

رویکردهای نوی ن آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانش گاه اصفهان

سالششمشماره دوشماره پیاپی ۴۱، زمستان ۱۳۹۰

ص ۸۲-۶۱

بررسی رابطه ارزشیابی کلاس در و ال گوی ارتباطی م کفکی و ار گفکی معلم باعمل گرفت تحصیلی دانش آموزان

سری د ابراهیم شاه جعفری، لفظی گرومعمل و تمبجعی دانش گاه طس فهان

مصطفی شی ف، سل ناطق گرومعمل و تمبجعی دانش گاه طس فهان

س تار قاسمی نادونی، لفظی جوی کارشناس علمش د دانش گاه طس فهان*

Satar.ghasemi@yahoo.com

چچ ده

ه دف این پژوهش، به بررسی رابطه ارزشیابی کلاس در دوال گوی ارتباطی م کفکی و ار گفکی معلم و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر اصفهان از دیدگاه ابراهیم شاه جعفری و دانش آموزان بود. در پژوهش حاضر، از روش توصیفی همبستگی استفاده از طریق ضریب کوفای کرونباخ استفاده شد. ضریب همبستگی بین ارزشیابی کلاس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در پژوهش حاضر معادل ۰/۸۸ و پیرش نامه دانش آموزان ۰/۸۵ برآورد شد. منظور از عملکرد تحصیلی در پژوهش حاضر معادل دانش آموزان و میانگین معادل دانش آموزان هر کلاس برای معلمان است. جامعه آماری پژوهش، ۲۷۲۷ نفر دبیر و ۴۹۶۵۴ نفر دانش آموز و شش منطقه آموزشی قیطوس طه شهر اصفهان و ده ست، نمونه آماری بلستفاده از روش کوکران برای هر یک از پرسشنامه ها انجام گرفت که ۶۱ نفر معلم و ۱۷۱ نفر دانش آموز از طریق نمونه گیری طبقه ای نسبتی به عنوان نمونه آماری برآورد شد. نتایج پژوهش نشان داد که از نظر رانجی ارزشیابی کلاس درس و عملکرد تحصیلی و همچنین رنجی ارزشیابی در کلاس (م کفکی و ار گفکی) و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ارتباط وجود دارد. این نتایج حکایت از آن است که معلمان دبیرستان های شهر اصفهان از نوع ارزشیابی کلاس خود احساس رضایت دارند و آن را از جمله عوامل اثربخش یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان می دانند. دانش آموزان نیز هتقاً در کفکی ارزشیابی کلاس و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد، امبر کانون بونید که نوع ارزشیابی در کلاس (م کفکی و ار گفکی) تأثیری بر عملکرد آنها ندارد. این نتایج نیز این نکته را نشان می دهد که دانش آموزان هرچند مؤلف نظر معلمان در مورد رابطه بین ارزشیابی کلاس و عملکرد تحصیلی متن د، اما نظر آن در مورد تأثیر ارزشیابی در کلاس (م کفکی و ار گفکی) مخالف نظر معلمان است.

واژه های کلیدی: ارزشیابی، ال گوی م کفکی، ال گوی ار گفکی، عملکرد تحصیلی

مقدمه

جوامع انسانی در شک لک نونی خود دارای سازمان های متنوع اجتماعی، فرهنگی و آموزشی هستند که هر کدام به طور مستقل و در ارتباط یکدیگر به برآوردن نیازهای این جوامع اقدام میکنند. یکی از مهم ترین این سازمان ها، نهاد آموزش و پرورش است که نقش برجسته و حاسمی در تربیت نسل جدید بر عهده دارد. در میان اجزا و خرده نظام های این نهاد، مدرسه به عنوان جلی گاه اصلی و مرکز فعلی ندهای یاددهی-یادگیری و معلم و دانش آموز به عنوان محور اصلی آموزش از جلی گاه ویژه برخوردار است (تایلستون، ۱۳۸۴). در این میان، ارتباط بین معلم و دانش آموز از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در فعلی ندهای یاددهی-یادگیری، ارتباط عبارت است از انتقالی ام افرستنده به فعلی ندهای فراگیر، م شروط بر آن که مح توائی ام مورد نظری ندهای افرستنده به فعلی ندهای افرستنده شود و برع کس فعلی ندهای افرستنده (تایلستون، ۱۳۸۸). دول گوی ارتباطی مع ملابین معلم و شاگرد، لا گوی م کانیکی و ارگانیک است. ارتباط م کانیکی به آن نوع ارتباطی اطلاق می گردد که در آن انسایبه عنوان موجودی خف عا، تهی و نفع ال در نظر گرفته میشود که ذاتی ن و تن پرور است، و ارتباط ارگانیک نیز به آن نوع ارتباطی اطلاق می گردد که در آن، آدمی به عنوان موجود زنده ای در نظر گرفته میشود که ذاتی ن و نفع ال است (تایلستون، ۱۳۸۶). عل ن دول گوی ارتباطی برت مامی عوامل کلاس درستی یگ دارند که فعلی ندهای افرستنده عوامل ارثییبی ندهای افرستنده، اهرم و عنصری کلی دی برای اصلاح بهبود مدرسه و یادگیری در نظر گرفته میشود (تایلستون، ۲۰۰۴). اصطلاح ارزشیابی، در معنای ساده آن به تعی ن ارزش برای هر چیزی گفته میشود. ورتن و سان درز^۳ معتقدند، ارزشیابی فعلی ندهای افرستنده که به منظور تعی ن کیفیت، اثر بخشی یا ارزشی ک برنامه، فرآورده، پروژه، فعلی ندهای افرستنده، هدفی ا برنامه درسی اجرا میشود (به نقل از استافیلبی م^۴، ۲۰۰۰). گیبز و سیمپسون^۵ (۲۰۰۴) بیان میکنند که ارزشیابی تعی ندهای افرستنده را شگرف یادگیری یادگیری نندگان، آنچه که یادگیری ندهای افرستنده را بر آن موقوف داشته، مق دار زمان مطالعه،

1- Tayleston
2- Stiggins
3- Vrrtn & Saunders
4- Stufflebeam
5- Gibbs & Simpson

کیفی تشکرت دوفعلی تهای یادگیری، بازخورد و فهم و درک ازیادگیری درآینده داربه طور کلی، ارزیابی ابزاری سلت که به منظور مشاهدوف تاریخگی رندگان سلفاده می شود و اطلاعاتی را دراختیار ما قرار می دهک که می توان از آنها در جهت یلفت دانسته های یادگیری رندگان سلفادهن مود پلیگی بین و^۱ و هم کاران، (۲۰۰۱). واقعی ت مهم آن سلت که هم پیشرفت های شگفت انگیز انسان در دنیای امروز زکاید یادگیری سلت. از آنجاکه عوامل موثر بر یادگیری ریجس یارگنس ترده ووسی ع سمت ند، شناسایی کان عوامل در رفع مش کلات و نارسایی های سس تم آموزشی مهم سلت که یکی از این عوامل ارزشیابی کلاس درس سلت (سرچ می و حی نی، ۱۳۸۳: ۶۵).

آموزش و پرورش به عنوانی ک نظام لطفی دارد، و روشن سلت کت حقق اهدافی ک نظام در صورتی می سر سلت که اجزای آن وفی زک ل نظام هر لحظه و هر زمان ارژیایی و ارژیایی شوندن واقص وضع ف هلب ر طرف ون کات ثب ت آنها تقیق تگ ر دند و کلاس درس فز از کن امر ستن انیس تولهب اردا، (۱۳۸۴). چهار ط بقه کلی ارژیایی شامل ارژیایی تعیینی^۲، ارژیایی تشخیصی^۳، ارژیایی تکوینی^۴ و ارژیایی پلانی^۵ وجود دارد، که ه عمل مان در کلاس درس باید به آنها توجه س یار داشته بل نلگ لاور وبرونین گ^۶، (۱۳۸۷: ۴۱۲-۴۰۹).

ع- لاوب سرتلن چه ار نوع ارژیایی، عمل مان درک کلاس درس می توان ند از هگ گرانواع ارزشیابی ن یب رای هب و د عمل ک رد دانش آموزان به ره گیری ند که از جمله آنها م سبت وان به سنجش عمل ک ردی سلب ار ند مود سنجش عمل ک ردی، شیوه هگ گیری از سنجش کلاسی سلت که متخ صصان ارژیایی پیشرفت تحصیلی بر آن تکی ند می کن ند. درس سنجش عمل ک ردی، فریلن دها و ف را ورده های یادگیری دانش آموزان، به طور من تقویم سنجیده می شود (سبی ف، ۱۳۸۴). در کن نوع سنجش، دانش آموزان سلفاده از دانش قبل ی فعلی خود و بهرگی ری از مهارت های منل-بب برای حل مش لواقعی، بصورت

1- pelligrino

2- evaluation to determine

3- diagnostic evaluation

4- formative evaluation

5- summative evaluation

6- Glover & Bruning

فعال با من - آله، آزمونی سؤال داده شده بر خورد می کشند و پل - خ لازم را می یابند - د
کلی مانش، ۱۳۷۷) بن - بر این، طی - ن نوع تک ملی ف، تنه لب - رای س - نجش نیست نلب لکه به
صورت عملی و واقعی طراحی شده اند (دیلف تی کب - رای دانش آموزان آشنل - ت) و
از این رو دانش آموزان را به چالش بر می انگیزد.

ب - ه طور کلی لگ - ر عمل ما - بتوانند در کلاس درس خود ازان - واع مختل - ف
اروش یایی های مثل ب - به ره جین - د، طی - ن ام - ب پیش وف ت و عمل ک - برد تحصیلی
دانش آموزانی ماری من - انده، به آنه ک - م - ک می کنند بلتوانند مطالب - ب ر بهتر فرا گیرند و
بل تفاده کنند.

عمل مانی که از لگ - سوی لبطاطی ک - انیکی سل - تفاده می کشند، در ام - ر اروش یایی نی - ز
ه چن - اب - ر روش های س - نتی اروش یایی تکی - د و به آنه لکی - دارند و در اروش یایی نی - ز،
خود را م - ک - ز تق - لقل م - داد می کشند و به توانایی های ل - نش - آمویات توجهی ندارند. در
این لگ - ب - رای آنکه ه - م - خصش - د طی - ا دانش آموزان ح - ق - ف - ت - ب - ه کلاس - بالاتر را دان - د
ی - انه، از آنه - ا م - تح - ان و اروش یایی به عمل می - تی - د و ام - تح - ان ه - ع - ب - ارت - سل - ت از چن - د
پرسشکت بی - لش - فاهی که پس از هر چن - د ماه - ا در پایان سال از دانش آموزان پی - یده
می - ش - د و دادن - ش - آموزان هم در پل - خ، هر آنچه را در خاطر ه - ل - ته بل - نلب - ه صورت
کتابی - ی - لش - فاهی بی - ان می - کشند و ک - ا - ر عمل م - ان هم آن - سل - تک - ه نوش - ته - ما و گفته - های
دانش آموزان را با آن چه درکت - اب نوش - ته شده، مقلا سبک - رده و با توجه - ه - بار م - دین - مره
دفن - د و س - رانجام ک - ا - ر دانش آموزان ر - بس - واژه قب - ولت جی - دی و م - ردودی اع - لام
می - کنند و کار را تمام شده م - دان نملعت مدی، ۱۳۸۴: ۳).

اما عمل مانی که از لگ - سوی لبطاطی لگ - انیکی به ره می جین - د، طی - ن ام - ب - ر - ن - واع
اروش یایی آنه لک - ب - ی - ر گنلش - تب - ه جای یلک - ه خود را م - ک - ز تق - لک - لاس - قل م - داد کفن - لب - ه
دانش آموزان و می - زان توانایی های آنه - ا توجه - دارند و سعی می - کنن - د تا ت - دریس به خوبی
اروش یایی ش - د و ه - م - لک - بی - رات لازم در آن صورت - گی - رد و دان - ش - آموزان در م - ورد

کادگی یری خوب از خورس سریع و منل-ب دیفست می کفن سد گلاون-ر وروین گک، ۱۳۸۷:
۱۴) ویژگی ها و معیارهای ارزشیابی هل مان در این نوع لاکوی ارتباطی بمرت ند از:

۱) سودمندی به منظور اطمینان از ازن سل-تک-ه ارزشیابی، نیازهای اطلاعاتی را
ب برای سل-تفاد کفن سد گان از ارزشیابی فراهم می کند و شامل شناخت مخاطبان، نیاز
ارزشیابی، وسعت اطلاعات و انتخاب آنها، شنل علی ارزش ها، روش-بودن گ-زارش،
گ-زارش لنتش با موق-ع-ر ارزشیابی سل-ت؛ ۲) عمل-ی-بودن: هدف از ازن-معنی، اطمینان
از خردندان ه و مق-ر و ب-ص-ر ف-ب-ودن ارزشیابی سل-ت و شامل شیوه های عملی،
تربش-ی-هین-ه سل-ت (۳) منل-ب-ب-ودن: در ازن-بخ-ش، هدف کف-ب-اطمینان از اج-رای
ارزشیابی به صورت اخلاق-ی-قانونی و-ا-در نظر گرفتن ظرفیت-های سل-ت-که-ه در
ارزشیابی شرکت-تک-ردلان و شامل لاک-های ازخ-دماقت و اتفاقات و-می، حقوق-فاضلانی
اف-ر-ل-ت-ع-املا-ت-فاضلانی، ارنی-ب-یک-املا-ص-فان-ه و-اع-لا-ت-ع-ل-ج-سل-ت؛ ۴) ل-ق-ت: معیارهای
دق-ت-ب-ه-گونه-ای-ع-مل-می-کفن-ل-ک-ه-ارزشیابی منل-ب-مرب-وط-ب-ش-د و اطلاعات-ت-کافی،
فن-ی-و-اص-ولی-را-ه-ب-ار-و-ض-عی-ت-ت-عی-ین-کفن-ده-ارزش-و-ص-لا-حی-ت-ب-ر-نام-ه-م-ورد-ارزشیابی
ج-م-ع-آ-وری-کفن-د-و-ش-ام-ل-ب-ت-ب-ر-نام-ه-ت-ج-و-ت-ح-لی-ل-ز-ه-ن-ع-ت-وص-یف-ا-م-د-اف-و-ری-ه-ه-ا،
م-ن-ابع-اط-لاع-ات-ق-اب-ل-د-ف-ع، اط-لاع-ات-م-ن-ظ-م، ق-ب-ر-ق-اب-ل-ع-ت-م-ا-ن-ت-ب-ج-گی-ری-م-وج-ه،
گ-زارش-بی-ط-رفانه-فرا-ارزشیابی سل-ت (س بزواری، ۱۳۸۴: ۱۲۳-۱۱۹).

در دهه های اخیر به علت اهمیت امر ارزشیابی-ر-فرین-د-آموزش-و-پرورش
پژوهش-ه-س-م-ت-ع-د-دی-ان-ج-ام-گ-ف-ت-ه-سل-ت: فروغ-ل-ب-ری-و-ک-ا-و-پ-و-ل-ب-وق-وی-ی (۱۳۸۳) در
پژوهش-ع-ب-ل-ع-ن-و-ا-ف-ب-ر-م-ع-ت-ت-ای-ر-ارزشیابی-ت-ک-و-ن-ی-ب-ر-ی-ش-ر-ف-ت-ت-ح-ص-علی-دان-ش-آموزان
س-ال-دو-م-را-هن-م-ایی-در-درس-عل-م-ت-ج-رب-ی-در-نا-حی-ه-دو-ش-هر-اص-ف-ها-ن-ب-ه-لی-ت-ت-ج-ه-د-س-ت
ل-ف-ت-ن-ل-ک-ه-ارزشیابی-ت-ک-و-ن-ی-ب-ر-ی-ش-ر-ف-ت-ت-ح-ص-علی-و-ه-چ-ن-ی-ل-ف-ر-ک-ل-ش-ف-علی-ت-ه-ا-و
عمل-ک-ر-د-ان-ش-آموزان-در-گ-روه-آ-زم-علی-ش-در-م-ق-ل-ب-ب-ا-ک-ر-و-ه-گ-و-ا-ب-ود-س-ی-ف (۱۳۸۳)
نی-ز-م-ع-ق-د-ل-ت-ک-ه-م-د-ف-از-ک-ا-ر-ب-ر-س-ن-ج-ش-در-ر-اب-ط-ب-ب-ب-و-و-ض-عی-ت-ت-ح-ص-یلی
دان-ش-آموزان، آگ-های-م-خ-اف-تن-از-می-زان-و-ن-حو-ه-ا-د-گ-یری-آن-ب-رای-ت-عی-ین-ن-ق-اط-ق-وت-و

ضخ فحیادگی یری فنیجش-خیسش-کلات روش آموزش ی هل-م در رابطیبا هدف های آموزش ی سل-ت ش واهد پژوهش ی ش-ان می دهملک-س-نجش و ارفی-ابیب-اکفی-تب-الا میواند تنقیرقرت مندی بر عملکرد تحصیلی وانگیزش دانش آموزان داشته باشد.

طب-تلفته های پلویگی ونو و هک-اران (۲۰۰۱)ت می فبه تنه یایی برای اطمینان یافتن از مهارت های موردنی-ازکلفی نفس-تب-همنظور فنیجی به مهارت های عملکردی منل-ب، دان-ش آموزان فی-ازدارن لب-ب-از خوردرباره دویستی آنچه انجام دادند، فن-تولین-د. هرگ-امی ک-دان-ش آموزان در اع ملل-ان-م-تک-ب-ثل-ت-ب-اه میش-وندنی-ازدارن-د-فبه-م-نک-ه اشتباش-ان-کج-بل-وده-سل-ت، و هرثل-ت-ب-اه می-توان-د-از-طی-ق-بح-ث-ب-از-خود-توضیح-داد-مش-ود-م-ک-ادو^۱ (۲۰۰۱) معق-د-سل-ت-اروش-یایی-ب-هل-مان-در-زمین-بهبود-بخش-ی-ب-ه-نحوه-آموزش-ان-ک-م-ک-می-کن-د-ب-ه-م-ین-عل-ت-دیس-یاری-از-موارد-پیش-نهادش-ده-سل-ت-ک-ه-هرچند-هل-ب-ا-واح-دها-فوت-ی-ج-اد-گی-یری-دان-ش-آموزان-بر-خورد-می-کن-د، او-بلد-ت-جی-ه-وتحلیل-ی-از-خ-طاه-ا-و-ثل-ت-ب-اه-ت-ک-دان-ش-آموزان-در-مورد-هری-ک-از-بخش-ها-محر-ب-وط-ب-ت-س-ت-ه-ار-م-ت-ک-ب-م-یش-وند، آم-اده-کن-د-ی-نجل-ت-ک-ه-او-می-توان-د-راه-برده-های-خود-را-مورد-مطلع-ه-مجدد-قرار-ده-د. کل-تل-و^۲ و هک-اران (۲۰۰۲) می-ز-در-پژوهش-ی-ب-ل-ن-وان-ک-ارت-های-و-کش-ی-ب-ل-ن-وال-ب-زار-ی-ب-رای-اروش-ی-ت-ک-ون-ی-ب-ه-ب-روس-ی-بره-ثل-ت-دان-ش-آموزان-در-زمین-ه-نحوه-ت-م-ت-ک-گ-ذاری-درون-دادهای-آنه-بل-روی-ک-ارت-های-و-کش-ی-در-زمین-توضیح-ت-کلاس-ی-آنه-ا-م-ب-ردان-فنی-ج-مت-حق-ی-قل-ن-را-ش-ان-می-دا-ک-دان-ش-آموزان-معق-لب-بودن-لک-ه-ل-ن-ک-ارت-ت-ب-ت-ی-و-ب-ت-ی-ب-روض-ی-ت-کلاس-ی-آنه-ا-ر-ب-ا-هل-م-الف-ی-ش-می-ده-لف-ری-و-فیش-ر^۳ (۲۰۰۹) در-تحقیق-ی-ب-ل-ن-وان-ک-ار-برد-ار-فی-ابی-های-ت-ک-وینی-ش-تر-ک-ب-معن-وان-نوع-ی-ب-رای-توس-عه-حرفه-ای-دری-ک-م-در-سلب-ت-دایی-منط-ق-مش-هری-آم-ک-ا، به-ل-ز-تی-جه-فن-یتا-فتن-د-ک-ب-ا-اج-رای-ی-ک-م-س-تم-ار-فی-ابی-ش-تر-ک، هل-مان-دری-ک-م-دوس-ل-ب-ت-دایی-فط-ق-مش-هری

1- mercado
2- Costello
3- Frey & Fisher

آمیک پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را ارتقا بخشیده و توسعه یافته ای خوشان را تسهیل کرد. دلفی و کوز^۱ و همکارانش (۱۹۹۹) می‌توانند مدعی باشند که لاس‌های آموزشی که با سنجش عملکردی همتا می‌شوند، در مقایسه با گروه‌هایی که با سنجش عملکردی همتا می‌شوند، مهارت‌های پیش‌تری در حل مسئله دارند. علاوه بر این، نتایجی که سنجش عملکردی در رابطه با ونگ‌رشد دانش آموزان منبسط به م‌دوسه و غلی‌ت‌های آموزشی دارد قابل تأمل است.

نظام آموزشی هر کشور از نظریه‌های انسانی و مشاغل‌های جانشده در آن، بالائی نیست را در این سازمان‌ها دست‌گاه‌های لطیفی دارد. بر این اساس، نظام آموزشی را می‌تواند یکی از پیچیده‌ترین نظام‌های اجتماعی لغت‌صادی و فرهنگی م‌نظور هلت. با توجه به گسترده‌گی و پوشش ویرغ‌علی‌ت‌های آموزشی، امر ارزشیابی نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی دارد (بازرگان، ۱۳۸۸). با توجه به اهمیت موضوع، این پژوهش ب‌بروس‌یاب‌طه ارزشیابی کلاسی در دول‌گوی ارتباطی مکانیکی و ارگانیکی معلم با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان‌های شهر صلف‌هان از دیدگاه بی‌ران و دانش آموزان می‌پردازد و در صدد آزمون فرضیه‌های زیر است:

- ۱- از نظردبیران دبیرستان‌های شهر صلف‌هان بین ارزشیابی کلاسی در دول‌گوی ارتباطی مکانیکی و ارگانیکی آن‌ها و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تفاوت وجود دارد.
- ۲- از نظر دانش آموزان دبیرستان‌های شهر صلف‌هان بین ارزشیابی کلاسی در دول‌گوی ارتباطی مکانیکی و ارگانیکی توسط بی‌ران و عملکرد تحصیلی آن‌ان تفاوت وجود دارد.
- ۳- بین دیدگاه بی‌ران در خصوص ارزشیابی کلاسی در دول‌گوی ارتباطی مکانیکی و ارگانیکی آن‌ها و نتایج آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با توجه به عوامل دموگرافیک (جنس، میزان تحصیلات، سابقه کار و محل خدمت)، تفاوت وجود دارد.

۴ بین دیدگاه دانش آموزان در خصوص ارزشیابی کلاسی در دول گوعلازل باطی م کانیکی و ارگانیکی معلم و تنذیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با توجه به عوام لدموگرافی ک (جنس، رشته و محل تحصی ل)، تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش توصیفی مبعستگی و م نظر گردآوری داده ها از دو پین شنامه م حقق ساخته سل تفاده شده سل ت. یکی از آن دو پین شنامه تین ط م علمان تکعی ل شده و در آن گویه هایی درباره نوع ارزشیابی که آنها در کلاس درس پ به کار م پ رند، مطرح شده سل ت (در ارزشیابی از دانش آموزان به حیطه های مختلف یادگیری شناختی، عاطفی، روانی - ح ک تی توجه می ک نم، ه دم از ارزشیابی شناخت م میزان پیشرفت دانش آموزان سل ت، ن ه ن مره دادن، دانش آموزان رت شویق می ک نم تا عملکرد خود را ارزشیابی (خود ارزیابی) کفن د). پین شنامه دوم توسط دانش آموزان تکعی ل شده و در آن گویه هایی درباره نوع ارزشیابی که عمل م نشان در کلاس درس به کار می گی رند، مطرح شده سل ت (نتیج حاصل ل از ارزشیابی کلاسی رل بررسی و تجزیه و تطی ل می ک ند، از شیوه های م تنوع ارزشیابی تشخی صی، تکنی نی، پایانی، ع ملی در کلاس درس سل تفاده می ک ند، پس از تحلی ل نتیج ارزشیابی، مطالب آموخته ن شده را م جدداً شرح می دهد). روایی پین شنامه ها از طریق نظره ای م تخص صان و کارشناسان و پایایی آن از طریق ضیب ل ف ای کرون باخ محاسبه و پین شنامه م علمان ۰/۸۸ و پین شنامه دانش آموزان ۰/۸۵ بر آورد شده سل ت. م لاک عمل کرد تحصیلی در پژوهش حاضر م مع دل دانش آموزان و م پ لگ مین مع دل دانش آموزان هرک لاس برای م علمان سل ت. جامع ه آماری پژوهش، شم ت م ل بر ۲۷۲۷ ن فوبیر و ۴۹۶۵۴ ن فر دانش آموز شش منطقه آموزشی مقطع متوس طه شهر صلف هان سل ت. برای تعی مین میزان ن مونه آماری اب تدا ۳۰ پین شنامه ه طور جدا گانه در میان م علمان و دانش آموزان پبخش گردید و پس از تکعی ل پین شنامه ها به طور جدا گانه، واریانس پین شنامه های دانش آموزان و م علمان ح ساب شد و با ضیب خطای ۰/۰۳ در فرمول ک و کران گذاشته، و تعدادن مونه م علمان ۱۶۱ و دانش آموزان ۷۱ ب ه سرت آملسپ س از طریق نمون گ یر محط ب قه ای ضیب تی ن مونه های موردن یاز

در شش منطقه آموزشی شهر صلف هانان تخاب و جمع آوری گردید. برای تجزیه تحلیل داده ها در سطح آمار سرتن باطی از آزمون مپس تکی پیرسون و دورشته ای (زمانی مپس تکی دوشته ای سل تفاده می شود که یکی از دوتغیر مورد نظر پیوسته (معدل) و تغیر دوم یکتغیر دو ارزشی ساختگی یا تغیر قی لا گویدت باطی م کانیکی و ارگانیکی) سل ت و پژوهش در صدد بررسی ارتباط این دو باشد)، آزمون t تکتغیره یا تک نمون های متحلی ل واریانس یک راهه (ANOVA)، آزمون تغیری بی Scheffe سل تفاده شد و این کار از طریق نرم افزار SPSS انجام یوفت.

یافته های پژوهش

فرضیه اول پژوهش: مپس تکی بین ارزشیابی کلاسی و عملکرد تحصیلی از نظردبیران برای تحلی ل و بررسی این فرضیه از دو روش مپس تکی پیرسون و دورشته ای سل تفاده شده سل ت.

جدول ۱ نتایج آزمون مپس تکی بین و بین ارزشیابی کلاسی

با عمل کرفتحصیلی دانش آموزان از دید معلمان

α	تعداد	(Sig)	r	(r ²)
۰/۰۱	۱۶۱	۰/۰۰۰	۰/۶۰۶	۳۶/۷۲

نتایج جدول (۱) نشان می دهد مقدار سطح معنی دار برابر ۰/۰۰۰ سل ت. به عبارت دیگر بین مؤلفه ارزشیابی کلاسی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هانواب طه معنی داری وجود دارد. قی دار ایراب طه برای ۱۶۱ داده برابر با ۰/۶۰۶ سل ت که نشان می ده د مپس تکی بالاتر از متوسط وجود دارد.

ضی بتعی یر برابر با ۳۶/۷۲ درصد سل ت که نشان می دهد ۳۶/۷۲ درصد از تغیریات عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هان توسط مؤلفه ارزشیابی کلاسی بتی ین می شود.

ج دول ۲ن تایج آرم ون مهبستگئی دورش ته ای از شیطی ک لاسی (م کلکئی و ار گئی کی)

با عمل کرتتحصیلی از نظر معلمان

ضرب همبستگی دو رشته ای	آن مقدار از منحنی نرمال دارای مساحت ۱ که با P مطابق است	نسبت همه پاسخگویان که در متغیر الگوی ارتباطی نمره ۱ گرفته اند (ارگانیکی)	انحراف معیار همه نمره های در متغیر معدل	میانگین نمره های برای همه پاسخگویان در متغیر معدل	میانگین نمره های معدل برای همه پاسخگویان که در الگوی ارتباطی نمره ۱ گرفته اند (ارگانیکی)
۰/۳۷	۰/۷۵۸	۰/۷	۱/۸۴	۱۵/۷۷	۱۶/۵۱

بر اساس محاسبات انجام شده ضیب مهبستگی، ۳۷/ب هرت آمد که نشان می دهد مهبستگی قریباً متوسطی وجود دارد. نظر به این که تعدادنمون ۶۱ان فر و $df=159$ سلت، لذا سطح معن اداری ۰/۱۵۴ سلت و چون ضیب مهبستگی محاسبه شده (۰/۳۷) از عدد جدول (۰/۱۵۴) بزرگ تر سلت ب نابراین ضیب مهبستگی محاسبه شده مع نادار سلت به ع بارت به تر، می توان گفت تب بین ارزشیایی کلاسی م کانیکی و ارگانیکی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هان اب طه مع ناداری وجود دارد.

فویزه دومپ ژوهش: مهبستگی بین ارزشیایی کلاسی و عملکرد تحصیلی از نظر

دانش آموزان

ج دول ۳ن تایج آرم ون مهبستگئی بیس و بیس از شیطی ک لاسی

با عمل کرتتحصیلی از نظر دانش آموزان

α	تعداد	(Sig)	r	(r2)
۰/۰۱	۱۷۱	۰/۰۰۵	۰/۲۱۵	۴/۶۲

نتیج جدول (۳) نشان می دهد م قدر سطح معنی دار ب برابر ۰/۰۰۵ سلت تب به ع بارت ب ب بین مؤلفه ارزشیایی کلاسی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هان رابطه ای

بررسی رابطه ارزشیابی کلاس در هالگ وی لیباطی مکافی کو ارگانیکی کی ... / ۷۱

معنی دار وجود دارد. مق دار این رابطه برای ۱۷۱ دادب رابا ۰/۲۱۵ سل تک ه نشان می ده د
مبستگی خیلی کی می وجود دارد زیبله ص فرن زدیک سل ت.

ضیب تعی یب رابر با ۴/۶۲ درصد سل تک ه نشان می دهد ۴/۶۲ درصد از تعی یرات عملکرد
تحصیلی دانش آموزان ب یرستان های شهر صلف هان توسط مؤلفه ارزشیابی کلاسی تعی یب می شود.

ج دول ۴ نایب آرم ون مهبستگی دورش ته ای از شیط ک لاسی (م کلکی و ار گکی کی)

با عمل کر تحصیلی از نظر دانش آموزان

ضریب همبستگی دو رشته ای	آن مقدار از منحنی نرمال دارای مساحت ۱ که با P مطابق است	نسبت همه پاسخگویان که در متغیر الگوی ارتباطی نمره ۱ گرفته اند (ارگانیکی)	انحراف معیار همه نمره های در متغیر معدل	میانگین نمره های برای همه پاسخگویان در متغیر معدل	میانگین نمره های معدل برای همه پاسخگویان که در الگوی ارتباطی نمره ۱ گرفته اند (ارگانیکی)
۰/۱۱	۰/۶۱۰۳	۰/۲۸	۲/۱۱	۱۶/۸۷	۱۷/۳۶

بر اساس محاسبات انجام شده ضیب مبستگی، ۱۱/ب ه رت آمد. این ضیب نشان
می دهد کب بین ارزشیابی کلاسی بال الگوی م کانیکی و ارگانیکی و عملکرد تحصیلی
دانش آموزان ب یرستان های شهر صلف هان تقریباً مهبستگی وجود دارد، زیرا این رقم خیلی به
ص فرن زدیک سل ت. نظر به این که ه تعدادن مونه ۱۷۱ ان فر و $df=۱۶۹$ سل ت، لذا سطح مع ناداری
۰/۱۵۱ سل ت و چون ضیب مبستگی محاسبه شده (۰/۱۱) از عدد جدول (۰/۱۵۱) کچکت ر
سل ت ب نابراین ضیب مهبستگی محاسبه شده مع ناداری سل ت. به ع بارت به تر، می توان گف تعی یب ن
ارزشیابی کلاسی بال الگوی م کانیکی و ارگانیکی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ب یرستان های
شهر صلف هان رابطه مع ناداری وجود دارد.

فوضیه سومپ ژوهش بن دید گاه ب یران در خصوص ارزشیابی کلاسی در دول الگوی
ارتباطی م کانیکی و ارگانیکی آنها و تتئیر آنبر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با توجه به
عول دموگرافیک (جنس، میزان تحصیلات، سابقه کار و محل خدمت)، تفاوت وجود دارد.

ج دول ۵: فراولای، م یلگین ولاحراف مع یارم ؤلفهها بقفکی ک جنس

مؤلفه	جنس	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
ارزشیایی کلاس درس	مرد	۷۲	۷/۲۳	۲/۱۴
	زن	۸۹	۷/۷۰	۲/۴۱

نتیج جدول (۵) فراوانی، میانگین و انحراف معیار مؤلفه پژوهش را بقف کیک جنس مشخ ص نموده ملت.

ج دول ۶: نتیج آزمون t مققل برای بقف رجنس

مؤلفه		آزمون لوین (تساوی واریانس)		آزمون t (تساوی میانگین)	
		Sig	F	Sig(2-tailed)	df
ارزشیایی کلاس درس	با فرض برابری واریانسها	۰/۰۹	۲/۹۸	۰/۱۹	۱۵۹
	با فرض برابر نبودن واریانسها				

جدول (۶) نتیج دو آزمون را نشان می ده د. در یک قس مت تساوی وریانسها به کمک آزمون لوین ارایه می شود و در قس مت دوم جدول تساوی میانگینها برای دو حلات تساوی و عدم تساوی وریانس ارایه می شود.

مطابق نتیج جدول بالا، فرض تساوی واریانسها بقرار ملت، زیرا مق دار سطح معنی داری بزگتر از ۰/۰۵ ملت و در نتیجه می توانگفت وریانسها برابرستند و لذا از نشتن اطلاعات سطر دوم خودداری شده ملت.

هچنین، مطابق نتیج جدول بالا، مشاهده شد بین میانگین مردان و زنان معنا دار نیست زیرا مق دار سطح معنی داری بزگتر از ۰/۰۵ ملت می عنی مردان و زنان در پرسش فوق نظرهای یکسانی ارایه نمودلن د.

ن کته: نتیج آزمون غیر پاملتی ک مان- وئینی- یونیز همین نتیج را نشان داد.

ج دول ۷ تا یج تحیل یل (ANOVA) برای بقغیر ی زان تحصری لات

Sig	F	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	منبع تغییرات	
					مؤلفه	
۰/۲۷۶	۱/۳۰۰	۶/۸۵۰	۳	۲۰/۵۴۹	بین گروهی	ارزشیابی
		۵/۲۶۷	۱۵۷	۸۲۶/۹۴۸	درون گروهی	کلاس
			۱۶۰	۸۴۷/۴۹۷	کل	درس

بر اساس نتایج جدول (۷) اخت لاف مشاهده شد می میانگین پاسنگ ویان با میزان تح صیلات مختلف، معنا دار نیست. زیرا مق دار سطح معنی داری بزرگتر از ۰/۰۵ ملت بی معنی پاسنگ ویان با تح صیلات فوق دیلم ملی سانس، فوقی سانس ودک تری در مؤلفه فوق نظرهای یک سانی ارایه نموده اند.

شایان ذکر است به این علت که تفاوت میانگین ها معنادار نبود، نیازی نبود از آزمون های تعقیبی برای تعیین این که کدام میانگین ها تفاوت سمت ند، سل تفاده شود. نکته: نتایج آزمون غیر پامتی ک کروم کال - وایسن نیز همین نتایج را نشان داد.

ج دول ۸ تا یج تحیل یل (ANOVA) برای بقغیر یس ابقه کار

Sig	F	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	منبع تغییرات	
					مؤلفه	
۱/۰۰	۲/۳۴۰	۱۲/۱۹۲	۲	۲۴/۳۸۵	بین گروهی	ارزشیابی
		۵/۲۱۰	۱۵۸	۸۲۳/۱۱۲	درون گروهی	کلاس
			۱۶۰	۸۴۷/۴۹۷	کل	درس

بر اساس نتایج جدول (۸) اخت لاف مشاهده شد بین میانگین پاسنگ ویان با سابقه کار مختلف، معنادار نیست، زیرا مق دار سطح معنی داری بزرگتر از ۰/۰۵ ملت بی معنی پاسنگ ویان با سابقه کار مختلف در مؤلفه فوق نظرهای یک سانی ارایه نموده اند.

شایان ذکر است به این علت که تفاوت میانگین ها معنادار نبود، نیازی نبود از آزمون های تعقیبی برای تعیین این که کدام میانگین ها تفاوت سمت ند، سل تفاده شود.

ن کته: نتلج آزمون غیر پاملتی ک کرول کال - والیس نیز همین نتلج را نشان داد.

ج دول ۹: ن تایج نتلج یل (ANOVA) برای متغیر محل خ دم ت

Sig	F	میانگین مجدورات	df	مجموع مجدورات	منبع تغییرات	
					مؤلفه	
۰/۳۵۲	۱/۱۲۰	۵/۹۱۰	۵	۲۹/۵۴۸	بین گروهی	ارزشیایی کلاس درس
		۵/۲۷۷	۱۵۵	۸۱۷/۹۴۹	درون گروهی	
			۱۶۰	۸۴۷/۴۹۷	کل	

بر اساس نتلج جدول (۹) باخت لاف مشاهده شد بین میانگین پاسنگ ویان با محل خدمت های مختل ف، مع نادارنیست، زیرامق دار سطح معنی دارینوگتر از ۰/۰۵ سلت؛ یعنی پاسنگ ویان با محل خدمت های مختل ف در مؤلفه فوق نظرهای یکسانی ارایه نموده اند. شایان ذکر سل تبه این علت که تفاوت میانگین ها مع نادار نبود، نیازی نبود از آزمون های تعقیبی برای تعی این ک که کدام میانگین ها م تفاوت سمت ند، سل تفاده شود. ن کته: نتلج آزمون غیر پاملتی ک کرول کال - والیس نیز همین نتلج را نشان داد. فوئی چهارم بین دیدگاه دانش آموزان در خصوص ارزشیایی کلاسی در دول گویارت باطی م کانیکی و ارگانیکی معلم و تئیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با توجه به عوامل دموگرافیک (جنس، رشته و محل تحصی ل)، تفاوت وجود دارد.

ج دول ۱۰: فراولی، میانگین و انحراف مع یارس ؤال ها بفقکی ک ج نس

مؤلفه	جنس	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
ارزشیایی کلاس درس	مرد	۷۴	۵/۶۹	۱/۸۷۰
	زن	۹۷	۵/۲۰	۱/۹۴۰

نتلج جدول (۱۰) فراوانی میانگین و انحراف مع یارس ؤال پڑوهش رب تف کیک جنس م شخ ص نموده سل ت.

جدول ۱۱: نتایج آزمون t منقل برای بقی رج نس

آزمون		آزمون لوین (تساوی واریانس ها)		آزمون t (تساوی میانگین ها)	
مؤلفه		Sig	F	t	df
ارزشیابی کلاس درس	با فرض برابری واریانس ها	۰/۳۱۳	۱/۰۲۶	۱/۶۸۲	۱۶۹
	با فرض برابر نبودن واریانس ها				
		Sig (2-taild)			
		۰/۰۹۴			

جدول (۱۱) نتایج دو آزمون را نشان می دهد. در یکتصمت تساوی واریانس هبه کمک آزمون لوین ارایه می شود و درتصمت دوم جدول تساوی میانگین ها برای دو حلات تساوی و عدم تساوی واریانس ارایه می شود.

مطابق نتایج جدول بالا، فرض تساوی واریانس هلبوق رارسلت، زیرامق دارسطح معنی داری بزرگتر از ۰/۰۵ سلت و درن تیجه می توانگفت واریانس هلب رابرسمت ند و لذا از نوش تن اطلاعات سطر دوم خودداری شده سلت.

هچنین، مطابق نتایج جدول بالا، درس و آل فوق اختلاف مشاهده شدب بین میانگین مردان و زنان مع نادارنست، زیرامق دارسطح معنی دارینوگتر از ۰/۰۵ سلت معنی مردان و زنان در سؤال فوق نظرهای یکسانی ارایه نموده اند.

ن کته: نتایج آزمون غیر پاملتی ک مان - هتینی - یونیز هم بین نتایج را نشان داد.

جدول ۱۲: نتایج تحلیل یل (ANOVA) برای بقی رج نس ته

منبع تغییرات		مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig
ارزشیابی کلاس درس	بین گروهی	۰/۷۵۶	۲	۰/۳۷۸	۰/۱۰۱	۰/۰۹۴
	درون گروهی	۶۲۶/۲۷۳	۱۶۸	۳/۷۲۸		
	کل	۶۲۷/۰۲۸	۱۷۰			

بر اساس نتایج جدول (۱۲) اخت لاف مشاهده شد بین میانگین پاسنگ ویان برشت ههای مختل ف، مع نادارنیست. زیرا مق دار سطح معنی داری نیوگتر از ۰/۰۵ سلت بی عنی پاسنگ ویان برشته های علوم انسانی، تجربی و ریاضی درس ؤال فوق نظرهای یک سانی ارایه نموده اند. شایان ذکر سلت به این علت که تفاوت میانگین ها مع نادار نبودن یازی به سلفاده از آزمون های تعیبی برای تعیبی این کک ه کد امه میانگین ها م تفاوت سمت ند، سلفاده شود.

ن کته: نتایج آزمون غیر پاملتی کک کروم کال - والیس نیز همین نتایج را نشان داد.

جدول ۱۳ نتایج تحلیل (ANOVA) برای متغیر محل تحصیلی

Sig	F	میانگین مجدورات	df	مجموع مجدورات	منبع تغییرات	
					مؤلفه	ارزشیابی
۰/۰۰۲	۴/۰۳۱	۱۳/۶۵۱	۵	۶۸/۲۵۴	بین گروهی	ارزشیابی
		۳/۳۸۷	۱۶۵	۵۵۸/۷۷۴	درون گروهی	کلاس
			۱۷۰	۶۲۷/۰۲۸	کل	درس

نتایج جدول (۱۳) نشان می دهد ککخت لاف مشاهده شد بین هاگکین پاسنگ ویان با محل تحصیلی مختل ف، مع نادار سلت، زیرا مق دار سطح معنی داری کوچک تر از ۰/۰۵ سلت بی عنی پاسنگ ویان با محل های تحصیلی مختل ف در سؤال فوق نظرهای یک سانی ارایه نکرده اند. در ادامه، نتایج آزمون تعیبی شفه بیان می گردد.

ج دول نتایج آزمون تعقیبی شفه نظرهای هلاش آوزان

درباره الگ وی لیتلی بر حسب محل تحصیل

Sig	انحراف معیار	میانگین اختلاف	محل تحصیل ۲	محل تحصیل ۱
۰/۸۳۴	۰/۶۱۰	-۰/۸۸۵	ناحیه ۲	ناحیه ۱
۰/۶۷۱	۰/۵۹۳	۱/۰۵۸	ناحیه ۳	
۰/۹۹۹	۰/۵۶۲	-۰/۲۵۷	ناحیه ۴	
۰/۹۹۸	۰/۵۷۷	-۰/۲۸۸	ناحیه ۵	
۰/۹۶۶	۰/۶۶۴	۰/۶۴۷	جی	
۰/۰۱۰	۰/۴۸۹	۱/۹۴۳	ناحیه ۳	ناحیه ۲
۰/۸۵۷	۰/۴۵۲	۰/۶۲۸	ناحیه ۴	
۰/۹۰۰	۰/۴۷۱	۰/۵۹۶	ناحیه ۵	
۰/۹۶۶	۰/۶۶۴	۰/۶۴۷	جی	
۰/۰۹۹	۰/۴۲۸	-۱/۳۱۵	ناحیه ۴	ناحیه ۳
۰/۱۱۴	۰/۴۴۸	-۱/۳۴۶	ناحیه ۵	
۰/۹۹۰	۰/۵۵۵	-۰/۴۱۱	جی	
۱/۰۰۰	۰/۴۰۶	-۰/۰۳۲	ناحیه ۵	ناحیه ۴
۰/۷۰۱	۰/۵۲۲	۰/۹۰۴	جی	
۰/۶۹۹	۰/۵۳۹	۰/۹۳۵	جی	ناحیه ۵

ج دول نتایج آزمون تعقیبی شفه الگوی لیتلی بر حسب محل تحصیل نشان می‌دهد بر اساس نتایج تفاوت معنادار بین نظرهای دانش آموزان ناحیه ۲ با ناحیه ۳ وجود دارد، فی‌رابطه معنی داری کوچک‌تر از ۰/۰۵ است؛ در عین حال در بقیه موارد بین نظرات دانش آموزان بر حسب محل تحصیلی اختلاف معنی داری دیده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

ارثیابی آموزشی رله عنوان روش‌روری وق ضاوت در مورد فیلند آموزش سجدگی‌ری دانسته‌انلکه می‌تواند صلاحت دی‌س معلم وی‌ا عملکرد او را مطلعین‌دی‌ا در مورد بازده کار دانش‌آموزان به‌ق ضاوت‌پ‌ردازد. ارثیابی‌ش‌وی‌ه‌ای منلب برای‌تشغی‌ص‌ش‌کلات و کاستی‌ها و نص‌ی‌گی‌ری در‌خ‌صوص‌ان‌تخاب فرد وی‌ا برنامه و نهایتاً اعتلای‌کفنی‌ت آموزشی مع‌سوب می‌گردد. در هر برنامه ارثیابی‌بی‌د چهار معی‌اوعت بر رهن‌گام اجرا مورد توجه قرار

داد: ۱- معی ارس و دم ندی و فی د بودن؛ ۲- معی ارقابلیت اجرا و عملی شدن؛ ۳- معی ارحلاقی و رعای آداب؛ ۴- معی اردقت در ارژیبی (حری نیش ب، ۱۳۷۷). در فیل بفررسی نلاج دو فرضیه اصلی پژوهش پرداخته و در مورد نلاج آنها بحث و بررسی شده سلت.

در خ صوصر فوضیه اول پژوهش: از نظوب یرانی ن ارژیبی کلاسی در دول گویکرت باطی مکافکی و ارگانیکی آنها و عملکرد تحصیلی دان ش آموزان ب یرستان های شهر اصفهان رابطه وجود دارد.

نلاج جدول ۱ و ۲ نشان داد کب بین مؤلفه ارژیبی کلاس درس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلفهان م بستگی معنی دار وجود دارد و مق دار اینرابطه برای ۱۶۱ داده برابر با ۰/۶۰۶ سلت که نشان می دهد م بستگی بالای متوسط وجود دارد، و در آزمون م بستگی دو رشته ای برای دو نوع ارژیبی کلاس درس م کانیکی و ارگانیکی سطح مع نادار م برابر با ۰/۱۵۴ بوده سلت و چون از ضیب م بستگی ک برابر با ۰/۳۶ سلت بزرگ تر سلت ب نابراین ضیب م بستگی محاسبه شده مع نادار سلت. این نلاج بدان معنل ت که از نظر م علمان شهر صلفهان، نوع ارژیبی که برای ارژیابی از آموخته های دانش آموزان مورد سل تفاده قرار می شود، بر عملکرد تحصیلی دان ش آموزان تئوگک ذار سلت و در آن گونه از ارژیبی هایی که به دان ش آموزان و توانایی های آنها توجه شده سلت میزان عملکرد تحصیلی دانش آموزان به تر ویش تر بوده سلت و برع کس پ یرو این امر عملکرد تحصیلی دان ش آموزان هل مانی که نوع روش های ارژیبی آنها بمت نی بر لا گویکرت باطی ارگانیکی سلت، نسبت به هل مانی که نوع روش های ارژیبی آنها بمت نی بر لا گویکرت باطی م کانیکی سلت به تر ویش تر بوده سلت و هل مانی که در ارتباط خود با دان ش آموزان از لا گوی منل بارت باطی بهره گؤفت هاند و در ارژیابی از آموخته های دانش آموزان به روش های پی شرفته ارژیابی، مان ند ارژیابی تعیی نی، تشخیصی، تکھی نی و پایانی توجه داشته اند، به تر ویش تر توانسته اند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تئوگک یر گذاشته، آنها را در م یدیفه اهداف تعیی ن شده یاری سان نلب نابراینر لگک م علمان در امر ارژیبی به انوارژیبی و چهارم ولفس و دم ند بودن، عملی بودن مناسب و دقت ارژیبی توجه داشت م باشن د؛ می توان ند به عملکرد تحصیلی دانش آموزان یاری سان ند، ام

بی توجهی به این عوامل باعث ضعف و پسرفت تحصیلی دانش آموزان و نرسیدن به اهداف از پیش تعیین شده آموزشی می گردد که این خود بر نظام آموزشی و دیگر نظام ها و خرده نظام های ک شورتسنگ ینگ دارسلت.

نتیج پژوهش حاضر با نتیج پژوهش های سی ف (۱۳۸۳)، فروغی ابری و کاوه پولربرقی (۱۳۸۳)، کاستلو و همکاران (۲۰۰۲) و فری و فیش ر (۲۰۰۹) هم خوانی دارد. آنهلی زمع تق دند که ارزشیابی منلب و ح ساب شده یع نیرزشیابی هایی که در آن به دانش آموزان و توانایی های آنها توجه شده و در ارزیابی ازاموخته های دانش آموزان به روش های پیشرفته ارزیابی توجه داشته اند، به تر ویش تر می توان ند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تسغیر گذاشته، آنها را در رسیدن به اهداف تعیین شده یاری رسان ند.

در خصوص فوضی ه دوم پژوهش: از نظر دانش آموزان ارزشیابی کلاسی در دولگوی ارتباطی مکانیکی و ارگانیکی توس طدبیران و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هانواب طه وجود دارد.

نتیج جدول ۳ و ۴ نشان می دهد بین مؤلفه ارزشیابی کلاس درس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هان از دید دانش آموزانواب طه مع نی داری وجود دارد، لی مق دار ایزراب طه برابر با ۰/۲۱۵ سلت که نشان می دهد، مبعستگی خیلی کی می وجود دارد، زیرا به ص فرنزدیک سلت. در آزمون مبعستگی دوشته ای برای دو نوع ارزشیابی کلاس درس م کانیکی و ارگانیکی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تقریباً مبعستگی وجود ندارد دب ناپری ن ضیب مبعستگی محاسبه شده مع نادار نیست. در نتیج بین ارزشیابی کلاس درس م کانیکی و ارگانیکی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهر صلف هانواب طه مع ناداری وجود ن دارد. این نتیج بدان معنلست که از نظر دانش آموزان شهر صلف هان نوع ارزشیابی که برای ارزیابی ازاموخته های آنها سل تفاده می شود، بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تسغیر نگ دارسلت و در آن گونه ارزشیابی هایی که به دانش آموزان و توانایی های آنها توجه شده سلت، میزان بهبود عملکرد تحصیلی هلاش آموزان کی می به تر ویش تر بوده سلت و برع کس. امیافت ه ای جدول مبعستگی دوشته ای (جدولش ماره ۴) نشان داد که نوع روش های ارزشیابی هلمانی

که بهت نیب رلا گوی ارتباطی ارگانیکی سلت و هل مانی که بهت نیب رلا گویارت باطی مکانیکی سلت متشکلی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نداشته سلت. نتایج این فرضیه مؤیدی ن مطلب سلت که ملمان در کلاس درس خود به روش های پیش رفتلوزشیابی توجهی ن دارند و هم چنان ارزشیابی آنها بهت نیب بر روش های سنتی ارزشیابی سلت، در ارزشیابی نیز، خود را مرکز ثقل لقل مداد میکنند و به توانایی های دانش آموزان توجهی ن دارند. امتحانات این ملمان شامل چند پرسش کتبی یا شفاهی سلت کپس از هر چند ماه یا در پایان سال اذانش آموزان پس یده می شود. دانش آموزان هم در پلخ، هر آنچه را در خاطر داشته بلند به صورت کتبی یا شفاهی بیان میکنند و کار هل مان هم آن سلت ک فوشت هها وگفت ههای دانش آموزان را با آنچه در کتاب نوشته شده، مقایسه کرده و با توجه به بارمندی ن مره می دلند و سرانجام کار دانش آموز را بلسه واژه قبولت جدیدی و مردودی اعلام میکنند و کار را تمام شده می دانند، یا اگر در کلاس درس خود به روش های پیش شرفته ارزشیابی توجه دارند به خوبی از این روش ها برای کمک به بهبود وضعی ت دانش آموزان بهره ن گرفته اند و این روش هلنگلی برتحصیل آنها نداشته سلت و دانش آموزان عوامل دیگری (ه میچون هوش، خلاقیت، تلاش، وضعی ت اجتماعی وضعی ت خانوادگی وضعی ت ثقت صادی و ...) را باعث بهبود عملکرد تحصیلی خود می دانند. به طور کلی، ازن گاه دانش آموزان، نولوزشیابی ملمان به پیشرفت تحصیلی آنان کمکی نکرده سلت.

مطلبی اد شده نشان می دهد که از نظردی رانی ن ارثیابی کلاس درس و عملکرد تحریلی وابطه وجود دارد و ه چری ن مین ارثیابی در کلاس (مکافکی وارگافکی) و عملکرد تحریلی دانش آموزان ارتباط وجود دارد و دانش آموزان هم محقق دند کفی ن ارثیابی کلاس و عملکرد تحریلی وابطه ک می وجود دارد، اما برلی ن باورند که نوع ارثیابی در کلاس (مکافکی وارگافکی) هلنگلی بر عملکرد دانش آموزان دارد.

با توجه به چ هارچوب نظری این پژوهش پیشنهاد می شود که به ارزشیابی ه عنوان یکی از عوامل لتشکلی دار بر عملکرد تحریلی دانش آموزان به یده امری مهم در بخش آموزش نگرسته شود، زیرا بلتی ن ضرورت ارزشیابی و اشاعه اوب ردهای آن برای ت مانی هل مان

وکن ترل عملکرد و نظارتبر ارزشیابی آنان می توانبه بهبود وفزایش تارخشی آنها یاری رساند. همچنین، به کارگری شیوه های متفاوت ارزشیابی وگ ذر از شک لسن تی آن توو ط م علمان، انجام ارزشیابی های مت مر به صورت عملی و کاربرد ی برگ زاری دوره های آموزشی ض من خدمت بر اساس نیازسن جی واقعی و به صورت کارگ اه های آموزشی و با تارکت دبیران نیز می تواند به بهبود و افزایش تارخشی ارزشیابی بی نج امد.

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۸) **ارزشیابی آموزشی**، تهران: انتشارات س م ت.
- تایل ستون، دونا واکر، **بچه هر معلیمی بدان دن ظم و می تی نگ لاس**، م ترجمان: رضعلی نوروزی بن اصر جی بی وفاطمه نام داریان. (۱۳۸۴) تهران: موسسه فرهنگیات شاراتی س ماء.
- ره باردار، جی د. (۱۳۸۴) **الک و های ارزشیابی آموزشی و ارزیابی آزمون های پیشرفت تح صیلی**، م شهلائت شارات تی بی تی تی ت.
- س بزواری، سکینه. (۱۳۸۴). **فرا ارزشیابی و معیارهای آن**، **مجله مک ز هالعات وتوسع ه آموزش پزشکی**، ۲، ۱۲۴-۱۱۶.
- سرچ می، رامین و جی نی سید م عود. (۱۳۸۳) **راب طبع ک های یادگیری بپوشفت تحصیلی دانشجویان پرستاری قزوین**، **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین**، ۸(۱)، ۶۷-۶۴.
- سلیقه دار، لیل (۱۳۸۸)، **انواع ارتباطانسانی درک لاس درس**، **مجله روش شکول وژی آموزشی**، ۲، ۳۴-۳۲.
- سی فعلی ک بر. (۱۳۸۳) **ب دا زگی س**، **ببجش و ارزشیابی آموزشی**، تهران: نشر روان.
- سی فعلی ک بر. (۱۳۸۴) **سنجش فواین د فر آورده های گری**، **روش های قوی م و جی د**، تهران: نشر دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). **مه ازت های آموزشی و پورشی (روش ها و فن و نت دریس)**، ج ۱، تهران: انتشارات س م ت.

- فروغی ابری، اح مدعلی و کاوه پورابرقویی، زهرا لاسادات. (۱۳۸۳) بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم راهنمایی در درس علوم تجربی در ناحیه دو شهر صلفهان، *مجله دانش پژوهش در علوم تربیتی*، ۱، ۶۶-۵۷.
- کیام‌نیش، علی‌رضا. (۱۳۷۷) *سنجش عملکرد درس و مین طالع بین المللی ریاضی و علوم بنک‌های و سوم راه‌نمایی*، تهران: پژوهش کدمتعلیم تربیت.
- گک‌لاور، جان‌ای و برونینگ، راجر اچ. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن*، ترجمه: علینقی خرازی، تهران: مرکز نشر دانش‌گاهی.
- معت‌مدی، سرفرن دیار. (۱۳۸۴)، ارزشیابی مبت‌مر، نه‌ام‌تحناسن‌تی *پهون* د، ۳۱۴، ۵-۳.
- Costello, M. L. & Wddon, A. & Barunner, P. (2002). *Assessment and evaluation in higher education*, Cartiax Publishing.
- Frey, N. & Fisher, D. (2009). Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school, *Teaching and Teacher Education*, 25, 674-680.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Karnes, K., Hanlett, C., & Kataroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: Effects on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36, 609-646.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports student learning, *Learning and Teaching in Higher education*, 1(1), 3-31.
- Mercado, D. M., (2001). *Formative and summative assessment*. <http://www.Auburn.Edu/academic/education/eflt>. Html Retrived in 10 Avrill.
- Pelligrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what student know- the science and design of educational assessment*, Washington, DC, National Academic press.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86, 22-32.
- Stufflebeam. (2000). contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*; 21(3): 293-314.