

بررسی میزان عملی بودن و تأثیر برخی راه کارهای پیشنهادی برای کاهش آمار مردودی

عباس هومن *

دکتر حیدر تورانی **

چکیده

یکی از پی آمدهای هدایت آگاهانه فرآیند یادگیری به سمت کسب حد نصاب قبولی در امتحانات پایانی و نیز فراگیری سطحی و بدون عمق مفاهیم و مهارت‌ها و در واقع پرورش نامناسب ذهن و فکر یادگیرندگان، زیاد بودن آمار مردودی‌ها و ترک تحصیل‌کردگان است. برای رفع این معضل، دفتر آموزش و پرورش راهنمایی، پنج توصیه اساسی دارد که در پژوهش حاضر، میزان تأثیر آنها بررسی شده است. نتایج نشان داد که در میان ۷۰ سرگروه آموزشی و ۴۵۸ معلم منتخب استانها، به ترتیب، آمار موافقان با « طرح سؤالات امتحانی از محتوای تدریس شده در هر نوبت » ۳۷/۱ درصد و ۳۹/۷ درصد، با «تأثیر دادن نمرات ارزشیابی مستمر در امتحانات شهریورماه» ۵۱/۴ درصد و ۵۶/۱۱ درصد، با «حذف امتحانات نهایی از پایه سوم راهنمایی» ۱۸/۶ درصد و ۲۲/۵ درصد و به طور کلی با این سه راه‌کار ۱۴/۳ درصد و ۱۳/۸ درصد است. نمره‌های فرضی به‌دست آمده از دخالت دادن نمرات ارزشیابی مستمر نوبت دوم مردودشدگان پایه‌های اول، دوم و سوم در نمره امتحانات دروس تجدیدی شهریور ماه آنان، به ترتیب برابر با ۶/۷۱۱، ۶/۰۴۴ و ۸/۰۳ و به مراتب کم تر از حد نصاب قبولی است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی مستمر، ارزشیابی سازنده (تکوینی)، ارزشیابی جامع، مردودی.

* عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

** عضو هیئت علمی موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (heidar-toorani@yahoo.com)

مقدمه

در سال‌های اخیر تغییرات مهمی در شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان دوره راهنمایی صورت گرفته است، تا آن‌جا که برای رفع تنش‌ها و استرس‌های ناشی از شرکت در امتحانات پایانی و همچنین جلوگیری از اتلاف وقت و هزینه، نمرات ارزشیابی مستمری که در جریان تدریس به دانش‌آموزان داده می‌شود، در معدل کل نمرات آنان تأثیر داده می‌شود؛ اما با این همه، هنوز هم آمار مردودی در پایه‌های مختلف این دوره تحصیلی نسبتاً زیاد است. بدین ترتیب، انتخاب استراتژی‌ها و تدابیر مناسب که به تغییر این وضعیت منجر شود و از تعداد و نسبت مردودی‌ها در پایان سال‌های تحصیلی بکاهد، مورد توجه برنامه‌ریزان دوره راهنمایی تحصیلی قرار گرفت.

براساس آمارهای رسمی (به استناد کتاب آمار آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، صفحات ۳۱۳ تا ۳۲۲)، از کل ۶۵۱۷۰۳۸ دانش‌آموز غیر بزرگسال شرکت‌کننده در امتحانات پنج پایه دوره ابتدایی سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲، ۱۷۸۴۱۱ نفر یعنی ۲/۷۴ درصد مردود شده‌اند و تعداد مردودین پسر تقریباً ۱/۶ برابر دختران بوده است. همچنین، از کل ۴۵۳۶۳۳۶ دانش‌آموز غیر بزرگسال شرکت‌کننده در امتحانات سه پایه دوره راهنمایی در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲، تعداد ۴۱۱۳۲۶ نفر یعنی ۹/۰۷ درصد مردود شده‌اند و تعداد مردودین پسر، تقریباً ۲/۹ برابر دختران بوده است.

سه برابر شدن آمار مردودی دوره راهنمایی نسبت به دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ را می‌توان ناشی از چند علت دانست: ۱) آسان‌گیری در ارزشیابی‌های دوره ابتدایی، ۲) دشواری دروس دوره راهنمایی نسبت به دوره ابتدایی، ۳) نارسایی‌های روش یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی، به‌ویژه از لحاظ ناتوانی در تقویت معلومات پایه‌ای یا بنیادی دانش‌آموزان، ۴) دشواری امتحانات پایانی دوره راهنمایی، ۵) فقدان مدارس مناسب در شهرستانهای کوچک و روستاها و

جمعیت نسبتاً زیاد مردود شدگان چند سال اخیر در دوره راهنمایی تحصیلی، نشان دهند و خامت موضوع و ضرورت اتخاذ تدابیر مناسب برای رفع تنگناهای موجود در این زمینه است. میزان مردودشدگان غیر بزرگسال مناطق شهری و روستایی دوره راهنمایی در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی (به استناد کتاب "آمار آموزش و پرورش"، تهیه شده در دفتر آمار و برنامه‌ریزی) به شرح زیر بوده است:

- (۱) پایه اول راهنمایی: در پسران ۱۴/۴ درصد، در دختران ۵/۵ درصد و کل آنان ۱۰/۳ درصد.
- (۲) پایه دوم راهنمایی: در پسران ۱۰/۵ درصد، در دختران ۴/۱ درصد و کل آنان ۷/۵ درصد.
- (۳) پایه سوم راهنمایی: در پسران ۱۳ درصد، در دختران ۵/۳ درصد و کل آنان ۹/۴ درصد.

بی‌تردید، اتخاذ تدابیر مناسب برای کاهش آمار مردودی در کوتاه مدت و بلند مدت، منافع زیادی در بردارد: مانع از اتلاف وقت و هزینه سرسام آور برای نظام آموزش و پرورش کشور و خانواده‌های دانش‌آموزان می‌شود؛ روحیه عمومی بسیاری از دانش‌آموزانی را که به واسطه ضعف در یک یا دو درس، مجبور به تکرار کل دروس در یک سال تحصیلی می‌شوند بهبود می‌بخشد و انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی را در آنان تقویت می‌کند؛ آمار ترک تحصیل در نوجوانان را کاهش می‌دهد؛ از بروز پیامدهای ناگوار نظیر انتخاب دوستان ناباب، فرار از منزل، بروز رفتارهای جامعه ستیزانه و روی آوردن به مواد مخدر می‌کاهد.

برای رفع معضل مردودی در دوره راهنمایی تحصیلی، در کوتاه مدت، حداقل سه نوع خط مشی وجود دارد:

(۱) ارتقا کیفی فعالیت‌های آموزشی - پرورشی با تجدیدنظر در برنامه‌های درسی، بهبود محتوای کتاب‌های درسی، بهبود شیوه‌های تدریس، تقویت روحیه پژوهشگری، کاربرد روش‌های ارزشیابی مناسب و پیشرفته، استفاده از روش‌های روان‌سنجی در ارتقا کیفی کل امتحانات (پایانی و غیر پایانی)، همسو کردن فعالیت‌های آموزشی - پرورشی با نیازهای جامعه و

(۲) ایجاد انعطاف در آیین‌نامه‌ها و مصوبات تحصیلی. در مطالعه حاضر، صحت، دقت و امکان‌سنجی چند راهکار برای ایجاد انعطاف در مقررات و آیین‌نامه‌های تحصیلی بررسی می‌شود.

۳) بهبود روشهای ارزشیابی تکوینی در مدارس. چیزی که در مدارس ابتدایی و راهنمایی کشور از آن به عنوان " ارزشیابی مستمر" یاد می‌شود و در سال‌های اخیر در نظام آموزشی بهای بیشتری به آن داده شده است، در واقع شباهت بسیار زیادی به ارزشیابی سازنده دارد که به طور منطقی معلمان باید در جریان فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در طول سال تحصیلی، از آن به نحو احسن بهره‌جویند. از چندین دهه قبل، اتخاذ برخی استراتژی‌ها، خط مشی‌ها و تدابیر در نظام آموزشی مدرسه‌ای و عالی، موجب تأکید فراوان بر کمیت‌گرایی و نتیجه‌گرایی (یعنی افزایش درصد قبولی در امتحانات پایان سال و اخذ گواهی نامه و مدرک‌گرایی) حتی به قیمت تنزل کیفیت آموزش شده است.

این دیدگاه‌های فکری که در مدت بسیار طولانی صورت عملی و قانونی پیدا کرده و اگر اغراق نباشد به صورت یک سنت در آمده است، فرآیند یادگیری دانش‌آموزان را به سوی کسب حد نصاب قبولی در امتحانات پایانی و فراگیری سطحی مطالب، مفاهیم، و مهارت‌ها هدایت کرده است. قبول این سنت و درونی شدن آن در معلمان، حتی موجب شده است در ارزشیابی‌های غیرجامع (که در جریان تدریس در طول یک سال یا نوبت‌های تحصیلی مختلف انجام می‌شود)، عمق بخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان و پرورش ذهن و فکر و ایجاد فرصت برای بروز خلاقیت و شکوفایی استعدادها، آنان محور توجه قرار نگیرد و معلمان با برگزاری امتحانات متعددی که محتوایی کاملاً شبیه به امتحانات پایانی دو نیم‌سال تحصیلی دارد، دانش‌آموزان را به هر قیمتی به کسب نمره قبولی سوق دهند.

باید اعتراف کرد که در نظام آموزشی کشور ما، ارزشیابی تکوینی تا مدت‌های زیاد، به شکل ناقص اجرا شده است و عنوانی که برای آن در نظر گرفته شده - ارزشیابی مستمر - نیز القاکننده سنت دیرینه تأکید بر برگزاری امتحانات متعدد (پیاپی) و آماده ساختن یادگیرندگان برای قبول شدن و ارتقا به پایه تحصیلی بالاتر، حتی به قیمت فداکردن کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری است.

۱. نمرات ارزشیابی‌های مستمر دروس مختلف، با توجه به میزان مشارکت دانش‌آموز در فعالیتهای یادگیری، از طریق بررسی تکالیف درسی، پاسخ به پرسشهای تدریجی، بررسی فعالیتهای مرتبط با درس خارج از کلاس و نظایر آن تعیین می‌شود و دست کم ۵ نمره از نمره ارزشیابی مستمر به فعالیتهای خارج از کلاس اختصاص می‌یابد (تبصره ۱ ماده ۲ آیین نامه امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی).

یک واقعیت انکارناپذیر این است که تکامل بخشیدن به شیوه‌های ارزشیابی متداول در نظام آموزش و پرورش کشور، بدون ایجاد تغییرات مطلوب در سایر ابعاد وابسته به آموزش، عملاً امکان‌ناپذیر است. به عنوان مثال، بسیاری از پدران و مادران دانش‌آموزان دوره ابتدایی، شاهد تغییرات اساسی در روش، محتوا، و نحوه اجرای برنامه درسی فرزندان خود بوده‌اند. هم‌چنین بسیاری از معلمان با تغییرات اساسی در کتاب‌های راهنمای تدریس (راهنمای معلم) رو به رو شده‌اند؛ اما آیا آنان در برابر این تغییرات، برای اجرای دقیق برنامه درسی کاملاً آماده شده‌اند؟ آیا دانش نظری و عملی آنان به طور مداوم به روز می‌شود؟ آیا فرآیند آماده سازی معلمان با فاصله زمانی مناسبی قبل از شروع کلاس‌ها صورت می‌گیرد یا تقریباً هم‌زمان با آموزش یا کمی زودتر از آن؟ آیا کاستن از اهمیت نقش والدین در کمک به فرزندان خود (در زمینه حل مسائل وابسته به تحصیل) به نفع جامعه است؟

انباشته شدن مشکلات ذکرشده، پی‌آمدهایی نامطلوب دارد. مغایرت شیوه‌های آموزش قبلی معلمان با شیوه آموزش کنونی، تناقص در یادگیری و عدم تسلط به اصول و مبادی شیوه‌های جدید آموزش را به دنبال دارد. والدین نیز که تحت تأثیر آموزش‌های مدرسه‌ای قبلی بوده و با شیوه نوین آموزش آشنا نیستند، عملاً نمی‌توانند به فرزندان خود کمک کنند. رفع نکردن اشکال‌های جمعی یا گروهی معلمان (در ارتباط با راه‌های رفع مشکلات و نارسایی‌های یادگیری مشترک دانش‌آموزان) یا عدم اختصاص وقت کافی به این زمینه‌ها، افت کیفی آموزش را رقم می‌زند.

هدف کلی پژوهش

این پژوهش، در صدد بررسی میزان تأثیر تعدادی راه‌کار مطرح شده برای تقلیل آمار مردودی در دوره راهنمایی است. پنج راه‌کار مهم توسط دفتر آموزش و پرورش راهنمایی تحصیلی پیشنهاد شده است، که باید براساس داده‌های موثق در مورد آنها تصمیم‌گیری شود و در صورت مفید بودن و تأیید متخصصان، در قالب آیین نامه تحصیلی به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برسد.

هدف‌های جزئی پژوهش

۱- مطالعه تأثیر دخالت دادن نمرات ارزشیابی تکوینی (مستمر) نوبت‌های اول و دوم در نمرات امتحانات کتبی شهریور ماه.

۲- در نظر گرفتن وزن یا سهم بیش تر برای نمرات ارزشیابی سازنده (مستمر) نوبت‌های اول و دوم از ۵۰ درصد به ۶۰ درصد (و کاستن از سهم نمره ارزشیابی مبتنی بر امتحان پایانی از ۵۰ درصد به ۴۰ درصد) و مطالعه تأثیر آن در نمره کل هر درس.

۳- مطالعه تأثیر حذف تبصره ۳ ماده ۲ آیین‌نامه امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی از لحاظ تأثیر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان.

۴- مطالعه تأثیر طرح سؤالات امتحانات پایانی از محتوای تدریس شده در هر نوبت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان.

۵- مطالعه تأثیر حذف امتحانات نهایی از پایه سوم راهنمایی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان.

پرسش‌ها

هدف بنیادی این پژوهش، ارائه شواهدی در مورد میزان تأثیرگذاری راه‌کارهای پیشنهادی دفتر آموزش و پرورش راهنمایی تحصیلی برای کاهش مردودی و ترک تحصیل در این دوره، از طریق جواب دادن به شش پرسش مهم است:

۱- معلمان و سرگروه‌های آموزشی دوره راهنمایی در نواحی و مناطق آموزشی، تا چه حد موافق اند که مواد امتحانات پایانی در هر نوبت، فقط مربوط به محتوای تدریس شده در همان نوبت باشد؟

۲- معلمان و سرگروه‌های آموزشی دوره راهنمایی در مناطق، با حذف امتحانات نهایی در پایه سوم راهنمایی تا چه حد موافق هستند؟

۳- معلمان و سرگروه‌های آموزشی در مناطق آموزشی، تا چه حد با دخالت دادن نمرات ارزشیابی تکوینی (مستمر) نوبت اول یا دوم در نمره امتحانات شهریور ماه دانش‌آموزان موافق هستند؟

۴- اگر نمرات ارزشیابی مستمر نوبت‌های اول و دوم، در نمرات امتحانات کتبی دانش‌آموزان تجدیدی مردود شده در شهریور ماه دخالت داده شود، در آمار مردودی پایان سال تحصیلی چه تغییری حاصل می‌شود؟

۵- اگر سهم نمرات ارزشیابی تکوینی (مستمر) از ۵۰ درصد به ۶۰ درصد و سهم نمرات ارزشیابی پایانی در نوبت‌های اول و دوم از ۵۰ درصد به ۴۰ درصد تغییر داده شود،

آمار قبولی خردادماه به چه میزان رشد پیدا خواهد کرد؟ و آیا تغییر مهمی در جهت بهبود میانگین نمرات دانش آموزان ایجاد خواهد شد؟

۶- اگر تبصره ۳ ماده ۲ آیین‌نامه امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی (شرط کسب نمره ۷ در امتحان پایانی پایه سوم راهنمایی برای تأثیر دادن نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم) حذف شود، در نتیجه امتحانات چه تأثیری خواهد گذاشت؟

بررسی پیشنهاد پژوهش

الف- پیشنهاد نظری

مسئله سنجش و ارزشیابی یادگیرنده، موضوعی بسیار مهمی برای معلمان و استادان دانشگاه‌ها است. این روزها به دلیل سنجش کیفیت شیوه‌های تدریس، اغلب معلمان و مربیان مایل اند بدانند که آیا شیوه‌های سنجش آنان مناسب بوده است یا نه؟ آیا روش آنان با سایر همکارانشان هماهنگ بوده است یا نه؟ امروزه پژوهشگران، ارزشیابی یادگیرنده را در رأس هرم یادگیری قرار می‌دهند؛ زیرا برای تعیین رویکردهای یادگیری اهمیت زیادی دارد. از این رو استادان و مربیان می‌خواهند درک درستی از سنجش و ارزشیابی یادگیرنده داشته باشند.

سنجش صحیح، همیشه دشوار بوده است؛ زیرا راه حل‌های آن مبهم به نظر می‌رسد؛ به‌همین دلیل است که "سنجش"، فرایندی ذهنی است و نه یک علم دقیق. علم غالباً به صورت ملموس، عینی و قابل اثبات تصور می‌شود و از یک نمونه (یا تکلیف سنجیدنی) به جامعه وسیع‌تری تعمیم داده می‌شود. اما سنجش یک فرد، نه ملموس است و نه در اغلب موارد قابل اثبات؛ زیرا آمیخته با قضاوت حرفه‌ای است که آن هم منحصر به منطق قیاسی یا اندازه‌های عینی نیست. به خاطر عنصر ذهنیت، در سنجش یادگیرندگان همیشه میزانی از عدم قطعیت وجود دارد که به ظهور و نمو نوعی علم کاذب منتهی شده است. خوشبختانه این علم کاذب با کارهای رونتری^۱ (۱۹۸۷) و سایرین به شدت زیر سؤال رفته است (مورگان، دان، اوریلی و پری، ۲۰۰۴).

جهت‌گیری پژوهش‌های اولیه در مورد یادگیری (در حوزه روان‌شناسی شناختی)، که به همت پژوهشگران معروفی نظیر بلوم^۲ و آیزنک^۳ انجام شد، متمرکز بر روش علمی بود. آنان بر سنجش به عنوان یک پیامد، از نیاز به اندازه‌های عینی، که دامنه آن

1 . Derek Rowntree

2 . Bloom

3. Eysenck

درجه‌بندی عملکرد و آزمون همه جانبه، از طریق روش‌های زمینه یابی نظیر سؤالات چندگزینه‌ای، کوتاه پاسخ، انشایی و گزارش‌ها است، تأکید می‌ورزیدند. با این حال از دو دهه قبل، پارادایم یادگیری فرد، مبتنی بر رویکردهای افراد در تکالیف یادگیری است. این رویکرد با نشر مطالعات گوتنبرگ و لانکاستر^۱ در کتابی با عنوان "تجربه یادگیری" در سال ۱۹۸۴ آغاز شد (مارتون، هونسِل و اینت ویستل^۲، ۱۹۸۴). این کتاب در درک ما از یادگیری و سنجش خود فرد، تغییری بنیادی ایجاد کرد و این تغییر از درک یادگیری و سنجش تجربه خود فرد ناشی شده است. ویژگی برجسته این کتاب، به چالش کشیدن دیدگاه غالب و کمی از یادگیری فرد و پیامدهایش بود (داهلگرین^۳، ۱۹۸۴).

مارتون و سالجو^۴ (۱۹۷۶، ۱۹۸۴) نیز به گونه موفقیت آمیزی نشان دادند که پیامدهای یادگیری، تابعی از ادراک یادگیرندگان از ماهیت تکلیف یادگیری است. رامسدن^۵ (۱۹۸۴) به نقش سنجش تکلیف در تعیین چگونگی درک تکلیف یادگیری اشاره کرد. سؤالات محوری و اساسی حول سنجش فرد - مناسب بودن آن، اثربخشی آن، اعتبارش نسبت به تجربه یادگیری - به سرعت در لایه‌های گوناگون مفهوم جدید یادگیری افراد نفوذ کرد؛ به گونه‌ای که پیامدهای یادگیری از لحاظ کیفی، تغییر کرد.

بسیاری از پژوهشگران بین سطوح گوناگون شناختی پرداختن به تکالیف یادگیری، تمایز قائل می‌شوند. شاید بیش‌ترین تمایز بین رویکرد سطحی (که در آن درگیری شناختی نسبتاً پایینی روی می‌دهد) و رویکرد عمقی است (که در آن میزان نسبتاً بالایی از درگیری شناختی با تکلیف یادگیری رخ می‌دهد). در رویکرد سطحی به تکلیف یادگیری، فرد تصور می‌کند که به یاد آوردن همه معلومات ضروری است. این رویکرد عمدتاً مستلزم حفظ طوطی‌وار و یادآوری وقایع مورد نظر است.

دومین موضوع مهم، به ادراک دانش‌آموزان از تکلیف یادگیری مربوط می‌شود. پژوهشگران پدیدارنگار^۶ نشان داده‌اند که رویکرد دانش‌آموزان در قبال یک تکلیف یادگیری، اعم از آن‌که سطحی یا عمقی باشد، به نحوه تصور و درک آنان از تکلیف یادگیری بستگی دارد. این پژوهشگران، از دهه ۱۹۸۰ تاکنون در پی مستندسازی ادراکات دانش‌آموزان از تکالیف یادگیری‌شان بوده‌اند (به مارتون و سالجو، ۱۹۸۴ و رامسدن، ۱۹۹۲ نگاه کنید).

1 . Gothenburg and Lancaster
3 . Dahlgren

4 . Saljo

2 . Marton, Hounsell and Entwistle

5 . Ramsden

6 . Phenomenographic

مهم‌ترین عامل در شکل دهی این ادراکات، ماهیت تکلیف سنجش (و ارزشیابی) است. اگر دانش‌آموز فکر کند که تکلیف ارزشیابی نیاز به حفظ کردن و یادآوری دارد، رویکردی دقیقاً متناسب با آن اتخاذ می‌کند. از سوی دیگر اگر فکر کند که تکلیف ارزشیابی مستلزم تجزیه و تحلیل، برون‌یابی^۱، کاربستن در سایر حوزه‌های دانش یا ارزیابی انتقادی^۲ براساس یک چارچوب نظری خاص است، رویکردی متناسب با آن را انتخاب می‌کند. قدرت ارزشیابی، برای متأثر ساختن دانش‌آموز در انتخاب رویکرد در قبال تکلیف یادگیری بسیار قابل توجه است.

شالوده مسائلی که طرح شد این است که چه نوع یادگیری ای مطلوب است. ایده سطوح گوناگون یادگیری از قدمتی طولانی برخوردار است و با ایده یادگیری سطحی (تکالیف یادسپاری ساده) که در یک طرف این گستره جای گرفته، همخوانی دارد. در انتهای دیگر این گستره، یادگیری یک فعالیت است که در سطح بالا قرار داشته و مستلزم معنادادن یا معنا بخشیدن یعنی یادگیری عمقی است. هماهنگی بین اهداف یادگیری و تکالیف ارزشیابی وقتی مفید است که ارزشیابی به روش درست صورت گیرد.

اما چه عواملی تعیین می‌کنند که تکلیفی که نیازمند یادسپاری است **سطحی** و تکلیفی که مستلزم معنا بخشیدن و کاربرد در یک زمینه است، **عمقی** تصور شود. رامسدن (۱۹۹۲) بر این باور است که دانش‌آموزان از طریق نظام کاملی از عناصر، از تجربه یادگیری قبلی مربوط به کیفیت تدریس اثر می‌پذیرند؛ اما افزون بر آن مؤثرترین عامل را ارزشیابی می‌داند. قبول شدن در تکالیف ارزشیابی - به معنای اخذ جواز عبور یا گرفتن یک امتیاز یا نمره عالی - از دید دانش‌آموزان هدف محسوب می‌شود. بنابراین، مشکل زمانی به وجود می‌آید که تکلیف ارزشیابی مستلزم عملکردی باشد که آموزش داده نشده است یا با پیامدهای یادگیری مطلوب هماهنگ نیست. مقاصد^۳ یا اهداف یادگیری در نظام آموزشی ممکن است اشخاص را به یادسپاری نام‌ها و حفظ کردن مجبور کند.

1 . extrapolation

2. critical appraisal

3. aims

دلاندشیر^۱ (۱۹۸۸) ارزشیابی را در چهار طبقه کلی قرار داده است: ارزشیابی سازنده^۲، ارزشیابی جامع^۳ (پایانی)، ارزشیابی جایگزینی^۴ (جایابی) و ارزشیابی تشخیصی^۵. در این پژوهش، بنا به ارتباط موضوعی، ارزشیابی‌های سازنده و جامع مورد توجه قرار گرفته است. وقتی دانش‌آموزان با تکلیف ارزشیابی سازنده رو به رو می‌شوند، پی می‌برند که از نتایج عملکردشان بازخورد دریافت می‌کنند و این موضوع، آنها را قادر می‌سازد تا عملکرد خود را در همان تکلیف یا تکلیف مشابه بهبود بخشند (مورگان، دان، اوریلی و پری، ۲۰۰۴). اگر دانش‌آموزان فرصت بهبود عملکرد خود در تکالیف یکسان را داشته باشند، ارزشیابی اصولاً از نوع سازنده است. با این حال اگر عملکرد در یک تکلیف ارزشیابی، مجموع عملکرد در آن تکلیف را نشان دهد، ارزشیابی از نوع جامع یا پایانی خواهد بود. تکلیف ارزشیابی پایانی تکرار نمی‌شود یا بهبودپذیر نیست. مشکل این است که گاهی اوقات معلمان، ارزشیابی سازنده و پایانی را با هم اشتباه می‌گیرند.

از ارزشیابی سازنده در جریان تدریس استفاده می‌شود. این شیوه ارزشیابی به معلم در طراحی تدریس و به دانش‌آموزان در تحقق یادگیری معنادار کمک می‌کند. براساس این روش، فرد به گونه مستقل، موفق می‌شود به هدف‌های خود برسد. از تکالیف خارج از مدرسه می‌توان همانند سایر منابع ارزشیابی سازنده استفاده کرد. با نمره دادن به تکالیف انجام شده، می‌توان مشخص کرد که یادگیرنده تا چه حد در جهت کسب مهارت برای رسیدن به هدف‌های تعیین شده پیشرفت کرده است.

در جریان تدریس، ارزشیابی سازنده باید به دفعات انجام شود، زیرا چندین نقش مهم دارد؛ به معلم و دانش‌آموز بازخورد می‌دهد، انگیزه یادگیری را در دانش‌آموز تقویت می‌کند، و از همه مهم‌تر این امکان را برای معلم فراهم می‌کند تا فعالیت‌های آموزشی خود را به گونه‌ای تنظیم کند که به یادگیری معنادار منجر شود (گالینی و گردلر^۶، ۱۹۸۸ و گلوور و برونینگ، ۱۹۹۰).

از نتایج ارزشیابی سازنده می‌توان به عنوان منبعی برای نمره دادن به دانش‌آموز استفاده کرد؛ تصمیم در این مورد بر عهده معلم است. در این مورد دو رویکرد وجود دارد. اول این که به عقیده بسیاری از معلمان، اگر به امتحانها و تکالیف و تست‌ها نمره‌ای داده نشود (حتی در حد علامت زدن و بازبینی تکالیف و نمرات مربوط به آزمون‌های کوچک)،

1 . Delandsheere

4. placement evaluation

2. formative evaluation

5 . diagnostic evaluation

3 . summative evaluation

6. Gallini and Gredler

دانش آموز به حد کافی برای کسب موفقیت برانگیخته نمی‌شود. در برابر این گروه، معلمانی هستند که از دیدگاه دیگری جانبداری می‌کنند. آنان براین باورند که نتایج ارزشیابی سازنده نباید مبنای تصمیم درباره نمره دانش‌آموزان قرار گیرد. آنان چنین استدلال می‌کنند که در جریان ارزشیابی سازنده، یادگیری دانش‌آموزان کامل نشده است و از نتایج آن صرفاً باید برای تصحیح اشتباهات و نارسایی‌های یادگیری استفاده کرد (دلاندشیر، ۱۹۸۸). گلوور و برونینگ (۱۹۹۰)، ضمن تأیید رویکرد دوم، معتقدند، گرچه ضرورت دارد دانش‌آموزانی که تکالیف درسی خود را انجام می‌دهند به گونه‌ای تحسین و تمجید شوند، اما استفاده از نتایج ارزشیابی سازنده برای اختصاص نمره رسمی به عملکرد آنان مناسب نیست.

برخی از متخصصان، یک تکلیف ارزشیابی را موقعی سازنده می‌دانند که هرگز نمره پایانی در کار نباشد. خطر این موقعیت وقتی پیش می‌آید که دانش‌آموزان بخش اعظم تلاش‌های خود را معطوف به کسب مدرک تحصیلی یا گذر از یک پایه و رفتن به پایه بالاتر کنند. از طرف دیگر اگر نمره نهایی نباشد، دانش‌آموز ممکن است فکر کند که انجام تکالیف چه ضرورتی دارد. یک راه برای مهم شمردن ارزشیابی سازنده، اجباری نمودن آن است، اعم از این که به تکالیف درسی نمره داده شود یا نمره داده نشود.

به اعتقاد سیف (۱۳۷۵)، از آن جا که نتایج ارزشیابی سازنده به طور عمده برای واریسی پیشرفت یادگیرندگان و تعیین نقایص روش آموزشی معلم به کار می‌رود، بهتر است برای نمره‌گذاری استفاده نشود. با این حال در شرایط خاصی می‌توان از نمرات آزمون‌ها در ارزشیابی نهایی عملکرد دانش‌آموزان و اثربخشی طرح آموزشی معلم استفاده کرد.

در ارزشیابی سازنده، مقصود این نیست که به دانش‌آموز نمره یا گواهی‌نامه پایان دوره داده شود؛ مقصود آن است که توجه معلم و دانش‌آموز به یادگیری در حد تسلط جلب شود؛ برای مثال در مشاهده سازنده، میزان دستیابی به حد تسلط در یک تکلیف معین یادگیری (فرآیند یادگرفتنی) تعیین می‌شود و بخش‌های که دانش‌آموز در آنها تسلط نیافته به درستی مشخص می‌شود.

اصطلاح ارزشیابی جامع^۱، به نوعی ارزشیابی اطلاق می‌شود که در پایان نیم‌سال، دوره یا برنامه به کار می‌رود و هدف آن نمره دادن، اعطای گواهی‌نامه، ارزشیابی میزان پیشرفت، یا تحقیق در میزان کارایی یک برنامه درسی، دوره تحصیلی یا طرح آموزشی است. مهم‌ترین ویژگی ارزشیابی جامع آن است که داوری درباره دانش‌آموز، معلم یا برنامه درسی

– که براساس کارایی یادگیری یا آموزش خواهد بود. هنگامی صورت می‌گیرد که فرایند یادگیری یا تدریس پایان یافته است.

در ارزشیابی جامع، دانش‌آموزان انجام تکلیفی را عهده‌دار می‌شوند که مجموع عملکرد آنان را اندازه‌گیری می‌کند. گاهی لازم است به عملکرد دانش‌آموزان، حتی اگر فرصتی برای کار مجدد و بهبود عملکرد نداشته باشند، نمره داده شود. تخصیص نمره نهایی در یک تکلیف ارزشیابی- یا در کل دوره- به ارزشیابی جامع و گاه به ارزشیابی پایانی^۱ معروف است. ارزشیابی جامع، در پایان یک رشته فعالیت‌های یادگیری نظام‌مند و فزاینده و پس از آن‌که تکلیف ارزشیابی سازنده در طول دوره انجام شده، برگزار می‌شود. تکالیف ارزشیابی سازنده با فعالیت‌های تدریس و یادگیری در هم تنیده‌است و پس از آن تکالیف ارزشیابی جامع وضع می‌شود.

ب – پیشینه تجربی

اداره کارشناسی سنجش و ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره عمومی سازمان آموزش و پرورش استان قزوین در سال ۱۳۸۲، پژوهشی با عنوان "مقایسه نمرات مستمر، شفاهی و آزمون پایانی سوم راهنمایی" انجام داده است. در پژوهش مذکور، شیوه نمره‌دهی معلمان دروس زبان انگلیسی، تعلیمات اجتماعی، عربی، علوم تجربی، حرفه‌وفن بررسی شده است. بدین منظور نمرات مربوط به ارزشیابی‌های سازنده (مستمر و عملی) و پایانی (مربوط به امتحانات کتبی پایان سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱) در ۶۰۰ دانش‌آموز مقایسه شده است. نمرات ارزشیابی مستمر، براساس نظر دبیران در مورد فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی حاصل شده و نمرات ارزشیابی پایانی، براساس عملکرد دانش‌آموزان در امتحانات نهایی پایان سال محاسبه شده است.

مهم‌ترین نتایج حاصل از توصیف داده‌های مربوط به توزیع نمرات ارزشیابی‌های مستمر و پایانی ۶۰۰ دانش‌آموز پایه سوم دوره راهنمایی استان قزوین در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ و استنباط آماری در مورد آنها به شرح زیر است:

۱: در درس علوم تجربی، میانگین نمرات ارزشیابی‌های مستمر و پایانی، به ترتیب ۴/۳۳ و ۶/۵۴ و تفاضل آنها (۲/۲۱ نمره) به نفع ارزشیابی پایانی و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

۲: در درس عربی، میانگین نمرات ارزشیابی‌های مستمر و پایانی (براساس امتحان شفاهی) به ترتیب $4/40$ و $11/36$ و تفاضل آنها (۶/۹۶ نمره) به نفع ارزشیابی پایانی و از لحاظ آماری در سطح $0/01$ معنادار است.

۳: در درس تعلیمات اجتماعی میانگین نمرات ارزشیابی‌های مستمر و پایانی به ترتیب $16/53$ و $14/21$ و تفاضل آنها (۲/۳۲ نمره) به نفع ارزشیابی سازنده و از لحاظ آماری در سطح $0/05$ معنادار است.

فروتن (۱۳۸۱) در مدارس راهنمایی استان قزوین مطالعه دیگری انجام داد: "ارزشیابی تحقق هدف‌های آموزشی در پایه‌های اول و دوم راهنمایی در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ در دروس علوم تجربی، ریاضیات، تاریخ و جغرافیا براساس محتوای کتاب‌های درسی و مقایسه آن با نتایج امتحانات پایانی همان سال تحصیلی". اندازه گروه‌های نمونه انتخابی به روش سهمیه‌ای ۱۱۰۸ نفر از دو پایه تحصیلی یادشده بوده است. خلاصه نتایج مطالعه مذکور به شرح زیر است:

۱- ضعیف‌ترین عملکرد در هر دو پایه تحصیلی اول و دوم راهنمایی مربوط به درس ریاضی و مناسب‌ترین آن مربوط به درس تاریخ و جغرافیا است (ارزشیابی پایانی دروس اخیر مربوط به سنجش محفوظات بوده است).

۲- ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن بین نمرات امتحانات پایانی و ارزشیابی‌های مستمر در درس‌های علوم تجربی اول و دوم به ترتیب $0/93$ و $0/59$ ، ریاضیات اول و دوم به ترتیب $0/13$ و $0/11$ ، تاریخ و مدنی اول $0/75$ و تاریخ و جغرافیای دوم $0/89$ بوده است.

۳- در دروس هر دو پایه تحصیلی اول و دوم راهنمایی، عملکرد دانش‌آموزان در ارزشیابی مستمر با اختلاف بسیار زیاد، ضعیف‌تر از عملکرد آنان در امتحانات پایان سال تحصیلی بوده است.

۴- نتایج آزمون تفاوت نسبت‌های قبولی در ارزشیابی‌های مستمر و پایانی در دانش‌آموزان شهری و روستایی استان قزوین.

۴-۱ در دروس علوم تجربی، ریاضی، تاریخ و مدنی پایه اول راهنمایی از لحاظ آماری بی‌معناست.

۲-۴ در دروس علوم تجربی پایه اول و تاریخ و جغرافیای پایه دوم از لحاظ آماری معنادار (به نفع دانش‌آموزان شهری) است.

۵- نتایج آزمون تفاوت نسبت‌های قبولی ارزشیابی‌های مستمر در دانش‌آموزان پسر و دختر.

۱-۵ تفاوت نسبت قبولی پسران و دختران دانش‌آموز پایه اول راهنمایی در ارزشیابی‌های مستمر در دروس علوم تجربی و ریاضیات از لحاظ آماری بی‌معناست، ولی در درس تاریخ و جغرافیا معنادار (به نفع گروه دختران) است.

۲-۵ تفاوت نسبت قبولی پسران و دختران دانش‌آموز پایه دوم راهنمایی در ارزشیابی‌های مستمر در دروس علوم تجربی و ریاضیات از لحاظ آماری معنادار (در هر دو مورد به نفع گروه پسران) است، ولی در سایر دروس از لحاظ آماری بی‌معناست.

ضرورت اجرای پژوهش

کثرت آمار مردودین و ترک‌تحصیل‌کردگان دوره راهنمایی در سال‌های اخیر، ضرورت تغییر خط‌مشی‌های آموزشی جدید را تبیین کرده است. در نظر گرفتن نمره برای ارزشیابی‌های مستمری که در طول سال تحصیلی انجام می‌شود، یکی از راه‌حلهایی است که از چندین سال پیش به اجرا در آمده است. هدف این پژوهش، تعیین و امکان‌سنجی راه‌کارهای جدیدتر و بررسی و مقایسه میزان تأثیرگذاری هر یک از آنها است. بر این اساس، راه‌کارهای پیشنهادی دفتر آموزش و پرورش راهنمایی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است؛ این راه‌کارها در صورت مفید بودن و تأیید متخصصان، باید در قالب آیین‌نامه تحصیلی به تصویب برسد.

روش شناسی

اندازه جامعه مورد مطالعه

بخشی از جامعه آماری مطالعه حاضر را کل دانش‌آموزان مردودی پایان سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ در پایه‌های مختلف دوره راهنمایی تشکیل می‌دهند. بر اساس آمارهای رسمی موجود، تعداد دانش‌آموزان غیر بزرگسال مردود شده در پایه‌های اول، دوم، و سوم راهنمایی کل کشور، به ترتیب ۱۵۶۲۳۶، ۱۱۳۱۶۷، ۱۴۱۹۲۳ و در مجموع ۴۱۱۳۲۶ نفر هستند؛ البته آمار ترک تحصیل‌کنندگانی که در امتحانات این پایه‌های تحصیلی شرکت

نکرده‌اند نیز به این آمار اضافه می‌شود. تعداد مدارس راهنمایی دولتی در نواحی و مناطق شهری و روستایی پسرانه ۱۲۲۷۱ باب، دخترانه ۱۱۷۹۳ باب، مختلط ۴۶۹۴ باب و در مجموع ۲۸۷۵۸ باب است. بر این مبنا می‌توان گفت، آمار متوسط مردودی در هر مدرسه راهنمایی $14/3 = 28758 : 411326$ نفر، یعنی تقریباً ۱۵ دانش‌آموز و به طور متوسط ۵ دانش‌آموز از هر پایه تحصیلی است (البته به شرطی که تعداد کلاس‌های اول و دوم و سوم در هر مدرسه یکسان فرض شود).

واحد تحلیل

این مطالعه در مورد گروه منتخب دانش‌آموزان تجدیدی مردود شده دوره راهنمایی در شهریورماه سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ برای استانهای کشور انجام شده است. هدف این مطالعه بررسی آن است که با تغییر برخی از مقررات تحصیلی، چه تغییراتی در عملکرد تحصیلی این دانش‌آموزان، به‌ویژه کاهش آمار مردود شدگان ایجاد می‌شود.

اندازه گروه‌های نمونه و کل مدارس منتخب

تعداد اعضا گروه‌های نمونه دانش‌آموزان مردود شده، معلمان و سرگروه‌های آموزشی، به تفکیک پایه تحصیلی و جنسیت و مدارس دولتی منتخب کشور، در جدول ۱ وارد شده است. گردآوری حداقل اندازه نمونه‌های مورد نیاز و داده‌های مربوط به آنها، مستلزم انجام یک رشته فعالیت‌های نظاممند بود؛ فعالیت‌هایی نظیر انجام مکاتبات و طی مراحل اداری، ارسال پرسشنامه‌ها و فرم‌ها و دستور اجرای آنها به مدارس منتخب. رؤسای گروه‌های دوره راهنمایی تحصیلی سازمانهای آموزش و پرورش ۹ استان منتخب کشور (آذربایجان شرقی، اصفهان، خراسان رضوی، خوزستان، سیستان و بلوچستان، تهران، فارس، کردستان و گیلان) سرپرستی کار انتخاب مدارس و برقراری تماس با آنان برای ایجاد هماهنگی در دریافت، تکمیل و بازگردادن به موقع پرسشنامه‌ها و فرم‌های تکمیل شده را به عهده گرفتند. افزون بر این، برای انجام بهینه فعالیت‌ها، پیگیری‌های مستمری از سوی مجری طرح و کارشناس مسئولان دفتر راهنمایی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش صورت گرفته است.

جدول ۱. تعداد گروه‌های نمونه منتخب دانش‌آموزان مردود شده، معلمان و مدارس دولتی به تفکیک پایه تحصیلی و جنسیت (گروه پاسخ‌دهندگان)

پایه تحصیلی	مذکر	مؤنث	کل
دانش‌آموزان مردود پایه اول	۵۲	۴	۵۶
دانش‌آموزان مردود پایه دوم	۱۰	۱۱	۲۱
دانش‌آموزان مردود پایه سوم	۷۱۶	۱۱۵	۸۳۱
تعداد کل دانش‌آموزان مردود	۷۷۸	۱۳۰	۹۰۸
تعداد کل مدارس پاسخ‌دهنده	۴۸	۱۶	۶۴
تعداد معلمان	۴۲۲	۳۶	۴۵۸
تعداد سرگروه‌های آموزشی	۵۵	۱۵	۷۰

روش گردآوری داده‌ها

بخشی از داده‌های مورد نیاز این طرح، با تکمیل فرم‌های آماری ویژه نمرات دانش‌آموزان مردود شده در شهریورماه تأمین شده است. کارشناسان اعزامی دفاتر راهنمایی تحصیلی سازمانهای آموزش و پرورش استانها با مراجعه به دفاتر امتحانات مدارس در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، اطلاعات فرم‌های تدوین شده را تکمیل و گردآوری کرده‌اند. یک پرسشنامه ۶۱ ماده‌ای (از نوع بسته-پاسخ) نیز در گروه معلمان مدارس منتخب و برخی از سرگروه‌های آموزشی مناطق مربوط اجرا شده است. مقادیر ضرایب همابستگی درونی مجموعه‌های تشکیل‌دهنده پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ و خطای استاندارد اندازه‌گیری مربوط به آنها، به اختصار در جدول ۲ وارد شده است.

جدول ۲. ضرایب همابستگی درونی بخش های تشکیل دهنده پرسشنامه نظر سنجی از سرگروه های آموزشی و معلمان منتخب ۹ استان کشور

معلمان r_{tt} (se)	سرگروه آموزشی r_{tt} (se)	تعداد سؤال	مقوله های مورد ارزشیابی
۰/۸۰۴ (۳/۴۲)	۰/۸۱۴ (۳/۲۸)	۱۱	موافقت با طرح سؤال های امتحانی از محتوای تدریس شده در هرنوبت
۰/۷۶۷ (۲/۶۲)	۰/۷۹۲ (۲/۳۳)	۷	موافقت با دخالت دادن نمرات ارزشیابی مستمر در نتیجه امتحانات پایانی شهریور ماه
۰/۹۱۹ (۵/۲۴)	۰/۹۲۶ (۴/۷۲)	۲۵	موافقت با حذف امتحان نهایی از پایه سوم راهنمایی
۰/۷۷۵ (۲/۷۰)	۰/۸۲۷ (۲/۴۹)	۸	موافقت کلی با راه کارهای پیشنهادی دفتر راهنمایی تحصیلی برای کاهش آمار مردودی

خطای استاندارد اندازه گیری: Se :

ضریب همابستگی درونی (آلفا کرونباخ): r_{tt} :

* ضرایب همابستگی درونی چهار بخش تشکیل دهنده پرسشنامه ها در حد مطلوب بوده است.

روش تجزیه و تحلیل داده ها. برای تحلیل داده های گردآوری شده، از روش های توصیف و استنباط آماری استفاده شده است. داده ها از این قرار بود: آزمون های آماری تک متغیری مجذور کای، t استیودنت برای مقایسه دو گروه مستقل، t تک متغیری برای مقایسه با حد نصاب قبولی و t استیودنت برای مقایسه نمرات همبسته یک گروه در دو حالت برای مقایسه دو سری نمرات ثبت شده و فرضی.

خلاصه یافته ها

پاسخ پرسش های شماره ۱ تا ۳ پژوهش

الف: یافته های حاصل از نظرسنجی از ۷۰ سرگروه آموزشی ۹ استان منتخب

کشور:

- ۱: در مورد طرح سؤالات امتحانی از محتوای تدریس شده در هر نوبت (اول یا دوم)، ۳۷/۱ درصد موافق، ۱۷/۱ درصد مخالف و ۴۵/۸ درصد بی نظر هستند.
- ۲: در مورد تأثیر دادن نمرات ارزشیابی مستمر در امتحانات شهریورماه، ۵۱/۴ درصد موافق، ۱۸/۶ درصد مخالف و ۳۰ درصد بی نظر هستند.
- ۳: با حذف امتحانات نهایی از پایه سوم راهنمایی، ۱۸/۶ درصد موافق، ۴۱/۴ درصد مخالف و ۴۰ درصد بی نظر هستند.
- ۴: در مورد سه راه کار مطرح شده توسط دفتر راهنمایی تحصیلی برای تقلیل مردودی دانش آموزان، ۱۴/۳ درصد موافق، ۵۵/۷ درصد مخالف و ۳۰ درصد بی نظر هستند.

ب: خلاصه یافته های حاصل از نظرسنجی از ۴۵۸ معلم هشت استان منتخب (به جز

استان تهران)

- ۱: در مورد طرح سؤالات امتحانی از محتوای تدریس شده در هر نوبت (اول یا دوم)، ۳۹/۷ درصد موافق، ۱۶/۲ درصد مخالف و ۴۴/۱ درصد بی نظر هستند.
 - ۲: در مورد تأثیر دادن نمرات ارزشیابی مستمر در امتحانات شهریورماه، ۵۶/۱۱ درصد موافق، ۱۵/۷۳ درصد مخالف و ۲۸/۱۷ درصد بی نظر هستند.
 - ۳: در مورد حذف امتحانات نهایی از پایه سوم راهنمایی، ۲۲/۵ درصد موافق، ۳۵/۱ درصد مخالف و ۴۲/۴ درصد بی نظر هستند.
 - ۴: در مورد راه کارهای مطرح شده توسط دفتر راهنمایی تحصیلی برای تقلیل آمار مردودی دانش آموزان، ۱۳/۸ درصد موافق، ۵۰/۲ درصد مخالف و ۳۶ درصد بی نظر هستند.
- نتایج حاصل از آزمون های تک متغیری نیکویی برازندگی مجذورکای درمورد یکسانی نظر سرگروه های آموزشی در موافقت/مخالفت با سه راه کار دفتر راهنمایی تحصیلی برای کاهش آمار مردودی نشان داد که در هر یک از راه کارها، بین فراوانی های مشاهده شده موافقان و مخالفان تفاوت وجود دارد. این نتایج در مورد معلمان نیز صادق است.
- بررسی متوسط امتیازات در نظر گرفته شده برای پاسخ های آنان نیز نشان داد که نظر هر دو گروه در مورد هر سه راه کار پیشنهادی به صورت نه موافق و نه مخالف است.

پاسخ پرسش شماره ۴ پژوهش

برای جواب دادن به پرسش شماره ۴، از چند روش محاسباتی استفاده شده که نتایج حاصل از آنها به شرح زیر است:

الف: مقایسه متوسط کل نمرات ارزشیابی های پایانی و مستمر نوبت های اول، دوم و شهریورماه دانش آموزان منتخب مردود شده پایه های اول، دوم و سوم راهنمایی در دروس تجدید شده

۱: میانگین نمرات دانش آموزان پایه اول که در امتحانات شهریور ماه شرکت کرده و مردود شده اند، در کل این دروس $3/71$ و میانگین نمرات ارزشیابی های پایانی نوبت اول و دوم و ارزشیابی های مستمر نوبت اول و دوم آنان در این دروس به ترتیب $7/17$ ، $5/56$ ، $10/31$ و $9/67$ بوده است. اگر نمره ارزشیابی های مستمر دو نوبت، پس از معدل گیری، در امتحانات شهریورماه دخالت داده شود، میانگین نمرات این گروه برابر با $6/85$ خواهد شد. هم چنین اگر فقط نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم در امتحانات شهریورماه دخالت داده شود (با در نظر گرفتن سهم مساوی برای هر یک از آنها)، میانگین نمرات کل دروس تجدیدی آنان برابر با $6/71$ خواهد شد.

۲: میانگین نمرات دانش آموزان پایه دوم که در امتحانات شهریور شرکت کرده و مردود شده اند، در کل دروس تجدید شده برابر با $3/06$ و میانگین نمرات ارزشیابی های پایانی نوبت اول و دوم و ارزشیابی های مستمر نوبت اول و دوم آنان در این دروس به ترتیب $7/9$ ، $5/6$ ، $10/1$ و $9/03$ بوده است. اگر نمره ارزشیابی های مستمر دو نوبت، پس از معدل گیری، در امتحانات شهریورماه دخالت داده شود، میانگین نمرات این گروه برابر با $6/25$ خواهد شد. هم چنین اگر فقط نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم در امتحانات شهریورماه دخالت داده شود (با در نظر گرفتن سهم مساوی برای هر یک از آنها)، میانگین نمرات کل دروس تجدیدی آنان برابر با $6/04$ خواهد شد.

۳: میانگین نمرات دانش آموزان پایه سوم که در امتحانات شهریور شرکت کرده و مردود شده اند، در کل دروس تجدید شده برابر با 5 و میانگین نمرات ارزشیابی های پایانی نوبت اول و دوم و ارزشیابی های مستمر نوبت اول و دوم آنان در این دروس به ترتیب برابر با $8/5$ ، $5/5$ ، $10/4$ و $11/8$ بوده است. اگر نمره ارزشیابی های مستمر دو نوبت، پس از معدل گیری، در امتحانات شهریورماه دخالت داده شود، میانگین نمرات این گروه برابر با $8/06$ خواهد شد. هم چنین اگر فقط نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم در

امتحانات شهریورماه دخالت داده شود (با در نظر گرفتن سهم مساوی برای هر یک از آنها)، میانگین نمرات کل دروس تجدیدی آنان برابر با $۸/۴۲$ خواهد شد.

در مجموع، نتایج به دست آمده در این زمینه نشان می دهد که دخالت دادن نمره های مربوط به ارزشیابی مستمر، به طور متوسط، به نمرات امتحانات شهریور ماه حدود سه نمره می افزاید و میانگین توزیع نمرات به دست آمده از این تغییر را تا حدی به عدد ۷ نزدیک می کند. اتخاذ این روش، فرصت استفاده از تک ماده را برای برخی از امتحان شوندهگان ضعیف فراهم می کند و ممکن است تعدادی از آنان قادر به کسب حد نصاب قبولی (نمره ۱۰) شوند.

ب: نتایج مقایسه دو به دو میانگین کل نمرات دروس تجدیدی مردود شدگان دوره راهنمایی، به تفکیک ارزشیابی های پایانی و مستمر در دو نوبت و شهریورماه

مقایسه دو به دو میانگین کل نمرات دروس تجدیدی گروه های منتخب دانش آموزان مردود شده از پایه های مختلف دوره راهنمایی تحصیلی در کل کشور، به تفکیک در ارزشیابی های پایانی و مستمر نوبت های اول و دوم و شهریور ماه و نمره های به دست آمده پس از ایجاد تغییر در نمرات شهریور ماه دانش آموزان (براساس پیشنهادات دفتر آموزش و پرورش راهنمایی تحصیلی جهت کاهش آمار مردودی)، با استفاده از آزمون t استیودنت برای مقایسه میانگین نمرات همبسته (نا مستقل) صورت گرفته است. مهم ترین نتایج به دست آمده از این محاسبات به شرح زیر است:

۱: در صورت دخالت دادن نمرات ارزشیابی های مستمر نوبت های اول و دوم در نمره شهریور (با در نظر گرفتن وزن مساوی برای هر یک)، میانگین و انحراف استاندارد توزیع نمرات جدید به ترتیب در پایه های اول $۶/۸۵$ و $۱/۶۶$ ، دوم $۶/۲۵$ و $۱/۸۸$ و سوم $۸/۰۷$ و $۲/۱۳$ خواهد شد. تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات اصلی و جدید در پایه های اول، دوم و سوم به ترتیب $۳/۱$ ، $۳/۲$ و $۳/۰$ و همگی از لحاظ آماری معنی دار است. در تمام موارد، نمره جدید شهریور ماه، که پس از دخالت نمرات ارزشیابی های مستمر در دو نوبت حاصل شده، بیش تر است.

۲: در صورت دخالت نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم در نمره شهریور ماه (با در نظر گرفتن وزن مساوی برای هر یک)، میانگین و انحراف استاندارد توزیع نمرات جدید به دست آمده به ترتیب در پایه های اول $۶/۷۱$ و $۱/۸۱$ ، دوم $۶/۰۴$ و $۱/۹۲$ و سوم $۸/۴۲$ و $۲/۵۰$ می شود. تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات اصلی شهریور (ثبت شده در

کارنامه) و نمرات جدید، در پایه‌های اول، دوم و سوم به ترتیب برابر با $۳/۰$ ، $۳/۰$ ، و $۳/۴$ و همگی آنها به نفع نمره جدید و از لحاظ آماری معنی‌دار است.

۳: تفاوت میانگین نمرات ارزشیابی مستمر نوبت اول و شهریورماه در کل دروس تجدیدی در پایه‌های اول، دوم و سوم به ترتیب برابر با $۶/۶$ ، ۷ و $۵/۴$ (به نفع ارزشیابی مستمر نوبت اول) و همگی از لحاظ آماری معنی‌دار است. تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات ارزشیابی مستمر نوبت دوم و امتحانات شهریورماه در کل دروس تجدیدی در پایه‌های اول، دوم و سوم به ترتیب برابر با $۵/۹$ ، ۶ و $۶/۸$ (به نفع ارزشیابی مستمر نوبت دوم) و همگی از لحاظ آماری معنی‌دار است.

در مجموع می‌توان گفت که در هر یک از سه پایه تحصیلی دوره راهنمایی، بین عملکرد دانش‌آموزان در امتحانات شهریور ماه و نمرات حاصل از ارزشیابی فعالیتهای کلاسی و غیر کلاسی آنان، شباهتی وجود ندارد.

پ: نتایج مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان مردود شده در دوره راهنمایی در کل دروس تجدیدی، پس از دخالت دادن نمرات ارزشیابی های مستمر در امتحانات شهریورماه با حدنصاب قبولی

خلاصه نتایج حاصل از مقایسه نمرات به‌دست آمده با حد نصاب قبولی (نمره ۱۰) به روش آزمون t استیودنت تک نمونه ای به شرح زیر است:

۱: میانگین نمرات مردود شدگان در کل دروس تجدیدی شهریورماه در پایه های اول، دوم و سوم راهنمایی به ترتیب برابر با $۳/۷۱$ ، $۳/۰۶$ و ۵ بوده و به مراتب کمتر از حد نصاب قبولی است.

۲: نمرات فرضی به‌دست آمده از دخالت دادن متوسط نمرات دو نوبت ارزشیابی های مستمر مردود شدگان در نمره امتحانات دروس تجدیدی شهریور ماه آنان، در پایه های اول، دوم و سوم راهنمایی به ترتیب برابر با $۶/۸۵$ ، $۶/۲۵۳$ و $۸/۰۶۱$ بوده و به مراتب کم تر از حد نصاب قبولی است.

۳: نمرات فرضی جدید حاصل از دخالت نمرات ارزشیابی مستمر نوبت دوم مردود شدگان در نمره امتحانات دروس تجدیدی شهریور ماه آنان، در پایه های اول، دوم و سوم راهنمایی به ترتیب برابر با $۶/۷۱۱$ ، $۶/۰۴۴$ و $۸/۴۱۹$ بوده و به مراتب کم تر از حد نصاب قبولی است.

پاسخ پرسش شماره ۵ پژوهش

به منظور بررسی میزان تأثیر کاهش سهم ارزشیابی های پایانی و افزایش سهم ارزشیابی های مستمر و قائل شدن سهم ۴۰ درصد و ۶۰ درصد برای آنها، نمره های ارزشیابی های پایانی و مستمر دو نوبت دانش آموزان مردود شده در هریک از دروس تجدیدی استخراج شد. در ابتدا توزیع نمرات آنان در شرایط معمولی یعنی با احتساب وزن مساوی برای ارزشیابی های مستمر و پایانی برای هر یک از دروس امتحانی در شهریور ماه و معدل کل نمرات آنان در این دروس به دست آمد. در مرتبه بعد، توصیه مورد نظر دفتر راهنمایی تحصیلی با ایجاد تغییر وزن های یاد شده (۴۰ درصد و ۶۰ درصد) در اعداد استخراج شد و توزیع نمرات جدید برای هر درس و کل دروس مذکور به دست آمد و مبنای تصمیم فرضی در مورد قبولی یا تجدیدی گروه های نمونه دانش آموزان مردود منتخب در پایه های تحصیلی مختلف قرار گرفت.

در مورد تغییر وزن ۴۰ درصد و ۶۰ درصد برای ارزشیابی های پایانی و مستمر در دو نوبت، به تفکیک برای دروسی که شاگردان در امتحانات شهریور ماه در آنها مردود شده اند، پس از مقایسه دو سری نمره در شرایط معمولی و فرضی بر اساس نتایج حاصل شده در مجموع می توان گفت که تغییر فرضی نمرات با توجه به معدل کل دروس، آمار تجدیدی خرداد ماه در پایه سوم را از ۶۸/۷ درصد به ۵۳/۶ درصد، در پایه دوم از ۹۵/۲ درصد به ۹۰/۵ درصد، و در پایه اول از ۹۱/۱ درصد به ۸۳/۹ درصد کاهش می دهد. بر این مبنا می توان ادعا کرد که احتمالاً ایجاد تغییر مذکور می تواند در پایه سوم ۱۵/۱ درصد، در پایه دوم ۴/۷ درصد، و در پایه اول به میزان ۷/۲ درصد از آمار مردودشدگان بکاهد و به آمار قبول شدگان خرداد ماه بیفزاید - این نتیجه در حالی است که همه دانش آموزان شرکت کننده در این مطالعه، به علت نیاوردن نمره برابر با حد نصاب قبولی به عنوان مردود در شهریور ماه اعلام شده و به پایه تحصیلی بالاتر ارتقاء نیافته اند.

گفتنی است که در این پژوهش، محاسبه میانگین نمرات فرضی جدید خرداد ماه - پس از دخالت دادن نمرات ارزشیابی با وزن ۶۰ درصد و تخصیص وزن ۴۰ درصد برای ارزشیابی های پایانی - فقط در گروه های منتخب دانش آموزان مردودی پایه های تحصیلی مختلف دوره راهنمایی تحصیلی در کل دروس تجدیدی آنان محاسبه شده است و به احتمال زیاد نمره دانش آموزان تجدیدی را به نسبت بالاتری بهبود خواهد بخشید.

پاسخ پرسش شماره ۶ پژوهش

یک راه کار پیشنهادی برای کاهش آمار مردودی، نادیده گرفتن شرط کسب نمره ۷ در امتحان پایانی پایه سوم راهنمایی برای دخالت دادن نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم (حذف تبصره ۳ ماده ۲ آیین نامه امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی) است. سنجش میزان تأثیر این رویه در نتیجه امتحانات خرداد ماه، هدف دیگر این مطالعه بوده است.

برای جواب دادن به پرسش ششم پژوهش، از بین دانش آموزان مردود شده در پایه سوم، کسانی که نمره ارزشیابی پایانی نوبت دوم آنها در درسهای مختلف کمتر از ۷ بوده انتخاب شدند. یک بار نمره قبلی آنان، یعنی بدون دخالت نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم و بار دوم نمره های جدید و فرضی آنها پس از دخالت نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم، که ملاک اخذ تصمیم جدید برای قبولی در خرداد ماه است، محاسبه شد.

نتیجه این محاسبات مشخص کرد که در هیچ یک از دروس، دخالت نمره ارزشیابی مستمر نوبت دوم در نمره نهایی خرداد ماه نتوانسته است سطح نمرات را حتی به عدد ۷ نزدیک کند تا مردود شدگان بتوانند از تک ماده استفاده کنند. به عبارت دیگر، این تغییر در مورد گروه مذکور، که عملکرد تحصیلی بسیار ضعیفی دارند، چندان مؤثر نیست و فقط ممکن است برای تعداد بسیار کمی از آنان و درصد کمی از دانش آموزان تجدید شده، امکان استفاده از تک ماده و کسب نمره بالاتر را فراهم کند.

تفسیر یافته ها

۱- تجزیه و تحلیل نظرات مثبت و منفی منتخبان سرگروه های آموزشی مناطق و معلمان مدارس نسبت به راه کارهای پیشنهادی دفتر راهنمایی تحصیلی در مورد کاستن از آمار مردودی در پایه های مختلف این دوره تحصیلی، بخش دیگری از پژوهش حاضر است. صرف نظر از نتایج به دست آمده از تحلیل پاسخ های آنان باید اذعان کرد که توجه به نظر موافق / مخالف مشارکت کنندگان در فعالیتهای یاددهی - یادگیری، بیش تر به منظور کسب اطلاع از نگرش مثبت یا منفی آنان نسبت به پیش نویس های اولیه آیین نامه های تحصیلی جدید و احترام گذاردن به نظر آنان صورت گرفته است. در عین حال باید اعتراف کرد که نتایج حاصل از این نظرپرسی به تنهایی مبنای تصمیم برای تصویب این آیین نامه ها قرار نمی گیرد و اطلاعات مستند دیگر مانند متون علمی موجود، یافته های

پژوهش ها و نظر متخصصان خارج و داخل کشور، نتایج حاصل از اجرای این مطالعه و نظرهای بی طرفانه معجری پژوهش، مکمل مناسبی محسوب می شود.

۲- از شمارش پاسخ های دو گروه منتخب سرگروه های آموزشی و معلمان استانهای کشور، نتایج نسبتا مشابهی به دست آمد. ۴۰ درصد هر دو گروه (یا بی تفاوت بودن آنها) نسبت به تمام راه کارهای پیشنهادی دفتر راهنمایی تحصیلی در مورد کاهش آمار مردودی، نظر خنثایی دارند. این موضوع را می توان به چند چیز ربط داد: اول این که احتمالاً آنان مایل نیستند در تصمیم گیری درباره آسان سازی فرایند ادامه تحصیل دانش آموزان شرکت کنند و ترجیح می دهند این امر را به مسئولان وزارت آموزش و پرورش واگذار کنند. دوم این که چون نمی دانند ایجاد این تغییرات در آیین نامه های تحصیلی چه پی آمدهایی در بر دارد، مایل به اظهار نظر در مورد آن نیستند.

۳- این که دانش آموزان مردود شده در امتحانات شهریور و ارزشیابی های مستمر و پایانی نتایج متفاوتی کسب می کنند، ممکن است به چند دلیل باشد:

- (۱) احتمال دارد معلم توانایی دانش آموزان را درست تشخیص نداده باشد.
- (۲) احتمال دارد روایی و اعتبار ارزشیابی تکوینی، به ویژه به خاطر در دسترس نبودن قواعد و دستورالعمل روشن و اعتبار بخشی شده با مشکلات اساسی روبه رو باشد.
- (۳) احتمال دارد معلمان تکالیف آسان داده باشند یا ورقه های امتحانات کلاسی را با اغماض تصحیح کرده باشند.
- (۴) احتمال دارد جریان تدریس کاملا متفاوت با پرسشهای امتحانات پایانی باشد.
- (۵) احتمال دارد جنبه بسیار رسمی امتحانات پایانی و استرسهای فراوان مربوط به رقابت با هم کلاسی ها، موجب پایین آمدن عملکرد افراد نسبت به حد و سطح واقعی آموخته هایشان شود.
- (۶) احتمال دارد روایی و اعتبار امتحانات پایانی و شهریور ماه زیر سؤال باشد.
- (۷) کسب نتایج ضعیف در شهریور ماه نیز می تواند به این علت باشد که دانش آموز مجبور نیست در کلاس های تقویت درسی (مانند برنامه روزانه) مدرسه کند و بین تدریس در مدرسه و حضور در جلسه امتحانات فاصله می افتد.

(۸) ممکن است دانش‌آموزان تجدید شده بدون هیچ گونه آمادگی در امتحانات شهریور ماه شرکت کرده باشند.

(۹) با توجه به تعداد نسبتاً فراوان غایبان امتحانات شهریور ماه و منظور کردن نمره صفر در کارنامه تحصیلی آنان، می‌توان عامل ترس و اضطراب شدید از شرکت در امتحانات سرنوشت ساز را در کسب این نتایج ضعیف دخیل دانست.

بحث

ضرورت ارزشیابی واقع‌بینانه از وضع کیفیت و عملکرد نظام آموزشی کشور

اساس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آینده، به موفقیت آنان در دوره ابتدایی (و راهنمایی تحصیلی) بستگی دارد. کسب آگاهی در مورد وضعیت و عملکرد تحصیلی و جبران ضعف‌های موجود در این زمینه، از اهمیت بسیار بالا برخوردار است. مردود شدن و ترک تحصیل در دوره ابتدایی، یکی از معضله‌های جدی در بسیاری از کشورها است. یک راه مهم برای تشخیص نارسایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، استفاده از اطلاعاتی است که از اجرای آزمون‌های سراسری تشخیصی در پایان دوره ابتدایی به دست می‌آید. هر چند که آزمون‌های سراسری نیز، راه‌کارهای لازم برای رفع این قبیل موانع و مسائل را بسیار دیر عرضه می‌کنند (لاکهد، ورسپور و همکاران، ۱۹۹۱).

اطلاعات مربوط به نتایج عملکرد تحصیلی، ارزشیابی واقع‌بینانه‌ای از وضع کیفیت و عملکرد نظام آموزشی کشور فراهم می‌کند. این اطلاعات مصارف گوناگونی دارد. هشت مورد از آنها عبارت‌اند از: (۱) هدایت سیاست‌گذاری‌های آموزشی، (۲) نظارت مستمر بر استانداردها، (۳) معرفی و عرضه استانداردهای واقع‌گرایانه، (۴) مدیریت و راهبری^۳ تلاش‌های مستقیم معلمان، (۵) افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، (۶) ایجاد نظام پاسخگویی مناسب، (۷) افزایش سطح آگاهی‌های عمومی و (۸) برقراری مباحثات سیاسی براساس اطلاعات به‌دست آمده.

ضرورت آموزش به معلمان در زمینه طراحی و تدوین انواع سؤال

چون کلاس‌های مدارس دولتی در کشور ما عموماً پرجمعیت هستند و معلم نمی‌تواند برای تشخیص نارسایی‌های یادگیری کل دانش‌آموزان و اقدامات اصلاحی و

1. Monitoring

2. realistic

3. steering

مشارکتی در این زمینه وقت کافی صرف کند، استفاده از انواع سؤال‌های عینی (بسته - پاسخ و چند گزینه‌ای) و غیر عینی (کوتاه - پاسخ) برای سنجش و ارزشیابی از آموخته‌های آنان ضروری است. طرح و تدوین این سؤال‌ها به مهارت زیادی نیاز دارد. بدون آموزش در این زمینه نمی‌توان سؤال‌های مناسبی طرح کرد.

اگر فرد در امتحانات کوتاه و پیاپی و مرحله به مرحله، که به غلط به عنوان ارزشیابی تکوینی (مستمر) از آنها یاد می‌شود، موفقیتی حاصل نکند، ممکن است علاوه بر احساس خستگی و شکست مکرر، انگیزه‌های درونی مثبت خود را برای ادامه تحصیل از دست بدهد؛ از معلم، مدرسه و همکلاس‌های خود بیزار شود؛ امید خود برای داشتن آینده بهتر و توأم با رفاه را از دست بدهد؛ مدرسه را ترک کند و رفتارهای نامناسب و ناشایست از خود نشان دهد و... .

مزایا و معایب احتمالی حذف امتحان نهایی از پایه سوم راهنمایی

نتایج این مطالعه نشان داد که با حذف امتحانات نهایی از پایه سوم راهنمایی، سرگروه‌های آموزشی، ۱۸/۶ درصد موافق، ۴۱/۴ درصد مخالف، ۴۰ درصد بی‌نظر، و گروه معلمان، ۲۲/۵ درصد موافق، ۳۵/۱ درصد مخالف و ۴۲/۴ درصد بی‌نظر هستند. با توجه به وضعیت کنونی نظام آموزشی کشور از لحاظ تدریس، امکانات و وسایل آموزشی و مسائل و مشکلات آن، حذف امتحان نهایی از پایه سوم راهنمایی می‌تواند مزایای زیر را در برداشته باشد:

۱. موجب حذف اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.
۲. فرصت اتخاذ شیوه‌های مناسبتر در ارزشیابی دانش‌آموزان را برای معلمان فراهم می‌کند.
۳. آثار و پیامدهای جنبی نامناسب ناشی از ارزشیابی‌های پایانی در شرایط کنونی را کاهش می‌دهد.
۴. امکان مقایسه پیشرفت‌های مرحله به مرحله دانش‌آموزان در یادگیری مطالب را برای معلمان به میزان بیش‌تری فراهم می‌کند.
۵. روحیه اعتماد به نفس و خود راهبری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند.

۶. انگیزه ادامه تحصیل و احساس لذت از مدرسه رفتن را در دانش آموزانی که از پیشرفت تحصیلی ضعیف برخوردارند تقویت می‌کند.
۷. حس مسئولیت پذیری معلمان در قبال رسالت آموزشی _ پرورشی خود را تقویت می‌کند و آنها را به تلاش بیش تر به ارتقا کیفی سطح آموزش سوق می‌دهد.
۸. با توجه به اهمیت نقش معلم در ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی، این راه کار، زمینه همکاری و همفکری با والدین را به منظور پیشرفت تحصیلی بیشتر فرزندانشان فراهم می‌کند.
- در شرایط کنونی، حذف امتحان نهایی از پایه سوم راهنمایی ممکن است زیانهایی نیز در برداشته باشد:
- ۱- نقاط ضعف دانش آموزان در یادگیری مباحث و مطالب تدریس شده به خوبی آشکار نمی‌شود.
 - ۲- احتمال عدم آمادگی و کوشش ناکافی دانش آموزان برای شرکت در امتحانات دشوار و پیش بینی نشده را در بر خواهد داشت.
 - ۳- آمار قبولی دانش آموزانی که بهره هوشی متوسط و ضعیف دارند را بالا می‌برد و کار را آنان در دوره‌های بالاتر دشوار می‌کند و در نهایت موجب تنزل کیفیت تحصیل در مدارس می‌شود.
 - ۴- در شرایط کنونی، با توجه به پر جمعیت بودن کلاس‌ها و رسیدگی کم تر معلم به وضعیت تک تک دانش آموزان، احتمال دارد تلاش و کوشش کمتر دانش آموزان برای کسب موفقیت در امتحانات را در پی داشته باشد.
 - ۵- دانش آموزان یاد نمی‌گیرند که باید برای رو به رو شدن با موقعیت‌ها و مسائل جدید و سخت کوشش بیش تری داشته باشند و از حداکثر توانایی و آموخته‌های خود استفاده کنند.
 - ۶- با توجه به استفاده فراوان از معلمان جوان و کم تجربه، نقطه ضعف‌های تدریس معلمان پوشیده و پنهان می‌ماند و ضعف بنیه علمی دانش آموزان موجب بروز مشکلات بسیار زیاد برای آنان و معلمان آنان در دوره دبیرستان و ... می‌شود.
 - ۷- به واسطه بیش تر بودن اشکالات محتوایی امتحانات معلم ساخته، نسبت به امتحانات هماهنگ مناطق، در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانش آموزان خطا وارد می‌کند.

- ۸- بر فعالیت‌های کم فروغ برخی از معلمان سر پوش می‌گذارد.
- ۹- احتمال اعمال نظر از سوی معلم را در ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.
- ۱۰- وقتی که تجربه تدریس در سطح پایین باشد، نتایج حاصل از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان قابل اعتماد نخواهد بود.

توصیه‌های مربوط به نتایج به دست آمده از پژوهش

۱: یکسان نبودن نتایج حاصل از ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در امتحانات کتبی شهریور ماه و ارزشیابی‌های مستمری که معلم از فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی آنان در حین تدریس داشته است (در هر یک از سه پایه تحصیلی دوره راهنمایی) مسئله بسیار مهمی است که نباید به سادگی از آن گذشت. متوسط تفاوت این دو سری نمره تقریباً شش نمره است. برای رفع این مسئله باید تدابیر مناسبی اتخاذ شود. اول اینکه برای واقع‌بینانه ساختن ارزشیابی‌های تکوینی معلمان و اثربخش ساختن آنها، لازم است دوره‌های آموزشی و بازآموزی مناسبی در قالب پژوهش‌های ضمن عمل برای آنان برگزار شود. دوم آن‌که با توجه به تنوع استنباط‌های معلمان و مدیران مدارس از ارزشیابی تکوینی و برای رفع سوء تفاهم‌های موجود در این زمینه، بهتر است دستورالعمل مناسب و یکسان و یک‌نواختی برای ارزشیابی تکوینی تدوین شود.

۲: تغییر احتمالی حاصل از افزایش سهم ارزشیابی‌های مستمر، می‌تواند در پایه سوم ۱۵/۱ درصد، در پایه دوم ۴/۷ درصد، و در پایه اول به میزان ۷/۲ درصد از آمار مردودشدگان بکاهد و به آمار قبول شدگان در خرداد ماه بیفزاید. البته چون همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه را دانش‌آموزان مردود شده تشکیل داده‌اند، طبیعی است که با انجام این کار، تعداد قابل ملاحظه‌ای از دانش‌آموزان که تجدید شده‌اند، به فهرست قبول شدگان اضافه خواهند شد. در مورد پیامدهای تحقق این کار، به ویژه مهم‌تر شدن نقش معلمان در نمره دادن به دانش‌آموزان، لازم است تدابیر پیش‌گیرانه و احتیاطی برای جلوگیری از فعالیت افراد سودجو اتخاذ شود.

۳: چنان‌که ملاحظه شد، ۳۷/۱ درصد سرگروه‌های آموزشی و ۳۹/۷ درصد معلمان موافقت خود را با طرح سؤالات امتحانی از محتوای تدریس شده در هر نوبت (اول یا دوم) اعلام داشته‌اند. اقدام به این کار، در جهت استراتژی مبتنی بر تقویت محفوظات و

تأکید بر تقویت قوای حافظه کوتاه مدت و یادگیری امور سطحی است. اتخاذ این راه کار، در بهتر شدن نمرات دانش‌آموزان در برخی از دروس که یادگیری آنها مستلزم حفظ کردن نام و نشانه‌ها و امور روزمره است، مفید واقع می‌شود. اما احتمال کسب نمرات مطلوب در دروس بنیادی - که مستلزم فراگیری مطالب تسلسلی، سلسله مراتبی، استفاده بهینه از مطالب انباشته شده در حافظه بلند مدت، رسیدن به حد تسلط و کسب مهارت است - را کاهش می‌دهد؛ مگر آن‌که به موازات آن، سطح دشواری سؤالات نیز بسیار پایین آورده شود و در واقع به طرز نادرستی از این طریق، راه برای گذر از یک پایه به پایه تحصیلی بالاتر هموار شود.

۴: بررسی نمرات دانش‌آموزان منتخب مردود شده در دوره راهنمایی نشان داد که دخالت دادن نمره‌های مربوط به ارزشیابی مستمر در نوبت‌های اول و دوم و (یا فقط نوبت دوم)، به طور متوسط به نمرات امتحانات شهریور ماه حدود سه نمره می‌افزاید و میانگین توزیع نمره‌های به دست آمده از این تغییر را تا حدی به عدد ۷ نزدیک می‌کند. اتخاذ این روش می‌تواند برای برخی از امتحان‌شوندگان بسیار ضعیف، فرصت استفاده از تک ماده را فراهم کند و درصد ناچیزی از آنان را قادر به کسب حد نصاب قبولی (نمره ۱۰) کند. همچنین ممکن است سطح معدل نمرات تعدادی از دانش‌آموزان تجدید شده را افزایش دهد. تصویب این راه کار، گامی هرچند کوچک در جهت کاهش آمار مردودی است و ممکن است از طریق بازی با اعداد و ارقام، بتوان در محافل داخلی و خارجی نیز به عنوان موفقیت از آنها یاد کرد. اما هنوز هم مسئله تنزل کیفیت فرایند یاد دهی - یادگیری به قوت خود باقی است.

۵: دانش‌آموزانی که با ارفاق (مثلاً با استفاده از تبصره تک ماده) به پایه تحصیلی بالاتر راه پیدا می‌کنند نباید به حال خود رها شوند. آنان برای رسیدن به سطح پایه قابل قبول، یادگیری مفاهیم پایه، دریافت پیش‌نیازهای لازم و کسب مهارت و تسلط لازم در آنها، نیاز به تمرین و ممارست و تلاش فراوان دارند. جمعیت نسبتاً زیاد کلاس‌ها مانع از به‌کارگیری شیوه‌های آموزش انفرادی و جبران ضعف‌های دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین برنامه‌ریزان آموزشی کشور باید از طریق گنجاندن دروس پیش نیاز در برنامه درسی، خط‌مشی‌های مناسب و دقیقی برای تقویت و جبران ضعف‌های یادگیری این دانش‌آموزان اتخاذ کنند. مطالعات ردیابی مستمر برای روشن شدن وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و تهیه گزارش در مورد پیشرفت آنان در جهت رسیدن به سطح قابل قبول نیز توصیه می‌شود.

توصیه‌های کلی

الف- راه‌کارهای مفید برای کاهش آمار مروددی از طریق رشد کیفیت آموزش

۱. متنوع ساختن محتوای برنامه‌های درسی
۲. استفاده بهینه از نرم افزارهای آموزشی در تدریس .
۳. تهیه و تدوین نرم افزارهای ویژه روش تدریس برای معلمان، توسط جمعی از معلمان خبره برای هر یک از دروس.
۴. ایجاد رفاه بیش تر برای معلمان و کادر آموزشی و اداری و مدیران مدارس و به طور کلی ایجاد انرژی مثبت و روحیه بالا و پر نشاط در آنان.
۵. ایجاد ساز و کارهای مناسب برای بهبود روابط کادر آموزشی و اداری مدرسه با دانش‌آموزان و ترغیب رفتار صمیمی بدون تأکید بر هیچ گونه رقابت.
۶. ایجاد سازوکارهایی برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به حضور در مدرسه و لذت بردن از آن. بدین منظور می توان چند فعالیت انجام داد:
 - ۶-۱ بهبود طرح لباس‌ها؛ به طوری که در فرد احساس پرستیژ ایجاد کند.
 - ۶-۲ دلچسب‌تر کردن فضاهای آموزشی و محیط‌های ورزشی.
 - ۶-۳ اختصاص زمان بیش تر برای بازی و ورزش و جدی گرفتن آن.
 - ۶-۴ بهسازی کیفیت تجهیزات آموزشی.
 - ۶-۵ در نظر گرفتن ساعاتی برای مطالعه و حضور دانش‌آموزان در کتابخانه مدرسه.
۷. برگزاری ارزشیابی‌های تشخیصی مناسب در طول سال تحصیلی و برپایی کلاس‌های آموزشی جبرانی برای دانش‌آموزان ضعیف و بسیار ضعیف، به کمک معلمان و در مواردی به کمک دانش‌آموزان ممتاز هم دوره‌ای.

ب - توصیه‌هایی در مورد تغییر و تدوین آیین نامه‌های تحصیلی

پژوهشگران و نظریه پردازان آموزشی در مورد پیامدهای نامطلوب تکرار پایه و ترک تحصیل، سخنان بسیار زیادی گفته‌اند. اندیشه‌های زیر بنایی تغییر، اصلاح و بهبود آیین نامه‌های تحصیلی و اعمال شیوه‌های ارفاقی نیز برای رفع یا تقلیل آن و ایجاد انعطاف بیشتر

در نظام آموزشی است. تردیدی نیست که جلوگیری از تکرار پایه و ترک تحصیل، پیامدهای بسیار مطلوبی دربردارد؛ اما بهتر است خط مشی‌های آموزشی درست در این زمینه با توجه به موارد زیر اتخاذ شود:

۱: تغییر و تدوین هر آیین نامه تحصیلی بدون اتکا به تفکر بنیادی و مداخله مناسب و فعالیت‌های پیش‌گیرانه و اصلاحی در خلال سال تحصیلی، حتی اگر از آمار نسبتاً زیاد مردودی بکاهد، تنزل کیفیت آموزش و یادگیری در کشور و انتقال مشکلات بیش‌تر به دوره تحصیلی بالاتر را در پی دارد.

۲: ارتقا دانش آموزان به پایه تحصیلی بالاتر، یا باید بر اساس تشخیص و تأیید معلم در رسیدن آنان به سطح قابل قبول (براساس شواهد و مدارک معتبر) باشد و یا با کسب موفقیت در امتحاناتی که بدین منظور برگزار می‌شود.

۳: اتخاذ راه حل‌های سریع و موقتی که بتواند در برهه‌ای از زمان مشکلات آموزش را کاهش دهد، به ویژه وقتی که ماهیت آن به گونه‌ای باشد که نتوان آن را به صورت آزمایشی در مورد گروه‌های نمونه معرف و مشخصی از دانش‌آموزان به اجرا گذاشت و پس از اطلاع در مورد اثربخش بودنشان به کل جامعه دانش‌آموزان تعمیم داد، پی‌آمدهای نامطلوب بسیار زیادی در پی خواهد داشت.

۴: چنان‌که گفته شد، یکی از راه‌های کاستن از آمار مردودی و ترک تحصیل در دوره راهنمایی، بها دادن به ارزشیابی‌های سازنده است که در طول سال تحصیلی در جریان تدریس توسط معلمان صورت می‌گیرد. با توجه به ابهام‌ها و رویکردهای نامناسبی که فرایند ارزشیابی تکوینی را با برگزاری امتحانات متعدد مترادف دانسته‌اند، تدوین یک راهنمای عملیاتی مفصل، در قالب یک نظام نامه برای ارزشیابی سازنده از فعالیت‌های دانش‌آموزان در دوره راهنمایی تحصیلی بیش از پیش ضرورت پیدا کرده است.

منابع

- اداره کارشناسی سنجش و ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره عمومی (۱۳۸۲). "مقایسه نمرات مستمر، شفاهی و آزمون پایانی سوم راهنمایی". سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۵). زمینه ارزشیابی برنامه آموزشی. تهران: نشر دوران.
- فروتین (۱۳۸۱). ارزشیابی تحقق هدف‌های آموزشی در پایه‌های اول و دوم راهنمایی در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ در دروس علوم تجربی، ریاضیات، تاریخ و جغرافیا براساس محتوای کتاب‌های درسی و مقایسه آن با نتایج امتحانات پایانی همان سال تحصیلی.

گلوور، ج. ا. برونینگ، ر.ه. (۱۹۹۰). روان شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن، ترجمه علینقی خرازی (۱۳۷۵). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

هومن، حیدر علی (۱۳۷۵). روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر پارسا.

ورسپور، آدریان م (۱۹۹۴). بیست سال حمایت بانک جهانی از آموزش و پرورش پایه: بازنمایی و ارزشیابی.

ترجمه هومن، عباس (۱۳۷۹)، فصلنامه نمای تربیت، جلد ۳، شماره ۲، شماره مسلسل ۱۰.

- Angelo, T(1999) [accessed August 2002] Doing assessment as if learning matters most , AAHE Bulletin May, <http://aahebulletin.Com/public/archive/angelomay 99.asp>
- Angelo, T. and Cross, K. P(1993) Classroom Assessment Tehniques, Jossey-Bass, San Fransisco, CA
- Biggs, J.(1999) Teaching for Quality Learning at University , Society for Higher Education Research / Open University Press, Buckingham, UK.
- Bloom, B. S.(1976) Human Characteristics and School Learning , McGraw-Hill, New York
- Dahlgren, L(1984) Outcomes of Learning, in The Experience of Learning, ed F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle, Scottish Academic Press, Edinburgh
- Marton, F. and Hounsell D and Entwistle, N(eds)(1984)The Experience of Learning, Scottish Academic Press, Edinburgh
- Marton, F. and Saljo, R(1976) On qualitative differences in learning: outcome and process, British Journal of Educational Psychology, 46, pp 4-11
- Morgan, C. Dunn, L. Pary, S. and O'Reilly, M.(2004) The assessment Handbook. London, NewYork: Routledge Falmer, Taylor & Fronsis Group
- Orrell, J(1996) Assessment of student learning: a problematised approach , paper presented at the higher education Research Development Society of Australasia, Flinders University, South Australia
- Ramsden, P(1992) Learning to Teach in Higher Education , Routledge, London and New York
- Ramsden, P(1984) The context of learning, in the Experience of Learning, ed F Marton, D Hounsell and Entwistle, Scottish Academic Press, Edinburgh
- Reynolds, Cecil R., and Kamphaus, Randy W. ed.(2003) Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children(second Edition) . The Guilford press
- Rowntree, D (1987) Assessing Students: How shall we know them? ,rev edn, kogan page, London