

سورة الاحقاف

دانشگاه الزهرا (س)
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

پایان نامه
جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد
رشته مدیریت آموزشی

عنوان:

**بررسی نگرش معلمان پایه های اول و دوم مدارس ابتدایی شهر تهران
نسبت به تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری و
بهبود بهداشت روحی و روانی دانش آموزان**

استاد راهنما:

دکتر فرشته ناظرزاده کرمانی

استاد مشاور:

دکتر عباسعلی غلامحسینی

دانشجو:

زهرا معظمی

مهرماه ۱۳۸۹

تقدیم به

پدر و مادر فداکارم، که در تمام مسایل و مشکلات با همه وجودشان یاریم کردند.

و

با سپاسگذاری و قدردانی از همسر بسیار مهربانم که صبورانه مشکلاتم را در این مسیر تحمل

نمودند و بهترین مشوق و یاری‌گرم بودند.

باساکنذاری و قدردانی

از سرکار خانم دکتر فرشته ناظرزاده کرمانی که با صبر و بردباری مادانه، مراد انجام این

پژوهش یاری رسانند. و همواره مورد لطف ایشان بوده ام.

و آقای دکتر غلام حسینی که زحمت مشاوره این پژوهش را بر عهده داشتند.

چکیده

با توجه به اینکه طرح ارزشیابی توصیفی هم اکنون در کلیه مدارس ابتدایی کشور در حال اجرا است و جمعیت زیادی از دانش آموزان و معلمان با این طرح سروکار دارند، بررسی ابعاد و پیامدهای آن ضروری است. از طرفی با توجه به تاثیر رویکردهای مثبت و منفی مجریان طرح یعنی معلمان، در روند ارزشیابی توصیفی، این پژوهش نگرش معلمان پایه های اول و دوم مدارس ابتدایی شهر تهران را نسبت به تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری و بهبود بهداشت روانی دانش آموزان، مورد بررسی قرار می دهد.

جامعه آماری این پژوهش محدود به مناطق ۱-۲-۳-۴-۵-۹-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۹ شهر تهران بوده که از سال ۸۳-۱۳۸۲ این طرح به صورت آزمایشی در این مناطق اجرا شده است. نمونه مورد مطالعه محدود به مناطق ۱-۵-۹-۱۴-۱۹ شهر تهران بوده است. برای اجرای پژوهش و پاسخ به پرسش ها تعداد ۳۳۰ معلم در پایه اول و دوم ابتدایی از مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته با طیف لیکرت بود.

به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده های این پژوهش، شاخص های آمار توصیفی مانند تهیه جدول فراوانی و درصد فراوانی و محاسبه میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و همچنین به منظور نتیجه گیری و تعمیم نتایج به جامعه مورد نظر از روش های آمار استنباطی مانند آزمون t استفاده گردید.

نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که معلمان در مورد هر سه سوال مطرح شده در این پژوهش نگرش مثبتی داشته و معتقدند ارزشیابی توصیفی تاثیر مثبتی بر تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری، سلامت روحی و روانی و بهبود یادگیری دانش آموزان داشته است. به عبارت دیگر از نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی در تحقق اهداف خود در ابعاد بهبود یادگیری و بهبود بهداشت روانی دانش آموزان موفق بوده است.

فهرست مطالب

فصل اول: کلیات تحقیق

۲	مقدمه
۴	بیان مساله
۶	هدف پژوهش
۶	پرسش های پژوهش
۶	اهمیت و ضرورت تحقیق
۷	تعاریف نظری و عملیاتی تحقیق

فصل دوم: مبانی نظری تحقیق

۱۰	تاریخچه ارزشیابی
۱۲	تعریف اصطلاحات و مفاهیم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۱۳	تفاوت ارزشیابی با فرایندهای مشابه
۱۵	انواع ارزشیابی
۱۶	اهداف ارزشیابی
۱۷	دو رویکرد ارزشیابی
۱۹	مبانی نظری ارزشیابی توصیفی
۱۹	دیدگاه رفتارگرایان
۲۰	دیدگاه شناخت گرایان
۲۳	دیدگاه ساختن گرایان
۲۳	دیدگاه انسان گرایان
۲۶	پایه های معرفتی و فلسفی ارزشیابی کمی و کیفی
۲۸	عناصر برنامه درسی ارزشیابی توصیفی
۲۸	برنامه درسی
۲۸	فرایند یاددهی - یادگیری
۲۹	معلم
۳۰	دانش آموز
۳۰	شیوه های ارزشیابی
۳۲	دلایل رویگردانی از رویکرد ارزشیابی سنتی
۳۲	مغالطه جز و کل
۳۳	مغالطه هدف با وسیله
۳۳	عوارض امتحان محوری

۳۴	ایجاد اضطراب امتحان
۳۴	ایجاد رقابت نامطلوب
۳۵	امتحان ابزار تهدید و ارباب دانش آموز
۳۵	تقلب
۳۵	امتحان و خلاقیت
۳۶	ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و مدرسه
۳۶	اعتبار امتحان
۳۷	کاهش گرایی
۳۸	فشار نهادی برای کسب نمره
۳۸	نتیجه مداری
۴۰	ارزشیابی توصیفی چیست
۴۰	تعاریف ارزشیابی توصیفی
۴۱	خصوصیات ارزشیابی توصیفی
۴۲	اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۴۴	اهداف اساسی طرح ارزشیابی توصیفی
۴۶	راهبردهای تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی
۴۶	محور اول : تغییر در رویکرد ارزشیابی پایانی
۴۷	محور دوم : تغییر مقیاس از کمی به کیفی
۴۷	محور سوم : تنوع بخشی به ابزارها
۴۸	محور چهارم : تغییر در ساختار کارنامه
۴۸	محور پنجم : تغییر در مرجع تصمیم گیری در باره ارتقاء دانش آموزان
۴۹	محور ششم : توجه همه جانبه به تمامی جنبه های رشد
۵۰	نقش ارزشیابی مستمر در فرایند آموزش
۵۱	ویژگی های ارزشیابی توصیفی
۵۱	پویایی
۵۳	بازخورد
۵۳	کیفی بودن
۵۳	عملکردگرایی
۵۵	فرایندی
۵۶	همه جانبه نگری
۵۶	شیوه های اجرایی ارزشیابی تکوینی یا مستمر
۵۶	تحلیل پیشرفت ها و ضعف ها
۵۷	پرسیدن
۵۸	بازخورد توصیفی

۶۰	خود سنجی و همسال سنجی
۶۱	پوشه ی کار
۶۱	برگ ثبت مشاهدات
۶۲	چک لیست
۶۲	آزمون مداد - کاغذی
۶۲	آزمون عملکردی
۶۳	تکالیف درسی
۶۴	کارنامه توصیفی
۶۵	نظام نمره دادن در ارزشیابی مستمر
۶۶	پیشینه ی پژوهش
۶۶	تاریخچه پژوهش در ایران
۷۰	تاریخچه پژوهش در خارج از ایران
۷۲	خلاصه فصل دوم
۷۳	جمع بندی تحقیقات پیشین

فصل سوم: روش شناسی تحقیق

۷۵	روش تحقیق
۷۵	جامعه پژوهش
۷۵	روش نمونه گیری
۷۶	ابزار پژوهش
۷۷	اعتبار و روایی پرسشنامه
۷۸	روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

فصل چهارم: یافته های تحقیق

۸۰	توصیف داده ها
۸۹	تجزیه و تحلیل داده ها

فصل پنجم: نتیجه گیری و پیشنهادات

۹۳	مقدمه
۹۶	جمع بندی و نتیجه گیری
۹۹	پیشنهادات
۹۹	محدودیت ها
۱۰۱	منابع فارسی

منابع انگلیسی ۱۰۶

فهرست جداول

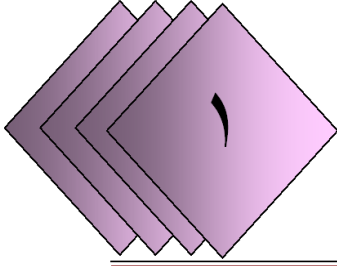
- جدول (۱-۲) تحولات ارزشیابی آموزشی در ایران ۱۱
- جدول (۱-۳) تعداد مدارس ابتدایی دولتی و غیر دولتی در مناطق منتخب ۷۶
- جدول (۲-۳) ضریب آلفای کرونباخ برای شاخص‌های تحقیق ۷۷
- جدول (۱-۴) میانگین و انحراف استاندارد و درصد پاسخ به گویه‌های تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری ۸۱
- جدول (۲-۴) میانگین و انحراف استاندارد و درصد پاسخ به گویه‌های بهبود یادگیری ۸۳
- جدول (۳-۴) میانگین و انحراف استاندارد و درصد پاسخ به گویه‌های سلامت روحی و روانی ۸۵
- جدول (۴-۴) میانگین، میانه و انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر ۳ مولفه ارزشیابی توصیفی ۸۸
- جدول (۵-۴) آزمون t برای تاثیر ارزشیابی توصیفی در تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری ۸۹
- جدول (۶-۴) آزمون t برای تاثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود یادگیری ۹۰
- جدول (۷-۴) آزمون t برای تاثیر ارزشیابی توصیفی در سلامت روحی و روانی ۹۱

فهرست شکلها و نمودارها

- شکل (۱-۲) مقایسه ی آزمون، سنجش، اندازه گیری و ارزشیابی ۱۴
- شکل (۲-۲) رویکردهای حاکم بر ارزشیابی در قرن ۲۰ و ۲۱ ۲۷
- نمودار (۱-۴) توزیع درصد فراوانی نگرش معلمان را نسبت به تاثیر ارزشیابی توصیفی بر تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری ۸۲
- نمودار (۲-۴) توزیع درصد فراوانی نگرش معلمان نسبت به تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود یادگیری ۸۴
- نمودار (۳-۴) توزیع درصد فراوانی نگرش معلمان نسبت به تاثیر ارزشیابی توصیفی بر سلامت روحی و روانی ۸۶

پیوست

- پیوست (۱) پرسشنامه ۱۰۸
- پیوست (۲) شاخص ها و سوالات مربوط به آنها ۱۱۱



فصل اوّل

کلیّات تحقیق

مقدمه

فرآیند سنجش و ارزشیابی در کشور ما، مطابق عرف، فقط شامل ارزیابی مجموعی یا نهایی است که در پایان دوره آموزشی به منظور تشخیص پیشرفت تحصیلی و رتبه بندی صورت می گیرد. در این روش تمامی تلاش معلم، دانش آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمونهای نهایی و نمره آنهاست و ماحصل همه زحمتهای در عددی یک یا دو رقمی خلاصه می شود. این نمره، نه تنها ملاک قضاوت و تصمیم گیری در خصوص دانش آموز است، بلکه به نوعی ارزشیابی از عملکرد معلم، مربی، مدیر و والدین و نظام آموزشی، تلقی می شود (حصاربان، ۱۳۸۵).

تردیدی نیست که نتایج حاصل از این گونه تصمیم گیری ها دقیق نبوده، ممکن است عواقب ناگواری به همراه داشته باشد، به عبارت دیگر به جای آنکه نظام ارزشیابی و اندازه گیری در خدمت آموزش، رشد و توسعه دانش فراگیران و معلمان قرار گیرد، فرآیند تدریس و یادگیری در خدمت نظام سنجش و آزمون درآمده است و ملاک قضاوت در مورد عملکرد نظام و دانش آموز در یک مقیاس صفر تا بیست خلاصه می شود (حصاربان، ۱۳۸۵).

در آستانه هزاره سوم، جهان با تحولات شگرفی در زمینه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مواجه شده است (حسین زاده، ۱۳۸۰)، و نظام آموزش و پرورش برای همسو شدن با این تحولات نیازمند تغییرات و اصلاحات در همه ابعاد می باشد. ارزشیابی یکی از این ابعاد می باشد. در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش روش های ارزشیابی نیز دچار دگرگونی شده است و از ارزشیابی کمی و نتیجه مدار در دیدگاه رفتارگرایی^۱ به ارزشیابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایند محور در دیدگاه ساختگرایی^۲ تغییر کرده است. ساختگرایی یکی از دیدگاههای یادگیری است که به یادگیری همچون فرایندی پویا می نگرد. در این فرایند یادگیرندگان فعال اند و به سبب تعامل با محیط اطراف، دانش مورد نیاز خود را می سازند (رضوی، ۱۳۸۴).

ارزشیابی توصیفی سعی کرده با تغییر در ساختار نظام ارزشیابی آن را به قدری انعطاف پذیر کند که با شیوه ها و علائق یادگیری متفاوت، انطباق پیدا کند. در کلاس ارزشیابی توصیفی، کودکان در یادگیری فعال هستند و احساس غرور و مالکیت نسبت به کلاس درس خود دارند. آنها در این کلاس آزاد هستند تا انتخاب کنند.

¹ Behaviorism

² Constructivism

راهنمایی می شوند و اختیار دارند تا در محیط کلاس، آن گونه که دوست دارند، یاد بگیرند (سلیمانی، ۱۳۸۳). این طرح، الگویی کیفی است که تلاش می کند بر خلاف الگوهای رایج ارزشیابی، به جای کمی نگری از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت آنها ارائه دهد و ارزشیابی را در خدمت آموزش و یادگیری قرار دهد (حسنی و همکار، ۱۳۸۴).

این طرح ابتدا به صورت آزمایشی و محدود اجرا شد و هم اکنون در کلیه مدارس ابتدایی کشور در حال اجرا است و جمعیت زیادی از دانش آموزان و معلمان با این طرح سروکار دارند، بنابراین بررسی ابعاد و پیامدهای آن ضروری است. به همین جهت و با توجه به تاثیر رویکردهای مثبت و منفی مجریان طرح یعنی معلمان، در روند و سرنوشت ارزشیابی توصیفی، این پژوهش نگرش معلمان پایه های اول و دوم مدارس ابتدایی تهران نسبت به تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روانی دانش آموزان را مورد بررسی قرار می دهد تا با شناخت این نگرشها برای ادامه بهتر اجرای طرح برنامه ریزی کرده و نقاط منفی و ضعف را برطرف نمود.

بیان مساله

نظام آموزش و پرورش ایران در حیات ۸۰ ساله خود همواره از نگاه نخبین منتقدان و کارشناسان تعلیم و تربیت در امان نبوده است و یکی از مهم ترین انتقاداتی که آموزش و پرورش ما همیشه با آن مواجه بوده است، تاکید بیش از حد آن بر نمره و توجه به کمیت و بی توجهی به کیفیت یادگیری بوده است. که منجر به سوق دادن آموزش و پرورش به حفظ محوری و هدایت فراگیران به کسب نمره ۲۰ به جای یادگیری بوده است (حسنی، ۱۳۸۶).

از آنجا که نظام ارزشیابی کمی (نمره یی) تنها به ارزشیابی یادگیری فراگیران بر اساس نمره می پردازد، هیچ کمکی به بهبود کیفیت روند آموزش در بین یادگیرندگان نکرده است و فلسفه آموزش و پرورش را که درک مفهوم و آموختن برای بهتر زندگی کردن است، به حفظ محوری و نمره گرایی منحرف کرده است. از دیگر آثار منفی ارزشیابی کمی می توان به فرهنگ شدن تلاش برای کسب ۲۰، تاکید معلمان و دانش آموزان بر محتوای کتاب های درسی به جای توجه به اهداف آموزش و پرورش، حاکمیت مطلق نمره به عنوان شاخص و ملاک پیشرفت تحصیلی دانش آموز، کم شدن بهداشت روانی و افزایش استرس و اضطراب ناشی از کم شدن نمره و نگرفتن نمره ۲۰ در محیط یادگیری و... اشاره کرد (رستگار، ۱۳۸۲).

با توجه به آثار منفی ارزشیابی کمی، متولیان و سیاستگذاران امر آموزش و پرورش هم بیکار ننشسته و از سال های پایانی دهه ۷۰ تاکنون تلاش هایی در جهت پاسخ به این انتقادات و بهبود نظام آموزشی به کار بسته اند که در این راستا به اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی و سرانجام تصویب اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی می توان اشاره کرد. از جمله اهداف مورد نظر در این طرح می توان به «بهبود کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری، حذف فرهنگ بیست گرایی، حذف حاکمیت مطلق امتحانات در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری.» اشاره کرد.

در مورد ارزشیابی توصیفی که می رود تا جایگزین ارزشیابی کمی در مدارس ایران شود می توان گفت که: ارزشیابی توصیفی الگویی جدید است که تلاش می کند زمینه ای فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق تر مطالب درسی را یاد بگیرند. بنابراین به جای توجه افراطی به آزمونهای پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می دهد و در راستای این توجه رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش آموزان را نیز در بر می گیرد (محقق معین، ۱۳۸۵).

معلمین در ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی دانش آموز به شکل نامحسوس، فضای باز و فعالی را برای رشد خلاقیت ایجاد می کنند. ارزشیابی توصیفی موجب شده است ساختار نظام ارزشیابی به قدری انعطاف پذیر شود که با شیوه ها و علائق یادگیری متفاوت، انطباق پیدا کند. در ارزشیابی توصیفی، کودکان در یادگیری فعال هستند و احساس غرور و مالکیت نسبت به کلاس درس خود دارند. آنها در این کلاس آزاد هستند تا انتخاب کنند. راهنمایی شوند و اختیار دارند تا در محیط کلاس، آن گونه که دوست دارند، یاد بگیرند (سلیمانی، ۱۳۸۳).

با توجه به اینکه مدت زمان کمی از اجرای ارزشیابی توصیفی در حوزه تعلیم و تربیت می گذرد، چگونگی و ابعاد مختلف آن و همچنین شیوه های مناسب برای تحقق آن همچنان از موضوعات مورد مطالعه محققان مختلف به ویژه پژوهشگران رشته علوم تربیتی می باشد. بنابراین با توجه به تاثیر ارزشیابی یادگیری بر کل فرایند تعلیم و تربیت و خرده نظام های آن لازم است قبل از بسط و گسترش آن از پایه اول و دوم ابتدایی به پایه های دیگر دوره ابتدایی و مقاطع تحصیلی دیگر، از طریق انجام تحقیقات علمی و تخصصی، اثربخشی آن، مورد ارزیابی قرار گیرد و نقاط قوت و ضعف آن به خوبی آشکار گردد.

اکنون با توجه به زمانی که از اجرای این طرح گذشته است این پرسش مهم مطرح است که حال که قرار است معلم و دیدگاه و مشاهدات و نظر کارشناسی او تنها عامل صلاحیت دار جهت تایید پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ورود یا عدم ورود او به پایه بالاتر باشد معلمان چه نگرشی نسبت به این طرح دارند.

هدف پژوهش

بررسی نگرش معلمان پایه های اول و دوم ابتدایی شهر تهران نسبت به تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روحی و روانی دانش آموزان و تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری.

پرسش های پژوهش

- ۱- آیا از نظر معلمان ارزشیابی توصیفی تاثیری در تسهیل فرایند یاددهی- یادگیری دارد؟
- ۲- آیا از نظر معلمان ارزشیابی توصیفی در بهبود یادگیری دانش آموزان تاثیری دارد؟
- ۳- آیا از نظر معلمان ارزشیابی توصیفی تاثیری بر سلامت روحی و روانی دانش آموزان دارد؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

نظام ارزشیابی تحصیلی، یکی از مولفه های اساسی نظام آموزشی و رشته پیوند بین دو مولفه یاددهی و یادگیری است (حسنی، ۱۳۸۴).

ارزشیابی توصیفی به تدریج می رود تا جایگزین نظام ارزشیابی تحصیلی رایج در مدارس ابتدایی کشور شود. با توجه به نو پا بودن اجرای ارزشیابی توصیفی شناخت ابعاد و ویژگی های مختلف آن برای برنامه ریزی جهت اجرای مطلوب تر طرح ضروری است.

معلم یکی از دو اصل و رکن اساسی آموزش (یاددهنده و یادگیرنده) است و اهمیت آن در سیستم آموزشی غیر قابل انکار و غیر قابل مقایسه با دیگر نهادهای آموزش است و با عنایت به اینکه فعالیت و نقش آفرینی معلم در فرایند ارزشیابی توصیفی بسیار فراتر از ارزشیابی به شکل رایج و مرسوم است، و به علت اینکه معلمان مجریان واقعی طرح ارزشیابی توصیفی هستند و از نزدیک در جریان مسایل و مشکلات و مزایا و معایب آن هستند شناخت دیدگاهها و نظرات آنان ما را در جستجوی افق بهتری در نظام آموزشی یاری خواهد کرد.

بدیهی است که نظر مثبت و حمایتی معلمان از ارزشیابی توصیفی ضمن ایجاد انگیزه در آنان برای انجام آن به اجرای بهتر و کامل این طرح کمک می رساند. در عوض نگرش منفی معلمان موجب خواهد شد علیرغم تمام اقدامات صورت گرفته در کل سیستم آموزش و پرورش، این طرح بخوبی اجرا نشود و به اهدافی که از اجرای این طرح در نظر بوده است، نایل نشوند.

تعاریف نظری و عملیاتی تحقیق:

الف) - تعاریف نظری

* ارزشیابی توصیفی

این طرح، الگویی کیفی است که تلاش می کند بر خلاف الگوهای رایج ارزشیابی، به جای کمی نگری از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت آنها ارائه دهد و ارزشیابی را در خدمت آموزش و یادگیری قرار دهد (حسنی، ۱۳۸۸).

* نگرش

نگرش ترکیبی از باورها، گرایش ها یا احساسات مساعد و نامساعدی است که به آمادگی و تمایل فرد برای نشان دادن واکنش به شیوه‌ای نسبتاً ثابت به اشیا، اشخاص و رویدادهای خاص اطلاق می‌شود (کوهن، ۱۳۷۷: ۳۲).

* معلم

فردی که در کلاس درس وظیفه انتقال دانش به یادگیرندگان را بر عهده دارد و فرایند یاددهی - یادگیری را رهبری و کنترل می کند و تسهیل کننده آن است.

ب) - تعاریف عملیاتی

* ارزشیابی توصیفی

در این پژوهش منظور از ارزشیابی توصیفی آن نوع ارزشیابی است که به صورت آزمایشی در برخی از مدارس اجرا می گردد و در جریان کار از ابزارهایی چون پوشه کار^۳، آزمون عملکردی^۴، ارزشیابی تکوینی^۵، خودارزیابی و همسال سنجی استفاده می شود و نتیجه حاصل از این نوع ارزشیابی با بازخوردهای^۶ توصیفی از جمله نیاز به تلاش بیشتر، نزدیک به حد انتظار و در حد انتظار بیان می شود.

* نگرش

عبارت است از نوع باور و عقیده معلمان در خصوص تاثیر طرح ارزشیابی توصیفی در زمینه ی بهداشت روحی و روانی، بهبود یادگیری و تسهیل فرایند یاددهی- یادگیری که با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته اندازه گیری شده است.

* معلم

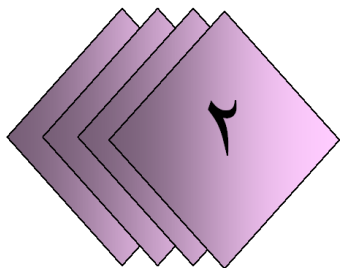
در این پژوهش همان معلمان پنج منطقه ۱۹، ۱۴، ۱۰، ۵، ۴ آموزش و پرورش استان تهران هستند که در ارتباط با طرح ارزشیابی توصیفی آموزشهای لازم را دیده اند.

³ Port Folio

⁴ Performance Assessment

⁵ Formative Evaluation

⁶ Feed back



فصل دوم

مبانی نظری تحقیق

تاریخچه ارزشیابی توصیفی

بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف جهان نشان می‌دهد استفاده از کارنامه توصیفی امری رایج و دارای سابقه ای طولانی است. در کشور فرانسه، روش نمره گذاری استفاده از طیف با عبارات توصیفی: بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد و... می‌باشد. در آلمان شش مقوله و یا طیف و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی است. خلاصه اینکه در بسیاری از کشورهای مختلف جهان، کارنامه فقط نمرات خام را شامل نگردیده و تمامی فعالیتها و مهارت ها و نگرش کودک، توصیف و ارزشیابی می‌شود. ارائه نمره صرف ضمن ایجاد رقابت و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت الشعاع قرار داده و با ایجاد افسردگی، بخش زیادی از منابع و استعدادها بالقوه انسانی و اقتصادی را تلف می‌نماید. برخورد معلمان و والدین و ارزش بیش از حد قائل شدن به امتحان و تکرار بیهوده آن و استفاده ابزاری از آن باعث ایجاد دلسردی از تعلیم و تربیت و امتحان با این سبک و سیاق، نقطه پایان یادگیری و نوعی رهایی از درس و تحصیل محسوب می‌شود (محقق معین، ۱۳۸۲).

اما نظام آموزش سنتی در ایران سال‌های طولانی، نمره محور و بیست‌گرا بوده است، و تلاش بر این است که معلمان به وسیله ارزشیابی پایانی، نتایج یادگیری دانش‌آموزان را به شکل نمره، گزارش دهند.

سیاستگذاران آموزش و پرورش ایران از سالهای آخر دهه ۷۰ شمسی تلاشهایی برای بهبود ارزشیابی تحصیلی در دوره آموزش و پرورش عمومی را آغاز کرده اند. تصویب آئین نامه امتحانات دو نوبتی به جای امتحانات سه ثلثی و مقرر نمودن مصوباتی در زمینه ارزشیابی مستمر، تصویب اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی و بالاخره تصویب اصول حاکم بر ارزشیابی در شورای عالی آموزش و پرورش از جمله فعالیتهایی است که در سالهای اخیر انجام شده است.

بررسی اسناد و مدارک نشان می‌دهد که طی دو قرن گذشته، ارزشیابی در ایران، هفت مرحله را تجربه کرده است و جریان حرکت آن، اعتلایی و رو به بهبود بوده که عناوین دوره های مذکور، دوره زمانی و خصایص عمده هر یک در جدول ذیل ارایه می‌شود.

جدول (۱-۲): تحولات ارزشیابی آموزشی در ایران

نام دوره	گستره زمانی	خصایص عمده
دوره بی نیازی	۱۱۷۹-۱۲۷۹	مقبولیت مبتنی بر برداشت شخصی و غیر رسمی و نظام یافته
دوره آگاهی	۱۲۸۰-۱۳۰۹	تحدید امور آموزشی به دولت مرکزی و بررسی مراکز آموزشی در قالب مقررات مصوب
دوره تلاش رسمی	۱۳۱۰-۱۳۲۴	عنایت دولت به محتوای آموزشی مدارس و تلاش در جهت بررسی و اطلاع از کم و کیف آن
دوره دشواری	۱۳۲۵-۱۳۳۶	تلاش دولت برای اعمال نظر در محتوای آموزش مدارس و حفظ ظاهر منطقی آن بدون وجود ملاک و معیار و در عین حال توجه به جنبه های مختلف آموزش
دوره علاقه مندی	۱۳۳۷-۱۳۵۱	عنایت صابنظران و نهادهای زیربط دولتی، بررسی و اظهارنظر درباره ی نظام آموزشی و برنامه های آن، افزایش آگاهی از مفهوم ارزشیابی آموزشی، انتشار مطالبی درباره ارزشیابی آموزشی
دوره اقدام	۱۳۵۲-۱۳۷۰	افزایش کمیت جهت گیری کمی در ارزشیابی، یکسان انگاری پژوهش و ارزشیابی و تمرکز بر الگوی هدف - محور در ارزشیابی، توجه به زمینه های نظری و مفهوم پردازی
دوره امیدواری	تا کنون - ۱۳۷۰	تلاش برای فراهم کردن دانش سازمان یافته و تخصصی، توجه به ارزشیابی برنامه های آموزشی، تلاش برای تهیه الگوهای ارزشیابی آموزشی

(موسی پور، ۱۳۸۱، ص ۱۳۳).