

Research in Curriculum Planning

Vol 9.No 5 (continus 32)

Spring 2012

The Effects of Different Evaluations on Academic Achievement of Third Grade Elementary Students in Experimental Science in Lordegan

Azar Qolizadeh, Mohammed Ghanbari talab, Ali Ghanbari

¹Assistant Professor, Department of Cultural Planning Administration, Islamic Azad University, Khorasgan, Isfahan, Iran.

^{2,3}Department of Educational Science, Payam noor Azad University, Lordegan, Iran

Abstract

This study aimed to assess the effect of different evaluations on academic achievement of the third grade elementary students in experimental science. Statistical populations were 1983 third grade elementary students in Lordegan in 2010-2011. 18 boys-related class and 18 girl-related classes were selected through random cluster sampling. Descriptive evaluation was conducted in six classes. Descriptive- quantitative evaluation was done in six classrooms. Quantitative evaluation was done in the rest six classes. It means that 36 classes were enrolled as experimental groups. 5 boys-related classes and 5 girls-related classes was selected randomly as control groups. This is a quasi-experimental study. Data gathering was done through a 40-items questionnaire. Teachers of third grade confirmed its validity. Its reliability was 0.86. Results showed that students in descriptive-quantitative evaluation and descriptive evaluation groups had better academic achievement in experimental science ($p < 0.001$). There was a significant difference between boys and girls. Girls had better academic achievement ($P < 0.001$).

Key words: different type of evaluation, academic achievement, experimental science

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال نهم، دوره دوم، شماره ۵ (پیاپی ۳۲)

بهار ۱۳۹۱

بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی پایه سوم ابتدایی دانش آموزان شهرستان لردگان

آذر قلی زاده، محمد قنبری طلب، علی قنبری

^۱استادیار گروه مدیریت برنامه ریزی امور فرهنگی، واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
^{۲،۳}گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، لردگان، ایران

چکیده

هدف این تحقیق، بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی بوده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهرستان لردگان را به تعداد ۱۹۸۳ نفر در سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹ در بر می‌گیرد. برای اجرای این پژوهش از میان کلاس‌های پسرانه و دخترانه، هر یک ۱۸ کلاس به طور خوشه‌ای - تصادفی انتخاب گردید و از بین آنها ۶ کلاس به ارزشیابی توصیفی، ۶ کلاس به ارزشیابی توصیفی - کمی و ۶ کلاس به ارزشیابی کمی اختصاص یافت. گروه‌های آزمایشی شامل ۱۸ کلاس دانش‌آموزان دختر و ۱۸ کلاس دانش‌آموزان پسر است. در مجموع ۳۶ کلاس، گروه آزمایشی این تحقیق بودند و از هر یک از مدارس پسرانه و دخترانه ۵ کلاس به طور تصادفی در گروه گواه قرار گرفتند. روش تحقیق نیمه تجربی و از نوع کاربردی و ابزار آن پرسشنامه ۴۰ سؤالی بود که روایی آن توسط معلمان پایه سوم ابتدایی تأیید شد و ضریب پایایی بر اساس روش آلفای کراباخ ۰.۸۶٪ به دست آمد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و توصیفی - کمی، نسبت به گروه‌های گواه که این طرح ارزشیابی را دریافت نکرده بودند، پیشرفت بیشتری در درس علوم نشان دادند ($p < 0.001$). بین پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی در گروه‌های آزمایشی و گروه‌های گواه از نظر جنسیت، تفاوت معناداری نیز وجود داشت که در آن دختران پیشرفت بهتری داشتند ($p < 0.001$).

واژگان کلیدی: انواع ارزشیابی، پیشرفت تحصیلی، علوم

تجربی

بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی.../۸۳

مقدمه

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های از پیش تعیین شده آموزشی، به منظور تصمیم‌گیری درباره این که فعالیت‌های آموزشی معلم تلاش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان به چه میزان موفقیت آمیز بوده است. (سیف، ۱۳۸۸ ص ۳۲)

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فرایندی است که باید طبق برنامه و روال منظم انجام گیرد تا میزان پیشرفت یادگیرندگان در رسیدن به هدف‌های آموزشی را تعیین و مشخص نماید. (کیامنش، ۱۳۸۷ ص ۸).

روش‌های ارزشیابی به دو دسته کمی و توصیفی تقسیم می‌شوند. ارزشیابی توصیفی الگویی است که به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه می‌نماید و وضعیت یادگیری آنان را به طور دقیق توضیح می‌دهد و موجب اصلاح، بهبود و توسعه دانش، مهارت و نگرش می‌شود. در این ارزشیابی به جای مقیاس فاصله‌ای از مقیاس رتبه‌ای استفاده می‌شود و عملکرد دانش‌آموزان را با مقیاس‌هایی مانند در حد انتظار، نزدیک به انتظار و نیازمند تلاش توصیف می‌کند. در این شیوه ارزشیابی برای تعیین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از ابزارهای گوناگونی استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان از ابعاد مختلف (جسمی، عقلی، اجتماعی و عاطفی) مورد توجه قرار می‌گیرند. مهمترین و مفیدترین ویژگی این شیوه ارزشیابی، تبدیل یادگیری یک جانبه به یادگیری لذت بخش است، که دانش‌آموز بدون اضطراب در کلاس فعالیت می‌کند و با دریافت بازخورد از عملکرد خود به اصلاح و بهبود یادگیری خود می‌پردازد. (حسنی، ۱۳۸۴ ص ۸۵).

پژوهش‌های بسیاری در مورد تأثیر مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی انجام گرفت و اکثریت آنان به این نتیجه دست یافتند که ارزشیابی توصیفی با ایجاد امنیت روانی سبب بهبود یادگیری می‌شود. سلیگمن در پژوهشی که در مورد کودکان دبستانی انجام داد به این نتیجه دست یافت که ارزشیابی توصیفی علاوه بر نتایجی که برای معلمان و والدین فراهم می‌نماید، می‌تواند در خود کودکان نیز احساس خشنودی ایجاد کند. اگر کودکان احساس کنند که ارزشیابی از آنها مثبت است،

جوامع پیشرفته بشری با عنایت به توسعه آموزش و پرورش خود توانسته‌اند پله‌های ترقی و توسعه همه جانبه را به پیمایند. در توسعه آموزش و پرورش ملاک‌ها و فاکتورهای بسیاری نقش دارند. یکی از مهمترین آنها نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش است. در آموزش و پرورش سنتی ارزشیابی به عنوان آخرین حلقه‌های فرایند یاددهی، یادگیری تلقی می‌شود که در پایان دوره آموزشی برای جدا کردن دانش‌آموزان با توانایی یادگیری متفاوت به کار می‌رفت. اما امروزه ارزشیابی را بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری می‌دانند که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و به جای تأکید بر طبقه بندی دانش‌آموزان و مقایسه آنان با یکدیگر، هدایت یادگیری آنان را مرکز توجه خود قرار می‌دهد.

گرونلند ارزشیابی را فرایندی می‌داند که برای تعیین و تشخیص میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف آموزشی و تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Gronlund, 1976). استافل بیم ارزشیابی را فرایند تعیین اطلاعات و قضاوت در مورد ارزش یا اهداف آموزشی برنامه‌ها، عملیات و نتایج آن به منظور هدایت و تصمیم‌گیری می‌داند (Stufflebeam, 2000). ورتن و ساندز معتقدند که ارزشیابی فعالیتی رسمی است و به منظور تعیین کیفیت اثربخشی یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف یا برنامه درسی به اجرا در می‌آید (تقی پورظهیر، ۱۳۸۴ ص ۵۸).

ارزشیابی فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است تا بدین وسیله تحقق یافتن یا درحال تحقق بودن اهداف مورد نظر و میزان آن تعیین شود. (سیف، ۱۳۸۲ ص ۲۰۲).

بر این اساس، اطلاعات حاصل از ارزشیابی برای برنامه ریزان درسی و معلمان، بازخوردهایی را فراهم می‌نماید که آنان می‌توانند با استفاده از این بازخوردها در زمینه بهبود شیوه‌های تدریس، خود تصمیمات آگاهانه‌ای را اتخاذ نمایند و از میزان موفقیت خود در پیاده کردن مراحل عمومی آموزش آگاه شوند (عرب خردمند، ۱۳۷۶ ص ۱۵۹).

نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان به پیشرفت تحصیلی بالاتری می‌رسند (Cruick shank and Jenkins, 2006).

لوکاس و مورفی در پژوهشی نشان دادند که اگر فضای آموزشی باجوی آرام، دارای انسجام، حمایتی و با رضایت دانش‌آموزان در کلاس درس همراه باشد، به تعمیق و بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی منجر می‌گردد (Loukas, 2007 and Murphy). ابومحممدی (۱۳۸۴) در پژوهشی که دیدگاه معلمان دوره ابتدایی را پیرامون ارزشیابی توصیفی مورد بررسی قرار داد به این نتیجه دست یافت که ۷۵٪ معلمان مجری طرح بر اثرات مثبت ارزشیابی توصیفی بر کاهش اضطراب، افزایش بازده یادگیری، افزایش سطح کیفی یادگیری و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معتقد بودند. موسوی (۱۳۸۴) در نظرسنجی از اولیاء و معلمان در مورد طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفضیلی اجرای طرح به این نتیجه دست یافت که ارزشیابی توصیفی با حذف نمره، کاهش اضطراب، ایجاد آرامش روحی، منجر به ایجاد علاقه‌مندی به یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌گردد.

در آموزش دو رویکرد نتیجه مدار و فرایند مدار وجود دارد که بر نحوه ارزشیابی تأثیر می‌گذارد. به طوری که در ارزشیابی با رویکرد فرایند مدار فراگیران در جریان یادگیری نقشی فعال دارند و نحوه ارزشیابی از پیشرفت یادگیری با توجه به نیازها، توانایی‌ها و علایق یادگیرنده طراحی و اجرا می‌شود. استامپن بیان می‌کند که در بلند مدت جامعه از یک سو متمایل به کارگیری فرایند آموزشی است و از سوی دیگر تمایل به فرایند ارزشیابی دارد که این فرایند ارزشیابی اگر بر قضاوت عادلانه و اطلاعات دقیق مبتنی باشد به یادگیری تعمیق یافته می‌انجامد. علاوه بر این، در آموزش دو رویکرد نتیجه مدار و فرایند مدار وجود دارد که در رویکرد نتیجه مدار، دانش‌آموز منفعل و معلم فعال و ارزشیابی مبتنی بر آزمون‌های کتبی است ولی در رویکرد فرایند مدار دانش‌آموز فعال و محیط یادگیری مشوق فرایندهای شناختی است و شیوه ارزشیابی بر مبنای مشاهده عملکرد و بازخوردهای آموزشی است (Stampen, 2004).

احساس امنیت روانی می‌کنند. در این شیوه ارزشیابی به جای تأکید بر نمره، بر توانایی‌های دانش‌آموزان تأکید می‌شود که این امر باعث شکل‌گیری خود پنداره مثبت می‌گردد که یادگیری و ارتقای تحصیلی را به دنبال دارد (Seligman, 1989). تعیین میزان تأثیرانواع ارزشیابی با توجه به اهمیت ارزشیابی در تعیین میزان اثربخشی آموزش و پرورش دانش‌آموزان و همچنین به عنوان یکی از مهمترین عوامل بازخورد دهنده به معلم در جهت بهبود وضعیت آموزشی، از اهمیت فوق العاده‌ای برخوردار است.

دنيس و داوسون در پژوهشی که در دانشگاه سیدنی وسترن بر روی دانشجویان انجام دادند بدین نتیجه دست یافتند که نحوه ارزشیابی استادان بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. استادانی که با رویکردی نو به ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان می‌پردازند بر خود پنداره و پیشرفت تحصیلی و سلامت روانی دانشجویان تأثیر مثبتی برجای می‌گذارند (Dennis and Dowson, 2003).

در روش ارزشیابی کمی برگزاری امتحانات و فاصله زمانی میان آموزش و ارزشیابی آن را به یک موضوع اضطراب آور و نگران کننده تبدیل کرده است. از سوی دیگر، براساس نتایج یک یا چند امتحان در مورد آینده دانش‌آموز تصمیم‌گیری می‌شود و این امر باعث شده است که والدین، دانش‌آموزان و حتی معلمان دچار ترس و اضطراب شوند. برای رفع این مشکل در ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی و آموزش به شکل مستقل و در زمان خاص وجود ندارد، بلکه در زمانی که معلم و دانش‌آموز در حال فعالیت‌های یاددهی - یادگیری هستند، این امر ضمن حذف اضطراب ناشی از حضور در جلسات امتحانی، ارزشیابی را به مرحله‌ای از یادگیری تبدیل کرده است.

کروکشانک و جنکینس در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که از میان بخش‌های مهم آموزشی نمره گذاری برای دانش‌آموزان اضطراب برانگیزترین بخش آموزش است و این امر نتیجه پایانی معلم از کارآموزش به شمار می‌رود. درحالی که اگر برنامه ریزی به درستی انجام گیرد ارزیابی باید فرایندی عادلانه، درست و حمایت کننده باشد و درباره یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان اطلاعات درست و جامعی را حاصل نماید. لوبرز (۲۰۰۶) در پژوهش

ارزشیابی توصیفی ارزیابی شدند با گروهی که به روش سنتی مورد ارزشیابی قرار گرفتند گزارش کرد. دانش‌آموزان با روش ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی از لحاظ پیشرفت تحصیلی دارای برتری بودند. شریفی (۱۳۸۳) در مقاله خود می‌نویسد که ارزشیابی در آموزش و پرورش سنتی آخرین گام است و برای تصمیم‌گیری و ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود ولی اکنون با اجرای ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر و همگام با فرایند آموزش و یادگیری است که به جای طبقه‌بندی کردن دانش‌آموزان بر‌ه‌دایت یادگیری آنها متمرکز است. نظام آموزشی کشور به دلیل وجود نقاط ضعف ارزشیابی سنتی و نتایج حاصل از پژوهش‌هایی در این زمینه و پژوهش‌های تطبیقی، ارزشیابی توصیفی را برای مقطع ابتدایی تدوین نمود.

مهرمحمدی (۱۳۸۲) در مقاله‌ای یکی از مؤثرترین و کارسازترین مجاری اصلاح نظام آموزش و پرورش را تحلیل و نقد نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در سایه اهداف و آرمان‌های تصریح شد نظام آموزشی می‌داند.

خوش خلق (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه می‌رسد که تأکید بر ارزشیابی تکوینی و غلبه این نوع ارزشیابی آن هم به صورت کمی مشکلاتی را پدید آورده است که عمده‌ترین آنها عدم تحقق کامل اهداف آموزشی و پرورشی، مدرک‌گرایی، نگرش منفی به مدرسه، اضطراب و... است.

در کشورهای که نظام آموزشی برتری دارند، رویکردهای جدید ارزشیابی ناشی از پیشرفت علم روانشناسی و پژوهش‌های روانشناختی تربیتی پیرامون معلم، دانش‌آموز و فرایند یادگیری - یادهی است. امروزه دیگر به اندازه‌گیری‌هایی که به یک نمره ختم می‌شود بسنده نمی‌گردد. زیرا روش‌های سنتی ارزشیابی یک پیش‌بینی ناقص از عملکرد واقعی زندگی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد (لطف آبادی، ۱۳۷۴).

پژوهش‌هایی دیگر نیز حکایت از نارسایی‌های شیوه متداول ارزشیابی سنتی از آموخته‌های دانش‌آموزان دارد (کوثری، ۱۳۷۹، پرویزیان و کاظمی، ۱۳۸۴، سیاسی، ۱۳۷۵، نظری نژاد، ۱۳۸۰، نادری، ۱۳۶۹، شاهزمانی،

معلم با ترکیب و تحلیل اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی توصیفی می‌تواند تصمیم‌های مناسب آموزشی درباره دانش‌آموز بگیرد. باستون در نتایج پژوهش خود نشان می‌دهد که وقتی معلمان بدانند که دانش‌آموزان چگونه پیشرفت می‌کنند و در چه جاهایی با دشواری مواجه می‌شوند، می‌توانند از این اطلاعات برای ایجاد تغییرات و اصلاحات لازم در امر آموزش مانند تدریس، تلاش برای ارائه رویکردهای جدید آموزشی جایگزین و ایجاد تغییرات در نحوه ارزشیابی استفاده کنند (Boston, 2002).

طرح ارزشیابی توصیفی با سوق دادن روند یادهی - یادگیری از محفوظات به یادگیری عمیق، ماندگار، کاربردی و توصیف آن با کمک روش‌های متنوع کیفی به بهبود کیفیت یادگیری منجر شده است. سیف و رضایی (۱۳۸۵) در پژوهشی که به بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی پرداختند، به این نتیجه دست یافتند که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم زبان فارسی و ریاضی که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بوده‌اند به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بود. متوسط درصد نمره دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی در درس علوم، ۵/۳۶ درصد از مدارس عادی بیشتر بود.

خوش خلق (۱۳۸۵) در پژوهش خود نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول تا سوم ابتدایی در درس علوم که ارزشیابی توصیفی درباره آنها اجرا شد، تفاوت معناداری وجود دارد و از دیگر دست‌آوردهای این پژوهش این بود که نتایج حاصل از اجرای آزمون‌های کاربست آموخته‌ها برای سنجش دوام و ماندگاری یادگیری دروس نشان داد که در پایه اول تا سوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که ماندگاری و دوام آموخته‌های حاصل از یادگیری در درس علوم در دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بهتر از دانش‌آموزان غیر مشمول بوده است.

ارزشیابی توصیفی با ویژگی‌هایی که دارد، بخشی از مشکلات فرآوری پیشرفت تحصیلی را برطرف کرده است. حقیقی (۱۳۸۳) در پژوهشی تفاوت معناداری را بین پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان که با طرح

۱۳۸۰؛ سبحانی فرد، ۱۳۸۴، اولینا، ۲۰۰۲، جای آکا، ۲۰۰۶).

در پژوهش دادستان (۱۳۷۵) نشان داده شد که ارزشیابی سنتی به جای اینکه در جهت بهبود و اصلاح نارسایی‌های آموزش و پرورش و اهرم بازخورد به کار رود، به عنوان ابزاری برای ایجاد اضطراب و تنش، عدم اعتماد به نفس، دلزدگی از درس و مدرسه عمل می‌کند.

خلخالی و موسوی (۱۳۷۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که نظام ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی نه تنها به ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان منجر نمی‌گردد بلکه خود باعث می‌شود تا فرایند آموزش و یادگیری به بیراهه کشانده شود به طوری که نهایت رویگردانی از مدرسه و عدم دست‌یابی به اهداف آموزشی و پرورشی را به دنبال خواهد داشت.

تغییر نظام ارزشیابی کلاسی برای بهبود وضعیت یادگیری دانش‌آموزان پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان دیده می‌شود. این پدیده از دو ریکرد سرچشمه می‌گیرد: یکی رویکرد جدید روانشناسی یادگیری مانند شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی و دیگری رویکرد نهضت‌های اصطلاحات آموزشی و مقایسه‌های بین‌المللی. (saif, 1382Eggen and Kauchak, 2001). در این راستا با توجه به اینکه اکنون دو نظام ارزشیابی کمی و توصیفی در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران حکم فرماست و رویکرد نظام ارزشیابی آموزش ابتدایی به سمت و سوی ارزشیابی توصیفی می‌رود، ضرورت بررسی تأثیرانواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مشهود است و باید میزان اثربخشی این رویکرد آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. پژوهش حاضر با توجه به اهمیت ارزشیابی دانش‌آموزان به بررسی تأثیر انواع ارزشیابی (ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی) بر پیشرفت تحصیلی آنان پرداخته است.

روش پژوهش

برای اجرای این پژوهش، از بین کلاس‌های پسرانه و دخترانه، هر یک ۱۸ کلاس به طور خوشه‌ای - تصادفی انتخاب شد و از بین آنها ۶ کلاس به ارزشیابی توصیفی، ۶ کلاس به ارزشیابی توصیفی - کمی و ۶ کلاس به ارزشیابی

کمی اختصاص یافت. گروه‌های آزمایشی شامل ۱۸ کلاس دانش‌آموزان دختر و ۱۸ کلاس دانش‌آموزان پسر و در مجموع ۳۶ کلاس گروه آزمایشی این تحقیق بود و از مدارس پسرانه و دخترانه هر کدام ۵ کلاس به طور تصادفی در گروه گواه قرار گرفت. روش تحقیق نیمه تجربی، از نوع کاربردی و ابزار تحقیق شامل پرسشنامه ۴۰ سؤالی بود که روایی آن توسط معلمان پایه سوم ابتدایی تأیید گردید و ضریب پایایی آن از روش آلفای کراباخ ۰.۸۶ به دست آمد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهرستان لردگان به تعداد ۱۹۸۳ نفر بوده است.

نمونه‌گیری آماری به روش خوشه‌ای - تصادفی انجام گرفت. ابتدا از بین مدارس پسرانه ۱۸ کلاس و از بین مدارس دخترانه نیز ۱۸ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد. آنگاه از بین هر یک از این کلاس‌ها ۶ کلاس به ارزشیابی توصیفی ۶ کلاس به ارزشیابی توصیفی - کمی ۶ کلاس به ارزشیابی کمی اختصاص یافت. برای نمونه‌گیری گروه گواه ۵ کلاس از مدارس پسرانه و ۵ کلاس از مدارس دخترانه به طور تصادفی انتخاب شد. متغیرهای مستقل را در این پژوهش انواع ارزشیابی (توصیفی، توصیفی - کمی و کمی) تشکیل می‌دهد و میانگین نمره آزمون پیشرفت تحصیلی درس علوم در پایان سال تحصیلی به عنوان متغیر وابسته انتخاب شده است.

برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم از آزمون محقق ساخته استفاده شده که سؤالات این آزمون با توجه به جدول مشخصات (اهداف و محتوای آموزشی) کتاب علوم پایه سوم ابتدایی تهیه شده است. ابتدا ۱۰۰ سؤال برای آزمون مقدماتی طرح گردید. سؤالات با نظر معلمان علوم پایه سوم ابتدایی، کارشناسان سنجش و اندازه‌گیری و روانشناسی تربیتی مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت. سپس این آزمون در مورد دانش‌آموزان چهار کلاس از پایه سوم ابتدایی (۲ کلاس پسرانه و ۲ کلاس دخترانه) اجرا شد. پس از جمع‌آوری و تصحیح سؤالات ضریب دشواری و تمیز آنها مشخص گردید. سرانجام ۲۸ سؤال چهارگزینه‌ای و ۱۲ سؤال کوتاه پاسخ که مناسب تشخیص داده شده بود، برای آزمون نهایی انتخاب شد.

فرضیه اول: بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی که ارزشیابی توصیفی دریافت کرده‌اند با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر گروه گواه که ارزشیابی توصیفی دریافت نکرده‌اند تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت علوم دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی و مقایسه آن با پیشرفت علوم دانش‌آموزان دختر گروه گواه، از آزمون T گروه‌های مستقل استفاده شد. مقدار T برابر $5/37$ به دست آمد که در سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادار بود. معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $15/37$ و $13/88$ گزارش گردید. این نتایج نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی، در مقایسه با دانش‌آموزان دختر گروه گواه، بیشتر تحت تأثیر ارزشیابی توصیفی قرار گرفته است. بنابراین فرضیه اول را می‌توان پذیرفت.

فرضیه دوم: بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی که ارزشیابی توصیفی دریافت کرده‌اند با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر گروه گواه که ارزشیابی توصیفی دریافت نکرده‌اند تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت علوم دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی و مقایسه آن با پیشرفت علوم دانش‌آموزان پسر گروه گواه، از آزمون T گروه‌های مستقل استفاده شد. مقدار T برابر $4/93$ محاسبه شد که در سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادار بود. مقایسه میانگین‌های این دو گروه نشان می‌دهد که پیشرفت دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی که ارزشیابی توصیفی را در طول سال تحصیلی دریافت کردند از دانش‌آموزان پسر گروه گواه که مشمول این طرح نبوده‌اند، بهتر بوده است. معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $15/20$ و $14/14$ گزارش شد.

فرضیه سوم: بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی با انواع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در درس علوم تفاوت معناداری وجود دارد.

برای بررسی مقایسه معدل علوم آزمون نهایی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی که ارزشیابی توصیفی،

محتوای آزمون پیشرفت تحصیلی با توجه به جدول مشخصات سنجش (اهداف آموزشی و محتوای کتاب درسی) تدوین گردید. سپس محتوای آزمون با نظر معلمان علوم پایه سوم ابتدایی، کارشناسان سنجش و اندازه‌گیری و روانشناسی تربیتی مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت که از بین آنها ۴۰ سؤال برای انجام آزمون برگزیده شد. بر این اساس می‌توان گفت که این آزمون از روایی محتوایی لازم برخوردار است. در این پژوهش ضریب پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی با استفاده از روش آلفای کراباخ $0/86$ به دست آمد.

در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. شاخص‌های آمار توصیفی استفاده شده شامل میانگین و انحراف معیار و واریانس بود و در اجرای آمار استنباطی از تحلیل واریانس چند راهه، آزمون T گروه‌های مستقل، روش پیگیری توکی و تحلیل واریانس یک راهه استفاده گردید.

یافته‌های تحقیق

فرضیه اصلی: تفاوت معناداری بین انواع ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی در درس علوم دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی گروه‌های آزمایشی و گواه وجود دارد. برای بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی دو گروه آزمایشی و گواه در آزمون نهایی در درس علوم از تحلیل واریانس چند راهه استفاده شد. جدول ۱ نتایج این تحلیل را نشان می‌دهد.

بررسی نتایج این جدول نشان داد که مقادیر F به لحاظ جنسیت، گروه‌های آزمایشی و گواه در سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادارند. علاوه بر این، مقدار F مربوط به تعامل بین جنسیت و گروه‌ها برابر $10/06$ بوده است که آن نیز در سطح احتمال $0/001$ معنادار گزارش شد. به بیان دیگر، پیشرفت دانش‌آموزان دختر و پسر که در پایه سوم ابتدایی به تحصیل اشتغال داشتند و در طول یک سال تحصیلی انواع ارزشیابی را دریافت کردند، با یکدیگر متفاوت بود. این نتایج نشان داد که انواع ارزشیابی تأثیر متفاوتی بر پیشرفت دانش‌آموزان مورد تحقیق بر جای گذاشت. بنابراین فرضیه کلی تحقیق پذیرفتنی است.

ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی را طی یک سال تحصیلی دریافت کرده بودند از تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. جدول ۲ نتایج مربوط به این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۱ - نتایج تحلیل واریانس معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان دختر و پسر

P	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۰/۰۰۱	۵۵/۸۱	۹۴۶/۶۵	۱	۹۴۶/۶۵	جنسیت
۰/۰۰۱	۹/۹۶	۱۶۷/۸۵	۲	۳۳۶/۹۸	گروه‌ها
۰/۰۰۱	۱۰/۰۶	۱۷۰/۸۹	۲	۳۴۱/۶۸	گروه‌ها X جنسیت

جدول ۲ - نتایج تحلیل واریانس معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان دختر

P	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۰/۰۱	۶/۶۳	۱۲۰/۸۵	۲	۲۵۰/۶۰	بین گروهی
—	—	۱۸/۲۱	۹۳۷	۱۷۰۷۰/۷۲	درون گروهی
—	—	—	۹۳۹	۱۷۳۲۱/۳۲	کل

جدول ۳ - نتایج بررسی پیگیری توکی

توصیفی - کمی	توصیفی	کمی	گروه	معدل
۰/۸۴	*۱/۰۴	—	ارزشیابی کمی	۱۳/۷۸
۰/۲۰	—	—	ارزشیابی توصیفی	۱۵/۳۷
—	—	—	ارزشیابی توصیفی - کمی	۱۴/۴۳

*P<۰/۰۵

برای بررسی مقایسه معدل علوم آزمون نهایی دانش‌آموزان پسر که ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی را طی یک سال تحصیلی دریافت کرده بودند. مشابه فرضیه قبلی از تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که مقدار F برابر ۲۰/۱۵ در سطح احتمال کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار است جدول ۴ نتایج این تحلیل واریانس را نشان می‌دهد.

پیگیری برای پیدا کردن محل تفاوت بین میانگین‌ها، توسط آزمون توکی نشان داد که میانگین علوم آزمون نهایی دانش‌آموزان پسر که طی یک سالی تحصیلی در ارزشیابی توصیفی شرکت کردند در مقایسه با میانگین علوم دانش‌آموزان پسر در گروه‌های ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی در سطح احتمال کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. نتایج به دست آمده از بررسی تفاوت بین میانگین‌ها توسط آزمون شفه نتایج مشابهی با آزمون توکی به دست داد. جدول ۵ پیگیری توکی را نشان می‌دهد.

مقدار F مشاهده شده برابر ۶/۶۳ بوده که در سطح احتمال کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار است و می‌توان فرضیه فوق را که دال بر عدم تفاوت پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی که انواع ارزشیابی را دریافت کرده بودند است، رد کرد. برای مشخص کردن تفاوت از روش پیگیری توکی استفاده شد. جدول ۳ نتایج مربوط به این پیگیری را نشان می‌دهد.

بین معدل علوم در آزمون نهایی دخترانی که ارزشیابی توصیفی را طی سال تحصیلی دریافت کرده بودند با معدل آنهایی که ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی دریافت داشتند، در سطح احتمال کمتر از ۰/۰۵ معنادار گزارش شد. بنابراین ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم دانش‌آموزان دختر بر جای گذاشت.

فرضیه چهارم: بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسرگروه آزمایشی با انواع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در درس علوم تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴ - نتایج تحلیل واریانس معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان پسر

P	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۰۰۱	۲۰/۱۵	۳۲۶/۷۴	۲	۶۵۳/۵۰	بین گروهی
—	—	۱۶/۲۱	۸۶۲	۱۳۹۷۵/۲۳	درون گروهی
—	—	—	۸۶۴	۱۴۶۲۸/۷۳	کل

جدول ۵ - نتایج بررسی پیگیری توکی

معدل	گروه	کمی	توصیفی	توصیفی - کمی
۱۳/۸۴	ارزشیابی کمی	—	*۱/۶۵	۰/۳۷
۱۵/۲۰	ارزشیابی توصیفی	—	—	* ۱/۹۸
۱۴/۱۰	ارزشیابی توصیفی - کمی	—	—	—

*P < ۰/۰۵

سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادار بود. معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $15/37$ و $13/88$ گزارش گردید. این نتایج نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی، در مقایسه با دانش‌آموزان دختر گروه گواه، بیشتر تحت تأثیر ارزشیابی توصیفی قرار گرفته است. برای بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت علوم دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی و مقایسه آن با پیشرفت علوم دانش‌آموزان پسر گروه گواه، از آزمون T گروه‌های مستقل استفاده شد. مقدار T برابر $93/4$ محاسبه شد که در سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادار بود. مقایسه میانگین‌های این دو گروه نشان می‌دهد که پیشرفت دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی که ارزشیابی توصیفی را در طول سال تحصیلی دریافت کردند از دانش‌آموزان پسر گروه گواه که مشمول این طرح نبوده‌اند، بهتر بوده است. معدل آزمون نهایی علوم دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $15/20$ و $14/14$ گزارش شد. برای بررسی مقایسه معدل علوم آزمون نهایی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی که ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی را طی یک سال تحصیلی دریافت کرده بودند، از تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. مقدار F مشاهده شده برابر $6/63$ بوده که در سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادار است و می‌توان فرضیه فوق را که بر عدم تفاوت پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی که انواع ارزشیابی را دریافت کرده بودند، دلالت دارد، رد کرد. برای مشخص کردن تفاوت از روش پیگیری توکی استفاده شد. بین معدل علوم در آزمون نهایی دخترانی که ارزشیابی توصیفی را طی سال تحصیلی دریافت کرده بودند با معدل آنهایی که ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی دریافت کردند، در سطح احتمال کمتر از $0/05$ معنادار گزارش شد. بنابراین ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در درس علوم بر جای گذاشت.

برای بررسی مقایسه معدل علوم تجربی آزمون نهایی دانش‌آموزان پسر که ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی را طی یک سال تحصیلی دریافت

جدول ۵ نشان می‌دهد که بین میانگین آزمون نهایی دانش‌آموزان پسر در درس علوم طی یک سال تحصیلی که در ارزشیابی توصیفی شرکت کردند، در مقایسه با میانگین علوم دانش‌آموزان پسر در گروه ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی در سطح احتمال کمتر از $0/05$ اختلاف معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزانی که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بوده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که مشمول طرح، ارزشیابی توصیفی - کمی و کمی بوده‌اند، طی زمان مشابهی بیشتر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه، بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر، در درس علوم پایه سوم ابتدایی بود. بررسی نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان داد که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش، مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و توصیفی - کمی نسبت به گروه‌های گواه که این طرح ارزشیابی را دریافت نکرده بودند، پیشرفت بیشتری در درس علوم داشتند. علاوه بر این بین پیشرفت تحصیلی درس علوم در گروه‌های آزمایشی و گروه‌های گواه به لحاظ جنسیت تفاوت معناداری وجود داشت. برای بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی دو گروه آزمایشی و گواه در آزمون نهایی در درس علوم از تحلیل واریانس چند راهه استفاده شد. بررسی نتایج نشان داد که مقادیر F به لحاظ جنسیت، گروه‌های آزمایشی و گواه در سطح احتمال کمتر از $0/001$ معنادار است. علاوه بر این، مقدار F مربوط به تعامل بین جنسیت و گروه‌ها برابر $10/06$ بوده است که آن نیز در سطح احتمال $0/001$ معنادار گزارش گردید. به بیان دیگر، پیشرفت دانش‌آموزان دختر و پسر که در پایه سوم ابتدایی به تحصیل اشتغال داشتند و در طول یک سال تحصیلی انواع ارزشیابی را دریافت کردند، با یکدیگر متفاوت بود. این نتایج نشان داد که انواع ارزشیابی تأثیر متفاوتی بر پیشرفت دانش‌آموزان مورد تحقیق بر جای گذاشت.

برای بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت علوم دانش‌آموزان دختر گروه آزمایشی و مقایسه آن با پیشرفت علوم دانش‌آموزان دختر گروه گواه، از آزمون T گروه‌های مستقل استفاده شد. مقدار T برابر $5/37$ به دست آمد که در

برای معلمان و والدین در ارتقای کمی و کیفی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبتی نداشت. اما پس از سال‌ها پژوهش شریفی و خوش خلق با ایجاد آگاهی از مزایا و شیوه اجرای این طرح در میان معلمان و اولیای دانش‌آموزان، تأثیرات مثبت خود را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طی سال‌های گذشته بر جای گذاشته است. پژوهش حاضر در راستای تحقیقات فوق نشان داد که راهبرد سنجش توصیفی در بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده است.

یکی از فواید ارزشیابی توصیفی افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط‌های یاددهی - یادگیری است. در این پژوهش ارزشیابی توصیفی توانسته است اضطراب و تنش دانش‌آموزان را به دلیل کاهش اعتبار نمرات امتحانات پایانی کاهش دهد. از سوی دیگر در بررسی عملکرد دانش‌آموزان از مقیاس رتبه‌ای استفاده شد و فشار معلم و والدین به دانش‌آموزان برای کسب نمره کاهش یافت که این باعث افزایش سلامت روانی دانش‌آموزان شد و به نوبه خود، پیشرفت تحصیلی را در پی داشته است.

از ویژگی‌های دیگر ارزشیابی توصیفی، بازخورد مناسبی است که در اختیار دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌دهد. بازخورد مناسب سبب می‌شود که فعالیت‌های یادگیری در جهت انتظارات آموزشی قرار گیرد و عاملی بسیار ثمربخش در جهت بهبود یادگیری آموزشی باشد. در پژوهش حاضر نیز ارزشیابی توصیفی توانسته است بازخورد مناسبی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان هنگام فرایند یاددهی - یادگیری، بازخورد ترتیبی یا فاصله‌ای (ویژه ارزشیابی کمی) دریافت نکردند. زیرا این نوع بازخوردها از سوی معلم فرآیند یادگیری دانش‌آموزان را سست می‌نماید. در این پژوهش، ارزشیابی توصیفی خلأ این بازخوردها را با بازخوردهای توصیفی پر نموده است. این کار باعث شده است تا دانش‌آموزان در جهت شناخت وضعیت پیشرفت یادگیری خود قرار گیرند، اشتباهات و خطاهایشان را در جریان یادگیری شناسایی و اصلاح نمایند، وظایف و تکالیفشان را با دقت بیشتری انجام دهند که این امور به بهبود یادگیری کمک مؤثری کرده است.

کرده بودند، مشابه فرضیه قبلی از تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که مقدار F برابر $20/15$ در سطح احتمال کمتر از $0/01$ معنادار است. پیگیری برای پیدا کردن محل تفاوت بین میانگین‌ها، توسط آزمون توکی نشان داد که میانگین علوم آزمون نهایی دانش‌آموزان پسر که طی یک سالی تحصیلی در ارزشیابی توصیفی شرکت کردند در مقایسه با میانگین علوم دانش‌آموزان پسر در گروه‌های ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی در سطح احتمال کمتر از $0/05$ معنادار است. نتایج به دست آمده از بررسی تفاوت بین میانگین‌ها توسط آزمون شفه نتایج مشابهی با آزمون توکی به دست داد.

میانگین علوم آزمون نهایی دانش‌آموزان پسر در درس علوم طی یک سال تحصیلی که در ارزشیابی توصیفی شرکت کردند در مقایسه با میانگین علوم دانش‌آموز پسر در گروه ارزشیابی توصیفی - کمی و ارزشیابی کمی در سطح احتمال کمتر از $0/05$ اختلاف معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزانی که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بوده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی - کمی و کمی بوده‌اند، طی زمان مشابهی بیشتر بوده است.

نتایج این پژوهش با نتایج مطالعات سلیگمن (۱۹۸۹)، دنيسداوسون (۲۰۰۳)، لوبرز (۲۰۰۶)، ابومحمدي (۱۳۸۴)، خوش خلق (۱۳۸۵)، موسوی (۱۳۸۴)، سیف و رضایی (۱۳۸۵)، حقیقی (۱۳۸۳)، کلهر (۱۳۸۴)، همسو و هم‌جهت بوده است. علاوه بر این، نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های، استامپن (۲۰۰۴)، کروکشانک و جنکنیس (۲۰۰۶)، لوکاس و مورفی (۲۰۰۷)، فیوکز (۱۹۹۹)، ووتسی (۲۰۰۵) که برخی از مؤلفه‌های مؤثر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند، هم‌خوانی دارد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش شریفی و خوش خلق (۱۳۸۳) هم‌خوانی ندارد. نتایج پژوهش این پژوهشگران نشان داد که ارزشیابی توصیفی با وجود تأثیر مثبتی که بر ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان داشته است، به دلیل عدم آگاهی معلمان، عدم وجود طرح یکسان، عدم استقبال مدیران و معلمان از طرح، مبهم بودن طرح

(۵) مشاهده رفتار (۶) ثبت وقایع (۷) خود ارزیابی (۸) پروژه خارج از کلاس (۹) طرح پرسش‌های نقادانه (۱۰) خلاقیت و نوآوری

از نتایج ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که ارزیابی واقع بینانه‌ای از وضعیت کیفیت و عملکرد نظام آموزشی را نشان می‌دهد، برای هدایت سیاست‌گذاری آموزشی و پرورشی، تنظیم اهداف آموزشی و پرورشی، شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، مدیریت و راهبری معلمان و ... استفاده نمود.

یکی از فعالیت‌های اساسی نظام آموزشی اشاعه نتایج ارزشیابی توصیفی است که بدین وسیله عناصر نظام آموزشی نسبت به کارایی و عملکرد خود بازخورد لازم و کافی را دریافت می‌کنند و با توجه به نتایج این اشاعه، اصلاحاتی برای تحقق اهداف انجام می‌دهند. اشاعه نتایج ارزشیابی توصیفی می‌تواند به روش‌های زیر انجام گیرد: (۱) بحث پیرامون نتایج پیشرفت تحصیلی به صورت فردی و گروهی با دانش‌آموزان (۲) بررسی جلسه حضوری با اولیای دانش‌آموزان و ارائه نتایج و بحث در مورد آنها (۳) ارسال نتایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به صورت کیفی و کمی برای اولیای دانش‌آموزان

منابع

- ابو محمدی، مرضیه (۱۳۸۴)، بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی ۸۴ - ۸۳، پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه یزد.
- استافل بیم، دانیل (۲۰۰۰)، درآمدی بر الگوهای ارزشیابی به انضمام استانداردهای ارزشیابی برنامه، پرسنل و دانش‌آموز، ترجمه غلامرضا یادگارزاده، آرش بهرامی، کورش پرند (۱۳۸۶)، یادواره کتاب.
- پرویزیان، محمد علی (۱۳۸۴)، بررسی وضع ارزشیابی مستمر در دوره ابتدایی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۲.
- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۴)، اصول اساسی برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: آگاه.
- حسینی، محمد (۱۳۸۴)، راهنمای ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات آثار معاصر.

شاید عملکرد بهتر دانش‌آموزانی که در پژوهش حاضر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بوده‌اند را بتوان به تقویت خودپنداره مثبت نسبت داد. زیرا دانش‌آموزان با شیوه‌ها و ابزارهای که بر توانایی‌ها و استعداد‌های دانش‌آموزان تأکید می‌کند ارزشیابی می‌شوند و این امر بر خودپنداره آنها تأثیر مثبت می‌گذارد و به نوبه خود علاقه‌مندی به یادگیری و تلاش و پیشرفت بیشتر دانش‌آموزان را به دنبال دارد.

و سرانجام در ارزشیابی توصیفی تمام تلاش معلم، والدین و خود دانش‌آموز در طول سال صرف فرایند «ارزشیابی از وضعیت یادگیری - تلاش برای یادگیری بهتر - شناخت بیشتر و دقیق‌تر از خود - تلاش برای یادگیری بهتر» می‌شود. دانش‌آموزان فرصت جبران کاستی‌های احتمالی را پیدا می‌کنند و این ضعف‌ها و کاستی‌های احتمالی تا پایان نوبت اول یا پایان سال حفظ نمی‌شود؛ بلکه هر زمان که شناسایی شود با مشارکت معلم، والدین و دانش‌آموز برطرف می‌گردد. این امر به پیشرفت تحصیلی و یادگیری بهتر دانش‌آموزان منجر می‌شود.

پیشنهادها

نتایج پژوهش حاضر تأثیر مثبت ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. لذا شیوه ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی اجرا گردد.

با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفی - کمی نسبت به ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد، به جای ارزشیابی کمی محض از ارزشیابی توصیفی - کمی استفاده شود.

تغییر و تحول یکباره در نظام آموزشی کشور بدون بستر سازی برای اجرا و پذیرش، با مقاومت و عدم همکاری روبه‌رو خواهد شد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که برای تبدیل ارزشیابی سنتی به ارزشیابی توصیفی طی فرایندی تدریجی و ترکیبی تغییرات مناسب در همه زمینه‌ها از جمله روش تدریس، محتوای کتب، برنامه درسی و غیره صورت گیرد.

در ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از ابزارهای متناسبی برای ارزیابی تحقق اهداف آموزشی و تربیتی استفاده شود. این ابزارها عبارتند از: (۱) آزمون معلم ساخته (۲) آزمون استاندارد (۳) فعالیت کلاس (۴) پوشه کار

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

عرب خردمند، علی (۱۳۷۶)، *بررسی نظرات مدرسین دانشگاه علوم پزشکی سمنان درباره اثر ارزشیابی بر شیوه آموزش و رضایت از ارزشیابی*، تهران: طب و تزکیه.

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

کوثری، رضا (۱۳۷۹)، *بررسی میزان آشنایی با شیوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان توسط دبیران دوره متوسطه شهرستان قروه در سال تحصیلی ۷۹-۷۸*، گزارش پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۷)، *روش‌های ارزشیابی آموزشی*، تهران: دانشگاه پیام نور.

لطف آبادی، حسین (۱۳۷۴)، *سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی*، مشهد: حکیم فردوسی.

موسوی، ضیاءالدین (۱۳۸۴)، *نظر سنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۴-۸۳*، قم، سازمان آموزش و پرورش.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۲)، *نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی*، خلاصه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران آذر ماه ۱۳۸۲.

نظری نژاد، محمد حسین (۱۳۸۰)، *آموزش دوران کودکی*، تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

Boston, j (2002) working inside the black box phi delta kappan. ERIC ,data full text library.

Cruick shank DR, Jenkins DB (2006) the act of teaching. New York: MC graw Hill book co.

Dennis M, Dowson M (2003) self esteem academic performance, self research center, university western Australia.

حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۳)، *نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.

خلخالی، مرتضی (۱۳۷۶)، *نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری دانش‌آموزان در ایران*، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵)، *ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق کشور (مرحله سوم)*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش خلق، ایرج و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۳)، *ارزشیابی اجرای آزمایشی مرحله اول و دوم ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق کشور*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

دادستان، پریخ (۱۳۷۵)، *اضطراب امتحان*، گزارش پژوهشی چاپ نشده، سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش.

سبحانی فرد، طاهره (۱۳۸۴)، *گزارش اجرای دومین سال طرح ارزشیابی توصیفی*، تهران: معاونت عمومی آموزش.

سپاسی، حسین (۱۳۷۵)، *مقایسه ارزشیابی تکوینی و پایانی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز*، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، شماره ۳.

سیف علی اکبر (۱۳۸۲)، *مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان*، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران: طب و تزکیه.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۸)، *اندازه‌گیری و سنجش در علوم تربیتی*، تهران: انتشارات پیام نور.

سیف، علی اکبر. رضایی، اکبر (۱۳۸۵)، *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی عاطفی روانی - حرکتی دانش‌آموزان*، نشریه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۸.

شاهزمانی، محسن (۱۳۸۰)، *بررسی نحوه مستمر در سال اول نظام سالی واحدی دوره متوسطه در استان اصفهان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

Eggen,p&Kauchak,d (2001) Educational psychology .upper Saddle River ,NJ: Merrill, prentice –Hall.

Fuchs,D (1999) Mathematics performers assessment in the classroom. American Educational journal,36.

Gioka O (2006) assessment for leaning in physics investigation.Physics education.

Gronlund. h ,f (1976) measurement and evaluation in teaching. New York: MC graw Hill book co.

Loukas A, Murphy (2007) middle school student perception school climate examining protective function on subsequent adjustment problems. journal of school psychology. Vol 44.Issue 6.

Lubbres M (2006) the peer relation on academic progress in junior high .journal of school psychology . Vol 44.Issue 6.

Olina, z (2002) teacher evaluation, student self-evaluation and learner performance. dissertation abstract, international section ,vol, 2.30.

Stampen P (2004) theory and practice of learning fro [Http//www.siomedisony emerald /gi](http://www.siomedisony emerald /gi).

Wu Y, Tsai C (2005) Development of elementary school cognitive structures. science education.