



Handwritten signature or name in Arabic script, possibly reading "عبدالله بن محمد" (Abdullah bin Muhammad).

10N.9-2.14720



دانشگاه اصفهان

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

گروه علوم تربیتی

پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی

بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران،  
معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری

استاد راهنما

دکتر مصطفی شریف خلیفه سلطانی

استاد مشاور

دکتر سیدابراهیم میرشاه‌جعفری

پژوهشگر

مهین نادری

اسفندماه ۱۳۸۸



IRANDOC

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری  
پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران  
مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران

۱۵۸۸۰۶

۱۳۹۰/۳/۱۶

کلیه حقوق مادی مترتب بر نتایج مطالعات، ابتکارات و نوآوری‌های ناشی از تحقیق موضوع این پایان نامه متعلق به دانشگاه اصفهان است.



دانشگاه اصفهان

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

گروه علوم تربیتی

## پایان نامه کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی

خانم مهین نادری

تحت عنوان

**بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران،**

**معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری**

در تاریخ ۱۳۸۸/۱۲/۱۹ توسط هیأت داوران زیر بررسی و با درجه عالی به تصویب نهایی رسید.

۱- استاد راهنمای پایان‌نامه

دکتر مصطفی شریف

با مرتبه علمی

استادیار

امضا

۲- استاد مشاور پایان‌نامه

دکتر سید ابراهیم میرشاه‌جعفری

با مرتبه علمی

دانشیار

امضا

۳- استاد داور داخل گروه

دکتر حسنعلی بختیار نصرآبادی

با مرتبه علمی

دانشیار

امضا

۴- استاد داور خارج از گروه

دکتر ابوالقاسم نوری

با مرتبه علمی

دانشیار

امضا

امضای مدیر گروه

سپاس خدایی که مرا قدرت آموختن عنایت فرمود...

### تقدیر و تشکر

از استاد راهنمای ارجمند، جناب آقای دکتر مصطفی شریف که همواره محضر ایشان  
برایم فرصت یادگیری و کسب تجربه بوده است و

از استاد مشاور محترم، جناب آقای دکتر ابراهیم میرشاه جعفری به خاطر  
راهنمایی های ارزنده شان کمال تشکر را دارم.

همچنین از پرسنل اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال بختیاری و مدیریت  
آموزش و پرورش شهرستان فارسان که در تمامی مراحل انجام این پژوهش صمیمانه  
همکاری نمودند، سپاسگزارم.

تقدیم

به پدر و مادر مهربانم آنان که در راه تربیت فرزندان خویش از جان

مایه گذاشته اند؛

همسرم که همواره در سفر زندگی همراه من بوده و موجبات آرامش

روحم مرا فراهم ساخت؛

و سه ستاره آسمان زندگیم احسان، نسیم و ساسان.

## چکیده

در سال های اخیر بحث های زیادی درباره ی اصلاحات آموزشی مدارس مطرح شده است. سنجش و ارزیابی دانش آموزان به عنوان یک اهرم ملی و عنصر کلیدی برای اصلاح مدارس و بهبود آموزش و یادگیری در نظر گرفته می شود. انتظار می رود ارزشیابی درست، مقدمات اصلاحات آموزشی را فراهم نماید. اکنون ارزشیابی بخش جدایی ناپذیر و همگام فرآیند آموزش - یادگیری است که به جای طبقه بندی دانش آموزان، بر هدایت یادگیری آن ها متمرکز است. هدف این پژوهش تعیین چالش ها و چشم اندازهای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در استان چهار محال و بختیاری بوده است. این پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی بوده است. جامعه آماری شامل ۲۰۸ نفر مدیر، ۳۰۳ نفر معلم و ۱۰۰ نفر کارشناس مجری طرح ارزشیابی توصیفی در استان چهار محال و بختیاری در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ بوده است. حجم نمونه پس از برآوردهای آماری ۱۷۵ نفر محاسبه شد و اعضای نمونه پس از نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم انتخاب شده است. که ۱۰۰ معلم و ۵۰ مدیر و ۲۵ کارشناس را در بر گرفته است. ابزار اندازه گیری شامل: ۱- اسناد و مدارک شامل کلیه گزارش ها، آیین نامه ها و مدارک مربوط به روند اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی که جمع آوری و به آن استناد شده است. ۲- مصاحبه در این پژوهش از مصاحبه برای بهره گیری از نظرات و تجارب مجریان در زمینه اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به منظور ساختن پرسشنامه و تکمیل داده ها استفاده شده است. ۳- پرسشنامه محقق ساخته که شامل چهار مؤلفه و ۷۴ سؤال بسته پاسخ و چهار سوال باز پاسخ بود. جهت تعیین روایی محتوای پرسشنامه از نظرات دوازده نفر از جمله استاد راهنما، استاد مشاور، طراح طرح ارزشیابی توصیفی، چهار تن از اساتید گروه برنامه ریزی آموزشی و پنج نفر از متخصصین دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکترا که مجری طرح در استان چهار محال و بختیاری هستند استفاده شده است. در این پژوهش برای مشخص نمودن پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. و پایایی آن ۹۷٪ محاسبه گردید تجزیه و تحلیل اطلاعات در دو سطح توصیفی و استنباطی با نرم افزار SPSS-13 انجام شده است. از آزمون t تک متغیره، آزمون t مستقل، آزمون تحلیل واریانس یکراه و آزمون حداقل تفاوت بین میانگین ها (LSD) استفاده شده است.

نتایج نشان داد که مجریان طرح ارزشیابی توصیفی در استان چهار محال و بختیاری اجرای طرح مذکور را با توجه به چهار مؤلفه (قوت، ضعف، فرصت و تهدید) بالاتر از سطح متوسط ارزیابی می کنند. در مولفه قوت بیشترین میانگین پاسخ مربوط به "افزایش دانش و آگاهی در دانش آموزان"، در مولفه ضعف بیشترین میانگین پاسخ مربوط به "کافی نبودن میزان آمادگی مجریان برای پذیرش طرح ارزشیابی توصیفی"، در مولفه فرصت بیشترین میانگین پاسخ مربوط به "امکان افزایش دقت در انجام کارها" و در مولفه تهدید بیشترین میانگین پاسخ مربوط به "امکان کافی نبودن سطح بستر سازی فرهنگی جهت پذیرش طرح ارزشیابی توصیفی" بوده است.

**کلید واژه ها:** ارزشیابی توصیفی، چالش، چشم انداز، قوت، ضعف، فرصت، تهدید

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
	<b>فصل اول : کلیات تحقیق</b>
۱	مقدمه
۲	۱-۱ شرح و بیان مساله پژوهشی
۴	۲-۱ اهمیت و ارزش تحقیق
۸	۳-۱ هدف‌های پژوهش
۸	۱-۳-۱ هدف‌های کلی پژوهش
۸	۲-۳-۱ هدف‌های ویژه پژوهش
۹	۴-۱ سؤال‌های پژوهشپ
۹	۵-۱ تعریف واژه‌ها و اصطلاحات
۹	۱-۵-۱ تعاریف نظری
۱۱	۲-۵-۱ تعریف عملیاتی
	<b>فصل دوم: ادبیات تحقیق</b>
۱۲	مقدمه
۱۲	۱-۲ آموزش ابتدایی
۱۲	۱-۱-۲ اهمیت و تعریف آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی
۱۴	۲-۱-۲ ویژگی‌های دوره ابتدایی
۱۵	۳-۱-۲ اهداف دوره‌ی ابتدایی
۱۵	۴-۱-۲ برنامه دوره‌ی ابتدایی
۱۶	۵-۱-۲ کارکردهای آموزش و پرورش
۱۶	۲-۲ ارزشیابی
۱۶	۱-۲-۲ تاریخچه ارزشیابی در ایران
۱۹	۳-۲ عوامل رویگردانی از رویکرد ارزشیابی سنتی
۲۰	۱-۳-۲ مغالعه جزء با کل
۲۰	۲-۳-۲ مغالطه هدف با وسیله



عنوان

صفحه

۲۰	۳-۳-۲ عوارض امتحان محوری
۲۱	۴-۳-۲ ایجاد رقابت نامطلوب
۲۱	۵-۳-۲ اعتبار امتحان
۲۲	۶-۳-۲ فشار نهادی برای کسب نمره
۲۲	۷-۳-۲ نتیجه مداری
۲۳	۴-۲ اجرای ارزشیابی توصیفی
۲۵	۱-۴-۲ تفاوت‌های ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی
۲۶	۲-۴-۲ پیش نیازهای تغییر در رویکرد ارزشیابی تحصیلی در کلاس
۲۶	۱-۲-۴-۲ تغییر نگرش نسبت به یادگیری و روش تدریس
۲۶	۲-۲-۴-۲ تغییر نگرش نسبت به هدف ارزشیابی
۲۸	۳-۲-۴-۲ تغییر در چیدمان کلاس
۲۸	۴-۲-۴-۲ کاهش فضای رقابتی در کلاس
۲۹	۵-۲-۴-۲ ایجاد فضای اخلاقی در کلاس
۲۹	۶-۲-۴-۲ شناخت دانش آموزان
۲۹	۵-۲ روش‌ها و راهکارهای اجرای طرح توصیفی در کلاس
۳۰	۱-۵-۲ تغییر در فرایند یاددهی- یادگیری
۳۰	۲-۵-۲ تلاش برای شناخت دقیق‌تر دانش آموز
۳۰	۳-۵-۲ بازخورد
۳۲	۱-۳-۵-۲ انواع بازخوردها
۳۲	۱-۱-۳-۵-۲ از منظر ابزار ارتباط
۳۳	۲-۱-۳-۵-۲ از منظر محتوا
۳۳	۳-۱-۳-۵-۲ از منظر ارائه دهنده یا منبع بازخورد
۳۳	۴-۱-۳-۵-۲ از منظر زمان ارائه‌ی باز خورد و ارتباط با یادگیری
۳۳	۴-۵-۲ به کارگیری ابزارهای متنوع
۳۴	۱-۴-۵-۲ پوشه کار
۳۵	۱-۱-۴-۵-۲ قبل از جمع‌آوری مواد
۳۵	۲-۱-۴-۵-۲ در حین جمع‌آوری مواد
۳۶	۳-۱-۴-۵-۲ در پایان و هنگام ارزشیابی:

## عنوان

## صفحه

۳۷	۲-۴-۵-۲ چکلیست (سیاهه رفتار) و واقع‌نگاری
۳۹	۲-۴-۵-۳ آزمون‌های عملکردی
۴۰	۲-۴-۵-۳-۱ قواعد تهیه آزمون‌های عملکردی
۴۲	۲-۴-۵-۴ خودسنجی
۴۴	۲-۴-۵-۵ همسال‌سنجی
۴۵	۲-۴-۵-۶ آزمون‌ها
۴۶	۲-۴-۵-۷ پرسیدن
۴۷	۲-۴-۵-۸ ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی
۴۹	۲-۶-۲ چالش‌ها و چشم‌اندازهای ارزشیابی توصیفی
۴۹	۲-۶-۱ قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها
۵۱	۲-۶-۱-۱ قوت‌ها
۵۱	۲-۶-۱-۲ ضعف‌ها
۵۲	۲-۶-۱-۳ فرصت‌ها
۵۲	۲-۶-۱-۴ تهدیدها
۵۳	۲-۶-۲ مزایای ابزار تحلیل قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها
۵۳	۲-۷-۲ مروری بر پژوهش‌های انجام شده
۵۳	۲-۷-۱ پژوهش‌های داخلی
۶۴	۲-۷-۲ پژوهش‌های خارجی
۷۱	۲-۷-۳ جمع‌بندی پژوهش‌های انجام شده

## فصل سوم: روش تحقیق

۷۵	مقدمه
۷۶	۳-۱ نوع پژوهش
۷۶	۳-۲ جامعه آماری
۷۷	۳-۳ روش و طرح نمونه برداری
۷۸	۳-۴ نمونه آماری و برآورد حجم نمونه
۷۸	۳-۵ نمونه آماری پژوهش
۸۰	۳-۶ ابزار جمع‌آوری اطلاعات

## عنوان

## صفحه

۳-۶-۱ اسناد و مدارک	۸۰
۳-۶-۲ مصاحبه	۸۰
۳-۶-۳ پرسشنامه	۸۰
۳-۷-۷ تعیین پایائی و روایی ابزار اندازه‌گیری	۸۱
۳-۷-۱ پایایی	۸۱
۳-۷-۲ روایی	۸۲
روایی پرسشنامه	۸۲
پایایی پرسشنامه	۸۲
۳-۸ شیوه تجزیه و تحلیل	۸۳
۳-۹ فرایند جمع آوری داده‌ها	۸۴
جمع بندی فصل	۸۵

### فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌ها

مقدمه	۸۶
۴-۱ بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه آماری	۸۷
۴-۲-۱ یافته‌های حاصل از پرسشنامه‌ی پژوهش	۹۱
۴-۲-۲ یافته‌های حاصل شده از مصاحبه‌های انجام شده پژوهش	۱۰۲
۴-۳-۱ سؤالات مصاحبه	۱۰۲
جمع بندی فصل	۱۰۹

### فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

مقدمه	۱۱۰
۵-۱ مروری اجمالی بر بیان مسئله و روش اجرای پژوهش	۱۱۰
۵-۲ یافته‌های پژوهش	۱۱۱
۵-۳ محدودیت‌های پژوهش	۱۱۶
۵-۴ پیشنهادهای کاربردی	۱۱۷
۵-۴-۱ پیشنهادات کاربردی در مورد مؤلفه قوت	۱۱۷

عنوان

صفحه

۱۱۷	۲-۴-۵ پیشنهادات کاربردی در مورد مؤلفه ضعف
۱۱۸	۳-۴-۵ پیشنهادات کاربردی در مورد مؤلفه فرصت
۱۱۹	۴-۴-۵ پیشنهادات کاربردی در مورد مؤلفه تهدید
۱۱۹	۵-۵ موضوعات پیشنهادی برای پژوهش‌های بعدی
۱۲۱	پیوست ۱
۱۳۱	پیوست ۲
۱۴۲	پیوست ۳
۱۴۷	پیوست ۴
۱۴۸	منابع و مآخذ

## فهرست شکل‌ها

صفحه	عنوان
۸	شکل (۱-۱) مدل مفهومی پژوهش
۲۴	شکل (۱-۲) مدل مفهومی ارزشیابی توصیفی
۳۰	شکل (۲-۲) پیش‌نیازهای ارزشیابی کیفی توصیفی
۴۹	شکل (۳-۲) گام‌های ارزشیابی تحصیلی در یک نگاه
۷۹	شکل (۱-۳) توزیع مناطق و نواحی جامعه
۸۷	شکل (۱-۴) توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس جنسیت
۸۸	شکل (۲-۴) توزیع پاسخگویان بر حسب سمت
۸۹	شکل (۳-۴) توزیع پاسخگویان بر حسب رشته تحصیلی
۹۰	شکل (۴-۴) توزیع پاسخگویان بر حسب مدرک تحصیلی
۹۱	شکل (۵-۴) توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب سابقه خدمت

## فهرست جدول‌ها

صفحه	عنوان
۲۵.....	جدول (۱-۲) مقایسه ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی
۵۷.....	جدول (۲-۲) نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی
۷۷.....	جدول (۱-۳) توزیع فراوانی جامعه آماری
۷۹.....	جدول (۲-۳) توزیع فراوانی حجم نمونه
۸۱.....	جدول (۳-۳) توزیع سؤال‌های پرسشنامه بر حسب مؤلفه‌های مورد بررسی
۸۱.....	جدول (۴-۳) مقیاس ۵ درجه ای لیکرت
۸۳.....	جدول (۵-۳) ضریب پایایی مؤلفه های پرسشنامه
۸۷.....	جدول (۱-۴) توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس جنسیت
۸۸.....	جدول (۲-۴) توزیع پاسخگویان بر حسب سمت
۸۹.....	جدول (۳-۴) توزیع پاسخگویان بر حسب رشته تحصیلی
۹۰.....	جدول (۴-۴) توزیع پاسخگویان بر حسب مدرک تحصیلی
۹۱.....	جدول (۵-۴) توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب سابقه خدمت
۹۲.....	جدول (۶-۴) توزیع فراوانی و درصد پاسخ سوالهای مربوط به قوت ها
۹۳.....	جدول (۷-۴) مقایسه میانگین نمره قوت طرح ارزشیابی توصیفی با میانگین فرضی ۳
۹۳.....	جدول (۸-۴) توزیع امتیاز و اولویت نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی
۹۴.....	جدول (۹-۴) توزیع فراوانی و درصد پاسخ سوالهای مربوط به ضعف ها
۹۵.....	جدول (۱۰-۴) مقایسه میانگین نمره ضعف طرح ارزشیابی توصیفی با میانگین فرضی ۳
۹۵.....	جدول (۱۱-۴) توزیع امتیاز و اولویت ضعف‌های طرح ارزشیابی توصیفی
۹۶.....	جدول (۱۲-۴) توزیع فراوانی و درصد پاسخ گویه‌های مربوط به فرصت‌ها
۹۷.....	جدول (۱۳-۴) مقایسه میانگین نمره فرصت طرح ارزشیابی توصیفی با میانگین فرضی ۳
۹۷.....	جدول (۱۴-۴) توزیع امتیاز و اولویت فرصت‌های طرح ارزشیابی توصیفی
۹۸.....	جدول (۱۵-۴) توزیع فراوانی و درصد پاسخ گویه‌های مربوط به مؤلفه تهدید
۹۸.....	جدول (۱۶-۴) مقایسه میانگین نمره فرصت طرح ارزشیابی توصیفی با میانگین فرضی ۳
۹۹.....	جدول (۱۷-۴) مقایسه میانگین نمره تهدید طرح ارزشیابی توصیفی با میانگین فرضی ۳
۱۰۰.....	جدول (۱۸-۴) توزیع امتیاز و اولویت تهدیدهای طرح ارزشیابی توصیفی
۱۰۰.....	جدول (۱۹-۴) مقایسه میانگین نمره نقاط قوت، ضعف، فرصت و تهدید اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر پاسخگویان بر حسب جنسیت

## عنوان

## صفحه

جدول (۴-۲۰) مقایسه میانگین نمره نقاط قوت، ضعف، فرصت و تهدید اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر پاسخگویان بر حسب سمت.....	۱۰۱
جدول (۴-۲۱) مقایسه زوجی اختلاف میانگین دو به دو نقاط قوت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر پاسخگویان بر حسب سمت.....	۱۰۱
جدول (۴-۲۲) مقایسه زوجی اختلاف میانگین دو به دو نقاط ضعف اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر پاسخگویان بر حسب مدرک تحصیلی.....	۱۰۱
جدول (۴-۲۳) مقایسه زوجی اختلاف میانگین دو به دو تهدیدهای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر پاسخگویان بر حسب سابقه خدمت.....	۱۰۱
جدول (۴-۲۴) توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده ها به سوال اول مصاحبه.....	۱۰۳
جدول (۴-۲۵) توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده ها به سوال دوم مصاحبه.....	۱۰۴
جدول (۴-۲۶) توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده ها به سؤال سوم مصاحبه.....	۱۰۵
جدول (۴-۲۷) توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده ها به سوال چهارم مصاحبه.....	۱۰۶
جدول (۴-۲۸) بیشترین توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده های زن و مرد به مؤلفه قوت.....	۱۰۷
جدول (۴-۲۹) بیشترین توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده های زن و مرد به مؤلفه زن.....	۱۰۷
جدول (۴-۳۰) بیشترین توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده های زن و مرد به مؤلفه فرصت.....	۱۰۷
جدول (۴-۳۱) بیشترین توزیع فراوانی پاسخ های مصاحبه شونده های زن و مرد به مؤلفه تهدید.....	۱۰۸
جدول (۴-۳۲) توزیع فراوانی و میانگین پاسخ گروه مصاحبه شونده به مؤلفه های مربوط به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی.....	۱۰۸

## فصل اول

### کلیات پژوهش

#### مقدمه

در سال‌های اخیر بحث‌های زیادی درباره‌ی اصلاحات آموزشی مدارس مطرح شده است. سنجش و ارزیابی دانش آموزان به عنوان یک اهرم ملی و عنصر کلیدی برای اصلاح مدارس و بهبود آموزش و یادگیری در نظر گرفته می‌شود (سیف، ۱۳۸۹، ص ۱۹۹). انتظار می‌رود ارزشیابی درست، مقدمات اصلاحات آموزشی را فراهم نماید. در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی به عنوان آخرین گام و به منظور تصمیم‌گیری در باره‌ی ارتقای دانش آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رفت. اکنون ارزشیابی بخش جدایی ناپذیر و همگام فرآیند آموزش - یادگیری است که به جای طبقه بندی دانش آموزان، بر هدایت یادگیری آن‌ها متمرکز است (پاشا شریفی، ۱۳۸۳).

نگاهی به الگوهای رایج در ارزشیابی نشان می‌دهد که الگوی کمی ارزشیابی، غالب بوده است. در بررسی سیر تحولات ارزشیابی در تعلیم و تربیت بیانگر این است که الگوی کمی، نگاه خطی و تک بعدی به دانش آموزان و تعلیم و تربیت دارد و روابط را در نظام آموزشی براساس روابط علی تحلیل می‌کند که ریشه آن در چارچوب‌های رفتارگرا در روانشناسی و کارکردگرا در جامعه‌شناسی است. در حالی که الگوهای کیفی که ریشه در چارچوب‌های تأویلی و تفسیری در روانشناسی و جامعه‌شناسی دارند، به چند بعدی بودن یادگیری و شناخت تاکید می‌کنند و برای تبیین درست و دقیق‌تر شناخت وضعیت یادگیری و دانش آموز مجموعه‌ای از



عوامل و به طور کل، فرایند یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهند. بر این اساس، در چارچوب الگوهای کیفی، شیوه‌های رایج ارزیابی نمی‌تواند تعریف درستی از وضعیت دانش آموز ارائه کند، به ویژه آن که در اغلب آنها نیز از طریق مقیاس‌هایی چون فاصله‌ای و نسبی، اعداد مطلق و غیر قابل تفسیر به عنوان معرف وضعیت دانش آموز به دست می‌آید (منصورکیایی، ۱۳۸۳، ص ۲۸).

نارضایتی از نظام ارزشیابی سنتی، در جهان باعث شد تا بسیاری از کشورها به بازنگری نظام ارزشیابی تحصیلی خود دست بزنند. دانشمندان این حوزه نیز در دو دهه قبل الگوهای ارزشیابی جدیدی را در محافل علمی طرح کرده‌اند. ارزشیابی توصیفی نیز نام الگویی است که در مقابل الگوی سنتی و تحت تاثیر دیدگاه‌های جدید تربیتی کشور برای مواجهه با چالش نظام طرح گردیده است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴، ص ۷۱). این الگو که در مقابل الگوی سنتی مطرح شده است الگوی ارزشیابی توصیفی است که در دوپست و نود و ششمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه ۱۳۸۲/۶/۱۲ ضمن تعیین هدف‌هایی برای طرح آزمایشی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی تصویب شده است که یکی از این هدف‌ها اصلاح روند آموزش - یادگیری در کلاس درس است. افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیر شناختی و از جمله خرده هدف‌های کلی فوق محسوب می‌شود (حسنی، ۱۳۸۵، ص ۸۵).

## ۱-۱ شرح و بیان مساله پژوهشی

نظام ارزشیابی تحصیلی، یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام آموزشی و رشته پیوند بین دو مؤلفه یادگیری و یاددهی است. اصولاً ارزشیابی تحصیلی یکی از عوامل مؤثر در بهبود کیفیت این دو مؤلفه است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از عناوین برجسته‌ای است که مورد توجه ویژه بیشتر صاحب نظران و سیاست گذاران آموزشی قرار گرفته است (نووی، ۱۹۹۵). ارزشیابی آموزشی، عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در باره عناصر یا اجزای برنامه درسی (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص ۳۹۵).

یونسکو به ضرورت توجه به راهکارهایی برای مواجهه با چالش‌های<sup>۲</sup> فراروی بشر در قرن بیست و یکم اشاره نموده، گویی احساس می‌شد که ضرورت دارد الگوی رایج و سنتی در نظام‌های آموزشی، تغییر یابد و الگوهای جدید جایگزین آن شود (تاویل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲).

1- Nevo  
2- Challenges  
3- Tawil

ارزشیابی توصیفی، نام الگویی است که در مقابل الگوی سنتی و تحت تاثیر دیدگاه‌های جدید تربیتی کشور برای مواجهه با چالش‌های نظام، مطرح شده است. ارزشیابی توصیفی فرایند<sup>۱</sup> جمع آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات حاصل از به کار گیری ابزارهای مختلف (آزمون‌های مداد کاغذی، آزمون‌های عملکردی، ثبت مشاهدات، بررسی تکالیف و فعالیت‌ها و نظایر این‌ها) از ابعاد مختلف جریان یادگیری و تصمیم‌گیری و ارائه بازخوردهای توصیفی مفید و مؤثر در جهت هدایت این جریان به سوی تحقق بهتر اهداف (حسینی، ۱۳۸۷).

با توجه به تعریف فوق ارزشیابی دارای ابعاد مختلفی است که ذیلاً به شرح و تبیین آن‌ها پرداخته شده است.

۱- ارزشیابی یک فرآیند است یعنی این که یک اقدام مقطعی نیست، جریانی که نقطه آغازی داشته و هر قسمت دارای اهداف به هم پیوسته است. ارزشیابی از جمع آوری اطلاعات شروع می‌شود و به تصمیم‌گیری منتهی می‌شود و این تصمیم مبتنی بر اسناد و نمودهای عینی است. بنابراین، پشتوانه تصمیم و قضاوت، دلایل محکم و قابل دفاع است. این فرآیند چهار قسم دارد که عبارتند از جمع آوری اطلاعات، مقایسه با معیارهای معین، تجزیه و تحلیل و تصمیم‌گیری.

۲- اولین اقدام برای ارزشیابی جمع آوری اطلاعات است. فرد بدون داشتن اطلاعات فاقد هر زمینه ذهنی برای ارزیابی خواهد بود. این شخص اگر تصمیمی بگیرد فقط بر اساس تصورات ذهنی فاقد اطلاعات مناسب عمل خواهد کرد و این نوع قضاوت بی اعتبار فاقد ارزش است.

۳- جمع آوری اطلاعات از طریق اندازه‌گیری انجام می‌شود و می‌تواند کمی یا کیفی باشد بعضی از متغیرها و ویژگی‌ها در اطلاعات کمی و بعضی‌ها کیفی می‌باشند که به هر حال پایه و اساس تصمیم‌گیری و قضاوت خواهند بود. به نظر می‌رسد که مهم‌ترین مرحله ارزشیابی نیز همین مرحله است که اگر بر اساس ابزارهای صحیح سنجیده شود از اعتبار بالایی برخوردار خواهد بود. دومین مرحله از فرآیند ارزشیابی مقایسه اطلاعات به دست آمده با مقیاس‌ها و معیارهای مشخص و از پیش تعیین شده است.

۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس مقیاس‌ها و ملاک‌ها نقطه تعامل اطلاعات جمع آوری شده با مقیاس‌ها می‌باشد تجزیه و تحلیل‌ها سبب آشکار سازی و شفاف نمودن داده‌ها برای تصمیم‌گیری و قضاوت صحیح می‌گردد. که ارزشیاب از طریق تجزیه و تحلیل‌های توصیفی و آماری به آن دست می‌یابد.

۵- آخرین مرحله فرآیند ارزشیابی، تصمیم‌گیری و قضاوت است در واقع تمام مراحل قبلی زمینه را آماده می‌کند، اقدام تصمیم‌گیری از اعتبار بالایی برخوردار باشد. اگر چه تصمیم‌گیری یک اقدام ولی این اقدام محصول برنامه‌های منظم و سیستماتیک فرایند ارزشیابی است.

بدیهی است تصمیمی صحیح و قابل قبول است که دلایل کافی علمی برای آن وجود داشته و ارزشیاب دقت لازم را برای کاهش خطاهای اندازه گیری مورد توجه قرار دهد (فضل خانی، محمد میرزایی و آرانی، ۱۳۸۳).

این طرح از سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ با تحت پوشش بردن ۲۰۰ کلاس پایه اول به صورت آزمایشی آغاز شد. در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳، ۵۰۰ کلاس درس شامل ۳۰۰ کلاس پایه اول و ۲۰۰ کلاس پایه دوم و در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴ نیز ۱۰۰۰ کلاس درس شامل ۵۰۰ کلاس اول، ۳۰۰ کلاس دوم و ۲۰۰ کلاس سوم را تحت پوشش برد. پس از پژوهش‌های انجام شده در خصوص نحوه اجرای طرح از سوی پژوهشگاه آموزش و پرورش، شورای عالی این وزارتخانه مصوب کرد، این طرح بدون هیچ افزایش پوششی در سال‌های تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵ و ۱۳۸۷-۱۳۸۶ نیز به اجرای آزمایشی درآمد. در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ این طرح با ۳۰ درصد افزایش نسبت به سال پیش به اجرا در آمده است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که ارزیابی از پیشرفت ذاتاً چالشی دشوار و مبهم است (کانتر و جیک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲، ص ۳). یکی از چالش‌های نظام ارزشیابی تحصیلی، نبود الگوی اشاعه مناسب برای تحولات در این حوزه است. البته چالش الگوی اشاعه نوآوری و تغییرات در منظر عام چالش مهم نظام آموزشی رسمی کشور نیز هست و خرده نظام ارزشیابی به تبع از آنان در رنج است. از چالش‌های جدی طرح برای استقرار درست و منطقی طرح ارزشیابی توصیفی، نگرش منفی والدین و جامعه نسبت به آن است. در مطالعه‌ای که دفتر ارزشیابی به صورت مقدماتی در این خصوص انجام داده است نشانه‌های نگرش منفی نسبت به این موضوع آشکار است. لذا به عنوان یکی از جدی‌ترین چالش‌های این طرح، می‌بایست برنامه‌هایی برای اصلاح نگرش معلمان نسبت به این طرح تهیه و اجرا گردد (مقنی زاده، ۱۳۸۳).

بطور مشخص سؤال اصلی پژوهش این است که: اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با چه قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهایی روبرو است؟

## ۱-۲ اهمیت و ارزش تحقیق

نتایج مطالعه‌ی بین‌المللی روند آموزش ریاضیات و علوم<sup>۲</sup> (تیمز) در سال ۱۹۹۵ (کیانمش و نوری، ۱۳۷۷ الف و ب) و هم‌چنین مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن<sup>۳</sup> تیمز در سال ۲۰۰۱ (کریمی، ۱۳۸۴) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین

1- Kanter & Jick

2-Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

3- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

است. در این مطالعات دانش آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور، رتبه ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور، رتبه ۲۳ و در پیشرفت خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت کننده رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند و متوسط عملکرد دانش آموزان ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن به ترتیب ۱۰۰، ۱۰۸ و ۸۶ نمره از میانگین بین‌المللی برای این دروس پایین‌تر است. عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش را ایجاب می‌کند. تقلیل‌گرایی یکی از عوامل آسیب‌زایی است که تحت تاثیر رویکرد پوزیتیویستی<sup>۱</sup> رفتارگرایی<sup>۲</sup> به نظام آموزش و پرورش کشور، تحمیل شده است. حاصل این تحمیل، پدیده‌هایی چون نمره‌گرایی، بیست‌گرایی و مدرک‌گرایی است. این تقلیل‌گرایی نظام آموزشی را به سمت و سویی سوق داده است که محصولاتش فاقد مهارت‌های اساسی زندگی و توانایی یادگیری در عصر انفجار دانش هستند. سال‌ها پیش توسط گروهی از جامعه‌شناسان آموزش و پرورش مانند ایوان ایلچ<sup>۳</sup> دیدگاهی مطرح شد که به نهضت مدرسه‌زدایی<sup>۴</sup> معروف شد این نام کتاب ایلچ نیز بود. طرفداران این نهضت در نظر داشتند با استفاده از امکانات آموزشی جامعه، ساختاری بدیل و جانشین برای آموزش مدرسه‌ای فراهم آورند (ذکاوتی، ۱۳۸۰).

گرچه نهضت آموزش و پرورش جانشین<sup>۵</sup> حاوی زیاده‌روی‌هایی بود اما واجد نکات ارزشمند و واقعیت‌های قابل توجه هم بود که سیاست‌گذاران آموزشی جامعه را به تکاپو انداخت. اکنون که حدود سی سال از انتشار این ایده‌ها می‌گذرد هنوز به لزوم وجود مدرسه در جامعه شکی نیست اما بی‌شک تغییرات ایجاد شده در جامعه و جهان می‌طلبند که در دیدگاه ما نسبت به آموزشگاه تغییراتی ایجاد گردد و مدرسه را جایگاه ایجاد مهارت‌های اساسی زندگی در جهان عصر ارتباطات و انفجار اطلاعات بدانیم، نه فقط انتقال دهنده اطلاعات. اگر محورهای اساسی و یا ستون‌های آموزش و پرورش را یادگیری برای یادگیری، یادگیری برای عمل، یادگیری برای با هم زیستن و یادگیری برای زیستن بدانیم (رووف، ۱۳۷۵).

از جمله نظریه‌های جدید روانشناسی که باعث ایجاد تحول و دگرگونی در یادگیری و به تبع آن در ارزشیابی شد می‌توان به نظریه هوش چندگانه گاردنر<sup>۶</sup> و هوش هیجانی اشاره کرد. هوش چندگانه: توضیح دهنده‌ی اصلی مفهوم «هوش‌های چندگانه» گاردنر است. وی هوش را چنین تعریف نمود «هوش، اطلاعاتی است که می‌تواند

- 
- 1- Positivistic
  - 2- Behaviorism
  - 3- Ilich
  - 4- De schooling
  - 5- Alternative Education
  - 6- Gardner