

تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری دانش آموزان پسر کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند

عباس نجفی بیرگانی*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱ تاریخ چاپ: ۱۴۰۱/۰۵/۳۱

چکیده

هدف از تحقیق حاضر تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری دانش آموزان پسر کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ می باشد. تحقیق پژوهش حاضر، یک پژوهش پیمایشی است. در این پژوهش کلیه معلمان کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند. جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل می دهند. براساس موضوع تحقیق از جامعه تحقیق ۵۲ نفر هستند. روش نمونه گیری سرشماری می باشد. نتایج نشان داد الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری دانش آموزان پسر کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند تأثیر دارد. به کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی به چه میزان بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری ناظر به عمل یاددهی معلم تأثیر داشته است. به کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی به چه میزان بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری ناظر به عمل یادگیری دانش آموز تأثیر داشته است. بین فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد. بین فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد. بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس جنسیت، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی و سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به مقایسه میانگین رتبه ها از دیدگاه معلمان، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بیشترین تأثیر را روی مؤلفه ارزیابی عملکرد دانش آموزان (۳/۵۵) داشته و پس از آن به ترتیب مؤلفه های بازخورد دادن (۳/۳۱)، اصلاح روش تدریس (۳/۱۱)، طراحی فعالیت های یادگیری و مداخله ها (۲/۷۵) و کمترین تأثیر را روی مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی (۲/۲۸) داشته است.

واژگان کلیدی

الگوی ارزشیابی کیفی، توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی، یادگیری دانش آموزان پسر کلاس دوم.

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانش آموخته دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر.

مقدمه

امروزه فرآیند جهانی شدن، راه را به سوی جامعه‌ی دانش‌مدار می‌گشاید که در آن دانش و اطلاعات محور رشد و توسعه هر جامعه خواهد بود. بدیهی است رویارویی با چالش‌های جوامع دانش‌مدار، نیازمند بازنگری و طراحی مجدد نظام‌های آموزشی و فرآیند آموزش است (بازرگان، ۱۳۹۴).

در سال‌های اخیر بحث‌های فراوانی درباره اصلاحات آموزشی و بهبود کیفیت آموزش مدارس مطرح شده است. ارزشیابی دانش‌آموزان در سطح ملی، یک اهرم و عنصر کلیدی برای اصلاح مدارس و بهبود آموزش و یادگیری در نظر گرفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۷). انتظار می‌رود ارزشیابی درست، مقدمات اصلاحات آموزشی را فراهم کند.

ارزشیابی باید جزئی از فرآیند یاددهی - یادگیری محسوب شود؛ زیرا هدف آن صرفاً تعیین میزان موفقیت در پیشرفت تحصیلی نیست. بلکه می‌توان اذعان داشت بهبود بخشیدن و اصلاح کردن آموزش هدف ارزشیابی است. ارزشیابی اگر در مسیر فرآیند آموزشی انجام گیرد، تعیین می‌کند که چه چیزی به چه کسی، در چه زمانی، به چه منظوری و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای مطلوب و منطبق با اهداف فرا گرفته شوند (رستگار، ۱۳۹۴). بسنده کردن به شیوه ارزشیابی (پایانی) در عصری که یادگیری کلید رویارویی با مسائل فراصنعتی و فراتخصصی است، راه به جایی نبرده و نخواهد برد. عصر کنونی نیازمند بازنگری عمیق در این فرآیند است؛ زیرا دانش‌آموزان تنها نیازمند این نیستند که بدانند چه نمی‌دانند، بلکه خواهان این مساله هستند که بدانند چرا نمی‌توانند از دانسته‌های خود عملاً در زندگی واقعی بهره گیرند. آن‌ها دوست دارند موانعی که بر سر راه یادگیری و به‌کارگیری دانسته‌هایشان است، شناسایی و از میان برداشته شود. آن‌ها محتاج این هستند که بدانند در کجا قرار گرفته‌اند و کجا می‌توانند بروند. احتیاجی نیست که بگوییم پایان خط رقابت و مسابقه حافظه‌پروری کجاست و آن‌ها با حفظ و اندوخته کردن دانش چگونه می‌توانند بر رقبای خود غلبه نموده یا به کلاس بالاتر ارتقاء یابند. کافی است شیوه یادگرفتن و به‌کارگیری اندوخته‌های علمی را فرا گیرند. آن‌گاه قادر خواهند بود تا به کمک ابزارهای الکترونیکی کلیه ساختار دانش پیچیده را بدون آن که متحمل حفظ طوطی وار آن‌ها شوند به تصویر کشانند.

دانش‌آموز می‌تواند خود تولید کننده فن و دانش جدید باشد و آمادگی زیستن در عصر دانایی را بیابد. برقراری شیوه ارزشیابی سنتی و نتیجه - مدار، دانش‌آموزان را به گروه‌های قوی و ضعیف، تیزهوش و کندذهن، فعال و غیر فعال تقسیم بندی می‌کند. در حالی که شیوه ارزشیابی توصیفی و رشددهنده در پی بارز کردن قوت یا ضعف دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقاء یا عدم ارتقای آنان به پایه‌های بالاتر نیست، بلکه در پی پاسخگویی به این پرسش است که دانش‌آموز در کجا قرار دارد و من برای پیشرفت او چه می‌توانم بکنم؟ (حقیقی، ۱۳۸۵).

شیوه‌های سنتی ارزشیابی که عمدتاً به صورت تراکمی و در غالب آزمون‌های کتبی و شفاهی صورت می‌گیرد، با توجه به دو اصل پاسخگویی و ارتقای تحصیلی ضروری به‌نظر می‌رسد؛ اما برای هدایت و شکل‌دهی به آموزش و یادگیری ناکافی و نارساست. می‌توان نتیجه گرفت که در فرآیند ارزشیابی دو اصل بسیار مهم است:

الف. عملکرد دانش‌آموزان مستقیماً مورد بررسی قرار گیرد.

ب. در خدمت آموزش باشد و نه بالعکس (خوش خلق، ۱۳۸۵).

این اصول بیانگر هم‌زمانی طول دوره ارزشیابی و فرآیند آموزش است. ارزشیابی از عملکرد نیز می‌تواند انگیزه‌ای مؤثر در بهبود آموزش باشد و ادراک دانش‌آموزان را از مطالبی که باید بدانند و چیزهایی که باید انجام دهند، افزایش دهد

(رضایی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین ارزشیابی، جزئی از آموزش تلقی می‌شود و جهت آموزش را تعیین می‌کند؛ به عبارتی دیگر ارزشیابی به عمل می‌آید تا آموزش بهتر صورت گیرد، نه این که آموزش انجام می‌گیرد تا ارزشیابی به عمل آید. مقایسه ویژگی‌های ارزشیابی نتیجه مدار و فرآیند مدار، بازنگری در سیستم ارزشیابی را در سطوح متفاوت اهداف، روش‌ها و ابزارها ضروری و روی آوردن به رویکردهای نوین ارزشیابی را در سطوح متفاوت اهداف، روش‌ها و ابزارها ضروری و مضافاً روی آوردن به رویکردهای نوین ارزشیابی را چه به صورت پایانی و چه به صورت مستمر (کمی، کیفی و ترکیبی) اجتناب ناپذیر می‌کند (خوش خلق، ۱۳۸۵).

تغییرات نظام ارزشیابی کلاس برای بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزان، پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود (سیف، ۱۳۹۷).

در سال‌های اخیر در کشور ما نیز همگام با سایر کشورها، اقداماتی در این زمینه صورت گرفته است. برای مثال شورای عالی آموزش و پرورش در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰، به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش مأموریت داد تا نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام نموده و آن را از سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به صورت آزمایشی در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی که از نظر نیروی انسانی و امکانات، ویژگی‌های لازم را دارند اجرا نمایند (رضایی، ۱۳۸۶). در دویت و نود و ششمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه ۱۳۸۲/۶/۱۲ نیز اهدافی در جهت طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی تصویب گردید که یکی از آن‌ها اصلاح روند آموزش و یادگیری در کلاس درس بود. افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، توجه به اهداف سطوح بالاتر حوزه و یا حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به اهداف حیطه‌های غیر شناختی از جمله خرده اهداف بوده‌اند. راهکارهای مورد توجه در طرح ارزشیابی توصیفی برای رسیدن به اهداف فوق، عبارتند از: ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی، باز خورد و کارنامه توصیفی (حسینی و کاظمی، ۱۳۹۳).

طرح ارزشیابی کیفی توصیفی علی‌رغم مشکلات زیاد توانست نتایج قابل قبولی از اهداف آموزش و پرورش و مضافاً کاهش اضطراب امتحان را به دست آورد. لذا شورای عالی آموزش و پرورش بر اساس رای ۷۶۹ تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸، اجرای طرح را به صورت نهایی تصویب نمود (حسینی، ۱۳۹۵). این طرح بر ابعاد شناختی و رفتاری (ویژگی‌های شخصیتی) دانش آموزان از جمله: مشارکت و همکاری، رابطه دوستانه با معلمان، توجه به مسائل و مشکلات محیط زیست، اعتماد به نفس، مهارت‌های اجتماعی، دفاع از حق و نظر خود، روحیه تحمل کردن و پذیرفتن افکار مخالف، برقراری ارتباط میان مسائل گوناگون، انجام دادن تکالیف درسی، علاقه به یادگیری و مدرسه، ایجاد روحیه پرسشگری و مشارکت در فرآیند یادگیری تأثیر مطلوب داشته است و میزان تأثیر طرح بر ابعاد رفتاری از میزان تأثیر آن بر ابعاد شناختی و درسی بیشتر است. در مجموع دانش آموزان طرح در زمینه‌های شهادت، اعتماد به نفس، قدرت دفاع از نظرها و ایده‌های خود، مهارت‌های اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، نوع دوستی، رعایت نظم، توجه به محیط زیست، بهداشت محیط و مشارکت در فرآیند یادگیری با دانش آموزان دیگر تفاوت بارز دارند (حامدی، ۱۳۸۸).

در مدارس شامل برنامه طرح ارزشیابی توصیفی، پیش‌بینی شده بود بازخوردهای مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فقط از طریق کارنامه توصیفی (گزارش عملکرد) به اطلاع آنان برسد. کارنامه توصیفی شامل اهداف کلی

درس‌های فارسی، ریاضی، علوم، هنر، تربیت بدنی، هدیه‌های آسمانی و نیز توصیف کلی ویژگی‌های جسمانی، اجتماعی، عاطفی و فعالیت‌های برجسته دانش‌آموزان است (سبحانی، ۱۳۸۲). طبق دستورالعمل اجرای طرح، اولیای مدارس موظف بودند با کارنامه توصیفی که مقیاس آن به صورت درجه بندی است، عملکرد دانش‌آموزان را در درس‌ها با عبارت‌های کاملاً تحقق‌یافته، تحقق‌یافته، نسبتاً تحقق‌یافته و نیز تلاش بیشتری باید بنماید، مشخص و توصیف کنند (حسنی، ۱۳۹۵).

در ارزشیابی توصیفی همه‌ی داده‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند. معلمان شناخت بیشتری نسبت به دانش‌آموزان پیدا نموده، دیدگاه‌ها عمق بیشتری یافته و والدین نیز توانایی‌ها و میزان تلاش دانش‌آموز را دریافته و بر اساس آن قضاوت می‌کنند (حسنی، ۱۳۹۵).

طرح ارزشیابی توصیفی دو هدف عمده داشت که عبارت بودند از:

الف. بهبود کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری: با این الگوی ارزشیابی، فرآیند یاددهی - یادگیری بهبود می‌یابد؛ یعنی ماهیت درمانی دارد و این به واسطه آن است که توجه به فرآیند از یک نظر به معنی حذف موانع یادگیری است. به تبع حذف موانع، نتایج مورد انتظار آموزشی بهتر و بیشتر محقق گردیده و مضافاً یادگیری عمیق و پایدار صورت می‌گیرد (حسنی، احمدی، ۱۳۹۶).

ب. افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری: از آن جایی که در این الگو بازپرسی‌های پیوسته، مکرر و استرس‌زا وجود نداشته و ارزشیابی به صورت امتحان مکرر دیده نمی‌شود، بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری بهبود می‌یابد (حسنی، احمدی، ۱۳۹۶).

فرآیند یاددهی - یادگیری ابعاد گوناگونی را در بر می‌گیرد که شامل فرآیند ناظر به عمل دانش‌آموز (تلاش و کوشش برای یادگیری، علاقه‌مندی به فعالیت و درس، کمک گرفتن از همکلاسی‌ها و ...)، فرآیند ناظر به اعمال یاددهی معلم (ارائه بازخوردهای مناسب، اصلاح روش‌های تدریس در جریان یاددهی - یادگیری بر اساس نتایج ارزشیابی‌ها و ...) می‌شود.

در این پژوهش سعی بر آن است که تاثیر الگوی ارزشیابی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری (فرآیند ناظر به عمل دانش‌آموز، فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم) دانش‌آموزان کلاس دوم ابتدایی مورد مطالعه قرار گیرد. از این رو سوال اساسی تحقیق حاضر این مساله است که آیا الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان پسر کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند تاثیر دارد؟

اهمیت موضوعی

در توسعه آموزش و پرورش، ملاکها و عوامل متعددی نقش دارند. از مهمترین آنها می‌توان به نظامی جامع و هدفمند در آموزش اشاره نمود. آموزش را می‌توان به عنوان فرآیند کنش متقابل معلم و دانش‌آموز تعریف نمود که به موجب آن تجارب یادگیری برای نیل دانش‌آموزان به اهداف کلان آموزش و پرورش فراهم می‌شود. در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی به عنوان آخرین حلقه‌های یاددهی - یادگیری تلقی می‌شود که در پایان دوره آموزشی برای جدا نمودن دانش‌آموزان با توانایی یادگیری متفاوت به کار می‌رود. رویکردهای سنجش و ارزشیابی تحصیلی بر فرآیند یاددهی - یادگیری تأثیر دارند. این تأثیر در برخی منابع با عنوان "آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه‌گیری" ذکر شده است. پوفام نیز اظهار داشته است آنچه به وسیله آزمون‌ها سنجیده می‌شود بر ماهیت آنچه در کلاس‌های درس

آموزش داده می‌شود، تأثیرگذار است. فرآیند تغییر در نظام ارزشیابی یکی از راهکارهای مورد توجه نظام‌های آموزشی است که اخیراً توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور ما را نیز به خود جلب نموده است. اهمیت موضوع تحقیق در این نکته است که؛ امروزه جهان، پرمخاطره، پر تغییر، تحول و انقلابیاست. نظام آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر این تغییرات و اصلاحات قرار دارد. یکی از این تغییرات به حیطه ارزشیابی اختصاص یافته است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و بالاختص ارزشیابی کیفی نقش مهمی در جامعه انسانی بازی می‌کند و به علت نقش مهم و حساس آن، مورد نقد، بررسی و مطالعه فراوانی قرار گرفته است. ارزشیابی توصیفی درواقع الگویی کیفی است که تلاش می‌کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آنها ارائه دهد که موجب اصلاح و بهبود توسعه مهارتها، دانش‌ها و نگرشهای دانش آموزان میشود و منجر به ارتقای دانش آموزان در فرایند یادگیری خواهد شد از این رو تحقیقات در این خصوص می‌تواند به عنوان گره گشای مشکلات پیش روی این نظام آموزشی مفید باشد.

اهمیت این تحقیق در نکات ذیل می‌باشد

یکی از نوآوری‌های نظام آموزشی دوره ابتدایی در دهه حاضر طرح ارزشیابی توصیفی است. حال اگر گام‌های اجرای ارزشیابی توصیفی را به حلقه‌های زنجیر تشبیه کنیم، ارزشیابی و آموزش دو فرآیند در هم تنیده اند که بخش اساسی از فرآیند- یاددهی یادگیری را در بر دارند؛ که در این میان ارزشیابی باید به شیوه‌های متنوع و با توجه به هدف‌های درسی و هماهنگ با روشهای یاددهی- یادگیری انجام پذیرد تا ثمر بخش گردد. در نظام سنتی توجه افراطی به نمره و آزمون‌های پایانی یا به عبارتی توجه به روش‌ها و ابزارهای غیر فعال که موجب یادگیری بدون تفکر و توجه به معانی می‌شد اما در دهه اخیر با تغییر نظام ارزشیابی سنتی به نظام ارزشیابی کیفی- توصیفی ابزارهای سنجش یادگیری دانش آموزان نیز متنوع گردید تا با استفاده از این ابزارها دانش آموز فرصت یابد، دانش، مهارت، نگرش، خلاقیت، اندیشه و ... خود را به اشکال مختلفی نشان دهد. معلم نیز باجمع آوری نمونه‌هایی از فعالیت‌های دانش آموزان با استفاده از ابزارهای متنوع در باره پیشرفت تحصیلی دانش آموز قضاوتی جامع تر داشته باشد.

ادبیات تحقیق

ارزشیابی و ارزشیابی آموزشی

برای آگاهی بیشتر از این اصطلاح، آن را از نظر لغوی با استفاده از فرهنگ‌های لغت بررسی می‌شود و بعد به چند نمونه از تعاریف ارائه شده توسط صاحب‌نظران این حوزه می‌پردازیم.

در لغت‌نامه دهخدا و فرهنگ فارسی معین، واژه‌های ارزشیابی و ارزشیاب یا مجری ارزشیابی نیامده است. ولی در این دو فرهنگ، واژه‌های ارزیابی و ارزیاب تعریف شده است.

در فرهنگ دهخدا، ارزیابی "عمل یافتن ارزش هر چیز، تقویم" و ارزیاب "کسی که ارزش هر چیزی را مشخص می‌کند، مقوم" تعریف شده است.

در فرهنگ معین ارزیابی "عمل یافتن ارزش و بهای هر چیز، سنجش و بررسی هر چیز و برآوردن ارزش آن" و ارزیاب "کسی که ارزش هر چیزی را معین می‌کند، مقوم، کارشناس و سر رشته دار در تعیین ارزش و بها" تعریف شده است.

فرهنگ و بستر ارزشیابی را "قضاوت یا تعیین ارزش یا کیفی کردن" تعریف نموده است و نیز فرهنگ روانشناسی پنگوئن آرتور ربر^۱ (۲۰۱۵) ارزشیابی را در معنای عام "تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز" و نیز در معنای خاص، آن را "تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس، یک سلسله آزمایش یا دارو و ... در رسیدن به اهداف اولیه آن‌ها" می‌داند (کیامنش، ۱۳۹۰).

متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه‌های مختلف علوم تربیتی، در اواخر دهه ۱۹۶۰ به این حوزه جدید (ارزشیابی آموزشی) گرایش خاصی پیدا کردند که هر یک از این صاحب‌نظران با توجه به گرایش مورد علاقه و تخصص خود و فلسفه‌های تربیتی حاکم بر تفکر آنان، تعاریف خاصی از آن ارائه دادند که این تعاریف در بعضی موارد مشابه و یا کاملاً متفاوت با یکدیگر بود. بر اساس برخی از منابع اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام رالف تایلر به ثبت رسیده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی می‌داند. به این معنا که ارزشیابی به دنبال تعیین میزان تغییرات رفتار، با توجه به هدف‌های آموزشی از قبل تعیین شده است (سیف، ۱۳۹۰).

گی^۲ (۲۰۱۱) ارزشیابی را فرآیندی نظام‌دار (سیستماتیک) برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات، به منظور تشخیص و تعیین میزان تحقق یا عدم تحقق اهداف می‌داند و این که آیا هدف‌های موردنظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان (سیف، ۱۳۹۰).

ولف^۳ (۲۰۱۴) در کتاب "ارزشیابی آموزشی" ترجمه کیامنش (۱۳۹۲) تعریف بیابی^۴ (۲۰۱۰) از ارزشیابی را مطرح نموده است. وی ارزشیابی را جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که به قضاوت ارزشی یا توجه به عملی منجر می‌گردد می‌داند. در این تعریف واژه نظام‌دار بیانگر اطلاعات مورد نیاز برای عمل ارزشیابی که منظم و هدفدار جمع‌آوری می‌شود، است.

منظور از واژه "تفسیر شواهد" این است که اطلاعات جمع‌آوری شده باید با دقت و احتیاط کامل توسط عامل ارزشیابی یا افراد دارای صلاحیت مورد تفسیر قرار گیرد. واژه‌ی "قضاوت ارزشی" نشان می‌دهد که مجری ارزشیابی وظیفه دارد در مورد ارزش برنامه آموزشی مواد درسی یا موسسه‌ای که با توجه به اطلاعات جمع‌آوری شده و تفسیر به عمل آمده کار ارزشیابی را به عهده دارد، قضاوت و داوری به عمل آورد. چهارمین عنصر کلیدی در تعریف بیابی، توجه به عملی بودن است که بیانگر این مسئله است که ارزشیابی تصمیم‌مدار است و مطالعات و بررسی‌های ارزشیابی به این منظور انجام می‌گیرد که نتایج جنبه عملی داشته باشد یا به عبارت دیگر ارزشیابی به این قصد که نتایج به صورت عملی در زمینه برنامه یا موضوع ارزشیابی شده منجر گردد، انجام می‌پذیرد. به طور کلی باید گفت که ارزشیابی، نوعی قضاوت و داوری در حوزه تخصص عامل ارزشیابی است. ولی قضاوت برای تصمیم‌گیری در حوزه صلاحیت تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران آموزشی است (کیامنش، ۱۳۹۲).

بنابراین، ارزشیابی شامل داوری ارزشی درباره مطلوب بودن یا مطلوب نبودن ویژگی یا موضوع ارزشیابی است. ناگفته نماند ارزشیابی بر اندازه‌گیری استوار است؛ یعنی ارزشیابی‌های صحیح و درست مبتنی بر اندازه‌گیری‌های دقیق می‌باشد.

¹ Artor Reber

² Gey

³ Wolf

⁴ Biyabi

نقش سنجش در فرآیند آموزش - یادگیری

در گذشته سنجش چیزی جدا از آموزش تلقی می شد که برای بررسی و مستند سازی پیشرفت دانش آموز مورد استفاده قرار می گرفت. به عبارتی دیگر تصور می شد که سنجش پایان دهنده فعالیت های آموزشی معلم و تابع هدف های اوست. با این وجود امروزه نظریه های جدید یادگیری، انگیزش و آموزش به مفهوم سازی جدیدی از مفاهیم، مطالب و اصول سنجش منجر شده اند.

واقعیت کنونی این است که سنجش به طور جامع تری قابل تصور است و یک بخش ضروری از آموزش به حساب می آید. امروزه سنجش صرفاً برای مستند سازی یادگیری دانش آموز تلقی نمی شود، بلکه به عنوان یک ابزار و برای افزایش دادن یادگیری نگریسته می شود (مک میلان^۵، ۲۰۱۱).

سیف (۱۳۹۷) درباره تأثیر سنجش بر آموزش معلم و یادگیری دانش آموزان گفته است که سنجش و اندازه گیری تعیین کننده فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های یادگیری دانشجویان و دانش آموزان است. به سخن دیگر، چگونگی مطالعه و یادگیری دانش آموزان و دانشجویان و نیز نحوه آموزش معلمان مستقیماً از ماهیت سنجش تأثیر می پذیرند. زمانی که دانش آموزان یک کلاس از پیش می دانند که در ارزشیابی از یادگیری آنان یک آزمون عینی (مثلاً یک آزمون چند گزینه ای) استفاده خواهد شد، هنگام مطالعه و یادگیری مطالب درسی، در جهت پیدا کردن و به یاد سپردن نکات جزئی و پراکنده درسی خواهند کوشید و به مسائل کلی و ساختاری آن توجه زیادی نخواهند کرد. در مقابل یادگیرندگانی که خود را برای شرکت در یک امتحان تشریحی آماده می کنند، به اطلاعات پراکنده درسی چندان اهمیتی نداده و بیشتر سعی می کنند تا مسائل کلی و استنباطی را فرا بگیرند. به همین مقیاس، معلمی که شاگردانش را برای گذراندن یک امتحان تشریحی آماده می کند، بر سازمان بندی مطالب و روابط بین قسمت های مختلف موضوع درسی تأکید می کند؛ اما معلمی که به دانش آموزان خود کمک می کند تا در یک آزمون عینی شرکت کند، به نکات دقیق و اطلاعات پراکنده موضوع درسی اهمیت بیشتری خواهد داد. (پوفام^۶، ۲۰۱۲) بیان نموده است در گذشته سنجش بر فعالیت های آموزشی معلمان تأثیر چندانی نداشت. بلکه آموزش تعیین کننده ماهیت سنجش بود. آزمون ها به ندرت پیش از آموزش ساخته می شدند، بلکه پس از پایان فعالیت های آموزشی معلم تهیه و اجرا می شدند تا نیازهای سنتی آموزش و پرورش را که در نمره دادن به دانش آموزان خلاصه می شد، برآورده سازند. مک میلان (۲۰۱۳) معتقد است که امروزه سنجش از آموزش جدا نیست. بلکه آموزش و سنجش جنبه های یکپارچه ای از تدریس اند که هر یک به دیگری وابسته است؛ بنابراین معلمان امروزه می دانند چگونه سنجش را با تدریس و یادگیری یکپارچه سازند تا تأثیر سنجش بر یادگیری و هدف های آموزشی را افزایش دهند. تأثیر سنجش یا اندازه گیری بر فرآیند آموزش باعث پیدایش مفهوم آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه گیری گردیده است. منظور از آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه گیری، یک رویکرد کلی نسبت به آموزش است که در آن هدف اصلی معلم بالا بردن سطح عملکرد دانش آموزان در یک روش خاص اندازه گیری است (لفرانسوا، ۲۰۱۲). برای کاستن از تأثیرات منفی سنجش بر آموزش و یادگیری، لازم است معلمان بکوشند تا هم برای درس های خود هدف های متنوع و مفیدی را برگزینند و هم روش های سنجش متناسب با آن هدف ها را مورد استفاده قرار دهند (سیف، ۱۳۹۴).

^۵ - Mcmillian

^۶ - Popham

ارزشیابی مستمر و رابطه آن با بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری

ارزشیابی مستمر یکی از قواعد بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری است. اطمینانی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای تحت عنوان "هفت قاعده کلی برای بهبود آموزش" یکی از این قواعد را "ایجاد بازخورد سریع" معرفی کرده است. به طور کلی علم به این - که چه می‌دانیم یا چه چیزی را نمی‌دانیم بر یادگیری موثر است. دانش آموزان برای این که بتوانند استعدادها و دانش خود را ارزیابی کنند، نیاز به کمک دارند. برای این که بتوانند پیشرفت کنند نیاز به فرصت‌های زیادی در کلاس برای پذیرش القائنات و به اجرا درآوردن آن‌ها دارند. همین‌طور به فرصت‌هایی نیاز دارند تا آموخته‌های خود و آن چیزهایی که هنوز لازم است بدانند و چگونگی ارزشیابی خودشان در کلاس را منعکس سازند و این همان معنای بازخورد است. در مدل سیستمی که نظام آموزش و پرورش را به عنوان یک سیستم کلی در نظر می‌گیرد، بازخورد به معنای آن است که یک سازمان با کسب اطلاعات درباره نتایج کار خود در فراگیر در فعالیتهای خود تجدید نظر به عمل آورد تا خود را با نیازها و تغییرات سازگار سازد (علاقه بند، ۱۳۹۶).

این اطلاعات از طریق دانش آموزان در کلاس درس و عکس‌العمل‌های آن‌ها به جریان آموزش با استفاده از ارزشیابی مستمر حاصل می‌شود.

رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب رفتارگرایی

این رویکرد بر اساس نظریه‌ی اسکینر تدوین شده و از بررسی آرای او، نتایج زیر به دست آمده است. رفتارگرایان معتقدند که کلیه رفتارهای انسان در اثر شرطی شدن آموخته می‌شود. شرطی شدن عبارت است از پاسخی که برای نخستین بار جاندار به یک محرک بیرونی می‌دهد و آن پاسخ نتیجه مطلوب به بار می‌آورد. از این رو هرگاه مجدداً آن محرک پدیدار شود، حیوان یا انسان پاسخ تقویت کننده فعلی را تکرار می‌نماید. این گونه است که رفتارهای انسان بر اساس شرطی شدن شکل می‌گیرد. اسکینر با پذیرفتن این فرض که تمام رفتارهای انسان نتیجه تجارب محیطی است، معتقد بود که با کنترل و در اختیار گرفتن محیط می‌توان رفتار انسان را کنترل نمود (احمدی، ۱۳۸۷).

مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد

نظریه‌ی اسکینر درباره‌ی فرآیند یاددهی - یادگیری، بر اصول شرطی سازی کنشگر مبتنی است؛ بنابراین مفروضات اساسی آن این است که رفتار موجودات زنده، پدیده‌ای است قابل مشاهده و اندازه گیری که تحت تاثیر محیط تغییر می‌کند. بر پایه‌ی این مفروضات، ایده‌ی کلیدی در نظریه‌ی اسکینر، بر انگاره‌ی "محرک - پاسخ - تقویت" بنا نهاده شده است (مهر محمدی، ۱۳۹۴). اسکینر بر اساس این نظریه، به معلمان توصیه می‌نمود که به محض مشاهده رفتارهای مطلوب از سوی یادگیرنده آن را تقویت کنند. یادگیرنده با دریافت این پاداش‌ها و تقویت‌ها است که به سرعت می‌آموزد و پیش می‌رود (احمدی، ۱۳۸۷).

نقش معلم و دانش آموز و نحوه ارتباط آن‌ها

در رویکرد رفتارگرایی معلم، نقش کلیدی و تعیین کننده دارد. او موضوع آموزش را مشخص و اطلاعات را به دانش آموزان منتقل کرده، میزان یادگیری دانش آموزان را در مراحل مختلف، کنترل و بالاخره فعالیت‌های مطلوب آن‌ها را تقویت می‌کند.

در رویکرد رفتارگرایی دانش آموز دریافت کننده دانشی است که به صورت های مختلف به وی ارائه می شود و در واقع مسئول پاسخ دهی به هر محرک و توجه به تقویت کننده های مثبتی است که با ارائه پاسخ صحیح فراهم می آیند (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

دانش آموز در جریان یادگیری غالباً نقش انفعالی و پذیرنده دارد. به عبارت دیگر همه چیز به وی تحمیل می شود. او مجبور است حجم گسترده ای از مطالب و حقایق جزئی و کم و بیش غیر مربوط به هم را به حافظه خود بسپارد و در مواقع لزوم آن ها را به یاد آورد (احمدی، ۱۳۸۷).

در این رویکرد ارتباط معلم و شاگرد، ارتباطی یک جانبه است که در آن معلم انتقال دهنده دانش و دانش آموز دریافت کننده آن است (مهر محمدی، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر باید گفت این رویکرد کاملاً معلم - محور است.

تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته ها

در این رویکرد یاددهی - یادگیری ارزشیابی از آن جهت اهمیت دارد که نشان می دهد رفتارهای مورد انتظار تا چه اندازه در پایان آموزش در اعمال و رفتار فراگیران ظاهر شده است. بر این اساس ارزشیابی بیشتر بر بازده و نتیجه یادگیری توجه دارد و کمتر به فرآیندهای ذهنی و کوششی یادگیرنده برای یادگیری اهمیت می دهد (احمدی، ۱۳۸۷).

دانش آموزان به منظور تعیین اینکه رفتار مشخص مورد نظر را اکتساب نموده اند، سنجش شده و از آزمون های مبتنی بر معیار استفاده می شود. معلمان در ارتباط با قابلیت ها، به طراحی آزمون های مبتنی بر معیار مبادرت می ورزند. این سنجش را می توان با استفاده از مشاهده رفتارها یا آزمون های قلم - کاغذی انجام داد (مهر محمدی، ۱۳۹۴). در این رویکرد دانش آموز خوب و ایده آل براساس معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده تعریف می شود. بدین معنی که دانش آموز ایده آل و موفق کسی است که در آزمون های تعیین شده بالاترین نمرات را کسب نماید؛ یعنی دانش آموزی که حجم حافظه اش وسیع شده و انباشته از اطلاعات مختلف و مهارت های گوناگون می باشد (احمدی، ۱۳۸۷).

۳ رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب شناخت گرایی

این رویکرد، بر اساس نظریه ی رشد شناختی پیازه تدوین گردیده است.

نظریه پیازه، درباره فرآیند یاددهی - یادگیری بر پایه ی نظریه ی او پیرامون شناخت و یادگیری و به نوبه ی خود، مراحل رشد عقلانی و نیز مصاحبه ی بالینی پی ریزی شده است. برخی از مفروضات نظریه پیازه عبارتند از این که همه ی کودکان از مراحل اساسی حسی - حرکتی، پیش عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری گذر می کنند. تحول توانایی شناخت هر فردی تا حد زیادی منحصر به خود او است و تحول شناختی، نتیجه ی تعامل فرد با محیط اطراف (از جمله معلم) است (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

نقش معلم و دانش آموز و نحوه ارتباط آن ها

در رویکرد شناختی پیازه، نقش معلم این است که فضایی تسهیل کننده برای فعالیت آزادانه دانش آموزان فراهم کند. معلم در این رویکرد، به عنوان راهنمای هوشمندی عمل می کند که در هر مرحله، دانش آموزان را برای تعادل جویی مستمر تحریک می کند (احمدی، ۱۳۸۷).

نقش دانش آموز در این رویکرد، فراگیری از طریق کاوشگری مطالب متناسب با رشد عقلانی، تحت هدایت معلم است؛ بنابراین، شاگرد در تجربه ی یادگیری نقش فعال دارد. ارتباط معلم و شاگرد در این رویکرد، ارتباطی دو جانبه است (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها

فرآیندها و مهارت‌های شناختی باید در کانون توجه ارزشیابی قرار گیرند؛ بنابراین آزمون‌ها حاوی مسائلی است که برای حل آن‌ها دانش آموزان باید مهارت‌های گوناگون فکری را به خدمت گیرند (مهر محمدی، ۱۳۸۶).

۴ رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب انسان‌گرایی

این رویکرد بر اساس نظریه‌ی کارل راجرز تدوین شده است. نظریه‌ی راجرز درباره‌ی فرآیند یاددهی - یادگیری، بر پایه‌ی دیدگاه او در خصوص یادگیری معنی‌دار در روان‌درمانی و مفروضاتی که برای تدریس و یادگیری در نظر می‌گیرد، بنا نهاده شده است. برخی از این مفروضات عبارت‌اند از: دانش‌آموزان چیزی را یاد می‌گیرند که به داشتن آن، نیاز یا علاقه دارند. تنها یادگیری حاصل از خود پژوهشی می‌تواند تاثیر معنی‌دار بر رفتار داشته باشد؛ بنابراین، تمایل به یادگیری و آگاهی از نحوه‌ی یادگیری از کسب اطلاعات مهم‌تر است (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

نقش معلم و دانش‌آموز و نیز نحوه ارتباط آن‌ها

در این رویکرد، وظیفه‌ی معلم آفرینش فضایی تسهیل‌کننده در کلاس درس است. فضایی که در آن یادگیری معنی‌دار می‌تواند به‌وقوع بپیوندد؛ بنابراین معلم از نشان دادن واکنش مستقیم به دانش‌آموزان اجتناب می‌کند. معلم موقعیتی را تدارک می‌بیند که در آن موقعیت، دانش‌آموز بتواند آزادانه احساساتش را درباره‌ی خود و دیگران بیان کند. رویکرد انسان‌گرایی، رویکردی دانش‌آموز - مدار است؛ بنابراین بر محور دانش‌آموز قرار می‌گیرد. دانش‌آموز دشواری‌ها را مشخص می‌کند و برای حل آن‌ها نیز خودش تصمیم می‌گیرد و معلم در این فرآیند، نقش ترغیب‌کننده و بعضاً ارشادی دارد. رابطه معلم و شاگرد در این رویکرد، رابطه‌ای مشارکتی است و آموزش از قابلیت انعطاف زیاد برخوردار است (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها

ارزشیابی شامل ارائه بازخورد صادقانه و یاری‌رساننده به دانش‌آموزان است. معلم و دانش‌آموز می‌توانند هر دو در این فرایند حضور داشته باشند (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

شیبانی فر (۱۳۹۷) در تحقیقی به بررسی تحلیلی ارزشیابی کیفی - توصیفی در آموزش ابتدایی پرداخت؛ سنجش و ارزشیابی یکی از بخش‌های مهم نظام‌های آموزش و پرورش هر کشوری است. طی سال‌های اخیر در کشور ما نظام ارزشیابی از شیوه سنتی به شیوه نوین یعنی کیفی و توصیفی تغییر یافته است. این تغییر نه تنها در ظاهر بلکه در باطن و ساختار نظام سنجش و ارزشیابی باید دیده شود؛ بنابراین ارزشیابی کیفی توصیفی در نظام جدید آموزش و پرورش نقش مهمی ایفا می‌کند تا جایی که برای تحقق اهداف آموزشی لازم به اجرای دقیق ارزشیابی کیفی توصیفی از سوی معلمان است. در تحقیق حاضر هدف بررسی ارزشیابی کیفی و محاسن و معایب آن در دوره‌ی ابتدایی است روش استفاده شده در تحقیق حاضر روش توصیفی تحلیلی است بدین طریق که ابتدا مطالب جمع‌آوری شده اند و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند و سپس در ساختار مقاله به کار رفته اند.

قلی‌نژاد آنتی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی به بررسی تجارب زیسته‌ی معلمان شهر نوشهر از تاثیرات اجرای ارزشیابی توصیفی بر سلامت روان دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی: یک مطالعه‌ی پدیدارشناسی پرداختند: هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته‌ی معلمان شهر نوشهر از تاثیرات اجرای ارزشیابی توصیفی بر سلامت روان دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی بوده است. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. به منظور گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌ی نیمه

ساختاریافته استفاده شد. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، پس از ۱۱ مصاحبه اشباع داده ها حاصل شد. تحلیل داده ها بر اساس راهبرد سه مرحله ای ون من صورت پذیرفت. تحلیل عمیق تجربه ی زیسته ی معلمان موجب شناسایی و دسته بندی سه مضمون اصلی ونه زیرمضمون گردید. نتایج نشان داد که معلمان در جریان اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی، تجارب مثبت و منفی ناشی از اجرای این طرح را بر سلامت روان دانش آموزان به دست آورده اند که بر ادراک آنها از این شیوه ی ارزشیابی تأثیر داشته است. آشنایی برنامه ریزان درسی با تجربیات معلمان به عنوان مجریان این برنامه میتواند در رفع کاستیها و اشکالات طرح و افزایش اثربخشی آن نقش مهمی داشته باشد.

سعیدی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی به بررسی و شناسایی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس چندپایه مختلط دوره ابتدایی پرداختند: ارزشیابی توصیفی، یکی از نوآوریهای آموزشی در دهه حاضر در نظام آموزشی دوره ابتدایی کشور است. این نوآوری در بسیاری از عناصر و اجزای خود، با ارزشیابی سنتی و رایج در تضاد است. ازاینرو اشاعه این الگوی جدید ارزشیابی در بدنه نظام آموزشی نیازمند تمهیدات و دوراندیشی هایی است که باید به آن توجه شود. ارزشیابی توصیفی را میتوان یکی از مهمترین تغییرات در زمینه سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران در ده هشتاد دانست. این طرح از همان سال شروع، به یکی از مباحث پرچالش در ارزشیابی آموزشی تبدیل شد و تاکنون نیز درباره تأثیر این طرح بر میزان یادگیری، بهبود فرآیندهای یادگیری- یاددهی و افزایش سلامت روانی محیط یادگیری، همایشها و نشستهای تخصصی فراوانی برگزار شده است. تحقیق حاضر با روش توصیفی تحلیلی و مطالعات کتابخانه ای و اسنادی به بررسی و شناسایی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس چند پایه مختلط دوره ابتدایی میپردازد. در واقع مسیله اساسی پژوهش این است که بر اساس شرایط موجود نظام آموزشی دوره ابتدایی، این طرح تا چه حد بر اساس اهداف تعیین شده موفق بوده است و شیوه های مناسب برای اشاعه ارزشیابی کیفی - توصیفی خلاق و بهینه کدام است. سپس بر اساس بحث مورد نظر از وضع موجود و مباحث نظری مرتبط، پیشنهادهایی برای اشاعه مناسب ارزشیابی کیفی - توصیفی پیشنهاد شده است.

بهرامی گهری (۱۳۸۷) در پژوهشی با هدف تعیین میزان رضایت معلمان و والدین از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان اصفهان به این نتیجه می رسد که در هر ۹ مؤلفه طرح ارزشیابی توصیفی یعنی پوشه ی کار، واقعه- نگاری، چک لیست، آزمون های مداد کاغذی، تکلیف های درسی، گزارش پیشرفت تحصیلی، بازخورد، خود سنجی و همسال سنجی میانگین رضایت معلمان و والدین بالاتر از میانگین بوده است.

ین بو^۷ (۲۰۱۵) تأثیر ارزشیابی تکوینی را بر انگیزش، پیشرفت تحصیلی و تحول ادراکی دانش آموزان مورد بررسی قرار داده است. در این تحقیق پژوهشگر دو سوال را مورد آزمون قرار می دهد:

۱- آیا ارزشیابی تکوینی می تواند عقاید انگیزشی دانش آموزان را بهبود بخشد؟

۲- آیا پیشرفت تحصیلی و تحول ادراکی دانش آموزان با عقاید انگیزشی آنان در ارتباط است؟ دانش آموزان در این پژوهش به صورت دو گروه همانند شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. در گروه آزمایش هنگامی که یک برنامه درسی در حال آموزش بود، ارزشیابی تکوینی به کار برده شد و گروه گواه همان برنامه درسی را بدون ارزشیابی تکوینی آموختند. از همه دانش آموزان یک پرسشنامه انگیزشی و یک پیش آزمون و پس آزمون

گرفته شد. به وسیله‌ی مقایسه‌ی انگیزش دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل نمره پیشرفت‌شان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در مورد این سوال که آیا انگیزش و یادگیری و تحول ادراکی دانش‌آموزان متأثر از ارزشیابی تکوینی است، مورد آزمون قرار گرفت. به‌وسیله‌ی همبستگی پس‌آزمون انگیزشی، پیشرفت و همچنین نمره تحول ادراکی آنان بررسی شد. نتایج نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی و تحولات ادراکی معلمان رابطه وجود دارد.

فسر و همکاران (۲۰۱۵) در یک تحقیق پیمایشی میزان موفقیت پوشه کار را به عنوان ابزاری برای یادگیری، از دید گروهی از دانشجویان بررسی کردند. نتایج نشان داد اکثریت این دانشجویان اعتقاد دارند که کار پوشه ابزار مفیدی برای افزایش یادگیری است.

ون اورا^۸ (۲۰۱۴) در پژوهشی اثربخشی بازخورد سنجش تکوینی عملکرد دانش‌آموزان در درس علوم را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان می‌دهد که بازخورد سنجش تکوینی باعث افزایش معنادار در کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

یافته‌های ۸ سال مطالعه آیکن در سال ۲۰۰۸-۲۰۱۲ و تحقیق والبرج (۲۰۱۴) به وضوح نمایانگر آن است که ارزشیابی و سنجش بچه‌ها در محیط‌های یادگیرنده محور، به همان خوبی یا بهتر از ارزشیابی و سنجش بچه‌ها در کلاس‌های سنتی بوده است. در این پژوهش سنجش و ارزشیابی مستمر که به‌صورت یادگیرنده محور بوده است، در مقابل سنجش و ارزشیابی پایانی که به صورت سنتی اجرا شده است نقش هدایت‌گری ایجاد انگیزه بیشتری را در تعلیم و تربیت داشته است (سچیرو^۹، ۲۰۱۴).

چارچوب نظری

جدول ۱. چارچوب نظری

فرضیه	نظریه
به‌کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری ناظر به عمل یاددهی معلم تأثیر داشته است.	رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب رفتارگرایی در رویکرد رفتارگرایی معلم، نقش کلیدی و تعیین‌کننده دارد. او موضوع آموزش را مشخص و اطلاعات را به دانش‌آموزان منتقل کرده، میزان یادگیری دانش‌آموزان را در مراحل مختلف، کنترل و بالاخره فعالیت‌های مطلوب آن‌ها را تقویت می‌کند. در رویکرد رفتارگرایی دانش‌آموز دریافت‌کننده‌ی دانشی است که به صورت‌های مختلف به وی ارائه می‌شود و در واقع مسئول پاسخ‌دهی به هر محرک و توجه به تقویت-کننده‌های مثبتی است که با ارائه پاسخ صحیح فراهم می‌آیند (مهر محمدی، ۱۳۹۴).

^۸ Van evra

^۹ Schiro

نظریه	فرضیه
۴ رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب انسان گرایی در این رویکرد، وظیفه‌ی معلم آفرینش فضایی تسهیل کننده در کلاس درس است. فضایی که در آن یادگیری معنی دار می تواند به وقوع بپیوندد؛ بنابراین معلم از نشان دادن واکنش مستقیم به دانش آموزان اجتناب می کند. معلم موقعیتی را تدارک می بیند که در آن موقعیت، دانش آموز بتواند آزادانه احساساتش را درباره‌ی خود و دیگران بیان کند. رویکرد انسان گرایی، رویکردی دانش آموز - مدار است؛ بنابراین بر محور دانش آموز قرار می گیرد. دانش آموز دشواری‌ها را مشخص می کند و برای حل آن‌ها نیز خودش تصمیم می گیرد و معلم در این فرآیند، نقش ترغیب کننده و بعضاً ارشادی دارد. رابطه معلم و شاگرد در این رویکرد، رابطه‌ای مشارکتی است و آموزش از قابلیت انعطاف زیاد برخوردار است (مهر محمدی، ۱۳۹۴).	به کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری ناظر به عمل یادگیری دانش آموز تأثیر داشته است.
رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب شناخت گرایی در رویکرد شناختی پیازه، نقش معلم این است که فضایی تسهیل کننده برای فعالیت آزادانه‌ی دانش آموزان فراهم کند. معلم در این رویکرد، به عنوان راهنمای هوشمندی عمل می کند که در هر مرحله، دانش آموزان را برای تعادل جویی مستمر تحریک می کند (احمدی، ۱۳۸۷).	بین فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.
رویکرد ساخت و سازگرایی بر نقش فعال یادگیرنده در درک مفاهیم و معنا بخشیدن به اطلاعات تأکید دارد. دانش آموزان با ایجاد تناسب بین اطلاعات جدید و آنچه از قبل می دانند، یاد می گیرند. در فرآیند یادگیری این دانش - آموزان هستند که از طریق تجربه، تفکر انتقادی و تعامل با محیط، دانش خود را می سازند. بنابراین با توجه به این رویکرد معلمان در ارزشیابی کیفی دانش آموزان را به تعامل به محیط و امی دارند و در ارزشیابی کمی معلم محور می شود و از بروز خلاقیت جلوگیری بعمل می آید.	بین فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه	نظریه
بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس جنسیت، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی و سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد.	رویکرد یاددهی - یادگیری ساخت و سازگرایی معلمانی که از مهارت کافی در تدریس برخوردارند، در ارائه ایده‌های جدید، انگیزش درونی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. دانش‌آموزان در این کلاس‌ها تشویق می‌شوند تا فعالیتی را انتخاب نموده و در یادگیری خود نقش داشته باشند. در رویکرد ساخت و سازگرایی، یادگیری بیش از آن که معلم محور باشد، یادگیرنده محور است. نقش معلم به عنوان راهنما و مشاور در این فرآیند، فراهم کردن فضایی است که در آن دانش‌آموزان نقش فعال و کاوشگرانه‌ای را در یادگیری ایفا کنند (احمدی، ۱۳۸۷).

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی

الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان پسر کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند تأثیر دارد.

فرضیه‌های فرعی

به کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری ناظر به عمل یاددهی معلم تأثیر داشته است.
به کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری ناظر به عمل یادگیری دانش‌آموز تأثیر داشته است.

بین فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.

بین فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش‌آموز از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.

بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس جنسیت، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی و سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد.

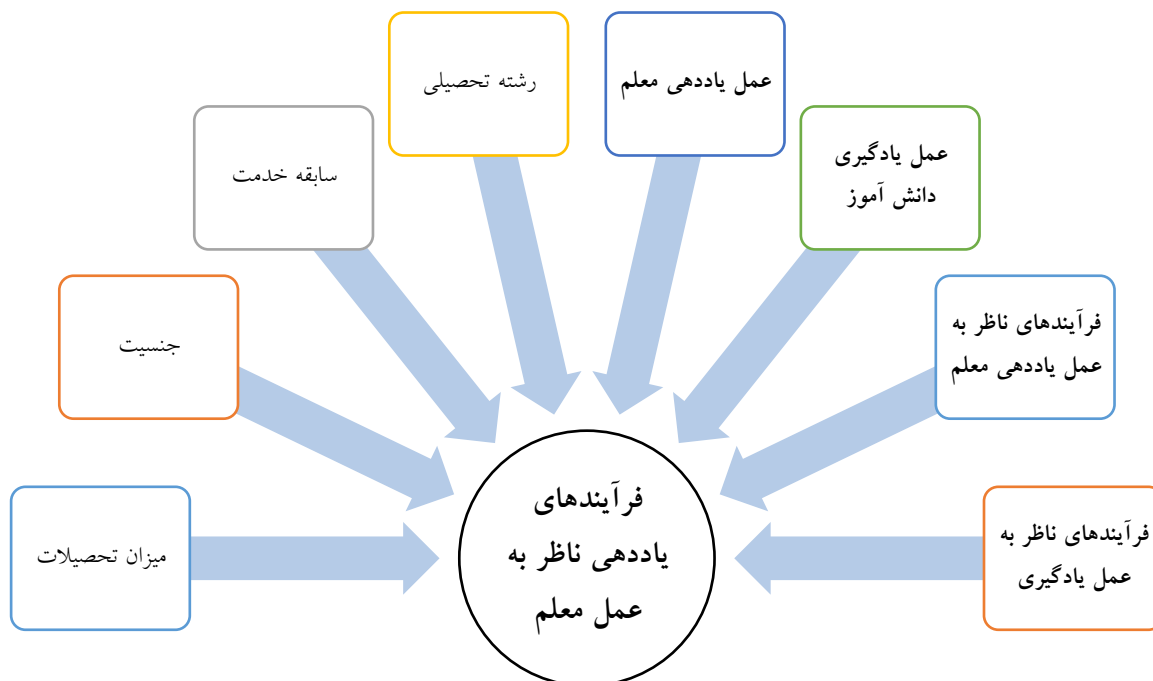
بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد.

بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس میزان تحصیلات تفاوت معناداری وجود دارد.

بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس سابقه خدمت تفاوت معناداری وجود دارد.

مدل تحقیق



(منبع: یافته های محقق)

روش شناسی

روش تحقیق

در این پژوهش از روش علی- مقایسه‌ای استفاده می‌شود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

در این پژوهش کلیه معلمان و دانش آموزان کلاس دوم ابتدایی شهرستان گتوند جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. نمونه ای معرف جامعه انتخاب خواهد شد. براساس موضوع تحقیق از جامعه تحقیق ۵۲ نفر هستند از تعداد پرسشنامه ها ۴۸ پرسشنامه برگشت داده شد.

ابزار جمع آوری اطلاعات

بدین منظور پس از مطالعه ادبیات تحقیق و همچنین مشورت با اساتید راهنما و مشاور، پنج مؤلفه در ارتباط با عمل یاددهی معلم بدین شرح تعیین گردید:

بازخورد دادن، طراحی فعالیت‌های یادگیری و مداخله‌ها، ارزیابی عملکرد دانش‌آموز، ایجاد انگیزش بیرونی و اصلاح روش تدریس.

همچنین شش مؤلفه در ارتباط با عمل یادگیری دانش‌آموز بدین شرح تعیین گردید:

تلاش و کوشش، مشارکت و همکاری، پذیرش مسئولیت یادگیری، انگیزش بیرونی، رضایت‌مندی و حمایت والدین. برای ارزیابی مؤلفه‌ها یک پرسشنامه محقق ساخته در قالب ۳۵ گویه با طیف لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تنظیم گردید. شماره پرسش‌های مربوط به هر مؤلفه از این قرار است:

جدول ۲ شماره پرسش‌های مربوط به هر مؤلفه

مؤلفه‌های مرتبط به عمل یاددهی معلم	شماره پرسش‌های مربوط به آن	مؤلفه‌های مربوط به عمل یادگیری دانش‌آموز	شماره پرسش‌های مربوط به آن
۱- بازخورد دادن	۶-۹	۱- تلاش و کوشش	۱۷-۱۸-۲۱-۲۸
۲- طراحی فعالیت‌های یادگیری و مداخله‌ها	۷-۱۱-۱۳	۲- مشارکت و همکاری	۱۹-۲۰-۲۲-۲۳-۲۶
۳- ارزیابی عملکرد دانش‌آموز	۱۰-۱۲	۳- پذیرش مسئولیت یادگیری	۲۴-۲۵-۳۰-۳۱ ۳۲-۳۸
۴- ایجاد انگیزش بیرونی	۱۴-۱۵-۱۶	۴- انگیزش بیرونی	۳۲-۳۴-۳۵-۳۸-۳۶
۵- اصلاح روش تدریس	۸	۵- رضایت‌مندی	۲۷-۲۹
		۶- حمایت والدین	۴۰-۴۱

روش تجزیه و تحلیل داده ها

محقق بر اساس یافته‌های تحقیق و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، با توجه به اهداف و سؤالات مورد نظر اقدام به استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی نموده است. بدین منظور بخشی از آمار توصیفی چون فراوانی، درصد، نمودارها، جداول، میانگین و انحراف استاندارد جهت تحلیل برخی از داده‌ها استفاده شده‌اند. از طرف دیگر برای پاسخ به معنی‌داری تفاوت بین میانگین‌های بدست آمده، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و آزمون‌های ناپارامتریک یومن-وینتی، فریدمن و کروسکال والیس استفاده شده است.

از آزمون تی تک نمونه‌ای جهت برآورد اینکه میانگین جامعه برابر عدد مشخصی هست یا خیر، استفاده گردید. با توجه به اینکه در این پژوهش مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بوده و هدف ما اندازه‌گیری وضعیت هر کدام از مؤلفه‌های ارزشیابی توصیفی بود، ما باید ملاکی برای ارزشیابی داشته باشیم. بدین ترتیب میانگین مقیاس‌ها که عدد ۳ می‌شود، به عنوان حد متوسط منظور گردیده و وضعیت مؤلفه‌ها را نسبت به عدد ۳ بررسی کردیم.

تحلیل آماری

تحلیل توصیفی

در خصوص توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب جنسیت یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که ۵۰ درصد پاسخ-دهندگان را معلمان زن و ۵۰ درصد پاسخگویان را معلمان مرد تشکیل می‌دهند

در خصوص توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب میزان تحصیلات، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که ۲۲٫۹ درصد تحصیلات معلمان فوق دیپلم و ۵۸٫۳ درصد تحصیلات آنان را معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس و ۱۸٫۸ را فوق لیسانس تشکیل می‌دهد،

خصوص توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب رشته تحصیلی، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که ۳۵/۴ درصد رشته تحصیلی معلمان آموزش ابتدایی بود که بخش عمده‌ای از نمونه پژوهش را تشکیل می‌دهد. ۲۰٫۸ درصد دیگر را رشته علوم تربیتی تشکیل داده

در خصوص توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سابقه خدمت، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که ۲۵ درصد معلمان دارای سابقه خدمت بین ۱-۵، ۲۷٫۱ درصد بین ۶-۱۰، ۲۰٫۸ درصد بین ۱۱-۱۵، ۱۶٫۶ درصد بین ۱۶-۲۰، ۱۰٫۵ درصد ۲۰ سال به بالا و ۵ درصد معلمان سابقه خود را گزارش نکرده بودند،

در خصوص توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب سن یافته‌های پژوهش، حاکی از آن بود که ۲۲٫۹ درصد سن معلمان بین ۲۰-۲۶، ۲۹٫۲ درصد بین ۲۷-۳۲، ۲۵ درصد بین ۳۳-۳۹، ۲۰٫۸ درصد بین ۴۰-۴۷، ۲/۱ درصد بین ۴۸-۵۴ می‌باشند

ج

در خصوص توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب نوع ارزشیابی (توصیفی، کمی)، یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که ۵۰ درصد پاسخ دهندگان را معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و ۵۰ درصد پاسخگویان را معلمان مجری ارزشیابی کمی تشکیل می‌دهند

فرضیه های اصلی پژوهش

۱- به کارگیری الگوی ارزشیابی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری ناظر به عمل یاددهی معلم تأثیر داشته است.

جدول ۳: تی تک نمونه ای برای بررسی میزان تاثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرایندهای

ناظر به عمل یاددهی معلمان

	N	M	SD	df	T	Sig
بهبود فرایند یاددهی	۴۸	۴٫۰۸	۰/۴۹	۴۷	۱۸/۷۶	P < ۰/۰۵

برای بررسی این فرضیه پژوهش، با این عنوان که به کارگیری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به چه میزان در بهبود فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم تأثیر داشته است، از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد. همان طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، تعداد اعضای نمونه، میانگین داده‌ها و انحراف معیار داده‌ها گزارش شده است. همچنین سطح معناداری و مقدار تی نیز ذکر شده است. از آنجا که سطح معناداری آزمون تی کمتر از ۰/۰۵ است، چنین استنباط می‌کنیم تفاوت میانگین با مقدار ثابت عدد ۳ معنادار است. با بررسی مقدار میانگین (۴/۰۸) بدست آمده از تحلیل داده‌های

حاصل از پاسخ‌های معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی آنان تأثیر بالاتر از متوسط و در حد مطلوبی داشته است. همچنین برای بررسی میزان تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان از آزمون آماری فریدمن استفاده گردید که در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم. این آزمون برای مقایسه میانگین رتبه‌های چند گروه وابسته یا یک گروه که چندین اندازه‌گیری انجام شده باشد، به کار می‌رود. در این مورد نیز چندین اندازه‌گیری (مؤلفه‌ها) در یک گروه (معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی) وجود دارد. پس استفاده از این آزمون قابل قبول است.

جدول (۴) آزمون فریدمن برای بررسی میزان تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه‌های فرایند-

یاددهی یادگیری از دیدگاه معلمان

مؤلفه‌ها	M	S D	Mean Rank	Chi-Square	Df	Sig
ارزیابی عملکرد دانش-آموزان	۴/۳۹	۰/۷۱	۳/۵۵	۳۳/۳۴	۴	$P < ۰/۰۵$
بازخورد دادن	۴/۳۲	۰/۵۶	۳/۳۱			
اصلاح روش تدریس	۴/۱۷	۰/۶۴	۳/۱۱			
طراحی فعالیت‌های یادگیری و مداخله‌ها	۴/۰۵	۰/۶۶	۲/۷۵			
ایجاد انگیزش بیرونی	۳/۷۱	۱/۰۰	۲/۲۸			

با بررسی میانگین مؤلفه‌ها، مشاهده می‌شود که میزان تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یاددهی از دیدگاه معلمان در حد مطلوب می‌باشد. همچنین نتایج تحلیل نشان داد که بین مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم بر اساس ارزشیابی توصیفی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با توجه به مقایسه میانگین رتبه‌ها از دیدگاه معلمان، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بیشترین تأثیر را روی مؤلفه ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان (۳/۵۵) داشته و پس از آن به ترتیب مؤلفه‌های بازخورد دادن (۳/۳۱)، اصلاح روش تدریس (۳/۱۱)، طراحی فعالیت‌های یادگیری و مداخله‌ها (۲/۷۵) و کم‌ترین تأثیر را روی مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی (۲/۲۸) داشته است،

- به کارگیری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری ناظر به عمل یاددهی معلم تأثیر داشته است.

جدول ۵: تی تک نمونه ای برای بررسی میزان تاثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در

بهبود فرایندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان

Sig	T	df	SD	M	
$P < ۰/۰۵$	۱۶/۶۲	۷۱	۰/۴۸	۳,۹۵	بهبود فرآیند یادگیری

برای بررسی این فرضیه پژوهش که به کارگیری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به چه میزان در بهبود فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز تأثیر داشته است، نیز به مثابه فرضیه اول از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده می‌شود. جدول (۵) تعداد اعضای نمونه، میانگین داده‌ها، انحراف معیار داده‌ها، سطح معناداری و مقدار تی آمده است. سطح معناداری آزمون تی کمتر از ۵ درصد است، پس نتیجه می‌گیریم که تفاوت میانگین افراد با مقدار ثابت عدد ۳ معنادار است. با بررسی مقدار میانگین (۳/۹۵) بدست آمده از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه معلمان، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان تأثیر بالاتر از متوسط و در حد مطلوبی داشته است. همچنین برای بررسی میزان تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان از آزمون آماری فریدمن استفاده شد که در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم.

جدول (۶) آزمون فریدمن برای بررسی میزان تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه‌های فرایند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان

مؤلفه‌ها	M	S D	Mean Rank	Chi-Square	Df	Sig
رضایت مندی	۴/۱۴	۰/۷۱	۴/۱۷	۴۶/۶۵	۵	P < ۰/۰۵
تلاش و کوشش	۴/۰۶	۰/۶۲	۴/۰۲			
پذیرش مسئولیت یادگیری	۴/۰۴	۰/۶۴	۳/۶۷			
مشارکت و همکاری	۴/۰۰	۰/۶۳	۳/۵۸			
حمایت والدین	۳/۷۵	۰/۹۸	۳/۱۷			
انگیزش بیرونی	۳/۵۳	۰/۶۱	۲/۴۰			

با بررسی میانگین مؤلفه‌های مربوط به فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان مشاهده می‌شود که میزان تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه‌ها از دیدگاه معلمان در حد مطلوب می‌باشد. همچنین نتایج تحلیل نشان داد که بین مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با توجه به مقایسه میانگین رتبه‌ها از دیدگاه معلمان، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بیشترین تأثیر را روی مؤلفه رضایت‌مندی دانش آموزان (۴/۱۷) داشته و پس از آن به ترتیب مؤلفه‌های تلاش و کوشش (۴/۰۲)، پذیرش مسئولیت یادگیری (۳/۶۷)، مشارکت و همکاری (۳/۵۸)، حمایت والدین (۳/۱۷) و کم‌ترین تأثیر را روی مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی (۲/۴۰) است، جدول (۶).

- بین فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۷) آزمون یو من ویتنی برای مقایسه فرآیند یاددهی ناظر به عمل معلم بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و

ارزشیابی کمی

روش ارزشیابی	میانگین رتبه‌ها	یومن ویتنی	Sig
توصیفی	۷۸/۲۸	۱۸۸۸/۰۰	۰/۰۱۹
کمی	۶۲/۲۶		

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی تفاوت معنادار وجود دارد، از آزمون یومن- ویتنی استفاده شد. این آزمون معادل غیر پارامتری آزمون تی مستقل است و برای مقایسه داده‌هایی که از طرح‌های گروه‌های مستقل به دست می‌آیند مورد استفاده قرار می‌گیرد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دو گروه (معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و کمی) تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد، با مشاهده میانگین دو گروه (توصیفی، ۷۸/۲۸، کمی، ۶۲/۲۶) می‌توان گفت که فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی بهتر از معلمان ارزشیابی کمی است، جدول (۷). در ادامه برای روشن تر شدن تحلیل هر یک از مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی را نیز به طور جداگانه با هم مقایسه می‌کنیم.

جدول (۸) آزمون یومن ویتنی برای مقایسه مؤلفه‌های فرآیند یاددهی معلمان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و کمی از دیدگاه معلمان

Sig	یومن-ویتنی	میانگین رتبه‌ها		مؤلفه‌ها
		کمی	توصیفی	
۰/۰۰۰	۲۰۰/۵۰	۳۷/۴۵	۱۰۱/۷۲	بازخورد دادن
۰/۰۳۵	۱۹۴۸/۵۰	۶۳/۱۵	۷۷/۴۴	طراحی فعالیت یادگیری
۰/۰۰۱	۱۶۸۱/۰۰	۵۹/۲۲	۸۱/۱۵	ارزیابی عملکرد دانش آموز
۰/۰۱۴	۱۸۷۰/۵۰	۷۸/۹۲	۶۲/۴۸	ایجاد انگیزش بیرونی
۰/۰۰۵	۱۷۱۴/۵۰	۵۹/۵۹	۷۷/۱۵	اصلاح روش تدریس

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین مؤلفه‌های فرآیند یاددهی معلمان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و کمی تفاوت معنادار وجود دارد نیز از آزمون یومن- ویتنی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دو گروه (معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی و کمی) بر اساس همه مؤلفه‌های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با مشاهده میانگین دو گروه می‌توان گفت که فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در همه مؤلفه‌ها (بجز مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی) بهتر از معلمان ارزشیابی کمی بودند؛ اما در مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی معلمان کمی امتیاز بیشتری داشتند، جدول (۸).

بین فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۹) آزمون یومن ویتنی برای مقایسه فرآیندهای یادگیری دانش آموزان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی از دیدگاه معلمان

Sig	یومن ویتنی	میانگین رتبه‌ها	N	ارزشیابی
۰/۰۰۱	۱۶۵۵/۵۰	۸۰/۶۸	۲۴	توصیفی
		۵۸/۸۵	۲۴	کمی

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی از دیدگاه معلمان تفاوت معناداری وجود دارد، از آزمون یومن-ویتی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و کمی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با مشاهده میانگین دو گروه (توصیفی، ۸۰/۶۸، کمی ۵۸/۸۵) می توان اذعان نمود که فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان با الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بهتر از دانش آموزان با ارزشیابی کمی است، جدول (۴-۱۷). در ادامه هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان با الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی را نیز به طور جداگانه با هم مقایسه می کنیم.

جدول (۱۰) آزمون یومن ویتی برای مقایسه مؤلفه های فرآیند یادگیری دانش آموزان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی

توصیفی و ارزشیابی کمی از دیدگاه معلمان

Sig	یومن ویتی	میانگین رتبه ها		N		مؤلفه ها
		کمی	توصیفی	کمی	توصیفی	
۰/۰۰۲	۱۷۱۳/۰۰	۵۹/۶۹	۸۰/۷۱	۲۴	۲۴	تلاش و کوشش
۰/۰۰۲	۱۷۱۶/۵۰	۵۹/۷۴	۸۰/۶۶	۲۴	۲۴	مشارکت و همکاری
۰/۰۰۷	۱۷۹۹/۰۰	۶۰/۹۶	۷۹/۵۱	۲۴	۲۴	پذیرش مسئولیت یادگیری
۰/۱۸۲	۲۱۳۰/۰۰	۶۵/۸۲	۷۴/۹۲	۲۴	۲۴	انگیزش بیرونی
۰/۰۱۴	۱۸۶۸/۵۰	۶۱/۹۸	۷۸/۵۵	۲۴	۲۴	رضایت مندی
۰/۰۲۴	۱۹۱۷/۵۰	۶۲/۷۰	۷۷/۸۷	۲۴	۲۴	حمایت والدین

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان بر اساس الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی تفاوت معنادار وجود دارد، نیز از آزمون یومن-ویتی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دو گروه (الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی) بر اساس همه مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان بجز مؤلفه انگیزش بیرونی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با مشاهده میانگین دو گروه نیز می توان اذعان نمود که فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در اکثر مؤلفه ها بهتر از معلمان ارزشیابی کمی است و تفاوتی در مؤلفه انگیزش بیرونی بین دو گروه مشاهده نشد، جدول (۱۰).

۱- بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس جنسیت، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی و سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۱۱) آزمون یومن ویتی برای مقایسه فرآیند یاددهی معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس

جنسیت

Sig	یومن ویتی	میانگین رتبه ها	N	جنسیت
۰/۸۲۹	۴۳۴/۵۰	۳۴/۱۹	۲۴	زن
		۳۵/۳۶	۲۴	مرد

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین فرآیندهای یاددهی معلمان مجری ارزشیابی توصیفی بر اساس جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد، از آزمون یو-من-ویتی استفاده شد. این آزمون معادل غیرپارامتری آزمون تی مستقل است و برای مقایسه داده‌هایی که از طرح‌های گروه‌های مستقل بدست می‌آیند مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ بنابراین این روش مناسب‌ترین آزمون آماری برای تحلیل این فرضیه پژوهش می‌باشد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دو گروه زن و مرد تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود ندارد.

جدول (۱۲) آزمون کروسکال والیس برای مقایسه فرآیند یاددهی معلمان مجری ارزشیابی توصیفی بر اساس میزان

تحصیلات

سطح تحصیلات	N	میانگین رتبه ها	Chi-Square	Sig
فوق دیپلم	۱۱	۴۷/۸۱	۳/۳۵	۰/۱۸۷
لیسانس	۲۸	۳۶/۳۵		
فوق لیسانس و بالاتر	۹	۳۱/۲۸		

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین فرآیندهای یاددهی معلمان مجری ارزشیابی توصیفی بر اساس سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود دارد، از آزمون کروسکال والیس استفاده شد. این آزمون معادل غیرپارامتری آزمون تحلیل واریانس یک طرفه می‌باشد و زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که نمونه‌ها بیش از دو گروه باشند. نتایج تحلیل نشان داد که بین سه گروه (دیپلم، فوق دیپلم و لیسانس) تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود ندارد.

جدول (۱۳) آزمون کروسکال والیس برای مقایسه فرآیند یاددهی معلمان مجری ارزشیابی توصیفی بر اساس رشته

تحصیلی

رشته تحصیلی	N	میانگین رتبه ها	Chi-Square	Sig
آموزش ابتدایی	۱۷	۳۴/۶۶	۳/۰۷	۰/۸۰۰
ادبیات فارسی	۷	۳۵/۷۵		
علوم تربیتی	۱۰	۴۸/۰		
دینی و عربی	۲	۲۹/۵۰		
روانشناسی	۱	۳۰/۰۰		
مدیریت آموزشی	۲	۶۵/۰۰		
آموزش ریاضی	۱	۳۷/۰۰		
سایر رشته ها	۸			

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین فرآیندهای یاددهی معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد، نیز از آزمون کروسکال والیس استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین گروه‌ها (رشته تحصیلی) تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود ندارد.

جدول (۱۴) آزمون کروسکال والیس برای مقایسه فرآیند یاددهی معلمان مجری ارزشیابی توصیفی بر اساس سابقه

خدمت

Sig	Chi-Square	میانگین رتبه ها	N	سابقه خدمت
۰/۶۸۳	۲/۲۸	۳۳/۳۴	۱۲	۱-۵
		۳۳/۸۴	۱۳	۶-۱۰
		۳۴/۱۴	۱۰	۱۱-۱۵
		۳۰/۷۵	۸	۱۶-۲۰
		۴۲/۲۷	۵	۲۰ سال بالا

برای بررسی این فرضیه پژوهش که آیا بین فرآیندهای یاددهی معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی بر اساس سابقه خدمت تفاوت معناداری وجود دارد، نیز از آزمون کروسکال والیس استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین گروه ها (سابقه خدمت) تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

برای پاسخ به فرضیه اول تحقیق که به کارگیری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به چه میزان در بهبود فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم تاثیر داشته است، از روش آماری تی تک نمونه ای استفاده شد. نتایج آزمون تی تک نمونه ای به دست آمده از تحلیل داده های حاصل از پاسخ های معلمان مجری ارزشیابی توصیفی بیانگر آن بود که از دیدگاه آنان ارزشیابی توصیفی در بهبود فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلمان تاثیر بالاتر از متوسط و در حد مطلوبی داشته است، جدول (۴-۱۱). همچنین برای بررسی میزان تاثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم (بازخورد دادن، طراحی فعالیت های یادگیری و مداخله ها، ارزیابی عملکرد دانش آموز، ایجاد انگیزش بیرونی و اصلاح روش تدریس) از آزمون آماری فریدمن استفاده شد. نتایج تحلیل بیانگر آن بود که میزان تاثیر الگوی ارزشیابی توصیفی به هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان از دیدگاه معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی در حد مطلوب می باشد و بین مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم بر اساس ارزشیابی کیفی توصیفی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد، جدول (۴-۱۲).

از دید معلمان، این الگو بیشترین تاثیر را روی مؤلفه ارزیابی عملکرد دانش آموزان داشته و پس از آن به ترتیب روی مؤلفه های بازخورد دادن، اصلاح روش تدریس، طراحی فعالیت های یادگیری و مداخله ها و کمترین تاثیر را روی مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی داشته است. در زمینه تاثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری تحقیق حاضر اولین تحقیقی است که صورت گرفته است. برخی از مؤلفه های الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی از پستوانه محکمی برخوردار است.

به عنوان مثال، پژوهش های متعددی اثربخشی ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را مورد تأیید قرار داده اند (کرد، ۱۳۹۱؛ سپاسی، ۱۳۷۸؛ دانشیان، ۱۳۷۵؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ ون اورا، ۲۰۰۴ و بلک و ویلیام، ۲۰۱۱).

یکی از نتایج تحقیق کلهر (۱۳۹۰) با هدف بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در انتهای دومین سال اجرای آزمایشی آن در قزوین این بود که:

معلمان مجری طرح توصیفی به رشد شناختی، عاطفی و جسمانی دانش آموزان توجه بیشتری دارند.

نتایج پژوهش رضایی (۱۳۸۵) که به بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران پرداخته است، حاکی از آن است که راهبردهای سنجشی مورد استفاده در برنامه ارزشیابی توصیفی، شرایط لازم برای رشد معلومات، توانایی ها و مهارت های شناختی و فراشناختی را فراهم کرده است. در سال ۱۹۹۷ در انگلستان گروهی از اساتید سنجش تحصیلی به سرپرستی پاول بلک^{۱۱} و ویلان ویلیام در تحقیقی با عنوان آیا ارزشیابی تکوینی (مستمر) نقشی در ارتقاء سطح آموخته های دانش آموزان دارد یا خیر، به این نتایج رسیدند که ارتقای آموزش از طریق سنجش به عوامل زیر وابسته است:

- بازخورد موثر به دانش آموزان.

- درگیر کردن مؤثر دانش آموزان در فرآیند یادگیری.

- استفاده از نتایج در طراحی تدریس.

ون اورا^{۱۱} (۲۰۰۴) (به نقل از بهرامیان، ۱۳۸۷) در پژوهشی اثربخشی بازخورد سنجش تکوینی در عملکرد دانش آموزان در درس علوم را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان می دهد که بازخورد سنجش تکوینی باعث افزایش معناداری در کارآمدی تحصیلی دانش آموزان شده است.

- برای پاسخ گویی به فرضیه دوم تحقیق که به کارگیری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به چه میزان در بهبود فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموز تاثیر داشته است، از روش آماری تی تک نمونه ای استفاده شد. نتایج آزمون تی تک نمونه ای به دست آمده از تحلیل داده های حاصل از پاسخ های معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی بیانگر آن بود که ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز تاثیر بالاتر از متوسط و در حد مطلوبی داشته است، جدول (۴-۱۳). همچنین برای بررسی میزان تاثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان (تلاش و کوشش، مشارکت و همکاری، پذیرش مسئولیت یادگیری، انگیزش بیرونی، رضایت مندی و حمایت والدین) از آزمون آماری فریدمن استفاده شد. نتایج تحلیل بیانگر آن بود که میزان تاثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموزان از دیدگاه معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی در حد مطلوب می باشد و بین مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم بر اساس ارزشیابی کیفی توصیفی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد، جدول (۴-۱۴). از دید معلمان، این الگو بیشترین تاثیر را روی مؤلفه رضایت مندی دانش آموزان داشته و پس از آن به ترتیب روی مؤلفه های تلاش و کوشش، پذیرش مسئولیت یادگیری، مشارکت و همکاری، حمایت والدین و کمترین تاثیر را روی مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی داشته است. نتایج تحقیقات زیر مؤید یافته های این بخش تحقیق می باشد. یکی دیگر از نتایج تحقیق کلهر

(۱۳۸۴) با هدف بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در انتهای دومین سال اجرای آزمایشی آن در قزوین این بود که ۹۱ درصد از والدین تحت پوشش با آن موافق هستند.

عصمت مرتضایی نژاد (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان بررسی نگرش معلمان و والدین در زمینه کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۱۳۸۳، دریافت که معلمان و والدین اتفاق نظر دارند که ارزشیابی توصیفی (مستمر) در بهبود رفتار و بهبود یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش آموزان تاثیر مثبت دارد. سیدضیاء الدین موسوی (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان نظر سنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، دریافت که اولیای دانش آموزان و معلمان مجری طرح در زمینه اثر اجرای طرح در کاهش اضطراب، آرامش روحی، ایجاد علاقه به یادگیری، بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روانی دانش آموزان و حذف فرهنگ بیست گرایی نظر مثبت دارند.

- برای پاسخ گویی به فرضیه سوم تحقیق که آیا بین فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم از دیدگاه معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر، از آزمون یومن ویتنی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دیدگاه دو گروه معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با مشاهده میانگین دو گروه معلمان (توصیفی ۷۸/۲۸، کمی ۶۲/۲۴) می توان گفت که فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان ارزشیابی توصیفی بهتر از معلمان مجری ارزشیابی کمی است، جدول (۴-۱۵). همچنین برای بررسی و مقایسه تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی بر هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلم از آزمون یومن ویتنی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دیدگاه دو گروه (معلمان مجری ارزشیابی توصیفی و کمی) بر اساس همه مؤلفه ها تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد، جدول (۴-۱۶). با مشاهده میانگین دو گروه می توان گفت که فرآیندهای ناظر به عمل یاددهی معلم از دیدگاه معلمان، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در مؤلفه های بازخورد دادن، طراحی فعالیت های یادگیری، ارزیابی عملکرد دانش آموز و اصلاح روش تدریس بهتر از ارزشیابی کمی است اما در مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی، ارزشیابی کمی از نتیجه بهتری برخوردار بوده است.

برای پاسخ گویی به فرضیه چهارم تحقیق که آیا بین فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز از دیدگاه معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر، از آزمون یومن ویتنی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دیدگاه دو گروه معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. با مشاهده میانگین دو گروه معلمان (توصیفی ۸۰/۶۸، کمی ۵۸/۸۵) می توان گفت که فرآیند ناظر به عمل یاددهی معلمان ارزشیابی کیفی توصیفی بهتر از معلمان مجری ارزشیابی کمی است، جدول (۴-۱۷). همچنین برای بررسی و مقایسه تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی کمی بر هر یک از مؤلفه های فرآیند ناظر به عمل یادگیری دانش آموز از آزمون یومن - ویتنی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین دیدگاه دو گروه (معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی و معلمان مجری ارزشیابی کمی) بر اساس همه مؤلفه ها، تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود دارد، جدول (۴-۱۸). با مشاهده میانگین دو گروه می توان گفت

که فرآیندهای ناظر به عمل یادگیری دانش آموز از دیدگاه معلمان، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در مؤلفه‌های تلاش و کوشش، مشارکت و همکاری، پذیرش مسئولیت یادگیری، رضایت‌مندی و حمایت والدین بهتر از ارزشیابی کمی است. ولی در مؤلفه ایجاد انگیزش بیرونی، ارزشیابی کمی، از نتیجه بهتری برخوردار بوده است. نتایج پژوهش‌های زیر مؤید یافته‌های این بخش می‌باشد. امیری (۱۳۸۵) در بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴، به این نتیجه رسید که کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مؤلفه‌های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، میزان انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان دستیابی به اهداف بعد جسمانی به مراتب بهتر از دانش-آموزان ارزشیابی کمی بوده است. فرزانه محمدی (۱۳۸۴) با بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، دریافت که مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی است.

- برای پاسخگویی به سوال پنجم تحقیق که آیا بین فرآیندهای یاددهی ناظر به عمل معلم از دیدگاه معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر اساس جنسیت، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر، از آزمون‌های یومن-ویتنی و کروسکال والیس استفاده شد. برای به‌دست آوردن معناداری تفاوت بر اساس جنسیت از آزمون یومن-ویتنی استفاده شد که نتایج تحلیل نشان داد بین دو گروه زن و مرد تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد وجود ندارد، جدول (۴-۱۹). همچنین برای به‌دست آوردن معناداری تفاوت بر اساس میزان تحصیلات، جدول (۴-۲۰)، رشته تحصیلی، جدول (۴-۲۱) و سابقه خدمت، جدول (۴-۲۲) از آزمون کروسکال والیس استفاده شد که نتایج تحلیل بیانگر آن بود که تفاوت معناداری در سطح ۹۵ درصد بین گروه‌های مختلف وجود ندارد.

پیشنهادهای کاربردی

۱- پیشنهاد می‌گردد در اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی به منظور فراهم کردن یادگیری ماندگار و سطح بالا (درک مطلب، استنباط، استنتاج، قضاوت، ارزیابی و حل مساله) حجم و محتوای کتاب‌های مربوطه بازنگری شود و درس‌ها به گونه‌ای تدوین گردد که تدریس آن به روش‌های نوین یاددهی نیاز داشته باشد و معلمان را به این عرصه فراخواند.

۲- در راستای تامین و فراهم ساختن امکانات، شرایط و منابع آموزشی مورد نیاز برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی ضمن بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و تربیت دبیر و معرفی مبانی ارزشیابی کیفی توصیفی پیشنهاد می‌گردد بازنگری در نسبت آماری تعداد دانش‌آموز به معلم و کاهش جمعیت کلاسی انجام و در زمینه بازسازی محیط یادگیری کلاس و مدرسه متناسب با رویکردهای جدید یادگیری و آموزه‌های انسان‌گرایانه‌ی آن توجه ویژه مبذول گردد.

۳- تدارک آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران و برنامه‌های دانش‌افزایی به منظور ارتقای سطح علمی معریان در راستای تقویت مهارت‌های مورد نیاز اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی، از جمله: مدیریت بازخورد مؤثر، مدیریت پوشه کار و مهارت به کارگیری روش‌های خودسنجی و همسال‌سنجی و مهارت‌های ارتباطی و برگزاری نشست‌های علمی برای انتقال تجربیات و یافته‌های اقدام پژوهی معلمان در زمینه اجرای ارزشیابی توصیفی.

۴- انتقال شایستگی‌های علمی و عملی به معریان ارزشیابی توصیفی تا رسیدن به مرز مهارت در به کارگیری انواع روش‌ها و ابزارهای سنجش و ارزشیابی؛ تهیه مجموعه‌ای از سیاهه رفتار، آزمون‌های عملکردی و تکلیف‌های چالش

برانگیز برای هر درس در قالب یک کتاب به منظور اعطای زمان به معلم در راستای رفع مشکل وقت گیر بودن ارزشیابی توصیفی.

۵- با توجه به سطح و تفاوت دانش آموزان در فعالیت های یادگیری طیف بندی مقیاس های ارزشیابی کیفی توصیفی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول و ...) مورد بازنگری قرار گیرد.

منابع و مآخذ

۱. احمدی، غ. (۱۳۹۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرآیند مدار، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۲. استافل بیم، د. (۲۰۰۷). درآمدی بر الگوهای ارزشیابی، ترجمه یادگارزاده، غلامرضا؛ بهرامی، آرش؛ پرند، کورش، تهران: مدرسه.
۳. امیری، ط. (۱۳۹۵). بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهار محال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۹۴، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهار محال بختیاری.
۴. بازرگان، ز. (۱۳۹۴). جهانی شدن و تحول نقش مدیران آموزشی مجموعه مقاله های اولین همایش ملی جهانی شدن تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات وزارت امور خارجه.
۵. بازرگان، ع. (۱۳۹۰). ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
۶. باطبی، ف. (۱۳۸۷). ارزشیابی توصیفی، چالش و فرصت ها، مقاله چاپ شده در روزنامه پیام استان سمنان ۱۳۸۶/۵/۲.
۷. بنی اسدی، ح. (۱۳۹۴). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: آزمون نوین
۸. بهرامی، س؛ میرشاه جعفری، س؛ شریف خلیفه سلطانی، س. (۱۳۸۷). تحلیل و روند ارزشیابی توصیفی در نظام آموزشی، گزیده مقالات همایش لرستان، نشر: شاپور خواست، خرم آباد: اردیبهشت ۱۳۸۷.
۹. حامدی، ه. (۱۳۸۸). ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان در سال ۱۳۸۸-۱۳۸۷، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
۱۰. حسنی، م. (۱۳۹۵). ارزشیابی توصیفی پاسخی به کاستی های نظام ارزشیابی تحصیلی موجود، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۱۱. حسنی، م. (۱۳۹۳). گزارش اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی (۸۲-۸۳)، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۱۲. حسنی، م، کیامنش، ع. (۱۳۸۸). نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی نظام آموزشی، تهران: فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، شماره ۳۰.
۱۳. حسنی، م، حصاربانی، ز. (۱۳۹۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی، تهران: آثار معاصر.
۱۴. حسنی، م، احمدی، ح. (۱۳۹۴). ارزشیابی توصیفی، الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: مدرسه.

۱۵. حسنی، م، احمدی، غ. (۱۳۸۶). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس شهر تهران، تهران: فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۳، زمستان ۸۶.
۱۶. حصاربانی، ز. (۱۳۹۵). ارزشیابی توصیفی، الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۱۷. حصاربانی، ز. (۱۳۹۴). گزارشی از روند اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۱۸. حقیقی، ف. (۱۳۹۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعیین یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران مرکز.
۱۹. خوش‌خلق، ا. (۱۳۹۲). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی، مجموعه مقالات، تهران: تزکیه.
۲۰. دانش‌پژوه، ز، فرزاد و. (۱۳۹۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی سال پنجم زمستان ۸۵ شماره ۱۸.
۲۱. رستگار، ط. (۱۳۹۴). ارزشیابی در خدمت آموزش، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
۲۲. رضائی، ا. (۱۳۹۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی، حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی.
۲۳. سبحانی فرد، ط. (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی کارنامه‌های توصیفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی برخی از کشورهای جهان، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش، تهران: نشر تزکیه.
۲۴. سپاسی، ح. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی درس ریاضیات، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۲۵. سیف، ع. (۱۳۹۴). سنجش فرآیند و فرآورده‌های یادگیری، روش‌های قدیم و جدید، تهران: نشر دوران.
۲۶. سیف، ع. (۱۳۹۱). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات دوران.
۲۷. سیف، ع، رضایی، ع. (۱۳۹۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی زمستان ۸۵ سال پنجم، شماره ۱۸.
۲۸. شاهزمانی، م. (۱۳۹۰). بررسی نحوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی دوره متوسطه استان اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
۲۹. شکرالهی، م. (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه، (اخلاق، کارآوری، قابلیت اجرایی و دقت) از دیدگاه معلمان مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
۳۰. شکوهی، م، حصاربانی، زه، جهان‌آرا، ن. (۱۳۸۸). ارزشیابی کیفی-توصیفی، اهداف، ویژگی‌های دوره ابتدایی، چالش‌ها و راهکارهای اجرایی، دفتر آموزش و خلاقیت پیش دبستانی و ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش.

۳۱. شیرمحمدی، ج. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و (روش قدیم) بر کیفیت زندگی در مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش آموزان پایه سوم دبستان‌های شهر مشهد در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
۳۲. فتح‌آبادی، ج. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
۳۳. فراهانی، م. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر ارزشیابی کیفی آموخته‌های فراگیران، تهران: منادی تربیت.
۳۴. کرد، ب. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی کیفی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش آموزان پسر پایه پنجم شهر بوکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
۳۵. کلهر، م. (۱۳۹۴). بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین، سازمان آموزش و پرورش قزوین.
۳۶. کیامنش، ع. (۱۳۹۳). آموزش همه‌جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دستاوردها و چشم اندازها، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۰.
۳۷. گال، م. (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (جلد اول)، ترجمه احمد رضا نصر و دیگران، تهران: سمت.
۳۸. محقق معین، م. (۱۳۹۲). ارزشیابی اجرای پیش آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۳۹. محمدی، ف. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا تهران.
۴۰. مرتضایی‌نژاد، ع. (۱۳۹۴). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثر بخشی ارزشیابی توصیفی در مدارس پایه اول و دوم تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پایان نامه کارشناسی ارشد آزاد شهر ری.
۴۱. مقنی‌زاده، م. (۱۳۹۱). ارزشیابی اجرای پیش آزمایشی مقیاس کیفی در مدارس ابتدائی کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۴۲. مهر محمدی، م. (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
۴۳. موسوی، س. (۱۳۹۴). نظرسنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۹۳، سازمان آموزش و پرورش استان قم.
۴۴. میلر، ج. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه مهر محمدی، محمود، تهران: انتشارات سمت.
۴۵. هرگنهان، ب، السون، م. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: نشر دوران.
۴۶. حسنی، م. (۱۳۹۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی، دفتر آپ ابتدایی، تهران: انتشارات تربیت.
۴۷. حسنی، م؛ کاظمی، ی. (۱۳۹۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف و اصول و راهکارها)، تهران: نشر.
1. Black P. (2011). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5, 7-74
2. Brown S. (2014). *Assessing Learners in Higher Education*. Kogan Page, London.
3. Fraser, M. (2015). Social information-processing skills Training to promote social competence and prevent aggressive Behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 6,104-125.

4. Kamps,D. (2012).Preventing problems through social skills Instruction. In B. Algozzine, & P. Kay (Eds), Preventing problems Behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies (pp.57- 84).Thousand Oaks, CA: Corwin press, Inc.
5. Klenowski,V. (2002).Developing portfolios for Learning and assessment.Learning and assessment.London:Routledge.
6. Patton, M. (1989). Qualitative evaluation methods. Newpury park London new delhi.
7. Popham, W. (2012). Educational evaluation; Englewood cliffs, new jersey: PrenticeaHall.
8. Shepard,L. (2000).The role of assessment in a Learning culture.Educatioal Researcher.29,1-14.
9. Van evra, W. (2004). Achievement and motivation in the middle school science classroom: the effect of formative assessment feedback. Doctoral Dissertation, George Mason University.

The effect of the qualitative-descriptive evaluation model on the improvement of the teaching-learning process of second grade male students of Gotvand primary school

Abbas Najafi Birgani ¹

Date of Receipt: 2022/06/11 Date of Issue: 2022/08/22

Abstract

The purpose of this research is the effect of the qualitative-descriptive evaluation model on the improvement of the teaching-learning process of second grade male students of Gatund in the academic year 2017-2018. The current research is a survey research. In this research, all second grade primary teachers of the city were found. constitute the statistical population of the present study. According to the research topic, there are 52 people from the research community. The sampling method is census. The results showed that the qualitative-descriptive evaluation model has an effect on improving the teaching-learning process of the second grade male students of Gatund city. To what extent has the use of the descriptive evaluation model affected the improvement of the teaching-learning process regarding the teacher's teaching practice? To what extent has the use of the descriptive evaluation model affected the improvement of the teaching-learning process regarding the student's learning. There is a significant difference between the processes of teacher teaching from the point of view of teachers implementing descriptive qualitative evaluation model and teachers implementing quantitative evaluation. There is a significant difference between the processes of student learning from the perspective of teachers implementing descriptive qualitative evaluation model and teachers implementing quantitative evaluation There is a significant difference between the teaching processes regarding the teacher's actions from the point of view of the teachers implementing the descriptive qualitative evaluation model based on gender, level of education, field of study and service experience. Descriptive quality has the greatest effect on the component of evaluating students' performance (3.55), followed by the components of giving feedback (3.31), modifying the teaching method (3.11), and designing learning activities. and interventions (2.75) and the least effect on the component It has created external motivation (2/28).

Keywords

Qualitative evaluation model, description on improving the teaching process, learning of second grade male students

1. Master of Educational Sciences, graduate of Islamic Azad University, Shushtar branch.