

The impact of descriptive evaluation on reading and writing skills of the fourth grade students of elementary schools

تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی

Kavous Ghobadi Chaarraah Gashin, Hojatollah Faani, Vida Fallahi

¹Master of Curriculum Development, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Fars, Iran

^{2,3}Faculty member, Faculty of Education and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Fars, Iran

کاوس قبادی چهارراه‌گشین، حجت‌اله فانی، ویدا فلاحی*

^۱کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، فارس، ایران
^{۲,۳}عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، فارس، ایران

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect of descriptive evaluation on reading and writing skills of the fourth grade elementary school students in the Gachsaran city villages. The method of research was Quasi-experimental. Isfahan standard tests of reading and writing skills and also the teacher-made exams have been used for gathering the data. The sample of this research was including 84 students in the fourth grade of elementary schools. The experimental group was undergone the descriptive method of evaluation and the control group was undergone the traditional evaluation method. Covariance analysis was used to test the hypotheses of the study. The research results indicated that the descriptive evaluation method had a significant effect on both of reading and writing skills of the students. On the other hand, the findings displayed that the reading skills of boys in descriptive evaluative group were better than the boys in the traditional group and the writing skills of the girls in descriptive evaluating group were better than the girls in the traditional group.

Keywords: Descriptive evaluation, Reading skills, Writing skills

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۱۳۹۱ - ۱۳۹۰ اجرا شد. روش پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون بوده است. جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ را در بر می‌گیرد و حجم نمونه ۸۰ نفر از دانش‌آموزان روستاهای این شهرستان است. از کلاس‌های موجود ۴ کلاس انتخاب شدند. سپس به طور تصادفی ۲ کلاس از مدارس که طرح ارزشیابی توصیفی در آنها اجرا می‌شد، برای طرح آزمایشی (طرح توصیفی) و ۲ کلاس از مدارس که هنوز در آنها طرح سنتی ارزشیابی اجرا می‌شد، برای طرح گواه (طرح ارزشیابی سنتی) انتخاب شدند. معلمان کلاس‌هایی که به عنوان گروه آزمایشی انتخاب شدند، به طور ویژه توسط پژوهشگر برای اجرای صحیح طرح آموزش دیده و به ترتیب توسط پژوهشگر مورد نظارت و راهنمایی لازم قرار می‌گرفتند. برای سنجش مهارت خواندن دانش‌آموزان مورد پژوهش آزمون تشخیص سطح خواندن اصفهان که توسط دکتر محمدرضا عابدی و مرضیه عزیزبان تهیه و هنجاریابی شده، مورد استفاده قرار گرفت و برای سنجش مهارت نوشتن دانش‌آموزان از آزمون نوشتاری محقق ساخته استفاده شد که روایی صوری آزمون نوشتن، توسط نظر سنجی از معلمان دوره ابتدایی و کارشناسان گروه‌های آموزشی استان به دست آمد و با انجام اصلاحات، مورد تأیید قرار گرفت. ضریب کل بازآزمایی آزمون مهارت خواندن ۰/۷۸ و ضریب کل بازآزمایی آزمون مهارت نوشتن ۰/۷۳ به دست آمد. جهت آزمایش فرضیه‌های تحقیق و بررسی تأثیرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون، از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شده است. نتایج پژوهش حاکی از تأثیرمعنادار ارزشیابی توصیفی بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان بوده است. از نتایج دیگر پژوهش، توانایی بیشتر مهارت خواندن پسران در گروه توصیفی نسبت به گروه سنتی و توانایی بیشتر مهارت نوشتن دختران گروه توصیفی نسبت به گروه سنتی بوده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، مهارت خواندن، مهارت نوشتن، پایه چهارم ابتدایی، مدارس روستایی

مقدمه

روش خواندن و نوشتن در مدارس ابتدایی نامناسب بوده، خواستار جایگزینی روشی نو به جای شیوه کنونی شده است. نتایج مطالعات مؤسسه بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی تحت عنوان تیمز (Timss, 1995) و پرلز (Pirls, 2001) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات، دانش‌آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور، رتبه ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور رتبه ۲۳ و در پیشرفت سواد خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند. عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش عمومی و امور تربیتی را نشان داد و موجب شد که شورای عالی آموزش و پرورش به معاونت آموزش عمومی مأموریت دهد تا نسبت به تهیه طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های ابتدایی اقدام کند. بنابراین طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی تهیه و به اجرا گذاشته شد (Seifi Moghaddam, 2008). این طرح در سال تحصیل ۱۳۸۲-۱۳۸۳ به صورت آزمایشی در تعداد معدودی از کلاس‌های پایه‌های اول تا چهارم ابتدایی در سطح کشور اجرا شد و در ۵ محور در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی تغییراتی ایجاد کرد که عبارتند از: ۱- تأکید بر ارزشیابی تکوینی ۲- تغییر مقیاس کمی به کیفی ۳- تنوع بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات ۴- تفسیر ساختار کارنامه ۵- تفویض اختیار تقسیم بندی در باره ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان به معلم و شورای مدرسه (Hassani, 2008). از آنجایی که استان فارس از نخستین استان‌های است که این طرح در آن به مورد اجرا گذاشته شد و با توجه به این که بررسی نحوه اجرا و شناسایی نقاط ضعف و قوت این طرح، نیاز به ارزشیابی از خود طرح ارزشیابی و تأثیرات آن دارد، پژوهش حاضر تلاشی بوده است تا عملکرد گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی را در مدارس که این طرح به طور کامل و با معلمان آموزش دیده اجرا می‌شود، در زمینه مهارت خواندن و نوشتن با توجه به شرایط اقلیمی مورد مطالعه و بررسی قرار دهد.

ارزشیابی توصیفی طرحی است که از سال ۱۳۸۳ در مدارس ابتدایی کشور آغاز شده است و با رویکردهای جدید و ابزارهای متنوع به دنبال بهبود کیفیت آموزشی به ویژه کیفیت بخشی به دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان است (Hassani, 2008). در ارزشیابی سنتی، امتحان به عنوان آخرین حلقه فرآیند آموزشی تلقی می‌شود که در پایان دوره آموزشی برای جدا کردن دانش‌آموزان قبول یا رد شده به کار می‌رود. اما در شیوه‌های جدید، امتحان و ارزشیابی را بخش جدایی‌ناپذیر از فرآیند یاددهی - یادگیری می‌دانند که همراه با آموزش و با داشتن ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و به جای تأکید بر طبقه بندی دانش‌آموزان و مقایسه آنان با یکدیگر، هدایت یادگیری آنان را مورد توجه قرار می‌دهد. ارزشیابی توصیفی جزئی از فرآیند تعلیم و تربیت و وسیله مناسبی برای اصلاح هدف‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های تدریس شناخته می‌شود. ارزشیابی توصیفی عامل مهمی است که دانش‌آموزان را در دسترسی مطمئن به هدف‌های آموزشی کمک می‌کند و با نشان دادن ضعف فرآیندهای تدریس و یادگیری، موجبات اصلاح و بهبود آنها را فراهم می‌سازد (Mohammad Mirzaei & Ghorbani Pour, 2008). خواندن و نوشتن جزو اهداف اصلی دوره ابتدایی است که اساسی‌ترین وسیله یادگیری، تفکر و حل مسأله نیز هست. به نظر گلیفورد خواندن و نوشتن از پیچیده‌ترین فعالیت‌های شناختی است که از یک سو با توانایی‌های هوشی رابطه دارند و از سوی دیگر، ابزار تفکر، حل مسأله و یادگیری در همه زمینه‌های آموزشی است (Lefrancois, 1991). لذا می‌توان گفت که یکی از عوامل کلیدی مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، زبان فارسی است. به نظر می‌رسد چون زبان فارسی کلید همه یادگیری هاست، به احتمال زیاد یکی از علل مردودی دانش‌آموزان و تکرار پایه و نارسایی در یادگیری‌ها مربوط به دو مهارت خواندن و نوشتن است. در این میان روش‌های یادگیری - یاددهی زبان فارسی و همچنین عامل ارزشیابی که با دیدگاه‌های جدید جزئی از نظام یادگیری است، اهمیت دارد. بعضی از تحقیقات اخیر نشان دهنده آن است که

در سال‌های بالاتر دوره ابتدایی انتظار می‌رود که دانش‌آموز توانایی جمله سازی خود را افزایش داده، جمله‌های طولانی‌تری بسازد (Anoshepour & Hossein zadeh, 2000). نوشتن در پیشرفت‌های اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها و ادامه تحصیل و کسب معلومات آنها در طول زندگی نقش مهمی دارد (Kamali Sarvestani, 1998) و در این میان خلاصه نویسی یکی از راه‌های به دست آوردن مهارت در نوشتن مطالب یا کتابی است که آن را مطالعه می‌کنیم (Saif, 2006). نوشتن اتصال درست نشانه‌های صوتی به نشانه‌های خطی با رعایت ویژگی‌های هر یک به منظور ارسال پیام به گونه‌ای صحیح است (Safar Pour, 1999). توانایی ایجاد ارتباط از راه نوشتن، پیش‌نیاز موفقیت در مدرسه است. معمولاً دانش‌آموزانی که در یادگیری ناتوان هستند، زمانی دشوار را در ساعات تکالیف نوشتاری در مدرسه می‌گذرانند. زیرا آنها در تسلط بر جنبه‌های مکانیکی‌تر بیان کتبی از جمله هجی کردن، دست خط و نشانه گذاری و نیز مهارت‌های بالای انشا نویسی مشکلاتی دارند (Meiler, 2001).

امروزه نارسایی بیان افکار از طریق نوشتن رایج‌ترین ناتوانی مهارت‌های ارتباطی است و یکی از دلایل مهم آن این است که شکل نوشتاری زبان عالی‌ترین و پیچیده‌ترین شکل ارتباط است و در سلسله مراتب مهارت‌های زبانی آخرین مرحله‌ای است که آموخته می‌شود (Gorgi, 1995)) و در عین حال نوشتن عینی‌ترین مهارت ارتباطی است که مستقیماً مشاهده و ارزیابی شده، اطلاعات را به وسیله آن ثبت و ضبط می‌کنند (Poor Kheyroodin; Framky, 2001). نتایج تحقیقات دانافیلو (Danafylv, 1990) به نقل از: (DanayToosi, 2003) در مورد مقایسه توانمندی دو جنس در این مهارت، نشان داد که دخترها بیشتر از پسرها می‌نویسند و نوشته‌های آنها از کیفیت بالاتری برخوردارند. همان طور که گفته شد، یادگیری این مهارت‌های زبانی بستگی به روش‌های یاددهی - یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی دارد که در نگاه‌های جدید، این دو در واقع در کنار هم و بخشی تفکیک ناپذیر از امر آموزش هستند. ارزشیابی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و

مهارت‌های زبانی، خواندن و نوشتن از جمله اهداف مهم دوره ابتدایی است که البته تأکید بر روش‌های یادگیری صحیح و ارزیابی توانمندی‌های فراگیران به منظور اصلاح مشکلات آنها در این حوزه حائز اهمیت است. زبان پایه و اساس همه آموزه‌هاست و مهارت‌های زبانی شامل درک مفهوم و شناسایی عمیق و درست با ۴ مهارت گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن و خلاقیت زبانی است (Safar Pour, 1999). مکین‌تاش (Macintosh, 1964) معتقد است که زبان‌آموزی از ۴ مرحله اساسی تشکیل می‌شود. ۱ - گوش دادن ۲ - سخن گفتن ۳ - خواندن ۴ - نوشتن. خواندن یک فعالیت ادراکی است، خواندن و گوش فرادادن در ارتباطات جنبه دریافت‌کنندگی دارند و یک فعالیت ادراکی هستند و مستلزم آن هستند که شنونده سخن را تبدیل به تفکر کند. بنابراین خواننده باید دو فعالیت جداگانه را به طور هم‌زمان انجام دهد (Talbzadh Nobaryan, 2010). لذا، مهارت‌های گوش دادن و خواندن به عنوان کارکردهای کد برگردانی یا رمز گشایی و سخن گفتن و نوشتن به عنوان کارکردهای کدگردانی یا به صورت رمزآوردن توصیف می‌شود (Fryar, 1992 & Rakhshar).

خواندن توانایی درک و فهم مطالب، برگرداندن آنها از حالتی به حالت دیگر است که با تغییر مطالب به صورت توضیح دادن یا خلاصه کردن صورت می‌گیرد (Gronland, 1986). مطالعه قاسم‌پور مقدم (Qasem Pour Mogadam, 1997) نشان داد که مهارت در خواندن بر روی مهارت در نوشتن تأثیرگذار است. خواندن، ترجمه مستقیم نمادهای نوشتاری به فکر یا گفتار است (Amir Ebrahimi & Others, 2006).

گلاور و برونینگ معتقدند که نوشتن نیز یکی از فرایندهای بنیادین یادگیری است که دامنه آن بسیار فراتر از معرفی روش‌های آموزشی است و بعد از خواندن مهمترین مهارت است (Glover & Browning, 2002) «نوشتن برقراری ارتباط و انتقال اطلاعات و عقاید از طریق نظامی از نشانه‌های مکتوب است» (Zandi, 2000) و جمله سازی یکی از ابزارهای مهم برای تقویت مهارت نوشتن است. در سال‌های پایین‌تر، جمله‌ها کوتاه و خبری است اما

Lubberz) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث به وجود آمدن جو عاطفی و روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو خواهند شد که این جو عاطفی در ارزشیابی با رویکرد توصیفی مورد تأکید قرار گرفته است. حصاربانی (Hesarbany, 2006) در پژوهشی تحت عنوان «خلاقیت در بستر ارزشیابی» نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی به لحاظ این که واجد ویژگی‌های منحصر به فرد است، ممکن است در بروز هرچه بیشتر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. قلی زاده (Gholizdeh, 2012) نیز در تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی» با استفاده از روش تحقیق نیمه تجربی با ابزار پرسشنامه ۴۰ سؤالی، تحقیقی را بر روی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهرستان لردگان انجام داد. نتایج این تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و توصیفی - کمی، نسبت به گروه‌های گواه که این طرح ارزشیابی را دریافت نکرده بودند، پیشرفت بیشتری در درس علوم نشان دادند.

فرانچز و همکاران (Frunchz&Others, 1985) پژوهشی در زمینه تأثیر ارزشیابی تکوینی بر عملکرد دانشجویان رشته دبیری انجام داده‌اند. آنان در این بررسی به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که ارزشیابی تکوینی داشته‌اند از عملکرد بهتری نسبت به دانشجویانی که هیچ گونه آزمون تکوینی نداشته‌اند، برخوردار بوده‌اند.

بری (Berry, 2005) اعتقاد دارد که دانش‌آموزان تحت تأثیر ارزشیابی توصیفی علاوه بر پیشرفت تحصیلی، از دانش فراشناختی بالاتری نیز برخوردارند.

وان‌اورا (Van Evera, 2004) در تحقیقی نشان داد که بازخورد حاصل از سنجش تکوینی افزایش معناداری را در کارآمدی شخصی دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. بلک و ویلیام (Black&William, 1998) پس از مرور ۲۵۰ مقاله در زمینه سنجش کلاسی، اثرات مثبت سنجش تکوینی را بر عملکرد تحصیلی در تمام سطوح سنی و توانایی‌ها گزارش کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که سنجش تکوینی، استانداردهای پیشرفت را ارتقا می‌بخشد و این امر به

نظام‌های آموزش و پرورش جهان و همواره مهم‌ترین فعالیت بوده است که به منظور تشخیص میزان پیشرفت یادگیری فراگیر و دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی پیش‌هنگام و پس از برنامه‌های آموزشی اتفاق می‌افتد (Seif, 2003). نوو (Nevo, 1995) ارزشیابی آموزشی را جمع‌آوری نظام‌دار اطلاعات به منظور قضاوت ارزشی در مورد موضوعات آموزشی و ارائه بازخورد، تعریف می‌نماید. به طور کلی، ارزشیابی با توجه به زمان و اهداف اجرایی می‌تواند به انواع گوناگونی تقسیم بندی شود: ۱ - ارزشیابی آغازین (ورودی) ۲ - ارزشیابی تکوینی (مستمر و مرحله‌ای) ۳ - ارزشیابی تشخیصی ۴ - ارزشیابی پایانی (تراکمی). در شیوه‌های ارزشیابی سنتی بیشتر تأکید بر ارزشیابی پایانی بوده است. اما در ارزشیابی کیفی - توصیفی توجه به ارزشیابی تکوینی و حذف نقش افراطی ارزشیابی پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان است. یعنی هدف اساسی آن بهبود یادگیری است نه مدرک دادن و گزینش دانش‌آموزان (Seif, 2009). انتظاراتی که از ارزشیابی توصیفی می‌توان داشت عبارتند از: به کارگیری ابزارهای متنوع در فرآیند ارزشیابی، یاددهی - یادگیری؛ توجه به بازخوردهای توصیفی به یادگیرندگان در حین فرایند یادگیری؛ افزایش علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان و یاددهی در میان معلمان؛ کاهش اضطراب و رقابت در بین دانش‌آموزان (Kahvand, 2008) اشپارد لوری (Shapard, 2000) مدلی ارائه داده است که در آن ارزشیابی، نه به عنوان شیوه‌ای برای تعیین سطوح پیشرفت، بلکه به عنوان بخشی از فرایند آموزش که به تقویت یادگیری می‌پردازد، توجه شده است. تغییر رویکرد ارزشیابی از پایانی به تکوینی منجر به افزایش تعامل بین دانش‌آموزان و معلم خواهد شد که محور این تعامل بازخوردهایی است که بین دو قطب برای بهبود یادگیری مبادله می‌شود (Rastegar, 2003). پاتون (Patton, 1995) در دفاع از ارزشیابی کیفی می‌نویسد، ماهیت ذاتی ارزشیابی کیفی ناشی از آشکاری، تماس نزدیک ارزشیابی‌کننده با برنامه و روش‌های مشاهده و به ویژه مصاحبه عمیق است. در ارزشیابی توصیفی، در بازخورد معلم به دانش‌آموز، معلم هیچ‌گاه به دانش‌آموز در حال یادگیری نمره نمی‌دهد (Kohns, 1993). لوبرز (2006)

با انجام آن می‌توان به آموزش و پرورش کمک نمود تا با استفاده از یافته‌ها در اجرای هر چه بهتر ارزشیابی توصیفی و همگانی نمودن آن در سطح کشور، به عنوان یکی از متغیرهای مهم و اثرگذار بر مهارت خواندن و نوشتن، اقدام نماید و ارزشیابی توصیفی را به شکل بهتر در مدارس اجرا نموده، با شناخت و رفع مشکلات احتمالی ناشی از عدم اجرای صحیح برنامه، به اهداف آن نایل شود. هدف اصلی پژوهش بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران بود.

روش پژوهش

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و نوع آن شبه آزمایشی است که با دو گروه آزمایشی (دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی) و دو گروه گواه (دانش‌آموزان طرح ارزشیابی سنتی) اجرا شد.

جامعه آماری آن کل دانش‌آموزان پسر و دختر پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران بوده‌اند که در سال تحصیلی ۹۱ - ۱۳۹۰ تحصیل کرده و تعداد آنها ۳۶۰ نفر بوده است.

جمع کل نمونه شرکت‌کننده در این پژوهش ۸۰ دانش‌آموز دختر و پسر است که از کلاس‌های موجود در مدارس و به طور تصادفی انتخاب شدند. با توجه به این که در منطقه مورد بررسی در زمان اجرای پژوهش هنوز طرح ارزشیابی توصیفی به طور گسترده در کلیه مدارس اجرا نمی‌شد، نمونه مورد نظر در این تحقیق از دو نوع مدارس به شکل تصادفی انتخاب شدند. کلاس‌هایی که برای طرح آزمایشی برگزیده شده بودند در محدوده مدرسی بود که این طرح اجرا می‌شد. اما معلمان این کلاس‌ها توسط پژوهشگر به طور ویژه طی چند جلسه کاملاً با اهداف آن و نحوه اجرای درست ارزشیابی آموزش دیدند و به طور مرتب توسط پژوهشگر بر تدریس آنها نظارت انجام شده و تکمیل پوشه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان توسط آنها بررسی و در صورت لزوم با راهنمایی‌های پژوهشگر هدایت می‌شدند.

برای سنجش مهارت خواندن دانش‌آموزان مورد پژوهش از آزمون تشخیص سطح خواندن اصفهان که توسط محمدرضا عابدی و مرضیه عزیزیان (Abedi;Azizian,

گونه‌ای خاص برای دانش‌آموزانی که پیشرفت کمی دارند مؤثرتر است.

بهرمند (Bahremad, 1995) نیز در تحقیق خود نشان داد که روش آموزش خواندن و نوشتن در مدارس ابتدایی ایران نامناسب است و خواستار جایگزین روشی نو برای آن شد. اهمیت و تأثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری، نیز توسط رضایی و سیف (Rezaei;Seif, 2006) و رزم‌آرا (Razm Ara, 2006) مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین فرج‌الهی و حقیقی (Farajollahi&Haghighi, 2007) نشان داده‌اند که در گروه مشمول طرح ارزشیابی مستمر در کل آزمون، در سطوح مختلف یادگیری و قدرت خلاقه بهتر از گروه غیر مشمول طرح عمل کردند و در میان دختران و پسران برخوردار از ارزشیابی توصیفی تفاوت معنادار در هیچ یک از موارد مشاهده نشده است. داودی و شکرالهی (Davoodi&Shokrollahi, 2011) نیز در تحقیقی تحت عنوان «مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران» نشان دادند که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزشیابی دارد. همچنین در میان استانداردهای مذکور، استاندارد کارآوری نسبت به استاندارد قابلیت اجرا مطابقت بیشتری را با ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهد.

لذا با توجه به اهمیت بحث خواندن و نوشتن و این که خواندن و نوشتن از مهارت‌های اساسی آموزش و پرورش است و سایر مهارت‌های آموزشی بستگی به این مهارت‌های پایه دارند و هر گونه اخلاص در این مهارت‌ها سایر مهارت‌های آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و از سوی دیگر، نتایج تحقیقاتی که مشکلات طرح ارزشیابی سنتی را مطرح و ضرورت اجرای فراگیر طرح ارزشیابی توصیفی را در فرآیند یاددهی و یادگیری دوره ابتدایی مطرح می‌کنند، این پژوهش در این راستا کوشیده است که عملکرد گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی را در زمینه مهارت خواندن و نوشتن با تأثیر ارزشیابی توصیفی بر این دو مهارت مورد مطالعه قرار دهد.

تطبيق سؤالات با هدف‌های آزمون مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. به منظور سنجش پایایی (Reliability) دو آزمون مهارت خواندن و نوشتن دو اجرای یکسان بر روی ۶۰ دانش‌آموز از جامعه‌ی آماری که در گروه نمونه نبودند به فاصله ۱۵ روز انجام شد و نتایج زیر حاصل گردید. ضریب کل بازآزمایی آزمون مهارت خواندن ۰/۷۸ و ضریب کل بازآزمایی آزمون مهارت نوشتن ۰/۷۳ به دست آمد که از نظر روش‌شناسی پژوهش میزان قابل قبولی است. شیوه اجرای آزمون در دو سطح با مهارت خواندن و نوشتن به شرح زیر بوده است.

مرحله اول؛ اجرای پیش آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه

پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش (دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی طرح ارزیابی توصیفی) و دو گروه گواه (دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی طرح ارزش‌یابی سنتی) به طور هم‌زمان در دی‌ماه ۱۳۹۰ برگزار شد.

مرحله دوم؛ اجرای پس آزمون آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه

پس از طی ۴۵ روز آموزش جداگانه، که در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در کلاس‌های گروه‌های آزمایشی و گواه به اجرا درآمد، در گروه‌های آزمایش و گواه - آزمون مهارت خواندن و نوشتن به طور هم‌زمان در اسفند ۱۳۹۰ برگزار شد. در طول جلسات آموزشی معلمان مربوطه به طور مرتب در گروه‌های خود از روش‌های آموزش توصیفی یا سنتی استفاده می‌کردند. برای کنترل متغیرهای خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پیش از اجرای آزمایش، از پیش آزمون و برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است. کاربرد تحلیل کوواریانس برای حذف تأثیر پیش آزمون بوده است. نحوه اجرای طرح تحقیق شبه آزمایشی در شکل زیر نمایش داده شده است.

2003) تهیه و هنجاریابی گردیده، استفاده شده است. آنها در پژوهش خود بر روی ۵۶۹ دانش‌آموز پایه سوم دبستان که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند، این آزمون را هنجاریابی کردند. آزمون تشخیصی سطح خواندن با ۸ خرده آزمون و در سه زمینه درست خواندن، درک مطلب و آگاهی‌های واج شناختی، مهارت خواندن دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. این آزمون ابتدا آزمون در یک بررسی راهنما از نظر شاخص‌های روان سنجی تحلیل و اصلاح شد. سپس برای بررسی روایی آن، شیوه‌های بررسی همبستگی نمرات آزمون با معدل تحصیلی و هوشبهر، همبستگی نمره‌های خرده آزمون‌ها با یکدیگر، بررسی روند تغییر نمره‌های آزمون با بالارفتن پایه تحصیلی و بررسی تفاوت نمرات آزمون در دو گروه نارساخوان و عادی به کار برده شد و پایایی آن به روش بازآزمایی بررسی گردید. بهترین خرده آزمون‌ها از نظر روایی به ترتیب شامل روخوانی، تکمیل جملات و تجانس است و خرده آزمون‌های درک مطلب ۱ و درک مطلب ۲ به ترتیب به عنوان ضعیف‌ترین خرده آزمون‌ها مشخص شدند. در بررسی پایایی خرده آزمون‌ها نیز خرده آزمون روخوانی از بیشترین و درک مطلب ۱ از کمترین میزان پایایی برخوردار بود. لذا می‌توان گفت که آزمون تشخیصی سطح خواندن، ابزار مناسبی برای ارزیابی مهارت خواندن دانش‌آموزان دوره دبستانی است. برای سنجش مهارت نوشتن دانش‌آموزان مورد پژوهش نیز از آزمون نوشتاری محقق ساخته (معلم ساخته) استفاده شده است. این آزمون توسط یکی از نویسندگان این مقاله که خود چندین سال در پایه چهارم ابتدایی تدریس نموده است و به عنوان مدرس کشوری و معلم راهنمایی روستایی خدمت نموده، تهیه شده و به جهت تعیین روایی ((validity صوری آزمون با استفاده از نظر کارشناسی ۱۸ نفر از آموزگاران مجرب و همچنین نظر کارشناسی سرگروه‌های آموزشی پایه چهارم شهرستان مورد پژوهش و استان و نظر کارشناسی استادان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،

گروه‌ها	اجرای پیش آزمون	عملکرد آزمایشی	اجرای پس آزمون
آزمایشی (دو کلاس ۴۰ نفره از دختران و پسران)	*	*	*
گواه (دو کلاس ۴۰ نفره از دختران و پسران)	*	-	*

یافته‌های پژوهش

فرضیه کلی اول پژوهش: ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان به طور کلی مؤثر است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتیجه در جدول شماره ۱ آمده است.

همان‌گونه که در ردیف دوم جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، مقدار f برابر با (۱۵/۶) است که این مقدار در سطح (۰/۰۰۰۱) معنادار شده است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میزان مهارت خواندن گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی در پس آزمون پس از حذف تأثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین مهارت خواندن گروه توصیفی پس از حذف تأثیر پیش آزمون ۱۷/۴ و برای گروه سنتی ۱۵/۸ شده است که این نشان دهنده تأثیر روش توصیفی بر پیشرفت مهارت خواندن دانش‌آموزان بوده است. فرضیه جزئی شماره اول پژوهش: ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان دختر مؤثر است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتیجه در جدول شماره ۲ آمده است.

همان‌گونه که در ردیف دوم جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مقدار f برابر با (۱/۰۰۵) است که این مقدار معنادار نشده و چون سطح قابل قبول معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان دختر گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی در پس آزمون پس از حذف تأثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه جزئی شماره دوم پژوهش: ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پسر مؤثر است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتیجه آن در جدول ۳ آمده است.

همان‌گونه که در ردیف دوم جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، مقدار f برابر با (۲۱/۷) است که این مقدار در سطح (۰/۰۰۰۱) معنادار شده است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان پسر

گروه سنتی و توصیفی در پس آزمون پس از حذف تأثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین مهارت خواندن دانش‌آموزان پسرگروه توصیفی پس از حذف تأثیر پیش آزمون ۱۷/۷ و برای گروه سنتی ۱۵/۱۸ شده است که این نشان دهنده تأثیر روش توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پسر است.

فرضیه کلی دوم پژوهش: ارزشیابی توصیفی بر مهارت نوشتن دانش‌آموزان به طور کلی مؤثر است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتیجه در جدول شماره ۴ آمده است.

همان‌گونه که در ردیف دوم جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، مقدار f برابر با (۳۴/۸) است که این مقدار در سطح (۰/۰۰۰۱) معنادار شده است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میزان مهارت نوشتن گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی در پس آزمون پس از حذف تأثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین کل مهارت نوشتن گروه‌های توصیفی پس از حذف تأثیر پیش آزمون ۱۶/۴ و برای گروه‌های سنتی ۱۳/۸ محاسبه شده است که این نشان دهنده تأثیر کلی روش توصیفی بر مهارت نوشتن بوده است.

فرضیه جزئی شماره سوم پژوهش: ارزشیابی توصیفی بر مهارت نوشتن دانش‌آموزان دختر مؤثر است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتیجه در جدول شماره ۵ آمده است.

همان‌گونه که در ردیف دوم جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، مقدار f برابر با (۲۴۱/۹) است که این مقدار در سطح (۰/۰۰۰۱) معنادار شده است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میزان مهارت نوشتن دانش‌آموزان دختر گروه سنتی و توصیفی در پس آزمون پس از حذف تأثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین مهارت نوشتن دانش‌آموزان دختر گروه توصیفی پس از حذف تأثیر پیش آزمون ۱۷/۱۵ و برای گروه سنتی ۱۳/۵ شده است که این نشان دهنده تأثیر روش توصیفی بر مهارت نوشتن دانش‌آموزان دختر است.

می‌شود، مقدار f برابر با $(3/2)$ است که این مقدار در سطح $0/05$ نیز معنادار نشده است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میزان مهارت نوشتن دانش‌آموزان پسر گروه ارزشیابی سنتی و توصیفی در پس آزمون پس از حذف تأثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه جزئی شماره چهارم پژوهش: ارزشیابی توصیفی بر مهارت نوشتن دانش‌آموزان پسر مؤثر است. برای تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتیجه در جدول شماره ۶ آمده است. همان‌گونه که در ردیف دوم جدول شماره ۶ مشاهده

جدول ۱ - مقایسه نمرات پس آزمون مهارت خواندن گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
اثر پیش آزمون مهارت خواندن	۲۲۵/۱۸۲	۱	۲۲۵/۱۸۲	۷۱/۸	۰/۰۰۰۱
اثر متغیر مستقل	۴۸/۹۲۷	۱	۴۸/۹۲۷	۱۵/۶	۰/۰۰۰۱
خطا	۲۴۱/۲۹۳	۷۷	۳/۱۳۴	-----	-----
کل تعدیل شده	۲۲۵۷۷	۸۰	-----	-----	-----

جدول ۲ - مقایسه نمرات پس آزمون مهارت خواندن دانش‌آموزان دختر گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
اثر پیش آزمون مهارت خواندن	۱۱۴/۸۰۷	۱	۱۱۴/۸۰۷	۴۲/۹	۰/۰۰۰۱
اثر متغیر مستقل	۲/۶۸۷	۱	۲/۶۸۷	۱/۰۰۵	۰/۳
خطا	۹۸/۹۴۳	۳۷	۲/۶۷۴	-----	-----
کل تعدیل شده	۱۱۴۷۷	۴۰	-----	-----	-----

جدول ۳ - مقایسه نمرات پس از آزمون مهارت خواندن دانش‌آموزان پسرگروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
اثر پیش آزمون مهارت خواندن	۱۳۲/۰۰۵	۱	۱۳۲/۰۰۵	۴۲/۴	۰/۰۰۰۱
اثر متغیر مستقل	۶۷/۵۲۳	۱	۶۷/۵۲۳	۲۱/۷	۰/۰۰۰۱
خطا	۱۱۴/۹۹۵	۳۷	۳/۱۰۸	-----	-----
کل تعدیل شده	۱۱۱۰۰	۴۰	-----	-----	-----

جدول ۴ - مقایسه نمرات پس از آزمون مهارت نوشتن گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
اثر پیش آزمون مهارت نوشتن	۴۳۲/۱۹۹	۱	۴۳۲/۱۹۹	۱۱۷/۳	۰/۰۰۰۱
اثر متغیر مستقل	۱۲۸/۳۷۱	۱	۱۲۸/۳۷۱	۳۴/۸	۰/۰۰۰۱
خطا	۲۸۳/۴۷۶	۷۷	۳/۶۸۲	-----	-----
کل تعدیل شده	۱۹۱۸۵	۸۰	-----	-----	-----

جدول ۵ - مقایسه نمرات پس از آزمون مهارت نوشتن دانش‌آموزان دختر گروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
اثر پیش آزمون مهارت نوشتن	۲۸۹/۱۷۵	۱	۲۸۹/۱۷۵	۵۲۵/۱	۰/۰۰۰۱
اثر متغیر مستقل	۱۳۳/۲۲۵	۱	۱۳۳/۲۲۵	۲۴۱/۹	۰/۰۰۰۱
خطا	۲۰/۳۷۵	۳۷	۰/۵۵۱	-----	-----
کل تعدیل شده	۹۸۳۷	۴۰	-----	-----	-----

جدول ۶ - مقایسه نمرات پس از آزمون مهارت نوشتن دانش‌آموزان پسرگروه‌های ارزشیابی سنتی و توصیفی

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	f	سطح معناداری
اثر پیش آزمون مهارت نوشتن	۱۴۸/۰۱۶	۱	۱۴۸/۰۱۶	۲۳/۳	۰/۰۰۰۱
اثر متغیر مستقل	۲۰/۳۶۸	۱	۲۰/۳۶۸	۳/۲	۰/۰۸
خطا	۲۳۴/۲۸۴	۳۷	۶/۳	-----	-----
کل تعدیل شده	۹۳۴۸	۴۰	-----	-----	-----

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل‌ها، فرضیه کلی اول این تحقیق پذیرفته شد. بدین معنی که ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان به طور کلی مؤثر است. دانش‌آموزان مهمترین گروهی هستند که به طور مستمر با پدیده امتحان سر و کار دارند و جزئی از فرآیند آموزشی آنها به شمار می‌آیند. اساساً فراگیران در فواصل زمانی بسیار کوتاه، به شیوه‌های گوناگون مورد سنجش قرار می‌گیرند. ارزشیابی توصیفی بنا به دلایلی نظیر توجه به عملکرد واقعی دانش‌آموزان در جریان یادگیری و توجه به کیفیت یادگیری و فرایندهای دستیابی به اهداف و استفاده از انواع ابزار در ارزشیابی تأثیر معناداری بر مهارت خواندن دانش‌آموزان داشته است. کرد (Kord, 2002) نیز نتیجه‌ای کاملاً مشابه با این نتیجه را گزارش کرد. او نیز دریافت که تغییر رویکرد ارزشیابی موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. رزم‌آرا (Razm Ara, 2006) و فرانچز و همکاران (Frunchz and Others, 1985) نیز اعلام کردند که کلاس‌هایی که طرح ارزشیابی توصیفی در آن اجرا شده، نسبت به کلاس‌های معمولی یادگیری بهتری داشته‌اند. و دانشجویانی که ارزشیابی تکوینی داشته‌اند از عملکرد بهتری نسبت به دانشجویانی که هیچ‌گونه آزمون تکوینی نداشته‌اند، برخوردار بوده‌اند.

تحلیل‌های فرضیه جزئی اول این پژوهش نیز نشان دهنده آن بود که ارزشیابی توصیفی به طور اختصاصی تأثیر

معناداری بر مهارت خواندن دانش‌آموزان دختر نداشته است. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق خوش خلق و شریفی (Khoshkholq&Sharifi, 2006) که به منظور بررسی بهبود یادگیری از طریق ارزشیابی توصیفی انجام شده بود و نشان داد که در بیشتر موارد میانگین نمرات یادگیری دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان غیر توصیفی بالاتر بوده است، اما آزمون‌های آماری آن را معنادار نشان نداده است، همسویی دارد. به هر حال شک و تردید در این مورد زمینه‌ای برای آزمون، تحقیق و اطمینان بیشتر در مورد نتایج این پژوهش‌هاست.

نتایج حاصل از تحلیل‌ها فرضیه جزئی دوم این تحقیق را مورد تأیید قرار داد و این نشان دهنده آن است که ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پسر مؤثر بوده است. در تبیین این فرضیه باید گفت از آنجایی که ارزشیابی کیفی - توصیفی به هر دانش‌آموز به دیده احترام می‌نگرد و موهبت‌های طبیعی و انسانی او را بسیار بیشتر از آزمون‌های سنتی نشان می‌دهد و بازخوردی مثبت و تکالیفی رشد دهنده به او ارائه می‌دهد، این نتایج تا حدی قابل انتظار است و در چنین سیستمی توالی آموزش - ارزشیابی - آموزش موجب می‌شود که شایستگی فرد رشد کند و توانایی‌های علمی و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان را در همه ابعاد به ویژه بعد مهارت خواندن ارتقا دهد. با توجه به اهداف و ویژگی‌ها و تنوع ارزشیابی

فرانچز و همکاران (Frunchz&Others, 1985)، بری (Berry, 2005)، وان‌اورا (Van Evera, 2004)، بلک و ویلیام (Black& William, 1998) مبنی بر این که دانش‌آموزانی که تحت تأثیر ارزشیابی توصیفی قرار گرفته‌اند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، هماهنگ بوده است.

فرضیه جزئی سوم این تحقیق نیز پذیرفته شد. بدین معنی که در مهارت نوشتن دانش‌آموزان دختر گروه سنتی و توصیفی در پس آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. هر چند تحقیقات دانافیلو (Danafylv, 1990) نشان داده است که دخترها بیشتر از پسرها می‌نویسند و نوشته‌های آنها از کیفیت بالاتری برخوردار است. در هر حال نتایج این پژوهش نمایان ساخته است که استفاده از روش ارزشیابی توصیفی می‌تواند حتی این توانمندی را در دختران افزایش دهد.

فرضیه جزئی چهارم این تحقیق مورد تأیید قرار نگرفت. بدین معنی که بین میزان مهارت نوشتن دانش‌آموزان پسر گروه ارزشیابی سنتی و توصیفی در پس آزمون تفاوت معنادار وجود ندارد. در تشریح این یافته باید گفت که هر چند که میانگین نمرات گروه ارزشیابی توصیفی تا حدودی بیشتر از گروه سنتی بوده است، اما از لحاظ آماری بین دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. شاید علت این امر تلاش و کوشش معلمان پایه چهارم گروه تحت نظارت ارزشیابی سنتی در طول سال تحصیلی و همچنین شرایط اقتصادی، فرهنگی، و آموزشی و ... خانواده‌ها باشد که در به وجود آمدن چنین نتیجه‌ای دخیل هستند. بنابراین نیاز است تا در تحقیقات بعدی این فاکتورها در نظر گرفته شوند. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش خوش خلق و شریفی (Khoshkholq&Sharifi, 2006) در مورد تأثیر ارزشیابی توصیفی بر یادگیری دانش‌آموزان که نشان داد در بیشتر موارد میانگین نمرات یادگیری دانش‌آموزان توصیفی از دانش‌آموزان غیر توصیفی بالاتر بوده است اما آزمون‌های آماری آن را معنادار نشان نداده است، همسویی دارد.

در پایان می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که ارزشیابی توصیفی با توجه به ویژگی‌های مثبت خود و استفاده از انواع آزمون‌ها به طور کلی بر

مانند پوشه کار، ثبت مشاهدات، تکالیف درسی، آزمون‌های عملکردی و تأکید بر بازخورد مستمر که نشان از پویایی و بالندگی این روش است، ارزشیابی توصیفی تأثیر معنادار خود را بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پسر نشان داده است. بنابراین یافته‌های فرضیه حاضر با نتایج پژوهش وان‌اورا (Van Evera, 2004) که نشان داد که بازخورد حاصل از سنجش تکوینی افزایش معناداری را در کارآمدی شخصی دانش‌آموزان به وجود می‌آورد، هم‌خوانی و مطابقت دارد. همچنین یافته این فرضیه با مطالعه حصاربانی (Hesarbani, 2006) که نشان داد طرح ارزشیابی توصیفی به لحاظ این که واجد ویژگی‌های منحصر به فردی چون تأکید بر انگیزه‌های درونی، دخالت دادن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و ارزشیابی، ایجاد جوی آزاد و گرم و صمیمی در کلاس و توجه به علایق دانش‌آموزان است در بروز هر چه بیشتر خلاقیت و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان مؤثر بوده است، و تحقیق قلی زاده (Gholizadeh, 2012) که بیان کرد دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و توصیفی - کمی بودند نسبت به گروه‌های گواه که این طرح ارزشیابی را دریافت نکرده بودند، پیشرفت بیشتری در درس علوم نشان دادند، هم‌خوانی دارد.

همچنین تحلیل فرضیه کلی دوم پژوهش نشان داد که ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های نوشتن دانش‌آموزان به طور کلی مؤثر است. در تبیین این موضوع می‌توان گفت شاید دلیل آن این است که دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی به طور مستمر با فرایند آزمون به صورت نوشتاری مواجه می‌شوند و این موضوع به طور پیوسته اعمال می‌گردد و دانش‌آموزان در این مسیر مهارت نوشتن خود را از جنبه‌های گوناگون تقویت می‌کنند. این یافته پژوهشی با یافته پژوهش لوبرز (Lubberz, 2006) که نشان داد اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند، مطابقت دارد. همچنین نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات شکراللهی (Shokrollahi, 2006) و رزم‌آرا (Razm, 2006)، خواجه بهجانی (Khajeh Behbahani, 2010)،

Anoshepour, A., and Hossein zadeh, Fatolah. (2000). Modern methods of textbook content analysis and design tools for evaluation Persian language textbook of fourth grade school. Tehran: school Publication. (Persian).

Bahremand, A.A. (1995). Modern methods of teaching reading in elementary schools. Master's Thesis, Unpublished. Ferdowsi University of Mashhad. (Persian).

Berry, R. (2005). Entwining feedback, self and peer assessment. Academic Exchange Quarterly, 9, 225-223.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Educational Assessment: principles, policy and practice, 5, 7-73.

Danay Toosi, Maryam. (2003). Issues in Teaching Writing, Research Journal, No. 28, 7. (Persian).

Davoodi, R.; Shokrollahi, M. (2011). Comparative between the traditional evaluation method and descriptive method based on the four standard of evaluation from the view of elementary teachers in Tehran. Journal of Research in Curriculum Planning. Volume 2, Issue 31, winter 1390: 19, Row: 19. Islamic Azad University-Khorasan Isfahan (Branch). (Persian).

Farajollahi, M. & Haghghi, Fahimeh. S. (2007). The role of Continuous Evaluation on deepening learning of elementary school second grade students in Tehran. Quarterly of Education. No. 92. Pp. 0.80 to 79. (Persian).

Fryar, A. & Rakhshar, F. (1992). Learning disabilities. Tabriz: Rahe Roshan publishing. (Persian).

Frunchz, L.R. and others. (1985). Effects of Curriculum Based Measurement and consultation on teacher planning and student achievement in mathematics operation. Educational Research journal, 28, 617-641.

Gholizdeh, Azar. (2012). Effects of evaluation on students' academic achievement in the course of science third grade elementary school in the city of lordegan, Journal of Research on Curriculum, No.

مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان مؤثر بوده و به رشد توانایی‌های مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان کمک نموده است. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

- جهت کیفیت بخشی به مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان، استفاده از ابزارهای متداول و متنوع ارزشیابی توصیفی در طول سال تحصیلی به جدیت مورد استفاده قرار گیرد.

- تغییر نگرش معلمان، مدیران و معاونان نسبت به به کارگیری شیوه‌های جدید ارزشیابی از طریق برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، تشکیل کارگاه‌های آموزشی، همایش‌های مدرسه‌ای، منطقه‌ای و سازمانی و نیز اطلاع رسانی از طریق رسانه‌های جمعی

- بالا بردن توان حرفه‌ای معلمان از طریق کارگاه‌های آموزش ارزشیابی توصیفی

- اجرای طرح‌های تحقیقاتی در ابعاد گوناگون شیوه‌های ارزشیابی کیفی و میزان عملی بودن در مناطق مختلف کشور

- با توجه این که یکی از اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، هماهنگی میان هدفها، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و فرآیند ارزشیابی است و از آنجایی که ارزشیابی توصیفی تحت تأثیر دیدگاه‌های جدید یادگیری شکل گرفته است، لذا پیشنهاد می‌شود با توجه به تغییر نظام ارزشیابی، در برنامه درسی، کتابها (محتوای درسی)، روس تدریس، ابزار مورد استفاده و ... برای هماهنگی آنها و پیشرفت طرح، تغییرات لازم ایجاد شود.

منابع

Abedi, M.R; Azizian, M. (2003). Diagnostic Tests of reading level for students in the third grade (Persian).

Amir Ebrahimi, Taraneh; Rashidabadi, Z.; Zolfaghari, Hassan; Ghafouri, E.; Sangari, Mohammad. R. Ghasempour, Hossein. (2006). Teacher books in Persian literature lesson of fourth grade. Tehran: department of the printing and distribution textbooks. Ministry of Education (Persian).

Praise, and Other Bribes. Boston: Houghton Mifflin.

Kord, Bahman. (2002). Effect of Formative evaluation feedback on the academic achievement of students of fifth grade in science in city of Bukan: Academic Year of 2001-2002. Master's Thesis, unpublished. Teacher Training University of Tehran. (Persian).

Lefrancois, G. (1991). *Psychology Applied to Learning*. Belmont, CA, USA.

Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior highs. *Journal of School Psychology*. Vol. 44, Issue, 6.

Macintosh, Helen. (1964). *Children and Language*. England National Council Teachers Association.

Miller. (2001). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 30, PP 41-56.

Mohammad Mirzaei, Ali.R.; Ghorbani Pour Mohammadi, Hamid. (2008). Quality of the Educational Evaluation, Proceedings of the National conference of Assessment of Education, Boshehr province. Publication of Hazrat masomeh (S), Qom. (Persian).

Nevo, D. (1995). *School Based Evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford, UK.

Patton, M. (1995). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage publishing.

Poor Kheyroodin, J.; Framky, N. (2001). *Learning disorders*. Meta Psycho Publishing. Tehran (Persian).

Qasem Pour Mogadam, Hussein. (1997). Application of the general pattern of teaching in education of Persian language and literature, *Journal of growing in Persian Language and Literature*. No. 45. Pp. 30. (Persian).

Rastegar, T. (2003). *Evaluation in service of Education*. Tehran: Institute of Harbinger in Education (Persian).

32, Spring 2012, row: 31. Islamic Azad University . khorasan. (Persian).

Glover, John.A. & Browning Roger.H. (2002). *Educational psychology: principles and applications*, (Translated by Alinaghi kharrazi). Tehran: Center for Academic Publication. [Persian.]

Gorgi, youseph. (1995). Causes of disability in writing essays. Proceedings of the symposium: the role of primary education and It's good standing in the community. First Edition, Department of Public Education, Esfahan. (Persian).

Gronland, Norman.A. (1986). *Behavioral objectives for teaching and assessment* (Translated by Amanollah Safavi). Tehran: Growth Publication. (Persian).

Hassani, Mohammad. (2008). *Implementation guide for the descriptive evaluation in the classroom*. Tehran. Abed publications. (Persian).

Hesarbany, Zahra. (2006). *Descriptive evaluation as a new model of educational evaluation*. Department of Educational Assessment .Ministry of Education. Iran. (Persian).

Kahvand, Zahra. (2008). *Qualitative evaluation, the differences and similarities with other types of evaluation*. National Conference Proceedings of the Assessment of Educational Progress. Bushehr Province, Publication of Hazrat masomeh (S). Iran (Persian).

Kamali Sarvestani, H. (1998). *Psychology of speech and reading instruction*. First Edition, Shiraz. Iran (Persian).

Khajeh Behbahani, S. (2010). Effect of descriptive evaluation on the development of social skills in primary school students of educators in Shiraz. MSc Thesis, unpublished. Islamic-Azad University. Marvdasht Branch. (Persian).

Khoshkholq, Iraj.; Sharifi, Hasan.P. (2006). Pilot Implementation of Descriptive Evaluation in some parts of the primary schools of country. *Journal of Education*, No. 4. Page: 117. (Persian).

Kohns, A. (1993). *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's,*

Van ,Vera;W,C.(2004).Achievement and motivation in the middle school science classroom: the effects of formative assessment feedback .Dissertation/ George Masson university.

Zandi,Bahman.(2000).Persian language teaching in primary school. Tehran: SAMT publishing (Persian).

Razm Ara, Samad. (2006). The role of Descriptive Evaluation in reducing anxiety and improving the academic achievement of students in second grade elementary school boys and girls in Tehran (Academic year of 2004-5). Unpublished Master's Thesis, Payam Noor University ,Tehran. (Persian).

Rezaei, A.; Seif, AA. (2006). Effect of Descriptive Evaluation on the features of cognitive, affective, and psychomotor skills of students. Journal of Educational Innovations, No. 18, pp. 11. (Persian).

Safar Pour, A. (1999). Strategies for teaching language skills. Tehran: School publishing. (Persian).

Saif, AA. (2002). Measurement and Evaluation in education, Tehran: Agah publishing. (Persian).

Saif, AA. (2006) Educational psychology: Psychology of teaching and learning. Tehran: Aghah publishing. (Persian).

Seif, AA. (2009.) Measurement and evaluation of training methods, Tehran: Dooran publishing. (Persian).

Seifi Moghaddam, P. (2008). Descriptive evaluation of the student's academic achievement and social skills:descriptive evaluation (process and product). Selected papers of the Conference of department of education ,Lorestan province. Khorram Abad. (Persian).

Shapard.A.lorre.(2000).The Role of Assessment in learning Culture. Educational Researcher.Vol.29.

Shokrollahi, M. (2006). Comparative between the traditional and descriptive evaluations based on four evaluation standards (ethical-efficiency-propriety- feasibility and accuracy) from the perspective of primary school teachers in Tehran on in the school year of 2004-2005. Master's thesis , unpublished.Teacher Training University of Tehran.Iran(Persian).

Talbzadh Nobaryan, M.. (2010). Primary school curriculum planning. Tehran: message. (Persian).