

نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان

پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران

دکتر مهران فرج‌اللهی*

فهیمة السادات حقیقی**

چکیده

پویایی و بقا در عرصه علم و عمل در سطح جهانی نیازمند یادگیری معنادار، عمیق و مداوم است و سنجش تحقق یافتن آن به عهده نظام ارزشیابی است. ارزشیابی نیازها را کشف، هدفها را تدوین و امکانات یاددهی- یادگیری را فراهم می‌کند و نارساییهای موجود در همه مقاطع آموزشی به ویژه در مقطع ابتدایی را به دلیل اهمیت و جایگاه ویژه آن در کسب مهارتهای پایه برطرف می‌کند. بازنگری در سیستم ارزشیابی در سطوح مختلف اهداف و روشها و ابزارها لزوم روی آوردن به رویکردهای نوین ارزشیابی را چه به صورت پایانی و چه به صورت مستمر (کمی و کیفی و ترکیبی) اجتناب‌ناپذیر می‌کند. هدف این تحقیق "مشخص کردن نقش و تأثیر ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران" است. طرح ارزشیابی

* عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و کارشناس گروه درسی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران
در این‌جا وظیفه داریم از همفکری و همکاری شادروان دکتر سلیمی‌زاده یادی کنیم که در شکل‌گیری این مقاله نقشی ارزنده داشتند و متأسفانه به رحمت ایزدی پیوستند.

توصیفی به طور رسمی و آزمایشی از سال ۱۳۸۱ در چند منطقه و مدرسه ابتدایی (مناطق ۱، ۵، ۹، ۱۲ و ۱۶) در حال اجراست و ارزشیابی مستمر راهکار اصلی این طرح است. مدرسه عدالت دخترانه (منطقه یک) و مدرسه آزادگان پسرانه (منطقه ۹) به عنوان گروه مشمول طرح و مدارس راضیه دخترانه و رسول الله پسرانه همان مناطق با توجه به نمونه‌های هم‌تا به روش تصادفی انتخاب شدند. جامعه آماری ۱۴۲ نفر گروه مشمول طرح (۸۵ دختر، ۵۷ پسر) و ۱۴۳ نفر گروه غیر مشمول طرح (۷۲ دختر، ۷۱ پسر) و در مجموع ۲۸۵ نفر بود که سطوح یادگیری آنها از طریق آزمون ۳۵ سوالی پیشرفت تحصیلی در سه سطح دانش، ادراک- کاربرد و قوه خلاقه و به روش مشاهده کنش متقابل در کلاسهای درسی سنجیده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، تفاوتی معنادار را در سطوح یادگیری دو گروه نشان می‌دهد. فرضیه اصلی تحقیق مبتنی بر وجود تفاوت معنادار میان یادگیری دانش‌آموزانی است که ارزشیابی مستمر از فعالیت آنان به عمل می‌آید و یادگیری دانش‌آموزانی است که ارزشیابی پایانی از فعالیت آنها به عمل می‌آید. گروه مشمول طرح در کل آزمون، در سطوح مختلف یادگیری و قدرت خلاقه بهتر از گروه غیرمشمول طرح عمل کردند و میان دختران و پسران گروه مشمول طرح تفاوت معنادار در هیچ‌یک از موارد مشاهده نشد.

نتایج حاصل از جدول کنش متقابل براون نیز نشان داد که گروه مشمول طرح در اکثر مواردی که به سطوح بالای یادگیری مربوط می‌شود، درصد بالایی از فعالیت یادگیری را به خود اختصاص داده است.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی مستمر، ارزشیابی توصیفی، تعمیق

یادگیری؛ دوره ابتدایی

مقدمه

جوامع نوین به انسانهایی بالنده نیاز دارند که بتوانند با بینش مناسب مجموعه‌ای از مهارت‌ها را در مشاغل گوناگون به کار گیرند. انسانهایی شایسته، خلاق و مبتکر با مهارت‌های گسترده که در نظام آموزشی علمی و نظام‌مند به اهداف مشخص دست یابند. مؤلفه‌های این نظام در هماهنگی و پیوستگی، جستجوی مداوم را در درون و برون انسان در پی دارند. "جستجویی برای دستیابی به کمال مطلوب و ارزشمند که نوعی مراقبت از رشد در مسیر طبیعی است و از مراحل پرستاری، تادیب و تعلیم تا مرحله خودسازی و تاثیر فرد بر خویشتن خویش و آغاز انعکاس فعل روی فاعل ادامه خواهد داشت" (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲). تأمین نیازهای یادگیری اعم از نیازهای ابزاری (سوادآموزی، بیان شفاهی، شمارش، حل مسئله) و نیازهای محتوایی (دانش، مهارت، ارزش و نگرش) در عصر سرعت انتقال دانش و اطلاعات، مستلزم "آموختن چگونه آموختن" است تا یادگیری عمیق برای "دانستن، برای انجام دادن، برای زیستن و برای با هم زیستن" در آنها ایجاد شود (دفتر همکاری‌های بین‌المللی، ۱۳۷۶). در این میان آموزش ابتدایی از اهمیت و نقشی مؤثر برخوردار است. تحقیقات نشان داده که آموزش ابتدایی در توسعه اقتصادی صد و ده کشور جهان اثر مثبت داشته و عامل کاهش فقر بوده است.

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 می‌شود که در هر مرحله از آموزش باید فعالانه عمل کند. لذا لازم است نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان به صورت مستند مورد ارزیابی قرار گیرد.

طرح مسئله

فرآیند تربیت از بدو تولد انسان آغاز می‌شود و در دوران کودکی که مهم‌ترین دوره زندگی آدمی است، ساختارهای شخصیتی و رفتاری کودکان را پایه‌گذاری می‌کند. این دوران از زندگی از چنان اهمیتی برخوردار است که گروه عظیمی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسان، فلاسفه و فیزیولوژیستها توجه و آرای تربیتی خود را به آن اختصاص داده‌اند. افلاطون (قرن سوم قبل از میلاد) اعتقاد داشت که آموزش دوران اولیه کودکی امری اجتماعی است. متفکران علوم تربیتی نیز متفق‌القول هستند که اگر آموزش از سنین کودکی آغاز شود، بسیاری از مسائل و مشکلات حاد اجتماعی پدید نخواهد آمد. در طول تاریخ نگاه به کودک متفاوت بوده است، گاهی کودک مینیاتور افراد بزرگسال تلقی می‌شده و برنامه آموزشی آنها مشابه برنامه بزرگسالان طراحی می‌شده است، گاهی هم با توجه به علائق، نیازها و مراحل رشد سنی او برنامه‌های آموزشی را طراحی می‌کرده‌اند. زمانی آموزش کودکان امری خصوصی و خانوادگی بوده و زمانی جنبه اجتماعی داشته است. بازتاب اهمیت و ضرورت آموزش دوران کودکی را می‌توان در تحقیقات متعددی یافت که در زمینه برنامه‌های آموزشی کودکان صورت گرفته است. در دو تحقیق "هداستارت" و "فالو ترو" آموزش دوران کودکی از دو جنبه بررسی و اهمیت آن اظهار شده است: ۱. سهولت اثرپذیری از محیط‌های آموزشی در این دوران ۲. دوام و عمق یادگیری این دوران. از دو تحقیق فوق می‌توان نتیجه گرفت که تخریب و از میان بردن آنچه در دوران کودکی آموخته می‌شود بسیار مشکل است، زیرا یادگیری کودکان در این دوران از دوام و ثبات بیشتری برخوردار است و زمینه را برای یادگیری دوران بعد فراهم می‌سازد (مفیدی، ۱۳۸۱). تغییرات زندگی اجتماعی، ارتباطی، آموزشی و خانوادگی تاثیرات بسیار بر رشد و تحول کودکان داشته و دارد. کودکان امروز با کودکان یکی دو نسل پیش تفاوت بسیار دارند. آنها فعال‌تر، کنجکاوتر و مستقل‌ترند. آنان بزرگتر از معمول می‌نمایند و علائق پیچیده‌تر دارند. کودکان امروزی را به آسانی

نمی‌توان رام کرد، زیرا در مقابل محدودیتها به معارضة بر می‌خیزند. وسایل بازی متنوع، کامپیوتر، انواع کتب و توجه بیشتر والدین به تربیت آنان، تأثیری بسیار بر زندگی بزرگسالان، جوانان و نوجوانان و همچنین بر رشد و آموزش کودکان می‌گذارند. بسیاری از والدین و معلمان در مقایسه با گذشته نسبت به حقوق کودکان و رعایت شخصیت و احترام به آنها دیدگاهی انسانی یافته‌اند. امروزه شناخت جامعه فرهنگی و خانوادگی نسبت به نیازهای جسمی، روانی و فکری کودکان عمیق‌تر شده و درک تواناییهای بالقوه آنان امکان پذیر گشته است. بی‌تردید در چنین شرایطی از تحولات جهانی هرگاه بخواهیم آموزش و پرورش مناسب با ویژگیهای کودکان قرن ۲۱ داشته باشیم و در راه رشد و شکوفایی استعدادهای خدادادی آنها قدمهایی مبتنی بر موازین انسانی و خدایسندانه برداریم، لازم است برنامه‌ریزیهای تعلیم و تربیت بر اساس استعدادهای عملی کودکان و برای کسب مفاهیم و مهارتهای اساسی صورت گیرد. مدرسه نیز باید مکانی برای رشد اجتماعی و فردی کودک باشد تا در آنجا بتواند آینده خود را بسازد و متناسب با رشد جسمی به استقلال و رشد شخصیت برسد و تواناییهای خویش را در مسیر ارزشهای مثبت اعتقادی، فرهنگی و اجتماعی بروز دهد. هرگونه برخورد علمی و عملی در برنامه‌ریزیهای آموزشی دوران ابتدایی با شناخت ویژگیهای کودکان در این دوران آغاز می‌گردد. کودکان در سنین ابتدایی در سه محور: الف) رشد جسمی ب) رشد شخصیتی ج) رشد اجتماعی در پی پذیرش در گروههای همسال هستند. تمایل به قدرت‌نمایی در برابر جنس مخالف دارند و علاقه‌مند به بازیهای گروهی و فعالیتهای پر تحرک هستند. در این دوران تمایل آنان به همکاری و مشارکت در کار گروهی و پذیرش مسئولیت و کسب مهارتهایی که به موفقیت آنها در فعالیت گروهی کمک می‌کند مشهود است (رونالد سی دال، ۱۹۹۶). طراحی اهداف آموزشی برای دوران ابتدایی با توجه به موارد فوق کاملاً روشن و مشخص خواهد بود.

متأسفانه آمار نگران‌کننده مردودین مقطع ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران میان سالهای ۱۳۸۱-۱۳۷۶ به ویژه در مناطق محروم و روستایی و همچنین آمار ترک تحصیل دانش‌آموزان در تحقیقات سنجش صلاحیت پایه سال ۱۳۷۹ حکایت از وجود نارساییهایی در نظام آموزشی و تحقق نیافتن اهداف آموزشی در این مقطع می‌کند. نظری‌نژاد (۱۳۸۰) بیان می‌کند که یک پنجم دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی مردود می‌شوند و بیش از یک سوم دانش‌آموزان دوره ابتدایی قبل از پایان تحصیلات این دوره را ترک تحصیل می‌کنند. نتایج تحقیقات سعیدی در سال ۱۳۸۲ نشان‌دهنده آن است که تکرار پایه در مقطع ابتدایی سال ۸۱-۸۰ در حدود ۲۷۰۱۸۳ نفر و میزان ترک تحصیل در حدود ۵۷۳۱۵ نفر بوده است. این مسئله برای دولت هزینه‌ای در حدود ۳۹۲,۱۰۶,۳۰۰,۰۰۰ تومان را در برداشته است (به نقل از حسنی، ۱۳۸۲). پژوهشهای دیگر نیز حکایت از نارساییهای شیوه متداول ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران دارد (سپاسی، ۱۳۷۵، نیک‌نژاد، ۱۳۷۲، نادری ۱۳۶۹). به نقل از شاهزمانی در این دوران، کودکانی که در سنین رشد و شکوفایی قرار دارند از چنان وضعی در ارائه دانش خود برخوردارند که در حدود یک پنجم آنها مردود می‌شوند. به نظر می‌رسد حلقه مفقود شده فرآیند آموزشی نظام ارزشیابی است که به استناد تعاریف علمی و وظایف تعریف شده از عهده‌گرآوری اطلاعات برای سنجش تحقق یافتن اهداف برنیامده است. 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 دروندادها، فرآیندها (یاددهی- یادگیری)، بروندادها و پیامدها را پیدا نماید (بازرگان، ۱۳۷۴). ارزشیابی زمانی بیشترین تاثیر را می‌گذارد که منعکس‌کننده یادگیری همه جانبه و تعامل و عملکرد آشکار فراگیران و آنچه آنها با دانش خود انجام می‌دهند باشد، لذا نمی‌توان ارزشیابی را نقطه پایان کار دانست.^۱ اگر نظام ارزشیابی درست اجرا می‌شد، بازده یا نتیجه فرآیند آموزشی

1-<http://www.Montana.edu/ariej/asses/good practice.html>.

را می‌توانست به موقع پیش‌بینی کند (تایلر^۱، ۱۹۸۷) و در مسیر اصلاح آنها گام بر دارد و اطلاعات مفید را برای تصمیم‌گیری در اختیار مسئولان و طراحان و مجریان آموزشی قرار دهد (کرانباخ^۲، ۱۹۸۴). این ضعف ناشی از بسنده کردن به ارزشیابی پایانی و نادیده انگاشتن نقش مهم ارزشیابی تکوینی است. (به نقل از خورشیدی، ۱۳۸۲).

ارزشیابی باید جزئی از فرآیند یاددهی - یادگیری محسوب شود، زیرا هدف آن بهبودبخشیدن و اصلاح کردن آموزش است نه صرفاً تعیین میزان موفقیت در پیشرفت تحصیلی. ارزشیابی اگر در مسیر فرآیند آموزشی انجام گیرد، تعیین می‌کند 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 (رستگار، ۱۳۸۲). بسنده کردن به این شیوه ارزشیابی (پایانی) در عصری که یادگیری کلید رویارویی با مسائل فراصنعتی و فراتخصصی است، راه به جایی نبرده و نخواهد برد. عصر کنونی نیازمند بازنگری عمیق در این فرآیند است، زیرا دانش‌آموزان تنها نیازمند این نیستند که بدانند چه نمی‌دانند بلکه خواهان این مسئله هستند که بدانند چرا نمی‌توانند از دانسته‌های خود عملاً در زندگی واقعی بهره بگیرند (یادگیری عمیق و کاربردی). آنها دوست دارند که موانعی که بر سر راه یادگیری و به کارگیری دانسته‌هایشان است، شناخته و از میان برداشته شود. آنها محتاج این هستند که بدانند در کجا قرار گرفته‌اند و کجا می‌توانند بروند. احتیاجی نیست که بگوییم پایان خط رقابت و مسابقه حافظه‌پروری کجاست و آنها با حفظ و اندوخته کردن دانش چگونه می‌توانند. بر رقبای خود غلبه کنند و یا به کلاس بالاتر ارتقا یابند. کافی است شیوه یادگرفتن و به کارگیری اندوخته‌های علمی را فرابگیرند، آنگاه قادر خواهند بود که به کمک ابزارهای الکترونیکی کلیه ساختار دانش پیچیده را بدون آنکه متحمل حفظ طوطی‌وار آنها شوند به تصویر کشانند. دانش‌آموز می‌تواند خود تولیدکننده فن و دانش جدید باشد و آمادگی زیستن در عصر دانایی را بیابد. برقراری

1-Tyler

2-Cronbach

این فرصت‌ها نیازمند ارزشیابی مستمر و تکوینی است که لحظه به لحظه و گام به گام به همراه آموزش و یادگیری بر عملکرد ذهنی و رفتاری دانش‌آموز نظارت کند و بازخوردهای لازم را بموقع در اختیار آنان قرار دهد. این شیوه ارزشیابی در رویکرد فرآیند-محور قادر خواهد بود که سنجشی درست از اهداف به عمل آورد و یادگیری عمیق را به ارمغان آورد (میری، ۱۳۸۰). ارزشیابی که صرفاً به صورت پایانی انجام می‌گیرد، نشان داده است که پاسخگوی نیازهای عصر حاضر نیست.

در سال ۲۰۰۴ جی، فوستر^۱ به نقل از استامین^۲ بیان می‌کند که در بلندمدت جامعه از یک سو متمایل به به کارگیری فرآیند آموزشی است که تفکر و شیوه انتقال دانش را در عرصه زندگی آموزش دهد و از سوی دیگر تمایل به فرآیند ارزشیابی دارد که مبتنی بر سنجش و قضاوت عادلانه و براساس اطلاعات دقیقی باشد که در ضمن یادگیری و آموزش گردآوری شود. تاکید بیش از حد به پرکردن و انباشتن ذهن دانش‌آموزان از حقایق، بدون ارتباط با واقعیت‌های زندگی عامل اصلی شکست و ناکامی برنامه‌های آموزشی است. در رویکرد آموزشی نتیجه‌مدار (پایانی)، هدفها، روشها، ابزارها، برنامه‌ها، سازماندهی آموزشی و ارزشیابی از آن با توجه به بازده و نتیجه نهایی که همان رفتار قابل مشاهده است، صورت می‌گیرد. در این رویکرد دانش‌آموز منفعل، معلم فعال، محیط یادگیری بسته و غیرمنعطف و شیوه ارزشیابی عمدتاً مبتنی بر آزمونهای کتبی است. در حالی که در رویکرد آموزشی فرآیند-مدار، هدفها، روشها، ابزارها، برنامه‌ها، سازماندهی آموزشی و ارزشیابی از آن با توجه به توسعه فرآیندهای ذهنی و مهارت‌های تفکر صورت می‌گیرد. در این رویکرد دانش‌آموز فعال، محیط یادگیری مشوق فرآیندهای شناختی، نقش معلم تسهیل‌کننده-ترغیب‌کننده و هدایتگر و شیوه ارزشیابی نیز بر مشاهده عملکرد و ارائه بازخوردهای مستمر به دانش‌آموزان مبتنی است. این رویکرد بر تحلیل مستمر فرآیند آموزشی و یادگیری و ارائه بازخوردهای بهنگام برای

1-Fuster.J

2-Stampen

تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی تأکید دارد. ویژگیهای ارزشیابی نتیجه مدار (متأثر از دیدگاه رفتارگراها) با ارزشیابی فرآیند مدار (متأثر از دیدگاه شناخت گراها) در جدول شماره ۱ مقایسه شده است (مهر محمدی، ۱۳۷۹).

جدول شماره ۱. مقایسه ارزشیابی نتیجه- مدار و فرآیند- مدار

ارزشیابی نتیجه- مدار (پایانی)	ارزشیابی فرآیند- مدار (مستمر و تکوینی)
حالت پایانی (اندازه گیری رفتارهای قابل مشاهده) دارد.	حالت مستمر و تکوینی (شکل دهی به آموزش و یادگیری) دارد.
ابزارهای آن آزمونهای کتبی عینی و تشریحی است.	ابزارهای آن آزمونهای کتبی و عملکردی، فهرست واری، واقعه نگاری و ... است.
امتحان جنبه رسمی و غیرطبیعی و اضطراب آور پیدا می کند.	امتحان جنبه غیر رسمی و طبیعی دارد و اضطراب را به شوق تبدیل می کند.
محدود به چند نمره می گردد و حالت رقابتی دارد.	حالت رقابتی و مقایسه ای ندارد.
نقاط قوت و ضعف را مشخص نمی کند.	نقاط قوت و ضعف را مشخص می کند.
فرآیند تفکر و فعالیت دانش آموز را نمی سنجد	با ارزشیابی ملاکی فعالیت دانش آموزان را می سنجد.
فقط به فرآورده و نتیجه یادگیری توجه دارد.	به فرآیند یادگیری توجه دارد.
ارزشیابی، فرآیندی مجزا از آموزش تلقی می گردد	ارزشیابی جزئی از فرآیند آموزش تلقی می گردد.
در تصحیح آموزش نقش چندانی ندارد.	برای تصحیح آموزش به کار می رود.
به تفاوت های فردی و تواناییهای فردی توجه ندارد.	به تواناییهای فردی توجه می کند.
در فعال سازی دانش آموزان نقشی ندارد.	دانش آموزان را فعال می کند.
قادر به اندازه گیری اکثر رفتارهای ایجاد شده نیست	قادر به اندازه گیری اکثر رفتارهای ایجاد شده است.
اغلب رفتارهای سطوح بالای یادگیری را اندازه گیری نمی کند.	یادگیری را از دانش به کاربرد ارتقا می دهد و اندازه گیری می کند.
یادگیری طوطی وار را تقویت می کند.	کاربرد آموخته ها و مهارتها را در زندگی تقویت می کند.
حافظه را تقویت می کند.	حافظه و حواس پنجگانه را تقویت می کند.
دانش آموزان را متجانس نمی کند.	دانش آموزان را متجانس می کند.

شیوه ارزشیابی سنتی و نتیجه-مدار، دانش‌آموزان را به گروه‌های قوی و ضعیف، تیزهوش یا کندذهن و فعال یا غیرفعال تقسیم‌بندی می‌کند، در حالی که شیوه ارزشیابی مستمر و رشد دهنده در پی بازکردن قوت یا ضعف دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقا یا عدم ارتقای آنان به پایه‌های بالاتر نیست، بلکه در پی پاسخگویی به این پرسش است که "دانش‌آموز در کجا قرار دارد و من برای پیشرفت او چه می‌توانم بکنم؟"

شیوه‌های سنتی ارزشیابی که عمدتاً به صورت تراکمی و در غالب آزمون‌های کتبی و شفاهی صورت می‌گیرد با توجه به دو اصل پاسخگویی و ارتقای تحصیلی کاملاً ضروری به نظر می‌رسد، اما برای هدایت و شکل‌دهی به آموزش و یادگیری ناکافی و نارساست. می‌توان نتیجه گرفت که در فرآیند ارزشیابی دو اصل بسیار مهم است: ۱. عملکرد دانش‌آموزان مستقیماً مورد بررسی قرار گیرد. ۲. در خدمت آموزش باشد و نه به عکس (خوش خلق، ۱۳۸۳). این اصول بیانگر هم‌زمانی طول دوره ارزشیابی و فرآیند آموزش است. ارزشیابی از عملکرد نیز می‌تواند انگیزه‌ای موثر در بهبود آموزش باشد و ادراک دانش‌آموزان را از مطالبی که باید بدانند و چیزهایی که باید انجام دهند، افزایش دهد (سلیمی‌زاده، ۱۳۸۲). بنابراین ارزشیابی جزئی از آموزش تلقی می‌شود و جهت آموزش را تعیین و پیش رونده می‌کند، به عبارتی دیگر ارزشیابی به عمل می‌آید تا آموزش بهتر صورت گیرد نه این‌که آموزش انجام می‌گیرد تا ارزشیابی به عمل آید. مقایسه ویژگی‌های ارزشیابی نتیجه-مدار و فرآیند-مدار، بازنگری در سیستم ارزشیابی را در سطوح متفاوت اهداف و روشها و ابزارها ضروری، و روی آوردن به رویکردهای نوین ارزشیابی را چه به صورت پایانی و چه به صورت مستمر (کمی و کیفی و ترکیبی) اجتناب‌ناپذیر می‌کند.

هدف کلی تحقیق مشخص کردن نقش و تاثیر ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران است. به منظور تحقق بخشیدن به این هدف، فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفت:

۱. میزان و عمق یادگیری دانش‌آموزان با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی

است.

۲. میزان و عمق یادگیری دختران و پسران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

فرضیه‌های فرعی (۱)

۱-۱. میزان یادگیری در سطح دانش با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی

است.

۲-۱. میزان یادگیری در سطح ادراک و کاربرد با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی

پایانی است.

۳-۱. میزان یادگیری قوه خلاقه با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی است.

فرضیه‌های فرعی (۲)

۱-۲. دانش دختران و پسران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

۲-۲. ادراک و کاربرد دختران و پسران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

۳-۲. قوه خلاقه دختران و پسران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

متغیرهای تحقیق

متغیر مستقل: ارزشیابی مستمر (تعریف مفهومی): بخشی از فرآیند آموزشی است که در جریان آموزش جاری است و معلم با استفاده از شیوه‌هایی مثل گفتگو، مشاهده، آزمون عملکردی، آزمون کتبی یا شفاهی و غیره اطلاعاتی را در زمینه آموخته‌های دانش‌آموزان در راستای هدف آموزشی مورد نظر گردآوری می‌کند سپس با توجه به این اطلاعات و اهداف آموزشی و همچنین تجارب قبلی دانش‌آموزان به جزئیات پیشرفت دانش‌آموزان، بهبود و اصلاح یادگیری آنان یا اصلاح آموزش مبادرت می‌ورزد و مرحله بعدی آموزش را طراحی می‌کند.

متغیر وابسته: عمق یادگیری (تعریف مفهومی): هر گاه یادگیری علاوه بر آنکه برای دانستن باشد با یادگیری برای به کار بستن و یادگیری برای زیستن و با دیگران زیستن توأم شود به معنی یادگیری عمیق و مدت‌دار است که در طول زندگی جریان دارد. به عبارتی دیگر، یادگیری "چگونه یادگرفتن" یادگیری در طول زندگی است که در سطوح بالای حیطه شناختی (ادراک و کاربرد) صورت می‌گیرد (یونسکو، ۱۳۷۶). یادگیری معنادار یعنی یادگیری کاربردی (کیامنش، ۱۳۸۲). صاحب‌نظران علوم تربیتی در مصاحبه حضوری (آذرماه ۸۳)، نظرات خود را در خصوص عمق یادگیری بدین شرح عنوان نمودند: سطوح بالای یادگیری (دکتر سیف)، به کارگیری یادگیری در سطوح کاربردی و مهارت (دکتر کریمی).

متغیر تعدیل‌کننده تحقیق، جنسیت و سطوح یادگیری است و متغیر کنترل شده دوره تحصیلی و پایه تحصیلی در نظر گرفته شده است.

تعریف عملیاتی متغیرها

ارزشیابی مستمر: الگویی است که با استفاده از شیوه‌هایی مثل گفتگو، مشاهده، آزمون عملکردی، آزمون کتبی یا شفاهی و ... فرصت یادگیری را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد که تحقق یافتن آن در این تحقیق به وسیله آزمون پیشرفت تحصیلی (تستی - تشریحی) شامل: ۱۲ نمره سطح دانش، ۲۰ نمره سطح ادراک و کاربرد و ۸ نمره قوه خلاقه (نوآوری، اصالت، سیالی) در مجموع ۴۰ نمره و همچنین کنش متقابل کلاسی سنجیده شد.

عمق یادگیری: پاسخگویی به پرسشهایی منطبق با اهداف آموزشی کتب درسی بخوانیم و بنویسیم، ریاضی، علوم و هدیه‌های آسمانی سال دوم ابتدایی مشتمل بر ۱۲ پرسش سطح دانش - ۱۵ پرسش سطح ادراک و کاربرد - ۸ پرسش قوه خلاقه (نوآوری، سیالی، اصالت).

پیشینه تحقیق

شاهزمانی در سال ۱۳۸۰ در تحقیقی با عنوان "شیوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی مدارس اصفهان" دریافت، ابزاری که معلمان در ارزشیابی مستمر به کار می‌برند، عمدتاً آزمونهای کتبی و شفاهی است. بر اساس یافته‌های این تحقیق دانش‌آموزان اعتقاد داشتند که ارزشیابی مستمر، در یادگیری مؤثر و موجب رفع مشکلات یادگیری و موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. همچنین زمان ارزشیابی مستمر بعضی اوقات بعد از پایان بخش یا فصل است که ۷-۴ نمره را به خود اختصاص می‌دهد.

حیدری در سال ۱۳۷۵ در تحقیق "تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستانهای نظام جدید منطقه فریدون‌کنار" به این نتیجه رسید که ارزشیابی مستمر در رفع نواقص و مشکلات یادگیری نقشی مؤثر داشته و انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی بیشتری را به همراه خواهد داشت.

نیک‌نژاد در سال ۱۳۷۳ (به نقل از شاهزمانی) در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر آزمونهای تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته دبیری دانشگاه را به روش تصادفی به دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم کرد و از گروه آزمایشی آزمونهای تکوینی به عمل آورد. سپس در ارزشیابی پایانی عملکرد هر دو گروه را بررسی و تفاوت معنادار در پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی را نسبت به گروه کنترل نشان داد.

سپاسی و نیک‌نژاد در سال ۱۳۷۲ و نادری در سال ۱۳۶۹ (به نقل از شاهزمانی) در سه تحقیق مجزا با عنوان "بررسی مشکلات و نارساییهای شیوه متداول ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان" به این نتیجه رسیدند که چنانچه اهداف آموزشی در هر مرحله به واحدهای کوچکتر تقسیم شوند و بعد از یادگیری از آنها ارزشیابی به عمل آید، پیش از ورود به واحد یادگیری جدید نقاط قوت و ضعف تعیین و در صورت لزوم اصلاح خواهد شد.

کرد در سال ۱۳۸۱ در تحقیقی با عنوان "بررسی و تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر بوکان" به این نتیجه رسید که میان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که بازخورد دریافت می‌کردند با آنهایی که بازخورد دریافت نمی‌کردند تفاوتی معنادار وجود دارد. همچنین تفاوت معناداری میان بازخوردهای نوشتاری و بازخوردهای کلامی در آزمون تکوینی مشاهده شده است، اما میان بازخوردهای نوشتاری و ترکیبی تفاوت معنادار مشاهده نشده است.

نتایج تحقیق عابدی در سال ۱۳۷۲ و مردانی در سال ۱۳۷۴ (به نقل از شاهزمانی) با عنوان "تأثیر آزمونهای مکرر ماهانه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه" نشان داده است که ارزشیابی مستمر و اراده بازخورد به دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر بسیار داشته است.

فونج^۱ و همکاران در سال ۱۹۸۵ عملکرد دانشجویان رشته دبیری را در دو گروه آزمایشی و کنترل برای "تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان" مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل که مورد ارزشیابی تکوینی قرار نگرفته بودند، عملکردی بهتر نشان داده‌اند. همچنین مرکوفر^۲ در سال ۱۹۹۵ پس از انجام دادن تحقیقی با عنوان "نقش ارزشیابی مستمر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان" بیان نمود که چنانچه آزمونهای تکوینی یا سایر آزمونها بتوانند بازخورد لازم را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند، عملکرد آنها بهتر و پیشرفت تحصیلی بیشتر برای آنان حاصل می‌شود (به نقل از شاهزمانی، ۱۳۸۰).

عصمت مرتضایی نژاد سال ۱۳۸۳ در تحقیقی با عنوان "بررسی نگرش معلمان و والدین در زمینه کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳" دریافت که معلمان و والدین اتفاق نظر دارند که ارزشیابی

1- Funch

2-Merkuffer

توصیفی (مستمر) در بهبود رفتار و بهبود یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

مرضیه ابومحمدی، بی‌بی‌ملیحه خانقایی سال ۱۳۸۴ در تحقیق "بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدائی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی (۸۴-۸۳)" به نتایج نظرسنجی ۷۵ درصد معلمان مجری طرح مبنی بر اثرات اجرای ارزشیابی مستمر (توصیفی) در کاهش اضطراب، افزایش بازده یادگیری و افزایش سطح کیفی یادگیری اشاره نمودند.

سیدضیاء الدین موسوی ۱۳۸۴ در تحقیقی با عنوان "نظرسنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۳-۸۴" دریافت که اولیای دانش‌آموزان و معلمان مجری طرح در زمینه اثر اجرای طرح در کاهش اضطراب، آرامش روحی، ایجاد علاقه به یادگیری، بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان و حذف فرهنگ بیست‌گرایی نظر مثبت دارند.

علی کریمی در سال ۱۳۸۴ با بررسی "تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز" دریافت که اختلالات رفتاری در هر دو مدرسه (دخترانه و پسرانه) تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی کاهش یافته است.

فرزانه محمدی (۱۳۸۴) با بررسی "تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدائی شهر تهران" دریافت که تفاوت معنادار میان عزت‌نفس دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند وجود دارد. همچنین مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی است. اما نظم و انضباط آنها نسبت به گروه ارزشیابی سنتی کمتر بوده است.

روش تحقیق

عنوان تحقیق حکایت از بررسی علل احتمالی موفقیت اجرای طرح ارزشیابی مستمر (توصیفی) می‌کند. این طرح در مقطع ابتدایی نظام آموزش و پرورش از تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی استانهای تهران در حال اجرا است، لذا دستکاری متغیرها خارج از کنترل محقق و اثرات این متغیرها بعد از وقوع مورد بررسی قرار گرفته است. ویژگی این نوع بررسی به قرار زیر است:

۱. متغیر مستقل (اجرای طرح ارزشیابی توصیفی) ابتدا رخ می‌دهد، سپس نتیجه آن پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته از نظر عمق یادگیری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲. میان متغیر وابسته و متغیر مستقل امکان برقراری رابطه آماری وجود دارد و تغییرات همزمان را با مقایسه میان گروه غیرمشمول طرح و گروه مشمول طرح می‌توان مشاهده و اندازه‌گیری کرد.

۳. با ورود به طرح ارزشیابی توصیفی، متغیرهایی دیگر که در متغیر وابسته تأثیر می‌گذارند و در رابطه میان متغیر مستقل و وابسته نیز تأثیر گذارند، خود به خود کنترل و فرضیه‌های رقیب رد می‌شوند.

با توجه به موارد فوق روش تحقیق از نوع پس‌رویداری (علی - مقایسه‌ای) است و هدف محقق پی بردن به تغییرات متغیر وابسته (عمق یادگیری) از طریق بررسی چگونگی اجرای طرح ارزشیابی مستمر (متغیر مستقل) است.

جامعه و نمونه تحقیق

جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی، سال تحصیلی ۸۴-۸۳ شهر تهران تشکیل داده است. شمار نمونه با توجه به طرح، ۱۴۲ نفر برای گروه مشمول طرح (۸۵ دختر، ۵۷ پسر) و ۱۴۳ نفر گروه غیرمشمول طرح (۷۲ دختر، ۷۱ پسر) مجموعاً ۲۸۵ نفر در نظر گرفته شده است.

به استناد مصوبه ششصد و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ دستورالعمل تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) جهت اجرای آزمایشی در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ به ۵ منطقه آموزشی (۱ و ۵ و ۹ و ۱۲ و ۱۶) ابلاغ گردیده است. در هر یک از مناطق فوق یک مدرسه به عنوان مجری طرح انتخاب شد و کلیه کلاسهای پایه اول آن مدرسه از دستورالعمل مذکور پیروی کردند و در سال بعد به پایه دوم تعمیم داده شد. در مناطق ۱ و ۱۶ به ترتیب مدارس دخترانه عدالت و غنچه‌های انقلاب و مناطق ۵، ۹ و ۱۲ به ترتیب مدارس پسرانه رهیار، آزادگان و برهان مجرد به عنوان مدارس مجری طرح از طرف سازمان آموزش و پرورش تهران انتخاب گردیدند. چون مناطق مجری طرح محدود بودند، برای کنترل متغیر جنسیت در تحقیق مدارس عدالت (منطقه ۱) و آزادگان (منطقه ۹) به طور تصادفی انتخاب شدند. مدارس گروه غیرمشمول طرح نیز برحسب پیشنهاد کارشناس مقطع ابتدایی برای هم‌تاسازی نمونه‌ها (به دلیل شباهت‌های فرهنگی، محیطی، تحصیلی و خانوادگی دانش‌آموزان) مدارس پسرانه رسول‌الله و دخترانه راضیه در نظر گرفته شد. برای کنترل روش تدریس و نحوه ارزشیابی معلمان در مدارس منتخب کلاسهای پایه دوم مدارس شامل گروه مشمول طرح عدالت (سه کلاس)، گروه غیرمشمول طرح راضیه (سه کلاس)، گروه مشمول طرح آزادگان (دو کلاس) و گروه غیرمشمول طرح رسول‌الله (دو کلاس) مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزارها و روش اجرا

۱. آزمون پیشرفت تحصیلی ۳۵ سوالی (تستی - تشریحی)، شامل ۱۲ سوال در سطح دانش، ۱۵ سوال ادراک و کاربرد و ۸ سوال در زمینه سنجش قوه خلاقه (سیالی، نوآوری، و اصالت) است که محقق براساس اهداف آموزشی کتاب طرح کرده و همه مراحل تعیین روایی و اعتبار آن طی شده است.

۲. مشاهده و ثبت تعامل (طبق جدول کنش متقابل براون) میان دانش‌آموز و معلم طی ده جلسه حضور در کلاسهای نمونه تحقیق که چهار جلسه آن مورد بررسی قرار گرفته است.

تعیین‌روایی آزمون پیشرفت تحصیلی

آزمون زمانی دارای روایی است که نمونه سوالات آن معرف کل سوالات ممکن باشد که می‌توان از موضوع مورد نظر تهیه کرد و برای اندازه‌گیری آنچه مورد نظر است نیز مناسب باشد (سیف، ۱۳۷۶). از آنجا که هیچ روش آماری مشخصی برای سنجش این روایی وجود نداشت و معلمان مربوطه بهترین صاحب‌نظران در این زمینه بودند، از قضاوت آنان و همچنین شماری از صاحب‌نظران در زمینه روایی محتوایی سوالات آزمون کمک گرفته شد. بر اساس روش کلاسیک روانسنجی، ابتدا سوالات جهت پاسخگویی در اختیار عده‌ای از دانش‌آموزان قرار گرفت و ضریب تمیز و دشواری با بهره‌گیری از دو فرمول زیر محاسبه شد. پس از تصحیح و نمره‌گذاری و تحلیل سوالات و اطمینان از نتایج رضایت‌بخش، در اختیار کلیه دانش‌آموزان قرار گرفت.

$$P = \sum y_i / n.b \quad D = P_u - P_L$$

P = ضریب دشواری n = تعداد آزمودنیها b = بارم سوال D = ضریب تمیز

$\sum y_i$ = جمع نمرات کسب شده در کلیه آزمودنیها

P_u = ضریب دشواری سوال ۲۷ درصد گروه قوی

P_L = ضریب دشواری سوال ۲۷ درصد گروه ضعیف

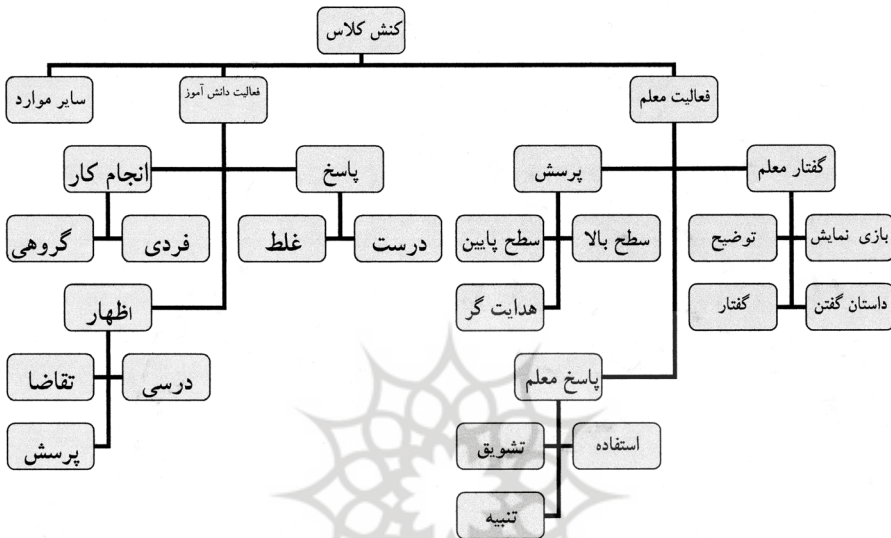
جدول شماره ۲ ضریب تمیز، دشواری و همبستگی سوالات آزمون

شماره سوال	دشواری	ضریب تمیز	ضریب دشواری	شماره سوال	نمره کل دشواری با آزمون	نمره کل ضریب تمیز	همبستگی
۱	۰/۸۸	۰/۱۴	۰/۵۵	۱۹	۰/۲۳۶	۰/۰۴	۰/۱۲۰
۲	۰/۷۳	۰/۳۲	۰/۴۶	۲۰	۰/۲۱۶	۰/۴۳	۰/۱۴۲
۳	۰/۶۹	۰/۳۹	۰/۳۰	۲۱	۰/۳۹۶	۰/۵۹	۰/۳۳۷
۴	۰/۶۹	۰/۳۷	۰/۳۳	۲۲	۰/۳۱۶	۰/۲۶	۰/۱۵۶
۵	۰/۶۷	۰/۴۸	۰/۷۳	۲۳	۰/۴۵۸	۰/۳۸	۰/۲۸۶
۶	۰/۸۸	۰/۲۴	۰/۴۰	۲۴	۰/۳۹۱	۰/۳۹	۰/۴۱۲
۷	۰/۴۵	۰/۴۶	۰/۷۲	۲۵	۰/۴۷۸	۰/۴۳	۰/۴۴۵
۸	۰/۴۷	۰/۳۶	۰/۳۸	۲۶	۰/۲۴۰	۰/۳۱	۰/۴۰۱
۹	۰/۸۸	۰/۱۷	۰/۷۸	۲۷	۰/۳۶۹	۰/۴۰	۰/۴۲۴
۱۰	۰/۷۷	۰/۳۰	۰/۶۳	۲۸	۰/۳۲۸	۰/۳۹	۰/۴۹۸
۱۱	۰/۸۴	۰/۲۷	۰/۷۹	۲۹	۰/۴۷۹	۰/۱۵	۰/۲۲۸
۱۲	۰/۸۷	۰/۱۶	۰/۳۰	۳۰	۰/۲۷۷	۰/۲۹	۰/۵۳۶
۱۳	۰/۶۹	۰/۳۴	۰/۸۲	۳۱	۰/۲۴۷	۰/۳۲	۰/۳۵۱
۱۴	۰/۴۲	۰/۶۱	۰/۴۷	۳۲	۰/۴۴۸	۰/۲۶	۰/۳۳۱
۱۵	۰/۵	۰/۳۹	۰/۳۳	۳۳	۰/۳۰۲	۰/۲۹	۰/۳۴۹
۱۶	۰/۷۳	۰/۳۲	۰/۴۲	۳۴	۰/۳۴۴	۰/۲۰	۰/۳۲۵
۱۷	۰/۷۷	۰/۴۸	۰/۲۹	۳۵	۰/۵۰۰	۰/۲۲	۰/۳۷۶
۱۸	۰/۵۴	۰/۴۱			۰/۳۱۹		

برای تعیین پایایی آزمون با تأکید بر همسانی درونی از روش ضریب آلفای کرانباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرانباخ ۰/۷۷۴ به دست آمد.

مشاهده یکی دیگر از ابزارهای گردآوری اطلاعات در این تحقیق مشاهده و ثبت کنش متقابل میان دانش آموز- معلم و دانش آموز- دانش آموز است. برای این منظور از جدول کنش متقابل براون با ویژگیهای زیر استفاده شده است که روایی و پایایی این

ابزار در درون آن نهفته است (رئوف، ۱۳۷۷). نمودار شماره ۱ کنش کلی کلاس درس را نشان می‌دهد.



نمودار شماره ۱. کنش کلی کلاس درس

دیگر مواردی که در کلاس رخ می‌دهد شامل مزاحمت (ورود افراد به کلاس)، توقف (وقفه در جریان آموزش و یادگیری)، فعالیت روی تخته سیاه، خنده، سکوت و تغذیه است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

نتایج در دو بخش توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و نمودار هیستوگرام در مورد شمار دانش‌آموزان برحسب جنسیت در هر یک از گروه‌های مشمول و غیرمشمول طرح و همچنین در بخش آمار استنباطی از تحلیل واریانس دو عاملی به همراه نمودارهای مربوطه با دو متغیر جنسیت و ارزشیابی برای نمرات کل آزمون و نمرات

سطوح مختلف بهره گرفته شد. میانگین و انحراف استاندارد نمره کل، دانش، کاربرد و قوه خلاقه به تفکیک گروه و جنسیت در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. آمار توصیفی نمونه‌ها

گروه	جنسیت	تعداد	نمره کل		نمره دانش		نمره ادراک و کاربرد		نمره قوه خلاقه
			انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
مشمول طرح	دختر	۸۵	۲۶/۲۴	۵/۱۲	۱۰/۱۷	۱/۷۰	۱۱/۲۵	۳/۴۳	۴/۸۱
	پسر	۵۷	۲۵/۸۲	۵/۳۳	۹/۳۶	۱/۶۰	۱۱/۸۲	۳/۷۲	۴/۶۲
	کل	۱۴۲	۲۶/۰۷	۵/۱۹	۹/۸	۱/۷۰	۱۱/۴۸	۳/۵۵	۴/۷۳
غیرمشمول طرح	دختر	۷۲	۲۱/۸۷	۴/۹۹	۹/۱۱	۱/۸۱	۹/۲۳	۲/۷۷	۳/۵۱
	پسر	۷۱	۲۲/۲۶	۵/۰۱۴	۷/۶۱	۲/۵۰	۱۱/۳۲	۳/۰۱	۳/۳۳
	کل	۱۴۳	۲۲/۰۶۸	۵/۰۰	۸/۳۶	۲/۳۰	۱۰/۲۷	۳/۰۶	۳/۴۲

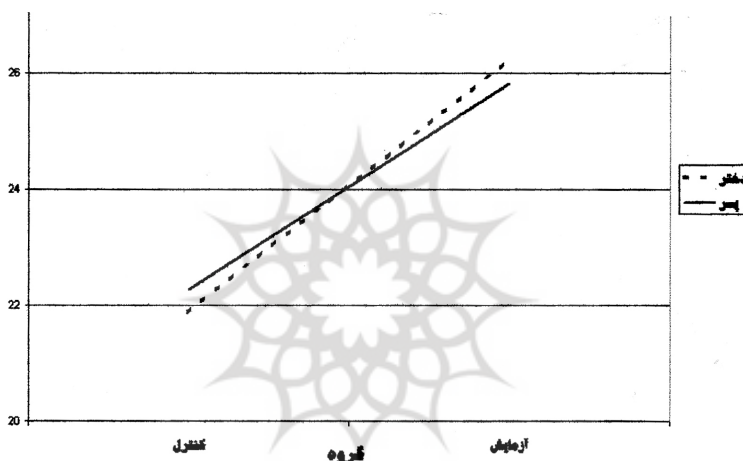
فرضیه اول: میزان و عمق یادگیری دانش‌آموزان با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی است.

با توجه به آمارهای جدول شماره ۳، دانش‌آموزان گروه مشمول طرح ۱۴۲ نفر با میانگین نمره کل ۲۶/۰۷ و گروه غیرمشمول طرح ۱۴۳ نفر با میانگین نمره کل ۲۲/۰۶۸ است. میانگین نمرات گروه مشمول طرح بیشتر از گروه غیرمشمول طرح است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل وایانس دو عاملی استفاده شده است.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر ارزشیابی مستمر و جنسیت روی نمره کل

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
گروه	۱۰۹۷/۲۸۸	۱۰۹۷/۲۸۸	۱	۴۱/۹۶۶	۰/۰۰۰۱
جنسیت	۰/۰۱۷	۰/۰۱۷	۱	۰/۰۰۱	۰/۹۸۰
تعامل گروه و جنسیت	۱۱/۸۲۳	۱۱/۸۲۳	۱	۰/۴۵۲	۰/۵۰۲
خطا	۷۳۴۷/۳۲۱	۲۶/۱۴۷	۲۸۱	...	...
واریانس کل	۱۷۳۵۵۲/۶۲۵	.....	۲۸۵	...	...

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد تأثیر گروه برابر با ۴۱/۹۶۶ است که از نظر آماری در سطح $p < 0/001$ معنادار است. لذا فرضیه با اعلام تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید شده و همان‌گونه که در نمودار شماره ۲ مشخص شده است، می‌توان نتیجه گرفت که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده بیشتر از یادگیری دانش‌آموزانی است که از آنها ارزشیابی پایانی به عمل آمده است.



نمودار شماره ۲. میانگین نمرات کل به تفکیک گروه و جنسیت

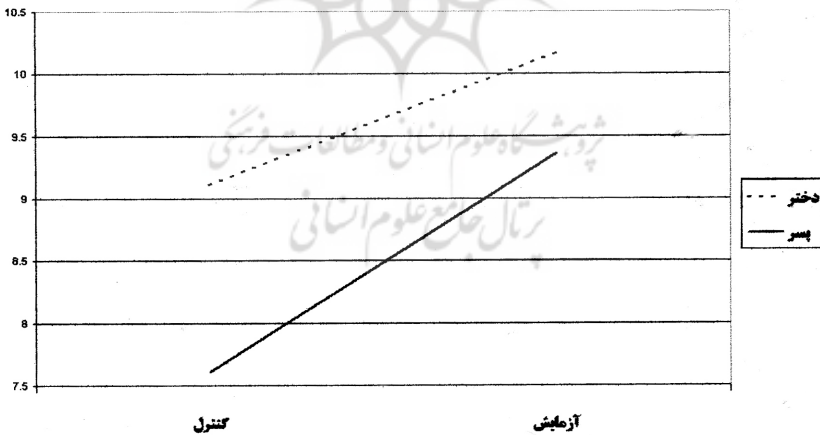
۱-۱. میزان یادگیری در سطح دانش با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی است.

با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، تعداد دانش‌آموزان گروه مشمول طرح ۱۴۲ نفر با میانگین نمره سطح دانش ۹/۸ و گروه غیرمشمول طرح ۱۴۳ نفر با میانگین نمره ۸/۳۶ هستند. میانگین نمرات دانش گروه مشمول طرح بیشتر از گروه غیرمشمول طرح است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۵ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر ارزشیابی مستمر و جنسیت روی نمره دانش

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
گروه	۱۳۸/۳۰۷	۱۳۸/۳۰۷	۱	۳۶/۵۵۷	۰/۰۰۰۱
جنسیت	۹۲/۹۱۴	۹۲/۹۱۴	۱	۲۴/۵۵۹	۰/۰۰۰۱
تعامل گروه و جنسیت	۸/۴۷۶	۸/۴۷۶	۱	۲/۲۴۰	۰/۱۳۶
خطا	۱۰۶۳/۱۰۷	۳/۷۸۳	۲۸۱	...	...
واریانس کل	۲۴۹۵/۵۰۰	.....	۲۸۵	...	...

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد تأثیر گروه برابر با ۳۶/۵۵ است که از نظر آماری در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار است، لذا فرضیه با اعلام تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید گردیده و می‌توان نتیجه گرفت که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده در سطح دانش بیشتر از یادگیری دانش‌آموزانی است که از آنها ارزشیابی پایانی به عمل آمده است.



نمودار شماره ۳. میانگین نمرات دانش به تفکیک گروه و جنسیت

۱-۲. میزان یادگیری در سطح ادراک و کاربرد با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی است.

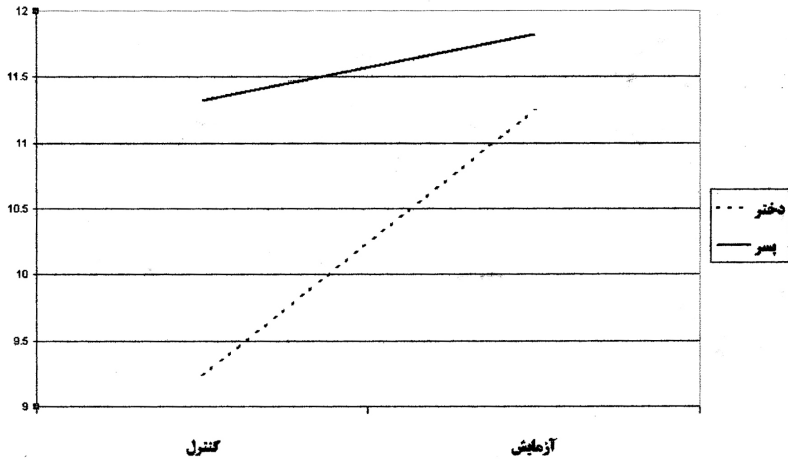
با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، دانش‌آموزان گروه مشمول طرح ۱۴۲ نفر با میانگین نمره سطح ادراک و کاربرد ۱۱/۴۸ و گروه غیرمشمول طرح ۱۴۳ نفر با میانگین نمره ۱۰/۲۷ هستند. میانگین نمرات ادراک و کاربرد گروه مشمول طرح بیشتر از گروه غیرمشمول طرح است. برای دستیابی به معناداربودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۶ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر ارزشیابی مستمر و

جنسیت روی نمره ادراک و کاربرد

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
گروه	۱۱۱/۲۳۶	۱۱۱/۲۳۶	۱	۱۰/۶۰۰	۰/۰۰۱
جنسیت	۱۲۳/۰۱۱	۱۲۳/۰۱۱	۱	۱۱/۷۲۲	۰/۰۰۱
تعامل گروه و جنسیت	۴۰/۰۲۹	۴۰/۰۲۹	۱	۳/۸۱۴	۰/۰۶۲
خطا	۲۹۸۴/۸۰۵	۱۰/۴۹۴	۲۸۱	...	...
واریانس کل	۳۶۹۵۰/۲۵۰	.....	۲۸۵	...	...

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد تأثیر گروه برابر با ۳/۸۱۴ است که از نظر آماری با $0/001 < p$ معنادار است، لذا فرضیه با اعلام تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید شده و می‌توان نتیجه گرفت که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده در سطح ادراک و کاربرد بیشتر از یادگیری دانش‌آموزانی است که از آنها ارزشیابی پایانی به عمل آمده است.



نمودار شماره ۴. میانگین نمرات ادراک و کاربرد به تفکیک گروه و جنسیت

۳-۱. میزان قوه خلاقه دانش‌آموزان با ارزشیابی مستمر بیشتر از ارزشیابی پایانی است.

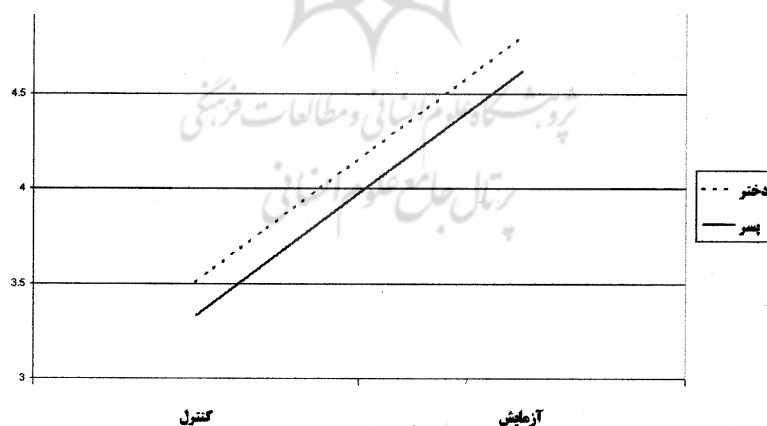
با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، دانش‌آموزان گروه مشمول طرح ۱۴۲ نفر با میانگین نمره خلاقه ۴/۷۳ و گروه غیرمشمول طرح ۱۴۳ نفر با میانگین نمره ۳/۴۲ هستند. میانگین نمرات قوه خلاقه گروه مشمول طرح بیشتر از غیرمشمول طرح است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۷ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر ارزشیابی

مستمر و جنسیت روی نمره قوه خلاقه

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
گروه	۱۱۷/۰۳۱	۱۱۷/۰۳۱	۱	۸۲/۴۶۲	۰/۰۰۰۱
جنسیت	۲/۴۹۸	۲/۴۹۸	۱	۱/۷۶۰	۰/۱۸۶
تعامل گروه و جنسیت	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱	۰	۰/۹۸۵
خطا	۳۹۸/۷۹۷	۱/۴۱۹	۲۸۱	...	...
واریانس کل	۵۲۶۵/۸۷۵	.....	۲۸۵	...	...

همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد تأثیر گروه برابر با ۸۲/۴۶۲ است که از نظر آماری با $p < ۰/۰۰۱$ معنادار است، لذا فرضیه با اعلام تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید گردیده و می‌توان نتیجه گرفت که میزان یادگیری در قوه خلاقه دانش‌آموزانی که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده بیشتر از یادگیری دانش‌آموزانی است که از آنها ارزشیابی پایانی به عمل آمده است.



نمودار شماره ۵. میانگین نمرات قوه خلاقه به تفکیک گروه و جنسیت

فرضیه دوم: میزان و عمق یادگیری دختران و پسران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، دانش‌آموزان پسر گروه مشمول طرح ۵۷ نفر با میانگین نمره ۲۵/۸۲ و دختر گروه مشمول طرح ۸۵ نفر با میانگین نمره ۲۶/۲۴ که بیشتر از پسران است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۴ ارائه گردیده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد اثر تعاملی روش ارزشیابی و جنسیت برابر ۰/۴۵۲ است که از نظر آماری معنادار نیست، لذا فرضیه دوم تحقیق با اعلام عدم تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید شده و می‌توان نتیجه گرفت که در میزان یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده است، تفاوت معنادار مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر دختران و پسران در گروه مشمول طرح، یادگیری یکسانی داشته‌اند.

۱-۲. میزان یادگیری دختران و پسران در سطح دانش با ارزشیابی مستمر یکسان است.

با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، دانش‌آموزان پسر گروه مشمول طرح ۵۷ نفر با میانگین نمره دانش ۹/۳۶ و دختر گروه مشمول طرح ۸۵ نفر با میانگین نمره ۱۰/۱۷ که بیشتر از پسران است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۵ ارائه گردیده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد اثر تعاملی روش ارزشیابی و جنسیت برابر ۲/۲۴ است که از نظر آماری معنادار نیست، لذا فرضیه تحقیق با اعلام عدم تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید شده و می‌توان نتیجه گرفت که در میزان یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده

است، تفاوت معنادار در سطح دانش مشاهده نمی‌شود. به عبارتی دیگر دختران و پسران در گروه مشمول طرح در سطح دانش یادگیری یکسانی داشته‌اند

۲-۲. میزان یادگیری دختران و پسران در سطح ادراک و کاربرد با ارزشیابی مستمر یکسان است.

با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، دانش‌آموزان پسر گروه مشمول طرح ۵۷ نفر با میانگین نمره ادراک و کاربرد $11/82$ و دختر گروه مشمول طرح ۸۵ نفر با میانگین نمره $11/25$ که کمتر از پسران است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۶ ارائه گردیده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد اثر تعاملی روش ارزشیابی و جنسیت برابر $3/814$ است که از نظر آماری معنادار است، لذا فرضیه با اعلام عدم تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید شده و می‌توان نتیجه گرفت که در میزان یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده است، تفاوت معنادار در سطح ادراک و کاربرد مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر دختران و پسران در گروه مشمول طرح در سطح ادراک و کاربرد یادگیری یکسانی داشته‌اند.

۳-۲. قوه خلاقه دختران و پسران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

با توجه به آماره‌های جدول شماره ۳، دانش‌آموزان پسر گروه مشمول طرح ۵۷ نفر با میانگین نمره قوه خلاقه $4/62$ و دختر گروه مشمول طرح ۸۵ نفر با میانگین نمره $4/81$ که بیشتر از پسران است. برای دستیابی به معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات آنها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده که در جدول شماره ۷ ارائه گردیده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، میزان F محاسبه شده در مورد اثر تعاملی روش ارزشیابی و جنسیت برابر صفر است که از نظر آماری معنادار نیست، لذا فرضیه با اعلام عدم تفاوت معناداری آماری رابطه‌ها تأیید شده و می‌توان نتیجه گرفت که در میزان یادگیری قوه خلاقه دانش‌آموزان دختر و پسر که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل

آمده است، تفاوت معنادار مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر میزان قوه خلاقه دختران و پسران گروه مشمول طرح یکسان است.

بررسی نتایج جدول کنش متقابل معلم و دانش‌آموز

در جدول شماره ۸ تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان دو کلاس پسرانه گروه مشمول طرح و دو کلاس پسرانه گروه غیرمشمول طرح به دلیل مشابهت درس هدیه‌های آسمانی با موضوع "نوروز" ثبت و درصد فراوانی تعداد مشاهدات طبق جدول کنش متقابل براون (رئوف، ۱۳۷۷) محاسبه گردید.

جدول شماره ۸ درصد فراوانی مشاهدات تعامل کلاسی دو گروه مشمول و غیرمشمول طرح

گروه غیرمشمول طرح		گروه مشمول طرح		الف) رفتار معلم
درصد فراوانی	تعداد تعامل	درصد فراوانی	تعداد تعامل	
۱/۶۶	۱	۵/۷	۴	۱. آموزشی توأم با بازی
۱۱/۶	۷	۴/۲	۳	۲. خواندن و توضیح دادن
۴۶/۶۶	۲۸	۱۷/۱	۱۲	۳. مدیریتی
۱/۶۶	۱	۲/۸	۲	۴. داستان گفتن
۵	۳	۸/۵	۶	۵. سوال سطح بالا
۱۳/۳۳	۸	۲۵/۷	۱۸	۶. سوال سطح پایین
۳/۳۳	۲	۸/۵	۶	۷. سوال هدایتگر
۱/۶۶	۱	۵/۷	۴	۸. استفاده از اظهار نظر
۵	۳	۱۴/۲	۱۰	۹. تشویق
۱۰	۶	۷/۱	۵	۱۰. انتقاد
۱۰۰	۶۰	۹۹/۵~۱۰۰	۷۰	جمع
ب) دانش‌آموز				
۷۰	۱۴	۱۳/۳۳	۴	۱۱. فعالیت فردی
۰	۰	۱۳/۳۳	۴	۱۲. فعالیت گروهی
۲۰	۴	۲۶/۶۶	۸	۱۳. پرسش
۰	۰	۲۰	۶	۱۴. اظهار نظر متفرقه
۱۰	۲	۲۶/۶۶	۸	۱۵. اظهار نظر درسی
۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۳۰	جمع

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که فعالیت معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس گروه مشمول طرح بیشتر است. با مقایسه ستون درصد فراوانی دو گروه نتایج زیر بدست آمده است.

۱. در کلاسهایی که ارزشیابی مستمر اعمال می‌شود، رفتار معلمان در ردیف ۲، ۳ و ۱۰ درصد، کمتری را نسبت به گروه غیر مشمول طرح، به خود اختصاص داده است. به عبارت دیگر معلمان آموزش خود را به شیوه‌ای غیر از خواندن و توضیح دادن شکل می‌دهند و رفتار انضباطی و مدیریت آنها کمتر است و از دانش‌آموز کمتر انتقاد می‌کنند.

۲. مقایسه ردیفهای ۱۱ و ۱۲ حکایت از شیوه آموزش گروهی در کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی دارد. به دلیل تعاملات بالای دانش‌آموزان با یکدیگر در کلاسهای مشمول طرح نسبت به گروه غیرمشمول طرح در ردیفهای ۱۳، ۱۴ و ۱۵ درصد بالایی را مشاهده می‌کنیم. دانش‌آموزان گروه مشمول طرح به دلیل فعالیت گروهی و برخورداری از فرصت پرسش، اظهارنظر درسی و متفرقه از اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند و رفتارهای اجتماعی آنان تقویت می‌گردد. درصد بالای رفتارهای تشویق آمیز معلمان در ردیف ۹ کاملاً این مسئله را تأیید می‌کند. از آنجایی که دانش‌آموزان در کلاسهای گروه مشمول طرح فرآیند گروهی یاددهی-یادگیری دارند، خود انضباطی و خودمدیریتی (رفتار اجتماعی) را فرا گرفته‌اند، لذا رفتار مدیریتی معلمان در این کلاسها درصد کمتری به خود اختصاص داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بند اول فصل اول آیین‌نامه امتحانات و ارزشیابی دروس مقطع ابتدایی نظام آموزش و پرورش مورخ ۱۳۷۷/۱۲/۲۰ اشاره مستقیم به ارزشیابی مستمر پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان دارد. بند ۳ و ۶ از اهداف آیین‌نامه امتحانات، اهمیت تشخیص و پرورش استعدادها و علایق دانش‌آموزان را به قصد راهنمایی و هدایت آنان برای فعالیتهای آینده به وسیله ارزشیابی نشان می‌دهد. این مهم از طریق ارزشیابی مستمر و

ارائه بازخورد به موقع برای هدایت همه‌جانبه دانش‌آموزان (بند ۱) پیش‌بینی شده است. بند ۵ نیز هدف از گردآوری قسمتی از اطلاعات را قضاوت در زمینه محتوا و کیفیت برنامه‌ها، روشها، وسایل و کار مدارس ذکر کرده است. با تطبیق تعاریف ارزشیابی با آیین‌نامه امتحانات ارزشیابی دروس ابتدایی نظام آموزش و پرورش می‌توان نتیجه گرفت که تدوین اهداف ارزشیابی از اصولی علمی و نظری برخوردار است و هدف فرآیند ارزشیابی کشف موانع موجود در راه یادگیری است نه آنکه با ایجاد اضطراب در دانش‌آموزان مانع یادگیری شود. آیا آزمونهای شفاهی و کتبی قادر به اندازه‌گیری میزان اهداف تحقق یافته هستند؟ چه فرآیندی بازخوردهای درست را برای بهبود بخشیدن و اصلاح فرآیند یادگیری یا آموزش به موقع در اختیار تصمیم‌گیرندگان، معلمان و دانش‌آموزان قرار می‌دهد؟ آیا نمرات آزمونهای پایانی (کتبی، شفاهی) نظر فوق را تامین می‌کنند؟ آیا با این آزمونها، کارایی شیوه تدریس، محتوای کتاب، برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی و غیره مشخص می‌شود؟ آیا رفتارهای غیرقابل مشاهده و اندازه‌گیری مثل استدلال، تفکر، قیاس، نگرش، علاقه و غیره با این آزمونهای صرفاً محتوایی قابل سنجش و قضاوت است؟ در نهایت، آیا ارزشیابی پایانی توانسته است اهداف بند ۳ و ۶ آیین‌نامه امتحانات و ارزشیابی دروس را تحقق بخشد؟

به نظر می‌رسد که فرآیند ارزشیابی اگر درست اعمال شود، ضمن آنکه اطلاعاتی مفید برای اصلاح آموزش در اختیار مربیان و معلمان قرار می‌دهد قادر است خود را نیز ارزشیابی کند.

در عصر سرعت اطلاعات کودکان کنجکاو نیازمند به کارگیری دانش در زندگی فردی و اجتماعی برای رفع مشکلات و موانع هستند. باید موانع را از سر راه آنان برداشت و به آنان اعتماد به نفس داد تا استعدادهای کلامی، ذهنی و درونی خویش را بروز دهند و خود پنداره مثبت پیدا کنند. طرح ارزشیابی توصیفی به این مهم توجه بسیار زیاد کرده است. بازخوردهای بموقع و درست، همراه تشویقهای مکرر معلم، انگیزه یادگیری را در دانش‌آموزان درونی ساخته است. تمایز این روش با روش سنتی آموزش

و ارزشیابی در این تحقیق کاملاً مورد تأیید قرار گرفته است که در دو بخش به آن می‌پردازیم.

الف) نتایج تحلیل آماری

۱. در کل آزمون گروه مشمول طرح نسبت به گروه غیرمشمول طرح بهتر عمل کرده است. به عبارت دیگر گروه مشمول طرح در دستیابی به اهداف آموزشی موفق‌تر بوده است. فرضیه‌های فرعی نیز تأثیر موفقیت گروه مشمول طرح در سطوح یادگیری (دانش، ادراک - کاربرد و قوه خلاقه) را مورد تأیید قرار می‌دهند. به تعبیر دیگر تعمیق یادگیری در میان دانش‌آموزانی که ارزشیابی مستمر از آنها به عمل آمده بهتر از دانش‌آموزانی است که ارزشیابی پایانی از آنها به عمل آمده است. نتایج این تحقیق یافته‌های حیدری (۱۳۷۵) مبنی بر تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستانهای نظام جدید منطقه فریدون‌کنار و یافته‌های حاصل از بررسی نحوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی شاهرمانی (۱۳۸۰) را مورد تأیید قرار داده است. همان‌طور که گُرد (۱۳۷۱) در بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم شهر بوکان نتیجه گرفته است، این تحقیق نیز تأثیر این فرآیند را در موفقیت گروه مشمول طرح به طور بارزی نشان می‌دهد.

۲. با توجه به نتایج حاصل از بررسی فرضیه دوم در همه سطوح و در کل نمره آزمون پیشرفت تحصیلی میان دختران و پسرانی که از آنان ارزشیابی مستمر به عمل آمده تفاوت معنادار در عمق یادگیری مشاهده نمی‌شود و سطح یادگیری پسران و دختران با ارزشیابی مستمر یکسان است.

۳. در کل آزمون تفاوت معنادار میان دختران و پسران در گروه غیرمشمول طرح مشاهده نشده است. به عبارت دیگر دختران و پسران در تحقق یافتن اهداف آموزشی یکسان عمل کرده‌اند. اما در سطوح مختلف به استثنای سطح ادراک و کاربرد که پسران

در آن بهتر از دختران عمل کرده‌اند، در سایر سطوح عملکرد دختران بهتر از پسران بوده است.

ب: نتایج حاصل از جدول کنش متقابل معلم و شاگرد براون

فهرست واری، واقع‌نگاری مشاهده و ثبت اطلاعات، از ابزارهای مناسب گردآوری اطلاعات در ارزشیابی مستمر هستند که اگر نظام‌مند و قانونمند اجرا شوند نقشی موثر در قضاوت ایفا می‌کنند. در این پژوهش با حضور در کلاسهای گروه مشمول و غیرمشمول طرح و مشاهده تعاملات کلاسی میان معلم و دانش‌آموزان (طبق جدول کنش متقابل براون) اطلاعات گردآوری و درصد فراوانی آنها محاسبه گردید.

نتایج حاصل از جدول کنش متقابل نیز نشان می‌دهد که گروه مشمول طرح در فرآیند یاددهی - یادگیری در اکثر مواردی که به سطوح بالای یادگیری مرتبط است (مانند فعالیت گروهی، اظهارنظر دانش‌آموز، سوال هدایتگر و سطح بالای معلم، خودمدیریتی دانش‌آموز، تشویق، انتقاد کم و ...) درصد بالایی از مشاهدات و در نتیجه یادگیری را به خود اختصاص داده است. آزمون فرضیه‌ها و یافته‌های تحقیق مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۳)، ابومحمدی، موسوی، کریمی و محمدی (۱۳۸۴) نیز تأثیر ارزشیابی مستمر طرح ارزشیابی توصیفی را در بهبود بخشیدن به اختلالات رفتاری، کاهش اضطراب، افزایش بازده و کیفیت یادگیری (عمق یادگیری)، حذف فرهنگ بیست‌گرایی، سلامت روحی، بهداشت روانی، افزایش عزت نفس و افزایش فعالیت و مشارکت گروهی، (کاربرد یادگیری در زندگی) تأیید کرده است.

پیشنهادات تحقیق

الف) بر اساس یافته‌های تحقیق

۱. نتایج تحقیق، نقش و تأثیر ارزشیابی مستمر را در همه سطوح یادگیری نشان می‌دهد، لذا پیشنهاد می‌گردد که شیوه ارزشیابی مستمر در کلیه پایه‌های مقاطع ابتدایی و همچنین در مقاطع دیگر تحصیلی اعمال گردد.

۲. تقویت قدرت تفکر و استدلال، حل مسئله و غیره از طریق مشاهده دقیق فرآیند یادگیری و رفع مشکلات و موانع آن به وسیله ابزارهای ارزشیابی مستمر امکان‌پذیر است. لذا پیشنهاد می‌شود طی دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت این ابزارها و چگونگی استفاده از آنها به معلمان معرفی و آموزش داده شوند.

۳. در کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، به کارگیری لفظ "کار فردی" به جای "امتحان" تأثیر بسیار زیاد بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان را نشان داده است، لذا پیشنهاد می‌شود برای این اصطلاح و اصطلاحات دیگر همانند "مردودی" که اثرات منفی روانی بر جای می‌گذارند، عبارت یا اصطلاح مناسب‌تر انتخاب و رسماً جایگزین شود.

۴. تغییر و تحول یکباره در پدیده‌های مهم اجتماعی و آموزشی بدون وجود زمینه و بستر فرهنگی برای پذیرش آن، معمولاً مقاومت و انکار جامعه را به همراه دارد. پیشنهاد می‌شود تبدیل شیوه ارزشیابی پایانی به مستمر طی فرآیندی تدریجی و ترکیبی توأم با تغییرات مناسب در همه زمینه‌ها اعم از روش تدریس محتوای کتب، برنامه درسی و غیره صورت گیرد.

ب) بر اساس سایر یافته‌های تحقیق

۱. برنامه‌ریزی آموزشی از نظام متمرکز به نیمه‌متمرکز تغییر کند تا معلمان ضمن حفظ ساختار اصلی برنامه، در برنامه‌ریزی مشارکت داشته باشند و انگیزه درونی آنها در اتخاذ شیوه‌های مناسب تدریس و ارزشیابی تقویت گردد.

۲. طراحی موضوعات و محتوای درسی متکی بر روشهای اکتشافی و تحقیقی توأم با طرح پرسشهای سطوح بالای شناختی باشد تا دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی - یادگیری نقشی فعال ایفا کنند و نیازمند ارائه بازخورد بموقع جهت اصلاح این فرآیند باشند.

۳. تشویق معلمان به بهره‌گیری از روشهای فعال و گروهی برای افزایش نقش دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی - یادگیری.

۴. در تدوین اهداف و طراحی برنامه‌های آموزشی سه مقطع و آموزش عالی هماهنگی برقرار شود تا خانواده‌ها نگران تحصیلات عالی فرزندان خود نباشند و شیوه

یادگیری عمیق توأم با بازخوردهای مستمر و تکوینی را بر شیوه طوطی وار به قصد ورود به دانشگاه، ترجیح دهند و از بار اضطراب کنکور در دانش آموزان و خانواده‌ها کاسته شود.

پیشنهاد به مسئولان و برنامه‌ریزان طرح ارزشیابی توصیفی

۱. افزایش اوقات فراغت معلمان مجری طرح از طریق کاهش ساعات تدریس و تامین معلم کمکی برای دستیابی به فرصتی برای جستجو و نظارت همه‌جانبه در وضعیت تحصیلی دانش آموزان و ارائه بازخورد واقعی به آنها و والدینشان.
۲. برگزاری جلسات ماهانه منظم و متمرکز و تشکیل گروه آموزشی قوی متشکل از معلمان مجری طرح با حضور مسئولان طرح و تبادل تجربیات به منظور ایجاد هماهنگی در شیوه آموزش و ابزارهای ارزشیابی مستمر، برای رفع کاستیها و مشکلات اجرایی میان مدارس و مناطق.
۳. برقراری دوره‌های ضمن خدمت برای تقویت دانش نظری، روانشناسی رفتاری و شیوه‌های نوین ارزشیابی و تدریس برای مجریان طرح.
۴. برگزاری جلسات توجیهی برای اولیا به منظور ارائه راهکارهای برقراری هماهنگی میان رفتارهای خانه و مدرسه.
۵. فراهم کردن امکانات و تجهیزات حروف چینی و تکثیر مطالب در مدارس مجری طرح به دلیل گستردگی حجم فعالیت‌های مستمر.
۶. پیش‌بینی اجرای طرح در دوره‌های بعدی تحصیلی.
۷. رفع مشکلات دانش آموزان مشمول طرح که به دلایل خانوادگی به مدارس عادی منتقل و با تضاد روشهای یادگیری و ارزشیابی روبه‌رو می‌شوند.

پیشنهاد به پژوهشگران

۱. پژوهشگران علاقه‌مند با حمایت سازمانی، به صورت طولی این طرح را مورد بررسی قرار دهند و طی چند سال متوالی عمق و دوام یادگیری را مطالعه نمایند.
۲. لازم است پژوهشی در زمینه ارتباط میان ارزشیابی مستمر و کاهش اضطراب حاصل از آزمون صورت گیرد.

منابع

فارسی

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۲)، فلسفه تربیت، تهران: انتشارات استادی
- ابومحمدی، مرضیه (۱۳۸۴)، بررسی دیدگاه معلمین دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴، پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه یزد
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی و دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه تحقیق و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۳ و ۴.
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی، دفتر ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات آثار معاصر
- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تاثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستانهای نظام جدید فریدونکنار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲) ارزشیابی، تهران. انتشارات یسطرون
- خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۳) بازنگری در روشهای سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی در دفتر ارزشیابی تحصیلی (گردآورنده) مجموعه مقالات همایش ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات تزکیه
- دفتر همکاریهای بین‌المللی (۱۳۷۶). یادگیری گنج درون، تهران: انتشارات تزکیه.
- رئوف، علی (۱۳۷۷). تدریس خرد، تهران: انتشارات مدرسه.
- رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت
- سیاسی، حسین (۱۳۷۵)، مقایسه ارزشیابی تکوینی و پایانی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه چمران، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، شماره ۳
- سلیمی‌زاده، محمدکاظم (۱۳۸۲). ارزشیابی ترکیبی گامی نو در ارزشیابی دانش‌آموزان در دفتر ارزشیابی تحصیلی (گردآورنده)، مجموعه مقالات همایش ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات تزکیه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶). روشهای اندازه‌گیری ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر آگاه

شاهزمانی، محمد (۱۳۸۰) بررسی نحوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی

دوره متوسطه استان اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان

کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تاثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی پیشرفت تحصیلی درس علوم

تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدائی شهر بوکان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده

روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم

کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری

دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان

فارس.

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۲)، تکرار پایه، ارتقای خودبه خودی، برابری فرصتهای آموزشی دوره

ابتدایی، در دفتر ارزشیابی توصیفی (گردآورنده) مجموعه مقالات همایش ارزشیابی

توصیفی، تهران: انتشارات تزکیه

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش و

پرورش

محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه سوم

ابتدایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا:

تهران.

مرتضایی نژاد، عصمت (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربری

ارزشیابی توصیفی در پایه های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳،

پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی: واحد شهر ری

مفیدی، فرخنده (۱۳۸۱). آموزش و پرورش پیش دبستانی، تهران: انتشارات پیام نور.

مهبجور، سیامک (۱۳۷۶). ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر ساسان.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). نظریه های برنامه درسی، تهران: انتشارات سمت.

موسوی، سیدضیاءالدین (۱۳۸۴). نظرسنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس

اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۴ سازمان آموزش و پرورش استان

قم

میلر، ماری (۱۳۸۰). راهنمای تدریس در دانشگاهها. ترجمه ویدا، میری، تهران: انتشارات

سمت

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

انگلیسی

Ronald. C. Doll, (1996). *curriculum improvement decision, making and process*, Richmond college of the city, university of New York, allyn and bacon, inc. Boston, mass, second edition.

Good practice of evaluation (1995) From <http://www.Montana.edu/ariej/assess/goodpractice.html>.

Stampen. P, (2004). *theory and practice of learning*. From <http://www.soimedison.yemeral/syllabi/stampen87.../flower.gi>

