

فرآیند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان، اولیا و مربیان (مورد: مدارس سه دوره تحصیلی ایران)

حسین تربتی نژاد^۱

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۰/۱۸

تاریخ وصول: ۹۲/۷/۱۰

چکیده

زمینه: ارزشیابی یکی از ارکان مهم آموزش و پرورش و بخش جدایی ناپذیر آن است، آموزش و پرورش فرایندی متشکل و به هم پیوسته است که تمام اجزای آن به گونه‌ای سازمان یافته برای رسیدن به هدفی معین فعالیت می‌کنند. هدف: این مقاله با هدف شناسایی فرآیند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان، اولیا و مربیان تنظیم و در آن تلاش گردیده تا به این سؤال پاسخ داده شود که: آیا بین دیدگاه‌های دانش آموزان، اولیاء دانش آموزان و معلمان نسبت به ابعاد ارزشیابی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ روش: این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی پیمایشی. روش جمع‌آوری داده‌ها میدانی و ابزار بکار رفته برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بوده است. نتایج: از مهم‌ترین نتایج این مطالعه می‌توان به وجود تفاوت معنی‌داری بین دیدگاه‌های دانش آموزان، اولیاء و معلمان در ارزیابی دقیق مطلوب عملکرد و بازدهی برنامه درسی، فرایند یاددهی- یادگیری، ارزیابی موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران،

h_torbatinezhad@yahoo.com

۱- دکتری علوم تربیتی و عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور

حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران و انطباق نظام ارزشیابی آموزشی ایران با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران اشاره نمود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، استانداردهای سنجش، عملکرد، سلامت روانی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

معلمان علاقه‌مندند در پایان هر یک از برنامه‌های آموزشی، میزان تغییرات حاصله در رفتار دانش‌آموزان را بررسی کنند تا معلوم شود، چه اندازه به هدف‌های مورد نظر نزدیک شده‌اند. «این عمل را اصطلاحاً ارزشیابی یا امتحان می‌گویند که در نگارش‌های نوین برخلاف گذشته دارای هدف‌های مهم‌تر و گسترده‌تری می‌باشد» (پارسا، ۱۳۸۷: ۸۹). از نظر شریعتمداری «ارزشیابی فرایندی است که بوسیله آن میزان دستیابی به اهداف آموزشی برای معلم و شاگرد تعیین می‌گردد» (شریعتمداری، ۱۳۸۵: ۴۳). ارزشیابی در واقع آخرین مرحله از فعالیت‌های آموزشی معلم و تکمیل‌کننده سایر فعالیت‌های اوست» (محمدی، ۱۳۸۵: ۱۱۵). استافل‌بیم (۱۹۶۹) ارزشیابی را فراهم آوردن اطلاعاتی مفید برای تصمیم‌گیری می‌داند. تمامی این گفته‌ها حکایت از فعالیت‌هایی دارد که ارزشیابی در گذشته انجام داده و یا نشان از فعالیت‌های در حال انجام دارد. اما علاوه بر تمامی آن‌ها می‌توان اذعان کرد «ارزشیابی مربوط به مواردی است که تاکنون انجام نگردیده» (ماینی‌هان^۱، ۱۹۷۰: ۱۱۷).

بولا^۲ (۱۹۷۹) ترکیبی از تعاریف را در نظر دارد و ارزشیابی را فعالیتی می‌داند که «از تجربیات گذشته پند گرفته و برای بهتر کردن حال و آینده به طراحی می‌پردازد» (بولا، ۱۹۷۹: ۱۳۴). برای استفاده هر چه بهتر از این تجربیات یک ارزشیاب باید مشاهدات را به صورتی منظم و عینی ثبت کند و در استفاده از آن‌ها برای برنامه‌ریزی‌های آینده دقت کافی مبذول دارد.

1. Moynihan
2. Bola

در برخی از تعاریف نیز بیش از آنکه به تعریف واژه ارزشیابی توجه شود به نقش و عملکرد ارزشیابی توجه شده است. این گونه از تعریف‌ها اگر چه از نظر روشن‌بودن مفاهیم و فعالیت‌ها بر سایر تعریف‌ها مزیت دارند؛ اما باید توجه داشت که «میان نقش ارزشیابی با خود ارزشیابی تفاوت بسیار است و در حقیقت ارزشیابی پدیده‌ای است فراسوی نقش آن» (علیشاهی، ۱۳۷۹: ۱۱۵) از میان این گونه تعریف‌ها می‌توان به دو تعریف ذیل اشاره کرد، مایکل اسکریون ارزشیابی را فعالیت می‌داند که با این موارد سر و کار دارد:

از نظر مالکم پرووس «ارزشیابی عبارت است از: فراگرد الف) توافق درباره استانداردهای برنامه، ب) تعیین اینکه آیا تفاوتی میان بعضی از جنبه‌های برنامه و استانداردهای مورد نظر برای آن‌ها وجود دارد. ج) استفاده از اطلاعات مربوط به تفاوت‌های یاد شده برای مشخص کردن نارسایی‌های برنامه» (به نقل از بازرگان، عباس، ۱۳۹۱: ۸).

واقعیت امر آن است که در این مقطع احساس نمی‌گردد، الزامی به ارائه تعریفی دقیق از ارزشیابی وجود داشته باشد. اگر چه ضرورت وجودی این امر را منکر نیستیم؛ اما بر این باوریم که با دانش کنونی ما هرگاه بخواهیم به تعریف واحدی از ارزشیابی دست یابیم الزاماً به طرد بسیاری از کاربردهای ارزشیابی مجبور خواهیم شد؛ زیرا وسعت کار تا آن حد است که «پوشش تمامی عملکردها تحت عنوانی واحد چندان مطلوب نیست» (لطف آبادی، ۱۳۸۲: ۸۴). در واقع در این امر «توافقی همگانی است که وسعت معلومات بشری امروزه تا آن حد است که نمی‌توان از فرد خاصی انتظار دانستن تمامی دانش‌های ضروری مربوط به رشته خاصی را انتظار داشت» (کرباسی، ۱۳۸۸: ۲۲۸).

البته این امید است که با پیشرفت علوم به خصوص علوم کامپیوتری بتوان این الگوها را به صورت برنامه‌هایی خاص در آورد و آن‌گاه با بهره‌گیری از ماشین غیر ممکن‌ها را ممکن ساخت (مهر محمدی، ۱۳۷۹: ۲۲۳). علاوه بر هدف ارزشیابی می‌توان بر عوامل مؤثر دیگری که در پیچیدگی یا سادگی این فرآیند دخالت دارند نیز اشاره کرد؛ از جمله منابع، زمان، پول، تخصص و بسیاری از عوامل دیگر.

به هر حال، با ملاحظه کلیه تعریف‌هایی که از ارزشیابی شده، آن‌ها را می‌توان به چند دسته و دیدگاه بزرگ به شرح ذیل تقسیم کرد:

۱- ارزشیابی معادل با اندازه‌گیری: در این دیدگاه ارزشیابی به صورتی خام معادل با اندازه‌گیری در نظر گرفته شده است.

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 مؤسسات و واجدالشرايط بودن افراد دست‌اندر کار تعلیم و تربیت» (باهن، ۱۳۶۹: ۲۶۱). 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» (ماداس، اسکریون و استافل بیم، ۱۹۸۸: ۳۲).

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 روش داده‌های مربوط به مقیاس‌های مختلف عملکرد باید به صورت رتبه‌بندی تلفیق شوند و همچنین «اهمیت (وزن) هر یک از مقیاس‌ها و انتخاب ابزارها باید موجه باشد. انتخاب هدف‌ها نیز باید مورد ارزیابی قرار گیرد» (بازرگان، ۱۳۹۱: ۲۶).

۴- ارزشیابی معادل با تصمیم‌گیری: اگر نخواهیم ارزشی زائدالوصف بر این دیدگاه قائل شویم؛ اما باید اذعان کنیم که این امر «یکی از رایج‌ترین و کارسازترین دیدگاه‌های مربوط به ارزشیابی است که اهمیت زیادی در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی دارد» (لشین و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۷۳). به طور مثال کرانباخ ارزشیابی را معادل با گردآوری و استفاده از اطلاعات برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آموزشی می‌داند. بورچ (۱۹۷۴) ارزیابی 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 یاری دهد» (به نقل از بازرگان، ۱۳۹۱: ۹).

۵- ارزشیابی معادل با ارزش پدیده: به طور کلی می‌توان گفت ارزشیابی می‌تواند در ساخت یک برنامه آموزشی، پیش‌بینی در مورد میزان موفقیت علمی یک برنامه، بهبود برنامه‌ای در حال اجرا در یک ناحیه یا یک مدرسه و برای تعیین نیاز به وجود برنامه‌ای کمکی برای بهبود امور و یا درس‌ها انجام گیرد.

اهداف ارزشیابی نظام آموزشی:

به طور کلی، ارزشیابی آموزشی برای منظورهای گوناگونی می‌تواند انجام شود. از این جمله می‌توان موارد زیر را بر شمرد:

۱- نمایان ساختن این که نظام آموزشی (دوره آموزشی، برنامه درسی،...) تا چه اندازه انتظارات را برآورده است. معمولاً این نوع ارزشیابی برای تصمیم‌گیری به کار می‌رود،

۲- متقاعد کردن افراد ذی‌ربط درباره نظام آموزشی، این نوع ارزشیابی برای پاسخ‌گویی به کار برده می‌شود،

۳- فراهم آوردن موقعیتی برای آموزش کارکنان درباره ابعاد مختلف نظام (برنامه مورد ارزشیابی)،

۴- جست و جو کردن و تعیین ارزش و اهمیت عامل‌های مورد ارزشیابی،

۵- برانگیختن افراد شاغل در نظام (برنامه مورد ارزشیابی) جهت کوشش بیشتر به منظور ارتقای کیفیت،

۶- جلب حمایت نسبت به نظام (برنامه مورد ارزشیابی)

۷- مستند کردن کوشش‌های مورد اجرای نظام (برنامه مورد ارزشیابی)

۸- ارتقای آگاهی افراد ذی‌ربط نسبت به نظام (برنامه مورد ارزشیابی)

۹- ارتقای درک افراد نسبت به نظام (برنامه مورد ارزشیابی)

۱۰- «تقویت ارتباط نظام (برنامه مورد ارزشیابی) با افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه»

(بازرگان، ۱۳۹۰: ۲۹۸).

با عنایت به آشنایی نسبی با مفهوم ارزشیابی نظام آموزشی، در این قسمت به ارزیابی فرآیند یاد دهی - یادگیری (ارزیابی از دانش آموزان) پرداخته می‌شود:

اهمیت سنجش صحیح و درست آموخته‌های دانش آموزان از جهات مختلف مهم تلقی می‌شود:

- سنجش آموخته‌های فراگیران میزان و شاخصی برای موفقیت یا عدم موفقیت آنان فراهم می‌کند.

- فراگیران از میزان عملکرد و نتایج فعالیت خود در مقایسه با دیگران و یا در مقایسه با یک نمره ملاک مطالعه می‌شوند.

- والدین و اولیای آموزشی از عملکرد دانش آموزان و سطح یادگیری آنان اطلاع پیدا می‌کنند.

- معایب یاد دهی و یادگیری مشخص می‌شود.

- معلمان از عملکرد خود در کلاس مطلع می‌شوند.

- معایب کتاب‌های درسی و مواد آموزشی مشخص می‌شود.

- معایب سازماندهی و آرایش مطالب درسی مشخص می‌شود.

- «معایب مرتبط با نیاز سنجی و انتخاب اهداف درسی مشخص می‌شود» (قادری، ۱۳۹۱):

(۱۳۵).

چگونگی فرایند ارزشیابی در بسیاری از کشورها مورد انتقادات و اعتراضات زیادی از سوی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، و به طور کلی عموم مردم قرار گرفته است. همه این اعتراض‌ها و انتقادات منعکس کننده این حقیقت است که امتحانات در نظام‌های آموزشی اکثر کشورها و از جمله کشور ما دارای نقایص و نارسایی‌هایی است و به همین دلیل نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای یک آموزش و پرورش پیشرفته و سازنده باشد. «تجارب ایران و جهان نشان داده که یکی از مهم‌ترین عوامل بازدارنده تغییر معنی‌دار در نظام آموزشی، ادامه سنت‌های قدیمی و غیر علمی امتحانات و سنجش است» (حقی، ۱۳۸۷: ۱۲۱). چرا که مطابق یک اصل

مهم برنامه‌ریزی درسی، کلیه دانش آموزان، معلمان، اولیا و مسئولان آموزشی دنبال اجرای آن بخش از برنامه‌ها و روش‌های آموزشی هستند که موفقیت بیشتری در سایه نظام سنجش و امتحان حاکم بر کشور به وجود آورد. روش‌های نامتناسب ارزشیابی پیشرفت تنها یک جنبه از عدم کارایی نظام آموزشی را ارائه می‌کند.

در آموزش و پرورش ایران نظام کنونی ارزشیابی از نظر ساختار اداری یک تشکیلات مستقل و کاملاً جدا از بخش برنامه‌ریزی درسی است. به همین جهت فرآیند ارزشیابی به منظور تحقق اهداف غایی آموزش و پرورش و هم‌چنین به ثمر رساندن برنامه‌های درسی طراحی و اجرا نمی‌شود، بلکه برعکس، تمامی فعالیت‌های آموزش و پرورش به اشکال مختلف در خدمت فرآیند ارزشیابی قرار دارند. این واقعیت به روشنی هر چه تمام‌تر در مدارس ایران قابل مشاهده است. به طوری که «از همان آغاز سال تحصیلی تمام ارکان مدرسه نه با انگیزه یاددهی - یادگیری و به خصوص پرورش و تربیت بلکه به دلیل امتحان و موفقیت در آن فعالیت خود را شروع می‌کنند. این فرهنگ یعنی فرهنگ امتحان‌مداری به والدین و خانواده‌ها نیز سرایت کرده است و آن‌ها نیز کلیه برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه را در راستای امتحانات و ارزشیابی‌ها تعبیر و تفسیر می‌کنند» (امین فر، ۱۳۶۵: ۸۶).

علی‌رغم کاربردهای مفید، نظام کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که تحت تأثیر مکتب روانشناسی رفتارگرایی و روانسنجی کلاسیک است، کاهش مفهوم چند بعدی پیشرفت تحصیلی به مقیاس عددی نمره ۰ تا ۲۰ و تبدیل ارزشیابی تحصیلی به ارزشیابی ارتقایی (برای تصمیم‌گیری درباره ارتقا از پایه پایین به پایه بالاتر) دلالت و پیامدهایی آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی داشته است که از چشم تیز منقدان به دور نمانده است (خلخال، ۱۳۸۰؛ لطف آبادی، ۱۳۸۲؛ شمشیری، ۱۳۸۲؛ حسنی، ۱۳۸۲ و احمدی، ۱۳۸۲) از مهم‌ترین آثار این رویکرد، گسست بین اهداف عالی آموزشی و پرورشی و اهداف جزئی است که به سبب عینیت‌گرایی افراطی این رویکرد به وجود آمده است. این رویکرد به سبب برخی ویژگی‌ها، آسیب‌های روانی بر شخصیت دانش‌آموزان نظیر: تقلب، افسردگی، سرخوردگی، اختلالات

اضطرابی مثل وسواس و به ویژه اضطراب امتحان و همچنین آثار اجتماعی و فرهنگی خاصی را مانند ترک تحصیل زود هنگام از نظام آموزشی، اخراج و مدرک‌گرایی و مانند این‌ها را به همراه داشته است. به لحاظ سازمانی هم منجر به شکل‌گیری دستگاه عریض و طویل امتحانات شده است که هر ساله با اقتدار تمام بر کلیت نظام آموزشی سیطره می‌یابد به گونه‌ای که آن را ناموس آموزش و پرورش رسمی تلقی می‌نمایند.

کیامنش و خیریه (۱۳۷۹) در مطالعه‌ای تحت عنوان «ارزشیابی درون دادها و برون دادهای آموزشی در ایران (پایه پنجم ابتدایی)» در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۷۸ (۱۹۹۹-۱۹۹۸ میلادی) با تحت پوشش قرار دادن بیش از ۹۷ درصد افراد ۶ تا ۱۰ ساله توانسته است خود را به هدف تعیین شده در کنفرانس جهانی «آموزش برای همه» (تایلند ۱۹۹۰) یعنی «آموزش به عنوان یکی از حقوق اساسی بشر، کلید توسعه پایدار کشورها و صلح و ثبات بین آن‌ها دانسته شده است. تحقق اهداف آموزش برای همه، ضمن توجه به تفاوت‌های فردی و شخصیتی یادگیرندگان، به عنوان امری دارای فوریت، اعلام و دیرترین زمان تحقق اهداف آن، سال ۲۰۱۵ (۱۳۹۴) مشخص شد؛^۱ نزدیک کند. با توجه به روند کمی توسعه آموزش در سطح کشور امید می‌رود تا سال ۲۰۰۰ میلادی تمام افراد ۱۰-۶ ساله کشور تحت پوشش آموزش قرار گیرند.

موفقیت در بعد کمی، با تمام ارزش و اهمیت خود، باید با موفقیت در بعد کیفی همراه گردد؛ زیرا توسعه فرصت‌های آموزشی زمانی در توسعه کشور و رشد فرد آموزش‌گیرنده مؤثر واقع می‌شود که آموزش‌گیرندگان آموزش‌های داده شده را در دریافت کرده و یا به عبارتی «یادگیری» صورت گیرد و دانش، توانایی استدلال، مهارت‌ها و ارزش‌ها جزئی از وجود فرد شوند (کنفرانس جهانی «آموزش برای همه» ۱۹۹۰، به نقل از سایت تکثیرسازان: ۱۳۹۲).

UNESCO و UNICEF برای عملی ساختن اهداف فوق‌الذکر در سپتامبر سال ۱۹۹۲ پروژه مشترک «سنجش موفقیت‌های تحصیلی» (MLA)^۱ را بنیان نهادند. پروژه‌ی «سنجش

1. Monitoring Learning Achievement Project

صلاحیت‌های پایه (ABC)^۱ در راستای پروژه MLA و نیز با استفاده از تجارب حاصل از مطالعات تطبیقی نظیر سوّمین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم (TIMSS)^۲ و اجرای مجدد آن (TIMSS-R)^۳ طراحی، تدوین و به اجرا درآمده است.

اهداف اصلی پروژه سنجش صلاحیت‌های پایه عبارت‌اند از:

۱- ارزشیابی درون داده‌ها و برون داده‌های آموزشی در پایه پنجم ابتدایی و در زمینه «صلاحیت‌های پایه» به منظور دستیابی به شاخص‌های «آموزش پایه» در ایران.

۲- تجزیه و تحلیل و تفسیر تفاوت‌های موجود میان عملکرد دانش‌آموزان با توجه به عوامل دوران مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای. مدل ارزشیابی به کار گرفته شده در پروژه شامل سه مؤلفه صلاحیت‌های پایه یعنی «ریاضیات» (در مقولات کلی زبان ریاضی، حساب، اندازه‌گیری، هندسه و حل مسأله)

۳- «سوادآموزی»^۴ (در دو بخش کلی خواندن/درک مطلب و نوشتن/بیان نوشتاری) و «مهارت‌های زندگی»^۵

۴- سلامتی، بهداشت، تغذیه، محیط زیست، اجتماع و طبیعت می‌باشد.

مؤلفه چهارم مورد بررسی «محیط یادگیری» و «عوامل درون مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای» می‌باشد که با هدف بررسی تأثیر عوامل مختلف مؤثر در پیشرفت تحصیلی در مدل مطالعه پیش‌بینی گردیده است.

به منظور دستیابی به اهداف پروژه، مطالعه در دو مرحله جداگانه طراحی و به اجرا درآمد:

۱- مرحله مقدماتی

۲- مرحله نهایی

1. Assessment Basic Competencies
2. Third international Mathematics and Science Study
3. Third international Mathematics and Science Study- Repeat
4. Literacy
5. Life Skills

هدف از اجرای مرحله مقدماتی پروژه ABC تهیه ابزارهای مطالعه و اجرای آزمایشی آن‌ها به منظور انتخاب سؤال‌های مناسبی برای آزمون نهایی بوده است. در این راستا از تجارب کشورهای مختلف در زمینه سنجش «صلاحیت‌های پایه» و به خصوص از مؤلفه‌های مورد سنجش در مطالعه MLA یعنی مهارت‌های زندگی «ریاضیات» و به خصوص از مؤلفه‌های مورد سنجش در مطالعه MLA یعنی «مهارت‌های زندگی»، «ریاضیات» و «سوادآموزی» بهره گرفته شده است.

زهره دانش پژوه محقق و استاد یار آموزش و پرورش در تحقیقی اقدام به اجرای آزمون مرحله مقدماتی در آغاز سال تحصیلی ۷۸-۷۷ در پایه اول راهنمایی نمودند. در این مرحله توانایی دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی در آغاز سال تحصیلی فرض شده تقریباً معادل توانایی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی در پایان سال تحصیلی فرض شده است. پس از برگزاری آزمون و تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل، سؤال‌های مناسبی برای آزمون مرحله نهایی با استفاده از معیارهای مطلوبیت سؤال انتخاب گردید.

طرح اصلی نمونه‌گیری به کار گرفته شده در مرحله نهایی مطالعه ABC طرح خوشه‌ای دو مرحله‌ای^۱ می‌باشد. به منظور انتخاب «نمونه» مورد مطالعه، مدارس ابتدایی کشور بر حسب تعداد دانش‌آموز پایه پنجم به سه گروه تقسیم گردید:

الف) مدارس دارای ۸ یا کمتر از ۸ دانش‌آموز پایه پنجم (مدارس گروه یک یا کم جمعیت)

ب) مدارس دارای ۹ تا ۱۷ دانش‌آموز پایه پنجم (مدارس گروه دو یا جمعیت متوسط)

ج) مدارس دارای بیش از ۱۷ دانش‌آموز پایه پنجم (مدارس گروه سه یا پرجمعیت)

با توجه به قرار گرفتن مدارس گروه یک در نقاط دوردست کشور و حجم بسیار پایین دانش‌آموز پایه پنجم در هر واحد آموزشی و هم‌چنین نسبتاً سنگین اجرای آزمون در چنین واحدهایی، از کل جامعه مدارس این گروه به صورت «تصادفی سیستماتیک»^۱ از هر ۴۰۰ واحد

«هوش و استعداد»، «حل تمرین بسیار» و «کار گروهی با دوستان» را در موفقیت خود مؤثر می‌دانند و بین نظر آنان در مورد تأثیر عوامل فوق الذکر و عملکرد تحصیلی آنان رابطه مثبت وجود دارد. انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان با انتظارات تحصیلی «مادران» و «دوستان» آن‌ها هم خوانی دارد. تدریس معلمان عموماً بر کتاب‌های درسی متکی می‌باشد. به علاوه، از دیدگاه معلمان «فکر کردن به گونه‌ای منسجم و نظام یافته»، «درک چگونگی به کارگیری مفاهیم علوم ریاضی در دنیای واقعی» و «توانایی ارائه دلیل برای تأیید نتایج به دست آمده» دارای اهمیت یکسانی در موفقیت دانش‌آموزان در دروس ریاضی و علوم می‌باشند.

در مناطق روستایی بین متوسط عملکرد دانش‌آموزان پسر و دختر در حیطه‌های ریاضیات و مهارت‌های زندگی و هم چنین کل آزمون تفاوت معنی دار وجود ندارد، لیکن متوسط عملکرد دانش‌آموزان دختر در حیطه سواد آموزی از متوسط عملکرد دانش‌آموزان پسر بیشتر و تفاوت‌های مشاهده شده در سطح $0/05$ معنی دار می‌باشد. در مناطق شهری بین متوسط عملکرد دانش‌آموزان پسر و دختر در حیطه ریاضیات تفاوت معنی دار وجود ندارد، لیکن در دو حیطه سواد آموزی و مهارت‌های زندگی و نیز کل آزمون تفاوت مشاهده شده بین متوسط درصد پاسخ‌های صحیح و گروه معنی دار می‌باشد. در حیطه سواد آموزی و کل آزمون متوسط عملکرد دختران و در حیطه مهارت‌های زندگی متوسط عملکرد دانش‌آموزان پس بالاتر می‌باشد.

در مجموع متوسط عملکرد دانش‌آموزان شهر تهران، شهرستان‌های تهران و استان‌های اصفهان، چهارمحال و بختیاری، خراسان، سمنان، سیستان و بلوچستان، قم، مرکزی و یزد در هر سه حیطه مورد بررسی و کل آزمون استان فارس در حیطه‌های ریاضیات و سواد آموزی و کل آزمون، متوسط عملکرد دانش‌آموزان استان زنجان در حیطه‌های سواد آموزی و مهارت‌های زندگی و متوسط عملکرد دانش‌آموزان استان ایلام در حیطه سواد آموزی و مهارت‌های زندگی و متوسط عملکرد دانش‌آموزان کل کشور در حیطه‌های ذیربط بالاتر است.

مقایسه متوسط عملکرد دانش آموزان ساکن در مناطق مختلف کشور نشان می‌دهد که بین عملکرد دانش آموزان این مناطق تفاوت چشمگیری وجود دارد. متوسط عملکرد دانش آموزان مدارس مناطق «روستایی» کم تر، متوسط عملکرد دانش آموزان مدارس مناطق «روستایی» به نوبه خود از متوسط عملکرد دانش آموزان مدارس واقع در «حاشیه شهرها» کم تر و سرانجام متوسط عملکرد دانش آموزان مدارس «حاشیه شهرها» از متوسط عملکرد دانش آموزان «مناطق شهری» کم تر می‌باشد.

سیف (۱۳۸۶) در پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی و با توجه به ویژگی‌های شناختی عاطفی و روانی حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران به مورد اجرا گذاشت. در این پژوهش جمعاً ۹۶ نفر دانش آموز پایه سوم ابتدایی از مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی به صورت گروه آزمایش (۴۸ دختر) و (۴۸ پسر) و هم چنین ۹۶ دانش آموزان مدارس هم سطح آن‌ها تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی نبودند به صورت تصادفی به عنوان گروه گواه (۴۸ دختر و ۴۸ پسر) انتخاب شدند. ابزارهای اندازه گیری مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

الف- آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی ب- آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی ج- آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی د- پرسشنامه آگاهی فراشناختی برای سنجش ویژگی‌های شناختی و- آزمون‌های عملکردی علوم و ریاضی برای سنجش ویژگی‌های روانی- حرکتی. نتایج نشان داد که سطح پیشرفت دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش ریاضی علوم تجربی- زبان فارسی و هم چنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معناداری بیش تر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم سطح آن‌هاست. بین گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیرهای حوزه عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت یا باور نسبت به مفید بودن مدرسه، موفقیت یا احساس اطمینان به توانایی خود

برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه و ماجرا یا احساس خود انگیزگی و لذت بردن از یادگیری تفاوت‌های معنی داری به دست آمد.

پاشا شریفی (۸۶-۱۳۸۵) در پژوهشی تحت عنوان سنجش انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسائل آموزشی و سهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان، عنوان می‌نماید که انگیزش عبارات از آغازگری جهت‌گیری شدت و تداوم رفتار. انگیزه ممکن است درونی یا بیرونی باشد. در این پژوهش برای جلب توجه معلمان و دیگر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به سنجش ویژگی‌های انگیزشی دانش‌آموزان در کنار سنجش پیشرفت تحصیلی آنان پرداخته شد. این متغیرها در مورد دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی تحصیلی و متوسطه نظری و پیش‌دانشگاهی مورد مطالعه قرار گرفت و چگونگی تحول انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و نگرش به برنامه‌های درسی و روش‌های آموزشی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر در مقاطع سه‌گانه و سهم هر یک از انواع انگیزه‌ها و نگرش در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی گردید. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها نتایج زیر بدست آمد:

۱- پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در همه سطوح و مقاطع تحصیلی بالاتر از پسران است.

۲- انگیزه درونی و نگرش دانش‌آموزان دختر و پسر نسبت به مسائل تحصیلی در همه سطوح و رشته‌های تحصیلی از حد متوسط پایین‌تر است.

۳- انگیزه بیرونی در دانش‌آموزان رشته ریاضی مقطع پیش‌دانشگاهی در حد متوسطه اما در سایر رشته‌ها و مقاطع تحصیلی پایین‌تر از متوسطه است.

۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که روی هم رفته ۱۲ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی به کمک دو عامل انگیزه درونی و نگرش نسبت به تحصیل تبیین می‌شود. در این میان سهم انگیزه درونی بیش‌تر از نگرش است و انگیزه بیرونی در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی سهم معنی‌داری ایفا نمی‌کند.

۵- اکثریت دانش آموزان نسبت به درس زبان و ادبیات فارسی اظهار علاقه مندی نسبت به دروس ریاضیات، علوم تجربی و علوم اجتماعی اظهار بی‌علاقگی و نسبت به دروس زبان انگلیسی، علوم دینی و هنر اظهار بی‌تفاوتی کرده‌اند.

۶- کم‌تر از ۵۰ درصد دانش آموزان نسبت به محتوای برنامه‌های درسی ابزار علاقه مندی کردند. اکثر دانش آموزان مناسب بودن روش ارزشیابی معلمان و روابط مطلوب بین معلم و شاگرد را مورد تأیید قرار داده‌اند.

نگاهی اجمالی به وضعیت ارزشیابی فرایند یاددهی- یادگیری در ایران نشان می‌دهد که «نظام ارزشیابی کنونی نه تنها عامل پدیدآیی تعارضات و حتی آسیب‌هایی در مبانی فلسفی فرهنگی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی آموزش و پرورش شده است بلکه صدمات و اختلالاتی را نیز در ساختار سازمانی- اداری به وجود آورده است» (حسین زاده، ۱۳۸۰: ۱۰۶). یعنی ارزشیابی به عنوان مؤلفه‌ای نظام‌مند که بتواند نحوه شکل‌گیری و اثرات یک برنامه درسی، اهداف آموزش و پرورش و بالاخره تجارب واقعی یادگیری فراگیران را مورد تحقیق و ارزیابی قرار دهد مطرح نبوده و تنها در نقش یک مؤلفه مرکزی و مستقل ظاهر گردیده است. در صورتی که امروزه در اکثر قریب به اتفاق ملل جهان ارزشیابی به عنوان نهادی در خدمت آموزش و یادگیری بوده است و به جای نگرش شناخت گرایانه به آن با نگرش فراشناخت گرایانه نگاه می‌شود. (بارل ۱ ۱۹۹۲) وجود چنین تفاوت‌هایی در وضعیت نظامی ارزشیابی در ایران سبب مطرح شدن سؤال‌های زیر گردید:

۱- آیا بین دیدگاه دانش آموزان، اولیاء مربیان نسبت به ارزشیابی عملکرد بازدهی برنامه درسی توسط نظام ارزشیابی تفاوت وجود دارد؟

۲- آیا بین دیدگاه دانش آموزان، اولیاء مربیان نسبت به قابلیت نظام ارزشیابی ایران در پاسخگویی به نیازهای جامعه تفاوت وجود دارد؟

۳- آیا بین دیدگاه دانش آموزان، اولیاء مربیان نسبت به قابلیت نظام ارزشیابی در ایران در حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران تفاوت وجود دارد؟

۴- آیا بین دیدگاه دانش‌آموزان، اولیاء مربیان نسبت به قابلیت نظام ارزشیابی در ایران با استانداردهای سنجش پیشرفت تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

وجود چنین سؤال‌هایی نیاز به اصلاح و تغییر چارچوب سنجش و ارزشیابی را در آموزش و پرورش ایران روشن می‌سازد. اما از آن جایی که «برای ایجاد هر نوع اصلاحات و تغییراتی در هر نظام از جمله نظام ارزشیابی لازم است به صورت مستند و مستدل و با نگرش علمی و بدون پیشداوری با مسأله برخورد کرد» (حیدری، ۱۳۷۵: ۱۴۶).

در دو دهه اخیر با توجه به تغییرات ناشی از تحولات اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیکی در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی برای بهبود کیفیت یادگیری تحولات قابل توجهی رخ داده است. همگام با ایجاد تحول در عناصر نظام آموزشی از جمله برنامه درسی، رویکردهای تدریس و منابع یادگیری، ضرورت تحول در شیوه‌های سنجش و ارزشیابی از آموخته‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان احساس شده است. این امر به ویژه در آموزش همگانی چشمگیرتر است. زیرا کوشش‌های بین‌المللی در سیاست‌گذاری‌های خود نه فقط به مسأله آموزش با کیفیت برای همه افراد واجب‌التعلیم به عنوان یک میثاق بین‌المللی توجه کرده است بلکه برنامه‌های اجرای آن را نیز برای قاره‌های مختلف جهان پیشنهاد کرده است (UNESCO 2001) یکی از هدف‌های این میثاق ارتقاء کیفیت یادگیری و پاسخگو کردن نظام‌های آموزشی است (بازرگان، ۱۳۸۱: ۱۵۳).

لذا مقاله حاضر در همین راستا تنظیم تا پس از بررسی وضع موجود نظام ارزشیابی در ایران و آگاهی از نظرات دانش‌آموزان، اولیا و مربیان و شناسایی واقعیت‌های موجود، زمینه را برای استقرار یافتن وضع مطلوب فراهم نماید. با عنایت به موارد فوق در این مقاله تلاش می‌گردد تا به سؤالات ذیل پاسخ داده شود:

- ۱- آیا نظام ارزشیابی در ایران عملکرد بازدهی برنامه درسی را ارزیابی می‌کند؟
- ۲- آیا نظام ارزشیابی رایج در ایران عملکرد یادگیری فراگیران را در طول فرآیند یاددهی یادگیری ارزیابی می‌کند؟

۳- آیا نظام ارزشیابی رایج در ایران در حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران علمکردی مناسب و مطلوب دارد؟

۴- آیا نظام ارزشیابی رایج در ایران با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران مطابقت دارد؟

روش تحقیق: تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی پیمایشی بوده است. با توجه به متجانس نبودن سطح علمی، فرهنگی، اقتصادی و سایر عوامل مؤثر در آموزش کشور و تدقیق بیشتر تحقیق، کشور را به ۵ منطقه جغرافیایی (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) تقسیم نموده و از طریق نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای، از هر منطقه دو استان و از هر استان دو شهر و از شهر در هر مقطع دو مدرسه و از هر مدرسه چند کلاس به طور تصادفی و از هر کلاس همه دانش آموزان و اولیا و کلیه معلمان آن مدرسه جهت نمونه آماری انتخاب شده‌اند.

روش جمع آوری داده ترکیبی از دو روش اسنادی و میدانی بوده و در جمع آوری داده‌ها از فیش و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. روایی ابزار با استفاده از روش روایی صوری و پایایی به کمک آلفای کراباخ تعیین گردیده که برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. در توصیف داده‌ها از آمار توصیفی و تحلیل داده‌ها از آزمون‌هایی متناسب با سطح سنجش داده‌ها استفاده گردیده است.

جمع‌بندی پیشینه تجربی و نظری

باتوجه به اینکه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی درسی و نظام‌های آموزش و پرورش محسوب می‌شود. لذا با عنایت به این عنصر در روند فعالیت یاددهی- یادگیری، ارائه شیوه نوین در این زمینه‌ها و ارتقاء سطح دانش معلمان و سایر دست اندرکاران تعلیم و تربیت، ضروری اجتناب ناپذیر می‌باشد. از طرفی رویکرد یکسان موجود برای ارزشیابی تحصیلی از سال ۱۳۰۳ تاکنون، به صورت امتحان کتبی- شفاهی نمود پیدا کرده است و دراین رابطه ملاک ثابت (۲۰-۰) همواره پایدار بوده است. در اکثر کشورهای جهان نیز، توجه به ابعاد

شخصیت فراگیر ذهن علمای تعلیم و تربیت را به استفاده از شیوه‌های نوین ارزشیابی سوق داده است و تجارب موفق‌تری در این زمینه موجود می‌باشد. امروزه نیازمند سیستم‌هایی از سنجش و ارزیابی هستیم که به هر دانش‌آموز به دیده حرمت نگاه کند. موهبت‌های طبیعی و انسانی او را بسیار بیش‌تر از آزمون‌های سنتی نشان دهد. پس آن نوع سنجش که بتواند تصویری واضح و سه‌بعدی از رشد مهارت‌ها، توانایی‌ها و نگرش دانش‌آموز بدهد قابل دفاع می‌باشد. برخلاف ارزشیابی کمی که با داده‌های کمی و ریاضی و عدد و ارقام سروکار دارد و از قضاوت برخوردار است باید دانست که کیفیت این امر نسبی است و انعطاف پذیر می‌باشد و به‌طور کلی می‌توان گفت که کیفیت مقطعی نیست بلکه اندیشه‌ای مستمر است و براساس تلاش و فعالیت فرد انجام می‌گیرد. ارزشیابی توصیفی 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.

ارزشیابی تحصیلی، فعالیتی است که معلم، در جریان تدریس خود انجام می‌دهد. این فعالیت شامل جمع‌آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز است. جمع‌آوری این اطلاعات از طریق شیوه‌های مختلف صورت می‌پذیرد و نیازمند کسب مهارت و دانش کافی در این زمینه است. معلم باید با استفاده از نتایج حاصل از سنجش و ملاحظه اهداف و انتظارات آموزشی درباره وضعیت فرد، داوری کرده، ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموز را مشخص کند و برای بهبود فعالیت‌های یادگیری به او توصیه‌هایی را ارائه دهد.

یافته‌ها

الف: تحلیل توصیفی: در این قسمت سعی می‌شود تا نتایج توصیفی حاصل از نمونه مورد مطالعه به اختصار بیان گردد تا امکان داشتن تصویری نسبتاً کامل از نمونه مورد مطالعه برای خوانندگان مهیا گردد.

جدول ۱. توزیع فراوانی نظرات گروه‌های مورد مطالعه نسبت به توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و و مطلوب عملکرد و بازدهی برنامه درسی

اولیاء	دانش آموزان	معلمان	میانگین نظرات نمونه مورد مطالعه از ۵
۳/۵۸	۳/۷۱	۳/۴۵	
۱/۲۷	۱/۳۵	۱/۰۲	انحراف معیار

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که میانگین ارزیابی معلمان ۳/۴۵ از پنج، دانش آموزان ۳/۷۱ از ۵ و اولیاء ۳/۵۸ از ۵ بوده است. میانگین‌های بدست آمده بیش تر از حد متوسط (۳ از ۵) می‌باشد و می‌توان گفت که ارزیابی سه گروه مورد مطالعه (معلمان، دانش آموزان و اولیاء) نسبت به موفقیت نظام ارزشیابی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد و بازدهی برنامه درسی مناسب می‌باشد.

جدول ۲. توزیع فراوانی نسبی نظرات گروه‌های مورد مطالعه نسبت به متغیر توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از عملکرد یادگیری فراگیران در طول فرایند یاددهی - یادگیری

اولیاء	دانش آموزان	معلمان	میانگین نظرات نمونه مورد مطالعه از ۵
۳/۷۳	۳/۳۹	۳/۲۸	
۱/۲۱	۱/۲۲	۱/۰۱	انحراف معیار

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که میانگین ارزیابی معلمان ۳/۲۸ از ۵، دانش آموزان ۳/۳۹ از ۵ و اولیاء ۳/۷۳ از ۵ و میانگین نظرات و ارزیابی مجموع سه گروه ۳/۱۲ از ۵ بوده است. میانگین‌های بدست آمده بیش تر از حد متوسط (۳ از ۵) می‌باشد و می‌توان گفت که ارزیابی سه گروه مورد مطالعه (معلمان، دانش آموزان و اولیاء) نسبت به موفقیت نظام ارزشیابی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از عملکرد یادگیری فراگیران در طول فرایند یاددهی - یادگیری مناسب می‌باشد.

جدول ۳. توزیع فراوانی نسبی نظرات گروه‌های مورد مطالعه نسبت به توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از ویژگی‌های رفتاری و موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران

توانایی نظام ارزشیابی در ارزیابی دقیق و مطلوب از ویژگی‌های رفتاری			معلمان	دانش‌آموزان	اولیاء
میانگین نظرات نمونه مورد مطالعه از ۵			۲/۹۹	۳/۴۸	۳/۳۵
انحراف معیار			۱/۱۵	۱/۳۱	۱/۲۷

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که میانگین ارزیابی معلمان ۲/۹۹ از ۵، دانش‌آموزان ۳/۴۸ از ۵ و اولیاء ۳/۳۵ از ۵ و میانگین نظرات و ارزیابی مجموع سه گروه ۳/۱۲ از ۵ بوده است. میانگین‌های بدست آمده بیشتر از حد متوسط (۲/۵ از ۵) می‌باشد و می‌توان گفت که ارزیابی سه گروه مورد مطالعه (معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء) نسبت به موفقیت توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از ویژگی‌های رفتاری و موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران مناسب می‌باشد.

جدول ۴. توزیع فراوانی نسبی نظرات گروه‌های مورد مطالعه نسبت به توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در شناخت عملکرد مناسب و مطلوب جهت حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران

توانایی نظام ارزشیابی در شناخت عملکرد مناسب و مطلوب جهت حفظ سلامت روانی			معلمان	دانش‌آموزان	اولیاء
میانگین نظرات نمونه مورد مطالعه از ۵			۳/۰۶	۳/۴۹	۳/۳۹
انحراف معیار			۱/۰۳	۱/۲۳	۱/۱۵

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که میانگین ارزیابی معلمان ۳/۰۶ از ۵، دانش‌آموزان ۳/۴۹ از ۵ و اولیاء ۳/۳۹ از ۵ و میانگین نظرات و ارزیابی مجموع سه گروه ۳/۱۵ از ۵ بوده است. میانگین‌های بدست آمده بیشتر از حد متوسط (۲/۵ از ۵) می‌باشد و می‌توان گفت که ارزیابی سه گروه مورد مطالعه (معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء) نسبت به موفقیت توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در شناخت عملکرد مناسب و مطلوب جهت حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران مناسب می‌باشد.

مطلوب عملکرد و بازدهی برنامه درسی (سؤال یک تحقیق) وجود دارد. همچنین نتایج حاصل از آزمون‌های تعقیبی (شفه) نشان می‌دهد که اولیاء دانش‌آموزان با میانگین ۳/۵۹ در رتبه اول، معلمان با میانگین ۲/۵۵ در رتبه دوم و سرانجام دانش‌آموزان از منظر موفقیت نظام ارزشیابی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد و بازدهی برنامه درسی (سؤال یک تحقیق) با میانگین ۲/۲۹ در رتبه سوم قرار دارند.

فرضیه دوم: بین نظرات نمونه مورد مطالعه پیرامون توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از عملکرد یادگیری فراگیران در طول فرایند یاددهی-یادگیری تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۷. خلاصه شاخص‌های آماری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۱۱۳/۹۹۵	۲	۵۵۶/۹۷۸		
درون گروهی	۵۸۵۷/۲۹۲	۵۹۹۷	۰/۹۷۷	۵۷۰/۲۶۳	۰/۰۰۹
جمع	۶۹۷۱/۲۴۷	۵۹۵۹	-		

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که در سطح اطمینان ۹۹ درصد، تفاوت معناداری در ارزیابی سه گروه مورد مطالعه نسبت به توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از عملکرد یادگیری فراگیران در طول فرایند یاددهی-یادگیری (سؤال دو تحقیق) وجود دارد. همچنین نتایج حاصل از آزمون‌های تعقیبی (شفه) نشان می‌دهد که اولیاء دانش‌آموزان با میانگین ۳/۷۳ در رتبه اول، معلمان با میانگین ۲/۷۱ در رتبه دوم و سرانجام دانش‌آموزان از منظر توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از عملکرد یادگیری فراگیران در طول فرایند یاددهی-یادگیری (سؤال دو تحقیق) با میانگین ۲/۶۱ در رتبه سوم قرار دارند.

فرضیه سوم: بین نظرات نمونه مورد مطالعه پیرامون توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از ویژگی‌های رفتاری و موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۸. خلاصه شاخص‌های آماری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
بین گروهی	۶۲۸/۲۰۹	۲	۳۱۴/۱۰۴		
درون گروهی	۵۶۵۷/۵۳۵	۵۹۹۷	۰/۹۴۳	۳۳۲/۹۵۱	۰/۰۰۹
جمع	۶۲۸۵/۷۴۴	۵۹۵۹	-		

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که در سطح اطمینان ۹۹ درصد، تفاوت معناداری در ارزیابی سه گروه مورد مطالعه نسبت به توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از ویژگی‌های رفتاری و موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران (سؤال سه تحقیق) وجود دارد. همچنین نتایج حاصل از آزمون‌های تعقیبی (شفه) نشان می‌دهد که اولیاء دانش‌آموزان با میانگین ۳/۳۵ در رتبه اول، معلمان با میانگین ۳ در رتبه دوم و سرانجام دانش‌آموزان از منظر توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب از ویژگی‌های رفتاری و موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران (سؤال سه تحقیق) با میانگین ۲/۵۱ در رتبه سوم قرار دارند.

فرضیه چهارم: بین نظرات نمونه مورد مطالعه پیرامون توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در شناخت عملکرد مناسب و مطلوب جهت حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۹. خلاصه شاخص‌های آماری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
بین گروهی	۶۵۹/۶۶۴	۲	۳۲۹/۸۳۲		
درون گروهی	۶۳۲۶/۶۸۲	۵۹۹۷	۱/۰۵۵	۳۱۲/۶۴۴	۰/۰۰۹
جمع	۶۹۸۶/۳۴۶	۵۹۵۹	-		

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که در سطح ضریب اطمینان بیش از ۹۹ درصد، تفاوت معناداری در ارزیابی سه گروه مورد مطالعه نسبت به توانایی نظام ارزشیابی آموزشی ایران در شناخت عملکرد مناسب و مطلوب جهت حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران (سؤال چهار

تحقیق) وجود دارد. همچنین نتایج حاصل از آزمون‌های تعقیبی (شفه) نشان می‌دهد که اولیاء دانش آموزان با میانگین ۳/۳۹ در رتبه اول، معلمان با میانگین ۲/۹۳ در رتبه دوم و سرانجام دانش آموزان از منظر موفقیت نظام ارزشیابی ایران در (سؤال چهار تحقیق) با میانگین ۲/۵۰ در رتبه سوم قرار دارند.

فرضیه پنجم: بین نظرات نمونه مورد مطالعه پیرامون میزان انطباق نظام ارزشیابی آموزشی ایران با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۰. خلاصه شاخص‌های آماری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
بین گروهی	۷۶۷/۰۳۶	۲	۳۸۳/۵۱۸		
درون گروهی	۶۵۰۶/۱۲۶	۵۹۹۷	۱/۰۸۵	۳۵۳/۵۰۷	۰/۰۰۹
جمع	۷۲۷۳/۱۶۲	۵۹۹۹	-		

نتایج محاسبات نشان می‌دهد که در سطح ضریب اطمینان بیش از ۹۹ درصد، تفاوت معناداری در ارزیابی سه گروه مورد مطالعه نسبت به متغیر میزان انطباق نظام ارزشیابی آموزشی ایران با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران وجود دارد. همچنین نتایج حاصل از آزمون‌های تعقیبی (شفه) نشان می‌دهد که اولیاء دانش آموزان با میانگین ۳/۵۲ در رتبه اول، معلمان با میانگین ۳/۰۲ در رتبه دوم و سرانجام دانش آموزان از منظر متغیر میزان انطباق نظام ارزشیابی آموزشی ایران با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران با میانگین ۲/۵۶ متغیر در رتبه سوم قرار دارند.

داده‌های جدول ذیل میزان موفقیت نظام ارزشیابی آموزشی (امتحانات) را نسبت به اهداف

پژوهش بر اساس رتبه بندی نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. رتبه بندی میزان موفقیت نظام ارزشیابی آموزشی (امتحانات) ایران از دیدگاه گروه‌های سه گانه

(معلمان، دانش آموزان و اولیاء دانش آموزان) در تحقق اهداف

رتبه سوم	رتبه دوم	رتبه اول	سؤالات تحقیق	ردیف
دانش آموزان	معلمان	اولیاء	مشخص کردن اثر نظام ارزشیابی در ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد بازدهی برنامه درسی	۱
دانش آموزان	معلمان	اولیاء	مشخص کردن اثر نظام ارزشیابی در ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد یادگیری فراگیران را در طول فرآیند یاددهی	۲
دانش آموزان	معلمان	اولیاء	مشخص کردن اثر نظام ارزشیابی در ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد ویژگی‌های رفتاری و موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران	۳
دانش آموزان	معلمان	اولیاء	مشخص کردن اثر نظام ارزشیابی در ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد این نظام حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران	۴
دانش آموزان	معلمان	اولیاء	مشخص کردن میزان انطباق نظام رایج ارزشیابی در ایران در ارزیابی دقیق و مطلوب با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران	۵

داده‌های حاصله نشان می‌دهد که (ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد بازدهی برنامه درسی، عملکرد یادگیری فراگیران در طول فرایند یاددهی، عملکرد ویژگی‌های رفتاری، موقعیت‌های طبیعی و واقعی فراگیران، عملکرد نظام ارزشیابی در حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران و میزان انطباق نظام ارزشیابی در ایران با استانداردهای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران)، اولیاء دانش آموزان در رتبه اول، معلمان در رتبه دوم و دانش آموزان از منظر میزان موفقیت نظام ارزشیابی آموزشی (امتحانات) در رتبه سوم قرار دارد. لازم به ذکر است که در واقعیت می‌بایست معلمان به واسطه ارتباط و تعامل مستقیم با فرایند ارزشیابی در رتبه اول قرار می‌گرفته‌اند اما بواسطه کم اطلاعی اولیاء از فرایند ارزشیابی (امتحانات) جایگزین معلمان گردیده‌اند که این امر تأمل انگیز می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که بین دیدگاه‌های دانش‌آموزان، اولیاء و معلمان در ارزیابی دقیق و مطلوب عملکرد و بازدهی برنامه درسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این مهم نشان از آن دارد که از نظر انتظارات، این سه گروه با هم دارای اختلاف نظر می‌باشند. همسویی نظرات آن‌ها می‌تواند تأثیری مثبت بر فرایند ارزشیابی داشته باشد. از دیگر یافته‌های این مطالعه می‌توان به متفاوت بودن نظرات گروه‌های مورد مطالعه پیرامون نقش ارزشیابی در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره نمود. به عبارت دیگر این گروه پیرامون این موضوع که ارزشیابی می‌تواند دارای نقشی مثبت در اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری داشته باشد، دارای نظرات متفاوتی هستند. همچنین این گروه بر آن باورند که فرایند ارزشیابی نتوانسته ارزیابی دقیقی از موقعیت‌های طبیعی و واقعی زندگی فراگیران داشته باشد. وجود تفاوت معنی‌دار بین نظرات سه گروه مورد مطالعه پیرامون حفظ بهداشت و سلامت روانی فراگیران به هنگام ارزشیابی و انطباق نظام ارزشیابی آموزشی ایران با استانداردهای سنجش و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران از جمله دیگر مواردی است که می‌توان بدان اشاره نمود.

با توجه به یافته‌های مطالعه ABC و نتایج حاصل از دیگر پژوهش‌های انجام شده، مطالعات تیمز، و نتایج مطالعات پاشاشریفی، کیامنش و خیریه تلاش در جهت بهبود کیفیت آموزش از طریق رفع تنگناها و موانع موجود ضروری است. اولین گام در این راستا، آشنا ساختن مسئولان فرهنگی و سیاسی کشور و نیز سیاست‌گذاران آموزشی با وضعیت موجود بازده‌های آموزشی و عوامل تأثیرگذار بر فرایند یاددهی-یادگیری می‌باشد. این کار را می‌توان با تدوین استانداردهای مناسب متناسب با ساختار فرهنگی و فلسفه حاکم بر جامعه انجام داد. تبدیل «مسائل آموزش و پرورش» به «مسائل ملی» و بازدارنده امر توسعه و درگیر کردن ذهن افراد و سازمان‌های ذی ربط و دخیل در برنامه ریزی‌های کلان‌کشوری با مسائل آموزش و پرورش، امید به توجه و سرمایه‌گذاری بیش‌تر در امر آموزش را افزایش خواهد داد. تحقق

این امر مستلزم تغییر نگاه سیاستگذاران و برنامه ریزان کلان کشور به آموزش و پرورش می‌باشد. توجه به پیشنهادات ذیل می‌تواند تأثیری مثبت بر فرایند ارزشیابی داشته باشد:

- ارزشیابی درون دادها و برون دادهای آموزشی کشور به صورت مستمر و ادواری
- بررسی عمیق و همه جانبه علل تفاوت‌های موجود میان عملکرد دانش‌آموزان استان‌های مختلف کشور

- تعیین استانداردهای آموزشی برای دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی.
- تدوین برنامه‌های عملی لازم جهت رسیدن به استانداردهای آموزشی با توجه به عوامل برون مدرسه‌ای و درون مدرسه‌ای
- فراهم آوردن شرایط مناسبی برای جذب و تربیت و نگهداری آموزش مداوم معلمان و کارشناسان آموزشی.

- تغییری در شیوه‌های تدریس و حرکت به سوی بهره‌گیری هر چه بیشتر از روش‌های فعال و فرایند محور

- درگیر کردن اولیاء در امر آموزش
- دادن مسئولیت همراه با اختیار به معلمان و مدیران مدارس
- تغییر در وضعیت کنونی نشستن دانش‌آموزان در کلاس
- تجهیز مدارس به امکانات آموزشی و یادگیری

- اصلاح شیوه‌های امتحان و ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با هدف حرکت از امتحانات پاسخ‌نگر و «نمره محور» به سوی «امتحانات درک‌نگر» و «یادگیری محور».

- در نهایت هدایت و نظارت دقیق بر چگونگی اجرای برنامه‌ها و ارزشیابی بازده‌های آموزشی و ارائه بازخوردهای لازم به صورت مستمر.

منابع فارسی

- امین فر، مرتضی. (۱۳۶۵). افت تحصیلی یا اتلاف در آموزش و پرورش. فصلنامه آموزش و پرورش، ش ۷ و ۸.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۱). *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)*. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۲). *برخی از شیوه‌ها در سنجش آموخته‌ها و کاربرد آن‌ها در ارزشیابی دانش‌آموزان*. اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. دفتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. تهران.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۱). *ارزشیابی آموزشی مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی*. تهران: سمت.
- بولا، اچ. اس. (۱۹۷۹). *ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی*. ترجمه عباس بازرگان. تهران: مرکز دانشگاهی.
- پارسا، محمد. (۱۳۷۲). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: انتشارات بعثت.
- حسین زاده، فتح‌الله. (۱۳۸۰). *آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی*. تهران.
- حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). *تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدونکنار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- براهنی، محمد تقی. (۱۳۷۸). *زمینه روان‌شناسی*. تهران: انتشارات رشد.
- سلیقه دار، لیلا. (۱۳۹۰). *ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی*. تهران: دفتر انتشارات کمک آموزشی.
- قادری، مصطفی. (۱۳۹۱). *عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی*. تهران: آوای نور.
- کیامنش، علیرضا. نوری، رحمان. (۱۳۷۴). *یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی تیمز*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
- لشین، سنتیا. و همکاران. (۱۳۸۹). *راهبردها و فنون طراحی آموزشی*. ترجمه هاشم فردانش. تهران: سمت.

لفرانسو، گای. آر. (۱۳۸۰). *روان شناسی برای آموزش ترجمه فرجامی*. مشهد: انتشارات آستان قدس.

محمدی، حسن. (۱۳۸۵). *ارزشیابی توصیفی پاسخی به کاستی های ارزشیابی موجود*. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیت آموزش و پرورش.

مهبجور سیامک، رضا. (۱۳۷۶). *ارزشیابی آموزشی (نظریه ها، الگوها، مفاهیم، اصول)*. شیراز: انتشارات ساسان.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹). *نظریه های برنامه درسی*. تهران: سمت.

میلر، دیلو. آرو میلر، ماری اف. (۱۳۸۶). *راهنمای تدریس در دانشگاه ها*. ترجمه ویدا امیری. تهران: سمت.

منابع انگلیسی

Moynihan.Daniel.P, *Secrecy: The American Experience*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1998.

