

Comparison of educational motivation and quality of life of male students, subjected to descriptive evaluation with the traditional evaluation

Hussein Karshaky, Hossein Momeni Mahmoudi, Behjat Qureishi

¹Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

²Young Researchers and Elite Club, Torbat heidarieh Branch, Islamic Azad University, Torbat heidarieh, Iran

³Student of Educational Sciences, Ghaenat Branch, Islamic Azad University, Khorasan, Iran

Abstract

The study aim was to compare educational motivation and quality of life of male students, subjected to descriptive evaluation with the traditional evaluation in the fourth-grade of elementary schools of Qaen city. The statistical population was consisted of 698 students in the 2010-11 academic year (70 eligible students for descriptive evaluation and 628 students for traditional evaluation). Multi-stage sampling method was used and the sample size was estimated to 136. The research method was descriptive with causal-comparison type. In order to collect the data, the questionnaires of educational motivation and quality of life was used. MANOVA and t-test were used to analyze the obtained data. The results showed that there was no significant difference in educational motivation between the eligible students for assessment in the description evaluation and students under the traditional evaluation. There was no significant difference in the quality of life between the students who are assessed with descriptive evaluation and those under the traditional evaluation. There was a significant and direct relationship between the educational motivation and quality of life of the fourth-grade students.

Keywords: Descriptive evaluation, Traditional evaluation, Educational motivation, Quality of life, Elementary education

مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی

حسین کارشکی^{*}، حسین مؤمنی مهمویی، بهجت قریشی

^۱استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^۲واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، تربت حیدریه، ایران

^۳دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، واحد قانات، دانشگاه آزاد اسلامی، قانات، ایران

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی پایه چهارم ابتدایی شهر قاین انجام شده است. جامعه آماری آن دانش‌آموزان پایه چهارم شهر قاین در سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹ بالغ بر ۶۹۸ نفر دانش‌آموز پایه چهارم ابتدایی (۷۰ نفر تمامی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و ۶۲۸ نفر از کلاس‌های ارزشیابی سنتی) بوده که با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، حجم نمونه ۱۳۶ نفر برآورد شده است. روش این پژوهش توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای بود و به منظور گردآوری داده‌ها پرسشنامه انگیزه به تحصیل همچنین پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی در مدرسه مورد استفاده قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های مانوا (MANOVA) و آزمون t استفاده شده است. نتایج نشان داد که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که با تحت سنجش ارزشیابی سنتی سنجش بودند، تفاوت معناداری مشاهده نشد ($t=585/1, P=0/115$). بین کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که تحت سنجش با ارزشیابی سنتی بودند، تفاوت معناداری مشاهده نشد ($t=318/0, P=0/750$). بین کیفیت زندگی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی سنتی، انگیزش تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه، آموزش ابتدایی

مقدمه

خدمت آموزش و یادگیری قرار دهد. در مصوبه ۱۳۸۲ یکی از اهداف ارزشیابی توصیفی اصلاح روند آموزش - یادگیری در کلاس درس عنوان شد. افزایش ماندگاری ذهنی، تنوع ابزارهای سنجش، تغییر مقیاس فاصله صفر تا بیست به مقیاس فاصله‌ای، توجه به حیطه‌های مختلف رشد شناختی و ... از خرده هدف‌های این ارزشیابی است (Pasha Sharifi, 2003). در نظام ارزشیابی سنتی ارزشیابی آخرین گام است و ملاک تفاوت در مورد عملکرد نظام و دانش‌آموز در یک مقیاس صفر تا بیست خلاصه می‌شود. در طول سالیانتمادی، نمره بیست بسیار مورد توجه بوده است و معلمان ما نتایج آزمون‌ها را براساس آن به دانش‌آموزان بازخورد می‌دادند که این امر باعث رقابت نامطلوب شده است. شیوه ارزشیابی معلم عاملی است که دانش‌آموزان را برای پرورش کمیت و کیفیت تلاش تحصیلی برمی‌انگیزد.

با انجام این پژوهش می‌توان با شناخت دقیق هر یک از فعالیت‌های تکمیلی و شیوه‌های سنجش مورد استفاده در ارزشیابی توصیفی، میزان تأثیر هر یک از آنها را در بروز و رشد خلاقیت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نشان‌دهنده است تا معلمان بتوانند با به کارگیری درست آنها و بهبود در روش‌های تدریس و ارزشیابی خود، شاهد افکار و فعالیت‌های خلاقانه دانش‌آموزان باشند. همچنین به شناخت آنها از توانایی‌هایشان کمک نموده تا بتوانند به طور فعال در ارتقای سطح عملکرد و پیشرفت خود دخالت داشته باشند. همچنین با توجه به نقش والدین در رشد انگیزه در کودکان، با بازخورد دادن نتایج این گونه تحقیقات می‌توان سطح شناختی آنها را در این گونه موارد مهم و آینده ساز، بالا برده، با ارائه راهکار، در جهت رساندن کودکان به سطوح عالی با توجه به توانایی‌های انفرادی آنان، امیدوار بود. بدین ترتیب، با دادن اعتمادبه نفس به کودکان، اطمینان از انجام کارهایشان را افزایش داده، شاهد افرادی با انگیزه بود.

انگیزه به عنوان مجموعه عواملی تعریف شده‌ای است که انسان را به سوی فعالیت و هدف وا می‌دارد، آن را هدایت می‌کند و سبب تداوم آن می‌شود (Huffman, 2006).

از جمله مسائلی که در نظام آموزش و پرورش و در مدارس مطرح است، موضوع ارزشیابی و چگونگی به کارگیری آن برای بالا بردن سطح آموزش و یادگیری است (Heidari, 2006). آموزش و پرورش که از نهادهای اجتماعی است و در جهت خاصی فعالیت می‌کند، هرگز نمی‌تواند از ارزشیابی بی‌نیاز گردد، پس در وجود ضرورت ارزشیابی در آموزش تردیدی نیست. بنابراین در هر نظام آموزشی معلمان برای تعیین رابطه بین توانایی‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان و تغییراتی که در رفتار آنان حاصل شده است و نیز به منظور پیش‌بینی و کنترل موقعیت‌های آموزشی ارزشیابی را انجام می‌دهند.

آموزش ابتدایی پایه و اساس کلیه آموزش‌هاست. لذا شناخت ویژگی‌ها، توانایی‌ها و استعدادها دانش‌آموزان و هدایت آنها به رشته مورد علاقه از مهمترین و اساسی‌ترین وظایف این دوره آموزشی به شمار می‌آید. از این روست که در صورت وجود یک نظام ارزشیابی صحیح منطبق با استانداردهای ارزشیابی (کارآوری، قابلیت اجرا، دقت و قانونی) در هر نظام آموزشی، امکان اثر بخشی و کارایی آن نظام افزایش می‌یابد (Zamani, 2003; quoted by Shokrollahi, 2006). به عنوان معلم باید عمیقاً باور داشته باشیم که هر دانش‌آموز قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آن که ما ابزارهای سنتی ارزشیابی را که بدون توجه به تفاوت‌های فردی، تنها به دنبال نقطه ضعف‌هاست، رها کنیم و ابزاری استفاده کنیم که توانایی‌ها را شناسایی کند و به دانش‌آموز اعتماد به نفس بخشد و زمینه را به گونه‌ای فراهم سازیم که نمره گرایی از بین برود و معلم، دانش‌آموز و اولیا همه به دنبال کیفیت کار باشند نه کمیت. در سال‌های اخیر وزارت آموزش در زمینه نحوه ارزشیابی تحصیلی، برنامه و طرح‌های نوینی ارائه و اجرا کرده است. از جمله طرح ارزشیابی مستمر در سال ۱۳۷۸ و طرح ارزشیابی توصیفی به طور آزمایشی در سال ۱۳۸۲ اجرا شد. ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند به جای کمی‌نگری از طریق توجه به معیارهای درسی و آموزش به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند، تبیین و توجیهی از وضعیت آنان ارائه داده، ارزشیابی را در

تنها برای تنظیم برنامه درسی بلکه برای تدریس و نیز یادگیری دانش‌آموز مفید است. سیف (Seif, 2007) معتقد است که هدف از کاربرد سنجش تکوینی در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، آگاهی از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزش معلم در رابطه با هدف‌های آموزشی است. شواهد پژوهشی بسیاری نشان می‌دهد که سنجش تکوینی با کیفیت بالا تأثیر قوی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان دارد (Heidari, 2006). در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی تلاش می‌شود تا با تأکید بر ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی و همچنین بازخورد توصیفی شرایط بهتری برای یادگیری فراهم شود. بنابراین انتظار می‌رود که این نظام ارزشیابی در انگیزش و عملکرد تحصیلی، باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته باشد (Seif & Rezayi, 2006). اگر ارزشیابی در مفهوم جدید، جزئی از فرایند تعلیم و تربیت و وسیله مناسبی برای اصلاح هدف‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های تدریس شناخته شود، ارزشیابی عامل مهمی خواهد بود که معلم و دانش‌آموز را در دسترسی مطمئن به اهداف تربیتی کمک کند و با نشان دادن نقاط ضعف فرایندهای تدریس و یادگیری موجبات بهبود به موقع آن را فراهم سازد (Radmanesh, 2010). باید بدانیم که آیا ارزشیابی توصیفی توانسته زمینه‌ای فراهم آورد تا دانش‌آموز بهتر به اطراف توجه کند و علت پدیده‌های محیطش را حداقل در کتاب‌ها جستجو کند؟ با توجه به این که یکی از اهداف در تغییر نظام ارزشیابی سنتی به توصیفی توجه به جایگاه دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری و ارزشیابی است، بر این اساس باید دید تغییر در نوع ارزشیابی که خود تغییر در شیوه کلاس داری و روش‌های آموزشی است تا چه حد توانسته بر یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان تأثیر گذار باشد؟ تحقیقات انجام گرفته در این زمینه گویای این مطلب است که این نوع ارزشیابی حاکم بر کلاس درس اثرات مثبتی بر فرایندهای شناختی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز دارد (Black & Wiliams, 1998; Sepasi, 2003; Kord, 2003; Rohani, 2007). آموزش‌های کیفی توصیفی در روش ساخت‌گرا را مورد تحلیل قرار داده، بیان می‌کند

این که چه چیزی پایه‌های انگیزش را تشکیل می‌دهد و چگونه معلمان می‌توانند به گونه مؤثری دانش‌آموزان را برانگیزند سال‌های زیادی مورد تحقیق قرار گرفته است (Spaulding, translation Naeniyan & Biyabangard, 2002). با وجود این که نظریه‌های انگیزش را نمی‌توان به طور دقیق نظریه یادگیری نامید اما مطالعه انگیزش مطمئناً با مطالعه یادگیری آمیخته است و انگیزش غالباً از یادگیری استنباط می‌شود. ایمز (Ames, 1992) انگیزه بالا در دانش‌آموزان را عامل کاهش میزان ترک تحصیل و افزایش سطح موفقیت دانش‌آموزان می‌داند. کودکان برای آن که خود انگیزه شوند، نیاز به شناخت خود، باور کردن و مشاهده خود به عنوان فردی لایق و صلاحیت دار هستند. شاید تدریس معلم جالب باشد اما اگر کودک خود را شایسته پیشرفت نبیند تن به کار نخواهد داد. پس انگیزش رابطه تنگاتنگی با عزت نفس و خودنگاره دارد و چون هر دو در آغاز به وسیله دیگران شکل می‌گیرد، پس واکنش دوستان و افراد مورد اعتماد تأثیر عمیقی در خودباوری و انگیزش کودک دارد (Brewer, translation Nahidi, 2007). درک دانش‌آموز از کفایت تحصیلی، خود انگیزش تحصیلی وی را تعیین می‌کند. هیچ جنبه‌ای از کار آموزشی بیش از نظام نمره دهی بر انگیزه خارجی تأکید ندارد. بدون شک نمره دهی رایج‌ترین پاداش برای کار دانش‌آموزان است. استفاده از بازخورد توصیفی به جای نظام نمره دهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که توجه خود را به تکلیف متمرکز کند بر عکس شیوه نمره دهی دانش‌آموز را و می‌دارد که عملکرد خود را با عملکرد دیگران مقایسه کند (Spaulding, translation Naeniyan & Biyabangard, 2002). اما باید این مطلب را مدنظر داشت که ارزشیابی کمی برای عموم قابل فهم‌تر و مفیدتر است، اما ارزیابی کیفی تخصصی‌تر بوده، مهارت و آموزش بیشتری برای به کارگیری لازم دارد و بیشتر از مفاهیم و کلمات کلیدی، ارزش‌گذاری و قضاوت برخوردار است.

اصطلاح ارزشیابی تکوینی را نخستین بار اسکریون (Scirven) در مباحث مربوط به تنظیم برنامه درسی به کار برده است. بلوم (Bloom) معتقد بود که ارزشیابی تکوینی نه

احمدی (Ahmadi, 2006) زمینه‌های مثبت طرح را گرایش نسبی افراد جامعه به نوآوری، نگرش مثبت به ارزشیابی توصیفی و اطلاعات گسترده معلمان از این طرح دانسته است و نگرش مثبت معلمان به ارزشیابی سنتی را از عوامل منفی طرح می‌داند.

حیدری (Heidari, 2006) در تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی عنوان می‌کند که هر گاه ارزشیابی تکوینی با بازخورد نتایج به دانش‌آموزان همراه باشد، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد و اگر نمره‌ها به اطلاع دانش‌آموزان نرسد ارزشیابی بر پیشرفت تأثیر مستقیم ندارد. کرد (Kord, 2003) در بررسی خود بازخورد به شیوه‌های گوناگون اعم از کلامی، نوشتاری و ترکیبی از آن دو را در ارزشیابی تکوینی مؤثر می‌داند و خاطر نشان می‌کند که بین نتایج بازخوردهای کلامی و نوشتاری و آزمون‌های تکوینی تفاوت است. غلامی (Gholami, 2006) بازخوردهای ارزشیابی مستمر در هر نیم سال را باعث تسهیل در یادگیری ریاضی می‌داند. خوش خلق و اسلامیه (Khosh Kholgh & Eslamiyeh, 2006) در پژوهش تدوین و طراحی الگویی برای بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی، اشاره دارند که انگیزه درونی انجام یک تکلیف برای لذت بردن از آن در معنادار کردن یادگیری‌های دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند و معلم باید در کلاس درس تلاش کند که به جای تقویت انگیزه بیرونی به پرورش و انگیزه درونی بپردازد.

از آن جایی که انتظار می‌رود ارزشیابی توصیفی بتواند دانش‌آموزان را خود انگیزه بارآورد، سؤالی که ذهن اکثر مسؤولان و معلمان را به خود معطوف نموده این است که آیا نظام ارزشیابی توصیفی با توجه به محدودیت‌های فیزیکی مدارس و عده دانش‌آموزان کلاس و محتوای معلوم خواهد توانست بر انگیزش و عملکرد تحصیلی تأثیری عمیق‌تر از ارزشیابی سنتی گذاشته، انگیزه بالایی برای ادامه تحصیل فراهم کند؟

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای یا پس رویدادی (Causal-comparative) است. جامعه مورد

دانش‌آموزان با به عهده گرفتن نقش فعال در یادگیری و شرکت در فرایند ارزیابی به آن چه آموخته‌اند تشویق می‌شوند در مقابل، فیروز نیا (Firooz Niya, 2009) رابطه انگیزش تحصیلی را با معدل مستقیم می‌داند. سمرسی (Semerci, 2010) رابطه میان انگیزه موفقیت و تفکر انتقادی را بررسی نموده است و با محاسبه رگرسیون و ارتباط بین این دو متغیر عنوان می‌کند که مهارت‌های تفکر انتقادی بر انگیزه به طور معناداری مؤثرند.

یانگ (Young, 2008) شاخص‌های کیفیت زندگی را معرفی کرده و آن را روش مناسبی برای درک بیشتر وضعیت و موقعیت یک سیستم آموزشی محلی، منطقه‌ای و ... می‌داند. کیفیت زندگی، شکوفایی هوش هیجانی و خلق و خوی انسانی نشأت گرفته و تأثیر پذیر از محیط‌های اولیه پرورشی و تربیتی انسان است (Nayebi & et al, 2007). کیفیت زندگی از دیدگاه رحیمی (Rahimi, 2009) از بنیادی‌ترین مفاهیم مطرح در روان‌شناسی مثبت نگر است. تجارب قبلی فراگیر و برنامه‌های پر تحرک می‌تواند به آموزش سرعت بخشد و میزان رضایت از مدرسه و آموزش را بالا ببرد (Mehr Mohamadi, 1989; quoted by Norouzi, 2009).

لوبرز (Lubbers, 2006) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند. در پژوهش سیف (Seif, 2006) در اجرای ارزشیابی توصیفی در ماجرا (احساس خود انگیزگی و لذت بردن از یادگیری) (Sense of spontaneity and enjoy learning) و فرصت (Believed to be beneficial to the school) تفاوت معناداری با ارزشیابی سنتی مشاهده نشد. سیف در پژوهش خود بیان می‌کند که عدم ارزشیابی پایانی در طرح توصیفی باعث می‌شود که نظام آموزشی ابتدایی در دراز مدت به یک نظام خود به خودی تبدیل شود و نتیجه آن بی سواد بارآمدن دانش‌آموزان خواهد بود. وی معتقد است که این طرح از نظر پیشرفت تحصیلی موفقیتی در پی نخواهد داشت و دلیل آن را حذف ارزشیابی پایانی می‌داند. در پژوهش

رضایی (Seif & Rezayi, 2006) محاسبه گردیده که آلفا به ترتیب برای رضایت کلی ۰/۸۵، عاطفه منفی ۰/۷۲، رابطه با معلم ۰/۷۷، همبستگی اجتماعی ۰/۷۹، فرصت ۰/۸۰، موفقیت ۰/۷۳ و ماجرا ۰/۶۸ بوده است. بررسی‌هایی که به منظور تعیین روایی و پایایی این مقیاس انجام شده، روایی و پایایی آن را مورد تأیید قرار داده است. از جمله اینلی (Ainley, 1999)، اینلی و همکاران (Ainley & et al, 1984)، اینلی و بروک (Ainley & Brooke, 1992) و در بررسی اندرسون و بروک (Anderson & Brooke, 2000). ضریب آلفای کرونباخ در تحقیق حاضر برای هر خرده مقیاس در جدول شماره ۲ آورده شده که حاکی از پایایی پرسشنامه ذکر شده است (Seif & Rezayi, 2006).

۲ - پرسشنامه میزان انگیزه به تحصیل: این پرسشنامه توسط قلی پور و بهرامی حصار (Gholi Pour & Bahrami Hesari) به منظور سنجش علاقمندی (motivation) دانش‌آموزان به تحصیل ساخته شده است و شامل ۴۰ سؤال ۵ گزینه‌ای با گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم است. این پرسشنامه توسط استیری (Stiri) در سال‌های ۱۳۷۵ - ۱۳۷۴ به عنوان کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی مورد پژوهش قرار گرفته است. این پژوهشگر پرسشنامه را در یک گروه نمونه ۲۰۷ نفری از دانش‌آموزان دختر راهنمایی سبزوار اجرا کرد و نتایج زیر را به دست آورده است. ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد و معادل ۰/۹۱ گزارش شده است. (Pasha Sharifi, 2008)

روایی محتوایی این تست توسط اساتید مورد تأیید قرار گرفته است، تأیید اعتبار درونی سؤالات این آزمون را می‌توان به عنوان یکی از شواهد روایی سازه تلقی کرد. برای آزمون هر دو فرضیه، آزمون‌های آماری t و مقایسه نمره کل و مؤلفه‌های کیفیت زندگی از آزمون MANOVA و برای آزمون فرضیه سوم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

آزمون فرضیه اول: «دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند، انگیزش تحصیلی

مطالعه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم شهر قاین در سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹ بالغ بر ۶۹۸ نفر دانش‌آموز پسر پایه چهارم ابتدایی (۷۰ نفر دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و ۶۲۸ نفر از کلاس‌های ارزشیابی سنتی) است. گروه دانش‌آموزان ارزشیابی سنتی متناسب و مشابه گروه توصیفی (پسر، از مدارس عادی، دارای معلم مرد و ۷۰ نفر) بود. در این پژوهش ۶۶ دانش‌آموز پسر پایه چهارم دبستان (۴۸٪) تمامی دانش‌آموزان از مدارس عادی مجری طرح ارزشیابی توصیفی در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین ۷۰ دانش‌آموز پسر پایه چهارم (۵۱٪) از مدارس هم سطح با آنها به لحاظ جنسیت (پسر) و نوع مدرسه (دولتی) دارای معلم مرد به روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

اطلاعات به صورت میدانی، داده‌هایی در قالب اجرای دو پرسشنامه انگیزه به تحصیل و کیفیت زندگی در مدرسه از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر قاین جمع‌آوری شد. در این پژوهش از دو پرسشنامه در این تحقیق استفاده شد: پرسشنامه کیفیت زندگی و پرسشنامه انگیزه به تحصیل:

۱ - پرسشنامه کیفیت زندگی: (Quality of school life): (QSL)، این آزمون دارای ۳۹ سؤال ۴ نقطه‌ای (کاملاً موافق، موافق، مخالف، کاملاً مخالف) و ۷ خرده آزمون با نام‌های رضایت کلی (Overall Satisfaction)، عاطفه منفی (Negative emotion)، رابطه با معلم (Relationship with teacher)، همبستگی اجتماعی (Social Cohesion)، فرصت (Believed to be beneficial to the school)، موفقیت (Confidence in their abilities to succeed in school) و ماجرا (Sense of spontaneity and enjoy learning) است (Ajnelly & Bourke, 1992; translation Seif, 2006).

روایی و پایایی این پرسشنامه توسط (Mok & Flynn, 2002) تأیید شده و در پژوهش سیف و رضایی (Seif & Rezayi, 2006) پایایی آزمون با تأکید بر همسانی درونی برای کل آزمون میزان کل آلفای کرونباخ (Cronbach's alpha) آن ۰/۹۰ گزارش شده است. این ضریب برای هر یک از خرده مقیاس‌های هفت گانه نیز در مطالعه سیف و

مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش آموزان ... / ۱۰۹

وجود ندارد. بنابراین بین انگیزش تحصیلی دانش آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند نسبت به دانش‌آموزان سنجیده شده با ارزشیابی سنتی، در نمونه آماری حاضر از نظر آماری تفاوت معناداری مشاهده نشد ($t=585/1, P=0/115$). بنابراین فرضیه اول تحقیق رد می‌شود.

آزمون فرضیه دوم: «دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند کیفیت زندگی بهتری نسبت به دانش‌آموزان تحت سنجش با ارزشیابی سنتی، دارند».

بیشتری نسبت به دانش‌آموزان تحت سنجش با ارزشیابی سنتی هستند، دارند.»

به منظور مقایسه میانگین متغیر انگیزش تحصیلی در نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی) از آزمون t مستقل استفاده شد. همان طور که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، میانگین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس عادی مجری ارزشیابی توصیفی ۳/۸۷۵ و در مدارس مجری ارزشیابی سنتی ۰/۲۱ است. آزمون مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که با فرض برابری واریانس‌ها، مقدار p سطح معناداری برابر ۰/۱۱۵، بزرگتر از ۰/۰۵ است و دلیل کافی برای رد H_0

جدول ۱ - توزیع فراوانی و درصد نمونه مورد پژوهش برحسب نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی)

گروه	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
توصیفی	۶۶	۴۸,۵	۴۸,۵
سنتی	۷۰	۵۱,۴	۱۰۰

جدول ۲ - شاخص‌های پایایی ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر

متغیرها	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ
رضایت کلی	۶	۰/۷۶
عاطفه و استرس	۵	۰/۶۷
رابطه معلم	۵	۰/۷۰
همبستگی اجتماعی	۸	۰/۶۳
موفقیت	۴	۰/۶۱
ماجرا	۵	۰/۸۹
فرصت	۶	۰/۷۶
انگیزش	۴۰	۰/۸۷

جدول ۳ - نتایج تحلیل آماری مقایسه میانگین متغیر انگیزش تحصیلی در نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی)

متغیر	ارزشیابی	N	M	SD	t	df	P
انگیزش تحصیلی	توصیفی	۶۶	۳/۸۷۵	۰/۵۲۸	-۱/۵۸۵	۱۳۴	۰/۱۱۵
	سنتی	۷۰	۴/۰۲۱	۰/۵۴۵			

واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شده است. در پژوهش حاضر مقیاس کیفیت زندگی دارای ۷ خرده مقیاس رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، همبستگی اجتماعی (احساس ارزشمندی و کنار آمدن با دیگران)، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، معلم (نگرش در مورد معلمان)، ماجرا (احساس خود انگیختگی و لذت بردن از یادگیری) و پیشرفت یا موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) است. به منظور پاسخ به این سؤال که آیا دو نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی) توانسته است تفاوت معناداری در خرده مقیاس‌های کیفیت زندگی ایجاد کند، از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد.

از آنجایی که سطح معناداری (p) در خرده مقیاس‌ها از ۰/۰۵ بیشتر است، می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه توصیفی و سنتی در خرده مقیاس‌های کیفیت زندگی تفاوت معناداری مشاهده نشده است. گزارش مقادیر مجذور اتا نیز نشان می‌دهد که ۰/۰۰۴ از واریانس متغیر رضایت کلی، ۰/۰۱۰ از واریانس متغیر عاطفه، ۰/۰۰۳ از واریانس متغیر همبستگی اجتماعی، ۰/۰۰۲ از واریانس متغیر فرصت، ۰/۰۰۴ از واریانس متغیر رابطه معلم، ۰/۰۰۷ از واریانس متغیر ماجرا، ۰/۰۲۷ از واریانس متغیر موفقیت برای متغیر گروه (ارزشیابی) به حساب آمده است.

به منظور مقایسه میانگین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه در نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی) از آزمون t مستقل استفاده شد. همان طور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، میانگین متغیر کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدارس عادی مجری ارزشیابی توصیفی ۳/۳۷۲ و در مدارس مجری ارزشیابی سنتی ۳/۳۴۶ است. آزمون مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که با فرض برابری واریانس‌ها، مقدار p سطح معناداری برابر ۰/۷۵۰، بزرگتر از ۰/۰۵ است و دلیل کافی برای رد H_0 وجود ندارد. بنابراین بین کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند نسبت به دانش‌آموزانی که با ارزشیابی سنتی سنجیده می‌شوند، در نمونه آماری حاضر از نظر آماری تفاوت معناداری مشاهده نشد ($P=0/750$)، $t = 0/318$). بنابراین فرضیه دوم تحقیق نیز رد می‌شود.

آزمون فرضیه سوم: بین انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان رابطه مثبتی وجود دارد. برای بررسی رابطه بین کیفیت زندگی و انگیزش تحصیلی ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. بر اساس جدول شماره ۶، بین این دو متغیر رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد ($r=0/283$, $P=0/001 < 0/05$). در بررسی تفاوت بین خرده مقیاس‌های کیفیت زندگی در دو نوع ارزشیابی توصیفی و سنتی بین گروه‌ها از تحلیل

جدول ۴ - نتایج تحلیل آماری مقایسه میانگین متغیر کیفیت زندگی در نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی)

متغیر	ارزشیابی	N	M	SD	t	df	P
کیفیت زندگی	توصیفی	۶۶	۳/۳۷۲	۰/۴۸۵	۰/۳۱۸	۱۳۴	۰/۷۵۰
	سنتی	۷۰	۳/۳۴۶	۰/۴۴۹			

جدول ۵ - نتایج همبستگی انگیزش و کیفیت زندگی در مدرسه

انگیزش تحصیلی		کیفیت زندگی
ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری	
۰/۲۸۳	۰/۰۰۱	

جدول ۶ - آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه میانگین خرده مقیاس‌های پرسشنامه کیفیت زندگی در دو نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی)

خرده مقیاس‌ها	میانگین مجدورات	df	F	مجموع مجدورات	P	η^2
رضایت کلی	۰/۱۷۶	۱	۰/۵۳۷	۰/۱۷۶	۰/۴۶۴	۰/۰۰۴
عاطفه	۰/۵۲۱	۱	۱/۲۹۹	۰/۵۲۱	۰/۲۵۶	۰/۰۱۰
همبستگی اجتماعی	۰/۰۹۶	۱	۰/۵۲۷	۰/۲۱۱	۰/۴۶۸	۰/۰۰۳
فرصت	۰/۰۶۸	۱	۰/۴۳۲	۰/۰۹۶	۰/۵۱۲	۰/۰۰۲
رابطه معلم	۰/۲۱۱	۱	۰/۲۰۵	۰/۰۶۸	۰/۶۵۰	۰/۰۰۴
ماجرا	۰/۳۵۱	۱	۰/۹۰۹	۰/۳۵۱	۰/۳۴۱	۰/۰۰۷
موفقیت	۱/۳۴۸	۱	۳/۶۸۸	۱/۳۴۸	۰/۰۵۶	۰/۰۲۷

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی کرده‌اند. اما تأثیر ارزشیابی بر انگیزش تحصیلی کمتر مدنظر قرار گرفته است. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزانی که با ارزشیابی توصیفی سنجش می‌شوند تفاوت معناداری با دانش‌آموزان سنجیده شده با ارزشیابی سنتی ندارد. همچنین دانش‌آموزان مدارس عادی مجری ارزشیابی سنتی به اندازه دانش‌آموزان مدارس مجری ارزشیابی توصیفی از مدرسه راضی هستند. برانگیختن و علاقمند ساختن دانش‌آموز به درس در سایه رویکرد نظام‌مند برنامه درسی و مراحل متوالی از جمله ارزشیابی است. هدف ارزشیابی خدمت به آموزش است، نه در کمین نشستن برای غافلگیر کردن دانش‌آموز و محک زدن او با معیار آنچه «نمی‌داند». فرهنگ توجه به کیفیت زندگی دانش‌آموزان را می‌توان با کاربرد روش صحیح در آموزش و ارزشیابی بر فضای کلاس غالب کرد. کیفیت زندگی، شکوفایی هوش هیجانی، و خلق و خوی انسانی نشأت گرفته و تأثیر پذیر از محیط‌های اولیه پرورشی و تربیتی انسان است. کیفیت زندگی از دیدگاه (Rahimi, 2009) از بنیادی‌ترین مفاهیم مطرح در روان‌شناسی مثبت نگر است. تجارب قبلی فراگیر و

با توجه به اهمیت انگیزش تحصیلی، مطالعه حاضر به منظور مقایسه ارزشیابی توصیفی و سنتی در میزان انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان انجام گرفت. از آن جایی که داشتن انگیزه و علاقه به تحصیل و مدرسه از دلایل اصلی موفقیت تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان به شمار می‌رود و بر اساس یافته‌های تحقیق کرد (Kord, 2003)، خوش خلق و سلامیه (Khosh Kholgh & Eslamiyeh, 2006)، بلک و ویلیام (Black & Wiliams, 1998)، یونگ (Young, 2008) بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب نوع ارزشیابی تفاوت معناداری وجود داشت. به عبارت دیگر، پیشرفت تحصیلی در ارزشیابی توصیفی بیشتر از سنتی بوده است که با نتایج این پژوهش هماهنگ نیست. حیدری (Heidari, 2006) در تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی عنوان می‌کند که هر گاه ارزشیابی تکوینی با بازخورد نتایج به دانش‌آموزان همراه باشد، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد و اگر نمره‌ها به اطلاع دانش‌آموزان نرسد، ارزشیابی بر پیشرفت تأثیر مستقیم ندارد. تحقیقات مذکور، هر یک، متغیرهای مختلف تأثیر پذیر از ارزشیابی را

سوی دانش‌آموزان جای خود را به سنجش مستمر و گام به گام می‌دهد. در طرح ارزشیابی توصیفی، معلم ارزشیابی مستمر را جزئی اساسی از فرآیند یادگیری می‌داند که به طور مداوم از ابتدای سال تحصیلی تا پایان سال ادامه دارد.

احتمالاً دلایلی چون فقدان یک برنامه مدون برای تأمین منابع مالی و امکانات و تجهیزات خاص، فعالیت‌های کیفی یا نحوه اجرای طرح، عدم نظارت کافی بر اجرای طرح، کمبود امکانات و تجهیزات متناسب با حجم فعالیت معلمان، اظهار نظرهای منفی و غیر کارشناسی از سوی برخی از معلمان وقت‌گیر بودن و افزایش حجم کاری معلمان در مدرسه و خانه به دلیل تنوع ابزارها و عدم تناسب با حجم کتاب درسی، بالا بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس و اشکال در روش ارائه بازخوردها را می‌توان مؤثر دانست. باید سعی کرد تا میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی را در بروز و رشد خلاقیت، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود کیفیت زندگی ایشان نشان داد. تا معلمان بتوانند با به کارگیری درست آنها و بهبود در روش‌های تدریس و ارزشیابی خود، شاهد افکار و فعالیت‌های خلاقانه دانش‌آموزان و ارتقای سطح کیفی زندگی ایشان باشند. احمدی (2007) موانع مهم عدم موفقیت طرح را نگرش‌های سنتی میان معلمان که خود مانع مهمی برای یادگیری ذهنی عمیق معلمان با جزئیات طرح عنوان نموده، نداشتن میز و نیمکت مناسب برای کارگروهی، علاقمند نبودن بسیاری از معلمان به نوآوری و دیدگاه والدین نسبت به طرح هم‌زمان بودن اجرای چند طرح جدید، جمعیت بالای کلاس‌ها عنوان می‌کند که بسیاری از مشکلات دبستان‌های مورد تحقیق در این پژوهش را شامل می‌شود. عدم توجه به نیازهای اطلاعاتی معلمان و دانش‌آموزان در اجرای طرح توصیفی در سطح شهرستان، فقدان برنامه‌ای مدون برای پیش‌بینی و تأمین منابع مالی، امکانات و تجهیزات خاص را می‌توان از دیگر دلایل عدم موفقیت ارزشیابی توصیفی عنوان کرد.

تحقیق لوبرز (Lubbers, 2006) حاکی از این است که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی با روابط اجتماعی بالا شود. زکی (Zaki, 2007) کیفیت زندگی را با عملکرد دانشجویان مرتبط

برنامه‌های پر تحرک می‌تواند به آموزش سرعت بخشد (Mehr Mohamadi, 1989; quoted by Norouzi, 2009) و میزان رضایت از مدرسه و آموزش را بالا ببرد. در تحقیقات انجام شده در گذشته، تأثیر دو نوع ارزشیابی بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان به طور مشخص بررسی نشده است. در پژوهش سیف (Seif & Rezayi, 2006) تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته و به این نتیجه رسیده است که مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در حوزه عاطفی رضایت کلی از مدرسه، فرصت و ماجرا (Sense of spontaneity and enjoy learning) تفاوت معناداری ندارند که با نتایج این تحقیق هم‌خوانی دارد. خوش خلق (Khosh Kholgh, 2006). ارزشیابی توصیفی را در زمینه دور کردن اضطراب و ایجاد جوی مطلوب در کلاس درس و نیز افزایش فعالیت دانش‌آموزان موفق دانسته که با نتایج این تحقیق مغایر است. یکی از دلایل مهم عدم موفقیت طرح ارزشیابی توصیفی، احتمالاً ضعف در ارائه اطلاع‌رسانی صحیح آن است. دلیل دوم را باید نوع دیدگاه ایجاد شده در دانش‌آموز نسبت به برتری عنوان نمود (Khosh Kholgh, 2006). اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را در از بین بردن حساسیت والدین نسبت به نمرات فرزندان را ناموفق دانسته است که خود دلیل محکمی بر عدم موفقیت این نوع ارزشیابی نسبت به ایجاد انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان است. بعضی از گروه‌ها بر این باورند که نمره، عامل انگیزشی مؤثری برای یادگیری است که با حذف نمره انگیزش یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. پس باید این مطلب را فرهنگ سازی کرد که آزمون‌های سنتی به دلیل ساختار خود، به خواست و نیاز افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می‌دهند و اغلب به رتبه بندی دانش‌آموز می‌اندیشند. روش آنها بر نقاط ضعف آزمون شونده تأکید دارد و در مورد پیشرفت دانش‌آموز و ایجاد انگیزه به تحصیل حساس نیست. اما ارزشیابی توصیفی به هر دانش‌آموز به دیده احترام می‌نگرد، موهبت‌های طبیعی و انسانی او را بسیار بیشتر از آزمون‌های سنتی نشان می‌دهد و باز خوردی مثبت و تکالیفی رشد دهنده به او ارائه می‌کند. در دنیای امروز، حافظه مداری و حفظ کردن صرف مطالب درسی از

University of Medical Sciences. Iranian journal of medical Education, Volume 9, No 1, PP 79- 85 (Persian).

Heidari, Shaban. (2006). Formative evaluation of the impact of the new system to increase the academic achievement of first-year high school. Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Faculty of Education (Persian).

Huffman, K. (2006). living psycholog. John wiley&Sons, Inc.

Khosh Kholgh Iraj, Eslamiyeh Mohamad Mehdi. (2006). Drafting and design model for providing qualitative feedback on the evaluation of academic achievement. Journal of Educational Innovations, No 18, Fifth year. PP 57- 78 (Persian).

Kord, Bahman. (2003). Effect of feedback on formative assessment on student achievement fifth grade Science class Ghochan city. Master's thesis, Teacher Training University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences (Persian).

Gholami, Hossein ali. (2006). formative and descriptive evaluation of mathematic and How to implement it in high school of khodabandeh city. Master's thesis of kerman university (Persian).

Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. Journal of school psychology, Vol 44, Issue 6 .

Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students quality of school life apath model. learning environments research, No 5, PP 275-300.

Nayebi, Batoul, Kateb Fatemeh, Mazaheri Mehrangiz, Birashk Behrouz. (2007). Impact on quality of life and behavioral light interior spaces - a moral man. Ethical Issues in Science and Technology, second year, No 3 & 4, PP 65- 72. (Persian).

Norouzi, Reza Ali, Nasr Abadi Hasan Ali. (2006). Satisfaction survey of students in elite educational component. Journal of Psychology, Tenth year, No 2, PP 231- 247 (Persian).

Pasha Sharifi, Hasan. (2003). Standards and new strategies for measuring student achievement.

می‌داند که با نتایج این تحقیق هم‌خوانی دارد و خود دلیل بر پذیرش این فرضیه است که بین انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معناداری است. با توجه به یافته‌های پژوهش موارد زیر توصیه می‌شود:

- آموزش ضمن خدمت معلمان برای دستیابی به مواد آموزشی نو و آگاهی از شیوه‌های جدید تربیتی و به کارگیری روشی نو و جدید آموزش در تدریس.

- وزارت آموزش و پرورش در جهت تهیه فضای آموزشی مناسب، تأمین نیروی انسانی کارآمد، بالابردن سطح زندگی دبیران اقدام نماید.

- مسؤولان زمینه تغییر را در نگرش معلمان به ویژه نسبت به ارزشیابی سنتی فراهم نمایند. به نظر می‌رسد که اصلاح تفکر ارزشیابی مستمر به نحو دقیق و درست، کار مهمی است که مسؤولان باید به آن اقدام کنند. جلسات بحث و گفتگو در مدارس و گروه‌های آموزشی و معرفی طرح از طریق رسانه‌ها در این راستا ضرورت می‌یابد.

منابع

Ahmadi Gholam Ali. (2007). Qualitative evaluation survey - a description of the elementary schools in Tehran. Journal of Educational Innovations, No 23, PP 85- 122 (Persian).

Ahmadi Hossein. (2006). Goodbye scores (Interview Jam newspaper). Available at the address: <http://news.parseek.com/Url?id=1301222> (Persian).

Ames, c. (1992). Classrooms : Coals , structures and student motivation . Journal of educational psychology, 84 ,261-271.

Brewer, elizabeth hartley. (2007). Motivating Children. translation: ahmad nahidi. Tehran: Javaneh Roshd (Persian).

Black, P.J. & Wiliams ,D. (1998). Assessment and classroom learning assessment in education. Principles policy and practice, 5, 7, 73.

Firooz Niya, Samane. (2009). The relationship between academic motivation and academic achievement of medical students of Isfahan

Shoikraollahi, Mahboube. (2006). Compared to traditional evaluation methods based on the description and evaluation of the four standards (ethical, labor, technology, functionality and accuracy) from the perspective of primary school teachers in Tehran. Master's thesis, Teacher Training University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences (Persian).

Spaulding, Ch. L. (2002). Motivation in the classroom. Translation: Naeiniyan & Biyabangard. Tehran: Publications Madreseh. (Persian).

Young ,Richard D. (2008). Quality of life Indicator systems-Definitions,methodologies, uses And public policy Dicismaking . <http://en.wikipedia.org/wiki/Qualityof life>.

Zaki,mohamad ali.(2006). Quality of life and relationship with self-esteem between male and female students of esfshan university. journal of iran Clinical Psychology

year13,volume 4,pp 416-429(Persian).

Proceedings of the Conference on Student Assessment, Tehran: Tazkiyeh (Persian).

Pasha Sharifi, Hasan & et al. (2008). Model for motivation to study, research and review its effectiveness in middle school students. Journal of Educational Innovations, Volume 7, No 25, PP 10-24 (Persian).

Pasha Sharifi, Hasan & et al. (2008). Research questions in the field of psychology, counseling, education and sociology. Tehran: Publications Sokhan. (Persian).

Radmanesh, Mohamad Hasan. (2010). A descriptive qualitative evaluation (what, why, how). Yazd: Printing 1(Persian).

Rahimi Mehdi, Khayer Mohamad. (2009). The relationship between family communication patterns and quality of life of high school students in Shiraz. Journal of Ferdowsi University of Subject, Volume 10, No 1, Pp 5- 25 (Persian).

Rohani , Abbas. (2007). Traditional descriptive evaluation based on classroom climate, and emotional characteristics of creativity in elementary students. Journal of Educational Science Peugeot hash, No 14, PP 71- 93 (Persian).

Seif , Ali Akbar, (2007). Measurement, evaluation, educational evaluation. Tehran: Publications Doran. (Persian).

Seif , Ali Akbar, Rezayi Akbar. (2006). Descriptive evaluation of the impact of cognitive, emotional and psychological - Motor students. Journal of Educational Innovations, Volume 5, No 18, PP 11- 40. (Persian).

Semerci ,Cetin. (2010). The relationships between achivement focused motivation and critical thinking. African journal of business management ,Vol. 5(15), pp.6180-6185.

Sepasi,hossein.(2002). The effect of educational evaluation on academic achievement of third.

Grade student guidance school in mathematic. First Conference on the Evaluation of Educational Achievement.tehran,tazkiye(Persian).