

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۲/۱۸  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۹/۰۳/۲۴  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۸/۱۵

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
پاییز و زمستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲  
شماره‌ی ۲، صص: ۱۷۷-۲۰۰

## مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی با توجه به ارزشیابی کمی و توصیفی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی شهر دزفول

آزاده فرزانه پور \*

مسعود برومند نسب \*\*

محمد صنوبری \*\*\*

عبد الامیر طیب طاهر \*\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی با توجه به ارزشیابی کمی و توصیفی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم مدارس ابتدایی شهر دزفول است. جامعه‌ی آماری کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی شهرستان دزفول بود. حجم نمونه شامل ۵۰ کلاس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ۵۰ کلاس مشمول ارزشیابی کمی است که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. ابزارهای اندازه‌گیری عبارتند از: ۱- آزمون‌های عملکرد تحصیلی ریاضی، علوم و زبان فارسی. ۲- ابزارسنجش ویژگی‌های عاطفی شامل: پرسش‌نامه‌ی کیفیت زندگی در مدرسه و پرسشنامه‌ی عکس‌العمل دانش‌آموزان نسبت به کلاس و مدرسه. ۳- مقیاس‌های درجه‌بندی علوم و ریاضی برای سنجش ویژگی‌های روانی - حرکتی. در تحلیل داده‌ها از روش آماری آزمون t برای دو گروه مستقل استفاده شده است. نتایج نشان داد که اگر چه دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی عملکرد بالاتری داشتند؛ ولی در آزمون ریاضی و زبان فارسی تفاوت معنی‌دار نبود. همچنین نمرات طرح توصیفی در متغیرهای عاطفی شامل کیفیت زندگی در مدرسه و عکس‌العمل دانش‌آموزان نسبت به

\* کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول (نویسنده مسئول)

az.farzan@gmail.com

\*\* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

\*\*\* مربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

\*\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر

کلاس و مدرسه به طور معنی داری با  $\alpha=0/05$  بیشتر از نمرات دانش آموزان ارزشیابی کمی بود. در متغیرهای حوزه ی روانی- حرکتی عملکرد دانش آموزان طرح توصیفی به طور معنی داری با  $\alpha=0/05$  بیشتر از دانش آموزان ارزشیابی کمی بود.

**واژه های کلیدی:** ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی کمی، حیطه ی شناختی، حیطه ی عاطفی، حیطه ی روانی- حرکتی.

### مقدمه

زمانی نه چندان دور، دغدغه های سیاستگذاران نظام آموزشی کشورمان، گسترش کمی آموزش و پرورش بود و دو موضوع مهم و اساسی را شامل می شد: نخست افزایش دسترسی به آموزش در تمام نقاط کشور و دیگری دسترسی برابر به آموزش. ولی در سال های اخیر این دغدغه ها از رشد کمی «دسترسى به آموزش» به موضوع اساسی تر «بهبود کیفیت» رخ برگردانده است. عوامل مؤثر در بهبود کیفیت بسیار متنوع اند که از بهبود آموزش های ضمن خدمت تا اصلاح برنامه های درسی را شامل می شود. یکی از عوامل مهم در بهبود یادگیری، توجه به ارزشیابی تحصیلی است (حسنی، ۱۳۸۸). توجه افراطی به اجرای ارزشیابی تراکمی در مدارس، اجرای ارزشیابی تکوینی را که به بررسی فرآیند یادگیری دانش آموزان می پردازد، بسیار محدود کرده است. از این رو، شورای عالی آموزش و پرورش برای حل مشکلات جاری در زمینه ی ارزشیابی تراکمی و تکوینی در نشست های کارشناسی تصمیم گرفت که مقیاس های کمی (۲۰-۰) را به مقیاس های کیفی و رتبه ای تغییر دهد و در مدارس از ابزارهای سنجش فرآیند یادگیری مانند پوشه ی کار<sup>۱</sup>، مشاهده ی رفتار و غیره استفاده شود (مجموعه ی مصوبات شورا، ۱۳۸۲). پیرو این تصمیم دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی در ارتباط با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طرحی را ارائه داد که به صورت آزمایشی در مهر ماه سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در برخی از مدارس مناطق آموزش و پرورش کشور به اجرا در آمد (حسنی، ۱۳۸۲).

وجود یک نظام ارزشیابی دقیق جهت سنجش میزان موفقیت نظام آموزشی در تحقق اهداف مورد نظر مقوله ای حیاتی است. تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی برای بهبود وضعیت

یادگیری دانش‌آموزان پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود (سیف، ۱۳۸۲). در کشور ما نیز همگام با سایر کشورها، اقداماتی در این زمینه صورت گرفته است. آغاز توجه به اهمیت ارزشیابی در آموزش و پرورش با طرح دو نوبتی نمودن امتحانات و برجسته کردن نقش ارزشیابی مستمر آغاز شد. نظری نژاد (۱۳۸۰) بیان می‌کند که یک پنجم دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی مردود می‌شوند و بیش از یک سوم دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی قبل از پایان تحصیلات این دوره ترک تحصیل می‌کنند. تکرار پایه در مقطع ابتدایی برای دولت هزینه‌ای بالا در بردارد زیرا روش‌های سنتی ارزشیابی، دانش‌آموز را در جهت ارایه‌ی پاسخ‌های صحیح و از پیش تعیین‌شده به کار و می‌دارد. با توجه به جایگزینی ارزشیابی توصیفی به جای ارزشیابی کمی در دوره‌ی ابتدایی و رویکرد جدید آموزش و پرورش در استفاده از این نوع ارزشیابی لازم است به مقایسه‌ی ارزشیابی توصیفی و کمی با توجه به ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی پرداخته شود، تا مشخص گردد که آیا با تغییر نوع ارزشیابی، در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی در دانش‌آموزان تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود؟

### پیشینه‌ی تحقیق

تحقیقات مختلفی در این زمینه انجام گرفته است. امیری (۱۳۸۵) با انجام پژوهشی به این نتیجه رسید که، کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان، میزان دستیابی به اهداف بعد جسمانی و میزان بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. میزان دستیابی به اهداف بعد اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر در پایه‌های مختلف در دو گروه یکسان بوده است. همچنین بهروزی (۱۳۸۷) در تحقیقی نگرش معلمان و مدیران را در خصوص ارزشیابی کمی و کیفی با هم مقایسه کرد، نتایج به دست آمده نشان داد، در مقایسه‌ی ارزشیابی کمی و کیفی در رابطه با مؤلفه‌های بهبود رفتار دانش‌آموزان، بهبود یادگیری دانش‌آموزان، سلامت روانی دانش‌آموزان اختلاف معنی‌دار، با گرایش مثبت به سمت ارزشیابی کیفی بوده و در ارتباط دو مؤلفه‌ی دیگر (دشواری فرآیند یاددهی- یادگیری معلمان مجری طرح و تعامل اولیای دانش‌آموزان با مدیران و معلمان) تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده است. بهرامی گهروئی (۱۳۸۷) در پژوهشی میزان

رضایت معلمان و والدین را در رابطه با ارزشیابی کیفی مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که میزان رضایت معلمان و والدین دانش‌آموزان بالاتر از سطح متوسط (۳) بود. فریدمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در بررسی ارزشیابی توصیفی در دوره ی ابتدایی، دو کلاس ارزشیابی توصیفی را با دو کلاس ارزشیابی کمی مقایسه کرد و نشان داد که بازخورد صحیح معلم به دانش‌آموزان و تأکید بر پیشرفت آنان باعث کاهش معنی‌دار مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی کمی شده است.

اولینا و سالیوان<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) به بررسی تأثیر راهبردهای ارزشیابی کلاسی بر پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان پرداختند. در این پژوهش ۶ معلم به یکی از گروه‌های آزمایشی زیر تخصیص داده شدند: الف) گروه بدون ارزشیابی. ب) گروه ارزشیابی معلم. ج) گروه ارزشیابی شخصی به اضافه ی ارزشیابی معلم. دانش‌آموزان در گروه‌های ارزشیابی معلم و ارزشیابی شخصی به اضافه ی ارزشیابی معلم، رتبه‌های بالاتری در پروژه ی نهایی در مقایسه با گروه بدون ارزشیابی کسب کردند. با این حال، دانش‌آموزان گروه بدون ارزشیابی، در مقایسه با دو گروه دیگر، نگرش مطلوب‌تری نسبت به برنامه داشتند. در حالی که دانش‌آموزان ارزشیابی شخصی به اضافه ی ارزشیابی معلم، به توانایی خودشان برای تحقق آزمایشی به طور مستقل در آینده، اعتماد بیشتری داشتند. پژوهش اولینا و سالیوان (۲۰۰۲) حکایت از این دارد که ترکیب خودسنجی و ارزشیابی معلم از عملکرد دانش‌آموزان، تأثیر مثبتی به همراه دارد. براین اساس معلم باید بر خودسنجی و همسال سنجی‌ها نظارت داشته و خودش نیز از عملکرد دانش‌آموزان ارزشیابی به عمل آورد.

در زمینه ی اثرگذاری آزمون‌های عملکردی بر خصوصیات گوناگون دانش‌آموزان، نیتکو<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) اظهار داشته است که اینگونه آزمون‌ها و ترویج این نوع از ارزشیابی تحصیلی در کلاس درس باعث ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به انجام تفکر باز و انجام کارهای خلاقانه در آن‌ها می‌گردد. وولفولک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نیز درباره ی علت رواج بیشتر آزمون‌های عملکردی نسبت به آزمون‌های عینی در سال‌های اخیر اظهار می‌دارد که در دو دهه ی اخیر اعتراض‌های شدیدی نسبت به آزمون‌های سنتی عینی ابراز شده، مبنی بر اینکه اینگونه آزمون‌ها مهارت‌هایی را

---

1- Friedman

2- Olina & Salivan

3- Nitko

4- Woolfolk

می‌سجد که در دنیایی واقعی دیده نمی‌شوند. سنتروک<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) متذکر شده است که می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا درباره‌ی فعالیت‌های مختلف قضاوت و داوری کنند. بنابراین خودسنجی، در سنجش عملکردی جایگاه مهمی دارد (سیف، ۱۳۸۴)، اینگونه از ارزشیابی‌ها دانش‌آموزان را به ساختن و کشف دانش و می‌دارد. نوع دیگری از آزمون‌های عملکردی که شهرت زیادی هم کسب کرده، کارپوشه نام دارد (سیف، ۱۳۸۲). کارپوشه نوعاً مجموعه‌ای از کارهای یک دانش‌آموز است که کوشش، پیشرفت و موفقیت او را در یک زمینه‌ی خاص معرفی می‌کند (مورفی و دیویدشافر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). به گفته‌ی کلنوسکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) مهارت‌های تفکر، تحلیل، خلاقیت و راهبردهای فراشناختی را گسترش می‌دهد. مطابق با راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی (حسنی، ۱۳۸۴)، کلیه‌ی موارد جدید در ارزشیابی شامل: بازخورد توصیفی، خودسنجی، پوشه‌ی کار، برگ ثبت مشاهدات یا واقعه نگاری، فهرست واریسی یا سیاهه‌ی رفتار، آزمون‌های عملکردی و سایر موارد در نظام ارزشیابی توصیفی مورد استفاده قرار می‌گیرند و در کلاس توسط معلم اجرا می‌شوند.

### هدف‌های تحقیق

- ۱- مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان ارزشیابی کمی به لحاظ بعد شناختی.
- ۲- مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان ارزشیابی کمی به لحاظ بعد عاطفی.
- ۳- مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان ارزشیابی کمی به لحاظ بعد روانی- حرکتی.

### فرضیه‌های تحقیق

- ۱- عملکرد تحصیلی (شناختی) دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می‌شوند، بیشتر از دانش‌آموزانی است که به روش کمی ارزشیابی می‌شوند.

---

1- Santrock  
2- Murohy & Davidshofer  
3- kleneowski

- ۲- بعد (سطح) عاطفی دانش آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می شوند، متفاوت از دانش آموزانی است که به روش کمی ارزشیابی می شوند.
- ۳- عملکرد روانی- حرکتی دانش آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می شوند، متفاوت از دانش آموزانی است که به روش کمی ارزشیابی می شوند.
- علاوه بر فرضیه های ذکر شده فرضیه های فرعی مربوط به این فرضیه های اصلی نیز مورد بررسی قرار می گیرد.

## روش شناسی تحقیق

### روش تحقیق

در این پژوهش از روش پس- رویدادی (علی- مقایسه ای) استفاده شده است.

## جامعه و روش نمونه گیری

جامعه ی پژوهش کلیه ی دانش آموزان پایه ی دوم مدارس ابتدایی شهر دزفول (۲۴۶ کلاس) در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ را شامل می شود. در پژوهش حاضر از روش نمونه گیری خوشه ای طبقه ای استفاده شده است. در این پژوهش محقق شهر دزفول را به پنج منطقه تقسیم کرده و از هر منطقه پنج مدرسه و از هر مدرسه چهار کلاس پایه ی دوم را به عنوان نمونه انتخاب کرده است، که در مجموع ۵۰ کلاس از ارزشیابی توصیفی و ۵۰ کلاس از ارزشیابی کمی انتخاب نموده است. آزمون ها و پرسشنامه ها، برای کلیه ی دانش آموزان این کلاس ها تکمیل شده است.

## ابزار جمع آوری اطلاعات

اطلاعات لازم برای پیشینه ی تحقیق از طریق بررسی مدارک و شواهد، منابع و اسناد کتابخانه ای جمع آوری شده و سایر اطلاعات از طریق روش میدانی با استفاده از برگزاری آزمون ها و تکمیل پرسش نامه ها و مقیاس های درجه بندی برای آزمودنی ها جمع آوری شده است. برای به دست آوردن نتایج توصیفی از شاخص های آماری، جداول، نمودارها، فراوانی، میانگین و انحراف معیار و برای به دست آوردن نتایج استنباطی از آزمون  $t$  تست گروه های

مستقل استفاده شده است. هم‌چنین برای جمع‌آوری سایر اطلاعات مورد نیاز ابزارهای زیر به کارگرفته شده است:

### ۱- آزمون‌های عملکرد تحصیلی ریاضی، علوم تجربی و زبان فارسی

در این پژوهش برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم از آزمون‌های ریاضی، علوم تجربی و زبان فارسی محقق ساخته استفاده شد. برای تدوین سؤال‌های این آزمون‌ها علاوه بر اهداف و محتوای کتب درسی پایه‌ی دوم، نظر کارشناسان پایه‌ی دوم ابتدایی نیز مدنظر قرار گرفت. سپس سؤالات طرح شده در کلاس‌های مورد پژوهش به اجرا گذاشته شد. این سؤالات، در آزمون ریاضی شامل ۱۶ سؤال باز پاسخ و آزمون علوم تجربی ۱۶ سؤالی (سؤال یک شامل چهار سؤال بسته پاسخ و سؤال دو شامل سه سؤال کامل کردنی و سؤال ۵ شامل یک سؤال جورکردنی و ۱۳ سؤال دیگر باز پاسخ) می‌باشد. آزمون زبان فارسی نیز، یک متن املا از چند درس کتاب بخوانیم پایه‌ی دوم را شامل می‌شود. اعتبار<sup>۱</sup> این آزمون‌ها در آزمون ریاضی ۰/۹۵، در آزمون علوم تجربی ۰/۹۳ و در آزمون زبان فارسی ۰/۸۶ محاسبه شد و پایایی<sup>۲</sup> این آزمون‌ها نیز با استفاده از بازآزمایی، در آزمون ریاضی ۰/۶۴، در آزمون علوم تجربی ۰/۶۰ و در آزمون زبان فارسی ۰/۸۵ محاسبه گردید.

### ۲- ابزارهای سنجش ویژگی‌های عاطفی

الف) پرسشنامه‌ی کیفیت زندگی در مدرسه<sup>۳</sup>: برای سنجش ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان از پرسشنامه‌ی کیفیت زندگی در مدرسه استفاده شد. این پرسشنامه توسط اینلی و بورک در سال ۱۹۹۲ تهیه شده است (سیف ۱۳۸۴، نقل در روحانی، ۱۳۸۶). این پرسشنامه از ۳۹ سؤال تشکیل شده و در برگیرنده‌ی هفت مقیاس و خرده مقیاس است. مقیاس‌های رضایت کلی و عاطفه‌ی منفی و پنج خرده مقیاس شامل: همبستگی اجتماعی، فرصت، معلم، ماجرا و پیشرفت یا موفقیت می‌باشند. سؤال‌های این پرسشنامه دارای چهارگزینه‌ی پاسخ: کاملاً موافق، موافق، مخالف و کاملاً مخالف است که به ترتیب ۴ و ۳ و ۲ و ۱ نمره به آنها تعلق می‌گیرد.

1- validity

2- reliability

3- Quality of School Life Questionair (Q S L)

روایی سازه پرسشنامه ی کیفیت زندگی در مدرسه با روش تحلیل عاملی بر روی ۴۹۴۹ نفر دانش آموز انجام شده است (فلاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷، موک و مک دونالد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴، نقل در روحانی، ۱۳۸۶). در پژوهش رضایی (۱۳۸۵، نقل در روحانی، ۱۳۸۶) مقدار ضریب آلفای کرانباخ برای آزمون کیفیت زندگی در مدرسه ۰/۹۰ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس های این پرسشنامه در دامنه ای از ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ گزارش شده است (ماک و فلین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳، نقل در روحانی، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر، این پرسشنامه در جلسه ای که متشکل از دانش آموزان مورد پژوهش و والدین آنها بود تکمیل گردید. ضمناً ضریب پایانی آلفای کرانباخ برای کل پرسش نامه برابر ۰/۸۱ به دست آمد.

**ب) پرسشنامه ی عکس العمل دانش آموزان نسبت به کلاس و مدرسه:** این پرسشنامه برای سنجش ویژگی های عاطفی دانش آموزان نسبت به کلاس و مدرسه، به وسیله ی پژوهشگر تهیه شده است، و شامل ۳۰ سؤال می باشد که در برگیرنده ی ۵ خرده مقیاس (علاقه به مدرسه، علاقه درس و کلاس، علاقه به معلم، علاقه به دوستان و همکلاسی ها، عکس العمل نسبت به نمره و امتیاز) است. سؤال های این پژوهش نامه دارای پنج گزینه ی: خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، و خیلی کم است، که به ترتیب ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ امتیاز به آنها تعلق می گیرد. اعتبار این آزمون ۰/۷۵ و برای خرده مقیاس ها بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۵ محاسبه شد و پایایی این آزمون با ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۵ محاسبه شد. این پرسشنامه در جلسه ای که متشکل از دانش آموزان مورد پژوهش و والدین آنها بود تکمیل گردید.

### ۳- مقیاس های درجه بندی علوم تجربی و ریاضی

این مقیاس ها با بهره گیری از پیشینه ی نظری و تجارب معلمان پایه ی دوم برای سنجش ویژگی های روانی - حرکتی تهیه شد. این مقیاس ها برای درس علوم تجربی: ۱- آزمایش برای حجم و ۲- آزمایش برای حجم و جرم را در بر می گیرند. اعتبار آن ها در مقیاس های علوم برای آزمایش حجم ۰/۹۸ و برای آزمایش حجم و جرم ۰/۹۷؛ همچنین مقیاس های ریاضی شامل:

1- Flynn

2- Mok & Mcdonald

3- Mok & Flynn



۱- مقیاس کار با ساعت و ۲- کار با مهره‌های رنگی می‌باشند. که اعتبار آن‌ها برای مقیاس کار با ساعت ۰/۹۸ و برای کار با مهره‌های رنگی ۰/۹۶ محاسبه شد و پایایی این مقیاس‌ها با محاسبه‌ی ضریب آلفای کراباخ برای مقیاس کار با ساعت ۰/۸۸، برای کار با مهره‌های رنگی ۰/۸۷، برای آزمایش حجم ۰/۸۵ و آزمایش جرم و حجم ۰/۹۴ به دست آمد.

### یافته‌های تحقیق

میانگین و انحراف معیار متغیرهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان غیرمشمول طرح در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی در دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی

ارزشیابی توصیفی		ارزشیابی کمی		شاخص‌ها	آزمون‌ها و مقیاس‌ها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۰/۹۷	۱۸/۰۴	۱/۱۰	۱۸/۰۳	عملکرد تحصیلی ریاضی	شناختی
۱/۰۸	۱۷/۸۱	۱/۵۷	۱۶/۶۸	عملکرد تحصیلی علوم تجربی	
۰/۹۳۵	۱۶/۷۰	۱/۵۸	۱۶/۴۵	عملکرد تحصیلی زبان فارسی	
۱/۸۵	۱۴۴/۰۳	۸/۴۹	۱۳۹/۲۳	کیفیت زندگی در مدرسه	عاطفی
۳/۲۴	۱۱۶/۸۵	۵/۴۰	۱۱۳/۹۲	عکس‌العمل دانش‌آموزان نسبت به کلاس و مدرسه	
۱/۰۳	۳۳/۶۳	۳/۴۳	۲۹/۶۰	مقیاس درجه‌بندی حجم	روانی- حرکتی
۲/۴۶	۳۸	۲/۷۰	۳۳/۰۱	مقیاس درجه‌بندی جرم و حجم	
۰/۴۳۶	۲۹/۳۷	۲/۰۱	۲۶/۲۶	مقیاس درجه‌بندی کار با مهره‌های رنگی	
۴/۵۰	۳۴/۲۷	۲۱/۶۷	۲۸/۸۸	مقیاس درجه‌بندی کار با ساعت	

همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین کلیه‌ی آزمون‌ها در دانش‌آموزان مشمول طرح توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی کمی است.

### یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها

۱- عملکرد تحصیلی (شناختی) دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می‌شوند، بیشتر از دانش‌آموزانی است که به روش کمی ارزشیابی می‌شوند.

جدول ۲. نتایج حاصل از آزمون t دو گروه مستقل برای آزمون‌های شناختی

آزمون t برای مقایسه ی میانگین‌ها				شاخص‌ها آزمون‌ها و مقیاس‌ها
اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی داری	درجه آزادی	t محاسبه شده	
۰/۰۱۱	۰/۶۵۷	۹۸	۰/۰۵۴	عملکرد تحصیلی ریاضی
۱/۱۳۰	۰/۰۰۱	۹۸	۴/۱۷	عملکرد تحصیلی علوم تجربی
۰/۲۴۹	۰/۳۴۱	۹۸	۰/۹۵۸	عملکرد تحصیلی زبان فارسی
۰/۱۹۱	۰/۱۶۷	۹۸	۱/۳۹	عملکرد شناختی کلی

با توجه به جدول ۲ عملکرد دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی در هر کدام از آزمون‌های شناختی، بالاتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی است. ولی این عملکرد فقط در آزمون علوم تجربی معنی دار است و در دو آزمون ریاضی و زبان فارسی معنی دار نمی‌باشد، و عملکرد شناختی کلی دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی ۰/۱۹۱ بیشتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی است، ولی معنی دار نمی‌باشد.

۲- بعد (سطح) عاطفی دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می‌شوند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که به روش کمی ارزشیابی می‌شوند.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون t دو گروه مستقل برای پرسشنامه‌های عاطفی

آزمون t برای مقایسه ی میانگین‌ها				شاخص‌ها پرسشنامه‌های عاطفی
اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی داری	درجه آزادی	t محاسبه شده	
۴/۷۹	۰/۰۰۱	۹۸	۳/۹۰	کیفیت زندگی در مدرسه
۲/۹۲	۰/۰۰۱	۹۸	۳/۲۸	عکس‌العمل دانش‌آموزان نسبت به کلاس و مدرسه
۳/۹۳	۰/۰۰۱	۹۸	۳/۸۹	نمره ی کل

با توجه به جدول ۳ نمرات دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی در پرسشنامه‌های عاطفی بالاتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده و t محاسبه شده در هر دو پرسشنامه از نظر آماری معنی دار بوده و نمره ی کل عملکرد عاطفی در دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی ۳/۹۳ به طور

معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی است.

۳- عملکرد روانی - حرکتی دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می‌شوند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که به روش کمی ارزشیابی می‌شوند.

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون t دو گروه مستقل برای مقیاس‌های درجه‌بندی روانی - حرکتی در دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی

آزمون t برای مقایسه‌ی میانگین‌ها				شاخص‌ها	مقیاس‌ها
اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	درجه‌ی آزادی	t محاسبه شده		
۴/۰۳	۰/۰۰۱	۹۸	۷/۹۴۶	مقیاس درجه‌بندی حجم	روانی - حرکتی
۴/۹۷	۰/۰۰۱	۹۸	۹/۶۲۰	مقیاس درجه‌بندی جرم و حجم	
۳/۱۱	۰/۰۰۱	۹۸	۱۰/۷۱	مقیاس درجه‌بندی کار با مهره‌های رنگی	
۵/۳۸	۰/۰۰۱	۹۸	۷/۳۶۵	مقیاس درجه‌بندی کار با ساعت	
۴/۴۴	۰/۰۰۱	۹۸	۱۰/۹۲	نمره‌ی کل	

باتوجه به جدول ۴ عملکرد دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی در کلیه‌ی مقیاس‌های درجه‌بندی علوم و ریاضی بالاتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده و t به دست آمده در هر چهار مقیاس درجه‌بندی از نظر آماری معنی‌دار بوده و نمره‌ی کل روانی - حرکتی در دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی ۴/۴۴ به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در قالب ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی مورد بحث قرار می‌گیرد.

**الف) ویژگی‌های شناختی:** نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی مدارس طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه‌ی شناختی از قبیل علوم تجربی، به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است؛ و در درس ریاضی و زبان فارسی اگر چه عملکرد گروه طرح توصیفی بالاتر است، ولی تفاوت

بین دو گروه معنی‌دار نیست. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که اگر چه راهبردهای سنجشی مورد استفاده در طرح ارزشیابی توصیفی، شرایط لازم برای رشد دانش و معلومات و توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی را فراهم کرده است ولی تفاوت‌های شناختی موجود بین دو گروه مورد بررسی معنی‌دار نمی‌باشد. پژوهش‌های متعددی اثربخشی ارزشیابی تکوینی و ارزیابی بازخورد در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده‌اند (کرد، ۱۳۸۱؛ سپاسی، ۱۳۷۸؛ دانشیان، ۱۳۸۷؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ شادمهر، ۱۳۵۹؛ ون اورا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴ و بلک و ویلیام<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). پژوهش حاضر از نظر شناختی با پژوهش‌های وادل<sup>۳</sup> (۲۰۰۴)، اسلاوین<sup>۴</sup> (۱۹۹۷)، کلهر (۱۳۸۴)، امیری (۱۳۸۶) و خوش خلق (۱۳۸۵) همسو می‌باشد و با پژوهش‌های وو و سی<sup>۵</sup> (۲۰۰۵)، سیف و رضایی (۱۳۸۵) ناهمسو می‌باشد.

در تبیین این داده‌ها می‌توان گفت: یکی از دلایل عدم تأیید فرضیه‌ی یک، یکسان بودن آزمون‌های استفاده شده برای هر دو گروه ارزشیابی کمی و توصیفی می‌باشد، زیرا پژوهشگر ناچار به استفاده کردن از آزمون‌های یکسان برای هر دو گروه بوده است، در صورتی که آزمون‌های مورد استفاده برای ارزشیابی توصیفی در حالت معمول باید متنوع‌تر باشد. با توجه به این نکته که طرح ارزشیابی توصیفی در سال دوم ابتدایی، برای اولین بار در دزفول به صورت آزمایشی اجرا شده، عدم آشنایی و آگاهی کافی معلمان از این طرح، نداشتن تجربه‌ی لازم برای اجرای آن، نگرش سنتی معلمان نسبت به تدریس و استفاده نکردن از روش‌های نوین تدریس، نیاز به وجود کلاس‌ها با ویژگی‌های خاص، نیاز به وجود کتاب‌هایی با محتوای خاص، توجه به تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس و زمان محدود، همه‌ی این عوامل باعث شده که معلمان بازخورد مناسب و لازم را به دانش‌آموزان ارایه ندهند. به همین دلیل برطرف نشدن اشکالات و عدم تفهیم بعضی مفاهیم برای دانش‌آموزان باعث می‌شود که دانش‌آموزان بازده لازم را در حیطه‌ی شناختی نداشته باشند. طبق نظر خوش خلق و شریفی (۱۳۸۴) یکی دیگر از دلایل مهم عدم موفقیت طرح توصیفی در سه سال اجرای آزمایشی از سال ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۵

- 
- 1- Van Evera
  - 2- Black & Wiliam
  - 3- Waddell
  - 4- Slavin
  - 5- Wu & Tsai

ضعف در ارزیابی بازخوردهای کیفی به دانش‌آموزان است. بنابراین یکی از نکات اساسی که در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باید مورد توجه قرار گیرد دادن بازخورد به دانش‌آموزان است که ناظر برارایه‌ی واکنش نسبت به وضعیت یادگیری آن‌ها می‌باشد. سؤالی مطرح می‌شود این است که آیا بازخوردهای بیرونی می‌تواند به تنهایی در بهبود و اصلاح عملکرد دانش‌آموز مؤثر باشد یا نه؟

راماپراساد<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) در تحقیق خود با عنوان «در تعریف بازخورد» به این یافته رسیده است که اطلاعات برگشت داده شده به دانش‌آموزان، زمانی می‌تواند کارآمد و مؤثر باشد که آنان را از ماهیت و کمیت فاصله‌ی بین عملکرد جاری با وضعیت مطلوب (معیار) آگاه کند. بازخورد باید طوری باشد که دانش‌آموزان بتوانند از آن برای تشخیص فاصله‌ها و کاهش آن استفاده کنند (نقل در سادلر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). همچنین سادلر اعتقاد دارد شرایط بهبود عملکرد زمانی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود که آنان قادر باشند برآنچه که در طول فعالیت خود تولید می‌کنند، نظارت مستمر داشته باشند. به نظر او دانش‌آموزان وقتی می‌توانند از بازخوردهای بیرونی برای بهبود عملکرد استفاده کنند که حداقل سه شرط اساسی در کلاس درس برای آنان فراهم شده باشد. دانش‌آموزان باید:

۱- از معیارهای (اهداف آموزشی و ملاک‌های تکالیف سنجش) سطح عملکرد مطلوب درک عمیقی داشته باشند.

۲- از مهارت و توانایی لازم برای مقایسه‌ی سطح عملکرد جاری با معیارها برخوردار باشند (خودسنجی).

۳- به فعالیت‌هایی مشغول شوند که فاصله‌ی بین عملکرد جاری و معیارها را کاهش دهد (سادلر، ۱۹۹۸).

هیچ کدام از شروط ذکر شده به طور کامل در کلاس‌های درس رعایت نمی‌شود. معیارهای تکالیف سنجش دروس بسیار کلی و مبهم است و دانش‌آموزان درک روشنی از آن ندارند. اطلاعات مربوط به وضعیت عملکرد درسی دانش‌آموزان، توسط معلم و با اجرای سنجش‌های رسمی و غیر رسمی جمع‌آوری می‌شود. اطلاعات بدون مشارکت خطاها هستند و

1- Ramaprasad

2- Sudler

اطلاعات برگشت داده شده به رغم پیش‌بینی‌های انجام شده، در سطوح بالاتر شناختی پردازش نمی‌شود و فقط دانش‌آموزان را به انجام مقایسه‌های نرم- مرجع و بین‌فردی ترغیب می‌کند که نتیجه‌ای جز تولید اضطراب، یادگیری طوطی‌وار آموخته‌ها و درماندگی آموخته شده ندارد.

**ب) ویژگی‌های عاطفی:** نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که سطح عاطفی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی برای دو پرسشنامه‌ی کیفیت زندگی در مدرسه و عکس‌العمل دانش‌آموزان نسبت به کلاس و مدرسه به طور معنی‌داری بالاتر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی می‌باشد. بنابراین دانش‌آموزان مدارس ارزشیابی توصیفی نگرش بالاتر و مثبت‌تری نسبت به خودشان، دانش‌آموزان دیگر، معلمان و فعالیت‌های مدرسه در مقایسه با دانش‌آموزان ارزشیابی کمی دارند. نتایج پژوهش حاضر از نظر عاطفی با نتایج پژوهش‌های سبحانی (۱۳۸۲)، مرتضایی (۱۳۸۳)، خوش خلق و شریفی (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۴)، محمدی (۱۳۸۴)، انصاری (۱۳۸۴)، حصاربانی (۱۳۸۵)، امیری (۱۳۸۶)، بهروی (۱۳۸۷)، بهرامی گهروی (۱۳۸۷)، اسلاوین (۱۹۹۷)، رینولدز و استول<sup>۱</sup> (۱۹۹۷)، همسو و با پژوهش‌های سیف و رضایی (۱۳۸۵) ناهمسو می‌باشد.

در تبیین این داده‌ها باید گفت: فرآیند سنجش و ارزشیابی در کشور ما عمدتاً بر ارزیابی نهایی تکیه دارد که در پایان دوره‌ی آموزشی و به منظور تشخیص میزان پیشرفت تحصیلی و نمره‌گذاری صورت می‌گیرد. در این روش، تمامی تلاش معلم، دانش‌آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون‌های نهایی و نمره‌ی آنهاست و حاصل همه‌ی تلاش‌ها در یک عدد یک یا دو رقمی خلاصه می‌شود. این نمره نه تنها ملاک قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد سطح پیشرفت و عملکرد دانش‌آموز محسوب می‌شود، بلکه نوعاً به منزله‌ی ارزشیابی از عملکرد معلم، مدیر و کل نظام آموزشی می‌باشد که عملاً پیامدهای منفی و نامطلوبی نظیر ایجاد رعب و وحشت در دانش‌آموزان، ایجاد اضطراب امتحان، ترویج پدیده‌ی غیراخلاقی تقلب و حسادت و از بین بردن روحیه‌ی خلاقیت و کاوش آزاد در میان دانش‌آموزان را به همراه دارد. بر همین اساس صاحب‌نظران به منظور جلوگیری از آثار و تبعات سوء یاد شده‌ی نظام آموزشی موجود، رویکرد ارزشیابی توصیفی که به عمق و کیفیت یادگیری همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان توجه دارد را مورد توجه و بررسی قرار داده‌اند. که پیامدهایی از جمله کاهش

1- Reynolds & Stoll

اضطراب و رقابت در بین دانش‌آموزان، افزایش علاقه به فرآیند یاددهی و یادگیری در معلمان و دانش‌آموزان و به‌کارگیری ابزارهای متنوع در فرآیند ارزشیابی یادگیری و یاددهی را به همراه دارد. یکی از عوارض نامطلوب امتحان، تبدیل شدن آن به ابزار تهدید و ارباب دانش‌آموز است. شیوه‌ی سنتی، بر این نظر استوار است که امتحان، انگیزه‌ی یادگیری را افزایش می‌دهد. اگر چه این نظر می‌تواند تا حدودی درست باشد، اما افراط در آن هم خطرناک می‌نماید. به گفته‌ی اسکینر، نظامی که دانش‌آموز در آن به دلیل اجتناب از عواقب درس نخواندن مطالعه می‌کند، نه انسانی است و نه مولد. این تنها برای وقت‌گذرانی و دشمنی با علم و هنر است (سجادی، ۱۳۸۰).

گیج وبرلاینر ۱۹۸۲ (نقل در بیابانگر، ۱۳۷۸) در تحقیقی نشان دادند که اضطراب با نگرش مطلوب نسبت به مدرسه همبستگی منفی دارد. بنابراین اگر امتحان را یک عامل اضطراب‌آور تلقی کنیم و اضطراب را عامل نگرش منفی، به صورت غیرمستقیم نگرش منفی نسبت به مدرسه، تحت تأثیر امتحان قرار دارد. کسانی که واژه‌ی امتحان را در مورد ارزشیابی‌ها به کار برده‌اند و آن را همه‌گیر ساخته‌اند، به راستی از نکته‌سنجی و تیزهوشی جالبی برخوردار بوده‌اند؛ اما به راستی باید چنین باشد؟ یعنی باید یادگیری و پس دادن این یادگیری تا این اندازه سختی‌آفرین باشد؟ (افروز، ۱۳۷۱). مسلماً این سؤال منفی است. باید موقعیت‌هایی را فرض کنیم که در آن دانش‌آموزان در جهت اهداف برنامه‌ی درسی و یادگیری آن ارزشیابی شوند، اما این سختی‌ها را تحمل نکنند.

به نظر بال در سال ۱۹۹۰ (ترجمه‌ی مسدود، ۱۳۷۱) اضطراب در صورتی که در حد و اندازه‌ی طبیعی باشد یک عامل انگیزشی محسوب می‌شود و شرطی لازم برای هر فعالیت حساس و دقیق است؛ اما به هر میزان که اضطراب افزایش یابد روند بهبود یادگیری کاهش می‌یابد و اندک اندک اضطراب، خود به یک معضل و مانع در مسیر یادگیری بدل می‌شود. متأسفانه از نتایج آشکار امتحان در کشور ما این است که بین ایجاد اضطراب و کارکرد، منحنی خطی وجود دارد؛ یعنی اضطراب تا نقطه‌ی معینی فرد را تحریک می‌کند و در نتیجه به بهبود کارکرد می‌انجامد؛ اما اگر میزان اضطراب افزایش یابد، کارکرد آسیب می‌بیند. وقتی سخن از فعالیت‌های آموزشی بعد از تدریس مانند امتحان به میان می‌آید، به وضوح، نوعی غرور در شخصیت معلم و نگرانی و اضطراب در چهره‌ی دانش‌آموز مشاهده می‌شود؛ زیرا معلم همواره

از امتحان و ارزشیابی به عنوان ابزار قدرت استفاده می‌کند و در دانش‌آموز معنی شکست یا موفقیت و قبول یا رد را بیدار می‌کند و همین باعث تهدید دانش‌آموز می‌شود (شعبانی، ۱۳۷۰). طی سالیان متمادی، امتحان شرط اصلی برای ارتقا به پایه‌ی بالاتر بوده و با توجه به تأثیری که نمره در سرنوشت دانش‌آموز دارد، باعث فشار نهادی برای کسب نمره می‌شود. همین عامل باعث افزایش اضطراب امتحان در دانش‌آموز می‌شود که حاصل آن، پایین آمدن کیفیت یادگیری دانش‌آموز است. در صورتی که در ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان دیگر نگران نمره نیستند. آن‌ها به دنبال شناخت خود در فعالیت‌های یادگیری هستند. والدین نیز از فرزندانشان نمره نمی‌خواهند و این نقش ویژه‌ای در پرورش عاطفی آنان دارد. دادن کارنامه‌ی توصیفی به دانش‌آموزان نیز اضطراب دانش‌آموزان و والدین آنها را کاهش می‌دهد.

**ج) ویژگی‌های روانی - حرکتی:** نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در مقیاس‌های درجه‌بندی روانی - حرکتی، دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، عملکردی بالاتر از دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح کمی داشته و تفاوت بین این دو گروه معنی‌دار بود. به نظر می‌رسد که استفاده از انواع متعدد سنجش عملکردی در برنامه‌های روزمره‌ی کلاسی مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی، در این نتایج بی‌تأثیر نبوده است. مرور ادبیات پژوهشی نشان داد که در ایران، سنجش عملکردی در مقیاس وسیع، برای اولین بار در سومین مطالعه‌ی بین‌المللی ریاضی و علوم به اجرا در آمده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که متوسط نمره‌ی دانش‌آموزان ایرانی در شش آزمون سنجش عملکرد در بخش علوم، ۷ درصد از متوسط نمره‌ی دانش‌آموزان ۹ کشور شرکت‌کننده کمتر است. در آزمون‌های عملکردی علوم، دانش‌آموزان ایران در بین ۹ کشور رتبه‌ی هشتم را کسب کرده‌اند. همچنین متوسط نمره‌ی دانش‌آموزان سال چهارم ابتدایی در ۶ آزمون سنجش عملکرد در بخش ریاضی، ۴ درصد از متوسط نمره‌ی دانش‌آموزان ۹ کشور شرکت‌کننده بیشتر بود. در آزمون‌های عملکردی ریاضی، دانش‌آموزان ایران در بین ۹ کشور، رتبه‌ی سه و نیم را کسب کرده بودند (کیامنش ۱۳۷۷).

بدیهی است که دانش‌آموزان برای یک توانایی، در به کارگیری دانش و مهارت‌های خود در دنیای واقعی، به سنجش‌های عملکردی نیاز دارند. از طرفی، دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سنجش‌های عملکردی و روند جدید در مدارس ایران کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است



(بهنام و نریمانی ۱۳۷۳ و مهاجر ۱۳۸۴). از این رو آشنایی آموزگاران با انواع سنجش عملکردی و چگونگی تهیه و اجرای آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد. نتایج پژوهش حاضر در حیطه‌ی روانی- حرکتی با کلیه‌ی تحقیقات گذشته مانند: سیف و رضایی (۱۳۸۵)، حسنی و احمدی (۱۳۸۶)، فریدمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۸)، ولفولک<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) و الینا<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) همسو می‌باشد.

به گفته‌ی ساکس<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) در آزمون‌های عملکردی اولاً از آزمودنی انتظار می‌رود تا عمل رفتاری را انجام دهد، نه اینکه صرفاً سؤال‌هایی را پاسخ گوید، ثانیاً در آزمون‌های عملکردی به طور مستقیم دیده می‌شود که آیا دانش‌آموز هدف آموزشی را فرا گرفته است یا خیر، ثالثاً آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان را به طرز تفکر باز و واگرا و پیدا کردن راه‌حل‌های مختلف برای مسایل و درگیر شدن با مسایل به صورت گروهی تشویق و ترغیب می‌کند. وقتی اضطراب دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه کاهش می‌یابد، این امر در عملکرد دانش‌آموزان در کلاس تأثیر می‌گذارد. استفاده از آزمون‌های عملکردی متنوع در کلاس درس، تبدیل کلاس به شرایط زندگی واقعی به صورتی که دانش‌آموز احساس می‌کند آن مشکل واقعاً برای او اتفاق افتاده و باید آن را حل کند. این خود باعث ایجاد انگیزه‌ی دانش‌آموزان شده تا عملکرد بهتری را در کلاس تجربه کنند و مطالب آموخته شده را دیرتر به دست فراموشی بسپارند.

بنابراین یکی دیگر از ابعاد مهم ارزشیابی توصیفی، توجه به محیط فیزیکی می‌باشد که در پژوهش خلاقیت کودکان نقش بسزایی دارد. ارزشیابی توصیفی اغلب با محیط‌هایی مشابه و نزدیک با موقعیت‌های واقعی زندگی سروکار دارد. به عبارت دیگر، محیط کلاس باید به گونه‌ای خاص طراحی شود و از ابزارها و وسایلی استفاده شود که شبیه به دنیای واقعی زندگی دانش‌آموزان باشد. اما در کلاس‌های درس کمی، محیط فیزیکی همان کلاس‌های گذشته است و هیچگونه تغییر قابل توجهی در آن‌ها دیده نمی‌شود. در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان باید فضای مناسب برای انجام تکلیف خود داشته باشند و این امر مستلزم فضای کافی و حداقل تعداد دانش‌آموز در کلاس درس است، که پیشینه‌ی زمینه‌ای مناسب برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. ولی ما در مدارس ارزشیابی کمی شاهد

1- Friedman

2- Woolfolk

3- Olina

4- Sax

کلاس های پرجمعیتی بوده ایم که خود باعث عدم اجرای فعالیت های گروهی است و موجب می شود که دانش آموزان فرصت تجربه ی واقعی را نداشته باشند. همچنین به گفته ی ویگینز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) باید مدت زمان لازم به دانش آموز داده شود تا تکلیف را به طور مناسب انجام دهد. ولی در مدارس ارزشیابی کمی همچنان شاهد کلاس هایی با زمان محدود برای آموزش و انجام تکلیف هستیم. این عوامل باعث می شود که در ارزشیابی کمی، اهداف دلخواه حاصل نشوند.

### محدودیت های تحقیق

- ۱- محقق نمی توانست دانش آموزان طرح توصیفی و طرح کمی را از لحاظ شرایط خانوادگی، اجتماعی و اقتصادی همتا کند.
- ۲- محقق نمی توانست دانش آموزان مشمول طرح توصیفی و مشمول طرح کمی را از لحاظ هوش و شرایط تحصیلی همتا کند.
- ۳- محقق نمی توانست چیدمان کلاس ها را با توجه به نیاز پژوهش در نظر بگیرد.
- ۴- محقق نمی توانست معلمان را با توجه به سابقه، توانایی در بیان مطالب و مدرک تحصیلی انتخاب کند.

### پیشنهادات عملی

برای به ثمر رسیدن اهداف ارزشیابی توصیفی به خصوص در حیطه های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی حدالمقدور باید مواردی را در برنامه ی کاری خود قرار داد. مانند: آشنا کردن معلمان با شیوه ی صحیح اجرای ارزشیابی توصیفی، آشنا کردن معلمان با روش های نوین تدریس و توصیه به معلمان برای اجرای آن ها در کلاس، تهیه ی دفتر شاخص از طرف سازمان برای سازمان دادن به نوشته های معلمان و کم کردن حجم نوشتاری آن ها، مقایسه کردن هر دانش آموز با خودش نه با همسالانش، استفاده از آزمون های مختلف به خصوص آزمون های عملکردی در کلاس، استفاده از سطوح بالای حیطه ی شناختی در آزمون ها، در نظر گرفتن نقش والدین در ارزشیابی فرزندانشان با حضور ماهانه در مدرسه، دادن بازخورد مداوم به دانش آموزان و اولیای آنان از پیشرفت دانش آموز در هر سه حیطه ی آموزشی و استفاده از

---

1- Wiggins

بازخورد برای بر طرف کردن مشکلات و ضعف‌های دانش‌آموزان.

### پیشنهادات تحقیق

- بہتر است پژوهشگران در آینده در پژوهش‌های خود موارد زیر را مد نظر قرار دهند:
- ۱- ارزشیابی توصیفی را از لحاظ آسیب‌شناسی مورد بررسی قرار دهند.
  - ۲- در پژوهشی مشخص کنند که اهداف مورد نظر واضعین ارزشیابی توصیفی، به چه میزانی در مدارس محقق شده است.
  - ۳- بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری ارزشیابی توصیفی را با بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری ارزشیابی کمی مقایسه کنند.



### منابع

- افروز، غلامعلی (۱۳۷۱). امتحان و اضطراب. *مجله پیوند*، شماره‌ی ۱۵۲.
- امیری، طاهره (۱۳۸۶). *بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه‌ی آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری*. طرح تحقیقی.
- انصاری، احمد حجت (۱۳۸۴). *بررسی جو روانی- اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تهران.
- بال، ساموئل (۱۹۹۰). *انگیزش در آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی علی‌اکبر مسدود، ۱۳۷۱. شیراز: دانشگاه شیراز.

بهرامی گهروئی، سردار (۱۳۸۷). *بررسی میزان رضایت معلمان و والدین از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی استان اصفهان*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی اصفهان.

بهروی، فری ناز (۱۳۸۷). *بررسی تطبیقی نگرش معلمان و مدیران در خصوص کاربرت ارزشیابی کمی و کیفی (توصیفی) در پایه های اول و دوم دوره ی ابتدایی شهرستان شوش در سال تحصیلی ۸۶-۸۷*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول.

بهنام، محمود و نریمانی، فاطمه (۱۳۷۳). *بررسی دلایل بی توجهی به فعالیت های آزمایشگاهی و نحوه ی ایجاد علاقه در دبیران و دانش آموزان در جهت استفاده از امکانات آزمایشگاهی، گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی*. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸). *اضطراب امتحان*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

حسنی، محمد (۱۳۸۲). *الگوی ارتقای خود به خود تحصیلی: از آرمان تا واقعیت*. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، صص ۱۳۳-۱۱۳، تهران: تزکیه.

حسنی، محمد (۱۳۸۴). *راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی: پایه های اول، دوم و سوم دبستان*. تهران: انتشارات مدرسه.

حسنی، محمد (۱۳۸۸). *راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس درس*. چاپ هفتم، تهران: عابد.

حسنی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). *زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران*. فصلنامه ی علمی-پژوهشی نوآوری های آموزشی، شماره ی ۲۳، صص ۸۵-۱۲۲.

حصاربانی، زهرا (۱۳۸۵). *خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*.

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

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

خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۸۴). *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، شماره ۸۸، صص ۱۱۷-۱۴۷.

دانشیان، محمد حسن (۱۳۸۷). بررسی شیوه‌های رایج ارزشیابی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان یزد. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان یزد.

روحانی، عباس (۱۳۸۶). *مقایسه‌ی جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی در استان چهارمحال بختیاری*. رساله‌ی دکتری رشته روانشناسی تربیتی چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.

سبحانی‌فرد، طاهره (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی کارنامه‌های توصیفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان. *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی*، وزارت آموزش و پرورش، انتشارات تزکیه.

سپاسی، حسین (۱۳۷۸). مقایسه تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران، *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دوره سوم، شماره ۱، صص ۵۰-۳۹.

سجادی، سید مهدی (۱۳۸۰). *تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*. تهران: امیر کبیر.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان. *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی*، صص ۲۱۲-۱۹۹، تهران: تزکیه.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روش های قدیم و جدید*، تهران: نشر دوران.

سیف، علی اکبر و رضایی، علی اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان. *فصلنامه ی نوآوری های آموزشی*، شماره ی ۱۸، صص ۱۱-۴۰.

شادمهر، علی (۱۳۵۹). *تأثیر ارزشیابی مرحله ای، اطلاع از نتایج، رقابت، تقویت در یادگیری*، پایان نامه ی کارشناسی ارشد چاپ نشده. مدرسه عالی تلویزیون.

شعبانی، حسن (۱۳۷۰). *مهارت های آموزشی و پرورشی*. تهران: انتشارات بعثت.

کرد، بهمن (۱۳۸۱). *تأثیر بازخورد ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. تهران: دانشگاه تربیت.

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

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

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

محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). *بررسی تأثیرات ارزشیابی توصیفی بر اعتماد به نفس دانش آموزان پایه ی سوم ابتدایی شهر تهران*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س) چاپ نشده.

مرتضایی نژاد، عصمت (۱۳۸۳). *بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرد ارزشیابی توصیفی در پایه های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری.

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

مهاجر، یحیی (۱۳۸۴). *ارایه یک الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و مقایسه آن با وضع موجود در دبستان‌های تهران*. رساله‌ی دکتری، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران.  
نظری نژاد، محمد حسین (۱۳۸۰). *آموزش دوران کودکی*. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education Pinciples Policy and Practice*, 5, 7-73.
- Friedman, T. (1998). Descriptive Evaluation and behavior problems *ERIC Digest*, 38-43.
- kleneowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and Assessment*, London and newyork, Rutledge, Fellness.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2004). *Educational testing and measurement: classroom application and practice*. (7<sup>th</sup> ed). usa: John & sons.
- Murohy K. R. & Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological tastiong: principles and applications* (3<sup>rd</sup> and 5<sup>th</sup> ed) prentice-hall.
- Nitko, A. J. (2002). *Educatonal assessment and evaluation* (3thed) Newjersey: merrill, prentice-hall.
- Olina, Zand H J Sullivan. (2002). Effects of classroom evaluation strategies on student achievement and attiudes. **Educational Technology Research and Development**, 61-75.
- Reynolds, D. & Stoll, A. (1997). school effectiveness and school improvement. published on the internet t [http // www. aare. edu. au / confo. htm](http://www.aare.edu.au/confo.htm).
- Sadler, D. R. (1998). *Formative assessment: Revisiting the territory*.
- Sax, G. (1997). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation* (4<sup>th</sup> ed). newyork: wads worth.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology* (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> ed). Newyork: MC Graw-Hill.
- Slavin, R. E. (1997). Mastery learning re-considered. *Review of educational research*, 60, 300-302.
- Van Evera, Williamc. (2004). *Achievement and Motivation Middle school science classroom: The Effects of Formative Assessment Feedback*. Doctoral Dissertation. George Mason University.
- Waddell, C. A. (2004). *The effect of negotiated written feed back within formative assessment on fourth- grade students*

*motivation and goal orientations*. Doctoral Dissertation, university of missouri-saint louis.

Wiggins, G. (1999). Assessment as feedback. *New Horizons for learning online journal*, 10 (2).

Woolfolk, A. E. (2004). Educational psychology (5rd ed). Englewood cliffs, NJ: prentice-hall.

Wu, Y, & Tsai, C. (2005). Dvelopment of elementary school students' cognitive structures and information processing strategies under long-term constructivist oriented clenceinstruction. *Science Education*, 89, 822-840.

