**تبیین شیوه های ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز(شاد)، در دوران بیماری کرونا**

**علیرضا عصاره1 ، ،احمدعربی جونقانی \* 2**

1. **استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران**
2. **دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران**

**\* نویسنده مسئول: احمد عربی** [**arab.ahmad146@gmail.com**](mailto:arab.ahmad146@gmail.com) **تلفن:09136785719**

**.**

**چکیده**

ارزشیابی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و همواره مهم‌ترین فعالیتی بوده است که به‌منظور تشخیص میزان پیشرفت یادگیری فراگیر و دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی از برنامه‌های آموزشی اتفاق می‌افتد که در این میان با شیوع بیماری کرونا ارزشیابی باید به شیوه‌های متنوع و با توجه به هدف‌های درسی و هماهنگ با روش‌های یاددهی- یادگیري در بستر برنامه شاد انجام پذیرد تا ثمربخش و اثرگذار باشد. هدف پژوهش حاضر، تبیین شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز (شاد)، در دوران بیماری کرونا از دیدگاه معلمان شهر جونقان است. طرح پژوهش مبتنی بر روش پدیدارشناسی با ابزار مصاحبه بود. جامعه آماری، شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شاغل به تدریس در شهر جونقان در سال تحصیلی 1400-1399 است. نمونه‌گیری پژوهش به شکل هدفمند انجام شد. عمده‌ترین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که معلمان در شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز (شاد)، بیشترین اولویت را به خودارزیابی و همسال سنجی در گروه شاد و روش‌های ارزشیابی پایانی و مشاهده از طریق تماس تصویری و صوتی در شبکه آموزشی دانش‏آموز (شاد) می‌پردازند.

***واژگان کلیدی:*** *برنامه‏درسی، دوره ابتدایی، ارزشیابی، شبکه آموزشی دانش‏آموز (شاد)*

***1.مقدمه***

بهره‌مندی از رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها، در همه مقاطع آموزشی ضرورت و اهمیت بسیاری دارد، اما این ضرورت در مقطع ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژه آن در کسب مهارت‌های پایه دوچندان است (لی، 2010؛ نیمالو،2017)[[1]](#footnote-1) نظام سنجش آموخته‌ها در دوره آموزش ابتدایی باید به‌گونه‌ای طراحی و اجرا گردد تا دانش آموزان ضمن کسب مهارت‌های پایه و فراهم‌سازی فرصت لازم برای پرورش ابعاد چندگانه وجودیشان، لذت یادگیری را احساس کنند (فورستر[[2]](#footnote-2)، 2017) اندازه‌گیری‌های ادراکی به دلیل برتری بر روش‌های مشاهده‏ای، حمایت بیشتری را به دست آورده‌اند (الدریج و فراسر[[3]](#footnote-3)،2010) وقتی دانش آموزان ادراک مثبتی از ارزیابی برنامه درسی خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت. همچنین ادراک معلمان در ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان یکی از میانجی‌های مهم، بین رفتار معلمان و عملکرد یادگیری دانش آموزان عمل می‌کند (دن بروک[[4]](#footnote-4) و همکاران،2012). افزون بر این‌که دانش آموزان با توجه به رفتارهای معلمان خود عمل می‌کنند و هر یک از ایشان شیوه خاص خود از این رفتارها را ادراک و تفسیر می‌کند. ادراک دانش آموزان از مدرسه و ارزیابی از آموخته‌ها، برانگیزش تحصیلی و اجتماعی باورهای مربوط به خود، راهبردهای یادگیری، شرکت در فعالیت‌های آموزشی، رفتارهای یاری طلبی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد هیجانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (اکسلز[[5]](#footnote-5) و همکاران 1993، به نقل از تارنر[[6]](#footnote-6) و همکاران 2002).

*قضاوت درست در زمینه میزان و عمق یادگیری باید متکی به شواهد و اطلاعات گوناگون و مستندی باشد که به طور مستمر در فرآیند یادگیری گردآوری شود . این فرآیند از مرحله گردآوری اطلاعات تا قضاوت درباره کیفیت و مطلوبیت یادگیری، ارزشیابی نام دارد و جزئی از فرآیند آموزش محسوب می شود که در هر مرحله از آموزش باید فعالانه عمل کند . لذا لازم است نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان به صورت مستند مورد ارزیابی قرار گیرد ارزشیابی تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزش پرورش جهان محسوب می‌شود. در دو دهه اخیر، همگام با تحول در عناصر نظام آموزشی از جمله برنامه درسی، روشهای تدریس و منابع یادگیری، ضرورت تحول درشیوه‌های سنجش آموخته‌ها نیز احساس شده است ( نظری و همکاران،1392).*  *پی بردن به میزان عمق یادگیری تنها از طریق سیستم ارزشیابی میسر است تا به عنوان چشم و گوش نظام آموزشی عمل کند و نقاط قوت و ضعف درون دادها، فرآیند ها (یاددهی- یادگیری)، برون دادها و پیامدها را پیدا نماید (بازرگان، 1388 ). ارزشیابی زمانی بیشترین تاثیر را می گذارد که منعکس کننده یادگیری همه جانبه و تعامل و عملکرد آشکار فراگیران و آنچه آنها با دانش خود انجام می دهند باشد، لذا نمی توان ارزشیابی را نقطه پایان کار دانست. ارزشیابی باید جزئی از فرآیند یاددهی- یادگیری محسوب شود، زیرا هدف آن بهبود بخشیدن و اصلاح کردن آموزش است نه صرفاً تعیین میزان موفقیت در پیشرفت تحصیلی. ارزشیابی اگر در مسیر فرآیند آموزشی انجام گیرد، تعیین می کند که چه چیزی، به چه کسی، در چه زمانی، به چه منظوری و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای مطلوب و منطبق با اهداف فراگرفته شوند. عصر کنونی نیازمند بازنگری عمیق در این فرآیند است، زیرا دانش آموزان تنها نیازمند این نیستند که بدانند چه نمی دانند بلکه خواهان این مسئله هستند که بدانند چرا نمی توانند از دانسته های خود عملاً در زندگی واقعی بهره بگیرند (یادگیری عمیق و کاربردی ). آنها دوست دارند که موانعی که بر سر راه یادگیری و به کارگیری دانسته هایشان است، شناخته و از میان برداشته شود(همان منبع). بنابراین از جمله مسایلی که در نظام آموزش و پرورش و در مدارس مطرح است، موضوع اارزشیابی و چگونگی به کارگیری آن در بالا بردن سطح آموزش و یادگیری است(حیدری،1388)*

*با توجه به جایگاه ارزشیابی در برنامه درسی در دوره ابتدایی در بستر برنامه شاد و دوران شیوع بیماری کرونا که آموزش به ناچار باید در فضای مجازی انجام گیرد ارائه الگوها و رویکردهای کارآمد ارزشیابی در این زمینه از اهمیت بالایی برخوردار است. علیرغم انجام پژوهش‌های متعدد در خصوص ارزشیابی برنامه درسی در حوزه‌هایی مانند آموزش علوم، آموزش ریاضی و مانند آن، بااین‌حال درزمینه تبیین شیوه های ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز(شاد)، در دوران بیماری کرونا، مطالعه مستقلی انجام‌نشده و شکاف دانشی در این بخش دیده می‌شود. نظر به ماهیت متفاوت رشته‌های درسی و ویژگی‌های خاص هر حوزه دیسیپلینی، تدوین الگوهای متناسب با ارزشیابی در بسترآموزش فضای مجازی آن حوزه نیز ضروری است. بر این اساس، به‌منظور تبیین شیوه های ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز(شاد)، در دوران بیماری کرونا، لازم است که موانع و مشکلات این عنصر اساسی برنامه‏درسی، از دید آموزشگران این حوزه یعنی معلمان دوره ابتدایی، سنجیده شود و بر اساس یافته‌های حاصل، ویژگی‌های ارزشیابی مطلوب در برنامه شاد و فضای مجازی برنامه درسی دوره ابتدایی ارائه گردد. این پژوهش در راستای این هدف و به‌منظور پاسخ به پرسش‌ شیوه های ارزشیابی مطلوب* *برنامه درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز(شاد)، در دوران بیماری کرونا از دیدگاه معلمان کدامند؟انجام‌شده است.*

**2.پیشینه تحقیق**

کریستو فر داماین[[7]](#footnote-7) (2010) در پژوهشی نشان داد که گسترش راهبرد خودارزیابی، موجب ترویج تفکر انعکاسی در دانش آموزان و ارایه پاسخ های شناختی و عاطفی به یادگیری خود می شود. بازخورد فوری، بدون ابهام و فراشناختی از عوامل کلیدی در تعیین اثر بازخورد توصیفی هستند که موجب ارتقا خودتنطیمی، تسهیل یادگیری و یشرفت تحصیلی می شود.

در مطالعه حامدی(1388) با عنوان " ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی در استان سمنان" نتایج نشان داد که: 1-در مورد تحقق اهداف از156نفر 90 نفر اهداف را محقق داشته و6نفرتحقق اهداف را به آینده موکول کردند. 2-نظر مصاحبه شوندگان (14نفر) درباره کلیت برنامه مثبت بود. (11نفر نظر مثبت و 3 نفر نظر منفی) 3-بیشترین مشکل برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در این سوال خود را نشان داد، بخصوص در موارد امکانات انسانی(جمعیت کلاس، سواد والدین)، امکانات مادی(چک لیست‌ها، مساحت کلاس) و امکانات پشنیبانی(معلم راهنما، کلاس‌های ضمن خدمت و کیفیت برگزاری کلاس‌ها) درباره سوال‌های 4و 5 نیز می توان گفت: بزرگترین دستاورد برنامه با افزایش بهداشت روانی در محیط یاددهی-یادگیری و بزرگترین چالش آن جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس بود.

در مطالعه سلطانی(1388) تحت عنوان" نگرش معلمین دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در خصوص ارزشیابی توصیفی" نتایج نشان داد که: 1-اکثر معلمین نگرش مثبت و مساعدی نسبت به طرح دارند. 2-معلمین بازدهی این روش را در کلاس های پرجمعیت مطلوب پیش‌بینی نمی‌کنند. 3-تکمیل نمودن کارنامه به مهارت خاصی نیاز دارد که به دشواری کار معلمین می‌افزاید. 4-ارزیابی دانش‌آموزان تحت تاثیر قضاوت های شخصی قرار نمی‌گیرد. 5-طرح مذکور در ابعاد مورد بررسی بیشترین تاثیر خود را در بهبود رفتار دانش‌آموزان نشان داده است.

در مطالعه حیدری(1388) تحت عنوان" بررسی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم مدارس ابتدایی استان ایلام در سال1387" نتایج نشان داد که به نظر معلمان و مدیران لازم است پایه اول تعداد (10-15) و پایه دوم، سوم و چهارم تعداد برابر با (20-15) نفر باشد. بین نظر مدیران و معلمان در لزوم اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، وضعیت موجود و همچنین در تناسب آیین نامه اجرایی، وضعیت تعداد دانش‌آموزان، تناسب کافی بودن آموزش ضمن خدمت، دسترسی به ابزار و وسایل، ساعات تعیین شده برای ارزشیابی توصیفی، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. هر دو گروه وضعیت این متغیرها را به غیر از تعداد دانش‌آموزان در حد خوب و متوسط ارزشیابی نمودند، اما در کیفیت نیروهای انسانی(آگاهی و تخصص) بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. آگاهی و تخصص معلمان در زمینه آشنایی با ارزشیابی توصیفی بسیار بیشتر از مدیران است.

در مطالعه سردار بهرامی(1387) تحت عنوان" بررسی میزان رضایت معلمان و والدین از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی(کیفی) در مدارس ابتدایی استان اصفهان" نتایج نشان داد كه در هر مؤلفه طرح ارزشیابی توصیفی یعنی پوشه کار، واقعه نگاری، چک لیست، آزمون‌های مدادکاغذی، تکلیف‌های درسی، گزارش پیشرفت تحصیلی، بازخورد، خودسنجی و همسال سنجی میانگین رضایت معلمان بالاتر از سطح متوسط(3) بود. میزان رضایت والدین دانش‌آموزان نیز از طرح ارزشیابی توصیفی بالاتر از سطح متوسط(3) بود.

در مطالعه ناهید بیگم میر حسینی(1386) با عنوان " بررسی جایگاه کتابخانه‌های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس" نتایج نشان داد که:واقعیت‌های موجود در کتابخانه‌های مدارس مجری طرح بر اساس استانداردهای جهانی، به دلیل فقدان شرایط لازم به عنوان یک کتابخانه در مدرسه، نمی توانند به تحقق اهداف کمک کرد که برای کتابخانه جایگاه خاصی در طرح در نظر گرفته شود. دیدگاه و عملکرد معلمان و مدیران نشان دهنده این موضوع بود که از دیدگاه معلمان و مدیران وجود کتابخانه و استفاده از منابع غیر درسی برای پیشبرد آموزش ضروریست، ولی عملکرد آنها تفاوت زیادی را در نگرش آنها نشان می‌دهد. به نظر می رسد گرچه آنها با این روش در تدریس موافق هستند، ولی گویا شرایط لازم برای این شیوه فراهم نیست و آنها آموزشهای لازم را نیز ندیده اند. همچنین می توان نتیجه گرفت که طرح در پرورش مهارتهای یادگیری مادام العمر در دانش‌آموزان موفق عمل نکرده است.

گروه دیگری از پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی یک برنامه درسی خاص و نیز ادراک معلمان از این عنصر برنامه درسی در رویارویی با فرایند ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی را بررسی کرده‌اند، رویکردی که در پژوهش حاضر نیز موردتوجه بوده است. به‌عنوان‌مثال، حبیبی و نهاوندی (1395) در پژوهشی تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که میزان پیشرفت تحصیلی در دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابیِ کمّی متفاوت است و گروهی که برای آن‌ها از ارزشیابی توصیفی استفاده گردیده است، پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که برای آن‌ها از ارزشیابی کمی استفاده می‌شود، داشتند. در پژوهشی دیگر ازاین‌دست، رجبپور سواری و همکاران (1395) به بررسی ارزشیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی شهر قزوین از دیدگاه معلمان پرداختند که در آن وضعیت موجود ارزشیابی برنامه درسی با وضعیت مطلوب آن مقایسه شد. نتایج نشان داد که در ابعاد آماده‌سازی، شناختی، رفتاری، روش تدریس پیش‌بینی‌شده و ارزشیابی، برنامه درسی از جایگاه مناسبی برخوردار نیست.

**3.روش شناسی پژوهش**

روش اين پژوهش به شکل کیفی است. طرح پژوهش مبتنی بر روش پدیدارشناسی[[8]](#footnote-8) با ابزار مصاحبه بود. جامعه آماری، شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شاغل به تدریس در شهر جونقان در سال تحصیلی 1400-1399 بود. نمونه‌گیری پژوهش به شکل هدفمند (موارد مطلوب) انجام شد. ازآنجاکه در تحقیق کیفی، هدف انتخاب مورد یا نمونه‌ها، برای فهم عمیق‌تر پدیده‌های موردبررسی است، بنابراین به انتخاب مواردی پرداخته می‌شود که با توجه به هدف پژوهش، اطلاعات بیشتري داشته باشند؛ بنابراین معلمان برتر استانی و دارای مداراک کارشناسی ارشد به‏عنوان جامعه آماری در بخش کیفی انتخاب شدند. مبنای کفایت نمونه در این بخش نیز اشباع نظرات آزمودني‌ها بود. بر اساس تشخیص پژوهشگران، تکرار داده‏ها در این بخش، تقریباً در حجم نمونه 30 نفر از معلمان رخ داد. ابزار گرد‏آوری داده‏ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته[[9]](#footnote-9)بود. همچنین جهت تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختارمند از روش مقوله‌بندی استفاده گردید.

**4. یافته‏های پژوهش**

مصاحبه‌شوندگان در مورد *شیوه های ارزشیابی مطلوب* *برنامه درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز(شاد)، در دوران بیماری کرونا*، بر اساس تجارب خود موارد مختلفی را ذکر نمودند؛ اما در ابتدا به توضیح برخی مفاهیم ارزشیابی در برنامه‌درسی دوره ابتدایی می‌پردازیم.

**آزمون‌های عملكردي**: آزمون‌هایی هستند كه بيشتر بر كاربردي و عملي كردن مواد آموخته‌شده تأکیددارند و غالباً شامل دست‌کاری وسايل و تجهيزات عيني است پل گرينو14 و همكاران (2001). بنابراين هدف اساسي در آزمون‌های عملكردي كاربست آموخته‌ها و مهارت‌ها در موقعیت‌های جديد و تقريباً مشابه زندگي روزمره است (مستری و اشمیت،2010).15

**مشاهده**: روشي ساده و سريع است كه با استفاده از آن، معلم از طريق آن می‌تواند دانش‌آموزان را در بسياري از هدف‌های آموزشي، كه در آزمون‌های پاياني امکان‌پذیر نیست، ارزيابي كند و نتايج آن را در جهت بهبود فرآيند آموزش دانش‌آموزان به كارگیرد.

**کارپوشه**: كارپوشه پرونده‌ای از نمونه فعالیت‌های دانش‌آموز است كه ميزان موفقيت او را دررسیدن به هدف‌های آموزشي نشان می‌دهد و بر اساس آن از تلاش و پيشرفت او ارزشيابي به عمل می‌آید.

**خودارزیابی و همسال سنجی**: خودارزيابي به ارزشيابي فرد از عملكرد و يادگيري خود و همسال سنجي به ارزشيابي دانش‌آموز از فعالیت‌ها و عملکردهای همکلاسی‌ها اشاره دارد. هرچند به نظرمي رسد كه ارزيابي از خود ممكن است به‌ویژه براي دانش‌آموزان خردسال دشوار باشد اما اين امر دليلي براي اجتناب از خودارزيابي نیست (بری،2005). پژوهش‌ها نشان می‌دهند كه خودارزيابي و همسال سنجي تأثير باارزشي بر بهبود عملکرد تحصيلي، پيشرفت مداوم در يادگيري و ايجاد انگيزه براي یادگیری دارد.

**آزمون مداد- کاغذی**: آزمون‌های مداد-كاغذي به‌عنوان يكي ديگر از ابزارهاي ارزشيابي توصيفي محسوب می‌گردد كه اگر به‌درستی طراحي و اجرا شوند می‌توانند اطلاعات مناسبي از چگونگی آموخته‌هاي دانش‌آموزان را در اختيار معلم قرار دهند.

در مورد ارزشیابی در دوره ابتدایی ازآنجای که در سال‌های اخیر در تمام پایه‌های این دوره ارزشیابی به شکل توصیفی و کیفی است. در ادامه به بررسی نظرات معلمان می‏پردازیم.

مصاحبه‌شونده شماره 22 در مورد ارزشیابی معتقد است:

«هدف‌های مورد انتظار برای ارزشیابی در همه پایه‌های ابتدایی بر اساس سطوح کیفی: خیلی خوب، خوب، قابل‌قبول، نیاز به تلاش مورد ارزشیابی پایانی و درج در کارنامه پیشرفت تحصیلی تربیتی کیفی- توصیفی درج می‌شود و من سعی می‌کنم که آزمون‌های عینی و ذهنی خود را با تمرکز به مهارت‌های خوانداری و نوشتاری تنظیم کنم.» (مصاحبه‌شونده شماره 22، فروردین ‌ماه 1400).

و در همین خصوص مصاحبه‌شونده شماره 30 نظرات خود را این‌گونه بیان می‌دارد:

«من ارزشیابی را به شکل کتبی و در قالب آزمون عینی و ذهنی بر اساس مهارت‌های خوانداری و نوشتاری انجام می‌دهم اما مهارت‌های ارتباطی را به شکل شفاهی ارزیابی می‌کنم که تفاوت زبان گفتاری و نوشتاری را نیز موردتوجه قرار دهم و بیشتر با توجه به تفاوت‌های فردی که در ارزشیابی پایانی مدنظر نیست را مدنظر دارم». (مصاحبه‌شونده شماره 30، فروردین ‌ماه 1400).

جدول (1) نتایج مصاحبه‌شوندگان در مورد شیوه‌های ارزشیابی مطلوب در شبکه شاد

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| مقوله اصلی | مقوله فرعی | تعداد | درصد فراوانی |
| روش‌های ارزشیابی  برنامه‌درسی دوره ابتدایی | سنجش آغازین | 2 | 6/6 |
| ارزشیابی تکوینی یا مستمر | 3 | 10 |
| ارزشیابی تراکمی یا پایانی | 5 | 6/16 |
| ابزارهای ارزشیابی توصیفی برنامه‌درسی‌ دوره ابتدایی در شبکه شاد | کارپوشه | 2 | 6/6 |
| تماس تصویری و صوتی | 5 | 6/16 |
| آزمون‌های عملکردی | 1 | 3/3 |
| آزمون ذهنی در قالب ارسال صدا دانش آموزان | 2 | 6/6 |
| آزمون عینی | 4 | 3/13 |
| خودارزیابی و همسال سنجی در گروه شاد | 5 | 6/16 |
| آزمون مداد کاغذی | 1 | 3/3 |

جدول (1) نتایج دیدگاه مصاحبه‌شوندگان در مورد روش‌های ارزشیابی مطلوب برنامه‌درسی دوره ابتدایی را نشان می‌دهد و بیشترین درصد فراوانی (6/16 درصد) مربوط به ارزشیابی تراکمی یا پایانی برنامه‌درسی‌زبان‌آموزی است. کمترین درصد فراوانی (6/6 درصد) مربوط به روش سنجش آغازین در برنامه‌درسی‌ دوره ابتدایی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان است. همچنین در مورد ابزارهای ارزشیابی بیشترین درصد فراوانی (6/16 درصد) مربوط به خودارزیابی و همسال سنجی در گروه شاد و تماس تصویری و صوتی است. کمترین درصد فراوانی (3/3 درصد) مربوط به آزمون‌های مدادکاغذی و آزمون های عملکردی است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده ارزشیابی که معلم پیش از انجام فعالیت‌های به اجرا درمی‌آورد سنجش آغازین نامیده می‌شود (زندی،1390 ص 161)؛ بنابراین به‌منظور آگاهی از ساخت شناختی و دانش‌های پیش‌نیاز برای یادگیری هر واحد درسی تازه باید سنجش آغازین مدنظر معلمان باشد. در خصوص استفاده از ابزارهای ارزشیابی که بیشتر خودارزیابی و همسال سنجی در گروه شاد و تماس تصویری و صوتی استفاده می‌شود که ابزاری مناسب و جذاب برای دانش آموزان است . معلمان تنها به داشتن پوشه کار که مملو از آزمون‌های مداد کاغذی است اکتفا نکنند. از سوی دیگر دلیل استفاده از آزمون‌های عینی (بسته‌پاسخ) سهولت تصحیح اوراق امتحانی و مرسوم بودن این آزمون‌ها در کتاب‌های کمک‌آموزشی و مؤسسات آموزشی است. آزمون‌های ذهنی (تشریحی) به دلیل سنجش سطوح بالای شناختی مثل تجزیه‌وتحلیل و ترکیب نباید مورد غفلت قرار بگیرد.

**5. ‏ بحث و نتیجه‏گیری**

یکی از تخصص‌های موردنیاز متصدیان تعلیم و تربیت در سطوح مختلف سازمانی و اجرایی برخوردار بودن از دانش و مهارت سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که فقدان آن در عرصه عمل و اجرا ناکارآمدی فرآیند آموزش و به طبع یاددهی و یادگیری را به دنبال خواهد داشت، لیکن به دلیل اهمیت موضوع و نیز ظرافت‌های و پیچیدگی‌های این امر امید است با عنایت معلمان در جهت تحقق اهداف آموزشی و تربیتی شاهد تعاملی پویا، مستمر و پایدار باشیم. آموزش را می‌توان به‌عنوان فرآیند کنش متقابل معلم و دانش‌آموز تعریف کرد که به‌موجب آن تجارب مناسب یادگیری برای رسیدن دانش‌آموزان به هدف‌های آموزش‌وپرورش فراهم می‌شود. در آموزش‌وپرورش سنتی ارزشیابی به‌عنوان آخرین حلقه‌های فرآیند یاددهی، یادگیری تلقی می‌شود دوره آموزشی برای جدا کردن دانش‌آموزان با توانایی یادگیری متفاوت به کار می‌رفت. امروزه ارزشیابی را بخش جدایی‌ناپذیر یاددهی و یادگیری می‌داند که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن، به‌گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و به‌جای تأکید بر طبقه‌بندی دانش‌آموزان و مقایسه آنان با یکدیگر، هدایت یادگیری آنان را مرکز توجه خود قرار می‌دهد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش استفاده از ارزشیابی پایانی که در مدارس متداول است و شامل ارزشیابی آخر سال یا دوره یا روند آموزشی است. مهم‌ترین نقص ارزشیابی پایانی مقطعی بودن آن است، لذا قادر نیست اصلاحات یا تغییرات ضروری را در طول سال یا برنامه در جهت بهبودی و بهسازی فعالیت‌ها ایجاد کند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده این پژوهش معلمان در روش‌های ارزشیابی برنامه‌درسی‌ به ارزشیابی پایانی گرایش دارند و ارزشیابی آغازین که درواقع آگاهی از ساخت شناختی و دانش‌های پیش‌نیاز برای یادگیری هر واحد درسی است را باید مدنظر بگیرند. از سوی دیگر در خصوص استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی برنامه‌ریزی معلمان تنها از چند روش متداول نباشد و استفاده از آزمون‌های عملکردی، خودارزیابی و همسال سنجی و فهرست وارسی (چک‌لیست)

برنامه درسی دوره ابتدایی در شبکه آموزشی دانش‏آموز(شاد)، در دوران بیماری کرونا بسیار اثربخش و تاثیرگذار است که معلمان به این روش ها اهتمام دارند.

5.منابع

1. بازرگان هرندی، عباس،(1388).ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات سمت
2. بازرگان، عباس(1380). «روش­های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری»؛ چاپ اول؛ تهران: نشر دیدار.
3. بهرامی گهرویی سردار(1387)، بررسی میزان رضایت معلمان و والدین ار اجرای ارزشیابی توصیفی(کیفی)در مدارس ابتدایی استان اصفهان، پایان نامه رشته برنامه ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان
4. حامدی هاجر(1388)، ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
5. حبیبی، مرضیه؛ نهاوندی، احمد (1395). تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول در سال تحصیلی (1392-1391). *کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و اجتماعی*، ترکیه، استانبول.
6. حیدری، جعفر(1388). بررسی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم مدارس ابتدایی استان ایلام در سال 1378، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم تهران.
7. خوش خلق ایرج، پاشا شریفی حسن (1385)، ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره 22. شماره 4(مسلسل 88)، ص117 تا 147
8. رجب پور سواری، فاطمه؛ عارفی، محبوبه؛ طالب‌زاده نوبریان، محسن (1395). ارزشیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی شهر قزوین از دیدگاه معلمان. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. شماره 1332- 11.
9. عربی، احمد، (1395)، *تبیین الگوی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنرکرمان، دانشکده علوم تربیتی
10. عربي، احمد؛ سلطاني، اصغر و اسمي، کرامت (1396)، «تبيين ويژگي‌هاي ارزيابي مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزي در دوره ابتدايي» *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشيابي آموزشي، 7* (17)، 131-109.
11. میرحسینی، ناهید بیگم، (1385).جایگاه کتابخانه های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی،مشهد، دانشگاه فردوسی پایان نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری.
12. نظری، رضوان؛موسوی پور،سعید؛سیفی،محمد(1392). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی،خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری،1(5):124-103
13. Aldridge, J. M. Fraser, B. J. & Huang, T.C.I. (2010). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research, 93, 48-62.*
14. Christopher Damain D. (2010).Using descriptive feedback in assessment as learning context for constructing the way forward. University of Melbourne .department of learning and educational development.
15. Den Brok, P. Fisher, D. L. Rickards, T. & Bull, E. (2012). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments*. Educational Research and Evaluation, 12, 3-25.*
16. Forster, N.(2017). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. Learning and Instruction, Vol. 7 No. 5, PP, 81–100.
17. Lee, G. (2010). *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
18. Neuman, L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, Second Edition, Allyn & Bacon.
19. Turner, J. E. Husman, J. & Schallert, D. L. (2002). The importance of students’ goals in their emotional experience of academic failure: *Investigating the precursors and consequences of shame. Educational Psychologists, 37(2), 79-89*.

1. . Lee; Nxumalo [↑](#footnote-ref-1)
2. . Forster [↑](#footnote-ref-2)
3. . Aldridge & Fraser [↑](#footnote-ref-3)
4. . den Brok [↑](#footnote-ref-4)
5. . Eccles [↑](#footnote-ref-5)
6. . Turner [↑](#footnote-ref-6)
7. Christopher Damain [↑](#footnote-ref-7)
8. Phenomenology [↑](#footnote-ref-8)
9. Unstructured Interview [↑](#footnote-ref-9)