

بررسی نحوه‌ی ارزشیابی‌های مستمر نظام سال‌ی واحدی دوره‌ی متوسطه‌ی اصفهان در سال تحصیلی ۸۵-۷۹

محمد شاه‌زمانی (*) - دکتر محمد حسین یارمحمدیان (**)

مقدمه:

ارزشیابی واژه‌ای است که امروزه در بین دست‌اندرکاران حوزه‌های مختلف علوم انسانی به‌خصوص آموزش و پرورش و حتی عامه مردم چنان گسترش یافته که گویی معنای آن برای همه بدیهی است و حال آن‌که این مفهوم با گذشت بیش از یک‌صد سال از بحث‌های تخصصی آن، هنوز از تعریفی جامع و مانع از طرف صاحب‌نظران و علمای تعلیم و تربیت برخوردار نگردیده و برای کسب آگاهی درباره‌ی آن به‌ناچار بایستی دیدگاه‌های مختلف صاحب‌نظران نقل گردد.

به‌زعم «آیزنر»^(۱) و «تایلر»^(۲) (۱۹۵۰) یکی از سه عنصر عمده‌ی برنامه‌ی درسی، ارزشیابی آموزشی می‌باشد که دو عنصر دیگر آن را هدف‌ها و روش‌های آموزشی تشکیل می‌دهند. با وجود اختلاف نظر علمای تعلیم و تربیت بر سر تعداد عناصر برنامه‌ی درسی تا حدود زیادی اتفاق رأی بر سر این سه عنصر به‌چشم می‌خورد. رابطه‌ی این سه عنصر در جریان برنامه‌ی درسی تعاملی است. به‌طوری‌که ارزشیابی نباید به‌عنوان آخرین حلقه در برنامه‌ی آموزشی محسوب گردد، بلکه ارزشیابی در کنار تمامی فرایندها و فعالیت‌های مختلف آموزشی حضور داشته و بدون آن هیچ‌کدام از اقدامات، اعتبار نمی‌یابند.

سیف (۱۳۷۵) معتقد است ارزشیابی وسیله‌ای است برای سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه‌ی نتایج حاصل از آن با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده به‌منظور تصمیم‌گیری در

این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به‌نتایج مطلوب انجامیده است یا خیر، به‌عبارت دیگر ارزشیابی اساساً به‌دو دلیل انجام می‌گیرد، یکی تصمیم‌گیری در مورد گزینش یا رد چیزی و دوم تصمیم‌گیری در مورد چگونگی بهسازی آن چیز (رخشان، ۱۳۶۶، ص ۱۹۳). بنابراین ارزشیابی جزئی از فرآیند آموزشی است و «چون تعلیم و تربیت نیازمند زمان و فرصت طولانی می‌باشد، می‌بایست در هر مرحله به‌ارزشیابی بازده، محتوا و روش‌ها بپردازیم» (معیری، ۱۳۶۴، ص ۸۵) و دگرگونی‌ها و تغییرات لازم را در آن به‌وجود آوریم تا به‌نتایج مطلوب‌تر و مطمئن‌تر دست یابیم. اصطلاح ارزشیابی به‌طور ساده به‌تعیین ارزش برای هر چیز یا «قضاوت ارزشی»^(۳) گفته می‌شود با این حال، تعریف کامل‌تری از ارزشیابی را می‌توان چنین بیان نمود: «ارزشیابی به‌یک فرآیند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به‌این منظور که تعیین شود هدف‌های مورد نظر تا چه میزانی تحقق یافته‌اند.» (گی، ۱۹۹۱، ص ۶)
به‌زعم «ورتن»^(۴) و «سندرز»^(۵) (۱۹۷۸) «ارزشیابی آموزشی

(*) کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی و کارشناس متوسطه‌ی نظری و پیش‌دانشگاهی

(**) دکترای برنامه‌ریزی درسی و معاون پژوهشی دانشکده‌ی بهداشت دانشگاه پزشکی

اصفهان

1- Eisner

2- Tyler

4- Worthen

3 - Value Judement

فصلنامه‌ی آموزشی

شماره ۱۹

صفحه ۷۸

فعالیتی است رسمی که برای تعیین کیفیت اثربخشی، یا ارزش یک پروژه، فرآیند و یا برنامه‌ی درسی به اجرا درمی‌آید. با توجه به تعاریف مختلفی که از دیدگاه‌های صاحب‌نظران بیان شد، آشکار می‌گردد ارزشیابی آموزشی نه تنها آخرین حلقه فرآیند آموزشی نیست و نباید از آن تنها برای سنجش و اندازه‌گیری جهت ارتقای دانش‌آموزان به پایهی تحصیلی بالاتر مورد استفاده قرار گیرد، بلکه به‌عنوان فرآیندی است در تمام مراحل یاددهی و یادگیری.

ارزشیابی آموزشی با توجه به اهداف، زمان، شیوه‌ها و الگوهای آن می‌تواند به سه نوع تقسیم گردد که اولین نوع آن ارزشیابی آغازین که به منظور قرار دادن فراگیر در مناسب‌ترین نقطه‌ی آغاز درس و کشف نارسایی‌های فراگیر در امر یادگیری می‌باشد، ارزشیابی تکوینی هنگامی صورت می‌گیرد که فرآیند آموزشی هنوز در جریان است و یادگیری و فراگیری در حال شکل‌گیری و تکوین می‌باشد و به همین دلیل فرصت اصلاح و تغییر وجود دارد. این نوع ارزشیابی نقاط ضعف و اموری را که نیاز به اصلاح دارد مشخص می‌سازد. ارزشیابی تراکمی و پایانی که سومین نوع ارزشیابی می‌باشد در پایان هر دوره‌ی آموزشی به ارزیابی جامع از میزان آموخته‌های فراگیری می‌پردازد و به‌طور معمول ناظر بر ارزشیابی از هدف‌های کلی آموزش است.

بیان مسأله: ارزشیابی تکوینی که به‌طور مستمر و مرحله‌ای صورت می‌گیرد فرآیندی است برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان در خلال یک دوره‌ی زمانی و نتایج آن می‌تواند نشان دهد که دانش‌آموزان تا چه حد به هدف‌های آموزشی دست یافته‌اند (خویی‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۴۲). این نوع ارزشیابی اولین بار توسط «اسکربون»^(۶) (۱۹۶۷) به کار رفت و «بلوم»^(۷) آن را در یادگیری آموزشی گسترش داد. «پاپهام»^(۸) (۱۹۷۵) معتقد است که ارزشیابی تکوینی وسیله است برای آگاهی یافتن و نحوه‌ی یادگیری دانش‌آموزان، تعیین نقاط ضعف و قوت فراگیران و نیز تشخیص مشکلات الگوها و شیوه‌های تدریس معلم که در رابطه با هدف‌های آموزشی به کار رفته است. این نوع ارزشیابی در طول فعالیت آموزشی معلم که فرآیند یاددهی و یادگیری در حال اجرا

می‌باشد در تمام مراحل می‌تواند میزان نیل به هدف‌های جزئی رفتاری را نشان دهد. این نوع ارزشیابی تکوینی را باید فرآیند محور و بازخوردگرا دانست و اطلاعات حاصل از آن در صورتی که به‌طور دقیق با شیوه‌های خاص آماری تجزیه و تحلیل گردد در رفع مشکلات آموزشی بسیار مناسب می‌باشد.

نقش ارزشیابی تکوینی در جلوگیری از افت تحصیلی و جبران نارسایی‌های آموزشی دانش‌آموزان امروزه مورد ادعان همه دست اندرکاران تعلیم و تربیت می‌باشد. در نظام آموزشی ما به‌ویژه در دوره‌ی متوسطه شاهد تغییرات عمده‌ای در برنامه‌های آموزشی و درسی آن بوده‌ایم. ناکارآمدی و عدم اثربخشی دوره‌های آموزشی قبلی موجب تحولات و دگرگونی‌های بسیاری در آن گردید، این دگرگونی‌ها در نظام سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز تأثیر گذاشته است به‌طوری که برنامه‌ریزان آموزشی تلاش نموده‌اند که نحوه و چگونگی ارزشیابی را تغییر دهند، به‌طوری که از میزان تعداد ارزشیابی‌های پایانی و تراکمی کاسته شده و بر ارزشیابی‌های تکوینی افزوده گردد.

حال با همه تغییرات در نظام آموزشی دوره‌ی متوسطه آیا ارزشیابی‌های تکوینی آن‌طور که مورد نظر برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی بوده است، اجرا می‌گردد و زمینه‌های تعمیق در یادگیری و فراگیری مؤثر و مفید را فراهم ساخته است؟ آیا با تغییرات نظام آموزشی نگرش دبیران، دانش‌آموزان و اولیاء آنان نسبت به ارزشیابی تغییر یافته است؟ دبیران تا چه میزان تلاش نموده‌اند که در ارزشیابی‌های مستمر از شیوه‌ها، وسائل و ابزارهایی استفاده نمایند که یادگیری را تسهیل نموده و زمینه‌های خلاقیت، نوآوری و ابتکار را فراهم آورد؟

در آیین‌نامه آموزشی دوره‌ی سه ساله متوسطه تأکید فراوانی بر ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی شده است و در ماده ۴۴ و ۴۵ فصل چهارم ضوابط سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی،

5- Sonders

6- Scirven

7- Bloom

8- Popham

اهداف، ابزارها و شیوه‌های ارزشیابی به‌طور مشروح بیان گردیده بر روش‌های فعال فعالیت‌های گروهی، روش حل مسأله، پژوهش و تحقیق که بار اهنمایی دبیران و کاربرد آن توسط دانش‌آموزان برای یافتن راه حل‌ها و پاسخ‌های مناسب باید به‌کار گرفته شود، تأکید شده است. ولی در عمل هنوز شاهد استفاده‌ی گسترده‌ای از شیوه‌ها و روش‌های سنتی و غیر فعال می‌باشیم و با وجود همه‌ی تحولات در نظام آموزشی کمتر از ابزارها و شیوه‌های مؤثر و مفید در ارزشیابی‌های تکوینی استفاده شده است.

در پژوهش حاضر سعی شده است که نحوه‌ی ارزشیابی‌های مستمر در دوره‌ی متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان پایه‌ی اول در دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد و مشکلات و معضلات موجود در عدم اجرای ارزشیابی‌های تکوینی که مبتنی بر الگوها و شیوه‌های مندرج در آیین‌نامه‌ی آموزشی دوره‌ی متوسطه می‌باشد با توجه به دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان که در فرآیند آموزش و ارزشیابی آموزشی قرار دارند، آشکار گردد.

اهمیت و ضرورت پژوهش: ضرورت بررسی چگونگی ارزشیابی آموزشی در دو نکته نهفته می‌باشد. نخست آن‌که باید تعیین کنیم که ارزشیابی از فعالیت‌ها تا چه میزان زمینه‌ی حرکت اعتلایی را فراهم ساخته است. این امر در توسعه، بهبود و اصلاح روش‌ها و ابزارها بسیار مؤثر می‌باشد و نحوه تصمیم‌گیری در جهت ارتقاء یا اضمحلال شیوه‌ها در فرآیند ارزشیابی آشکارا می‌کند و دوم آن‌که در نظام آموزشی در دوره‌ی متوسطه شیوه‌ها و روش‌های جدید ارزشیابی به‌عنوان راهبردی برای مرتفع ساختن نارسایی‌های آموزشی، مطرح گردیده و موفقیت این دوره تا حدود زیادی به‌اجرای صحیح ارزشیابی‌های تکوینی وابسته است، لذا ضروری به‌نظر می‌رسد مشکلات و معضلات ارزشیابی‌های آموزشی در دوره‌ی سه ساله سالی-واحدی شناخته شده و در جهت رفع آن قدم‌های مؤثری برداشته گردد تا اهداف برنامه‌ریزان آموزشی در مورد کاهش ارزشیابی‌های تراکمی و پایانی و افزایش ارزشیابی‌های مستمر تحقق یابد.

اهداف پژوهش: اهداف مورد نظر در به‌کارگیری ارزشیابی‌های مستمر را می‌توان غنی‌تر کردن فرآیند و فعالیت‌های آموزشی، تعیین میزان توانایی‌ها و تجارب معلمان در جریان یاددهی، آشکار نمودن مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری محتوای آموزشی و مشخص نمودن میزان سختی و دشواری کتاب‌های درسی ذکر نمود. با توجه به نقش مهم و اساسی ارزشیابی‌های تکوینی در امر آموزش در این پژوهش در جهت نیل به اهداف ذیل تلاش گردیده است:

۱- بررسی علل و عواملی که موجب شده است دبیران از شیوه‌ها و روش‌هایی که متناسب با اهداف و مفاهیم کتاب‌های درسی باشد در ارزشیابی‌های مستمر استفاده نمایند.

۲- بررسی تعداد ارزشیابی‌های مستمر که در هر یک از دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی در طول هر نوبت از سال تحصیلی انجام می‌گیرد.

۳- بررسی نحوه‌ی ارائه بازخوردهای حاصل از فرآیند ارزشیابی‌های مستمر به‌دانش‌آموزان جهت رفع مشکلات و معضلاتی که در امر یادگیری وجود دارد.

۴- بررسی نحوه‌ی استفاده دبیران دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی از نتایج حاصل از ارزشیابی‌های مستمر در جهت تغییر، اصلاح و بهبود الگوها و شیوه‌هایی که در فرآیند تدریس مورد استفاده قرار می‌دهند.

۵- نظرها و دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در ارزشیابی‌های تکوینی در هر یک از دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی مقایسه و بررسی گردد.

۶- ارائه پیشنهادهای و راه‌حل‌های مناسب به‌دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت در جهت اجرای ارزشیابی‌های مستمر که منطبق با شیوه‌ها و روش‌های ذکر شده در آیین‌نامه آموزشی دوره‌ی متوسطه می‌باشد.

متغیرهای پژوهش: با عنایت به نوع پژوهش که پیمایشی می‌باشد متغیرهای جنسیت، مناطق آموزشی برحسب برخورداری برای دبیران و دانش‌آموزان و سنوات خدمت دبیران مورد بررسی

جنس	فراوانی	درصد
پسر	۵۶۱۴۵	۵۱
دختر	۵۳۴۶۸	۴۹
جمع	۱۰۹۶۱۳	۱۰۰

برای انتخاب حجم نمونه مورد بررسی از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده است و با استفاده از حجم جمعیت مقدار دقت احتمالی مطلوب و واریانس پیش برآورد حجم نمونه دبیران در هریک از دروس ۶۰ نفر و تعداد دانش‌آموزان در هر یک از دروس ۱۸۰ نفر به دست آمد. از ۳۸ منطقه و ناحیه برحسب بر خورداری به طور تصادفی ۹ منطقه انتخاب گردیدند و از ۹ منطقه به تناسب حجم آن ۲ منطقه بر خوردار، ۶ منطقه نیمه بر خوردار و ۱ منطقه محروم انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: ابزار اندازه‌گیری مورد نظر در پژوهش حاضر پرسشنامه بود و در این پژوهش به تفکیک دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی و همچنین به تفکیک دبیران و دانش‌آموزان پاسخ‌گو شش نوع پرسشنامه تهیه و تنظیم گردید. برای دبیران از ۳۶ سؤال بسته پاسخ و یک سؤال باز پاسخ و برای دانش‌آموزان نیز از ۴۰ سؤال بسته پاسخ و یک سؤال باز پاسخ استفاده شده است.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده در دو سطح توصیفی که از شاخص‌های آمار مرکزی، پراکندگی و درصدها، نمودارها و شاخص‌های آمار استنباطی مجذور کای، ضریب فای‌کرامر، آزمون تک نمونه‌ای تی، آزمون یومان ویتنی، آزمون کروسکال و الیس و آزمون کالموگروف - اسمیرنف استفاده شده است.

روش:

در این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت نوع تحقیق که به بررسی نظرات و دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان می‌پردازد پژوهش پیمایشی از نوع توصیفی آن استفاده شده است.

یافته‌ها:

قرار گرفته است. سؤال‌های ذیل برای بررسی متغیرها بیان شده است:

- آیا بین نظرها و دیدگاه دبیران مرد و زن در هر یک از دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی در سه سؤال اصلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

- آیا بین نظرها و دیدگاه دانش‌آموزان پسر و دختر در سه سؤال اصلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

- آیا بین نظرات دبیران و دانش‌آموزان در نواحی مختلف آموزشی برحسب بر خورداری از کیفیت آموزشی در سه سؤال اصلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

- آیا بین نظرات و دیدگاه دبیران در هر یک از دروس با سنوات خدمت متفاوت در سه سؤال اصلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

جامعه، نمونه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش را دبیران دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی پایه‌ی اول و دانش‌آموزان آنان در پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه در دبیرستان‌های دولتی در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ تشکیل می‌دهد. در جدول شماره‌ی یک توزیع دبیران به تفکیک جنس و رشته آمده است.

جدول (۱) توزیع دبیران به تفکیک جنس و رشته در استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۰-۷۹

جنس	ریاضی	شیمی	مطالعات اجتماعی
مرد	۵۷۳	۲۱۹	۱۷۴
زن	۵۴۴	۳۹۲	۱۸۸
کل	۱۱۱۷	۶۸۳	۳۶۳

دبیران شاغل در سال اول متوسطه جامعه آماری را تشکیل می‌دهد که برای دقت بیشتر در حجم نمونه کلیه‌ی دبیران در تعیین حجم نمونه مورد محاسبه قرار گرفتند. جامعه‌ی آماری دانش‌آموزان پایه‌ی اول متوسطه در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول (۲) توزیع دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی استان اصفهان به تفکیک جنس در همان سال

یافته‌های پژوهش به تفکیک نظرات و دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در سه درس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی در ذیل آمده است و از آنجایی که بعضی از سؤالات برای دبیران یا دانش‌آموزان طرح شده است در این نوع سؤالات دیدگاه و نظرهای دبیران یا دانش‌آموزان بیان گردیده است. (لازم به ذکر است که سؤالات شماره ۱ الی ۸ و ۱۲ الی ۱۵ از مقیاس لیکرت استفاده شده است. به طوری که مقدار عددی ۱ خیلی کم، ۲ کم، ۳ متوسط، ۴ زیاد و ۵ خیلی زیاد ارزش‌گذاری شده است.)

۱- میزان استفاده‌ی دبیران از روش‌های سنتی و متداول در ارزشیابی‌های مستمر

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که دبیران ریاضی و شیمی و دانش‌آموزان در سه درس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی معتقدند که دبیران آنان در این سه درس به میزان زیادی از آزمون‌های کتبی، پرسش‌های شفاهی و مشاهده‌ی رفتار در ارزشیابی‌های تکوینی استفاده می‌کنند ولی دبیران مطالعات اجتماعی معتقدند به میزان کمتری از این روش‌ها استفاده نموده‌اند.

۲- میزان کاربرد روش‌ها و شیوه‌های فعال در

ارزشیابی‌های تکوینی

جدول شماره (۳) توزیع میانگین و مقادیر آماره t به تفکیک دروس و پاسخگویان

درس	دبیران		دانش‌آموزان	
	میانگین ارزشی	مقدار t	میانگین ارزشی	مقدار t
ریاضی	۳/۳۴	۴/۴۳	۲/۰۵	-۱۸/۴۴
شیمی	۳/۱۱	۱/۴۷	۲/۰۵	-۱۸/۴۶
اجتماعی	۲/۸۹	-۱/۳۶	۲/۰۵	-۱۸/۴۵
	نتایج به دست آمده در جدول فوق نشان می‌دهد که دبیران			

ریاضی و شیمی در ارزشیابی‌های مستمر به میزان زیادی از فعالیت‌های گروهی، بحث و تبادل نظر، شیوه‌های فعال و روش‌های نمایشی در امر ارزشیابی‌های تکوینی استفاده نموده‌اند و دانش‌آموزان در فرآیند ارزشیابی فعال بوده و مشارکت داشته‌اند. دبیران مطالعات اجتماعی معتقدند دانش‌آموزان به میزان مناسبی در فرآیند ارزشیابی‌های مستمر مشارکت و فعالیت نموده‌اند.

از دیدگاه دانش‌آموزان در هر سه درس به میزان کمی در ارزشیابی‌های تکوینی مشارکت و فعالیت داشته‌اند و در جریان فرآیند ارزشیابی منفعل بوده‌اند.

۳- میزان استفاده‌ی از وسایل کمک آموزشی در

ارزشیابی‌های مستمر

با توجه به مقادیر به دست آمده، دبیران ریاضی و شیمی معتقدند که به میزان کمی از وسایل کمک آموزشی مانند تصاویر، فیلم، آزمایشگاه، کتاب‌های علمی و گردش‌های علمی در ارزشیابی تکوینی استفاده نموده‌اند. از دیدگاه دبیران مطالعات اجتماعی از وسایل و ابزارهای آموزشی به میزان زیادی در فرآیند ارزشیابی‌های تکوینی استفاده شده است. از نظر دانش‌آموزان، دبیران آنان در هر سه درس به میزان بسیار کمی از وسایل کمک آموزشی در ارزشیابی‌های مستمر استفاده نموده‌اند.

۴- میزان بهره‌گیری دبیران از شیوه‌ها و روش‌های

ارزشیابی‌های مستمر در جهت فراهم آوردن زمینه‌ی تحقیق و پژوهش

دبیران ریاضی و شیمی معتقدند که به میزان زیادی از طریق ارزشیابی‌های مستمر زمینه‌ی ابتکار و خلاقیت را فراهم نموده‌اند و در ارزشیابی‌ها دانش‌آموزان را با روش حل مسئله و فعالیت‌های پژوهشی و تحقیقی آشنا نموده‌اند. دبیران اجتماعی با میانگین کمتری معتقدند که از این شیوه‌ها کمتر استفاده کرده‌اند و از دیدگاه دانش‌آموزان دبیران آنان در هر سه درس به میزان بسیار کمی از این ابزارها و شیوه‌ها در فرآیند ارزشیابی‌های تکوینی بهره گرفته‌اند.

۵- میزان تأثیر ارزشیابی‌های مستمر در آمادگی

دانش‌آموزان در ارزشیابی‌های تراکمی و پایانی از دیدگاه آنان

جدول شماره (۴) توزیع میانگین و مقادیر آماره t به تفکیک دروس و دانش‌آموزان پاسخگو

درس	میانگین ارزشی	مقدار t	مقدار sig
ریاضی	۳/۸۵	۱۲/۵۵	۰/۰۰
شیمی	۳/۸۶	۱۲/۷۷	۰/۰۰
اجتماعی	۳/۸۶	۱۲/۷۷	۰/۰۰
از دیدگاه دانش‌آموزان ارزشیابی‌های مستمر در هر سه درس			

ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی به میزان بسیار زیادی در آمادگی آنان در ارزشیابی‌های تراکمی و پایانی تأثیر داشته است و این‌گونه ارزشیابی‌ها در موفقیت آنان در امتحانات پایانی و ارتقاء به پایه‌های تحصیلی بالاتر مؤثر بوده است.

۶- میزان بهره‌گیری از بازخوردهای حاصل از شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی‌های مستمر در جهت تسهیل در یادگیری

جدول شماره (۵) توزیع میانگین و مقادیر آماره t به تفکیک دروس و پاسخ‌گویان

درس	دبیران		دانش‌آموزان	
	مقدار t	میانگین ارزشی	مقدار t	مقدار sig
ریاضی	۷/۵۸	۳/۴۲	۷/۰۱	۰/۰۰
شیمی	۶/۷۲	۳/۴۳	۷/۲۸	۰/۰۰
اجتماعی	-۶/۵۶	۳/۴۳	۷/۲۴	۰/۰۰

با توجه به مقادیر جدول فوق دبیران ریاضی و شیمی معتقدند

که همواره نتایج ارزشیابی‌های مستمر را به دانش‌آموزان بازخورد داده و از نتایج آن برای تفهیم بهتر موضوع‌های آموزشی و تسهیل در یادگیری استفاده کرده‌اند. از دیدگاه دبیران مطالعات اجتماعی آنان به میزان کمتری و نتایج حاصل از ارزشیابی‌های تکوینی در جهت مرتفع نمودن مشکلات و نارسایی‌های یادگیری استفاده کرده‌اند و دانش‌آموزان معتقدند که به میزان زیادی دبیران دروس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی از بازخورد نتایج حاصل از ارزشیابی‌های مستمر در جهت یادگیری بهتر موضوع‌ها و مطالب آموزشی بهره گرفته‌اند.

۷- میزان بهره‌گیری از اصول و روش‌های سنجش و اندازه‌گیری

در طراحی سؤال‌ها و آزمون‌های ارزشیابی‌های مستمر

جدول شماره (۶) توزیع میانگین و مقادیر آماره t به تفکیک دروس

درس	دبیران	
	مقدار t	مقدار sig
ریاضی	۹/۳۸	۳/۷
شیمی	-۱۱/۵۸	۲/۲۶
اجتماعی	۱۱/۴۹	۳/۷۳

از دیدگاه دبیران ریاضی و اجتماعی آنان به میزان زیادی در

طراحی سؤال‌ها و پرسش‌ها اصول حاکم در روش‌های سنجش و اندازه‌گیری را رعایت نموده‌اند و سعی کرده‌اند که حیطه‌های یادگیری و سطوح مختلف آن را در تدوین سؤال‌ها به‌کارگیرند و شاخص‌های دشواری و تمیز را در تدوین ارزشیابی‌های مستمر استفاده نمایند و سؤال‌ها را در حد توانایی و استعداد دانش‌آموزان تدوین نموده‌اند. دبیران شیمی با میانگین کمتری معتقدند که استفاده آنان از روش‌های سنجش و اندازه‌گیری در طراحی سؤال‌ها در سطح پایین‌تری نسبت به دو درس دیگر می‌باشد.

۸- میزان استفاده‌ی دبیران از عوامل انگیزشی در

ارزشیابی‌های تکوینی

مقادیر به دست آمده نشان می‌دهد که از دیدگاه دانش‌آموزان، دبیران آنان در هر سه درس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی به میزان کمی از عوامل انگیزش در ارزشیابی‌های تکوینی استفاده می‌کنند. آنان هم‌چنین معتقدند دبیران در ارزشیابی‌های مستمر از تشویق و تنبیه به میزان مناسبی استفاده نمی‌کنند و انگیزش لازم را از طریق تقویت و تنبیه در دانش‌آموزان فراهم نمی‌سازند.

۹- زمان و فرصت اختصاصی داده شده توسط دبیران

برای ارزشیابی‌های مستمر در طول یک نوبت از سال تحصیلی

مقوله‌های این سؤال عبارتند از: الف - در ابتدای هر جلسه از مطالب و موضوع‌های جلسه قبل ب - در بین تدریس ج - در پایان تدریس د - بعد از یک هفته یا یک ماه ه - بعد از اتمام یک فصل یا یک بخش از کتاب و - ترکیبی از بخش‌های فوق

جدول شماره (۷) توزیع میانگین و مقادیر آماره t به تفکیک دروس و پاسخ‌گویان

درس	دبیران		دانش‌آموزان	
	مقدار x	مقدار df	مقدار x	مقدار sig
ریاضی	۵۴/۴	۵	۱۳۴/۷	۰/۰۰
شیمی	۷۲/۶	۵	۱۳۷/۶۴	۰/۰۰
اجتماعی	۸۷/۴	۵	۱۴۱/۱۴	۰/۰۰

با توجه به مقادیر به دست آمده از آماره کلاسی دو تک متغیره

دبیران ریاضی معتقدند که در ارزشیابی‌های تکوینی از نظر زمان

انجام آن بیشتر بعد از اتمام یک فصل یا یک بخش از کتاب به ارزشیابی تکوینی می‌پردازند، دبیران شیمی و اجتماعی معتقدند که در مراحل مختلف تدریس به ارزشیابی مستمر پرداخته‌اند از دیدگاه آنان در ابتدای هر جلسه در بین تدریس، در پایان هفته و هر ماه و در پایان هر فصل به ارزشیابی تکوینی پرداخته‌اند و ارزشیابی‌های تکوینی همواره در طول فرآیند آموزشی صورت گرفته است. دانش‌آموزان معتقدند که دبیران آنان در هر سه درس بیشتر بعد از پایان هر فصل یا هر بخش از کتاب‌های درسی به ارزشیابی تکوینی می‌پردازند و از فرصت‌های دیگر کمتر برای ارزشیابی‌های مستمر استفاده می‌کنند.

۱۰- میزان و تعداد ارزشیابی‌های تکوینی انجام شده

توسط دبیران در یک نوبت از سال تحصیلی

مقوله‌های مربوط به تعداد نمره‌های ارزشیابی عبارتند از: الف

۱ تا ۲ نمره ب - ۳ تا ۵ نمره ج - ۶ تا ۸ نمره د - بیش از ۸ نمره

مقوله‌های مربوط به تعداد افراد ارزشیابی شده در هر جلسه عبارتند

از:

الف - ۱ تا ۳ نفر ب - ۴ تا ۶ نفر

ج - ۷ تا ۱۰ نفر د - بیش از ۱۰ نفر

هر نوبت بیش از ۶ نمره و در هر جلسه بیش از ۷ نفر در هر جلسه مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند. دانش‌آموزان در هر سه درس معتقدند که در هر نوبت در سال تحصیلی نزدیک به ۳ تا ۵ نمره جهت ارزشیابی‌های مستمر برای آنان ثبت شده است و در هر جلسه نزدیک به ۴ تا ۶ نفر مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند.

۱۱- زمان بازخورد نتایج ارزشیابی‌های تکوینی توسط دبیران

مقوله‌های این سؤال عبارتند از: الف - در پایان هر ارزشیابی از

وضعیت خود اطلاع پیدا می‌کنیم ب - در پایان هر هفته یا به‌طور

ماهانه اطلاع پیدا می‌کنیم ج - در پایان هر نوبت از سال تحصیلی

اطلاع حاصل می‌کنیم د - در فرصت‌های دیگری از وضعیت خود

اطلاع پیدا می‌کنیم ه - از نمرات و وضعیت خود اطلاع پیدا

نمی‌کنیم.

جدول شماره (۹) مقادیر آماره کای دو از دیدگاه دانش‌آموزان به تفکیک دروس

df	مقدار sig	مقدار X^2	درس
۴	۰/۰۰	۱۶/۸۸	ریاضی
۴	۰/۰۰	۱۵/۴۴	شیمی
۴	۰/۰۰	۱۵/۴۴	اجتماعی

از دیدگاه دانش‌آموزان دبیران آنان در هر سه درس ریاضی،

شیمی و مطالعات اجتماعی بعد از پایان هر ارزشیابی مستمر،

دانش‌آموزان را از وضعیت نمرات و میزان پیشرفت خود آگاه

می‌کنند و بیشترین فراوانی بعد از مقوله (الف) مربوط به مقوله (ج)

یعنی بعد از پایان هر نوبت از سال تحصیلی نتایج ارزشیابی مستمر

را به آنان اطلاع می‌دهند و زمان آگاهی آنان از وضعیت و نمرات

کسب شده بعد از امتحانات پایانی و تراکمی می‌باشد.

۱۲- میزان تأثیر تراکم کلاس بر شیوه‌های انتخابی

دبیران در ارزشیابی‌های تکوینی

جدول شماره (۸) توزیع میانگین و مقادیر آماره χ^2 به تفکیک دروس و پاسخ‌گویان

دبیران دانش‌آموزان

درس	مقدار X^2		مقدار sig	
	df	مقدار X^2	df	مقدار sig
ریاضی	۲/۳۳	۱/۹۳	۰/۰۰	-۹/۸
شیمی	۳/۶	۱/۹۴	۰/۰۰	۱۵/۷
اجتماعی	۲/۴	۱/۹۳	۰/۰۰	-۱/۲۵

با توجه به جدول فوق آشکار می‌گردد که از دیدگاه دبیران

دروس ریاضی و مطالعات اجتماعی در هر نوبت از سال تحصیلی

بین ۴ تا ۷ نمره برای هر دانش‌آموز منظور شده است و بین ۵ تا ۸

نفر در هر جلسه مورد ارزشیابی مستمر قرار گرفته‌اند. در درس

شیمی دبیران معتقدند که این میزان بیشتر می‌باشد به طوری که در

جدول شماره (۱۲) مقادیر آماره کای دو به تفکیک دروس و دبیران پاسخگو

درس	مقدار X^2	مقدار sig	df
ریاضی	۱۰	۰/۰۱	۳
شیمی	۳۶	۰/۰۰۱	۳
اجتماعی	۱۰	۰/۰۱	۳
دبیران ریاضی و شیمی معتقدند که کمبود امکانات مادی و			

تجهیزات آموزشی به میزان زیادی در کمیت و کیفیت ارزشیابی‌های مستمر تأثیر دارد در حالی که دبیران اجتماعی چنین اعتقادی ندارند و تأثیر تجهیزات کمک آموزشی امکانات فیزیکی و فضای مناسب آموزشی را در کمیت و کیفیت ارزشیابی‌های مستمر ناچیز می‌دانند.

۱۵- تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت دبیران در به‌کارگیری

روش‌ها و شیوه‌های مؤثر در ارزشیابی‌های تکوینی

جدول شماره (۱۳) مقادیر آماره کای دو به تفکیک دروس و دبیران پاسخگو

درس	مقدار X^2	مقدار sig	df
ریاضی	۱۹/۳۳	۰/۰۱	۴
شیمی	۳۴/۵	۰/۰۰	۴
اجتماعی	۱۰	۰/۰۱	۴
آموزش‌های ضمن خدمت از دیدگاه دبیران ریاضی به میزان			
متوسط از دیدگاه دبیران شیمی به میزان زیاد و از نظر دبیران			

مطالعات اجتماعی در سطح پایینی در کیفیت ارزشیابی‌های تکوینی تأثیر دارند و دبیران شیمی معتقدند آموزش‌های مناسب و مفید ضمن خدمت در زمینه‌ی ارزشیابی‌های تکوینی می‌تواند در اجرای بهتر این نوع ارزشیابی‌ها کمک نماید.

بحث و نتیجه‌گیری:

یافته‌های پژوهش در مجموع نشان می‌دهد که دیدگاه و نظرات دبیران علوم پایه (ریاضی و شیمی) با دیدگاه دبیران مطالعات اجتماعی در مورد نحوه‌ی اجرای ارزشیابی‌های مستمر متفاوت

دبیران دانش‌آموزان

درس	مقدار X^2	مقدار sig	df	مقدار X^2	مقدار sig	df
ریاضی	۴/۶	۰/۰۰	۲۱/۹۲	۱/۷۸	۰/۰۰	-۴۷/۵۳
شیمی	۴/۵۸	۰/۰۰	۲۲/۷۹	۱/۷۸	۰/۰۰	-۴۷/۶
اجتماعی	۱/۴	۰/۰۰	-۲۳/۸۷	۱/۷۸	۰/۰۰	-۴۷/۶

با توجه به مقادیر جدول فوق دبیران دروس ریاضی و شیمی بیان نموده‌اند که تراکم کلاس به میزان بسیار زیادی بر کیفیت ارزشیابی‌های مستمر تأثیر گذاشته در صورتی که دبیران مطالعات اجتماعی به میزان کمی به تأثیر تراکم کلاس بر کمیت و کیفیت ارزشیابی‌های مستمر در سطح پایین می‌باشد و تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس نقش چندانی بر کیفیت و کمیت ارزشیابی‌های تکوینی ندارد.

۱۳- میزان تأثیر مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی بر

شیوه‌ها و روش‌های انتخابی دبیران در ارزشیابی‌های تکوینی

جدول شماره (۱۱) توزیع میانگین و مقادیر آماره χ^2 به تفکیک دروس و پاسخ‌گويان

درس	مقدار X^2	مقدار sig	df	مقدار X^2	مقدار sig	df
ریاضی	۳/۵۴	۰/۰۰	۶/۳۶	۱/۷۷	۰/۰۰	-۳۶/۷
شیمی	۳/۴۹	۰/۰۰	۶/۱۳	۱/۷۷	۰/۰۰	-۳۷/۰۲
اجتماعی	۲/۵۱	۰/۰۰	-۵/۸۷	۱/۷۷	۰/۰۰	-۳۷/۰۶

دبیران ریاضی و شیمی به میزان زیادی معتقدند که مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی در ارزشیابی‌های مستمر مؤثر می‌باشد ولی دبیران مطالعات اجتماعی چنین نظری ندارند. دانش‌آموزان نیز معتقدند که تأثیر مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی بر کمیت و کیفیت ارزشیابی‌های تکوینی بسیار کم است و تأثیر چندانی بر ارزشیابی‌های تکوینی ندارد.

۱۴- میزان تأثیر امکانات مادی و تجهیزات آموزشی در

انتخاب روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی تکوینی

بوده و شیوه‌ها و روش‌های به‌کار گرفته شده یکسان نیست. این تفاوت تا میزان زیادی به‌ماهیت محتوا و مفاهیم آموزشی آنان وابسته می‌باشد. دبیران ریاضی و شیمی معتقدند در صورت وجود مواد کمک آموزشی در محیط مدرسه می‌توانند به‌اجرای ارزشیابی‌های مستمر با کیفیت مطلوب بپردازند ولی در درس مطالعات اجتماعی محیط بیرون از کلاس درس را برای اجرای فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی‌های مستمر مناسب می‌باشد و ارتباط درس با مسائل و پدیده‌های اجتماعی امکان یافتن پاسخ سؤال‌ها در محیط اجتماعی را برای دانش‌آموزان میسر می‌سازد. در بررسی دیدگاه دانش‌آموزان در سه درس در بیشتر سؤال‌های پژوهش نظری مشابه و یکسان دارند که بیان‌کننده عملکرد مشابه دبیران در ارزشیابی‌های مستمر در سه درس می‌باشد. در ادامه این قسمت به‌بحث پیرامون سه سؤال اصلی پرداخته شده و سپس یافته‌های هم‌خوان و ناهم‌خوان مطالعات پیشین با این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

سؤال اول اصلی تحقیق: دبیران چه شیوه‌ها و ابزارهایی را برای ارزشیابی‌های مستمر مورد استفاده قرار می‌دهند؟

دبیران در درس ریاضی و شیمی و اجتماعی در ارزشیابی‌های تکوینی به‌طور وفور از آزمون‌های کتبی و پرسش‌های شفاهی، مشاهده‌ی رفتار دانش‌آموزان و چگونگی انجام تکالیف استفاده نموده‌اند. در پژوهشی که توسط نادری نیا (۱۳۷۲) انجام شده است یافته‌های پژوهش با یافته‌های این پژوهش هم‌خوانی دارد و استفاده اکثریت معلمان از آزمون‌های کتبی و شفاهی را مورد تأیید قرار می‌دهد و عدم کنترل و نظارت بر آزمون‌های شفاهی و عدم استاندارد بودن آن‌ها را یکی از مشکلات این نوع آزمون‌ها یادآوری می‌نماید. استگینز (۱۹۸۹) نیز در مطالعه‌ی خود نشان داده است که در تمام پایه‌های تحصیلی دبیران در ارزشیابی‌های تکوینی از سؤالاتی که در حیطه شناختی در سطوح دانش و فهم می‌باشد بیش از سطوح دیگر استفاده کرده‌اند و از آزمون‌های کتبی و شفاهی به‌عنوان شیوه‌های رایج در ارزشیابی‌های مستمر بهره گرفته‌اند.

در اجرای ارزشیابی‌های مستمر دبیران کمتر از روش‌های نمایشی، اجرای نقش، فعالیت‌های گروهی و بحث و تبادل نظر و طراحی پرسش‌ها توسط دانش‌آموزان استفاده نمود و مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان در امر ارزشیابی‌های تکوینی ناچیز و کم می‌باشد.

دبیران از وسائل کمک آموزشی چون تصاویر آموزشی، ابزار و وسائل آموزشی، آزمایشگاه، مجلات و کتاب‌های علمی و گردش‌های علمی در ارزشیابی‌های تکوینی کمتر استفاده کرده‌اند. هاپکینز (۱۹۸۷)، شالکی و آموس (۱۹۸۳) نیز در مطالعه‌ی خود نشان دادند که یکی از بحرانی‌ترین مسائل در ارزشیابی دبیران عدم کاربرد ابزار و وسائل کمک آموزشی متناسب با محتوا و مفاهیم آموزشی می‌باشد و دلیل اساسی آن را عدم آشنایی معلمان با این‌گونه وسائل و ابزارها ذکر نموده‌اند.

در ارزشیابی‌های تکوینی در درس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی کمتر از پژوهش، تحقیق، روش حل مسأله و فعالیت‌هایی که منجر به ابتکار، خلاقیت و نوآوری می‌گردد، استفاده شده است و ارزشیابی‌های مستمر کمتر زمینه‌ی برخورد با مسائل، فرضیه‌سازی، درک روابط بین متغیر، آزمایش، نتیجه‌گیری و تعمیم یافته‌ها به موقعیت‌های جدید را فراهم کرده است.

ارزشیابی‌های مستمر در آمادگی دانش‌آموزان در ارزشیابی‌های تراکمی و پایانی به‌میزان زیادی موفق بوده است و برگزاری آزمون‌های مکرر و ارزشیابی‌های تکوینی به‌رفع نارسایی‌ها و مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری مفاهیم و محتوا مؤثر بوده و زمینه‌ی موفقیت آنان را در امتحانات پایانی فراهم نموده است. مردانی (۱۳۷۴) نیز در تحقیق خود یادآوری می‌نماید که آزمون‌های مکرر ماهانه بر پیشرفت تحصیلی به‌طور مؤثر تأثیر داشته است که با یافته‌ی این تحقیق هم‌خوانی دارد.

دبیران در درس ریاضی، شیمی و مطالعات اجتماعی از نتایج ارزشیابی‌های مستمر در جهت اصلاح و بهبود روش‌ها و شیوه‌های تدریس خود استفاده نموده‌اند و نارسایی‌های یادگیری دانش‌آموزان را به‌وسیله‌ی آن شناسایی و با آموزش و تدریس

مفاهیمی که دانش‌آموزان در ارزشیابی مستمر مشکل داشته‌اند در فرآگیری بهتر و تسهیل در یادگیری این مفاهیم تلاش نموده‌اند. در مطالعه‌ای که توسط حیدری (۱۳۷۵) صورت گرفته است، نشان داده است در صورتی که ارزشیابی تکوینی همراه با بازخورد باشد میزان یادگیری افزایش یافته و با آن همبستگی مستقیم دارد فونج و همکاران (۱۹۸۵) نیز در تحقیق خود یادآوری می‌کنند در صورتی که ارزشیابی تکوینی با بازخورد همراه گردد بر عملکرد دانشجویان تأثیر مثبت دارد و پیشرفت تحصیلی و یادگیری پایدار را فراهم می‌آورد. نتایج پژوهش فرکوفر (۱۹۹۵) و استغنز نیز مؤید استفاده از بازخورد نتایج حاصل از ارزشیابی‌های مستمر برای جبران نارسایی‌های آموزشی می‌باشد.

از دیدگاه دبیران دروس ریاضی و مطالعات اجتماعی به میزان زیادی و دبیران درس شیمی به میزان کمی در ارزشیابی‌های مستمر سطوح مختلف حیطه‌های یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی)، شاخص‌های دشواری و تمیز را مورد استفاده قرار داده‌اند.

آناچا و اکیپالا (۱۹۸۹) در مطالعه‌ی خود نتایج مشابهی با دیدگاه دبیران شیمی گزارش نموده‌اند و معتقدند که دبیران کمتر شاخص‌های فوق و حیطه‌های یادگیری را در طراحی سؤال‌ها مد نظر قرار داده‌اند.

از دیدگاه دانش‌آموزان، دبیران در هر سه درس به میزان کمی از عوامل انگیزشی چون تشویق، تنبیه و تقویت استفاده نموده‌اند. سؤال دوم اصلی تحقیق: دبیران تا چه میزان از نظر کمی و

زمانی از شیوه‌های مختلف ارزشیابی‌های مستمر استفاده می‌کنند؟

دبیران ریاضی معتقدند که در ارزشیابی‌های تکوینی از نظر زمان انجام آن، در پایان هر فصل یا بخش از کتاب درسی به ارزشیابی پرداخته‌اند و دبیران شیمی و اجتماعی معتقدند که ارزشیابی‌های تکوینی به‌طور مستمر در طول فرآیند آموزشی انجام شده است. دانش‌آموزان با دیدگاه دبیران ریاضی موافق بوده و معتقدند که ارزشیابی‌های مستمر در پایان هر فصل و یا هر بخش از

کتاب‌های درسی صورت گرفته است.

از دیدگاه دبیران دروس ریاضی و مطالعات اجتماعی در هر نوبت از سال تحصیلی بین ۴ تا ۷ نمره برای هر دانش‌آموز نمره منظور شده است و از ۵ تا ۸ نفر در هر جلسه ارزشیابی مستمر صورت گرفته است. در درس شیمی دبیران معتقدند که این میزان بیشتر بوده است. دانش‌آموزان معتقدند که در هر نیم سال ۳ تا ۵ نمره و در هر جلسه ۴ تا ۶ نفر مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند.

از دیدگاه دانش‌آموزان در هر سه درس بعد از پایان هر ارزشیابی مستمر دانش‌آموزان از وضعیت نمرات و میزان پیشرفت خود آگاه شده‌اند و به‌آنان بازخورد داده شده است.

سؤال سوم اصلی تحقیق: علل و عوامل عدم مطابقت شیوه‌ها و روش‌های مورد استفاده دبیران در ارزشیابی‌ها و روش‌های مندرج در آیین‌نامه‌ی آموزشی

از دیدگاه دبیران ریاضی و شیمی تراکم کلاس بر کیفیت و کمیت ارزشیابی‌های مستمر تأثیر دارد ولی دبیران مطالعات اجتماعی و دانش‌آموزان چنین نظری ندارند.

از نظر دبیران ریاضی و شیمی مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی بر ارزشیابی‌های مستمر مؤثر می‌باشد ولی دبیران مطالعات اجتماعی و دانش‌آموزان با این نظر موافق نمی‌باشند.

از دیدگاه دروس ریاضی و شیمی کمبود امکانات مادی و تجهیزات آموزشی به‌میزان زیادی در کمیت و کیفیت ارزشیابی‌های مستمر مؤثر می‌باشد و دبیران مطالعات اجتماعی و دانش‌آموزان تأثیر چنین عواملی را در ارزشیابی‌های مستمر کمتر می‌دانند.

از نظر دبیران ریاضی به‌میزان متوسط، از دیدگاه دبیران شیمی به‌میزان زیاد و از نظر دبیران مطالعات اجتماعی به‌میزان کمی آموزش‌های ضمن خدمت در کیفیت ارزشیابی‌های تکوینی مؤثر می‌باشد.

پیش‌نهاده‌ها:

۱- ارزشیابی‌های مستمر تبعی از روش‌ها و الگوهای تدریس

محسوب می‌شوند. در صورتی که دبیران از الگوها و شیوه‌های فعال مشارکت و همیاری در تدریس مفاهیم و محتوای آموزشی استفاده نمایند در به‌کارگیری ارزشیابی‌های تکوینی به‌طور فعال و مشارکتی مؤثر و مفید می‌باشد و در صورتی که در طول فرآیند آموزش از فعالیت‌های گروهی، بحث و تبادل نظر، بیان افکار و احساسات استفاده گردد، زمینه‌ی آشنایی دانش‌آموزان با این شیوه‌ها فراهم شده و در اجرای ارزشیابی‌های مستمر به‌سهولت می‌توان آن‌ها را به‌کارگرفت.

۲- در ارزشیابی‌های مستمر میزان تغییرات رفتار دانش‌آموزان در هر مرحله مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و این ارزیابی از رفتارهای گوناگون و مختلف نیازمند ابزارها، روش‌ها و شیوه‌های مختلف می‌باشد. عدم آشنایی دبیران با فقدان وسائل، مواد و تجهیزات آموزشی در ارزشیابی موجب شد است همواره از آزمون‌های کتبی و پرسش‌های شفاهی استفاده نمایند و کمتر از وسائل سمعی و بصری، آزمایشگاه و مواد کمک آموزشی استفاده گردد.

۳- در طراحی و اجرای برنامه‌های ارزشیابی‌های مستمر باید از شیوه‌ها و روش‌هایی چون روش حل مسأله، تحقیق، پروژه و فعالیت‌های عملی استفاده کرد و به‌گونه‌ای ارزشیابی‌ها طراحی گردند که دانش‌آموزان با یک مسأله روبه‌رو شده و به‌مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات، فرضیه‌سازی، کاربرد ابزار و وسائل و برقراری ارتباط بین متغیر پرداخته و به‌پیش‌بینی، تفسیر یافته‌ها و سپس تعمیم یافته‌ها به‌موقعیت‌های جدید بپردازند. استفاده از سؤال‌ها و پرسش‌هایی که یک جواب خاص را طلب نکند و دانش‌آموزان با توجه به‌توانایی و استعداد خود در جهت یافتن پاسخ تلاش و کوشش نمایند و همراه با تفکر همگرا تفکر واگرا نیز تقویت گردد.

۴- نتایج ارزشیابی‌های مستمر نباید تنها منجر به‌کشف و آشکار نمودن مشکلات و نارسایی‌های یادگیری دانش‌آموزان باشد، بلکه با استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی‌های مستمر که بازخوردگرا هستند برای اصلاح و بهبود شیوه‌ها و الگوهای

تدریس معلمان نیز استفاده گردد و با آشنایی دبیران با روش‌های تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج ارزشیابی مستمر میزان نیل به‌هدف‌های جزئی آموزشی را در هر مرحله معین نمایند.

۵- آموزش‌های ضمن خدمت دبیران باید زمینه و بستری مناسب برای فرآگیری و آموزش شیوه‌ها و روش‌های جدید بوده و آشنایی با فناوری‌های جدید آموزشی و کاربرد آن را در ارزشیابی‌های مستمر فراهم آورد.

۶- برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی در تدوین و طراحی مفاهیم و محتوای آموزشی باید شرایط لازم را برای اجرای ارزشیابی‌های تکوینی به‌طور فعال و مشارکتی فراهم نموده و پرسش‌ها و تمرین‌ها به‌گونه‌ای تدوین و طراحی گردند که زمینه‌ی تفکر خلاق، ابتکار و نوآوری را ایجاد نماید.

۷- سازمان آموزش و پرورش با تهیه‌ی آزمون‌های استاندارد و فراهم آوردن زمینه‌ی تفسیر، تجزیه و تحلیل نمرات این نوع آزمون‌ها به‌صورت کلی با نمونه‌گیری در استان کیفیت آموزش و مشکلات یاددهی و یادگیری مناطق و نواحی مختلف را مورد بررسی قرار داده و با بازخورد نتایج آن در هر مرحله میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار دهد.

۸- ارزشیابی‌های مستمر باید دلهره، اضطراب امتحانات پایانی و تراکمی را کاهش داده و زمینه‌ی آمادگی آنان را برای ارتقای تحصیلی فراهم آورد. برای تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به‌انجام ارزشیابی‌های مستمر توصیه می‌گردد از مسائل و پدیده‌های مختلف علمی که در محیط اجتماعی و زندگی روزمره دانش‌آموزان وجود دارد، استفاده گردد و سؤال‌ها و پرسش‌ها با توجه به‌تفاوت‌های فردی و استعداد آنان طراحی و تدوین گردد و سعی گردد که ارزشیابی‌های مستمر از چهار دیواری کلاس خارج شده و با ایجاد تعامل دانش‌آموزان با محیط‌های واقعی ارزشیابی‌های مستمر منجر به‌کسب تجارب و یادگیری گردد.

منابع:

- حیدری، شعبان، «تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید»، رساله‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، تهران: ۱۳۷۵.

- خوی‌نژاد، غلامرضا، اندازه‌گیری و آزمون در تعلیم و تربیت، مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.

- رخشان، فریدون، طراحی و تحلیل نظام‌های آموزشی، تهران: نیما، ۱۳۶۶.

- سیف، علی‌اکبر، روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، نشر دوران، تهران: ۱۳۷۵.

- مردانی، صدیق، «تأثیر آزمون‌های مکرر ماهانه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دخترانه نمونه مردمی و مقایسه‌ی آن با دبیرستان‌های عادی شهر اصفهان».

رساله‌ی کارشناسی ارشد، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، ۱۳۷۴.

- Bloom, S. B. Hastings, T.J. & Madaus, F.G., (1971), Handbook on Formative and Summative, McGraw-Hill book co.

- Eisner, Eliot, (1979). Educational imagination , NewYork : MacMillan.

- Funch, L.R. et al, (1985) . Effects of Curriculum Based Measurment and Construction on Teacher Planning and Student Achievement in Mathematics Operations educational Research Journal 28 .

- Gage, N.L., (1992). Teaching Methods in R.L.Ebe (ED). Encyclopedia of Educational Research (4th ed) NewYork: MacMillan.

- Hopkins, K.D. Lefever, D.W., and Hopkins, B.R., (1979) . TV VS. teacher administration of standardized test Comparability of Scores. Journal of Eduvational Measurment.

- Merkhofer, B.E., (1995). The Conditions of Learning. NewYork, Holt, Rinehart and Winstor, Co.

- Popham, W. James, Educational Evaluation Prentice. Hall Inc, Englewood Cliffs, Newjersy, 1975.

- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In Curriculum Evaluation, Edited by R.E., Stake. Aera Mongrap Series on Evaluation No. 1, Chicago: Rand MacNallt.

- Stiggins, R.J. Griscwld, M.M. Wikelund (1980), Measuring thing skills through classroom assessment Journal of Educational Measurment. 26; 233-246.

- Tyler, R. (ed) . Education Evaluation Newmeans . Yearbook of the National society for the study of Education, Chicago: University of Chicago press, 1950.

- Worthen, B.R. and sanders, J.K. (1987) Educational evaluation: Alternative approches and practical guideline. NewYork: Longman.

