

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در

استان مرکزی

Examining the effects of descriptive-qualitative evaluation approach in achieving cognitive, affective and psycho- motor educational objectives at primary schools

دریافت مقاله: ۸۷/۲/۲۴؛ دریافت نسخه نهایی: ۸۷/۷/۲۰؛ پذیرش مقاله: ۸۸/۳/۲۵

Jalil Fathabadi (Ph.D) & Akbar Rezaei (Ph.D)

دکتر جلیل فتح آبادی^۱ و دکتر اکبر رضایی^۲

Abstract: The purpose of this study was to examine the effects of descriptive-qualitative evaluation approach on achieving cognitive, affective and psycho- motor educational objectives at primary schools in the Markazi province. Participants were 328 students in the third grade of both new (descriptive-qualitative) and old (traditional) assessment systems at elementary schools. Participants completed five educational achievement tests in cognitive and psycho-motor domains and three questionnaires for affective domain. Data were collected at the end of academic year prior to final exams. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was performed along with post-hoc comparison tests. The results showed significant differences between experimental and control groups in math, science, Persian language and spelling performance. Students' grades in descriptive-qualitative system were higher in comparison with those of traditional group in cognitive domain, such as math, sciences, Persian language and spelling. No significant difference was found between experimental and control group in affective domain. Significant differences were found between experimental and control groups in terms of psycho-motor domain based on their performance on leaf and trees test as well as garbage stuff test. Students of experimental group displayed better performance in leaf and tree test whereas the control group had a better performance in garbage stuff test. Compared with boys, girls had better performance in educational achievement tests related to cognitive domain. Also, in affective domain girls had more positive attitudes to Persian language whereas no significant difference was found between boys and girls in terms of their attitudes toward math and science. Finally, compared with boys, girls had better performance in psycho-motor domain.

Keywords: educational assessment, descriptive-qualitative evaluation, cognitive, affective and psycho-motor domains

چکیده: هدف پژوهش بررسی تأثیر طرح ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی بود. برای انجام این پژوهش تمامی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مجری طرح ارزشیابی و به همین تعداد از کلاس های مدارس غیر مجری طرح، جمعاً به تعداد ۳۲۸ نفر مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزارهای جمع آوری اطلاعات شامل پنج آزمون پیشرفت تحصیلی و سه پرسشنامه برای حیطه عاطفی بود. برای تحلیل داده ها از روش تحلیل واریانس چندمتغیری در صورت معنی دار بودن اثر از آزمون های یک متغیری تحلیل واریانس و برای بررسی تفاوت زیرگروه ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت های معنی داری بین گروه های آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا فارسی وجود دارد. نمرات دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا بالاتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی همسان یا معادل با آن هاست. همچنین نتایج مربوط به مقایسه گروه ها در حیطه عاطفی نشان داد که بین گروه های آزمایش و گواه در متغیرهای حوزه عاطفی تفاوت معنی داری وجود ندارد. مقایسه گروه ها در حیطه روانی- حرکتی نشان داد که تفاوت های معنی داری بین گروه های آزمایش و گواه در آزمون درخت و برگ و همچنین آزمون اشیای دور ریختنی وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات این آزمون ها نشان داد که دانش آموزان گروه آزمایش یعنی دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون درخت و برگ و دانش آموزان مدارس عادی در آزمون اشیای دور ریختنی عملکرد بهتری داشتند. همچنین مقایسه نتایج مربوط به دانش آموزان دختر و پسر نشان داد که دانش آموزان دختر در آزمون های پیشرفت تحصیلی مربوط به حیطه شناختی عملکرد بهتری داشتند. در حوزه عاطفی دانش آموزان دختر نگرش مثبت تری نسبت به زبان فارسی داشتند و تفاوت آن ها در نگرش نسبت به علوم و ریاضی معنی دار نبود. همچنین عملکرد دانش آموزان دختر در حیطه روانی- حرکتی بهتر از دانش آموزان پسر بود.

واژه های کلیدی: سنجش پیشرفت تحصیلی، طرح ارزشیابی توصیفی- کیفی، حیطه های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی

مقدمه

سنجش و ارزشیابی یکی از عناصر مهم فرایند آموزشی است که با اهداف مختلف در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می گیرد. همچنان که توجه به سوی دیدگاه های سازندگی تغییر پیدا می کند، بطور فزاینده ای سنجش کلاسی به عنوان ابزار نیرومندی برای بهبود فرایندهای یادگیری مورد تاکید قرار می گیرد. در دیدگاه جدید، سنجش و یادگیری دو روی یک سکه بشمار می آید (استیگینز^۱، ۲۰۰۵؛ بری^۲، ۲۰۰۵؛ ترز^۳، ۲۰۰۲؛ شپرد^۴، ۲۰۰۰ و بلک^۵ و ویلیام^۶، ۱۹۹۸).

هرچند به ظاهر چنین تصور می شود که سنجش پایان دهنده فعالیت های آموزشی معلم و تابع هدف های اوست، اما واقعیت این است که غالباً سنجش و اندازه گیری تعیین کننده فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های یادگیری دانش آموزان است (سیف، ۱۳۸۴). به سخن دیگر، چگونگی مطالعه و یادگیری دانش آموزان و نحوه آموزش معلمان مستقیماً از ماهیت سنجش تاثیر می پذیرند. تأثیر ارزشیابی برآموزش و یادگیری باعث پیدایش اصطلاح "آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه گیری"^۷ شده است (لفرانسوا^۸، ۲۰۰۰). پوفام (۱۹۸۷) از این هم فراتر رفته و از "اصلاحات آموزشی جهت داده شده توسط اندازه گیری" سخن به میان آورده و معتقد است که با اصلاح اندازه گیری آموزشی می توان برنامه های درسی را هم اصلاح کرد.

وقتی انتظارات معلمان، معطوف به حفظ مطالب درسی باشد، دانش آموزان خود را برای پاسخ دادن به آن آماده می کنند. گرچه انتظارات معلمان در نحوه فعالیت دانش آموزان موثر است، انتظارات آموزش و پرورش از مدارس، مدیران و معلمان نیز در این باره اثرگذار است. آموزش و پرورش براساس درصد قبولی مناطق/ نواحی و استان ها را با یکدیگر مقایسه می کند، بنابراین مسئولین و همچنین معلمان برای برآورده کردن این انتظارات، محتوای آموزشی تعیین شده را مورد نظر قرار می دهند. این پدیده به یک مساله اساسی در آموزش و پرورش ما تبدیل شده است. از طرفی دیگر نتایج مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم^۹ (تیمز) در سال ۱۹۹۵ (کیامنش، ۱۳۷۷؛ کیامنش و نوری، ۱۳۷۷) و همچنین مطالعه بین المللی پیشرفت سواد

1. Stiggins

2. Berry

3. Taras

4. Shepard

5. Black

6. William

7. Measurement driven instruction (MDI)

8. Lefrancois

9. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

تاثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق...

خواندن^۱ (پزلز) نیز در سال ۲۰۰۱ (کریمی، ۱۳۸۳) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات دانش آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور، رتبه ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور، رتبه ۲۳ و در پیشرفت سواد خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت کننده رتبه سی و دوم را کسب کرده اند و متوسط عملکرد دانش آموزان ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن به ترتیب ۱۰۰، ۱۰۸ و ۸۶ نمره از میانگین بین المللی برای این دروس پایین تر است. عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش را ایجاب می کند. بنابراین، تغییرات در سنجش با گرایش به بهبود این فرایندهای مهم از چند سال پیش در سطح بین المللی و همچنین در ایران آغاز و به یکی از مهمترین و بحث انگیزترین موضوعات در آموزش و پرورش تبدیل شده است و با گذشت زمان نظرات موافق و مخالفی را برانگیخته است. بعد از تغییرات مختلف در روش های ارزشیابی تحصیلی، شورای عالی آموزش و پرورش در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه خود در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰ به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش ماموریت داد تا نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام و آن را بصورت آزمایشی از سال تحصیلی ۸۲-۸۱ در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی که ویژگی های لازم را از نظر نیروی انسانی و امکانات دارند اجرا کند (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲). در راستای این تغییر طرح ارزشیابی توصیفی توسط گروه مطالعات دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی تهیه و از نیمه دوم بهمن ماه ۱۳۸۱ عملاً اجرای طرح پیش آزمایشی مقیاس کیفی در ۲۰ کلاس پایه اول ابتدایی در ۱۰ مدرسه با کمک ۳۰ تن از معلمان شروع شده است. این طرح بعد از اجرای پیش آزمایشی و همچنین برگزاری پودمان های آموزشی برای معلمان مجری طرح عملاً از مهرماه سال ۱۳۸۲ در تعداد محدودی از مدارس ابتدایی کشور اجرا می شود.

در دویست و نود و ششمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه ۱۳۸۲/۶/۱۲ هدف هایی برای طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی تصویب شده است. این اهداف عبارتند از: (۱) بهبود کیفیت فرآیند آموزش- یادگیری (۲) فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست گزایی (۳) تاکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تاکید بر محتوای کتاب ها (۴) فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش آموزان (۵) افزایش بهداشت

1. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

روانی محیط آموزش- یادگیری (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲). ارزشیابی توصیفی الگوی بدیلی است که به جای ارزشیابی پایانی بر ارزشیابی تکوینی تاکید می کند. در رویکرد جدید همچنین از ابزارهای متنوعی نظیر آزمون های عملکردی، کارپوشه، روش های ثبت مشاهده ای برای جمع آوری اطلاعات در مورد وضعیت یادگیری دانش آموزان مورد استفاده قرار می گیرد و نتایج آزمون ها و وضعیت یادگیری دانش آموزان در طول سال تحصیلی به صورت توصیفی و در کارنامه پایان ترم اول و دوم با استفاده از مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار و نیازمند تلاش بیشتر) به دانش آموزان و والدین آن ها بازخورد داده می شود.

طرفداران این سنجش ها معتقدند که این روش ها در کلاس درس نه تنها روش هایی بهتر برای ارزشیابی دانش آموزان فراهم می آورند بلکه آن ها انگیزه پیشرفت، مهارت های تفکر سطح بالا و بالاخره پیشرفت تحصیلی را افزایش می دهند (بل^۱، استفنسون^۲، اوکونل^۳ و نانری^۴، ۱۹۹۸).

پژوهش های انجام گرفته در زمینه برخی از مولفه های مهم ارزشیابی توصیفی یعنی سنجش تکوینی و بازخورد حاصل از آن، سنجش عملکردی، کارپوشه اغلب حاکی از اثربخشی این روش ها دارند (یادگارزاده، ۱۳۸۴؛ پرویزیان و کاظمی، ۱۳۸۴؛ اصابت طبری، ۱۳۸۲؛ کرد، ۱۳۸۱؛ زمانی، ۱۳۷۹؛ سپاسی، ۱۳۷۸؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ احسانی، ۱۳۷۴؛ وان اورا^۵، ۲۰۰۴؛ وادل^۶، ۲۰۰۴؛ یونگ^۷، ۲۰۰۰؛ فیوکز^۸ و همکارانش، ۱۹۹۹؛ کتولا^۹، ری^{۱۰} و شریل^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ مک گی^{۱۲}، ۱۹۹۶؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸؛ فونتانا^{۱۳} و فرناندز^{۱۴}، ۱۹۹۴؛ پالسون^{۱۵} و پالسون، ۱۹۹۴؛ تیرنی^{۱۶}، ۱۹۹۲). با توجه به اینکه در رویکرد جدید ارزشیابی تلاش می شود تا از طریق تاکید بر سنجش عملکردی، سنجش تکوینی، سنجش شخصی، کارپوشه، بازخورد و کارنامه

1. Bol
2. Stephenson
3. O'Connell
4. Nunnery
5. Van Evera
6. Waddell
7. Young
8. Fuchs
9. Katula
10. Ray
11. Sherrill
12. McGee
13. Fontana
14. Fernandez
15. Paulson
16. Tierney

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

توصیفی شرایط بهتری برای یادگیری فراهم گردد بنابراین انتظار می رود که این نظام ارزشیابی در عملکرد تحصیلی، باورها و نگرش های دانش آموزان تاثیر مثبتی داشته باشد و بطور مشخص این سؤال پیش میاید که: "بکارگیری ارزشیابی توصیفی تا چه اندازه می تواند در دستیابی دانش آموزان دوره ابتدایی به اهداف آموزشی در حیطه های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی موثر باشد؟" پژوهشی برای بررسی میزان تحقق اهداف فوق طراحی و در استان مرکزی اجرا شد و مقاله حاضر که برخاسته از این پژوهش است، با هدف بررسی اثربخشی ارزشیابی جایگزین (کیفی- توصیفی) بر روی دانش آموزان دوره ابتدایی استان مرکزی تهیه شده است و تأثیر ارزشیابی توصیفی در ابعاد شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی بر روی دانش آموزان را بررسی کرده است.

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دوره ابتدایی در استان مرکزی در مناطقی که مجری طرح ارزشیابی توصیفی بودند و همچنین مدارس همسان یا معادل با این مدارس در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ تشکیل می دادند. دو علت برای انتخاب دانش آموزان پایه سوم ابتدایی وجود داشت: اول اینکه قاعداً با گذشت هرچه بیشتر زمان، اثرات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی باید به صورت نمایان تری دیده شود. دوم اینکه تفاوت های دانش آموزان، به ویژه در حوزه شناختی، در پایه های اول و دوم کمتر مشهود است و با ارتقای پایه تحصیلی این تفاوت ها آشکارتر می شود. با توجه به اینکه تعداد کافی از دانش آموزان پایه سوم شرکت کننده در این طرح در استان وجود داشت، بنابراین مطالعه بر روی این دسته از دانش آموزان و دانش آموزان مدارس هم سطح با این مدارس انجام شد.

روش نمونه گیری و حجم نمونه: با توجه به اینکه اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی به صورت همگانی نبوده و تعداد کلاس های شرکت کننده محدود بود، لذا مطالعه به صورت تمام شماری انجام شد. مدارس هم سطح با مدارس مشمول طرح نیز به پیشنهاد کارشناسان مقطع ابتدایی با در نظر گرفتن شرایط آن ها از نظر درون داد (فضا، تجهیزات، نیروی انسانی و ویژگی- های فردی و خانوادگی دانش آموزان) انتخاب شدند و سپس دانش آموزان گروه گواه در آن مدارس به تصادف انتخاب شدند. در این پژوهش تعداد کل افراد نمونه ۳۲۸ نفر بود. که به تفکیک ۱۹۸ نفر (۱۰۱ دختر و ۹۷ پسر) در گروه آزمایش و ۱۳۰ نفر (۸۸ دختر و ۴۲ پسر) در گروه گواه شرکت داشتند (میانگین سنی گروه نمونه ۹ سال و ۷ ماه و با انحراف معیار ۰/۶۲).

ابزارهای اندازه گیری: در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی: این آزمون شامل ۲۹ سؤال چند گزینه‌ای و ۶ سؤال کوتاه پاسخ تشریحی است. برای ساختن این آزمون و برای برآورده شدن الزامات روایی محتوایی آزمون ابتدا جدول مشخصات آزمون با توجه به محتوای کتاب درسی تدوین گردید. سپس تعداد ۱۰۵ سؤال برای فرم اولیه آزمون ساخته شد و پس از اجرای آزمایشی آن بر روی تعداد ۲۵ دانش آموز سئوالات نهایی انتخاب شد. برای محاسبه ضرایب پایایی آزمون از دو روش آلفای کرانباخ و پایایی مصححان استفاده شد. ضریب آلفای کرانباخ برای کل آزمون $0/81$ و ضریب $0/97$ بود.

۲- آزمون های عملکردی ریاضی: دو آزمون «برگ و درخت» و «اشیای دور ریختنی» که مستلزم استفاده از مهارت های شناختی و حرکتی بود، ساخته شد و پس از اجرای آزمایشی اصلاح شده و نحوه نمره گذاری آن تعیین شد. پایایی این آزمون با استفاده از روش محاسبه همبستگی نمرات مصححان برابر $0/96$ و $0/94$ برای آزمون های اشیای دور ریختنی و برگ و درخت محاسبه شد.

۳- آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی: این آزمون شامل ۲۹ سؤال چند گزینه‌ای و ۶ سؤال کوتاه پاسخ تشریحی است. برای ساختن این آزمون و برای برآورده شدن الزامات روایی محتوایی آزمون ابتدا جدول مشخصات آزمون با توجه به محتوای کتاب درسی تدوین گردید. سپس تعداد ۷۵ سؤال برای فرم اولیه آزمون ساخته شد و پس از اجرای آزمایشی آن بر روی تعداد ۲۵ دانش آموز سئوالات نهایی انتخاب شد. برای محاسبه ضرایب پایایی آزمون از دو روش آلفای کرانباخ و پایایی مصححان استفاده شد. ضریب آلفای کرانباخ برای کل آزمون $0/77$ و ضریب $0/93$ بود.

۴- آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی: در این پژوهش برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی زبان فارسی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی از آزمون استاندارد شده توسط شریفی (۱۳۸۱) استفاده شد. این آزمون شامل خرده آزمون های درک شنیداری، خواندن و فهمیدن، کاربرد کلمه در جمله، درک معنای کلمه ها، تشخیص کلمه های متضاد و املاء فارسی بود. ضریب آلفای کرانباخ برابر $0/87$ و ضریب پایایی مصححان $0/97$ محاسبه شد.

۵- پرسشنامه نگرش نسبت به ریاضی: این پرسشنامه از ۶ ماده (سؤال) تشکیل شده است که نگرش دانش آموزان را نسبت به درس ریاضی می سنجد. این سئوالات از پرسشنامه دانش آموز

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم^۱ (تیممز) در سال ۲۰۰۳ اقتباس شده است. سؤال های این پرسشنامه دارای چهار گزینه یا چهار طبقه پاسخ کاملاً موافق، موافق، مخالف و کاملاً مخالف اند که برای نمره گذاری به ترتیب ۴، ۳، ۲، ۱ نمره به آن ها تعلق می گیرد. ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۶۱ به دست آمد.

۶- پرسشنامه نگرش نسبت به علوم تجربی: این پرسشنامه از ۶ سؤال تشکیل شده است که نگرش دانش آموزان نسبت به درس علوم را مورد سنجش قرار می دهد. این سؤالات از پرسشنامه دانش آموز مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم در سال ۲۰۰۳ اقتباس شده است. سؤال های این پرسشنامه نیز همانند پرسشنامه نگرش نسبت به ریاضی دارای چهار گزینه یا چهار طبقه پاسخ کاملاً موافق، موافق، مخالف و کاملاً مخالف اند که برای نمره گذاری به ترتیب ۴، ۳، ۲، ۱ نمره به آن ها تعلق می گیرد. ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۶۴ به دست آمد.

۷- پرسشنامه نگرش نسبت به خواندن: این پرسشنامه از ۱۴ سؤال تشکیل شده است که ۸ تا از این سؤالات نگرش دانش آموزان نسبت به درس مطالعه و خواندن و ۶ تای آن ها فعالیت-های داخل و خارج از مدرسه دانش آموزان در زمینه مطالعه و خواندن را مورد سنجش قرار می دهد. این سؤالات از پرسشنامه دانش آموز مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن^۲ (پرلز) در سال ۲۰۰۱ اقتباس شده است. ۸ سؤال پرسشنامه دارای چهار گزینه یا چهار طبقه پاسخ کاملاً موافق، موافق، مخالف و کاملاً مخالف و ۶ سؤال دیگر شامل چهار گزینه تقریباً همیشه، بیشتر اوقات، گاهی اوقات و به ندرت است که برای نمره گذاری به ترتیب ۴، ۳، ۲، ۱ نمره به آن ها تعلق می گیرد. ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۶۷ به دست آمد.

نحوه جمع آوری و تحلیل داده ها: برای جمع آوری داده های این پژوهش، جلسه ای برای معلمان کلاس های دو گروه آزمایش و گواه تشکیل شد و اهداف طرح و نحوه جمع آوری داده ها برای آن ها تشریح شد. سپس پرسشنامه ها و آزمون های پیشرفت تحصیلی پس از اتمام دروس و قبل از امتحانات پایان سال اجرا گردید. برای تحلیل داده های جمع آوری شده در این پژوهش از روش های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس چند متغیری و تحلیل واریانس یک سوپه) استفاده شد.

1. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

2. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

یافته های پژوهش

در این بخش با هدف کسب یک دید کلی از نتایج پژوهش ابتدا شاخص های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی همسان یا معادل در ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی آمده است. به دنبال آن نیز نتایج آزمون های آماری برای مقایسه نتایج دو گروه قید شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای حوزه شناختی در دو گروه آزمایش و گواه

دانش آموزان مدارس عادی همسان یا معادل (گروه گواه)			دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی (گروه آزمایش)			گروه	شاخص ها متغیرها
SE	SD	M	SE	SD	M	جنس	
۰/۷۷۶	۷/۲۸۰	۲۳/۰۹	۰/۵۶۸	۵/۵۹۲	۲۳/۹۶	پسر	پیشرفت تحصیلی ریاضی
۰/۷۵۲	۴/۸۷۳	۲۲/۹۰	۰/۶۰۸	۶/۱۰۸	۲۶/۹۱	دختر	
۰/۵۸	۶/۵۸	۲۳/۰۳	۰/۴۳	۶/۰۳	۲۵/۴۶	کل	
۰/۵۴۴	۵/۰۹۹	۲۳/۹۵	۰/۵۰۴	۴/۹۶۵	۲۵/۹۵	پسر	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی
۰/۶۷۶	۴/۳۷۸	۲۴/۰۵	۰/۴۸۰	۴/۸۲۱	۲۷/۶۱	دختر	
۰/۴۳	۴/۸۶	۲۳/۹۸	۰/۳۵	۴/۹۵	۲۶/۸۰	کل	
۰/۷۹۶	۷/۴۶۹	۳۳/۲۸	۰/۷۱۹	۷/۰۷۸	۳۶/۴۴	پسر	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی
۱/۳۲۲	۸/۴۶۷	۳۲/۰۵	۰/۵۳۰	۵/۳۲۹	۳۸/۸۳	دختر	
۰/۶۹	۷/۷۹	۳۲/۸۹	۰/۴۵	۶/۳۵	۳۷/۶۶	کل	
۱/۲۰	۱۱/۳۰	۶۸/۳۳	۰/۶۵	۶/۴۲	۷۴/۱۹	پسر	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی
۱/۴۲	۹/۲۱	۶۵/۹۵	۰/۴۲	۴/۲۰	۷۷/۰۰	دختر	
۰/۹۴	۱۰/۶۹	۶۷/۵۶	۰/۴۰	۵/۵۷	۷۵/۶۲	کل	

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای حوزه عاطفی در دو گروه آزمایش و گواه

دانش آموزان مدارس عادی همسان یا معادل (گروه گواه)			دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی (گروه آزمایش)			گروه	شاخص ها
SE	SD	M	SE	SD	M	جنس	مقیاس ها
۰/۳۷۵	۳/۵۱۸	۱۸/۷۸	۰/۴۷۵	۳/۸۸۸	۱۸/۷۸	پسر	نگرش نسبت به ریاضی
۰/۴۸۹	۳/۱۶۸	۱۹/۱۰	۰/۲۸۵	۲/۸۶۲	۱۹/۸۷	دختر	
۰/۳۰	۳/۴۰	۱۸/۸۸	۰/۲۶	۳/۳۴	۱۹/۴۳	کل	
۰/۳۸۴	۳/۶۰۳	۱۸/۳۳	۰/۳۹۴	۳/۲۲۹	۱۸/۹۰	پسر	نگرش نسبت به علوم
۰/۵۹۶	۳/۸۶۲	۱۹/۳۶	۰/۳۵۳	۳/۵۵۰	۱۹/۶۷	دختر	
۰/۳۳	۳/۷۱	۱۸/۶۶	۰/۲۷	۳/۴۴	۱۹/۳۶	کل	
۰/۶۹۹	۶/۵۶۱	۳۹/۱۵	۰/۸۴۸	۶/۸۳۶	۳۵/۷۸	پسر	نگرش نسبت به خواندن
۰/۹۳۲	۶/۰۴۲	۴۱/۵۲	۰/۶۴۵	۶/۴۸۶	۴۳/۲۶	دختر	
۰/۵۷	۶/۴۷	۳۹/۹۲	۰/۵۴	۶/۹۶	۴۱/۵۱	کل	

جدول ۳. شاخص های توصیفی متغیرهای حوزه روانی-حرکتی در دو گروه آزمایش و گواه

دانش آموزان مدارس عادی همسان یا معادل (گروه گواه)			دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی (گروه آزمایش)			گروه	شاخص ها
SE	SD	M	SE	SD	M	جنس	آزمون ها
۰/۰۰	۰/۸۴	۱/۲۴	۰/۰۰	۰/۷۳	۱/۷۰	پسر	آزمون درخت و برگ
۰/۱۲	۰/۸۰	۱/۷۴	۰/۰۰	۰/۸۶	۱/۹۶	دختر	
۰/۰۰	۰/۸۶	۱/۴۰	۰/۰۰	۰/۸۱	۱/۸۳	کل	
۰/۳۱	۲/۹۴	۸/۷۷	۰/۲۸	۲/۷۲	۸/۰۵	پسر	آزمون اشیای دورریختنی
۰/۱۳	۰/۹۳	۱۰/۵۷	۰/۳۱	۳/۰۹	۹/۰۵	دختر	
۰/۲۳	۲/۶۰	۹/۳۵	۰/۲۱	۲/۹۵	۸/۵۶	کل	

داده‌های جداول بالا نشان می دهد که عملکرد گروه دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش آموزان عادی در هر سه حیطة قدری بالاتر است. در ادامه معناداری یا عدم معناداری این تفاوت ها را از طریق انجام آزمون‌های آماری مناسب کرده ایم.

بررسی تفاوت عملکرد دانش‌آموزان مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان مدارس عادی در متغیرهای حوزه شناختی: برای تعیین تفاوت بین گروه آزمایش و گروه گواه در متغیرهای حوزه شناختی تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد و نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای حوزه شناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.001$ و $F_{(4,322)} = 24/38$ و $\lambda = 0/768$ لامبدای ویلکز^۱). در ادامه تحلیل واریانس یک سویه (ANOVA) برای هر متغیر وابسته به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. جدول ۴ نتایج آزمون‌های تک متغیری تحلیل واریانس را در متغیرهای شناختی نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون‌های F تک متغیری بر اساس گروه‌های مورد مطالعه در متغیرهای شناختی

سطح معنی داری	F	MS	d.f	SS	شاخص‌های آماری	
					منابع تغییرات	
0/001	11/379	445/101	1	445/101	پیشرفت تحصیلی ریاضی	بین گروه‌ها
0/000	25/658	621/707	1	621/707	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی	
0/000	36/800	1777/338	1	1777/338	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی	
0/000	80/607	5156/598	1	5156/598	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی	
		39/115	325	1271/477	پیشرفت تحصیلی ریاضی	خطا
		24/230	325	7874/849	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی	
		48/298	325	1596/809	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی	
		63/972	325	2790/839	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی	
			326	1357/578	پیشرفت تحصیلی ریاضی	کل
			326	8496/557	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی	
			326	1744/147	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی	
			326	25947/437	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی	

¹ Wilks' Lambda

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

برای کنترل خطای نوع اول هر تحلیل با استفاده از روش بن فرونی^۱ در سطح ۰/۰۱۲۵ آزمون شد ($0/05 = 4 \div 0/125$). همانطور که در جدول ۴ مشاهده می شود نتایج آزمون های تک متغیری F تفاوت های معنی داری بین گروه های آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء فارسی نشان می دهد. مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان گروه های آزمایش و گواه ۴ نشان می دهد که سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء بالاتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی همسان یا معادل با آن هاست.

بررسی تفاوت دانش آموزان مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان مدارس عادی در متغیرهای حوزه عاطفی: برای تعیین تفاوت بین گروه آزمایش (دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی) و گروه گواه در متغیرهای حوزه عاطفی تحلیل واریانس چندمتغیری انجام شد و نمرات مقیاس های مربوط به نگرش دانش آموزان نسبت به ریاضیات، علوم تجربی و خواندن به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج آزمون های تحلیل واریانس چند متغیری نشان می دهد که بین گروه های آزمایش و گواه در متغیرهای حوزه عاطفی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($P = 0/209$ و $F_{(3,292)} = 1/522$ و $\lambda = 0/985$ لامبدای ویلکز).

بررسی تفاوت عملکرد دانش آموزان مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان مدارس عادی در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی: برای تعیین تفاوت بین گروه آزمایش و گروه گواه در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد و نمرات آزمون های عملکردی درخت و برگ و اشیای دور ریختنی به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج آزمون های تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه های آزمایش و گواه در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/001$ و $16/403 = F_{(3,324)}$ و $\lambda = 0/908$ لامبدای ویلکز). در ادامه تحلیل واریانس یک سویه برای هر متغیر وابسته به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. جدول ۵ نتایج آزمون های تک متغیری تحلیل واریانس را در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی نشان می دهد.

^۱.Bon

جدول ۵. نتایج حاصل از آزمون های F تک متغیری بر اساس گروه های مورد مطالعه در متغیرهای حوزه روانی - حرکتی

سطح معنی داری	F	MS	d.f	SS	شاخص های آماری	
					منابع تغییرات	
۰/۰۱۴	۶/۱۵۸	۴۸/۹۲۷	۱	۴۸/۹۲۷	آزمون اشیای دور ریختنی	بین گروه ها
۰/۰۰۰	۲۱/۳۸۱	۱۴/۶۴۹	۱	۱۴/۶۴۹	آزمون درخت و برگ	
		۷/۹۴۵	۳۲۵	۲۵۸۲/۱۸۰	آزمون اشیای دور ریختنی	خطا
		۰/۶۸۵	۳۲۵	۲۲۲/۶۷۲	آزمون درخت و برگ	
			۳۲۶	۲۶۳۱/۱۰۷	آزمون اشیای دور ریختنی	کل
			۳۲۶	۲۳۷/۳۲۱	آزمون درخت و برگ	

برای کنترل خطای نوع اول هر تحلیل با استفاده از روش بن فرونی در سطح $0/025$ آزمون شد ($0/025 = 2 \div 0/05$). نتایج آزمون های تک متغیری تفاوت های معنی داری بین گروه های آزمایش و گواه در آزمون درخت و برگ و همچنین آزمون اشیای دور ریختنی نشان داد. مقایسه میانگین نمرات این آزمون ها (جدول ۵) نشان می دهد که دانش آموزان گروه آزمایش یعنی دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون درخت و برگ و دانش آموزان مدارس عادی در آزمون اشیای دور ریختنی عملکرد بهتری دارند.

بررسی تفاوت عملکرد دانش آموزان دختر و پسر مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه های شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی: برای تعیین تفاوت بین دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد و نمرات آزمون های پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج آزمون های تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P = 0/001$ و $F_{(4, 139)} = 4/946$ و $\lambda = 0/907$ لامبدای ویلکز). برای بررسی بیشتر روابط بین متغیرها تحلیل واریانس یک سویه بر هر متغیر وابسته به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. جدول ۶ نتایج آزمون های تک متغیری تحلیل واریانس را در متغیرهای شناختی نشان می دهد.

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

جدول ۶. نتایج حاصل از آزمون های F تک متغیری بر اساس جنسیت دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی

سطح معنی داری	F	MS	d.f	SS	شاخص های آماری	
					منابع تغییرات	
۰/۰۰۰	۱۲/۵۵۵	۴۳۱/۲۱۹	۱	۴۳۱/۲۱۹	پیشرفت تحصیلی ریاضی	
۰/۰۱۱	۵/۷۳۴	۱۳۷/۲۳۶	۱	۱۳۷/۲۳۶	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی	
۰/۰۰۸	۷/۲۳۱	۲۸۲/۲۵۲	۱	۲۸۲/۲۵۲	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی	
۰/۰۰۰	۱۳/۴۲۸	۳۹۱/۹۳۱	۱	۳۹۱/۹۳۱	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی	
		۳۴/۳۴۷	۱۹	۱۰۳۳	پیشرفت تحصیلی ریاضی	
			۶	۶۷۳۲		
			۱۹	۱/۶۸۳	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی	
			۶	۴۶۹۰		
		۳۹/۰۳۱	۱۹	۱۰۷۷	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی	
			۶	۷۶۵۰		
			۱۹	۱/۶۶۰	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی	
			۶	۵۷۲۰		
			۱۹	۱/۲۵۳	پیشرفت تحصیلی ریاضی	
			۷	۷۱۶۳		
			۱۹	۱/۹۱۹	پیشرفت تحصیلی علوم تجربی	
			۷	۴۸۲۷		
			۱۹	۱/۳۲۸	پیشرفت تحصیلی زبان فارسی	
			۷	۷۹۳۲		
			۱۹	۱/۵۹۱	پیشرفت تحصیلی املاء فارسی	
			۷	۶۱۱۲		

برای کنترل خطای نوع اول هر تحلیل با استفاده از روش بن فرونی در سطح ۰/۰۱۲۵ آزمون شد (۰/۰۱۲۵ = ۴ ÷ ۰/۰۵). بر اساس نتایج آزمون های تک متغیری (جدول ۶) تفاوت بین گروه های دختر و پسر مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء معنی دار بود. مقایسه میانگین ها نشان داد که عملکرد

تحصیلی دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی به طور معنی داری بالاتر از دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی است.

همچنین برای تعیین تفاوت بین دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه عاطفی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد و نمرات مقیاس های مربوط به نگرش دانش آموزان نسبت به ریاضیات، علوم تجربی و خواندن به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج آزمون های تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه عاطفی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/001$ و $F_{(3,162)} = 6/246$ و $\lambda = 0/1896$) و لامبدای ویلکز). برای بررسی بیشتر روابط بین متغیرها تحلیل واریانس یک سویه بر هر متغیر وابسته به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. جدول ۷ نتایج آزمون های تک متغیری تحلیل واریانس را در متغیرهای عاطفی نشان می دهد.

جدول ۷. نتایج حاصل از آزمون های F تک متغیری بر اساس جنسیت دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای عاطفی

سطح معنی داری	F	MS	d.f	SS	شاخص های آماری	
					منابع تغییرات	
0/039	4/340	48/032	1	48/032	نگرش نسبت به ریاضی	بین گروه ها
0/133	2/284	27/056	1	27/056	نگرش نسبت به علوم	
0/000	18/026	791/202	1	791/202	نگرش نسبت به خواندن	
		11/066	164	1814/865	نگرش نسبت به ریاضی	خطا
		11/066	164	1942/679	نگرش نسبت به علوم	
		43/892	164	7198/292	نگرش نسبت به خواندن	
			165	1862/898	نگرش نسبت به ریاضی	کل
			165	1969/735	نگرش نسبت به علوم	
			165	7989/494	نگرش نسبت به خواندن	

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

برای کنترل خطای نوع اول هر تحلیل با استفاده از روش بن فرونی در سطح $0/017$ آزمون شد ($0/017 = 3 \div 0/05$). نتایج آزمون های تک متغیری (جدول ۷) تفاوت های معنی داری بین نگرش های دانش آموزان دختر و پسر مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به خواندن نشان داد. در حالیکه تفاوت بین نگرش های دختران و پسران مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی درباره ریاضیات و علوم تجربی معنی دار نبود. بر اساس این نتایج می توان گفت که دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از پسران مدارس مشمول ارزشیابی توصیفی نسبت به مطالعه علاقمند هستند و از آن بیشتر لذت می برند.

به علاوه برای تعیین تفاوت بین دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد و نمرات آزمون های عملکردی درخت و برگ و اشیای دور ریختنی به عنوان متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. نتایج آزمون های تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P = 0/011$ و $F_{(2,194)} = 4/593$ و $\lambda = 0/955$ لامبدای ویلکز). تحلیل واریانس یک سویه بر هر متغیر وابسته به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. جدول ۸ نتایج آزمون های تک متغیری تحلیل واریانس را در متغیرهای روانی - حرکتی نشان می دهد.

جدول ۸. نتایج حاصل از آزمون های F تک متغیری بر اساس جنسیت دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای روانی - حرکتی

منابع تغییرات	شاخص های آماری				
	SS	d.f	MS	F	سطح معنی داری
بین گروه ها	۴۸/۹۶۵	۱	۴۸/۹۶۵	۵/۷۴۷	۰/۰۱۷
	۳/۳۹۱	۱	۳/۳۹۱	۵/۳۲۹	۰/۰۲۲
خطا	۱۶۶۱/۴۹۲	۱۹۵	۸/۵۲۰		
	۱۲۴/۰۸۱	۱۹۵	۰/۶۳۶		
کل	۱۷۱۰/۴۵۷	۱۹۶			
	۱۲۷/۴۷۲	۱۹۶			

برای کنترل خطای نوع اول هر تحلیل با استفاده از روش بن فرونی در سطح $0/025$ آزمون شد ($2=0/025 \div 0/05$). نتایج آزمون های تک متغیری (جدول ۸) تفاوت های معنی داری بین دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون اشیای دور ریختنی و آزمون درخت و برگ نشان داد. مقایسه میانگین ها نشان داد که دانش آموزان دختر مشمول طرح در این آزمون ها بهتر از دانش آموزان پسر مشمول طرح عمل کرده اند.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی اجرا شده در مدارس ابتدایی با توجه به ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی در دانش آموزان پایه سوم ابتدایی استان مرکزی مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش بر حسب نحوه گردآوری داده ها از نوع تحقیقات علی - مقایسه ای بود. داده ها با استفاده از آزمون های پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم، زبان فارسی و املاء و همچنین پرسشنامه نگرش نسبت به ریاضی، علوم و خواندن و آزمون های عملکردی ریاضی جمع آوری گردید. این داده ها با استفاده از روش های آماری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) و تحلیل واریانس یک سویه (ANOVA) تحلیل گردید. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده های این پژوهش حاکی از اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی بود، در حالیکه این طرح در زمینه ویژگی های عاطفی و روانی - حرکتی موفقیت چندانی کسب نکرده بود. در ادامه خلاصه ای از نتایج پژوهش حاضر ارائه و یافته ها به تفکیک تبیین و مورد بحث قرار می گیرند.

نتایج حاصل از تحلیل داده های مربوط به متغیرهای شناختی نشان داد که سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی استان مرکزی در درس ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی است. متوسط درصد نمره دانش آموزان مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی $6/39$ درصد، در آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی $8/91$ درصد، در آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی $10/84$ درصد و در آزمون املاء فارسی $10/08$ درصد از متوسط درصد نمره دانش آموزان مدارس عادی بیشتر بود.

نتایج این پژوهش با یافته های رضایی (۱۳۸۵) که عملکرد دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس عادی مناطق ۱، ۵، ۹ و ۱۶ تهران را مورد مقایسه قرار داده بود همخوانی دارد. نتایج او حاکی از این بود که سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم و زبان فارسی و همچنین

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

آگاهی فراشناختی بیشتر از دانش آموزان گروه کنترل است. با این حال، پژوهشگران دیگر در جوامع آماری دیگر به نتایج متفاوتی رسیده اند. حقیقی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به نتایج مشابهی دست یافته بود. با این حال پژوهشگران دیگر در جوامع دیگر به نتایج متفاوتی رسیده اند. برای مثال، نتایج خوش خلق (۱۳۸۵) از ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در ۱۰ استان کشور حاکی از آن است که در املاء و خواندن بین دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان غیر مشمول طرح در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی تفاوت معنی داری وجود ندارد. در درس علوم تفاوت بین این دو گروه در هر سه پایه اول، دوم و سوم معنی دار مشاهده شده است. در درس انشاء در پایه های اول و دوم و در جمله بندی در پایه های دوم و سوم و در درس ریاضی در پایه اول تفاوت بین دو گروه به نفع دانش آموزان مشمول طرح معنی داری گزارش شده است. کلهر (۱۳۸۴) نیز که در انتهای دومین سال اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی به بررسی میزان تحقق اهداف آن در استان قزوین پرداخته است گزارش می کند که بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در دروس املاء و ریاضی با دانش آموزان همتای غیرتحت پوشش تفاوت وجود ندارد. وجود برخی تفاوتها در نتایج پژوهش های انجام شده در باره اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در استان های مختلف را می توان به عوامل مختلفی منتسب نمود. ممکن است اثربخش تر بودن طرح ارزشیابی توصیفی در یک استان در مقایسه با استان دیگر ناشی از به کارگیری نیروی انسانی ماهرتر و امکانات بیشتر در اجرای طرح باشد. به عنوان مثال سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی ضمن انتخاب مدارس برتر برای اجرای این طرح، از بین نیروهای متقاضی نیز افراد با تجربه تر و موفق تر را به اجرای این طرح اختصاص داده است. به علاوه علت عدم همخوانی نتایج این پژوهش با نتایج برخی از پژوهش های دیگر ناشی از تفاوت هایی است که در بین استان های مجری طرح از نظر سابقه اجرای طرح وجود دارد. برخی از استان ها اجرای طرح را زودتر از استان های دیگر شروع کرده (یا زمان اجرای دو پژوهش تقدم و تأخر زمانی داشته و مدت تأثیر متغیر نوع سنجش در آن ها متفاوت بوده است) و ایرادهای طرح را زودتر شناسایی و رفع نموده اند. به علاوه آشنایی معلمان مجری با طرح بیشتر شده و آن ها چیرگی بیشتری در باره نحوه انجام ارزشیابی توصیفی پیدا کرده اند. بنابراین انتظار می رود میزان اثربخشی طرح در این استان ها متفاوت باشد.

پژوهش های متعددی اثربخشی راهکارهای مورد توجه در ارزشیابی توصیفی را نشان داده اند. برای مثال کرد (۱۳۸۱)، سپاسی (۱۳۷۸)، دانشیان (۱۳۷۵)، حیدری (۱۳۷۵)، شادمهر (۱۳۵۹)، ون اورا (۲۰۰۴) و بلک و ویلیام (۱۹۹۸) تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد را در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد تایید قرار داده اند. علاوه بر این ها، تأثیر بازخورد اطلاعاتی بر افزایش انگیزه درونی و عملکرد (احسانی، ۱۳۷۴)، بازخورد شایستگی بر افزایش عملکرد و

علاقه (حویزاوی، ۱۳۷۴)، بازخورد اسنادی و هدف‌گزینی بر کارآمدی شخصی برای نوشتن و پیشرفت نوشتاری از قبیل سیالی، سازمان‌بندی و رعایت قواعد دستوری (مک‌گی، ۱۹۹۶) و بازخورد نوشتاری در سنجش تکوینی بر جهت‌گیری هدفی تسلطی (وادل، ۲۰۰۴) نشان داده شده است. فیوکز و همکاران (۱۹۹۹) نیز نشان دادند که دانش آموزان کلاس‌های آموزشی هدایت شده بوسیلهٔ سنجش عملکردی از مهارت‌های حل مسئلهٔ غنی‌تری برخوردارند. فونتانا و فرناندز (۱۹۹۴) یافتند که دانش آموزان مقطع ابتدایی که سنجش شخصی به آن‌ها آموزش داده شده بود در ریاضیات عملکرد بهتری از آن‌هایی داشتند که چنین آموزشی ندیده بودند. یونگ (۲۰۰۰) نیز در زمینه سنجش شخصی به نتایج مشابهی با دانش آموزان پایه چهارم در انشاء دست یافت.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که بین دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس عادی در متغیرهای حوزه عاطفی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. متوسط درصد نمرهٔ دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس عادی در زمینه نگرش نسبت به ریاضی به ترتیب ۸۰/۹۶ و ۷۸/۶۷ درصد، برای نگرش نسبت به علوم به ترتیب ۸۰/۶۷ و ۷۷/۷۵ درصد و برای مقیاس نگرش دربارهٔ خواندن به ترتیب ۷۴/۱۲ و ۷۱/۲۹ درصد بود. این نتایج نشان می‌دهند که نگرش دانش آموزان مدارس عادی به همان اندازهٔ دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نگرش مثبت‌تری نسبت به ریاضی، علوم و خواندن دارند. نتایج مشابهی در مطالعه رضایی (۱۳۸۵) به دست آمد. او گزارش کرده است که در متغیرهای حوزهٔ عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خودانگیزگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوت‌های معناداری بین دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی در مناطق ۱، ۵، ۹ و ۱۶ تهران وجود ندارد. نتایج پرتز هم در سال ۲۰۰۱ نشان داد که نگرش دانش آموزان ایرانی نسبت به خواندن از تمام کشورها بالاتر است و ایران رتبه اول را از نظر نگرش مثبت دانش آموزان ابتدایی به درس خواندن کسب کرده است (کریمی، ۱۳۸۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تجربه دانش آموزان از محیط کلاس، عوامل شخصیتی به ویژه عزت نفس^۱ آموزشگاهی و رفتار کنترل دانش آموزان در کلاس از مهمترین عوامل تبیین‌کننده متغیرهای عاطفی در کلاس درس هستند (اشمیت^۲، ۱۹۸۷؛ کرترتیس^۳ و

1. Self-esteem

2. Schmidt

3. Karatzias

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

همکاران، ۲۰۰۲؛ ماک و فلین، ۲۰۰۲). به نظر می رسد در ایران به غیر از تجارب کلاسی، عوامل دیگری در شکل گیری نگرش های دانش آموزان نقش دارند از جمله می توان به تاثیر نگرش های والدین و جامعه اشاره کرد که از سنین کودکی یک نگرش مثبت قوی نسبت به تحصیل و کسب علم ایجاد می کنند.

نتایج حاصل تفاوت های معنی داری بین دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی استان مرکزی در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی نشان داد. نتایج تحلیل های تکمیلی حاکی از این بود که دانش آموزان گروه آزمایش یعنی دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون درخت و برگ و دانش آموزان مدارس عادی در آزمون اشپای دور ریختنی عملکرد بهتری دارند. متوسط درصد نمره دانش آموزان در آزمون درخت و برگ دانش آموزان مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی ۶/۱۴ درصد از متوسط درصد نمره دانش آموزان مدارس عادی بیشتر بود. این آزمون توانایی اندازه گیری طول به میلیمتر، شناسایی روند و یا الگوها در داده ها و نیز منابع احتمالی خطا در اندازه گیری را مورد سنجش قرار می داد. این آزمون برای دانش آموزان هر دو گروه، یک تکلیف تقریباً ناآشنا بود زیرا سوالات آزمون را آن ها در کلاس تمرین نکرده بودند. به همین خاطر متوسط نمرات دانش آموزان هر دو گروه در این آزمون پایین بود. متوسط درصد نمره دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در این آزمون ۲۶/۱۴ درصد و دانش آموزان مدارس عادی ۲۰ درصد بود. در آزمون اشپای دور ریختنی متوسط درصد نمره دانش آموزان مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی ۶/۰۷ درصد کمتر از دانش آموزان مدارس عادی بود. آزمون اشپای دور ریختنی توانایی سازمان دادن به اطلاعات و ترسیم نمودار را مورد سنجش قرار می داد. با توجه به اینکه این آزمون برای دانش آموزان هر دو گروه آشنا بودند به همین خاطر درصد بالایی از هر دو گروه به این آزمون پاسخ درست داده بودند. متوسط درصد نمره دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس عادی برای آزمون اشپای دور ریختنی به ترتیب ۶۵/۸۵ و ۷۱/۹۲ درصد بود. بر اساس این نتایج می توان انتظار داشت که دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در موقعیت های ناآشنا و دانش آموزان مدارس عادی در موقعیت های آشنا عملکرد بهتری داشته باشند.

نتایج این پژوهش نشان داد که عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در آزمون های پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء و همچنین آزمون های عملکردی ریاضی به طور معنی داری بالاتر از دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی است. به نظر می رسد دانش آموزان دختر انگیزه بیشتری برای ادامه تحصیل دارند و این واقعیت صرف نظر از اثربخشی متغیرهای درگیر در طرح ارزشیابی توصیفی در سال های اخیر کاملاً مشهود است. برای مثال در کنکور سراسری درصد قبولین دختر در

دانشگاه به طور معنی داری بیش از پسران است. نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز در سال ۲۰۰۱ نشان داد که میانگین عملکرد دختران در متون اطلاعاتی و همچنین در نمره کل آزمون پرلز از نظر آماری به طور معنی داری بیشتر از میانگین عملکرد پسران بود (کریمی، ۱۳۸۳). نه تنها در ایران دختران از لحاظ تحصیلی موفق تر از پسران هستند بلکه شواهد پژوهشی نشان می دهند که در کشورهای همسایه ایران از جمله پاکستان وضع به همین صورت است. برای مثال سعید^۱، گندل^۲ و بوشرا^۳ (۲۰۰۵) در پژوهشی سطح پیشرفت دانش آموزان دوره ابتدایی در پاکستان را مورد سنجش قرار دادند. این پژوهش بر یک نمونه ۱۰۸۰ نفری از دانش آموزان پایه های سوم و پنجم که به صورت تصادفی از ۳۶ مدرسه ابتدایی از ۹ منطقه استان پنجاب انتخاب شده بودند اجرا شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: آزمونهای پیشرفت در سه موضوع درسی ریاضی، اردو (زبان ملی) و مهارتهای زندگی (اسلامیت، مطالعات اجتماعی و علوم). در کل عملکرد دانش آموزان دختر نسبتاً بهتر از دانش آموزان پسر بود. نه تنها از لحاظ پیشرفت تحصیلی دختران برتر از پسران هستند بلکه از لحاظ دختران علاقه زیادی به خواندن دارند و مطالعه و یادگیری لذت می برند. در پژوهش حاضر نتایج آزمون های تک متغیری تفاوت های معنی داری بین نگرش های دانش آموزان دختر و پسر مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به خواندن نشان داد.

منابع

- احسانی، پرنیان. (۱۳۷۴). *اثر انواع پسخوراند بر انگیزه درونی و عملکرد دانش آموزان کلاس پنجم دبستان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- اصابت طبری، ابراهیم. (۱۳۸۲). *بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی مستمر در دوره آموزشی عمومی شهر تهران سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱*. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
- پرویزیان، محمد علی و کاظمی، مریم. (۱۳۸۴). *بررسی وضع ارزشیابی های مستمر در دوره ابتدایی*. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۲، ۸۶-۵۹.
- حسینی، محمد، و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). *طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها)*. تهران: آثار معاصر.
- حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۴). *نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.

1. Saeed
2. Gondal
3. Bushra

تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق...

حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان های نظام جدید منطقه فریدون کنار در سال تحصیلی ۷۵ - ۷۴. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۵). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ (مرحله سوم). گزارش پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

دانشیان، محمدحسن. (۱۳۷۵). بررسی شیوه های رایج ارزشیابی و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی شهرستان یزد. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان یزد.

رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵ - ۸۴. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.

زمانی، علیرضا. (۱۳۷۹). مقایسه آگاهی از اجرا و آگاهی از نتیجه مطلق، خلاصه ای و دامنه ای بر یادگیری یک مهارت پرتابی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

سپاسی، حسین. (۱۳۷۳). مقایسه تاثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران. مجله علوم تربیتی و روان شناسی، دوره سوم، شماره ۱، ۵۰ - ۳۹.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روش های قدیم و جدید. تهران: نشر دوران. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). روان شناسی پرورشی: روان شناسی یادگیری و آموزش (ویراست نو). تهران: انتشارات آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تاثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش آموزان. مجموعه مقالات اولین همایش ارزش یابی تحصیلی (۲۱۲-۱۹۹). تهران: تزکیه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). اندازه گیری، سنجش، و ارزشیابی آموزشی (ویرایش سوم). تهران: نشر دوران. شادمهر، علی. (۱۳۵۹). تأثیر ارزشیابی مرحله ای، اطلاع از نتایج، رقابت، تقویت در یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد، مدرسه عالی تلویزیون.

شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۱). تدوین و هنجاریابی آزمون های پیشرفت تحصیلی زبان فارسی برای دوره های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۶۹ و ۷۰، ۸۷ - ۶۷.

شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۳). سنجش عملکرد در فرایند یاددهی- یادگیری. مجموعه مقالات همایش ملی-مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش (۳۴۱-۳۲۳). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

شهبازی، سید رحمت اله. (۱۳۸۱). سیر تحول آیین نامه امتحانات از سال ۱۳۰۲ تا ۱۳۸۱ شمسی در نظام آموزش و پرورش ایران دوره آموزش عمومی. گزارش پژوهشی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

کرد، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS) ۲۰۰۱. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کلهر، منوچهر. (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.

کیامنش، علیرضا و نوری، رحمان. (۱۳۷۷). یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی TIMSS ریاضیات دوره ابتدایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). سنجش عملکرد در سومین مطالعه بین‌المللی ریاضی و علوم TIMSS چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۲). تهران: انتشارات مدرسه.

محقق معین، محمد حسن. (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی. گزارش پژوهشی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، معاونت آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش.

مرتضایی نژاد، عصمت. (۱۳۸۴). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرد ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری.

موسوی، سیدضیاء الدین. (۱۳۸۴). نظرسنجی از اولیا و معلمان طرح ارزشیابی توصیفی براساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۴. گزارش پژوهشی. سازمان

یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۸۴). بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۳، ۶۲-۸۵.

Waddell, C. A. (2004). *The effect of negotiated written feedback within formative assessment on fourth-grade students motivation and goal orientations*. Doctoral Dissertation, University of Missouri – Saint Louis.

Young, E. A. (2000). *Enhancing student writing by teaching self-assessment strategies that incorporate the criteria of good writing*. Doctoral Dissertation, Rutgers the state U. of N. J. –New Brunswick and U. M. D. N. J.