

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال نهم - شماره ۳۳ - بهار ۱۳۹۵

ص. ۸۲-۶۹

## بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم دبستان‌های استان آذربایجان شرقی

یوسف رضاپور<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۴/۰۳

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۲۰

### چکیده:

پژوهش حاضر باهدف بررسی تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در مقاطع اول و دوم ابتدایی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان مقاطع اول و دوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی می‌باشد. نمونه آماری پژوهش نیز که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند شامل ۱۴۰۰ دانش‌آموز و ۵۶ کلاس می‌باشند که در مجموع از ۹ شهرستان استان (نواحی پنجگانه شهرستان تبریز، میانه، اهر، مرند، هشترود، عجب‌شیر، کلیبر، مراغه، هریس) انتخاب شدند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آماره‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار و فراوانی) و آزمون t تک نمونه تحلیل شدند. نتایج تحلیل بیانگر اینست که میانگین متغیرهای یاددهی-یادگیری، ارائه بازخوردهای توصیفی، حذف ملاک بیست گرابی، حذف امتحانات پایانی و جایگزینی ارزشیابی تکوینی، حذف آزمون‌های مداد-کاغذی و جایگزینی پوشه کار و بهداشت روانی در نمونه پژوهش به طور معنی‌داری بیشتر از میانگین نظری جامعه است و اهداف ارزشیابی توصیفی در حد نسبتاً مطلوبی تحقق یافته‌اند.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی توصیفی، یاددهی-یادگیری، بازخوردهای توصیفی، ملاک بیست گرابی، پوشه کار

۱ - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز rezapouryousef@tabrizu.ac.ir

**مقدمه:**

ارزشیابی یکی از موضوعات مهمی است که به‌منزله‌ی حلقه‌ای تأثیرگذار در نظام‌های آموزشی است. جایگاه ارزشیابی در هر نظام آموزشی به‌گونه‌ای است که هیچ نظام آموزشی را نمی‌توان بدون ارزشیابی متصور شد. ارزشیابی جزء جدایی‌ناپذیر در هر نظام آموزشی قلمداد می‌شود و با در نظر گرفتن مراحل و عناصر سه‌گانه‌ی درون‌داد، فرایند و برون‌داد برای هر نظام خواهیم دید که در هر یک از این مراحل ارزشیابی حضور داشته و علاوه بر داشتن نقش اساسی در هر یک از این مراحل، به‌صورت کلی نیز بر نظام آموزشی تأثیر شگرفی دارد.

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تأکید بر ارزشیابی تراکمی و غالب بودن این نوع ارزشیابی آن‌هم به‌صورت کمی، مشکلاتی را به وجود آورده است که عمده‌ترین آن عدم تحقق کامل اهداف آموزش و پرورش است؛ و همچنین پیامدهایی چون مدرک‌گرایی، اضطراب، تقلب، محدود کردن خلاقیت دانش‌آموزان، نگرش منفی نسبت به مدرسه و ... را به وجود آورده است (خوش‌خلق، ۱۳۸۴). در ارزشیابی کمی امتحان جزء آخرین فعالیت‌های آموزشی معلم است که بر اثر نتایج به‌دست‌آمده از آن به‌جای تأکید بر آنچه دانش‌آموز صحیح انجام داده است بر اشتباهاتش تأکید می‌شود و مفاهیم و مطالب آموزشی را فقط برای کسب نمره و افزایش معدل می‌اندوزد، و امتحان به‌جای آمادگی و شور و شوق در یک مسابقه لذت‌بخش به ابزاری وحشت‌آور تبدیل می‌شود که سلامت روانی و جسمی دانش‌آموز را تهدید می‌کند که ممکن است منجر به فرار از مدرسه شود. رقابت فردی، تهدیدآمیز بودن امتحانات معمول، تقلب نمودن از دیگر پیامدهای منفی امتحان محسوب می‌شود که در مجموع سبب ایجاد نگرش منفی به تحصیل می‌شود.

محدود شدن یا انحراف در هدف‌های آموزش و پرورش و خلاصه شدن هدف آموزش و پرورش در دانش‌اندوزی صرف و انتقال اطلاعات و مهارت‌ها و نادیده گرفتن رشد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و حتی مهارت‌های عقلانی از سویی و چارچوب‌گرایی و تأکید بر نتایج از سویی دیگر، مانع تقویت فرایندهای مهمی چون تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان این نظام شده و ما را به سمت جامعه‌ای بدون ابداع سوق داده است. از سوی دیگر این نوع ارزشیابی کنترل درونی، قدرت انتخاب و خویش‌نهادی افراد را کاهش داده و آن‌ها را نیازمند انگیزه‌ها، پاداش‌ها یا تنبیه‌های بیرونی نموده است. بنابراین دانش‌آموزان کمتر فرصت یا انگیزه پرداختن به مطالعه درزمینه‌ی علاقه خود در خارج از چارچوب امتحانات را پیدا می‌کنند. ارزیابی نهایی و هراس از عواقب ناشی از آن، شرایط منفی نسبت به تحصیل علم را گسترش می‌دهد و باعث می‌شود تا علاوه بر آسیب روانی برآیند علمی، نگرش افراد جامعه به علم نیز تحت تأثیر این موضوع قرار گیرد و بر تعداد افراد بی‌رغبت به مطالعه و تحقیق افزوده شود.

بنابراین در چند سال اخیر از یک سو به دلیل تغییر در رویکردهای ارزشیابی در جهان و از سوی دیگر به منظور بهبود نظام آموزشی عمومی بحث تغییر در نظام ارزشیابی ایران مطرح گردیده است (تلخابی، ۱۳۸۴). ارزشیابی مبتنی بر نمره به جای تأکید بر کیفیت و فرایند مداری همواره مورد انتقاد محافل علمی قرار گرفته است (حسنی، ۱۳۸۷). تقلب، اضطراب، نگرانی، عدم علاقه مندی به یادگیری، ناراضی و نگرش منفی نسبت به مدرسه، ناکارآمدی فراگیران در یادگیری همه ناشی از ارزشیابی سنتی است (فراهانی، ۱۳۸۲).

تغییرات نظام ارزشیابی برای بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزان پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود. این پدیده را می‌توان حداقل از دو ریشه مرتبط به هم تبیین کرد: یکی ظهور رویکردهای جدید روانشناسی یادگیری، نظیر شناخت گرایی و سازنده گرایی یا سازندگی<sup>۱</sup> و دیگری نهضت‌های اصلاحات آموزشی و تغییرات برنامه درسی و مقایسه‌های بین‌المللی در موضوع‌های مختلف درسی و نیاز به افزایش استانداردهای آموزشی (سیف، ۱۳۸۲، شپرد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، اگن و کاوچک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱، رازدوسک و پوکو<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، بلک و ویلیام<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸). در راستای این تغییر، در سال‌های اخیر در کشور ما نیز همگام با سایر کشورها، اقداماتی در این زمینه صورت گرفته است و گروه مطالعات دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، طرح ارزشیابی توصیفی را تهیه کرد و از نیمه دوم بهمن ماه ۱۳۸۱ عملاً اجرای پیش آزمایشی در تعداد محدودی از مدارس ابتدایی کشور شروع شده است.

ارزشیابی توصیفی با شعار «ارزشیابی در خدمت یادگیری» و «ارزشیابی در خدمت تعلیم و تربیت» وارد نظام آموزشی ایران شده است و از آن تحت عنوان «آرامش خاطر مسافر کوچک سفر یادگیری» یاد می‌کنند (بنی اسدی، ۱۳۸۴). در این نوع ارزشیابی از ابزارهای متنوعی مانند آزمون‌های عملکردی، پوشه‌ی کار، ثبت مشاهدات، ارزشیابی تکوینی و فرایندی به جای ارزشیابی پایانی و تراکمی، خود سنجی، همسال سنجی و آزمون‌های مداد- کاغذی استفاده می‌شود (حسنی، ۱۳۸۲). این الگو در پی آن است که به همه‌ی ابعاد شناختی، عاطفی، عقلانی، اجتماعی و جسمانی توجه نماید و سعی در رشد همه‌جانبه‌ی آن‌ها دارد (کاظمی، ۱۳۸۱). ارزشیابی توصیفی، الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند، زمینه‌ای را فراهم نماید تا دانش آموزان در کلاس، درس را یاد بگیرند. بنابراین به جای توجه افراطی به آزمون‌های پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می‌دهد و در راستای این توجه، رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش آموزان را نیز در نظر می‌گیرد. «ارزشیابی توصیفی الگوی کیفی است که تلاش می‌کند به عمق و کیفیت یادگیری همه‌جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از

1. Constructivist
2. Shepard
3. Egeen & Kauchck
4. Razdevsek-pucko
5. Black& William

وضعیت یادگیری آن‌ها را ارائه داده، موجب بهبود در توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان شود. این طرح با سوق دادن روند یاد دهی-یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی سعی در بهبود کیفیت یادگیری دارد و می‌کوشد تا با جلوگیری از فشارها و رقابت‌های زیان‌آور در کلاس و مدرسه، محیط یادگیری را برای یادگیری هرچه مطلوب‌تر دانش‌آموزان آماده سازد و با ارائه چهره جدیدی از اهداف و ابزارهای ارزشیابی، تحولی جدید در نظام آموزش و دیگر مؤلفه‌های آموزش و پرورش ایجاد کند. (بنی اسد، ۱۳۸۴). با توجه به اهمیت ارزشیابی توصیفی و تأثیر آن در رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان و اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی در مدارس استان و اهمیت بررسی کم و کیف اجرای این نوع ارزشیابی پژوهش حاضر باهدف بررسی تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در مقاطع اول و دوم ابتدایی استان آذربایجان شرقی انجام گرفت.

### روش تحقیق

در این تحقیق بر اساس ماهیت موضوع که شناخت وضع موجود است از روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های موردبررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت هر چه بیشتر شرایط موجود و یاری‌دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد.

### نحوه گردآوری داده‌ها

گردآوری داده‌ها از نمونه پژوهش در سه بخش انجام گرفت به این ترتیب که آزمون‌های پیشرفت تحصیلی توسط دانش‌آموزان تکمیل شدند و مقیاس بهداشت روان نیز برای هر یک از دانش‌آموزان توسط معلم آن کلاس تکمیل شدند، و کد برداران اعزامی نیز از فرایند کلاس و اعمال آموزشی و ارزشیابی انجام گرفته بر اساس چک‌لیست تنظیمی کد برداری کردند.

### جامعه آماری و نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه کلاسهای پایه‌های اول و دوم ابتدایی مدارس ابتدایی استان آذربایجان شرقی می‌باشد که ارزشیابی توصیفی حداقل در آن‌ها دو سال عمر اجرایی دارد. نمونه این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند، به این صورت که ابتدا با استفاده شهرستان‌های موردنظر از میان شهرستان‌های استان انتخاب شدند و سپس دو مدرسه ابتدایی (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) از این شهرستان‌ها به صورت تصادفی انتخاب شدند.

در مجموع ۲۸ مدرسه (۵۶ کلاس شامل ۱۴۲۰ دانش‌آموز) از ۱۰ شهرستان و خود کلان‌شهر تبریز مشمول نمونه مورد مطالعه شدند و به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند.

### ابزارهای اندازه‌گیری:

۱- چک‌لیست ارزیابی متغیرهای ارزشیابی توصیفی

چک‌لیست ارزیابی متغیرهای ارزشیابی توصیفی ابزار محقق ساخته‌ای می‌باشد که با توجه به اهداف و سؤالات پژوهش و همچنین اهداف کلی ارزشیابی توصیفی (ارائه بازخوردهای توصیفی، حذف ملاک بیست‌گرای، حذف امتحانات پایانی و جایگزینی ارزشیابی تکوینی و حذف آزمون‌های مداد کاغذی و جایگزینی پوشه کار) به‌صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای برای کد برداری از کلاسهای مورد مطالعه تدوین شد. با توجه به محقق ساخته بودن چک‌لیست ابتدا به‌صورت مقدماتی (pilot study) اجرا شد و ضریب پایایی میان کد برداران با استفاده از ضریب کاپا برای چک‌لیست مذکور ۰/۹۳ به دست آمد.

۲- آزمون پیشرفت تحصیلی

آزمون پیشرفت تحصیلی دارای سه خرده‌مقیاس ریاضی، علوم تجربی و بخوانیم و بنویسیم می‌باشد. این آزمون محقق ساخته بوده و برای تهیه آن ابتدا جدول مشخصات طرح گردید و سپس آزمون مورد نظر با هماهنگی کارشناسان آموزش ابتدایی توسط دو نفر از معلمان باتجربه طرح گردید که در این آزمون سعی شده تا در این سؤالات علاوه بر طبقه دانش سواد لاتی در حیطه فهمیدن، بکار بستن و تحلیل نیز طراحی شود. ضریب پایایی مقیاس با استفاده از آزمون کودر ریچاردسون ۰/۸۴ محاسبه گردید.

۳- پرسشنامه بهداشت روان

این مقیاس برای سنجش بهداشت روانی دانش‌آموزان و با استفاده از گویه‌های مقیاس (GHQ) طراحی گردید و گویه‌های مقیاس طوری طراحی گردید که مناسب با پایه‌های اول و دوم ابتدایی باشد. برای سنجش همسانی درونی گویه‌ها از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ محاسبه شده ۰/۸۴ درصد می‌باشد که دلالت بر این دارد که ضریب پایایی سؤالات قابل قبول است.

### نتایج و یافته‌ها

قبل از بررسی سؤالات پژوهشی به ارائه میانگین، انحراف استاندارد و دامنه تغییرات بهداشت روان، ارزشیابی توصیفی و پیشرفت تحصیلی در قالب جدول (۱) می‌پردازیم.

جدول (۱): میانگین بهداشت روان، ارزشیابی توصیفی و پیشرفت تحصیلی

شاخص	تعداد نمونه	دامنه تغییرات	میانگین	انحراف معیار
پیشرفت تحصیلی	۱۴۲۰	۱-۲۰	۱۵/۳۳	۴/۷۷
بهداشت روان	۱۴۲۰	۱۶-۸۰	۴۷/۱۵	۷/۶۲
ارزشیابی توصیفی	۵۶	۲۰-۱۰۰	۶۴/۸۷	۱۴/۵۵

برای سنجش متغیر بهبود فرایندهای یاددهی و یادگیری از آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته بهره گرفته شد و برای آزمون معناداری فرایند یاددهی یادگیری در نمونه تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه بهره گرفته شده به این ترتیب که میانگین نظری جامعه برای متغیر یاددهی و یادگیری نمره ۱۰ در نظر گرفته شد:

جدول (۲): آزمون  $t$  تک نمونه متغیر یاددهی یادگیری بر روی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی	۱۴۲۰	۱۵/۳۳	۴/۸۱۲	۰/۱۲۷	۱۴۱۹	۳۹/۴۱۵	۰/۰۰۰

چون  $t = ۳۹/۴۱۵$  به دست آمد که در سطح  $۰/۰۰۰$  با درجه آزادی (۱۴۱۹) معنادار می‌باشد می‌توان قضاوت نمود که میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر است.

برای آزمون  $t$  با یک نمونه اندازه اثر  $d=۱/۱۰$  به دست آمد که خیلی زیاد است و نشان‌دهنده این نکته می‌باشد که ارزشیابی توصیفی تأثیر خوبی در فرایند یاددهی یادگیری داشته است و با توجه به میانگین به دست آمده مشخص می‌گردد که این تأثیر مثبت بوده است.

برای سنجش بازخوردهای توصیفی از ۵ سؤال (سؤال‌های ۱-۵) در طیف پنج گزینه‌ای استفاده شده است. برای آزمون معناداری بازخوردهای توصیفی در نمونه تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه بهره گرفته شد و نمره ۱۲/۵ به عنوان میانگین نظری جامعه در نظر گرفته شد:

جدول (۳): آزمون  $t$  تک نمونه متغیر بازخوردهای توصیفی بر روی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی	۵۶	۱۶/۶۳	۲/۹۶۵	۰/۳۹۹	۵۵	۱۱/۵۹۷	۰/۰۰۰

چون  $t = 11/597$  به دست آمد که در سطح  $0/000$  با درجه آزادی (55) معنادار می‌باشد می‌توان قضاوت نمود که میانگین بازخوردهای توصیفی طرح ارزشیابی توصیفی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که بازخوردهای توصیفی طرح بیشتر از مقدار آزمون است. برای آزمون  $t$  با یک نمونه اندازه اثر  $d = 1/56$  به دست آمد که خیلی زیاد است و نشان‌دهنده این نکته می‌باشد بازخوردهای توصیفی در ارزشیابی توصیفی به نحو خوبی ارائه می‌شود.

برای سنجش حذف ملاک بیست گزایی از ۵ سؤال (سؤال‌های ۶ تا ۱۰ پرسشنامه) در طیف پنج گزینه‌ای استفاده شده است. برای آزمون معناداری بازخوردهای توصیفی در نمونه تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه بهره گرفته شد و نمره  $12/5$  به عنوان میانگین نظری جامعه در نظر گرفته شد:

جدول (۴): آزمون  $t$  تک نمونه متغیر حذف ملاک بیست گزایی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی	۵۶	۱۷/۰۵	۴/۸۸	۰/۶۶۵	۵۵	۷/۵۹۹	۰/۰۰۰

چون  $t = 7/599$  به دست آمد که در سطح  $0/000$  با درجه آزادی (۵۵) معنادار می‌باشد می‌توان قضاوت نمود که میانگین حذف ملاک بیست گزایی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین حذف ملاک بیست گزایی بیشتر از مقدار آزمون است. برای آزمون  $t$  با یک نمونه اندازه اثر  $d = 1/03$  به دست آمد که خیلی زیاد است و نشان‌دهنده این نکته می‌باشد حذف ملاک بیست گزایی در ارزشیابی توصیفی به نحو خوبی اعمال می‌شود.

برای سنجش جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی از ۵ سؤال (سؤال‌های ۱۱ تا ۱۵ پرسشنامه) در طیف پنج گزینه‌ای استفاده شده است. برای آزمون معناداری جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی در نمونه تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه بهره گرفته شد و نمره  $12/5$  به عنوان میانگین نظری جامعه در نظر گرفته شد:

جدول (۵): آزمون  $t$  تک نمونه متغیر جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی	۵۶	۱۶/۵۱	۵/۳۲	۰/۷۱۲	۵۵	۶/۳۴	۰/۰۰۰

چون  $t = 6/34$  به دست آمد که در سطح  $0/000$  با درجه آزادی (55) معنادار می‌باشد می‌توان قضاوت نمود که میانگین جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به

مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین جایگزینی ارزشیابی تکوینی به‌جای ارزشیابی پایانی بیشتر از مقدار آزمون است.

برای آزمون  $t$  با یک نمونه اندازه اثر  $d=0/84$  به دست آمد که خیلی زیاد است و نشان‌دهنده این نکته می‌باشد جایگزینی ارزشیابی تکوینی به‌جای ارزشیابی پایانی در ارزشیابی توصیفی به نحو خوبی ارائه می‌شود

برای سنجش جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد کاغذی از ۵ سؤال (سؤال‌های ۱۶ تا ۲۰ پرسشنامه) در طیف پنج گزینه‌ای استفاده شده است. برای آزمون معناداری بازخوردهای توصیفی در نمونه تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه بهره گرفته شد و نمره  $۱۲/۵$  به عنوان میانگین نظری جامعه در نظر گرفته شد:

جدول (۶): آزمون  $t$  تک نمونه متغیر جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد کاغذی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی	۵۶	۱۴/۵۱	۴/۸۸	۰/۶۷۶	۵۵	۳/۷۲۲	۰/۰۰۰

چون  $t=۳/۷۲۲$  به دست آمد که در سطح  $۰/۰۰۰$  با درجه آزادی (55) معنادار می‌باشد می‌توان قضاوت نمود که میانگین جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد کاغذی طرح ارزشیابی توصیفی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد کاغذی بیشتر از مقدار آزمون است.

برای آزمون  $t$  با یک نمونه اندازه اثر  $d=۰/۵۱$  به دست آمد که در حد متوسط است و نشان‌دهنده این نکته می‌باشد جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد کاغذی در ارزشیابی توصیفی به نحو خوبی اعمال می‌شود.

برای سنجش بهداشت روان از ۱۶ سؤال در طیف پنج گزینه‌ای استفاده شده است. برای آزمون معناداری میانگین بهداشت روانی در نمونه تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه بهره گرفته شد و نمره  $۴۰$  به عنوان میانگین نظری جامعه در نظر گرفته شد:

جدول (۷): آزمون  $t$  تک نمونه متغیر بهداشت روانی در نمونه تحقیق

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی	۱۴۲۰	۴۷/۱۸	۷/۵۳	۰/۲۰۶	۱۴۱۹	۳۴/۸۶۰	۰/۰۰۰



چون  $t = 34/860$  به دست آمد که در سطح  $0/000$  با درجه آزادی (۱۴۱۹) معنادار می‌باشد می‌توان قضاوت نمود که میانگین بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین بهداشت روانی دانش‌آموزان بیشتر از مقدار آزمون است.

برای آزمون  $t$  با یک نمونه اندازه اثر  $d = 0/95$  به دست آمد که در حد خیلی زیاد است و نشان‌دهنده این نکته می‌باشد میانگین بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در حد مطلوبی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحقیقات در زمینه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی می‌توانند در اصلاحات آموزشی اثر چشمگیری داشته باشند و بازخوردهای حاصل از این تحقیقات در جهت بهبود فرایند تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری نقش کلیدی و حیاتی دارد (حسنی، ۱۳۸۲). هر چه فعالیت‌ها از حساسیت بیشتری برخوردار باشند لزوم بازخورد نیز اهمیت بیشتری می‌یابد. با توجه به اهمیت اجرای ارزشیابی توصیفی و تأثیر آن در فرایند یاددهی و یادگیری و ضرورت ارزشیابی از میزان پیشرفت این طرح (طرح ارزشیابی توصیفی)، این پژوهش باهدف بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم دبستان انجام گرفت.

نتایج آزمون  $t$  تک نمونه بیانگر این است که میانگین پیشرفت تحصیلی، بازخوردهای توصیفی، حذف ملاک بیست گزایی، جایگزینی ارزشیابی تکوینی به‌جای ارزشیابی پایانی، جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد- کاغذی و بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بازخوردهای توصیفی، حذف ملاک بیست گزایی، جایگزینی ارزشیابی تکوینی به‌جای ارزشیابی پایانی، جایگزینی پوشه کار به‌جای آزمون‌های مداد- کاغذی و بهداشت روانی بیشتر است.

مؤلفه یاددهی و یادگیری از ارزشیابی توصیفی از پشتوانه تجربی محکمی برخوردار است. برای مثال پژوهش‌های متعددی اثربخشی ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده‌اند (سپاسی، ۱۳۸۷؛ دانشیان، ۱۳۷۵؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ شادمهر، ۱۳۵۹؛ ون اورا، ۲۰۰۴؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸). علاوه بر این‌ها تأثیر بازخورد اطلاعاتی برافزایش انگیزه درونی و عملکرد (احسانی، ۱۳۷۴)، تأثیر بازخورد شایستگی برافزایش عملکرد و علاقه، تأثیر بازخورد اسنادی و هدف‌گزینی بر کارآمدی شخصی برای نوشتن و پیشرفت نوشتاری از قبیل سیالی، سازمان‌بندی و رعایت قواعد دستوری (مک گی، ۱۹۹۶) و تأثیر بازخورد نوشتاری در سنجش تکوینی و جهت‌گیری هدف تسلطی (وادل، ۲۰۰۴) نشان داده شده است.

6. Van Evera

7. McGee

3. Waddell

از متغیرهای مورد بحث در این پژوهش استفاده از بازخوردهای توصیفی در ارزشیابی توصیفی می‌باشد. بازخورد در یادگیری فراگیر دو تأثیر عمده دارد: اول اینکه روند یادگیری دانش‌آموز را در جهت مطلوب سامان می‌دهد و دوم اینکه انگیزش و یادگیری را افزایش می‌دهد. بازخورد جایگاه دانش‌آموز را به زبان ساده بیان می‌کند، یعنی میزان موفقیت و خطاهای او را مشخص می‌کند و برای رفع خطاها رهنمود ارائه می‌کند. بلک و ویلیام (۱۹۹۸) معتقدند که یکی از عوامل اساسی در ارتقاء آموزش از طریق سنجش کلاسی، بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان است. بازخورد به عملکرد یادگیرنده، برای او اطلاعاتی فراهم می‌کند که این اطلاعات منجر به اصلاح شخصی و بهبود یادگیری می‌شود. تأثیر بازخورد اسنادی بر کارآمدی شخصی (مک‌گی، ۱۹۹۶) و همچنین تأثیر بازخورد شایستگی بر افزایش علاقه و عملکرد (حویزوی، ۱۳۷۴) را نشان داده‌اند. در واقع تأثیر بازخورد چنان قوی است که اگن و کاوچک (۲۰۰۱) آن را یک اصل اساسی در یادگیری و انگیزش نامیده‌اند.

یکی دیگر از اهداف ارزشیابی توصیفی که در این پژوهش بررسی شده است جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی می‌باشد که با توجه به آزمون‌آدر حد مطلوبی می‌باشد. سیف (۱۳۸۴) معتقد است که هدف از کاربرد سنجش تکوینی در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، آگاهی یافتن از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدف‌های آموزشی است. شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد که سنجش تکوینی با کیفیت بالا می‌تواند تأثیر قدرتمندی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان داشته باشد (ون اورا، ۲۰۰۴؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸؛ وادل، ۲۰۰۴ و حیدری، ۱۳۷۵). نتایج پژوهش وان اورا (۲۰۰۴) نشان داد که بازخورد حاصل از سنجش تکوینی افزایش معنی‌داری را در کارآمدی شخصی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به وجود می‌آورد. بک و ویلیام (۱۹۹۸) نیز پس از مرور ۲۵۰ مقاله در زمینه سنجش کلاسی، اثرات مثبت سنجش تکوینی را بر عملکرد تحصیلی (در تمام سطوح سنی و توانایی) گزارش کرده‌اند. آن‌ها همچنین به این نتیجه رسیده‌اند که سنجش تکوینی، استانداردهای پیشرفت را ارتقاء می‌بخشد و این امر به گونه‌ای خاص برای دانش‌آموزانی که پیشرفت کمی دارند مؤثرتر است. مطالعات استیگنز (۲۰۰۵) بیان می‌دارد که مهم‌ترین اثر ارزشیابی تکوینی این بوده است که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده داشته و از این طریق همواره در یادگیری‌شان بهبود حاصل شده است. بنابراین با استفاده از ارزشیابی تکوینی می‌توانیم شکاف بین دانش‌آموزان کم‌اندوز و بیش‌اندوز را بکاهیم و درعین حال پیشرفت کلی را افزایش دهیم. یکی از ابزارهای مورد استفاده در ارزشیابی توصیفی کارپوشه می‌باشد که از اهداف ارزشیابی توصیفی نیز می‌باشد. برای ارزیابی میزان تحقق این هدف نیز از آزمون تک نمونه‌ای بهره گرفته شد و نتایج حاکی

از آن است که میزان استفاده از این ابزار در حد مطلوبی می‌باشد. بنا به تعریف ولفلک<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۴) کارپوشه مجموعه‌ای از کارهای دانش‌آموز است که رشد، خود اندیشی<sup>۱۲</sup> و پیشرفت تحصیلی را در یک زمینه خاص نشان می‌دهد. پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که کارپوشه پیشرفت دانش‌آموزان را بهتر و واقعی‌تر نشان می‌دهند (گریس<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۲؛ ادیجر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۰). استفاده از کارپوشه به‌عنوان یک روش آموزش و سنجش نه تنها به رشد مهارت‌های سنجش شخصی و پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند بلکه راهبردهای فراشناختی را نیز گسترش می‌دهد (سیف، ۱۳۸۴؛ کلناوسکی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۲؛ کتول<sup>۱۶</sup>، ری<sup>۱۷</sup> و شریل<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۹). اهمیت روش کارپوشه برای رشد و پرورش مهارت‌های فراشناختی در این است که یادگیرندگان با اطلاع از آموخته‌ها، نحوه تفکر و فرایند یادگیری خود و نیز چگونگی به‌کارگیری دانش و مهارت در حل مسائل، می‌توانند یادگیری و تفکر خود را جهت دهند و هدایت کنند و از طریق خود نظم دهی و نظارت بر فرایندهای ذهنی خویش پیشرفتشان را بهبود بخشند. باربرا<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۹) و اسکی<sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند که پوشه کار نه تنها مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، تعامل کلاسی را نیز افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان با فرصت‌هایی برای بازخورد دادن به خود در مورد موفقیت در یادگیری می‌شوند و عملکرد تحصیلی و رفتارهای خود را وقتی که خود را زیر معیار ارزیابی کنند، تنظیم می‌کنند. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که میزان استفاده از پوشه کار در مدارس ابتدایی استان در حد نسبتاً مطلوبی است و می‌توان با خلاقیت و اهتمام بیشتر معلمان موجبات رشد شناختی و فراشناخت دانش‌آموزان را فراهم آورد. یکی دیگر از اهداف ارزشیابی توصیفی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی می‌باشد. نتایج آزمون اتک نمونه‌ای نشان می‌دهد که میانگین بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقایسه میانگین با مقدار آزمون مشخص می‌گردد که میانگین بهداشت روانی دانش‌آموزان بیشتر از مقدار آزمون است. در میان عناصر آموزشی، عنصر ارزشیابی جایگاه خاصی در ارتباط با رشد متغیرهای عاطفی در دانش‌آموزان دارد. وقتی که ارزشیابی مترادف با امتحان است و نمره امتحانی ملاک موفقیت و یا عدم موفقیت است نوعی جو رقابتی توأم با فشار روانی در بین فراگیران به وجود می‌آید و به کسانی که در میدان رقابت پیروز نمی‌شوند این‌گونه القاء می‌کند که توانایی لازم برای انجام و موفقیت در اعمال

- 
11. Woolfolk
  12. Self-reflection
  13. Grace
  14. Ediger
  15. Klenowski
  16. Katula
  17. Ray
  18. Sherrill
  19. Barbera
  20. Oskay

تحصیلی را ندارند و بالطبع موجبات اضطراب، استرس، درماندگی آموخته، بی‌علاقگی و بی‌انگیزشی را فراگیران به وجود می‌آورد و بهداشت روانی فراگیران را به خطر می‌اندازد.

نمره بیش از آنکه روی موفقیت تأکید کند روی شکست تأکید می‌کند و اساس و ریشه بسیاری از مشکلات مدرسه است. دانش‌آموزی که از طریق نمرات پایین این اعتقاد را پیدا کرده باشد که شکست خورده است معمولاً علاقه‌ای جهت شرکت در فعالیت‌های درسی از خود نشان نمی‌دهد، اما با از میان برداشتن نمره و به دنبال آن کاهش فشار روانی و افزایش بهداشت روانی می‌توان این نقیصه را جبران کرد (گلاسر، ۱۳۸۴). در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و پیش‌دبستانی مشکلات عاطفی مرتبط با نمره نمود بیشتری دارد و به لحاظ نوع تفکر این کودکان می‌تواند تأثیرات جبران‌ناپذیری روی این دانش‌آموزان داشته باشد. رضایی و سیف (۱۳۸۵) و خوش‌خلق و پاشا شریفی (۱۳۸۶) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده‌اند که اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی تا حد نسبتاً مطلوبی توانسته است بهداشت روانی دانش‌آموزان و به تبع آن دیگر متغیرهای عاطفی از جمله نگرش به مدرسه، خودپنداری، خودکارآمدی و انگیزش را بهبود بخشد. خوشبختانه در کشور ما با توجه به تحقیقات مذکور و تحقیق حاضر با اجرای ارزشیابی توصیفی و حذف سیستم نمره دهی کلاسیک سطح اضطراب دانش‌آموزان پایین آمده و بهداشت روانی دانش‌آموزان افزایش یافته است.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اهداف ارزشیابی توصیفی (بهبود فرایند یاددهی یادگیری، ارائه بازخوردهای توصیفی، حذف ملاک بیست‌گرای، جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی، جایگزینی پوشه کار به جای آزمون‌های مداد-کاغذی و افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان) در حد متوسط و نسبتاً مطلوبی تحقق یافته است ولی تا حد مطلوب و کاملاً مطلوب هنوز فاصله زیادی دارد و بنا به اهمیت و تأثیر ارزشیابی توصیفی در متغیرهای مرتبط با فرایند یاددهی و یادگیری باید توجه بیشتری به کیفیت اجرای طرح شود.

## منابع

- احسانی، پرنیان (۱۳۷۴). اثر انواع پس‌خوراند بر انگیزه درونی و عملکرد دانش‌آموزان کلاس پنجم دبستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- بنی‌اسدی، حسین (۱۳۸۴). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آزمون نوین.
- تلخایی، محمود (۱۳۸۴). بازاندیشی در فرایند آموزش. تهران: آبیژ.
- حسینی، محمد (۱۳۸۷). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس. تهران: نشر عابد.
- حویزای، عبدالامام (۱۳۷۴). تأثیر سطوح پاداش و پس‌خوراند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی سوسنگرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.

- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر ارزشیابی تکوینی برافزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدون کنار. در سال تحصیلی ۷۴-۷۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۱۳۸۴-۱۳۸۵). فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۸۸ (۱۱۷-۱۴۰).
- دانشیان، محمدحسن (۱۳۷۵). بررسی شیوه‌های رایج ارزشیابی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان یزد. گزارش پژوهشی. سازمان آموزش و پرورش استان یزد.
- رضایی، اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۸ (۱۱-۴۰).
- سپاسی، حسین (۱۳۷۸). مقایسه تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران. مجله علوم تربیتی و روانشناسی. شماره ۳ (۳۵-۵۰).
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: تزکیه. (۱۹۹-۲۱۲).
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). سنجش، فرایند و فراورده‌های یادگیری: روش‌های قدیم و جدید. تهران: نشر دوران.
- شادمهر، علی (۱۳۵۹). تأثیر ارزشیابی مرحله‌ای، اطلاع از نتایج، رقابت و تقویت در یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فراهانی، محمد (۱۳۸۲). نگاهی به روانسنجی سنتی و رویکردهای جدید سنجش و ارزشیابی آموخته‌ها. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- کاظمی، یحیی (۱۳۸۱). راهنمای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی.
- گلاس، ویلیام (۱۳۸۴). مدرسه بدون شکست. ترجمه ساده حمزه. تهران: انتشارات رشد.
- Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology*, 40 (2), 342-357.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5, 7-73.
- Ediger, M. (2000). *Qualitative assessment versus measurement of student achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 154).
- Eggen, P, Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*, (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Grace, C. (1992). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. Urbana, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 393).
- Katula, A., Ray, S., & Sherrill, C. (1999). *Improving student motivation, parent communication, and assessment while implementing a portfolio program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 309).

- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge.
- McGee, S. J. (1996). *The effect of goal setting and attributional feedback on self-efficacy for writing and writing achievement*. Doctoral Dissertation, Florida international University.
- Oskay, O., Schallies, M., & Morgil, I. (2008). A closer look at findings from recent publication. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 263-272.
- Razdevsek-Pucko, C. (1998). *Changing the assessment paradigm in Slovenian schools*. Paper presented at the ECER conference, September 1998, Ljubljana
- Shepard, L. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, 29, 1-14.
- Stiggins, R. (2005). *From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools*. Phi Delta Kappan, 87, 324-332.
- Van Evera, W. C. (2004). *Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback*. Doctoral Dissertation, George Maason University.
- Waddell, C.A. (2004). *The effect of negotiated written feedback within formative assessment on fourth-grade students' motivation and goal orientations*. Doctoral Dissertation, University of Missouri – Saint Louis.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*, (9th Ed.). Pearson, International Edition.

Archive