

بررسی نقش ارزشیابی توصیفی در یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی

شهراد خلیلی پور

دانشجوی کارشناسی، رشته علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تبریز

چکیده

پژوهش پیش رو به منظور بررسی روش های سنجش در ارزشیابی کیفی انجام گرفته است. در این مقاله سعی شده است نگاهی کوتاه و گذرا به ارزشیابی کیفی - توصیفی داشته باشد. همچنین پژوهش هایی را که پیش از این در زمینه ارزشیابی انجام گرفته است را مورد بررسی قرار می دهد. داده های مورد نیاز برای پژوهش حاضر به شیوه تحقیق کتابخانه ای (مروری) انجام گرفته است. در این مقاله، ابتدا به معرفی ارزشیابی کیفی - توصیفی و اهداف آن، اعتبار و اهمیت ارزشیابی تکوینی و دسته بندی ارزشیابی ها پرداخته شده است. سپس درباره تغییر و تحول های ایجاد شده در نظام ارزشیابی توسط این طرح بحث می شود. در نهایت به بررسی ارزشیابی های کمی و کیفی و همچنین بیان ویژگی های طرح ارزشیابی توصیفی، به موفقیت هایی که اجرای این طرح به همراه داشته است، اشاره شده است. در قسمت پایانی مقاله، ضمن بیان ابزار و روش های سنجش در ارزشیابی توصیفی و راهکار های مناسب جهت چگونگی استفاده از ابزارها و نتایج به معرفی برخی از روش های سنجش در امر ارزشیابی توصیفی پرداخته شده است که از جمله این موارد می توان به برگ ثبت مشاهدات، آزمون عملکردی، پوشه کار، چک لیست و ... اشاره کرد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی سنتی، ارزشیابی کیفی (توصیفی)، کیفیت

مقدمه

نظام آموزشی عمومی مهم ترین بخش نظام آموزشی هر کشور است و بهبود آن در زمره موضوع های اصلی نظام آموزشی می باشد و در این میان توجه به شیوه های ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان، به عنوان بازخوردی جهت دستیابی به هدف های توسعه انسانی از اهمیت فراوانی برخوردار می باشد (بازرگان، ۱۳۸۹). با توجه به این که ارزشیابی عنصری مهم و جزء جدایی ناپذیر در هر نظام آموزشی محسوب می شود لذا تغییر در نظام ارزشیابی یکی از موثر ترین راهبرد های اصلاح نظام آموزشی خواهد بود (مهر محمدی، ۱۳۸۷). به دنبال مطرح شدن نظریه ساختن گرایی، رویکرد های ارزشیابی و ابزار هایی که برای آن استفاده می شد تغییر نموده اند (Shepard, 2000). بنابراین در چند سال اخیر از یک سو، به دلیل تغییر در رویکرد های ارزشیابی در جهان و از سوی دیگر به منظور بهبود نظام آموزش عمومی، بحث تغییر در نظام آموزشی ایران مطرح گردید (تلخایی، ۱۳۸۴). در نظام آموزشی ایران، ارزشیابی به شیوه قبلی (ارزشیابی کیفی - توصیفی)، بیش از هشتاد سال قدمت داشت و این نوع از ارزشیابی به دلیل تاکید بر بعد کمی و نتیجه مداری به جای تاکید بر کیفیت و فرآیندمداری همواره مورد انتقاد محافل علمی قرار گرفته بود (حسنی، ۱۳۸۷). چرا که ارزشیابی سنتی زمینه های تقلب، اضطراب، نگرانی، عدم علاقه مندی به یادگیری، نارضایتی، نگرش منفی نسبت به مدرسه، ناکارآمدی فراگیران در یادگیری و... را به دنبال داشت (فراهانی، ۱۳۸۳). ارزشیابی توصیفی به عنوان یکی از تغییرات در نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش کشور در دهه اخیر مد نظر بوده است که از سال تحصیلی ۱۳۸۲ در وزارت آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شده است. با توجه به تعاریف جدید از یادگیری، ارزشیابی نیز باید در خدمت آن و به عنوان ابزاری در جهت روند بهبود و ارتقای یادگیری نه برای رسیدن به اهداف یادگیری استفاده شود. در نظام ارزشیابی سنتی تنها بررسی میزان تحقق اهداف و انتظارات آموزشی مدنظر بوده است و ارزیابی برای تمامی فراگیران به طور یکسان با وجود تفاوت های فردی و آموزشی مختلف تنها از طریق آزمون کتبی و پایانی انجام می گرفته است، ولی در ارزشیابی کیفی و توصیفی این ارزیابی از روند و فرآیند یادگیری و بررسی نقاط ضعف و قوت آن در جهت یادگیری با کیفیت تر و با این هدف که این فرایند موجب بهبود کیفیت یاددهی - یادگیری، حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری گردد انجام می شود. از سال ۱۳۸۷ که اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی الزامی شد، بحث های بسیاری پیرامون آن، صورت گرفته و تحقیقات متعددی مربوط به آن، انجام شده است. این نوع ارزشیابی که یکی از انواع ارزشیابی های «تکوینی» است، در بعضی کشورها از دهه ۱۹۸۰ میلادی، جایگزین روش های متداول مکتوب شد. در ایران، با وجودی که یک دهه از اجرای سراسری ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی می گذرد، هنوز جامعه به آن عادت نکرده و منطق آن را نپذیرفته است. بخشی از این عدم پذیرش، مربوط به ناکارآمدی دوره های ضمن خدمت معلمان برای آشنایی، درک و دیدن نمونه های متنوع از این نوع ارزشیابی است. ولی بخش عمده تر آن، عدم سازگاری لازم بین بخش های مختلف آموزشی و تبلیغات عمومی در جهت خلاف ارزشیابی توصیفی است. این تناقض ها، معلمان را خسته، مدارس را سردرگم و خانواده ها را سرگردان کرده است. ارزشیابی، یکی از ارکان هر نظام آموزشی رسمی و انجام ارزشیابی از عملکرد دانش آموزان، جزو مسئولیت های آن است، زیرا نفع بران هر کدام با دلیل خاص خود، انتظاری از نتایج ارزشیابی دارند. نظام های آموزشی برای تأیید برنامه های اصلاحی خود، متکی بر نتایج ارزشیابی ها هستند؛ مدارس به شواهدی برای جلب دانش آموزان نیاز دارند، خانواده ها برای انتخاب مدرسه، از نتایج ارزشیابی ها استفاده می کنند؛ معلمان حاصل تلاش یکسال ۱ سال تحصیلی خود را با نتایج ارزشیابی، محک می زنند؛ و از همه مهم تر، دانش آموزان به استناد نتایج ارزشیابی ها، بر عرش نشسته یا به فرش می افتند. به عبارت رسمی تر، دانش آموزان در این فرآیند رتبه بندی می شوند (اکبری پور، ۱۳۹۹).

همچنین، ارزشیابی بخش اصلی هر نوع برنامه‌ریزی درسی است که شامل سه مرحله قصدشده، اجراشده و کسب‌شده است. هر چقدر فاصله این سه مرحله برنامه کمتر باشد، نشان‌دهنده آن است که برنامه‌ریزی، با دقت و واقع‌بینی بیشتری انجام شده است، در مرحله سوم یعنی «برنامه درسی کسب‌شده»، هدف از ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، میزان فاصله آن با برنامه اجراشده است. بدین معنا که معلمان، تا چه اندازه در تدریس شان که مبتنی بر برنامه درسی قصدشده بوده، موفق بوده‌اند (غلام آزاد، ۱۳۹۳).

در طی زمان، ارزشیابی از اتکای مطلق به نتایج کمی که با هدف مشخص اندازه‌گیری میزان یادگیری و رتبه‌بندی و مقایسه دانش‌آموزان به کمک نمره انجام می‌شده، به سمت استفاده از روش‌های مختلف کمی، کیفی یا تلفیقی، تغییر یافته است (مقتی‌زاده، ۱۳۸۱).

در رویکرد رفتاری، ارزشیابی بعد از تدریس اتفاق می‌افتد و هدف اصلی آن، رساندن همه دانش‌آموزان به «یادگیری در حد تسلط و براساس «اهداف آموزشی» یا «هدف‌های رفتاری» از پیش تعیین شده است. در صورتی که در رویکرد کیفی، ارزشیابی و تدریس، در هم تنیده‌اند و به طور مستمر، ارزشیابی باعث بهبود تدریس می‌شود و تدریس اصلاح شده، نتایج ارزشیابی را ارتقا می‌دهد زیرا شناخت نقاط قوت و ضعف یادگیری دانش‌آموزان توسط معلمان، در تمرکز تدریس تغییر می‌یابد. یعنی رویکرد ارزشیابی کیفی، به معلمان فرصت می‌دهد تا بازخوردهای مناسبی از چگونگی عملکرد دانش‌آموزان بگیرند و تدریس خود را اعتلا بخشند (اکبری پور، ۱۳۹۹).

تعریف ارزشیابی

در منابع مختلف تعاریف متعددی از واژه ارزشیابی شده است با ذکر تعدادی از تعاریف موجود تلاش می‌شود تا به یک تعریف جامع مورد توافق که در این مقاله مورد نظر خواهد بود، دست یابیم.

۱- ارزشیابی معادل با اندازه‌گیری: در این دیدگاه ارزشیابی به صورتی خام معادل با اندازه‌گیری در نظر گرفته شده است (تربتی نژاد، ۱۳۹۲).

۲- ارزشیابی معادل با قضاوت حرفه‌ای: فایده اصلی اعتبار بخشی یا تصدیق‌کنندگی عبارت است از "کمک به افراد تازه کار برای قضاوتی آگاهانه درباره کیفیت موسسات و واجد شرایط بودن افراد دست‌اندر کار تعلیم و تربیت" (تربتی نژاد، ۱۳۹۲). مشکل اصلی این دیدگاه آن است که راهنماهای مربوط به اعتبار بخشی و تصدیق‌کنندگی، نوعاً تأکید بر معیارهای ذاتی و درونی تعلیم و تربیت دارند نه معیارهای حاصل شده از تعلیم و تربیت (تربتی نژاد، ۱۳۹۲).

۳- ارزشیابی معادل با عملکرد: به طور خلاصه می‌توان گفت این جنبه از ارزشیابی بیش از سایر دیدگاه‌ها مورد توجه تکنولوژیست‌های آموزشی است. در این دیدگاه روش‌های مربوط به مقیاس‌های مختلف عملکرد باید به صورت رتبه‌بندی تلفیق شوند و همچنین اهمیت هر یک از مقیاس‌ها و انتخاب ابزارها باید موجه باشند و انتخاب هدف نیز باید مورد ارزیابی قرار بگیرد (بازرگان، ۱۳۹۱).

۴- ارزشیابی معادل با تصمیم‌گیری: اگر نخواهیم ارزش زائد الوصف برای این دیدگاه قائل شویم، اما باید اذعان کنیم که این امر یکی از رایج‌ترین دیدگاه‌های مربوط به ارزشیابی است که اهمیت زیادی در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی دارد (لشین و همکاران، ۱۳۸۹). به طور مثال کرانباخ ارزشیابی را معادل با گردآوری و استفاده از اطلاعات برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آموزشی می‌داند. همچنین ارزشیابی باید به روشن کردن حیطه‌های تصمیم‌گیری و به وجود آوردن ملاک‌های قضاوت و استاندارد‌های عملکرد کمک کند. اطلاعات مربوط به عملکرد باید گردآوری و تحلیل شود و به تصمیم‌گیری کمک کند (بازرگان، ۱۳۹۱).

۵- ارزشیابی معادل با ارزش پدیده: به طور کلی می توان گفت ارزشیابی می تواند در ساخت یک برنامه آموزشی، پیش بینی در مورد میزان موفقیت علمی یک برنامه، بهبود برنامه ی در حال اجرا در یک ناحیه یا یک مدرسه برای تعیین نیاز به وجود برنامه ی کمکی برای بهبود امور و یا درس ها انجام گیرد (تربتی نژاد، ۱۳۹۲).

ارزشیابی کیفی - توصیفی

منظور از ارزشیابی کیفی- توصیفی رویکردی است که به وسیله ی آن معلم تغییرات ایجاد شده در دانش آموز را با استفاده از ابزارهای مختلف ارزشیابی مانند چک لیست، مشاهده، پوشه کار، مصاحبه، آزمون های عملکردی و... بررسی کرده و به صورت مشروح بر اساس شاخص های پیشرفت و با اهداف از پیش تعیین شده به اطلاع دانش آموز و والدین آن ها می رساند (اکبری پور، ۱۳۹۹).

ضرورت و اهمیت ارزشیابی

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از مراحل مهم فرآیند تدریس است و اگر این ارزشیابی به خوبی صورت نگیرد، نمی توان در روند فعالیت های بعدی تدریس، اصلاح و تصمیم گیری انجام داد (شکوری نیا و همکاران، ۲۰۰۶). ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت است از؛ فرآیند سیستماتیک جمع آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات به منظور تعیین اینکه تا چه حد دانشجویان در دستیابی به اهداف آموزشی موفق هستند. این نوع ارزشیابی که مبتنی بر قضاوت در خصوص توانایی های فردی و گروهی و استعداد های یادگیری فراگیران است، به منظور تصمیم گیری درباره فعالیت های آموزشی استادان و کوشش های یادگیری فراگیران انجام می شود تا میزان دستیابی به نتایج مطلوب تعیین شود (حمید زاده، ۲۰۰۲).

ارزشیابی، جان مایه و مرکز هر گونه تصمیم گیری آموزشی است و آموزش بدون ارزشیابی و بازخورد، امری عقیم و ناکامیاب است. ارزیابی یادگیری اغلب یکی از مشکل ترین و وقت گیرترین جنبه های آموزشی بوده و تاثیر فراوان آن در نحوه مطالعه دانشجویان آشکار است (دل آرام، ۲۰۱۴). اطمینان از معنی دار بودن یادگیری، ارتقای انگیزش فراگیران و انجام درست تدریس جز با ارزشیابی امکان پذیر نخواهد بود؛ از این رو می توان گفت که ارزشیابی موثرترین وسیله یادگیری است (خادمی زارع و فرخ زاد، ۲۰۱۳).

آگاهی از روش های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از طرفی برای استادان ضرورت دارد، زیرا استادان در برنامه ریزی تدریس و تصمیم گیری در جریان فعالیت های آموزشی به داشتن اطلاعات فراوان در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی فراگیران نیازمندند و این ارزشیابی می تواند چنین اطلاعاتی را در اختیار آنان قرار دهد و از طرفی دیگر برای فراگیران نیز ضرورت دارد؛ چرا که برای یادگیری موثر دانشجویان ایجاد انگیزه می نماید، نارسایی یادگیری دانشجویان و جنبه های مثبت و منفی آن را نشان می دهد، اگر مستمر باشد موجب مرور دایمی آموخته ها شده و در نهایت منجر به بهبود یادگیری آنان می شود (Amaechi, 2014).

در نظام آموزش عالی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با روش ها و ابزارهای متنوعی انجام می گیرد، اما نکته مهم در این زمینه اندازه گیری دقیق دانش و مهارت هایی است که در چارچوب اهداف یک ماده درسی یا کل دوره قرار دارد. از این رو انتخاب روش ارزشیابی و نحوه طراحی سئوالات آزمون باید به گونه ای باشد که به طور مشخص آن دسته از مطالب و آموخته هایی را مورد سنجش قرار دهد که طی فرآیند آموزش از استاد یا محیط آموزش به فراگیران انتقال یافته است (خادمی زارع و فرخ زاد، ۲۰۱۳).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان و دانشجویان به مقدار کمی از شیوه‌های یادگیری معنی‌دار استفاده می‌کنند و بی‌شک یکی از علل مهم این کاستی‌ها، کاربست شیوه‌های نامناسب در ارزشیابی آموخته‌های فراگیران است. به دلیل ارتباط نزدیکی که بین روش‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی وجود دارد، در صورتی که یادگیری‌های فراگیران از همان ابتدا با شیوه‌های نامناسبی

ارزشیابی شوند آنها نیز روش‌های نادرست یادگیری را در پیش خواهند گرفت؛ به عنوان مثال اگر در ارزشیابی تنها بر سؤالات چندگزینه‌ای تأکید شود طبعاً فراگیران به جای درک ساختار کلی محتوی، بیشتر به یادگیری جزئی خواهند پرداخت (حقانی، ۲۰۰۶). ارزشیابی توصیفی یا کمی را می‌توان آموزش بدون نمره دانست و به جای تأکید بر ارزشیابی‌های پایانی باید بر ارزشیابی تکوینی (مستمر) تأکید داشت در واقع ارزشیابی توصیفی به توصیف ارزشیابی‌های گوناگون که به شیوه‌های متنوع از دانش‌آموز به عمل آورده‌ایم می‌پردازد. متأسفانه 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 می‌گیرد. در این روش، تمامی تلاش معلم، دانش‌آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمونهای نهایی و نمره آنهاست و محصل همه زحمتهای در یک عدد یک یا دو رقمی خلاصه می‌شود، این نمره، نه تنها ملاک قضاوت و تصمیم گیری درخصوص دانش‌آموز است، بلکه به نوعی ارزشیابی از عملکرد معلم، مربی، مدیر و والدین و نظام آموزشی، تلقی می‌شود (اکبری پور، ۱۳۹۹).

هر نوع ارزشیابی به دنبال دو مسئله مهم می‌باشد:

- ۱- به گونه‌ای دانش‌آموز را درگیر کنیم.
 - ۲- برای فهم اینکه چه اتفاقی در ذهن دانش‌آموز افتاده است.
- که این دو در ارزشیابی سنتی و کیفی توصیفی متفاوت است. برای عملیاتی کردن ارزشیابی باید همه مسائل تربیتی را مد نظر قرار دهیم.

کارکرد ارزشیابی

ارزشیابی برای یادگیری

بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری، درگیر سازی دانش‌آموز.

ارزشیابی به مثابه یادگیری

خود راهبردی و هم راهبردی، مسئولیت پذیری دانش‌آموزان.

ارزشیابی از یادگیری

اطمینان از تحقیق اهداف، آشکار سازی یادگیری در همه عوامل بالا باید هنر به چالش کشیدن و درگیر کردن به کار ببریم تا اهداف ما تحقق یابد.

راهکارهای درگیر کردن

تکلیف در قالب پروژه، پرسش و پاسخ، ایجاد انگیزه، یادگیری معکوس، انجام فعالیت‌ها/آزمایش و تدریس توسط دانش‌آموز و.... برای ایجاد حس مسئولیت پذیری در دانش‌آموز باید: مسئله را بر جسته کنیم، ایجاد علاقه و انگیزه، گفتگوی اخلاقی با شروع داستانک و

هدایت آن توسط معلم و نهایتاً با نتیجه‌گیری از بحث حس مسئولیت پذیری در فرد به وجود آوریم، برای ایجاد یک اجتماع یادگیری، شکل دادن به آن خیلی مهم است.

کارکردهای ارزشیابی کیفی توصیفی

- ۱- ارزشیابی برای یادگیری
 - ۲- ارزشیابی از یادگیری
 - ۳- ارزشیابی به مثابه یادگیری
- که از هر کدام یک، سه انتظار متولد می‌شود:

بهبود فرآیند یادگیری، خود راهبری و هم راهبری یادگیری اطمینان از تحقیق اهداف یادگیری، چالشی که در تدریس بر خط وجود دارد چه همزمان و چه غیر همزمان، درگیر سازی فراگیران، مسئولیت پذیری فراگیران و آشکار سازی یادگیران یا دغدغه مند کردن فراگیران است. به کارگیری خود سنجی و همسال سنجی همراه کردن اولیا توجیه کردن آن‌ها و آماده کردن آن‌ها و همچنین افزایش تعامل در فضای مجازی می‌باشد و استفاده کردن از بازخوردهای کلامی زنده و جاندار و ایجاد جذب همکاری و مشارکت است ما باید حس مسئولیت پذیری را در فراگیران به وجود آوریم که متوجه شود پیامد یادگیری متوجه خود او است و همچنین یک اجتماع یادگیری ایجاد کنیم و قواعد اجتماع یادگیری توسط خود بچه‌ها تصویب شود که مدام در گروه نشان داده شود که به صورت زنده باشد و در ذهن بچه‌ها ماندگاری بهتری دارد که بچه‌ها پاورپینت، گیف، کنفرانس و.... تولید کنند برای فعال بودن در محیط یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (اکبری پور، ۱۳۹۹).

اصول ارزشیابی توصیفی

این طرح با عنایت به اصولی که ناشی از مبانی فلسفی و روانشناختی، اهداف طرح و آسیب شناسی وضع موجود است، شکل گرفته که عبارتند از:

- ۱- توجه همه جانبه به ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموزان: چند جانبه گرایی.
- ۲- توجه به فرایند رشد و پیشرفت دانش‌آموزان: فرایند گرایی و پویایی.
- ۳- توجه به بازخورد توصیفی سازنده: بازخورد گرایی، توصیف گرایی.
- ۴- توجه به روشهای مختلف جمع آوری اطلاعات: کثرت گرایی.
- ۵- توجه به انتظارات واقعی از دانش‌آموزان: عملکرد گرایی.

ویژگی ارزشیابی کیفی

- ۱- وجود تنوع ابزار ارزشیابی (راهکار مناسبی برای کاهش افت تحصیلی)
- ۲- توانایی لازم برای یادگیری مادام العمر
- ۳- ارائه بازخورد به منظور پیشبرد یادگیری
- ۴- بهره گیری از یافته‌های جدید تدریس و ارزشیابی کیفی برای گسترش راهبردهای یاددهی-یادگیری
- ۵- توجه به اصل مشارکت و فعالیت‌های گروهی
- ۶- مقایسه دانش‌آموز با عملکرد قبلی خودش

- ۷- ایجاد فرصت برای رشد و خلاقیت
- ۸- کاهش اضطراب و رقابت در بین دانش آموزان
- ۹- تغییر در نحوه قضاوت درباره عملکرد دانش آموزان و ارتقاء تحصیلی دانش آموزان
- ۱۰- توجه به ارزشیابی مستمر و فرایند تعامل بیشتر اولیاء با مدرسه در زمینه امور تحصیلی دانش آموز

ابزارهای ارزشیابی توصیفی

برای ارزشیابی توصیفی ابزارهای گوناگونی وجود دارد که در اینجا به ۳ نوع آن اشاره می کنیم.

۱. پوشه کار
۲. آزمون های عملکرد و آزمون های مختلف مثل مداد کاغذی
۳. تکالیف درسی

روش های نوین ارزشیابی

آزمون عملکرد و مداد کاغذی

از ابزارهای مهم ارزشیابی تکوینی میتوان به آزمون های عملکردی اشاره کرد که برای بیشتر موضوعات درسی مطالعات اجتماعی میتوان از آنها استفاده نمود. در میان گونه های مختلف سنجش عملکرد، آزمون عملکرد به عنوان ابزاری برای تکمیل اطلاعات درباره ی یادگیری در کنار آزمون مداد-کاغذی مطرح شد. آزمون عملکرد نه تنها در اندازه گیری دانش و مفاهیم پیچیده ی آموزشگاهی، بلکه در اندازه گیری توانایی استفاده از دانش و مهارت های پیچیده ی دانش آموزان در موقعیتهای واقعی زندگی نیز کارآمد است؛ زیرا معلم با تهیه و اجرای آزمون عملکرد، دانش آموز را در شرایط فکر کردن بر یادگیری، اجرای خودسنجی از فرایند و پیامد یادگیری و نیز انعکاس اندیشه و نظرات در مورد یادگیری درگیر میکند. در واقع یادگیرنده در هنگام انجام تکالیف آزمون عملکرد نه تنها توانایی خود را در استفاده از دانش و مهارت ها برای حل مسأله یا تولید محصول در موقعیت های واقعی نشان میدهد، بلکه از طریق خودسنجی به تمرین و پرورش دانش و مهارت ها نیز می پردازد (سیف، ۱۳۸۱). آزمون عملکرد نه تنها در نقش اندازه گیری، بلکه در نقش درونی کردن یادگیری، تولید دانش، عمیق کردن اطلاعات و به طور کلی در نقش <<آموزش برای یادگیری>> ظاهر میشود؛ زیرا دانش آموز در طول انجام تکالیف آزمون عملکرد (۱) استفاده کردن از دانش و مهارت را در زندگی واقعی تمرین میکند؛ (۲) بین مهارت دانش و مهارت های آموخته شده ی خود با دنیای واقعی ارتباط برقرار میکند؛ (۳) مهارت های عالی شناختی (اندیشه ورزی، تصمیم گیری توأم با خرد ورزی و...) را که با موفقیت های آتی او در زندگی ارتباط دارد، در خود پرورش میدهد. آزمون عملکرد به طور همزمان هم دانش آموزان، معلمان و والدین را از نحوه رسیدن به اهداف یادگیری آگاه و هم برای آنان درباره ی میزان موفقیت عملکرد یادگیرندگان در زندگی واقعی بازخوردهای کیفی و مفید فراهم میکند. با توجه به آنچه ذکر شد، هرچند آزمون عملکردی از لحاظ ماهیت و کارکرد تفاوت بسیار کیفی و چشمگیری با آزمون مداد-کاغذی دارد؛ اما باید یادآور شد برتری کیفی آزمون عملکرد نباید ذهن را به اشتباه به این سو سوق دهد که آزمون مداد-کاغذی در کلاس درس ارزشی ندارد و دیگرالزام نیست از آن استفاده شود. معلم در کلاس درس برای اتخاذ تصمیم های آموزشی و تهیه ی بازخوردهای توصیفی کارآمد به اطلاعات جامع درباره ی یادگیرنده نیاز دارد. از این رو، الزام است از هر دو نوع آزمون مداد-کاغذی و عملکرد برای گردآوری اطلاعات باتوجه

به اهداف آنها استفاده کند. در واقع، آزمون های مداد-کاغذی و عملکرد نه تنها در تضاد بایکدیگر نیستند بلکه مکمل یکدیگرند (خاتمه و همکاران، ۱۴۰۲).

انواع آزمون های عملکرد

آزمون های عملکردی به انواع مختلفی تقسیم می شوند. این آزمون ها را به چهار دسته تقسیم می کنند که عبارتند از آزمون کتبی عملکردی، آزمون شناسایی، انجام عملکرد در موقعیت های شبیه سازی شده و نمونه کار. در این تقسیم بندی، آزمون اول یعنی آزمون کتبی عملکردی بیشترین فاصله را از عملکرد در زندگی واقعی دارد ولی آخرین نوع آزمون یعنی نمونه کار کمترین فاصله را از عملکرد در زندگی واقعی دارد. روش های چهارگانه را می توان جداگانه به کار بست و یا به صورت انفرادی متناسب با هدف مورد سنجش، قرار داد. برای افزایش روایی سنجش و اطمینان از حصول تحقق هدف آموزشی مورد نظر، بهتر است از دو یا چند روش با هم استفاده کرد (اکبری پور، ۱۳۹۹).

آزمون کتبی عملکردی

بین آزمون های کتبی معمولی و آزمون های کتبی عملکردی تفاوت وجود دارد: آزمون های کتبی عملکردی عمدتاً با کاربری دانش و مهارت در موقعیت های عملی یا شبیه سازی شده با موقعیت های واقعی تأکید دارند در این گونه آزمون های عملکردی، یا بازده های پایانی یادگیری سنجش می شوند یا مراحل میانی عملکردی که برای رسیدن به بازده های مطلوب پایانی ضروری هستند مثل استفاده درست از ابزارها و دستگاه های مربوط به درس علوم و یا تهیه یک نقشه آب و هوایی و یا ساخت نقشه یک آزمایش عملی (سیف، ۱۳۸۵). آزمون های کتبی مداد-کاغذی به طور معمول برای سنجش طبقات دانش و درک و فهم حیطه شناختی به کار می روند. در روش های سنجش عملکرد، از آزمون های کتبی عملکردی در موقعیت هایی استفاده می شود که قصد سنجش اهداف کاربردی و یا اهداف مشترک با حیطه شناختی و روانی- حرکتی را داریم، از آنجا که برخی از موقعیت های آموزشی و محتوای تدریس هم به دانش وابسته اند و هم به مهارت، و فراگیر بایستی ضمن دانستن موضوع، نحوه انجام کار را هم بدانند، و شرح دهد یا عمل کند، این نوع از آزمون های عملکردی کاربرد پیدا می کنند. این آزمون ها در ظاهر به روش آزمون های کتبی تستی اجرا می شود اما هدف و آنچه که سنجیده می شود، صرفاً دانش و محفوظات نیست بلکه بازده و محصول یادگیری و یا مراحل انجام و فرایند بروز عملکرد ارزیابی می گردد (فراهانی، ۱۳۸۳) بیشتر سئوالات آزمون های «تیمز» به صورت آزمون های عملکردی است که متأسفانه دانش آموزان ایرانی کارنامه خوبی در این آزمون ها ندارند (اکبری پور، ۱۳۹۹).

آزمون شناسایی

منظور از آزمون شناسایی روشی است برای سنجش توانایی یادگیرنده در تشخیص ویژگی ها محاسن و معایب و موارد استفاده ای امور مختلف (سیف، ۱۳۸۵). آزمون های شناسایی انواع و کاربردهای مختلفی دارند در این روش فراگیر دانش موضوعی را پیرامون مساله

و مهارت و اطلاعات عملی و تجربی خود ادغام می‌کند تا به تشخیص موضوع بپردازد. طبقه بندی سنگ‌ها و اشیاء، جانوران و گونه‌های فسیلی در درس زیست شناسی و زمین شناسی نمونه ای از آزمون شناسایی است. زمانی که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا انواع سنگ‌ها را شناسایی کنند و بگویند به چه دوره ای از زمین شناسی تعلق دارند و یا زمانی که از یادگیرنده خواسته می‌شود تا نام و طرز کار ابزارهای مورد استفاده در درس علوم را بگویند و یا زمانی که در درس حرفه و فن از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا اشکال مداری را که لامپ آن روشن نمی‌شود پیدا کند، آن‌ها را در معرض آزمون عملکردی از نوع شناسایی قرار داده ایم (رستگار، ۱۳۸۲).

انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه سازی شده

در آزمون شبیه سازی از یادگیرنده خواسته می‌شود تا در یک موقعیت شبیه سازی شده یا مصنوعی یا خیالی همان اعمالی را انجام دهد که در موقعیت‌های واقعی ضروری هستند برای نمونه، در تربیت بدنی، ضربه زدن به یک توپ خیالی و مشت بازی کردن به طور

خیالی نمونه هایی از انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه سازی شده هستند. در درس علوم و حرفه و فن، کاردر آزمایشگاه یا کارگاه به صورت عملکرد در شغل واقعی شبیه سازی شده اند اما در بعضی موارد دستگاه‌ها و وسایل بخصوصی برای آموزش و آزمودن از راه انجام عملکرد شبیه سازی شده فراهم می‌آیند مثلاً در آموزش خلبانی از دستگاه هایی که با هواپیماهای واقعی شبیه سازی شده اند استفاده می‌شود (سیف، ۱۳۸۵) انجام مانورهای نظامی و مانور زلزله نمونه هایی از این نوع سنجش‌ها هستند. معمولاً در موقعیت هایی که احتمال خطر و آسیب جسمی برای فراگیر وجود دارد وسایل و تجهیزات مورد نظر به تعداد کافی موجود نیست و یا گران قیمت هستند نحوه اجرا و فرایند تولید محصول و یا فرآورده‌ی هدف آموزش و یادگیری و... به جای استفاده از موقعیت واقعی و طبیعی از شرایط شبیه سازی شده استفاده می‌شود (فراهانی، ۱۳۸۳).

نمونه کار

در روش نمونه کار که نزدیک ترین روش سنجش به عملکرد واقعی است، فراگیر در محیط طبیعی سنجش می‌شود (رستگار، ۱۳۸۲). در روش نمونه کار، نمونه اعمالی که از یادگیرنده می‌خواهیم تا انجام دهد باید شامل عناصر مهم عملکرد کلی باشد که در شرایط کنترل شده اجرا می‌شود برای مثال در آزمون رانندگی اتومبیل از یادگیرنده خواسته می‌شود تا طول فاصله ای را که در برگیرنده‌ی موقعیت‌های مشکل آفرین معمولی هستند و فرد در رانندگی او قضاوت صورت می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۵). ترجمه متنی از زبانی به زبانی دیگر توسط دانشجوی رشته ترجمه، تعمیر یک وسیله توسط ۱۰ دانش‌آموز در درس حرفه و فن، ترکیب چند ماده شیمیایی یا فیزیکی و انجام یک آزمایش علمی در آزمایشگاه به صورت واقعی، اجرای یک نمایش نامه و نقش آفرینی فراگیران در آن، انجام سیم کشی واقعی برق یک اتاق یا اتومبیل و مثالهای فراوان دیگر همگی از مصادیق نمونه کار و عمل هستند. معلمان محترم می‌توانند

با توجه به موضوع درسی و بر اساس نیاز و موقعیت، از انواع آزمونهای عملکردی در کنار سایر روشهای سنجش از جمله آزمونهای کتبی، پروژههای عملی و غیره استفاده کنند. برای طراحی آزمونهای عملکردی در هر درس و یا هر موضوع درسی، ابتدا جدول مشخصات درس یا شناسنامه و هدفهای درس را باید تهیه نمود. اندازه گیری هدفهای قابل اندازه گیری با آزمونهای تستی را باید به عهده همان آزمونها گذاشت. هدفهایی را که سنجش آنها به آزمونهای عملکردی نیاز دارد (مثل مهارت کاربرد ابزار، توانایی انجام فعالیت در مدت زمان معین و با دقتی معین و...) مشخص گردد و برای آنها ابزار سنجش مناسبی طراحی شود. در طراحی آزمونهای عملکردی معمولاً توجه به دو قسمت مهم است: تکلیف عملکردی و شیوه ارزشیابی (رستگار، ۱۳۸۲).

گزارش پیشرفت تحصیلی

یکی از وظایف معلمان انعکاس نتایج تلاش دانش آموز در فرایند آموزش و سال تحصیلی به اولیاء و در قالب کارنامه گزارش پیشرفت تحصیلی است. در نظام فعلی آموزش و پرورش ما کیفیت آموزش، تلاش دانش آموز و معلم، مهارتهای اکتسابی دانش آموزان بر اساس نمراتی که دانش آموز در پایان دوره ی آموزشی کسب و مبنای ارتقاء یا تکرار پایه وی محسوب میشود تعیین می شود. در نظام ارزشیابی توصیفی به رشد همه جانبه ی شخصیت انسان عقلانی، اجتماعی، عاطفی، جسمانی توجه می شود. بدین لحاظ در برگه گزارش پیشرفت

تحصیلی همه ی این موارد قابل ارزش هستند. و به این نوع بازخورد در اصطلاح گزارش پیشرفت تحصیلی گفته می شود که اگر چه با دقت بیشتری به این نوع بازخورد بنگریم خواهیم دید که گزارش پیشرفت تحصیلی تفاوت زیادی با کارنامه دارد. این نوع بازخورد به صورت توصیفی در کلاس و در طول فرایند آموزش جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموز و در مسیر ایجاد تغییر مطلوب و یا تقویت توانمندی هایی که در ابعاد مختلف شخصیت دانش آموز وجود دارد ارائه می شود. نحوه ی ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی در سیستم های آموزشی کشورهای مختلف یکنواخت نیست (سبحانی فرد و حسنی، ۱۳۸۲).

بر اساس این بازخورد گزارشی به صورت تشریحی از عملکرد درسی دانش آموز تدوین می شود. در این گزارش اهم انتظارات آموزشی و میزان تحقق آنها و بر اساس طیفی از مقیاس ها مشخص می شوند. لذا شناخت و آگاهی معلم در تهیه ابزارها و قضاوت درست حائز اهمیت می باشد و در گزارش پیشرفت تحصیلی از ثبت نمرات کمی (صفر تا ۲۰) خودداری شده و بر اساس نشانه ها و شواهد جمع آوری شده وضعیت تحقق یافته تفسیر می شوند. نکته مهم و قابل توجه این است که داور معلم با توجه به انتظارات و شواهد تحقق آنها که بر اساس مقیاسهای فاصله ای تحقق یافته در حد انتظار نسبتاً تحقق یافته نزدیک به حد انتظار و نیازمند تلاش بیشتر سنجیده می شود. در این بخش معلم دیدگاهها و توصیه های اصلاحی خود را برای ارتقاء سطح پیشرفت دانش آموز بر اساس تحلیل اطلاعات به دست آمده در حین فرایند یاددهی و یادگیری و شناختی که از وی پیدا کرده است به والدین یا معلم سال بعد ارائه می دهد. بخش توصیه های معلم بخش اساسی و مهم هر کارنامه توصیفی است از این جمله تکالیف ویژه ای که دانش آموز باید انجام دهد کلاسهای که باید شرکت کند کمکهایی که والدین باید به دانش آموز بکنند مهارتهایی که نیاز به تقویت دارند پیشنهاد مراجعه

به پزشک و مشاوره و... در بخشی از برگه گزارش پیشرفت تحصیلی برخی صفات و توانمندی‌های عمومی فراگیران مورد ارزشیابی و بازخورد قرار می‌گیرد. در این بخش توانمندی‌های فراگیر در حیطه‌های جسمانی، اجتماعی و عاطفی بررسی ضعف‌ها و کاستی‌های دانش‌آموز به صورت دقیق با جملات مثبت بیان و وضعیت دانش‌آموز به صورت توصیفی و با بکارگیری عبارات دقیق و حساب شده تصویری دقیق از وضعیت دانش‌آموز ارائه می‌شود. از لحاظ جسمانی از فراگیر انتظار می‌رود با رعایت وضعیت بدنی درست در موقعیت‌های مختلف (نشستن، راه رفتن، دویدن، استفاده از وسایل شخصی، رعایت بهداشت فردی، تغذیه مناسب، رسیدگی به مو و ناخن و...) عادات مطلوب رفتاری را از خود نشان می‌دهد (اکبری پور، ۱۳۹۹).

باز خورد کیفی (feed back)

باز خورد به برگشت اطلاعات از یک منبع که برای تنظیم رفتار مناسب باشد اطلاق می‌شود یا به عبارت دیگر باز خورد، نظر و واکنش معلم نیست و بلکه وضعیت قرار دارد، چه فعالیت هایی را باید انجام دهد و چه انتظارات آموزشی اهمیت بیشتری دارد. در واقع باز خورد، هسته مرکزی فرایند یاددهی-یادگیری است، باز خورد نه تن‌ها به دانش‌آموز درباره‌ی چگونگی مهارت و دانشی که کسب کرده است، اطلاعات می‌دهد بلکه به او نشان می‌دهد که چگونه مهارت‌ها و دانش خود را ارتقاء دهد. معلم در حین فرایند یاددهی-یادگیری پیوسته با تشخیص نیازهای یادگیران فراگیران و کشف نقاط قوت و ضعف بازخورد لازم را جهت بهبود یادگیری ارائه می‌نماید. (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴: ۷۸)

شیوه‌های مختلف اجرایی باز خورد

باز خورد فراشناخت گرایانه

زمانی که فراگیر بتواند آن چه را در یک موقعیت فراگرفته است در موقعیت متفاوتی به کاربرد یعنی توان انتقال آن آموخته را داشته باشد یادگیری اتفاق افتاده است به عبارت دیگر دانش‌آموز به فراشناخت رسیده است.

باز خورد معلم به دانش‌آموز

در آزمون‌های سنتی شیوه‌ی بازخورد معلمان به دانش‌آموزان بسیار ساده و صریح است به طور معمول معلم امتحان می‌گیرد و دانش‌آموز از طریق نمره یا رتبه یا یک قضاوت کلی، بازخورد دریافت می‌کند.

باز خورد جریان آموزشی

در تعامل دائم با دانش‌آموزان، هدفهای آموزشی محدودی را مد نظر بگیرند و فقط بر مبنای آن‌ها به دنبال جمع آوری اطلاعاتی باشید که به شما امکان می‌دهد در مورد کار دانش‌آموز قضاوت کنید.

باز خورد دانش‌آموز به خودش

هدف عمده‌ی آموزش توانا کردن دانش‌آموز برای تصمیم‌گیری مسئولانه در زندگی روزمره است به همین دلیل دانش‌آموز باید در فرایند آموزش، مهارت‌های لازم را برای خود ارزیابی کردن را فراگیرد. درگیر کردن دانش‌آموز در فرایند ارزشیابی خود و تصمیم‌گیری برای برداشتن گام بعدی او را به فرد آگاهی تبدیل می‌کند که به فراشناخت رسیده است.

روش تحقیق

این مقاله پژوهش به لحاظ هدف جزء تحقیقات کاربردی است که به روش کتابخانه ای (مروری) انجام گرفته است.

بحث و نتیجه گیری

در ارزشیابی توصیفی دانش آموزان حس رقابت با همدیگر را ندارند و این امر میتواند روحیه کارگروهی در کلاس های درس را تقویت کند. یافته های دیگر این پژوهش این است که بین دو شیوه ارزشیابی (کمی و کیفی) تفاوت معنی داری از لحاظ کاهش رقابت و افزایش همکاری تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان همکاری و کاهش رقابت اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای و سنتی دارد. نتیجه بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تپروف (۱۹۹۸) در مورد تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی و یادگیری دانش آموزان همخوان است. البته این فرضیه مشابه فرضیه قبلی است. اما با نتایج تحقیق امیری (۱۳۸۵) همسو نیست. وی در تحقیق خود به این نتیجه رسید که تأثیر ارزشیابی کیفی و کمی بر بعد اجتماعی دانش آموزان و یادگیری آنان تفاوت معنی داری نداشته است. مهارت در همکاری و کارگروهی به عنوان یکی از ابعاد اجتماعی در نظام ارزشیابی توصیفی بهبود می یابد. اهمیت همکاری و کارگروهی بر کسی پوشیده نیست، از سوی دیگر رقابت در میان دانش آموزان و مقایسه آنها با یکدیگر موجب حسادت، احساس حقارت، تضعیف عزت نفس، و شوق یادگیری میشود (کرامتی، ۱۳۸۰). اما متأسفانه مهارت های کارگروهی دانش آموزان به خاطر تأکید بیش از حد بر رقابت و رو در روی هم قراردادن دانش آموزان و عدم توجه به پرورش آنها بسیار ضعیف است. شیوه ارزشیابی در این امر تأثیرگذار است. با توجه به اینکه در شیوه ارزشیابی توصیفی، دانش آموزان با همدیگر مقایسه نمی شوند، میزان رقابت در بین دانش آموزان کمتر و میزان همکاری و کارگروهی بیشتر است این امر به بهبود مهارت های کارگروهی و همکاری می انجامد. همچنین ابزارهای ارزشیابی تکوینی همچون پروژه و غیره به

ارتقاء و بهبود روابط اجتماعی و همکاری بین دانش آموزان منجر میشود. همچنین در این پژوهش این نتیجه بدست آمد که بین دو گروه دانش آموزان تفاوت معنی داری از لحاظ میزان شرکت در مباحث و گفت وگوها وجود دارد. به عبارت دیگر روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان شرکت دانش آموزان در مباحث و گفت وگوها اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای و سنتی دارد. نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تپروف (۱۹۹۸) در مورد تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی و یادگیری دانش آموزان و شرکت در گفت وگوها همسو است. در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی فرصت فراوانی در طول کلاس درس برای گفت وگو و بحث توسط دانش آموزان وجود دارد. بازخوردهای کیفی از طرف معلم ممکن است دانش آموزان را به طرح سؤالات بیشتر از معلم وادار سازد و همچنین اجرای ابزارهای مختلف ارزشیابی همچون پوشه کار، پروژه و غیره دانش آموزان را به همکاری و کار با دیگر دانش آموزان کلاس و می دارد که همه این ها میتواند عواملی در جهت بهبود شرکت دانش آموزان در مباحث و گفتگوها شود.

پیشنهادهات

پیشنهادهات کاربردی

- ۱- داشتن توانایی و تخصص برای اجرای آموزش و سنجش نوین و در نهایت ارزشیابی توصیفی اصلی ضروری است از این رو پیشنهاد می شود دوره های مستمر و با کیفیت آموزشی برای مجریان و به ویژه معلمان برگزار شوند، کتاب های راهنمای عمل تدوین شده و آموزش ها به توضیح شیوه پر کردن کارنامه توصیفی محدود نگردد.
- ۲- ارزشیابی به نحوی طراحی شود که بتواند نیازهای معلمان را در این خصوص برطرف نماید.
- ۳- با توجه به نتایج به دست آمده از این تحقیق توصیه می شود که اجرای شیوه ارزشیابی کیفی توصیفی به خاطر تأثیر گذاری بیشتر در پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان (هم چون کارگروهی، همکاری، شرکت در گفتگوها و غیره) ادامه یابد.
- ۴- به جهت اینکه معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی درگیری بیشتری با دانش آموزان برای بررسی میزان و کیفیت یادگیری آنها دارند. لذا لازم است تعداد دانش آموزان این کلاس ها نسبت به کلاس های که ارزشیابی سنتی در آنها اجرا می شود کمتر باشد.
- ۵- به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می شود به منظور اجرای دقیق تر این شیوه ارزشیابی و ارتقاء نتایج تربیتی بدست آمده از آن، در اجرای این شیوه ارزشیابی در مدارس از معلمانی استفاده کنند که در زمینه ارزشیابی توصیفی دوره آموزشی را گذرانده باشند، یا اینکه برای معلمان مجری این دوره ها آموزشی تدارک ببینند و معلمان را با فلسفه اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و نحوه اجرای آن آشنا نمایند.

منابع

- اکبری پور، سمیه، ۱۳۹۹، نقش ارزشیابی توصیفی در یادگیری دانش آموزان ابتدایی، پژوهشنامه اورمزد، - (۵۳ (ضمیمه شماره ۲))، ۲۴۰-۲۶۰.
- بازرگان، عباس، ۱۳۸۹، ارزشیابی آموزش، تهران، انتشارات سمت
- بازرگان، عباس، ۱۳۹۱، ارزشیابی آموزشی مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی، تهران انتشارات سمت
- تربتی نژاد، حسین، ۱۳۹۲، فرآیند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان، اولیا و مربیان (مورد: مدارس سه دوره تحصیلی ایران)، فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره سی ام، سال نهم، زمستان ۱۳۹۲
- تلخابی، محمود، ۱۳۸۴، باز اندیشی در فرآیند آموزشی، تهران، انتشارات آبیژ
- حسینی، محمد و احمدی، حسین، ۱۳۸۴، ارزشیابی توصیفی، تهران، چاپخانه مدرسه
- حسینی، محمد، ۱۳۸۷، راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس درس، تهران، انتشارات عابد
- خاتمه و همکاران، ۱۴۰۲، تاثیر اجرای آزمون های عملکردی بر اشتیاق تحصیلی، خود کارآمدی ادراک شده و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی، فصلنامه آموزش پژوهی، دوره نهم، شماره ۳۵، پاییز ۱۴۰۲
- رستگار، طاهره، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳، ارزشیابی در خدمت آموزش، تهران، موسسه فرهنگی منادی تربیت
- سبحانی فرد، طاهره و حسینی، محمد، ۱۳۸۲، بررسی تطبیق کارنامه های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران، انتشارات تزکیه
- سیف، علی اکبر، ۱۳۸۱، روانشناسی پرورشی (یادگیری و آموزش)، ویراست نو، تهران، انتشارات آگاه
- سیف، علی اکبر، ۱۳۸۵، اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزش، تهران، انتشارات دوران
- غلام آزاد، سهیلا، ۱۳۹۳، ردپای آموزش ریاضی واقعیت مدار در ریاضیات مدرسه ای ایران، فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال دوم، بهار و تابستان ۱۳۹۳، شماره ۲
- فراهانی، مهدی، ۱۳۸۳، مقدمه ای بر ارزشیابی کیفی آموخته های فراگیران، تهران، انتشارات منادی تربیت
- لشین، سنتیا و همکاران، ۱۳۸۹، راهبرد ها و فنون طراحی آموزشی، ترجمه هاشم فرا دانش، تهران، انتشارات سمت
- مقنی زاده، محمدحسن، ۱۳۸۱، ارتقای فرهنگ مدرسه، بنیانی برای اصلاح مدرسه، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز ۱۳۸۱، شماره ۷۱
- مهر محمدی، محمود، ۱۳۸۴، باز اندیشی فرایند یاددهی - یادگیری، تهران، انتشارات سمت
- Amaechi CI, Ifeyinwa EO. The role of measurement and evaluation in national development. J Integr Know. 2014;3(1):173-84.
- Delaram M. A Comparison of student's performances in multiple- choice and essay questions in mother and child Health examination. J Med Educ Dev. 2014;7(14):31-7. [Persian]
- Ghafourian Boroujerdnia M, Shakurnia AH, Elhampour H. The opinions of academic members of Ahvaz University of Medical Sciences about the effective factors on their evaluation score variations. Strides Dev Med Educ. 2006;3(1):19-25. [Persian]
- Haghani N. Analysis of the learning progress tests based on electronic tests in Passwort Deutsch. J Res Foreign Lang. 2006;33:37-48. [Persian]
- Hamidzadeh B. Introduction to measurement and evaluation of academic achievement. Morabbian J. 2002;4:146-64. [Persian]
- Khademi Zare H, Fakhrzad MB. Integration of collaborative management and fuzzy systems for evaluating of students' educational performance. J Res Plann High Educ. 2013;69:23-40. [Persian]



Investigating the role of descriptive evaluation in the learning of elementary school students

Shahrad khalilipour

Bachelor's student of educational sciences , Farhangian University ,Tabriz, iran

1-1-

Abstract - ۲-۱

The upcoming research has been carried out in order to investigate measurement methods in qualitative evaluation. In this article, we have tried to take a short and brief look at qualitative-descriptive evaluation. It also examines the researches that have been done before in the field of evaluation. The data required for the present research was conducted in the way of library research (review). In this article, firstly, regarding the introduction of qualitative-descriptive evaluation and its goals, and the validity and importance of formative evaluation and the classification of evaluations according to the importance and relationship of this evaluation with descriptive evaluation, it has been tried to express the goals and importance of its relationship. The changes created in the evaluation system by this plan are discussed. After these cases, the evaluation of quantitative and qualitative evaluations and also, while expressing the characteristics of the descriptive evaluation plan, the successes brought by the implementation of this plan have been pointed out. In the final part of the article, in addition to stating the tools and measurement methods in descriptive evaluation and appropriate solutions for how to use the tools and results, some measurement methods in descriptive evaluation have been introduced.

1-3- Keyword: Evaluation, evaluation of educational progress, traditional evaluation, qualitative evaluation (descriptive), quality