

جایگاه طراحی و تدوین ارزشیابی آموزشی رشته‌های مهارت آموزی در بهزیستی آموزشی دانش آموزان با نیازهای ویژه

احسان کلبعلی^۱

دکترحسین کریمیان^۲

دکترغلامرضا ویسی^۳

چکیده

هدف پژوهش «اثربخشی ارزشیابی‌های آموزشی رشته‌های مهارتی دوره دوم متوسطه حرفه‌ای از دیدگاه کارشناسان و متخصصین» و روش پژوهش از نوع آمیخته (کمی-کیفی) می‌باشد. در بخش کمی، روش توصیفی از نوع پیمایشی؛ و برای تحلیل داده‌های کیفی، از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. جامعه آماری، شامل کارشناسان و دبیران آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی (N=85) بودند که به روش تصادفی ساده و با فرمول کوکران، ۷۰ نفر به‌عنوان نمونه برای بخش کمی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها در بخش کمی، از پرسش‌نامه محقق ساخته با پایایی معادل ۰/۷۹۴ استفاده شده است. روش تحلیل داده‌ها در این بخش آمار توصیفی (درصد فراوانی) بود. جامعه آماری بخش کیفی مشتمل بر کارشناسان و دبیران دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی بودند که با استفاده از «روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور» تا حد اشباع نظری، تعداد ۱۷ نفر انتخاب و از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته نسبت به جمع‌آوری اطلاعات اقدام شد. نتیجه حاصله نشان داد سنجش ورودی این دوره به دلیل عدم تنوع رشته‌ای و عدم توجه به توانایی‌های دانش آموزان درست صورت نمی‌گیرد و همچنین در ارزشیابی‌ها فاصله معنی‌داری بین آنچه در کلاس درس در حال وقوع است با شیوه ارزشیابی پایانی را شاهد هستیم و همین امر باعث عدم یادگیری پایدار، رشد و تقویت یادگیری یادگیرندگان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش و پرورش استثنایی، ارزشیابی آموزشی، دانش آموزان با نیازهای ویژه، دوره دوم متوسطه حرفه‌ای

۱- گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

۲- گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران نویسنده مسئول)

hosein.karimian46@yahoo.com

۳- گروه برنامه ریزی درسی، پژوهشگاه علوم انسانی امام صادق علیه السلام، قم، ایران

ارزشیابی دانش آموزان جهت دستیابی به اطلاعات عملکردی و کیفیت آموزش در مؤسسات آموزش تقریباً در همه جای دنیا وجود دارد. ارزشیابی‌ها عمدتاً اطلاعات مربوط به شیوه تدریس و سازمان‌دهی مناسب محتوا را جمع‌آوری می‌کند و معمولاً در میانه‌سال و در پایان سال تحصیلی توسط همه‌دانش آموزان شرکت‌کننده تکمیل می‌شود (Centoni & Maruotti, 2021).

ارزشیابی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزش و پرورش جهان محسوب می‌شود و همواره مهم‌ترین فعالیتی بوده که به منظور تشخیص میزان پیشرفت یادگیری فراگیران و دستیابی به هدف‌های آموزشی و تربیتی پیش، هنگام و پس از اجرای برنامه‌های آموزشی اتفاق می‌افتد. در آموزش و پرورش هنگامی که سخن از ارزشیابی به میان می‌آید، منظور ارزشیابی منظمی است که با استفاده از روش‌های خاص و به شیوه‌ای علمی و به منظور آگاهی از پیشرفت تحصیلی، بهبود یا تغییر فرآیند آموزش و اطلاع از تغییرات ایجادشده در ساخت شناختی و فرایندهای ذهنی یادگیرندگان صورت می‌گیرد (قره داغی، ۱۳۹۷). از آنجاکه هر سازمان برای انجام مأموریت‌های خود، برنامه‌هایی را باهدف‌هایی مشخص، تدوین و برای تحقق آن‌ها از روش‌های مختلفی بهره می‌گیرد، این برنامه‌ها باید به منظور پی بردن به میزان مطلوب بودن برنامه‌های اجراشده و مشخص شدن میزان رضایت مخاطبان و مصرف‌کنندگان برنامه‌ها مورد ارزشیابی قرار گیرند (کیامنش، ۱۳۸۴) سازمان‌های وابسته به آموزش و پرورش هم از این قاعده مستثنا نیستند و به ارزیابی برنامه‌های خود، از جمله برنامه درسی نیاز مستمر و منظم دارند (امین خندقی & کاظمی، ۱۳۹۰).

یکی از سازمان‌های وابسته به آموزش و پرورش سازمان استثنایی کشور است که با نگاه به اصل تفاوت‌های فردی در آموزش می‌توان به هدف آموزش این سازمان جهت گروه خاص از دانش‌آموزان پی برد که هدف اصلی آموزش و پرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه عبارت است از «رساندن آن‌ها به یک استقلال نسبی فردی، اجتماعی و اقتصادی؛ به گونه‌ای که بتوانند ضمن احساس خود ارزشمندی، فرد مفیدی در جامعه باشند» (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۹۴) دقیقاً همان چیزی که پس از تسخیر نمودن دموکراسی، آزادی فردی و برابری ادراک آمریکا و فرانسه به وجود آمد حتی در منابعی توجه به امر آموزش مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و رشد (IDD) شده است و یک پایگاه تحقیقاتی نوظهور وجود دارد که در آن از دستورالعمل طرح‌واره برای حمایت از دانش‌آموزان مبتلا به IDD استفاده می‌شود (C. Bouck & Long, 2020). نهادهای آموزشی برای خود سطوح مختلف اهداف را در نظر می‌گیرند و برخلاف گذشته که توانایی یادگیری افراد دارای معلولیت شدید را زیر سؤال می‌برد، دیدگاه‌های

فعلی این تصور را پشتیبانی می کند که همه افراد می توانند یاد بگیرند و فقط نحوه یادگیری آن ها ممکن است تا حدی با دیگران که معلولیت ندارند متفاوت باشد (Hazarika, 2020).

این جریان یاددهی - یادگیری که باهدف استقلال دانش آموزان با نیازهای ویژه صورت می گیرد جایگاه ویژه ای در آموزش و پرورش بخصوص در آموزش و پرورش استثنایی دارد که به سبب حصول این جریان، تغییراتی در رفتار، دانش و بینش شاگردان حاصل می گردد. سنجش و اندازه گیری این تغییرات توسط ارزشیابی آموزشی ابزاری برای تعیین میزان تغییرات رفتاری در دانش و بینش فراگیران است. به بیان ساده تر، مقصود ارزشیابی آن است که دریابیم ابتدا کجا بوده ایم «مطلوب ما چیست؟» و در این راه تا کجا پیش رفته ایم؛ بنابراین فرایند ارزشیابی تنها امری ساده نیست، بلکه اهمیت آن بیشتر از لحاظ آموزش است که به یادگیرندگان کمک کند تا بدانند به هدف های خود رسیده اند یا خیر. نتیجه آن است که در هر مورد باید هدف ها کاملاً مشخص شود تا میزان پیشرفت در جهت نیل به همین هدف ها تعیین گردد و بتوان دلایل پیشرفت یا عدم پیشرفت را درک کرد و اقدامات اصلاحی را انجام داد (فانی، رفعت، & رهجو، ۱۳۹۰).

در جهان کنونی، پیشرفت تحصیلی از اهمیت بسیاری برخوردار است. جوامع در حال پیشرفت تأکید زیادی بر روی عملکرد تحصیلی، رقابت و پیروزی دارند. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت اند از: «فرآیند منظم برای تعیین و تشخیص میزان پیشرفت یادگیرندگان در رسیدن به هدف های آموزشی» پیشرفت تحصیلی، به تمامی فعالیت های دانش آموز در محیط مدرسه اشاره دارد که دربردارنده ادراکات، خودکارآمدی، تأثیرات هیجان، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می باشد (رشیدی میبیدی & البرزی، ۱۳۹۶).

یکی از راه های سنجش پیشرفت دانش آموزان ارزشیابی تکوینی است که هر معلم در طول سال تحصیلی در جریان آموزش از روش ها و ابزارهای مختلفی برای آگاهی از میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و تشخیص مشکلات احتمالی روش تدریس خود، استفاده می کند (سیف، ۱۳۹۹). نکته ای که باید بدان توجه ویژه گردد این است که در سیستم ارزشیابی فعلی حاکم بر دوره های متوسطه چه در مدارس عادی و چه در مدارس استثنایی کشور، سهم ارزشیابی مستمر بسیار ناچیز است و از طرفی فرآیند ارزشیابی یاددهی - یادگیری در مدارس دانش آموزان با نیازهای ویژه پیاده و اجرا می شود این در حالی است که دانش آموزان با نیازهای ویژه از بسیاری جهات بادنش آموزان عادی تفاوت داشته و با ناتوانی همراه با محدودیت های فراوانی در کارکرد هوشی و رفتار سازشی، مثل مهارت های سازشی مفهومی، اجتماعی و عملی مشخص می شود (کرک، گالاگر، ردکولمن، & آناستازیو، ۱۳۹۵) که قابل قیاس بادنش آموزان عادی نبوده، نمی توانند به صورت خودکار راهبردهای مناسب یادگیری - یادداری را به کار برند. نگاهی به محتوای برنامه درسی این مدارس نیز، نشان می دهد که از لحاظ حجم و کیفیت مطالب آموزشی، به هیچ وجه با برنامه و منابع درسی مدارس عادی برابری نمی کند (محققان & میرشاه جعفری، ۱۳۹۶).

پژوهش‌ها در زمینه ارزشیابی دانش آموزان با نیازهای ویژه دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی بسیار کم و در برخی موارد نامرتب با موضوع بررسی می‌باشد اما توجه به تحقیقات درباره ارزشیابی تحصیلی خالی از لطف نمی‌باشد:

در پژوهش فرحناز معراجی و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان وضعیت توجه به استانداردهای ارزشیابی دانش آموزان در طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی آمده است که در ارزشیابی کیفی- توصیفی، تخمین نمرات به صورت توصیفی انجام می‌شود و خطای اندازه‌گیری محاسبه نمی‌شود و از آنجایی که معلم به تنهایی به ارزشیابی و آزمون می‌پردازد و سیستم نظارتی در جهت ارزشیابی مجدد نمرات وجود ندارد، نتایج ارزشیابی از پایایی لازم برخوردار نیست. در حیطه روایی شواهد، معلمان جهت افزایش اعتبار، از ارزشیابی تلفیقی جهت دانش آموزان با نیازهای ویژه استفاده می‌کنند و در چک‌لیست نمرات، معیار نمره دهی و در حد تسلط مشخص شده است. در حیطه گزارش نتایج آزمون اطلاعات لازم در مورد نحوه اعلام نمره، منافع و محدودیت‌های نتایج آزمون به فراگیران ارائه می‌شود اما دستورالعملی برای آزمون مجدد و نتایج نامعتبر و اصلاح نمره وجود ندارد و بیشتر فراگیران در مورد حقوق خویش و همکاری عوامل فنی و نحوه ثبت شکایات اطلاعات کافی ندارند (کرمی، مهرا، & معراجی، ۱۳۹۸).

محققان و میر شاه جعفری (۱۳۹۶) موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی را در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی مورد بررسی قرار دادند و نتیجه گرفتند که عدم برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی تخصصی، عدم تدوین کتب کار و منابع کمک‌درسی، زمان‌بر بودن تکمیل سباه‌های رفتاری، فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین و فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی از مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی است (محققان & میرشاه جعفری، ۱۳۹۶).

کائور و همکاران (۲۰۲۱) پژوهشی با عنوان تجزیه و تحلیل مبتنی بر وضعیت عاطفی و محیط یادگیری عملکرد دانش آموزان در ارزیابی صورت دادند که نتیجه حاصله بر این شده است که شرایط عمومی دانش آموزان با توجه به میزان خواب و شرایط محیطی و همچنین مربی تأثیر معنی‌داری بر عملکرد وی در ارزشیابی‌های پایانی داشته است (Kaur, Kumar, & Kaushal, 2021).

نکته‌ای که حائز اهمیت است مسئله ارزشیابی از عملکرد دانش آموز است این نوع ارزشیابی عمدتاً ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی یا ارزشیابی از میزان یادگیری است. وسیله ارزشیابی در این روش آزمون‌های مختلف، پروژه‌های عملی، مشاهدات رسمی و... می‌باشد. در این روش نه تنها قضاوت در مورد یادگیرنده انجام می‌گیرد، بلکه قضاوت در مورد اثربخشی، کیفیت، روش‌ها و مواد آموزشی نیز انجام می‌شود و مهم‌ترین ملاک قضاوت، هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده هستند که با انجام ارزشیابی میزان دستیابی به هدف‌ها را تعیین می‌گردد

(سیف، ۱۳۹۹)، که این ارزشیابی ها دارای اصولی است که در راهنمای برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش آموزان با نیازهای ویژه، اصول حاکم بر شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌ها آورده شده است که شامل اصول زیر هستند:

- ارزشیابی بر اساس میزان آمادگی قبل از آموزش و میزان تسلط حین و پس از آموزش اجرا می‌گردد.
- ارزشیابی به‌عنوان یک فعالیت تخصصی توسط معلم و گروه آموزشی و توان‌بخشی انجام خواهد شد.
- ارزشیابی بر اساس اصول سنجش پویا می‌باشد.
- در ارزشیابی شرایط عاطفی - روانی، شخصیتی و انگیزشی یادگیرنده مورد توجه قرار می‌گیرد
- در ارزشیابی از روش‌های مختلف ارزیابی بهره‌گیری می‌شود.
- ارزشیابی به‌صورت فرایندی هدفمند بر اساس ملاک‌ها و استانداردهای آموزشی و بر اساس جدول هدف - محتوا صورت می‌پذیرد.

بنابراین ارزشیابی برنامه فرآیندی پویا، مهارت نگر و تسلط یاب است که می‌کوشد نیم‌رخ از توانمندی و کاستی‌های یادگیرنده فراهم آورد ارزشیابی، داوری و قضاوت در مورد آموخته‌ها و تغییر رفتار دانش‌آموز در جهت نیل به هدف‌های آموزشی و پرورشی است که از طریق سنجش و اندازه‌گیری حاصل می‌شود. ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری است. ارزشیابی دانش‌آموز فرآیندی جامع، مستمر و نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و اجرای نظام‌مند است (کاظمی، ۱۳۹۲).

با این دیدگاه به سراغ سؤال اصلی این پژوهش خواهیم رفت که اثربخشی ارزشیابی‌های آموزشی رشته‌های مهارتی دوره دوم متوسطه حرفه‌ای از دیدگاه کارشناسان و متخصصین در چه حدی است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع آمیخته (کمی-کیفی) بود؛ در بخش کمی، تو صیفی از نوع پیمایشی و برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده شد. جامعه آماری تحقیق؛ کلیه کارشناسان و دبیران شاغل در حوزه آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه استان مرکزی تعداد ۸۵ نفر می‌باشند. نمونه تحقیق، با استفاده از جدول مورگان و فرمول کوکران ۷۰، دبیر و کارشناس به‌صورت تصادفی ساده انتخاب گردیدند که فراوانی آن‌ها بر اساس جنسیت در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: فراوانی بر اساس جنسیت

درصد معتبر	درصد	فراوانی	ارزش‌ها
۷۷,۱	۷۷,۱	۵۴	مرد
۲۲,۹	۲۲,۹	۱۶	زن
۱۰۰	۱۰۰	۷۰	کل

با توجه به جدول میزان توزیع فراوانی نمونه‌ها بر اساس جنسیت بیانگر آن است که ۲۲/۹ درصد پاسخ‌دهندگان زن و ۷۷,۱ درصد مرد می‌باشند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه مدون و پرسش‌نامه محقق ساخته بود که در قسمت مصاحبه نیمه مدون پس از تحلیل اسناد رده‌بالا و بخش‌نامه‌های حوزه آموزشی دانش آموزان با نیازهای ویژه می‌توان به یکی از مؤلفه‌های بحث حرفه‌آموزی که ارزشیابی آموزشی است دست‌یافت که سؤالاتی را نیز طبق همین مؤلفه جهت مصاحبه تدوین شد البته مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی شد که (نیمه ساختاریافته) مصاحبه‌شونده‌ها و مصاحبه‌گر بتوانند پس از کاوشگری به نکات ارزنده بیشتری دست یابند. پس از تدوین فرم مصاحبه، انجام مصاحبه در بین کارشناسان و دبیران دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی آغاز شد. روش نمونه‌گیری در این بخش روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور تا حد اشباع نظری بود که نمونه‌ای به حجم ۱۷ نفر انتخاب شد و پس از انجام مصاحبه، کلیه مصاحبه‌ها یکایک و کلمه به کلمه پیاده‌سازی و تایپ‌شده، سپس این مطالب، پردازش و برحسب طبقات چهارگانه اهداف، محتوا، تدریس و ارزشیابی طبقه‌بندی شدند.

در تدوین فرم مصاحبه و پرسش‌ها به نکات مندرج در جدول ۲ توجه شد.

جدول ۲: نکات ضروری در تدوین و تهیه فرم مصاحبه

ردیف	عناوین
۱	ویژگی‌های دانش آموزان
۲	نیازها، علایق و توانایی‌های فردی دانش آموزان
۳	نقاط ضعف و قوت ارزشیابی تحصیلی
۴	اهمیت و ضرورت ارزشیابی
۵	مسائلی که در ارزشیابی محتوای آموزشی مورد غفلت و بی‌مهری قرار گرفته و بالعکس
۶	استفاده از تجارب عملی و ضمن کار در حوزه ارزشیابی آموزشی

برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده شد، به منظور اطمینان از روایی یافته‌های پژوهش کیفی بر اساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول و میلر (۲۰۰۰) تعداد ۶ نفر از شرکت‌کنندگان (۲ نفر از اساتید دانشگاه و ۲ نفر از کارشناسان خبره حوزه آموزش و پرورش استثنایی و ۲ نفر از معلمان باتجربه مدارس دانش آموزان با نیازهای ویژه دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی) گزارش نهایی (شاخص‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها) را بازبینی کردند و پیشنهادهای آن‌ها در تدوین پرسشنامه محقق ساخته طرح لیکرت لحاظ گردید؛ و پس از تدوین پرسشنامه جهت به دست آوردن پایایی، پرسشنامه در بین ۳۰ آزمودنی اجرا و پس از جرح و تعدیل، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS، پایایی ابزار بر اساس آلفای کرونباخ برابر ۰,۷۹۴ تعیین گردید که بیانگر مناسب بودن ابزار برای جمع‌آوری داده‌ها بود و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی استفاده شده است.

یافته‌ها

ارزشیابی، داوری و قضاوت در مورد آموخته‌ها و تغییر رفتار دانش‌آموز در جهت نیل به هدف‌های آموزشی و پرورشی است که از طریق سنجش و اندازه‌گیری حاصل می‌شود. ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری است.

ارزشیابی دانش‌آموز فرآیندی جامع، مستمر و نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و اجرای نظام‌مند است؛ بنابراین ارزشیابی عنصری اساسی است که بر تصمیم‌گیری معلم اثر می‌گذارد و یادگیری دانش‌آموز را هدایت می‌کند، با توجه به در نظر گرفتن این مهم مبنای دستیابی به اطلاعات در خصوص ارزشمندی شیوه ارزشیابی در دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده از کارشناسان و معلمان این دوره قرار داده و با کنار هم قرار کلیه داده‌ها بر اساس مؤلفه ارزشیابی آموزشی نقاط مثبت و منفی و وضعیت موجود را از نظر کلیه کارشناسان و دبیران دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی مورد بررسی قرار داده‌ایم که نکات مثبت شیوه ارزشیابی بر این منوال می‌باشد:

- تأکید بر اصول و الزامات بر خواسته از آنان در جهت انجام ارزشیابی پویا و چندجانبه

- برگزاری برخی آزمون‌های مهارتی به شکل عملی و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان
 - همچنین اگر بخواهیم نکات ضعف را که در برنامه ارزشیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را به صورت تیترو و موردی بیان کنیم می‌توانیم به موارد زیر اشاره
 - عدم وجود ارزشیابی ورودی و تشخیص دقیق و اولیه برای دستیابی به نیم‌رخ کامل از نیازها، توانمندی‌ها، نقاط ضعف و قوت، شایستگی‌ها و ترجیحات و علایق فراگیران
 - عدم وجود تلقی هم‌ارزشی آزمون کتبی و عملی از نگاه معلمان دوره و ترکیب آن‌ها و آزمون‌های مداد کاغذی و کتبی و حتی در مواردی انجام دادن آزمون عملی به صورت نظام‌مند
 - تأکید بر برگزاری آزمون‌های عمومی و بعضاً هماهنگ برای همه دانش‌آموزان بدون توجه به تفاوت‌های فردی برای ارزشیابی توانمندی‌های شناختی و عملی
 - عدم وجود ملاک‌ها و حتی عدم تصریح انواع ارزشیابی ممکن برای دروس مهارتی و عملی
 - تأکید بر ارزشیابی پایانی کاغذ و قلم فرایندی و پویا نبودن ارزشیابی پایانی دروس حرفه‌ای
 - ارزیابی‌ها کامل‌کننده روند یاددهی - یادگیری نبوده و کمتر باعث اصلاح، رشد تقویت یادگیری فراگیر می‌شود
 - ارزشیابی‌های فعلی به گونه‌ای نیست که بتواند توانایی‌های دانش‌آموزان را پروراند به گونه‌ای که بتواند آن‌ها را که آموخته‌اند در زندگی واقعی خود تعمیم دهند و اغلب فاقد بازخورد مثبت و حمایت‌کننده برای دانش‌آموزان است
 - یادگیری پایدار را ترویج نمی‌دهد و دانش‌آموزان را به شرکت فعال در روند یادگیری و خودارزیابی ترغیب نمی‌نماید
 - معمولاً دانش‌آموزان از اهداف برنامه آموزشی اطلاع ندارند و معیارهایی را که در ارتباط با اهداف آموزشی و ارزشیابی مهم است را نمی‌شناسند
- بنابراین با در نظر گرفتن نکات ضعف موجود در شیوه ارزشیابی آموزشی دوره دوم متوسطه حرفه‌ای پرسش‌هایی که در پرسشنامه محقق ساخته گنجانده شد و سپس مورد تحلیل نهایی قرار گرفت در جدول زیر عنوان شده‌اند.

جدول ۳: سؤال‌های ضروری در تدوین و تهیه فرم پرسشنامه محقق ساخته

ارزشیابی	تا چه میزان بین ارزشیابی ورودی دانش آموزان با آنچه در عمل به دانش آموزان ارائه می‌گردد ارتباط منطقی وجود دارد
	تا چه میزان بین شیوه ارزشیابی موجود جهت دروس مهارتی و عملی با آنکه در واقعیت اتفاق می‌افتد تناسب وجود دارد
	تا چه میزان در فرایند ارزشیابی موجود باعث اصلاح، رشد و تقویت یادگیری در یادگیرندگان می‌شود
	تا چه میزان ارزشیابی‌های فعلی باعث سنجش توانایی‌های دانش آموزان دورس به‌طور صحیح و جامع می‌شود
	تا چه میزان ارزشیابی‌های فعلی باعث ایجاد یادگیری پایدار در دانش آموزان می‌شود
	تا چه میزان دانش آموزان از اهداف و شیوه ارزشیابی خود مطلع هستند
	میزان استفاده از مهارت‌های آموخته‌شده در بین دانش آموزان به چه میزان است؟
	میزان اشتغال به وسیله آموزش‌های ارائه چقدر می‌باشد

جدول ۴: درصد پاسخگویی افراد به هر یک از شاخص‌های ارزشیابی

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
۱	۲۲,۹	۱۸,۶	۲۰,۰	۸,۶	۸,۶	۱۲,۹	۸,۶	۴۵,۷
۲	۲۵,۷	۲۷,۱	۳۲,۹	۴۲,۹	۱۴,۳	۳۵,۷	۵۱,۴	۳۸,۶
۳	۳۰,۰	۳۸,۶	۲۷,۱	۴۰,۰	۵۵,۷	۴۱,۴	۲۴,۳	۱۲,۹
۴	۱۰,۰	۱۰,۰	۱۴,۳	۷,۱	۱۱,۴	۵,۷	۱۱,۴	۱,۴
۵	۱۱,۴	۵,۷	۵,۷	۱,۴	۱۰,۰	۴,۳	۴,۳	۱,۴

با بررسی یافته‌های توصیفی مربوط به درصد فراوانی از شاخص‌های مربوط به ارزشیابی در جدول شماره ۴ به این مسئله خواهیم رسید که درصد‌های به‌دست آمده در خصوص برقراری ارتباط منطقی بین ارزشیابی ورودی با آنچه در عمل به دانش آموزان ارائه می‌گردد (۳۰٪) به گزینه متوسط پاسخ دادند همچنین در اکثر شاخص‌ها (توجه به تناسب شیوه ارزشیابی موجود با آنچه در عمل اتفاق می‌افتد (۳۸,۶٪) - توجه به فرایند ارزشیابی جهت رشد و تقویت یادگیری (۳۲,۹٪) - توجه به ارزشیابی‌های فعلی جهت سنجش توانایی‌های دانش آموزان (۴۲,۹٪) - توجه به نحوه ارزشیابی‌های فعلی جهت ایجاد یادگیری پایدار (۵۵,۷٪) - مطلع نمودن دانش آموزان از اهداف و شیوه ارزشیابی (۴۱,۴٪) - توجه به مهارت‌های آموخته شده در بین دانش آموزان در قالب ارزشیابی پایانی (۵۱,۴٪) و در نهایت توجه به اشتغال دانش آموزان به وسیله آموزش‌های ارائه شده (۴۵,۷٪) نرم درصد‌های به‌دست آمده از آزمودنی‌ها متوسط و پایین‌تر از متوسط می‌باشد که این امر نشان‌دهنده لزوم تغییرات در اصول ارزشیابی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان آخرین فعالیت آموزشی معلم می‌باشد و با آنکه بر طبق روش‌های سنتی آموزش و پرورش اندازه‌گیری و ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانش‌آموز فعالیتی جدا از آموزش معلم به حساب آمده است استفاده از آزمون‌ها و سایر ابزارها و فنون ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های آموزش معلمان است، بر طبق نظریه جدید آموزشی معلم نه تنها در پایان دوره آموزشی بلکه در سراسر جریان آموزش باید میزان یادگیری دانش‌آموزان خود را ارزشیابی کند این کار به معلم کمک خواهد کرد تا هم از چگونگی موفقیت و شکست یادگیرندگان در یادگیری و هم از نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های آموزشی خود آگاهی حاصل نماید. اندازه‌گیری بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آنان به نمره دادن و صدور گواهینامه خلاصه نمی‌شود، هدف اصلی آن، کمک به معلم در بهبود شیوه‌های آموزش خود و تشخیص و رفع نواقص یادگیری دانش‌آموزان است (سیف، ۱۳۹۹).

از آنجایی که نیازهای آموزشی کودکان با نیازهای ویژه در طول زمان تغییر می‌کند دو مشخصه مهم فرایند آموزش ویژه عبارت است از نظارت مستمر پیشرفت دانش‌آموز در آموزش ویژه و ارزشیابی مجدد به منظور تعیین نیازهای مداوم به آموزش ویژه و خدمات وابسته (اسمیت، پولوی، & همکاران، ۱۳۹۸) بنابراین طبق این نظریه که نظارت مستمر بر پیشرفت دانش‌آموز و ارزیابی مجدد آن از اهمیت خاصی برخوردار است ارزشیابی پایانی دوره دوم متوسطه حرفه‌آموزی در طول سال تحصیلی در دو نوبت اول و دوم انجام می‌شود. ارزشیابی پایانی نوبت اول از مطالب تدریس شده همان نوبت و ارزشیابی پایانی نوبت دوم از تمام محتوای کتاب درسی به عمل می‌آید. ارزشیابی پایانی نیز به شیوه‌های گوناگون و با تکیه بر آزمون‌های کتبی، شفاهی و عملی انجام می‌گیرد. نمره هر درس در هر نوبت میانگین نمره ارزشیابی پایانی و نمره ارزشیابی مستمر همان نوبت خواهد بود که برم بنای ۲۰ مشخص می‌شود.

همان‌طور که در قبل هم بیان شد شیوه ارزشیابی در حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مانند حوزه ارزشیابی دانش‌آموزان کار و دانش در مدارس عمومی است و این علیرغم اصول و الزامات موجود در ارزشیابی در راهنمای برنامه درسی معلم در دوره متوسطه حرفه‌ای ذکر شد شیوه و نسق انواع و نوع، هیچ‌گونه مطابقتی با نیازها و حتی اصول و الزامات آنان ندارد چنان‌که یافته‌های حاصل از مصاحبه با افراد و کارشناسان نشان می‌دهد، از شرایط موجود در برنامه فعلی، ارزشیابی‌ها متناسب

با اقتضانات آموزش و پرورش ویژه نیست همچنین بر شیوه ارزشیابی ورودی نیز انتقادات وارد است در واقع اگر خواسته شود ارزشیابی ورودی دانش آموزان با نیازهای ویژه صورت گیرد باید متناسب با ویژگی ها و توانمندی های این دانش آموزان صورت گیرد و آن هم متناسب با رشته ها و امکانات آموزشی نظام آموزش و پرورش حرفه آموزی دانش آموزان با نیازهای ویژه که این مسئله در پژوهش محققان و میر شاه جعفری به اثبات رسیده است که نبود امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی مانعی است بر ارزشیابی دانش آموزان، مخصوصاً زمانی که ارزشیابی به گونه توصیفی باشد، در واقع غربالگری وقتی معنا می یابد که حرفه های متفاوتی بنا بر توانایی های دانش آموزان وارد شود این در حالی است که حتی بچه های فلج مغزی و دیگر معلولیت ها مانند اتیسم هم بتوانند رشته های خاص خود را داشته باشند در صورتی که حرفه های خاصی برای توانمندا و توانایی های آنها وجود ندارد در واقع طبق نظر کارشناسان باید برنامه ها از ذهنیات فاصله بگیرند تا به عینیات برسند در واقع فاصله بین وضعیت موجود با توجه به امکانات و شرایط حال حاضر نظام آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه همان طور که کاتور در پژوهش خود به آن اشاره نمود (شرایط و امکانات محیطی تأثیرگذار بر عملکرد ارزشیابی دانش آموزان می باشد) با وضعیت مطلوب زیاد می باشد و این امر مسئله ارزشیابی ورودی را با سختی مواجه کرده است.

در ارزشیابی مرحله ای نیز با توجه به اینکه دانش آموزان در تحلیل و گاهاً به یادسپاری مطالب انتزاعی با مشکل روبرو هستند و در برخی موارد به علت مشکلات جسمی و ذهنی که دارند به خوبی قادر به پاسخگویی به سؤالات تشریحی امتحانات نیست در نتیجه ارزشیابی به صورت نظری از این دانش آموزان مشکل است و شاید بهتر باشد که ارزشیابی به صورت شفاهی و انفرادی و در صورت لزوم عملی صورت گیرد در آخر می توان به این نتیجه رسید که طبق نظر متخصصان و دبیران نظام ارزشیابی حرفه آموزی دانش آموزان با نیازهای ویژه با توجه به ضعف هایی که در شیوه الگو گذاری و ارزشیابی وجود دارد نمی تواند مثمر ثمر واقع شود بنابراین بهتر است سیستم ارزشیابی متمرکز و یکسان برای همه دانش آموزان کنار گذاشته شود و شاخص های ارزشیابی بر اساس توانمندی های دانش آموزان صورت گیرد و در ارائه رشته های آموزشی حرفه آموزی به این گروه از دانش آموزان نیز باید تجدید نظر صورت گیرد تا بتوان شیوه ارزشیابی مناسب و درخور این گروه از دانش آموزان ارائه نمود.

منابع

- اسمیت، ت.، پولووی، ا.، & همکاران. (۱۳۹۸). روان‌شناسی و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. (ق. همتی علمدارلو، ع. حسین‌خانزاده، & ح. علیزاده، تدوین‌کنندگان) تهران: ارسبارن.
- امین‌خندقی، م.، & کاظمی، ص. (۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه درسی راسته‌دو‌زی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۷۵-۱۹۰.
- رشیدی‌میبدی، م.، & البرزی، م. (۱۳۹۶). رابطه بین ادراک معلم از ارزشیابی، ادراک دانش‌آموزان از ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی در درس علوم در دوره ابتدایی شهرستان میبد. میبد: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور. (۱۳۹۴). شیوه‌نامه اجرایی آموزش حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه براساس رویکرد شایستگی محور. تهران.
- سیف، ع. (۱۳۹۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- فانی، ح.، رفعت، م.، & رهجو، س. (۱۳۹۰). بررسی میزان ارتباط بین نتایج حاصل از ارزشیابی مستمر و ارزشیابی پایانی دانش‌آموزان متوسطه نظری استان بوشهر. اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (ص. ۱۱۷-۱۴۶). تهران: جهاد دانشگاهی.
- قره‌داغی، ب. (۱۳۹۷). صفر تا بیست ارزشیابی برای یادگیری: راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در دبستان. تهران: زنده‌اندیشان.
- کاظمی، ص. (۱۳۹۲). تحلیل و ارزیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و طراحی آن مبتنی بر الگوی برنامه‌تربیتی انفرادی.
- کرک، س.، گالاگر، ج.، ردکولمن، م.، & آناستازینو، ن. (۱۳۹۵). آموزش و پرورش کودکان استثنایی. (ع. کاکاوند، & م. سهیمی، مترجم) تهران: سرافراز.
- کرمی، م.، مهram، ب.، & معراجی، ف. (۱۳۹۸). وضعیت توجه به استانداردهای ارزشیابی دانش‌آموز در طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی. مشهد: دانشکده علوم تربیتی و مطالعات برنامه درسی و آموزشی.
- کیامنش، ع. (۱۳۸۴). رویکرد ترکیبی در ارزشیابی برنامه: تهران: سمت.
- محققیان، ل.، & میرشاه جعفری، س. (۱۳۹۶). موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۶۳-۷۳.
- C.Bouck, E., & Long, H. (2020). Teaching students with intellectual and developmental disabilities to calculate cost after discounts via schematic diagrams. *Research in Developmental Disabilities*, 102.
- Centoni, M., & Maruotti, A. (2021). Students' evaluation of academic courses: An exploratory analysis to an Italian case study. *Studies in Educational Evaluation*, 70-84.
- Hazarika, M. (2020). The effectiveness of psychosocial and vocational training for mentally challenged in a day care centre. *J Rural community Psychiatry*, 56-65.
- Kaur, P., Kumar, H., & Kaushal, S. (2021). Affective state and learning environment based analysis of students' performance in online assessment. *International Journal of Cognitive Computing in Engineering*, 12-20.