۱۹۹۱) از ارزشیابی به عنوان پایه منظم برای استخراج یادگیری و پیشرفت فراگیر یاد کرده و آنگلو^{۱۰} (۱۹۹۵) ارزشیابی را فرایندی مستمر می‌داند که هدف از آن درک و فهم و پیشبرد یادگیری فراگیر است. زیرا، تئوری‌های جدید یادگیری بر اهمیت یادگیری همراه با درک و فهم تأکید دارد (برانسفورد، براون، کوکینگ، دونوان و پلگرینو^{۱۱}، ۲۰۰۰). از نظر سیف (۱۳۸۲) ارزشیابی به فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی.

در این خصوص که به روش‌های آموزشی سنتی انتقاداتی وارد است یا نه صاحب‌نظرانی همچون لطف‌آبادی (۱۳۸۲) معتقدند که روش‌های سنتی و آزمون‌های رایج اندازه‌گیری به

-
- 1- evaluation
 - 2- National Council of Teachers of Mathematics
 - 3- National Forum on Assessment
 - 4- National Research Council
 - 5- Shepard, Kagan, & Wurtz
 - 6- Wiggins
 - 7- Stiggins & Conklin
 - 8- Harrison & Harlen
 - 9- Erwin
 - 10- Angelo
 - 11- Bransford, Brown, Cocking, Donovan, & Pellegrino

دلیل ویژگی ایستا و محافظه کارانه خود، نمی‌توانند تأثیر قابل ملاحظه‌ای در بهبود تدریس و پیشرفت وضعیت تحصیلی شاگرد داشته باشند و دیگر آن که فرد را کمتر از آن چه هست و بسیار کمتر از آن چه می‌تواند باشد برآورد می‌کنند و قدرت پیش‌بینی ضعیفی دارند. در همین راستا فرم‌بینی فراهانی (۱۳۸۲) خاطر نشان می‌کنند که نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی در یادگیری و سنجش؛ تأکید و تمرکز بر سنجش سطوح پایین هدف‌های آموزشی و شناختی، یکسان‌گری و همسان‌سازی فراگیران با استعدادهای متفاوت، یادگیری و سنجش حافظه به جای یادگیری در حد تسلط و سنجش عملکرد از انتقادات وارد بر روش‌های سنتی است. در اسکول^۱ (۱۹۹۴) نیز معتقد است در شیوه‌های ارزشیابی سنتی و گذشته، معلم محور عمل بوده و جو کلاس بیشتر تحت کنترل معلم است بطوری که در این گونه کلاس‌ها، معلم ابتدا هدف‌های آموزشی را در اختیار دانش‌آموزان قرار داده و سپس با شیوه‌های مداد-کاغذی به سنجش و اندازه‌گیری آنها مبادرت می‌ورزد. در حالی که در ارزشیابی‌های جدید و کیفی، معلم و دانش‌آموزان به کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند (وولفولک^۲، ۱۹۹۵). در همین راستا لوبرز^۳ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری رو به رو می‌شوند. ارزشیابی از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، به ویژه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از وظایف مهم هر نظام آموزشی در دنیاست. این عمل عمدتاً توسط معلمان در کلاس درس، قبل از آموزش، در جریان آموزش و بعد از آموزش با مشارکت فعال دانش‌آموزان انجام می‌شود.

در راستای مطالب فوق، ارزشیابی توصیفی به عنوان یکی از ارزشیابی‌های جدید در آموزش و پرورش مطرح گردید. طرح ارزشیابی توصیفی، یک طرح ملی است که بر اساس مصوبه ۷۶۹ وزارت آموزش و پرورش و پس از یک دوره اجرای آزمایشی از سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شد. با اجرای تدریجی این طرح طی ۵ سال از سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ ابتدا پایه اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفتند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). نظام

1- Driscoll

2- Woolfolk

3- Lubbers

ارزشیابی توصیفی دوره ی ابتدایی با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی یادگیری و شیوه های اثربخش ارزشیابی دانش آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ی ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (حسنی، ۱۳۸۴).

همان طوری که قبلاً نیز گفته شد برای ارزشیابی توصیفی به عنوان یک روش جدید ارزشیابی اهدافی پیش بینی شده بود. هدف ارزشیابی کیفی توصیفی بهبود کیفیت یادگیری و ارتقاء سطح بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری است. در این طرح تأکید بیشتر بر ارزشیابی فرآیندی (تکوینی) و ارزشیابی عملکرد و بازخورد مستمر و اصلاحی معلم به دانش آموز است و به ارزشیابی پایانی کمتر توجه می شود. اصل محوری این رویکرد ارزشیابی برای یادگیری است نه ارزشیابی از یادگیری. ممکن است تصور شود که ارزشیابی توصیفی صرفاً ابزار جمع آوری اطلاعات، پوشه کار، فهرست واری و حتی کارنامه توصیفی است، زیرا یکی از ویژگی های مهم ارزشیابی کیفی توصیفی تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات است. با آنکه این ویژگی بسیار مهم و قابل توجه است، ولی ویژگی محوری آن محسوب نمی شود. روح ارزشیابی کیفی، ویژگی تکوینی آن و پویایی و رشد دهندگی و همراهی و همیاری با یادگیری است. اما متأسفانه ملاحظه می شود که نگرش ها در این الگو به خطا به سوی ابزارها نشانه رفته است و هر جا نامی از ارزشیابی توصیفی به میان می آید، ابزارهای آن مطرح و نمایان ده می شود، زیرا بازدید کنندگان از کلاس ها، مستقیم به سراغ پوشه و چک لیست ها می روند در حالی که باید ارزشیابی توصیفی را در فضا و جو کلاس مشاهده کرد (حسنی، ۱۳۸۸).

طبیعتاً برای ارزشیابی توصیفی اهدافی پیش بینی شده بود. این اهداف عبارتند از اصلاح روند آموزش-یادگیری در کلاس، افزایش ماندگاری ذهنی، دوام و پایداری یادگیری، توجه به هدف های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف های حیطه های غیرشناختی و مشخص کردن سطح توانایی ها و آمادگی دانش آموزان برای یادگیری و برنامه ریزی به منظور جبران نارسایی ها و کاستی های مربوط به پیش دانسته های آنان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع

مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتماد بنفس در آنان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتایج و دادن بازخورد تصحیح کننده به دانش‌آموزان، مطلع کردن آنان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روشهای تدریس (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲).

اهمیت و ارزش طرح ارزشیابی توصیفی در مطالعات بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است. در همین خصوص حسنی (۱۳۸۸) طی پژوهشی نشان داد که هر چه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد عملکرد آنها نیز بالاتر است. در مطالعه دیگری حسن‌زاده (۱۳۸۹) به این نتیجه رسید که ارزشیابی توصیفی به میزان نسبتاً زیادی در خلاقیت و نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادها، نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالا بردن انگیزه و تشویق یادگیری، همچنین در روابط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. نتایج مطالعات مؤسسه‌ی بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی تحت عنوان تیمز^۱ (۱۹۹۵) و پرلز^۲ (۲۰۰۱)، به نقل از مارتین، مولیس و کندلی^۳ (۲۰۰۷) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات دانش‌آموزان ایران از میان ۲۶ کشور در درس ریاضی، رتبه‌ی ۲۵ و از میان ۲۴ کشور در درس علوم، رتبه‌ی ۲۳ و از میان ۳۵ کشور شرکت کننده در پیشرفت سواد خواندن رتبه‌ی ۳۲ را کسب کرده اند. عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش عمومی و امور تربیتی را نشان داد و موجب شد که شورای عالی آموزش و پرورش به معاونت آموزش عمومی مأموریت دهد تا نسبت به تهیه طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های ابتدایی اقدام کند. بنابراین طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی تهیه و به اجرا گذاشته شد (سیفی‌مقدم، ۱۳۸۷).

ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران در آموزش و پرورش سنتی، آخرین مرحله تعیین آموخته‌ها است و برای تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود. اکنون ارزشیابی، بخش جدایی‌ناپذیر و همگام فرایند آموزش- یادگیری است که

1- Timss

2- Pirls

3- Martin, Mullis & Kennedy

به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر هدایت یادگیری آنها متمرکز است (شریفی، ۱۳۸۳). استیگینز^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که معلمان از ارزشیابی نه فقط به صورت فعال و مستمر برای پیشبرد یادگیری فراگیران، بلکه برای به دست آوردن داده‌های مفید جهت ایجاد شیوه‌های آموزشی استفاده می‌کنند. ارل^۲ (۲۰۰۳) نیز معتقد است که در فرایند ارزشیابی به عنوان یادگیری، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که بر یادگیری خود نظارت کنند و ارزشیابی مؤثر این توانایی را به دانش‌آموزان می‌دهد که سؤالات کارآمدتری را طرح و از این‌گونه راهبردها برای یادگیری مؤثر استفاده کنند. در طرح ارزشیابی توصیفی نامی از امتحانات کلاسی و سالیانه باقی نمی‌ماند و ترس و اضطراب ناشی از دیو امتحان جای خود را به فرشته مهربانی، عشق و امید می‌دهد و یک انگیزه درونی جهت یادگیری بهتر و عمیق‌تر در کودکان نمایان می‌شود و شعار سنتی «امروز در مدرسه چند گرفته‌اید؟» جای خود را به «امروز در مدرسه چه آموخته‌اید؟» می‌دهد و عملاً با طرح این سؤال کودکان آموخته‌های خود را در منزل و در جامعه به خاطر می‌آورند و مرور می‌کنند. بنابراین هیچ کودک دیگر به خاطر گرفتن نمره کم تنبیه نمی‌شود یا به علت فشار والدین و تمسخر همکلاس‌های خود و اطرافیان تحت فشار روحی و روانی قرار نمی‌گیرد و عواقب ناخوشایندی که بارها شاهد آن بوده‌ایم به وقوع نمی‌پیوندد. بلکه در یک محیط آرام و به دور از تنش هر کس می‌تواند راه پیشرفت خود را طبق استعداد خدادادی خویش و در بستر مناسبی که معلم فراهم می‌کند ادامه دهد.

برخی از بررسی‌ها نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی با چالش‌های جدی روبرو است. از نظر حسنی (۱۳۸۲) نامشخص بودن مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی برای گردآوری داده‌ها درباره فرآیند یادگیری، فقدان یک برنامه روشن و مدون برای تربیت نیروهای متخصص و پیش‌بینی تأمین منابع مالی، امکانات و تجهیزات خاص از جمله چالش‌های فرا روی ارزشیابی توصیفی است. حسنی و کاظمی (۱۳۸۲) نیز طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم، شلوغ بودن کلاس‌ها، مورد توجه قرار گرفتن ملاک‌های بالاتر از انتظار به جای نمره بیست، عدم وجود آیین‌نامه اجرایی، عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء و تبدیل شدن معلم به

1- Stiggin

2- Earl

ارزشیاب از جمله ضعف‌های طرح یاد شده به شمار می‌روند. خوش‌خلق (۱۳۸۵) معتقد است که در زمینه بهبود نگرش نسبت به یادگیری، توجه به سطوح بالای حیطه‌شناختی، تعمق یادگیری و از بین بردن حساسیت والدین به نمره فرزندان خود ناموفق بوده است. در پژوهش دیگری حامدی (۱۳۸۸) مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را کمبود امکانات انسانی، جمعیت کلاس، کم‌سواد والدین، امکانات مادی، مساحت کلاس و امکانات پشتیبانی، معلم راهنما، دوره‌های ضمن خدمت و کیفیت دوره‌ها را بیان نموده است. بر اساس نتایج پژوهش ملایی دستجردی (۱۳۸۹) در حال حاضر مهمترین مشکل اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور، بالا بودن جمعیت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس است. با استناد به مقدمه بالا می‌توان این نتیجه را گرفت که با ارزشیابی دقیق برنامه‌های آموزشی، می‌توان نقاط قوت و ضعف آنها را آشکار کرد. از آنجایی که ارزشیابی توصیفی یک طرح جدید آموزشی است و تشخیص اشکالات آن با مرور زمان و طی مطالعات مستمر صورت می‌گیرد لذا بر همین اساس پژوهشگران در تحقیق حاضر این سؤال که آیا ارزشیابی توصیفی دارای نقاط ضعف است یا نه؟ مورد بررسی قرار دادند.

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر توصیفی از نوع تحلیل عاملی اکتشافی است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق این پژوهش کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان اهواز می‌باشند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری مرحله‌ای تصادفی استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین چهار ناحیه دو ناحیه (۱ و ۳) و سپس از هر ناحیه ۹ مدرسه بصورت تصادفی انتخاب و سپس از ۱۸ مدرسه انتخاب شده تعداد ۱۸۰ نفر (۶۶ مرد و ۱۱۴ زن) بصورت تصادفی ساده انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر شناسایی نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی با

استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی^۱ است لذا ابتدا با طرح یک سؤال کلی در زمینه نقاط ضعف طرح ارزشیابی و دادن آن به ۱۰۰ نفر از معلمان انتخاب شده، نقاط ضعف طرح ارزشیابی مشخص و سپس در قالب یک پرسشنامه تنظیم گردیدند. پرسشنامه مزبور بعد از اصلاحات ادبی توسط محققان در اختیار ۲۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی نواحی مذکور گذاشته شد که در صورت مبهم بودن سئوالات نسبت به اصلاح آنها اقدام شود. بعد از انجام اصلاحات لازم بر روی سئوالات پرسشنامه که شامل ۳۵ سؤال بود در اختیار نمونه انتخاب شده از معلمان (۱۸۰ نفر) داده شد. برای تعیین پایایی^۲ این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ^۳ استفاده گردید بطوری که ضریب پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۵ برای عامل اول ۰/۹۲ برای عامل دوم ۰/۹۰ و برای عامل سوم ۰/۸۲ محاسبه گردید. روایی^۴ سئوالات نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی از طریق تحلیل عاملی تأییدی^۵ بررسی و تعیین گردید که رضایت‌بخش بود. اطلاعات پایایی مربوط به عوامل پرسش‌نامه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. اطلاعات مربوط به پایایی پرسش‌نامه

مقدار آلفا	عوامل
۰/۹۲	عوامل مربوط به دانش‌آموز
۰/۹۰	عوامل مربوط به آموزش
۰/۸۲	عوامل مربوط به خانواده
۰/۹۵	کل پرسش‌نامه

یافته‌های تحقیق

با توجه به هدف سؤال تحقیق که نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی مقطع ابتدایی آموزش و پرورش کدامند؟ برای تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. در این تحلیل برای برازش مدل تحلیل از شاخص‌های کفایت کایزر-میر-اوکلین^۶ (KMO) و

- 1- exploratory factor analysis
- 2- reliability
- 3- Cronbach alpha
- 4- validity
- 5- Confirmatory factor analysis
- 6- Kasier – Meyer – Olkin Measure of Sampling

کرویت بارتلت^۱ استفاده شد بطوریکه مقدار KMO در پژوهش حاضر برابر ۰/۹۰۷ محاسبه شد که بیانگر کفایت نمونه می‌باشد. آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار بود ($X^2=3427/840, p<0/0001$). که بیانگر مناسب بودن تحلیل داده‌های می‌باشد. ضمناً نقطه برش ۰/۴۰ در نظر گرفته شد. نتایج جدول ۲ نشان داد که داده‌ها پس از ۲۵ بار چرخش آزمایشی برآورد کرد که نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی از ۳۳ ماده و سه عامل تشکیل شده است و در مجموع این سه عامل ۴۹/۲۶ درصد از واریانس کل طرح را تبیین می‌کند. این یافته‌ها در جدول ۲ نشان داده شده‌اند.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی (عوامل، ارزش ویژه، درصد واریانس تبیین شده و تعداد ماده‌ها)

عوامل	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	تعداد ماده‌ها
اول. عوامل مربوط به دانش آموز	۱۱/۹۹	۱۸/۸۴	۱۴
دوم. عوامل مربوط به آموزش	۲/۴۷	۳۵/۶۵	۱۱
سوم. عوامل مربوط به خانواده	۱/۷۸	۴۹/۲۶	۸

از آنجایی که اکثر ماده‌های عامل اول (برای مثال: گوشه‌گیر شدن و یا بی‌رغبتی دانش‌آموزان با استعداد نسبت به این طرح و ...) پیرامون دانش‌آموز می‌چرخد لذا عامل اول به عنوان عوامل مربوط به دانش‌آموز نامگذاری شد. همچنین اکثر ماده‌های عامل دوم (برای مثال: وقت‌گیر بودن این نوع ارزشیابی، حجم زیاد مطالب دروسی و ...) پیرامون آموزش می‌چرخد لذا عامل دوم به عنوان عوامل مربوط به آموزش نامگذاری شد. و در نهایت چون ماده‌های عامل سوم (برای مثال: نداشتن امکانات، وسایل رفاهی و آموزشی برای اجرای طرح مذکور در مدارس) پیرامون خانواده می‌چرخد لذا عامل سوم با عنوان عوامل مربوط به خانواده نامگذاری گردید. جدول همچنین نشان می‌دهد که دامنه بارهای عاملی نقاط ضعف ناشی از عوامل مربوط به دانش‌آموز از ۰/۷۱۷ تا ۰/۵۱۹، نقاط ضعف ناشی از عوامل مربوط به آموزش از ۰/۷۳۹ تا ۰/۴۵۲ و نقاط ضعف ناشی از عوامل مربوط به خانواده از ۰/۷۱۸ تا ۰/۴۰۶ محاسبه شد. مندرجات جدول همچنین نشان می‌دهد که از بین ماده‌های مربوط به نقاط ضعف ناشی از

1- Bartlett's Test of Sphericity

عوامل مربوط به دانش‌آموز (عامل اول)، ماده «گوشه‌گیر شدن و یا بی‌رغبتی دانش‌آموزان با استعداد نسبت به این طرح» با مقدار ۰/۷۱۷ و ماده آخر آن تحت عنوان «عدم اجرای صحیح این نوع ارزشیابی در مدارس» با مقدار ۰/۵۱۹؛ از بین ماده‌های مربوط به نقاط ضعف ناشی از عوامل مربوط به آموزش (عامل دوم)، ماده «وقت‌گیر بودن این نوع ارزشیابی» با مقدار ۰/۷۳۹ و ماده آخر آن تحت عنوان «نداشتن تعریف مشخص و معیارهای دقیق‌تر ارزشیابی» با مقدار ۰/۴۵۲ و در نهایت از بین ماده‌های مربوط به نقاط ضعف ناشی از عوامل مربوط به خانواده (عامل سوم)، ماده «نبود امکانات، وسایل رفاهی و آموزشی برای اجرای طرح در مدارس» با مقدار ۰/۷۱۸ و ماده آخر آن تحت عنوان «آگاه نبودن والدین از نحوه اجرای این نوع ارزشیابی» با مقدار ۰/۴۰۶ به ترتیب بیشترین و کمترین با عاملی را تشکیل داده‌اند. ضمناً مقادیر ویژه برای یک عاملی ۱۱/۹۹، برای دو عاملی ۲/۴۷ و برای سه عاملی ۱/۷۸ برآورد شد. جدول یاد شده نیز نشان داد که درصد واریانس تبیین شده برای یک عاملی ۱۸/۸۴، برای دو عاملی ۳۵/۶۵ و برای سه عاملی ۴۹/۲۶ به دست آمد. لازم به ذکر است که سئوالات عدم برگزاری کارگاه‌های دایمی آموزشی در آن زمینه و ایجاد اعتماد به نفس در بعضی از دانش‌آموزان به علت پایین بودن بارعاملی (کمتر از ۰/۴۰) از تحلیل نهایی ماده‌ها حذف شدند. در جدول ۳ ماده‌های مربوط به نقاط ضعف عوامل طرح ارزشیابی توصیفی همراه با بار عاملی آنها ارائه شده است.

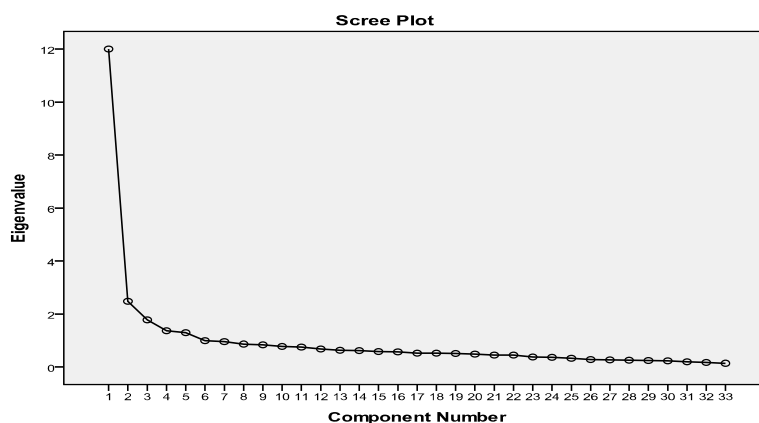
جدول ۳. ماده‌ها و بار عاملی نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی

عامل		بار عاملی
عوامل مربوط به دانش‌آموز	۱	گوشه‌گیر شدن و یا بی‌رغبتی دانش‌آموزان با استعداد نسبت به این طرح ۰/۷۱۷
	۲	عدم تلاش دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر ۰/۷۰۳
	۳	عدم رسیدگی والدین به دروس فرزندان ۰/۶۶۰
	۴	بی‌اهمیت جلوه دادن کلاس درس ۰/۶۳۱
	۵	نداشتن ذوق و شوق دانش‌آموزان برای گرفتن نمره ۰/۶۵۷
	۶	تکاء معلم به بیان کلامی ۰/۵۹۸
	۷	قرار گرفتن تعداد زیادی از دانش‌آموزان در یک سطح علیرغم توانایی‌های متفاوت ۰/۵۹۳
	۸	عدم توانایی مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با همدیگر به علت نداشتن نمره ۰/۵۷۷

بار عاملی		عامل
	۰/۵۷۰	۹ همکاری کم خانواده‌ها با معلمان
	۰/۵۴۲	۱۰ بی‌توجهی شاگردان و خانواده‌ها به ارزشیابی پایان سال
	۰/۵۴۱	۱۱ از بین رفتن رقابت درسی به دلیل نبود نمره
	۰/۵۳۹	۱۲ کم‌کاری آموزشی دانش‌آموزان
	۰/۵۳۶	۱۳ عدم نظارت کافی بر حسن اجرای این نوع ارزشیابی (نداشتن بازرسی مداوم)
	۰/۵۱۹	۱۴ عدم اجرای صحیح این نوع ارزشیابی در مدارس
۰/۷۳۹		۱۵ وقت‌گیر بودن این نوع ارزشیابی (جهت نوشتن وضعیت پیشرفت تحصیلی فراگیران)
۰/۷۳۸		۱۶ عدم تحقق کامل اهداف ارزشیابی توصیفی با توجه به کمبود وقت
۰/۷۱۲		۱۷ حجم زیاد مطالب دروسی
۰/۶۷۸		۱۸ وجود سر و صدا در کلاس‌ها به دلیل مشارکت جمعی دانش‌آموزان
۰/۶۱۶		۱۹ پایین آوردن کارایی معلم به علت جمعیت زیاد دانش‌آموزان
۰/۵۵۵		۲۰ کم شدن اطاعت دانش‌آموزان از معلم به دلیل برقراری روابط صمیمی با آن
۰/۵۳۹		۲۱ ارتقاء برخی از دانش‌آموزان به پایه بالاتر علیرغم نیاز آنها به تکرار پایه تحصیلی
۰/۵۳۰		۲۲ بی‌توجهی خانواده‌ها به آموزش اضافی فرزندان خود به دلیلطمینان از قبولی فرزندان خود
۰/۵۲۰		۲۳ عدم کشش دانش‌آموزان دو زبانه
۰/۵۰۱		۲۴ عدم اجرایی شدن این طرح برای همه مناطق
۰/۴۵۲		۲۵ نداشتن تعریف مشخص و معیارهای دقیق‌تر ارزشیابی
۰/۷۱۸		۲۶ نداشتن امکانات، وسایل رفاهی و آموزشی برای اجرای طرح در مدارس
۰/۶۹۶		۲۷ کم شدن مردودی تحصیلی
۰/۶۳۲		۲۸ نامفهوم بودن کارنامه‌های ماهانه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای والدین کم‌سواد
۰/۵۹۰		۲۹ جانیافتادن مفاهیم خوب و بسیار خوب برای بعضی از خانواده‌ها
۰/۵۷۷		۳۰ عدم تعیین سطح واقعی یادگیری تک‌تک دانش‌آموزان
۰/۵۲۷		۳۱ پایین آمدن کیفیت آموزش در کلاس‌های پرجمعیت
۰/۴۱۴		۳۲ پرکاری معلمان از لحاظ نوشتاری و جمع‌آوری پوشه‌کارها
۰/۴۰۶		۳۳ آگاه نبودن والدین از نحوه اجرای این نوع ارزشیابی

عوامل
مربوط به
آموزشعوامل
مربوط به
خانواده

برای مشخص کردن تعداد عوامل از نمودار اسکری^۱ نیز استفاده گردید. بر اساس این نمودار سه عامل بعنوان نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی مشخص گردیدند.



نمودار ۱. آزمون اسکری

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر نشان داد که نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان ابتدایی شهر اهواز شامل عوامل مربوط به دانش آموز (۱۴ ماده)، عوامل مربوط به آموزش (۱۱ ماده) و عوامل مربوط به خانواده (۸ ماده) است.

یافته ماده های عامل اول نشان می دهد که گوشه گیر شدن و یا بی رغبتی دانش آموزان با استعداد نسبت به این طرح، عدم تلاش دانش آموزان برای یادگیری بیشتر، عدم رسیدگی والدین به دروس فرزندان، بی اهمیت جلوه دادن کلاس درس و ... از جمله نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی است. نتایج یافته حسنی (۱۳۸۲)، فرمهینی فراهانی (۱۳۸۲)، لطف آبادی (۱۳۸۲)، حسنی و کاظمی (۱۳۸۲)، خوش خلق (۱۳۸۵)، حامدی (۱۳۸۸)، حسن زاده (۱۳۸۹)، ملایی دستجردی (۱۳۸۹) و داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) از نتایج این تحقیق حمایت می کنند. همان طوری که قبلاً نیز گفته شد حسنی (۱۳۸۸) طی پژوهشی نشان داد که هر چه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد عملکرد آنها نیز بالاتر است. در همین

1- Scree test

رابطه حسن‌زاده (۱۳۸۹) طی مطالعه‌ای نتیجه گرفت که ارزشیابی توصیفی به میزان نسبتاً زیادی در خلاقیت و نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادهای نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصتهای یادگیری، بالا بردن انگیزه و تشویق یادگیری، همچنین در روابط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. بدیهی است که محیط و جو یادگیری کلاس در یادگیری درسی بسیار مهم است (داوز و ساین^۱، ۱۹۹۹). در همین رابطه برخی از صاحب‌نظران همچون استارک و گری^۲ (۲۰۰۱) معتقدند که جو کلاس خوب آن جایی است که در آن دانش‌آموزان در بیان عقاید خود آزاد و راحت باشند و اعتماد به نفس پیدا کنند که نتیجه این کار به یادگیری بهتر و عملکرد خوب آنها در آزمون‌ها منجر می‌شود. به نظر می‌رسد که ارزشیابی توصیفی در محیط آموزشی آرام تحقق پیدا می‌کند. در همین رابطه لوکاس و مورفی^۳ (۲۰۰۷) توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایتگر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی آنان نقش مؤثری ایفا می‌کند.

تحقیق حاضر همچنین نشان داد که وقت گیر بودن نوع ارزشیابی (جهت نوشتن وضعیت پیشرفت تحصیلی فراگیران)، عدم تحقق کامل اهداف ارزشیابی توصیفی با توجه به کمبود وقت، حجم زیاد مطالب دروسی، وجود سر و صدا در کلاس‌ها به دلیل مشارکت جمعی دانش‌آموزان، نداشتن تعریف مشخص و معیارهای دقیق‌تر ارزشیابی و ... از جمله ضعف‌های طرح ارزشیابی توصیفی به شمار می‌رود. نتایج یافته حسنی (۱۳۸۲)، لطف آبادی (۱۳۸۲)، فرمehنی فراهانی (۱۳۸۲)، حسنی و کاظمی (۱۳۸۲)، خوش‌خلق (۱۳۸۵)، حامدی (۱۳۸۸)، حسن‌زاده (۱۳۸۹)، ملایی‌دستجردی (۱۳۸۹)، از یافته این تحقیق حمایت می‌کنند. در تبیین این یافته بایستی گفت که کمبود امکانات انسانی، جمعیت زیاد کلاس، کم سواد والدین، امکانات کم مادی، مساحت کلاس و امکانات پشتیبانی، معلم راهنما، دوره‌های ضمن خدمت و کیفیت دوره‌ها از مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی به شمار می‌رود. در همین رابطه حسنی (۱۳۸۲) طی مطالعه‌ای نشان داد که نامشخص بودن هویت مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی برای گردآوری داده‌ها درباره فرآیند یادگیری، فقدان یک برنامه روشن

1- Daws & Singh

2- Stark & Gray

3- Loukas & Murphy

و بدون برای تربیت نیروهای متخصص و پیش‌بینی تأمین منابع مالی، امکانات و تجهیزات خاص فعالیت‌های کیفی، وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم، شلوغ بودن کلاس‌ها، مورد توجه قرار گرفتن ملاک‌های بالاتر از انتظار به جای نمره بیست، عدم وجود آیین‌نامه اجرایی، عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء و تبدیل شدن معلم به ارزشیاب از جمله ضعف‌های طرح یاد شده به شمار می‌روند. بدیهی است که طرح جدید ارزشیابی توصیفی فی نفسه می‌تواند منشاء تغییرات و بهبود در آموزش باشد اما اینکه این امر چگونه تحقق پیدا کند به عوامل زیادی وابسته است. قطعاً این عوامل هم درون سازمانی است و هم برون سازمانی. لذا این عمل تحقق پیدا نمی‌کند مگر از طریق تحقیقات علمی و نشست‌های مستمر با معلمان درگیر.

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر این است که نبود امکانات و وسایل رفاهی و آموزشی برای اجرای طرح در مدارس، کم شدن مردودی تحصیلی، نامفهوم بودن کارنامه‌های ماهانه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای والدین کم سواد و ... از دیگر نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی است. یافته حسنی (۱۳۸۲)، حسنی و کاظمی (۱۳۸۲)، خوش خلق (۱۳۸۵)، حامدی (۱۳۸۸)، حسن‌زاده (۱۳۸۹)، ملایی دستجردی (۱۳۸۹) و داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) از نتایج تحقیق حاضر حمایت می‌کنند. برخی از پژوهشگران همچون داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) معتقدند که عدم آگاهی معلمان از شیوه اجرای آن، وجود ابهامات در ارائه کارنامه و چگونگی ثبت و تحویل آن به اولیاء، وقت‌گیر بودن به دلیل تنوع ابزارها، عدم تناسب با حجم کتاب درسی، کاهش انگیزه و بی‌توجهی به یادگیری، امکان قضاوت سطحی معلمان و غیره از جمله ضعف‌های ارزشیابی توصیفی می‌باشد. بنابراین ضرورت دارد که معلمان در این زمینه از مهارت کافی برخوردار باشند. از سوی دیگر معلمان باید باور داشته باشند که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز مانند آموزش، فرایندی مستمر است؛ فرایندی که بخشی از آموزش است و به یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. آنچه که امروز هر معلمی به آن نیاز مبرم دارد، کسب مهارت سنجش و ارزشیابی در ضمن آموزش (فرایند یادگیری - یاددهی) است.

با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق به ارائه پیشنهادهایی برای اصلاح و بهبود اجرای

طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته می‌شود:

- بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی از طریق اجرای تحقیقات علمی

- ضرورت توجه جدی به آموزش و توجیه کلیه دست‌اندرکاران طرح از جمله عوامل مدرسه، معلمان و کارشناسان آموزش اداره احساس می‌گردد.
- لزوم آموزش و توجیه اولیاء دانش‌آموزان و تهیه بسته‌های آموزشی راهنما برای آنها.
- لزوم برگزاری مستمر و پیوسته کارگاه‌های آموزشی برای آموزگاران و دست‌اندرکاران این طرح.
- ضرورت توجه به ترویج و اطلاع‌رسانی عمومی از طریق امکانات صدا و سیما، رادیو، روزنامه‌ها و ... در مورد اهمیت و ابعاد طرح ارزشیابی توصیفی و نتایج و پیامدهای آن.
- تراکم کلاس‌های پر جمعیت به تعداد (۱۵-۲۰) نفر پایین آورده شود.
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت اطلاع‌رسانی و توجیه والدین و دانش‌آموزان در مورد ارزشیابی توصیفی.
- تخصیص بودجه مناسب‌تر برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی.
- انتشار یافته‌های علمی در زمینه ارزشیابی توصیفی جهت معرفی هر چه بهتر آن.
- غنی‌تر کردن کتابخانه‌های مدارس جهت آگاهی بیشتر مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین نسبت به ارزشیابی توصیفی.

منابع

- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). *ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تهران، چاپ شده: دانشگاه الزهراء.
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). *الگوی ارتقای خود به خود تحصیلی: از آرمان تا واقعیت*. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات تزکیه. صص ۱۱۳-۱۳۳.

- حسینی، محمد (۱۳۸۴). *راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه های اول، دوم و سوم دبستان*، تهران، آثار معاصر.
- حسینی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). *طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها)*. تهران آثار معاصر.
- حسینی، محمد (۱۳۸۸). کژتابی های ذهنی چالش پیش روی گسترش ارزشیابی کیفی توصیفی در دوره ابتدایی. *رشد مدیریت مدرسه*، شماره ۶۴، دوره هشتم. ص ۲۲.
- حسن زاده، کبری (۱۳۸۹). *تأثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان*. طرح تحقیقاتی خاتمه یافته شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵). *بازنگری در روش های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی*. اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران: انتشارات تزکیه.
- داودی، رسول و شکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰). مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. سال هشتم، دوره ی دوم، شماره ۴، صص ۲۵-۳۵.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). *اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- سیفی مقدم، حسن (۱۳۸۷). *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان*، ارزشیابی توصیفی (فرایند و فرآورده) گزیده ی مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم آباد، شاپور خواست.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۳). *سنجش عملکرد در فرایند یاد دهی-یادگیری*. مجموعه مقالات همایش ملی - مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. صص ۳۲۳ - ۳۴۱.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۲). *مجموعه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی و تربیتی*، تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و تربیتی، تزکیه.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۲). *سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی*. مشهد: انتشارات حکیم فردوسی.

- ملایی دستجردی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ شده، دانشگاه اصفهان.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷). *استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی)*. مصوبه هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.
- Angelo, T. (1995). Definition of assessment. *AAHE Bulletin*, November 7.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R., Donovan, M. & Pellegrino, W. (eds). (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition, National Research Council, National Academy Press, Washington.
- Daws, N. & Singh, B. (1999). Formative assessment strategies in secondary science, *School Science Review*, 80, 293, 71-78.
- Driscoll, M. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston. Allyn & Baycon.
- Erwin, T. (1991). *Assessing Student Learning and Development, 14-19*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Earl, L. (2003). Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning. *Experts in Assessment Series*. Corwin Press, inc., Thousand Oaks, California.
- Harrison, C. & Harlen, W. (2006). 'Children's self- and peer-assessment.' In: Harlen, W. (Ed) *ASE Guide to Primary Science Education*. Hatfield: Association for Science Education.
- Loukas, A., & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. *Learning Environments Journal*, 12 (2), 85-99.
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *School Psychology Journal*. 44 (6), 491-512.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (Eds.). (2007). *PIRLS 2006 technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). Assessment standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

- National Forum on Assessment. (1995). Principles and indicators for student assessment systems. Cambridge, MA: National Center for Fair and Open Testing.
- National Research Council. (1996). National science education Standards, Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Stark, R. & Gray, D. (2001). 'What science do they think they know?', *Primary Science Review*, 68, 8–11.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 22–27.
- Stiggins, R., & Conklin, N. (1992). In teacher hands: Investigating the practices of classroom assessment, Albany, Suny Press.
- Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (1995). Coding Guide for Free-Response Items-Populations 1 and 2 (Doc.Ref.: ICC897/NRC433). Boston College.
- Wiggins, G. (1989). *A true test*, *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Woolfolk, A. (1995). *Educational psychology*. Engelwood Cliffs, NJ, Prentice – Hall.