فصل‌نامه راهبردهای آموزش
دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۱
صفحات: ۱۰۳-۹۵

Iranian Quarterly of Education Strategies
Vol. 5, No. 2, Summer 2012
Pages: 95-103

پژوهشی

مقایسه الگوهای یادگیری سازگار در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی

کاظم برزگر بفرویی* PhD، عباسعلی دانافر[۱] MSc

*گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

[۱]گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

چکیده

اهداف: ارزشیابی توصیفی، نظامی سنجشی است که در آن رقابت و حساسیت به نمره به همکاری و مشارکت مبدل می‌شود و همچنین، در آن از ابزارهای سنجشی استفاده می‌شود. انتظار می‌رود که این روش در مقایسه با ارزشیابی سنتی توانسته باشد الگوهای یادگیری سازگارتری در دانش‌آموزان ایجاد کند. این پژوهش به‌منظور تعیین تفاوت بین ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ الگوهای یادگیری سازگار دانش‌آموزان در پایه پنجم ابتدایی انجام شد.

روش‌ها: این مطالعه کاربردی، غیرآزمایشی از نوع علّی- مقایسه‌ای در سال ۱۳۸۹ روی ۴۷۷ دانش‌آموز پایه پنجم ابتدایی مدارس استان یزد که تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی قرار داشتند، انجام شد. افراد مورد مطالعه به‌روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و در دو گروه دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی (۲۵۱ نفر) و دانش‌آموزان نظام سنتی (۲۲۶ نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه الگوهای یادگیری سازگار *میدگلی* پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس دوسویه و چندمتغیره به کمک نرم‌افزار SPSS 16 تحلیل شد.

یافته‌ها: بین آزمودنی‌های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی تنها در متغیرهای جهت‌گیری هدف عملکردگریز و خودافشاسازی پیشرفت کم تفاوت معنی‌دار وجود داشت (p=۰/۰۲). دانش‌آموزان ارزشیابی سنتی در هیچ یک از موارد نسبت به دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی برتری نداشتند.

نتیجه‌گیری: دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی در اکثر خرده‌مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار نسبت به دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی برتری ندارند. این عدم برتری احتمالاً نشانگر آن است که اجرای طرح ارزشیابی توصیفی کاملاً موفق نبوده است.

کلیدواژه‌ها: نظام ارزشیابی سنتی، طرح ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان ابتدایی، الگوهای یادگیری سازگار

Patterns of adaptive learning comparing in descriptive evaluation project and traditional system schools

Barzegar Bafrooee K.* ***PhD*****, Danafar A. A.[1]** ***MSc***

*Department of Psychology & Educational Sciences, Faculty of Humanities, Yazd University, Yazd, Iran
[1]Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Yazd, Iran

Abstract

Aims: Descriptive evaluation is an evaluating system in which competition and sensitivity to the obtained score is replaced with cooperation and also evaluating tools are applied. Creation of more compatible models is expected in this method in comparison with traditional evaluation method. The main purpose of this research was comparing the descriptive and traditional evaluation systems in respect to the fifth-grade students' patterns of adaptive learning.

Methods: This applied, non-experimental study with causal-comparative design was carried out in 2010 on 477 fifth grade students of Yazd elementary schools that were under traditional and descriptive evaluation systems. The study samples were chosen by cluster sampling method and were divided into two groups of students under descriptive evaluation project (251 students) and those under traditional evaluation system (226 students). Subjects answered the Patterns of Adaptive Learning Scale *Midgley*. Data were analyzed by multivariate and two way analysis of variance using SPSS 16 statistical software.

Results: There was significant difference between the subjects of descriptive evaluation project and traditional evaluation system in performance-avoidance goal orientation and self-presentation of low achievement (p=0.0.2). Students of traditional evaluation system had superiority over the descriptive project students in none of the studied fields.

Conclusion: The students of descriptive evaluation system have no superiority over the traditional evaluation project students considering most of the sub-scales of learning models. This issue probably indicates that the descriptive evaluation project has not been completely successful.

Keywords: Traditional Evaluation System, Descriptive Evaluation Project, Primary Students, Patterns of Adaptive Learning

نویسنده مسئول: کاظم برزگر بفرویی. تمام درخواست‌ها باید به نشانی barzegar6003@yahoo.com فرستاده شوند.

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۰/۲۰ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۳/۶

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

مقدمه

در دو دهه اخیر، دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت در زندگی امروزی به‌دلیل تحولات در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و فناوری، تغییر یافته است. بر همین اساس، اصلاح روش‌های ارزشیابی تحصیلی در تمام سطوح، از آزمون‌های در مقیاس وسیع تا سطوح سنجش کلاسی امری ضروری است. در چند دهه اخیر، اکثر متخصصان ارزشیابی و سنجش کلاسی بر روش‌های جایگزین سنجش و ارزشیابی تاکید دارند که در آنها دانش‌آموزان از طریق فعالیت در تکالیف دنیای واقعی به‌طور مستقیم سنجش می‌شوند و معلمان می‌توانند از این نوع سنجش و ارزشیابی‌ها به‌عنوان ابزاری برای تسهیل آموزش و یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنند. در این نوع سنجش و ارزشیابی‌ها، مرز بین آموزش، یادگیری و سنجش نامشخص است و دانش‌آموزان بر کار خود و دیگران نظارت دارند و مسئول یادگیری خود و دیگران هستند. بر همین اساس، در اکثر کشورهای پیشرفته و درحال پیشرفت، موجی از اصلاحات در نظام ارزشیابی و سنجش کلاسی صورت گرفته است. ازجمله، در ایران که این اصلاحات تحت ارزشیابی توصیفی به‌جای ارزشیابی سنتی از سال ۱۳۸۱ به‌صورت آزمایشی در تعدادی از مدارس ابتدایی اجرا شد.

در این راستا، طرح ارزشیابی توصیفی در تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش باتوجه به مشکلات و آسیب‌های نظام ارزشیابی کمی مدارس به‌منظور اجرای آزمایشی به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ که پس از اجرای آن در تعدادی از مدارس ابتدایی تمام استان‌های کشور به‌مدت ۵ سال و با انجام ارزیابی‌های مرحله‌ای پژوهشکده تعلیم‌وتربیت با مصوبه ۷۶۹ مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ به‌منظور اجرای سراسری و قطعی، جایگزین ارزشیابی موجود شد و هم‌اکنون این طرح پس از تصویب نهایی، در هفتصد و شصت و نهمین جلسه مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ شورای عالی آموزش و پرورش، در همه استان‌ها از جمله استان یزد در کلیه کلاس‌های اول، دوم و تعدادی از کلاس‌های سوم، چهارم و پنجم دوره ابتدایی درحال اجراست.

ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می‌کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی به‌جای کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند، توصیفی از وضعیت آنها ارایه دهد، ارزشیابی را در خدمت یادگیری و آموزش قرار دهد و دانش‌آموزان را به اتخاذ جهت‌گیری‌های درست در زمینه هدف از تحصیل، صرف تلاش و پشتکار زیاد در امر یادگیری، اتخاذ راهبردهای یادگیری مناسب (پردازش عمیق اطلاعات) و افزایش خودکارآمدی تحصیلی ترغیب کند.

محور شیوه‌های ارزشیابی سنتی، معلم است و جو کلاس بیشتر تحت تاثیر معلم قرار می‌گیرد. در اینگونه کلاس‌ها، معلم ابتدا هدف‌های آموزشی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و سپس، با شیوه‌های مداد- کاغذی، به سنجش و اندازه‌گیری آنها مبادرت می‌ورزد. درحالی‌که در ارزشیابی جدید و کیفی، معلم و دانش‌آموزان به کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند؛ بدین معنا که معلم و دانش‌آموزان به‌کمک هم، تصمیم‌های مربوط به محتوای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را اتخاذ می‌کنند [۱].

تحقیقاتی که در زمینه آثار ارزشیابی کیفی بر یادگیری دانش‌آموزان از حیث شناختی، اجتماعی و عاطفی انجام گرفته، گویای این مطلب است که نوع نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس آثار متفاوتی برجای می‌گذارد [۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸]. برای مثال، *خوش‌خلق* و *شریفی* گزارش می‌کنند که ارزشیابی توصیفی در تحقق برخی از اهداف پیش‌بینی‌شده موفق و در بسیاری از موارد ناموفق است. نتایج نشان داد که این طرح در ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری کاملاً موفق، اما در زمینه بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، افزایش ماندگاری ذهنی، توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، افزایش فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی- یادگیری، کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرآیند یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرآیندی در مسیر بهبود یادگیری و به‌کارگیری انواع متفاوت سنجش توصیفی ناموفق بوده است [۴].

شیرمحمدی معتقد است که بین گروه آزمایش و گواه در خرده مقیاس‌های کیفیت زندگی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، همبستگی اجتماعی (احساس ارزشمندی و کنارآمدن با دیگران)، فرصت (باور نسبت به مفیدبودن مدرسه)، معلم (نگرش در مورد معلمان)، ماجرا (احساس خودانگیختگی و لذت‌بردن از یادگیری) و پیشرفت یا موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) تفاوت‌های معنی‌داری وجود ندارد. در متغیر خلاقیت (سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط) تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی به‌دست نیامد. اما نتایج تحلیل‌های تکمیلی نشان داد میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی، در خرده مقیاس‌های سیالی و انعطاف‌پذیری، به‌طور معنی‌داری بیشتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی است. سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم مشمول ارزشیابی توصیفی به‌طور معنی‌داری کمتر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی همسطح با آنها بود [۶].

از سوی دیگر، *زارعی* گزارش می‌کند که بین میزان مشارکت در یادگیری و خلاقیت دانش‌آموزان با روش توصیفی و سنتی، تفاوت وجود دارد؛ اما بین پسران و دختران تفاوتی وجود ندارد. همچنین، مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، نظم و انضباط حاکم در کلاس، در روش ارزشیابی توصیفی بیشتر از روش ارزشیابی سنتی است. همچنین، در ارزشیابی توصیفی، مشارکت

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

و فعالیت در کلاس و نظم و انضباط و تعامل با یکدیگر و با هم، بین دختران بیشتر از پسران است [۷].

غیاثی و همکاران همچنین گزارش می‌کنند که از لحاظ مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، روش توصیفی نسبت به روش سنتی پیشرفته‌تر است. در ابعاد همکاری، احترام‌گذاشتن به دیگران، شرکت در فعالیت‌های گروهی، رعایت مقررات، گوش‌دادن و مسئولیت‌پذیری رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان روش ارزشیابی توصیفی بیشتر از روش سنتی است. در سایر ابعاد مثل انجام وظیفه، انجام کار در برابر دیگران، دوست‌یابی، سئوال‌کردن، دادن جواب نه و پذیرش جواب نه، تفاوتی بین رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی و سنتی مشاهده نمی‌شود [۹].

باوجود این نتایج متفاوت در زمینه اثربخشی ارزشیابی توصیفی و همچنین، وجود دیگر حوزه‌های تحصیلی دانش‌آموزان که احتمال می‌رود ارزشیابی توصیفی بر آنها تاثیر داشته باشد، نیاز به انجام پژوهش‌های دیگری در زمینه ارزشیابی توصیفی احساس می‌شود. یکی از این حوزه‌های تحصیلی، "الگوهای یادگیری سازگار" است. الگوهای یادگیری سازگار، طیفی از باورها، نگرش‌ها، عواطف، رفتارها و راهبردهای یادگیری و انگیزشی مربوط به محیط کلاسی، معلم و دانش‌آموزان هستند. توجه به اهداف در حیطه غیرشناختی و افزایش بهداشت روانی محیط آموزش- یادگیری (کاهش پدیده تقلب بین دانش‌آموزان، کاهش رقابت‌های نامناسب برای کسب نمرات بالاتر، افزایش علاقه به معلم و درس)، از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی است. یکی از راه‌هایی که می‌توان اهداف بالا را به‌صورت یک‌جا مورد بررسی قرار داد، توجه به الگوهای یادگیری سازگار است.

تحقیقات گسترده در حوزه تعلیم‌وتربیت و روان‌شناسی تربیتی نشان داده‌اند که الگوهای یادگیری سازگار با یادگیری دانش‌آموزان رابطه بالایی دارند [۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵]. *میدگلی* و همکاران الگوهای یادگیری را شامل ۲ بخش کلی می‌دانند. بخش اول آن که به دانش‌آموزان مربوط است شامل ۴ بخش جهت‌گیری مربوط به اهداف پیشرفت فردی؛ ادراک از اهداف معلم؛ ادراک از ساختارهای هدفِ کلاسی؛ و راهبردها، نگرش‌ها و باورهای مربوط به پیشرفت است. بخش دوم که به معلمان مربوط می‌شود، تصورات آنها در مورد ساختار هدف در مدرسه، رویکردهای آموزشی و کارآمدی تدریس شخصی آنها را می‌سنجد [۱۶].

جهت‌گیری هدف پیشرفت اشاره به این واقعیت دارد که چرا دانش‌آموزان در یک تکلیف درگیر می‌شوند [۱۷]. به‌طور کلی، ۳ نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد؛ عملکردگرا؛ تسلطی؛ و عملکردگریز. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگرا، به‌دنبال اثبات شایستگی و فضایل خود هستند؛ از کُندذهن به‌نظررسیدن و عملکرد سطح پایین اجتناب می‌کنند؛ به‌جای فرآیند، بر نتیجه تمرکز دارند؛ علاقه‌مند به درس‌های آسان و گرفتن نمرات عالی هستند؛ درصورت برخورد با مانعی عملکردشان سریع اُفت می‌کند و به‌طور کلی، تنها برنده‌شدن و سَربودن برایشان مهم است. در مقابل، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تسلط، روی یادگیری، درک و فهم، تکالیف سطح بالا و بهبود شخصی تمرکز دارند [۱۴]. این دانش‌آموزان در کار علمی‌شان تلاش و پشت‌کار بیشتری نشان می‌دهند و از راهبردهای یادگیری متنوعی که به پردازش عمیق‌تر اطلاعات منجر می‌شود، استفاده می‌کنند [۱۸]. همچنین، برایشان مهم است که خودشان چقدر یاد می‌گیرند و به عملکرد دیگران توجهی ندارند؛ به‌جای نتیجه، بر فرآیند یادگیری‌شان تمرکز دارند و خود را در فعالیت غرق می‌کنند و به‌جای اینکه نگران اشتباه باشند مبادا از دیگران عقب بمانند، در فکر بهبودبخشیدن به مهارت خود هستند [۱۹]. نوع سوم جهت‌گیری اهداف پیشرفت، جهت‌گیری عملکردگریز است. دانش‌آموزان دارای این نوع جهت‌گیری از شرمساری یا تحقیر وابسته به شکست گریزانند؛ آنها تکالیف بسیار آسان یا بسیار دشوار انتخاب می‌کنند و از هر ترفندی برای اجتناب از شکست بهره می‌برند [۱۹].

تصورات مربوط به اهداف معلم و ساختار هدف در کلاس درس اشاره به این واقعیت دارد که تا چه میزان دانش‌آموزان بر این تصورند که هدف کلاس درس، درگیرشدن آنها در کارهای تحصیلی است. چهارمین بخش از الگوهای یادگیری سازگار (راهبردها، نگرش‌ها و باورهای مربوط به پیشرفت) شامل خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز، فشار تحصیلی، راهبردهای خوداتوان‌سازی تحصیلی، اجتناب از تازگی، رفتار تقلب، رفتار مخرب، خودافشاسازی پیشرفت کم و تردید نسبت به ارتباط مدرسه با موفقیت در آینده است.

خودکارآمدی تحصیلی اشاره به باورهای فرد درمورد توانایی‌اش برای یادگیری یا عمل‌کردن به شیوه مثبت دارد. همچنین، این سازه به‌طور مثبت به رویکردهای عمیق یادگیری و پشت‌کار و تلاش بالا مربوط است [۲۰]. دانش‌آموزان دارای سطوح بالای خودکارآمدی به تکالیف دشوار به‌عنوان چالش‌هایی برای رسیدن به تسلط می‌نگرند. آنها اهداف چالش‌انگیزی ایجاد می‌کنند و با تلاش زیاد سعی می‌کنند به آنها برسند و همچنین، از راهبردهای یادگیری متنوع استفاده می‌کنند. درصورتی‌که دانش‌آموزان دارای سطوح پایین خودکارآمدی به آسانی در مواجه‌شدن با تکالیف سخت دست از تلاش برمی‌دارند [۲۱]. فشار تحصیلی نشانگر این است که تا چه میزان معلم کلاس دانش‌آموزان را به فهم مطالب ترغیب می‌کند؛ با همه دانش‌آموزان به‌طور برابر برخورد می‌کند و نتایج کارهای کلاسی‌شان را محرمانه تلقی می‌کند [۱۶].

۴ مولفه بعدی متغیر راهبردها، باورها و تصورات مربوط به تحصیل (راهبردهای خوداتوان‌سازی تحصیلی، اجتناب از تازگی، رفتار تقلب، رفتار مخرب و خودافشاسازی پیشرفت کم) جنبه ناسازگارانه دارد. راهبردهای خوداتوان‌سازی تحصیلی دسته‌ای از شرایط پیشایندی هستند که افراد فراهم می‌سازند، به این امید که جانشین عواملی شوند که ممکن است در آینده شایستگی آنها را مورد تردید قرار دهند. به‌نظر *برگلاس* و *جونز* آرمانی آن است که افراد این عوامل را بیرون از خود جستجو کنند، نه درون خود. برای مثال، در مواجه‌شدن با شکست،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

بعضی از دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرند به رفتارهایی بپردازند که محدودکننده تلاش و زمان مطالعه‌شان است یا سبب اتلاف وقت می‌شوند تا اینکه آنها بتوانند متعاقباً شکست‌های‌شان را به‌جای فقدان توانایی به اینگونه رفتارها ربط بدهند. به‌عبارت دیگر، این دانش‌آموزان معتقدند که شکست‌خوردن به‌دلیل تنبلی از شکست‌خوردن به‌خاطر کودنی بهتر است [۲۲].

دانش‌آموزان دارای اجتناب از تازگی کارهای جدید و ناآشنا را ترجیح نمی‌دهند و از آن پرهیز می‌کنند. دانش‌آموزان متقلب معمولاً در کلاس از راه‌های نادرست کارهای کلاسی‌شان را انجام می‌دهند و دانش‌آموزان دارای گرایش به خودافشاسازی پیشرفت کم ترجیح می‌دهند که پیشرفت‌شان را در کارهای کلاسی از همکلاسی‌های خود مخفی نگه دارند [۱۶].

در محیط‌های آموزشی سالم، بیشتر دانش‌آموزان الگوهای یادگیری سازگار اتخاذ می‌کنند. درحالی‌که در محیط‌های آموزشی ناسالم عکس این مورد اتفاق می‌افتد. به‌عنوان مثال، *بروخارت* و *دورکین* در پژوهشی باعنوان سنجش کلاسی، انگیزش دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی در کلاس‌های مطالعات اجتماعی دبیرستان نشان دادند نوع سنجش باعث می‌شود که تصورات دانش‌آموزان نسبت به تکالیف ارایه‌شده، تلاش ذهنی به‌کار گرفته شده، کارآمدی برای انجام تکلیف، جهت‌گیری‌های ذهنی و استفاده از راهبردهای یادگیری توسط آنها متفاوت باشد [۲]. همچنین، محققان شواهدی دال بر این ادعا فراهم کردند که تحت سنجش‌های متفاوت، فرآیندهای روانی متفاوتی حاصل می‌شوند. برای مثال، آنها دریافتند که کنترل تصوری درونی و جهت‌گیری هدف مبتنی بر تسلط دانش‌آموزان به نمرات سنجش عملکردی آنها مربوط است [۱۳، ۲۳].

بعضی از محققان دریافته‌اند که سنجش‌های تکوینی، عملکردی، کارپوشه‌ها و خودسنجی‌ها که همگی در طرح ارزشیابی توصیفی به‌کار می‌روند، نسبت به سنجش‌های سنتی جنبه انگیزشی بیشتری دارند. این نوع سنجش‌ها دارای ویژگی‌هایی هستند که انتظار می‌رود بتوانند جهت‌گیری‌های هدفِ مثبت در دانش‌آموزان ایجاد کنند [۲۳، ۲۴]. *سیف* معتقد است که هدف از کاربرد سنجش تکوینی در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، آگاهی‌یافتن از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تامین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدف‌های آموزشی است [۲۵]. شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد که سنجش تکوینی با کیفیت بالا می‌تواند تاثیر قدرتمندی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان داشته باشد [۲۶]. نتایج پژوهش *وان‌اورا* نشان می‌دهد که بازخورد حاصل از سنجش تکوینی، افزایش معنی‌داری را در خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌وجود می‌آورد [۲۷]. همچنین، *بلک* و *ویلیام* معتقدند که یکی از عوامل اساسی در ارتقای دانش‌آموزان از طریق سنجش کلاسی، بازخورد موثر به دانش‌آموزان است. بازخورد به عملکرد یادگیرنده، برای او اطلاعاتی فراهم می‌کند که این اطلاعات منجر به اصلاح شخصی و بهبود یادگیری می‌شود [۲۸]. شواهد پژوهشی، تاثیر بازخورد اِسنادی بر کارآمدی شخصی و همچنین تاثیر بازخورد شایستگی بر افزایش علاقه و عملکرد را نشان داده‌اند [۲۹].

در رویکرد ارزشیابی توصیفی، معلمان، پیشرفت دانش‌آموزان را با بیان های توصیفی، به‌صورت کلامی و گاهی اوقات به‌صورت نوشتاری، مورد سنجش قرار می‌دهند. تعامل بین معلم و دانش‌آموزان در حین ارایه بازخورد، می‌تواند در رشد و توسعه یادگیری خودنظم‌دهی موثر باشد. اگر عملکرد دانش‌آموزان پایین‌تر از معیارها باشد، معلم آنها را راهنمایی می‌کند تا بیشتر تلاش کنند. او در این حال می‌تواند راهبردهای یادگیری متفاوتی را پیشنهاد دهد. اگر عملکرد دانش‌آموزان با معیارها هماهنگ یا از آن بالاتر باشد، احساس موفقیت خواهند داشت و کارآمدی شخصی‌شان افزایش خواهد یافت که این امر نیز به نوبه خود بر نگرش آنان نسبت به آموزشگاه محل تحصیل، تاثیر مثبت خواهد گذاشت [۳۰].

مرحله تکمیلی سنجش تکوینی، مستلزم این است که هم در نقش معلمان و هم در نقش دانش‌آموزان تغییراتی ایجاد شود. از این رو، در سنجش تکوینی، خودسنجی و سنجش همسالان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با این حال، این شیوه‌های سنجشی، در کلاس‌های درس متداول نیست و موضوعی است که غالباً در ادبیات سنجش کلاسی نیز مورد غفلت قرار گرفته است [۲۸]. هدف اساسی این دو روش، ایجاد احساس مسئولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود و همسالان است [۳۰].

سنجش عملکردی، شیوه دیگری از سنجش کلاسی است که متخصصان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر آن تاکید می‌کنند. در سنجش عملکردی، فرآیندها و فرآورده‌های یادگیری دانش‌آموزان، به‌طور مستقیم سنجیده می‌شود [۲۵]. در این نوع سنجش، دانش‌آموزان با استفاده از دانش قبلی و فعلی خود و بهره‌گیری از مهارت‌های مناسب برای حل مسایل واقعی، به‌صورت فعال، با مساله، آزمون یا سئوال داده شده برخورد می‌کنند و پاسخ لازم را می‌یابند. *فیوکز* و همکاران دریافتند، کلاس‌های آموزشی که با سنجش عملکردی هدایت می‌شوند، در مقایسه با گروه‌هایی که با سنجش عملکردی هدایت نمی‌شوند، مهارت‌های بیشتری در حل مساله دارند. علاوه بر این، تاثیری که سنجش عملکردی بر علاقه و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و فعالیت‌های آموزشی دارد، قابل تامل است [۲۶].

یکی از فعالیت‌های تکمیلی که در رویکرد جدید سنجش عملکردی دانش‌آموزان و در جریان فرآیند آموزش- یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد، کارپوشه است. بنا به تعریف، وولفولک کارپوشه، مجموعه‌ای از کارهای دانش‌آموز است که رشد، خوداندیشی و پیشرفت او را در یک زمینه خاص نشان می‌دهد [۳۱]. پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که کارپوشه‌ها پیشرفت دانش‌آموزان را بهتر و واقعی‌تر نشان می‌دهند [۳۲]. هنگامی که دانش‌آموزان به‌طور فعال‌تر رشد ابزارهای سنجشی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

خود درگیر می‌شوند، شروع به انتخاب هدف می‌کنند و پیشرفت خود را در رسیدن به هدف‌ها وارسی می‌کنند و یاد می‌گیرند که توانایی‌های خود را درست ارزیابی نمایند.

طبق شواهد نظری و تجربی فوق، ازآنجایی‌که ارزشیابی توصیفی، نظامی سنجشی است که در آن رقابت و حساسیت به نمره به همکاری و مشارکت مبدل می‌شود و همچنین، در آن از ابزارهای سنجشی از قبیل کارپوشه‌ها و آزمون‌های تکوینی و عملکردی استفاده می‌شود، انتظار می‌رود که در مقایسه با ارزشیابی سنتی توانسته باشد الگوهای یادگیری سازگارتری در دانش‌آموزان ایجاد کند. لذا، این پژوهش به‌منظور تعیین تفاوت بین ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ الگوهای یادگیری سازگار دانش‌آموزان در پایه پنجم ابتدایی انجام شد.

روش‌ها

در این مطالعه علّی- مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی، کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی استان یزد در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ که در نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی شرکت داشتند (۱۶۱۰۰ نفر) شرکت داشتند. گروه گواه شامل دانش‌آموزان کلاس‌های مجری نظام سنتی ارزشیابی و گروه آزمایش شامل دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بودند. باتوجه به این که کلیه دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی ۲۵۱ نفر بودند، کلیه این دانش‌آموزان به‌عنوان گروه آزمایش درنظر گرفته شدند. دانش‌آموزان مدارس همسطح (از نظر تجهیزات، اندازه کلاس، حجم کلاس و غیره) با مدارس طرح ارزشیابی توصیفی، شامل ۲۲۶ نفر بودند که به‌عنوان گروه گواه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری این گروه از نوع خوشه‌ای بود.

در این تحقیق، برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه "الگوهای یادگیری سازگار" *میدگلی* و همکاران استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۶ مقیاس است که از ۱۴ مقیاس آن در تحقیق حاضر استفاده شد. این پرسش‌نامه اقتباسی شامل ۷۲ سئوال بود که دانش‌آموزان براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از "کاملاً غلط" تا "کاملاً درست" به آن پاسخ دادند. طبق نظر *میدگلی* و همکاران پرسش‌نامه "الگوهای یادگیری سازگار" برای دانش‌آموزان هر سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان مناسب است و در طول دهه گذشته تاکنون در پژوهش‌های متعددی مورد استفاده قرار گرفته است [۱۶]. پایایی حاصل از آلفای کرونباخ برای فرم اصلی پرسش‌نامه توسط این محققان در دامنه ۰/۷ تا ۰/۹ گزارش شده است. پایایی این پرسش‌نامه در مطالعه حاضر براساس ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمجموعه‌های این پرسش‌نامه در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۵ حاصل آمد. همچنین، روایی سازه این مجموعه مقیاس در مطالعات مختلفی تایید شده است [۲۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵].

داده‌ها پس از جمع‌آوری در نرم‌افزار SPSS 16 وارد و با آزمون‌های تحلیل واریانس چندمتغیره و دو سویه تجزیه و تحلیل شد.

نتایج

میانگین نمرات دانش‌آموزان طرح توصیفی در مواردی مانند جهت‌گیری هدف مبتنی بر تسلط، جهت‌گیری هدف عملکردگرا، ساختار کلاسی مبتنی بر تسلط، ساختار کلاسی عملکردگرا، خودکارآمدی تحصیلی، فشار تحصیلی و رفتار تقلب، بالاتر از نظام ارزشیابی سنتی بود. برعکس، دانش‌آموزان در نظام سنتی در مواردی مانند جهت‌گیری هدف عملکردگریز، ساختار کلاسی عملکردگریز، راهبردهای خودناتوان‌سازی، رفتار مخرب، خودافشاسازی پیشرفت کم و شک‌وتردید نسبت به ارتباط مدرسه با زندگی در آینده، نمراتی بالاتر از همتایان خود در کلاس‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی کسب کردند (جدول ۱).

جدول ۱) میانگین امتیاز پرسش‌نامه به تفکیک جنسیت در دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی

متغیر←	جنسیت		نوع نظام ارزشیابی	
↓شاخص	پسر	دختر	نظام توصیفی	نظام سنتی
جهت‌گیری هدف تسلط	۲۱/۶۵±۳/۴۹	۲۳/۰۱±۲/۹۶	۲۲/۷۸±۳/۰۴	۲۲/۵۱±۳/۳
جهت‌گیری هدف عملکردگرا	۱۵/۳۰±۴/۰۶	۱۵/۲۲±۴/۸	۱۵/۳۷±۴/۷۷	۱۵/۱۱±۴/۴۳
جهت‌گیری هدف عملکردگریز	۱۱/۶۶±۳/۰۹	۱۱/۹۵±۳/۲۷	۱۱/۴۷±۳/۴۳	۱۲/۲۳±۲/۹۳
ساختار کلاسی مبتنی بر هدف تسلط	۲۱/۷۸±۳/۹۱	۲۳/۳۹±۴/۲۱	۲۳/۰۲±۳/۹۴	۲۲/۹۲±۴/۴۶
ساختار کلاسی عملکردگرا	۱۱/۷±۲/۳۸	۱۲/۴۵±۲/۷۲	۱۲/۳۲±۲/۶۳	۱۲/۱۹±۲/۶۸
ساختار کلاسی عملکردگریز	۱۵/۰۴±۳/۵۵	۱۵/۵۷±۴/۱	۱۵/۶۵±۳/۹۲	۱۵/۱۹±۴/۰۲
خودکارآمدی تحصیلی	۱۸/۵۲±۳/۴۶	۲۰/۰۹±۳/۷۷	۲۰/۰۷±۳/۶۶	۱۹/۲۴±۳/۸۱
فشار تحصیلی	۲۶/۴۶±۴/۷۶	۲۷/۱±۴/۸	۲۷/۲۲±۴/۷	۲۶/۶۲±۴/۸۳
راهبردهای خودناتوان‌سازی	۱۴/۴۹±۴/۹	۱۲/۵۶±۴/۴۵	۱۲/۷۱±۴/۶	۱۳/۴۵±۴/۶۹
اجتناب از تازگی	۱۱/۴۲±۳/۶۰	۱۰/۲۱±۳/۲۲	۱۰/۴۹±۳/۴۷	۱۰/۵۷±۳/۲۴
رفتار تقلب	۴/۸۵±۲/۲۲	۴/۷۴±۲/۲۱	۴/۸۳±۲/۳۴	۴/۶۹±۲/۰۵
رفتار مخرب	۹/۷۲±۴/۲۰	۸/۵۳±۳/۴۷	۸/۸۰±۳/۷۷	۸/۸۸±۳/۶۴
خودافشاسازی پیشرفت کم	۱۶/۸۱±۵/۴۴	۱۵/۰۷±۳/۹۸	۱۵/۲۴±۴/۴۹	۱۵/۸۴±۴/۴۴
ارتباط مدرسه با زندگی آینده	۱۱/۶۹±۴/۸۲	۱۰/۵۷±۴/۱۷	۱۰/۴۸±۴/۲۲	۱۱/۲۸±۴/۵۴

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

بین گروه‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از نظر متغیرهای جهت‌گیری اهداف پیشرفت (تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز) تفاوت معنی‌دار وجود نداشت (p=۰/۸۸۸؛ جدول ۲). تاثیر جنسیت بر متغیرهای جهت‌گیری اهداف پیشرفت معنی‌دار بود (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۳, ۴۷۱)}$=۶/۱۸۲)؛ درصورتی‌که، تاثیر تعاملی میان جنسیت و نوع ارزشیابی مشاهده نشد (p=۰/۲۸؛ $F_{(۳, ۴۷۱)}$=۱/۲۷). تاثیر نوع ارزشیابی بر جهت‌گیری هدف عملکردگریز معنی‌دار بود (p=۰/۰۲؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۵/۱۲). تاثیر جنسیت بر خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدف مبتنی بر تسلط معنی‌دار بود (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۱۶/۵۸).

جدول ۲) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای بررسی اثر نوع ارزشیابی و جنسیت بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان

اثر		مقدار	F	سطح معنی‌داری	توان مشاهده‌شده
ارزشیابی	اثر پیلایی	۰/۰۰۱	۰/۲۱۷	۰/۸۸	۰/۴۵
	لامدا	۰/۹۹۹	۰/۲۱۷	۰/۸۸	۰/۴۵
	اثر هتلینگ	۰/۰۰۱	۰/۲۱۷	۰/۸۸	۰/۴۵
جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۳۸	۶/۱۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵
	لامدا	۰/۹۶۲	۶/۱۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵
	اثر هتلینگ	۰/۰۳۹	۶/۱۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵
ارزشیابی- جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۰۸	۱/۲۷	۰/۲۸	۰/۳۴
	لامدا	۰/۹۹۲	۱/۲۷	۰/۲۸	۰/۳۴
	اثر هتلینگ	۰/۰۰۸	۱/۲۷	۰/۲۸	۰/۳۴

(درجه آزادی فرضیه‌ها در همه موارد=۳؛ درجه آزادی خطا در همه موارد=۴۷۱)

جدول ۳) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای بررسی اثر نوع ارزشیابی و جنسیت بر تصورات دانش‌آموزان در مورد ساختارهای هدف در کلاس درس

اثر		مقدار	F	سطح معنی‌داری	توان مشاهده‌شده
ارزشیابی	اثر پیلایی	۰/۰۰۲	۰/۳۸	۰/۷۶۸	۰/۱۲۵
	لامدا	۰/۹۹۸	۰/۳۸	۰/۷۶۸	۰/۱۲۵
	اثر هتلینگ	۰/۰۰۲	۰/۳۸	۰/۷۶۸	۰/۱۲۵
جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۲۹	۴/۶۷	۰/۰۰۳	۰/۸۹
	لامدا	۰/۹۷۱	۴/۶۷	۰/۰۰۳	۰/۸۹
	اثر هتلینگ	۰/۰۳	۴/۶۷	۰/۰۰۳	۰/۸۹
ارزشیابی- جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۰۵	۰/۷۸	۰/۵۰	۰/۳۰
	لامدا	۰/۹۹۵	۰/۷۸	۰/۵۰	۰/۳۰
	اثر هتلینگ	۰/۰۰۵	۰/۷۸	۰/۵۰	۰/۳۰

(درجه آزادی فرضیه‌ها در همه موارد=۳؛ درجه آزادی خطا در همه موارد=۴۷۱)

بین دو گروه از نظر متغیرهای مربوط به ساختار هدف کلاس (تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز) تفاوت معنی‌داری وجود نداشت (p=۰/۷۶۸؛ جدول ۳). از طرفی، بین دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ ساختار هدف کلاس تفاوت معنی‌دار وجود داشت (p=۰/۰۰۳؛ $F_{(۸, ۴۶۶)}$=۴/۶۷). تاثیر تعاملی بین نوع ارزشیابی و جنسیت روی متغیرهای ساختار هدف کلاس مشاهده نشد (p=۰/۵۰؛ $F_{(۸, ۴۶۶)}$=۰/۷۸). تاثیر جنسیت بر خرده‌مقیاس ساختار کلاسی مبتنی بر تسلط (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۱۳/۱۷) و ساختار کلاسی عملکردگرا (p=۰/۰۰۸؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۷/۱۰۹) معنی‌دار بود. جهت‌گیری هدف تسلط و عملکردگرا در دختران بیشتر از پسران بود.

بین دو گروه از نظر متغیرهای مربوط به راهبردها، نگرش‌ها و باورهای مربوط به پیشرفت (خودکارآمدی تحصیلی، فشار تحصیلی، خودناتوان‌سازی پیشرفت کم، رفتار تقلب، رفتار مخرب، خودافشاسازی پیشرفت کم و شک‌وتردید نسبت به رابطه بین مدرسه و زندگی در آینده) تفاوت معنی‌دار وجود نداشت (p=۰/۱۸۶؛ جدول ۴). از طرفی، بین دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ متغیرهای مربوط به راهبردها، نگرش‌ها و باورهای مربوط به پیشرفت تفاوت معنی‌دار وجود داشت (p=۰/۰۰۰؛ $F_{(۸, ۴۶۶)}$=۵/۴۵). تاثیر تعاملی بین نوع ارزشیابی و جنسیت بر متغیرهای مذکور مشاهده شد (p=۰/۰۲۲؛ $F_{(۳, ۴۷۱)}$=۲/۲۶). تاثیر نوع ارزشیابی بر خرده‌مقیاس خودافشاسازی پیشرفت کم ولی معنی‌دار بود (p=۰/۰۲؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۵/۵۳). تاثیر جنسیت بر خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۱۵/۵۹)، خودناتوان‌سازی تحصیلی (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۱۵/۶۳)، اجتناب از تازگی (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۱۱/۵۰)، رفتار مخرب (p=۰/۰۰۲؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۹/۶۸)، خودافشاسازی پیشرفت کم (p=۰/۰۰۱؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۱۵/۸۸) و شک‌وتردید نسبت به ارتباط مدرسه با زندگی در آینده (p=۰/۰۱۴؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۶/۰۹) معنی‌دار بود. تاثیر تعاملی نوع ارزشیابی و جنسیت تنها بر خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (p=۰/۰۰۴؛ $F_{(۱, ۴۷۳)}$=۸/۲۰) معنی‌دار بود.

جدول ۴) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوسویه برای بررسی اثر نوع ارزشیابی و جنسیت بر راهبردها، نگرش‌ها و باورهای مربوط به پیشرفت دانش‌آموزان

اثر		مقدار	F	سطح معنی‌داری	توان مشاهده‌شده
ارزشیابی	اثر پیلایی	۰/۰۲۴	۱/۴۲	۰/۱۸۶	۰/۶۵
	لامدا	۰/۹۷۶	۱/۴۲	۰/۱۸۶	۰/۶۵
	اثر هتلینگ	۰/۰۲۴	۰/۴۲	۰/۱۸۶	۰/۶۵
جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۸۶	۵/۴۵	۰/۰۰۰۱	۱
	لامدا	۰/۹۱	۵/۴۵	۰/۰۰۰۱	۱
	اثر هتلینگ	۰/۰۹۴	۵/۴۵	۰/۰۰۰۱	۱
ارزشیابی- جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۳۷	۲/۲۶	۰/۰۲۲	۰/۸۷
	لامدا	۰/۹۶	۲/۲۶	۰/۰۲۲	۰/۸۷
	اثر هتلینگ	۰/۳۹	۲/۲۶	۰/۰۲۲	۰/۸۷

(درجه آزادی فرضیه‌ها در همه موارد=۸؛ درجه آزادی خطا در همه موارد=۴۶۶)

بحث

هدف از مطالعه اخیر، انجام مقایسه الگوهای یادگیری سازگار بین دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی بود. محققان قبلی تاثیر طرح ارزشیابی توصیفی که بیش از ۷ سال از اجرای آزمایشی آن در

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

دوره دبستان می‌گذرد را بر ویژگی‌های عاطفی، نگرشی، انگیزشی، سطح بهداشت روانی، چگونگی تعاملات معلم با دانش‌آموزان، جو حاکم بر کلاس و غیره مورد بررسی قرار داده‌اند و به نتایج متفاوتی دست یافته‌اند. داده‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان هر دو گروه (ارزشیابی توصیفی و سنتی) از لحاظ جهت‌گیری هدف پیشرفت، بیشتر به جهت‌گیری هدف تسلط گرایش دارند. همچنین، این دانش‌آموزان خود را در امور تحصیلی توانمند می‌بینند و بر این عقیده‌اند که معلمان انتظارات معقولانه‌ای از آنها دارند و ازآنجایی‌که میانگین نمرات دانش‌آموزان هر دو گروه در متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، رفتار تقلب، رفتار مخرب، خودافشاسازی پیشرفت کم و شک‌وتردید نسبت به ارتباط مدرسه با زندگی در آینده نسبتاً پایین بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که میزان این رفتارهای ناسازگارانه بین دانش‌آموزان این دو گروه چندان شایع نیست.

نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری درمورد متغیرهای چهارده‌گانه الگوهای یادگیری سازگار نشان داد که در جهت‌گیری هدف تسلط و عملکردگرا بین دانش‌آموزان مشمول و غیرمشمول طرح ارزشیابی توصیفی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. از لحاظ جهت‌گیری هدف عملکردگریز، دانش‌آموزان مشمول طرح در حد ناچیزی بهتر از دانش‌آموزان غیرمشمول طرح بودند. لذا، طبق نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت که ارزشیابی توصیفی تاحدودی توانسته است تمایل دانش‌آموزان به جهت‌گیری هدف عملکردگریز که یک نوع جهت‌گیری معیوب محسوب می‌شود، کاهش دهد. یک توجیه احتمالی برای این یافته این است که در محیط‌های سنجش و ارزشیابی جدید، از قبیل محیط‌های ارزشیابی توصیفی ترس از نمره و ارزیابی‌شدن توسط معلمان، والدین و همکلاسی‌ها در حد پایینی قرار دارد و دانش‌آموزان دلیل خاصی برای ترس از شکست ندارند. لذا، می‌توان پذیرفت که ارزشیابی توصیفی توانسته باشد جهت‌گیری هدف عملکردگریز را تا حدودی کاهش دهد.

همچنین، تفاوت‌های جنسی ناچیزی در خرده مقیاس جهت‌گیری هدف مبتنی بر تسلط مشاهده شد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دختر نسبت به پسر در حد ناچیزی بیشتر تمایل به جهت‌گیری هدف مبتنی بر تسلط دارند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی بیشتر به‌دنبال رشد و بهبود شخصی هستند و در فعالیت‌های یادگیری به فرآیند یادگیری توجه دارند تا فرآورده. این تفاوت‌ها شاید به‌دلیل نقش‌ها و تصورات قالبی جنسیتی باشد. به‌طور کلی، پسران نسبت به دختران انگیزه بیشتری برای برنده‌شدن و سربودن دارند. از سوی دیگر، فرهنگ و اجتماع نیز فرصت بیشتری برای دستیابی به چنین انگیزه‌ای در اختیار پسران قرار می‌دهد. لذا پسران نسبت به دختران بیشتر فرآورده محورند تا فرآیندمحور و دختران برعکس.

نتایج فوق با یافته‌های پژوهش *استفانو* و *پارکس* که بیان می‌کند سنجش‌های عملکردی و آزمون‌های مداد کاغذی سنتی تاثیر یکسانی بر جهت‌گیری‌های هدف دارند، همسو است [۲۳]. درصورتی‌که این نتایج با یافته‌های پژوهشی *بروخارت* و *دورکین*، *پینتریچ* و *دگروت* و *الیوت* و همکاران همخوانی ندارد [۲، ۱۳، ۳۶]. در تبیین این نتایج متفاوت می‌توان گفت که علاوه بر نوع ارزشیابی، عوامل متعدد دیگری از قبیل عوامل شخصی، تجارب دانش‌آموز در منزل و روش تدریس معلم بر جهت‌گیری اهداف شخصی تاثیرگذارند که در پژوهش حاضر کنترل نشده‌اند.

از لحاظ تصورات دانش‌آموزان نسبت به نوع ساختار هدف حاکم بر کلاس‌شان تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان مشمول و غیرمشمول طرح مشاهده نشد؛ اگرچه تفاوت‌های جنسی ناچیزی بین این دو گروه مشاهده شد. به‌طور کلی، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان هر دو گروه ساختار کلاسی‌شان را مشابه ارزیابی می‌کنند و دانش‌آموزان دختر نسبت به پسر ساختار کلاسی‌شان را تا حد ناچیزی بیشتر مبتنی بر جهت‌گیری تسلط و عملکردگرا می‌دانند و عقیده دارند که ساختار کلاسی‌شان آنها را بیشتر به سمت رشد شایستگی و همچنین، اثبات شایستگی سوق می‌دهد. این نتایج، از یک سو با پژوهش *خوش‌خلق* و *شریفی* همسو است [۴]. این دو محقق بیان می‌کنند که طرح ارزشیابی توصیفی در زمینه افزایش ماندگاری ذهنی، توجه به اهداف بالاتر سطوح حیطه‌های شناختی، تعمیق یادگیری، ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرآیند یادگیری و استفاده از بازخوردهای فرآیندی در مسیر بهبود یادگیری تاحدودی ناموفق بوده است. درصورتی‌که با نتایج حاصل از پژوهش *ماهر* و همکاران مبنی بر این که ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس و ویژگی‌های عاطفی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند، همسو نیست [۵]. در تبیین این که چرا نوع ارزشیابی بر ساختار هدف کلاسی تاثیر متفاوتی نداشته است، یک پاسخ احتمالی این است که طرح ارزشیابی توصیفی در پایه پنجم در آغاز کار است و هنوز معلمان این پایه به‌خوبی با اهداف، ویژگی‌ها و نحوه اجرای این نوع ارزشیابی آگاهی کافی ندارند و به‌نظر می‌رسد که هنوز گاهی با شیوه‌های سنتی کلاس خود را اداره می‌کنند. همچنین، ازآنجایی‌که دانش‌آموزان پایه پنجم باید برای رفتن به مدارس خاص (تیزهوشان، نمونه‌دولتی و غیره) با یکدیگر رقابت نمایند. بنابراین، بدیهی است که معلمان آنها مشابه با معلمان کلاس‌های سنتی بر موفقیت دانش‌آموزان‌شان در این آزمون‌ها تکیه می‌کنند. لذا، امکان دارد که علاوه بر فرآیند به نتیجه یادگیری نیز توجه داشته باشند.

از لحاظ متغیرهای هشت‌گانه مربوط به راهبردها، باورها و نگرش‌های مربوط به پیشرفت، بین دانش‌آموزان مشمول و غیرمشمول طرح ارزشیابی توصیفی به‌جز متغیر خودافشاسازی پیشرفت کم، آن هم در حدی ناچیز، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. لذا، این نتایج نشان داد که دانش‌آموزان مشمول و غیرمشمول طرح ارزشیابی توصیفی از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی، فشار تحصیلی، راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، رفتارهای تقلب و مخرب، اجتناب از تازگی و میزان ارتباط

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

مدرسه با زندگی در آینده وضعیت مشابه‌ای دارند و تنها در حدی ناچیز دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به دانش‌آموزان غیرمشمول وضعیت بهتری دارند. به عبارت دیگر، آنها تمایل کمتری به مخفی‌کردن پیشرفت خود از دیگران دارند. همچنین، در این متغیرهای هشت‌گانه تا حدودی تفاوت‌های جنسی مشاهده شد. به‌طور کلی، نتایج نشان داد که دختران نسبت به پسران تاحدی خود را در امور تحصیلی کارآمدتر می‌بینند، سوء رفتار کمتری دارند، از راهبردهای سازگارانه‌تری برای تبیین شکست احتمالی خود بهره می‌گیرند، کمتر از فعالیت‌ها و تکالیف ناآشنا و جدید اجتناب می‌کنند، کمتر تمایل دارند که پیشرفت‌های شخصی‌شان را از دیگران مخفی کنند و نسبت به ارتباط مدرسه با زندگی در آینده دید خوشبینانه‌تری دارند.

در توجیه این تفاوت‌های جنسی می‌توان گفت که دختران در کلاس درس بیشتر خواهان رعایت نظم و قانون هستند و در انجام کارهای تحصیلی‌شان مسئولیت پذیرترند. این امر شاید ناشی از تاثیر عواملی چون تغییر نگرش و اهمیت قایل‌شدن بیشتر خانواده برای تحصیل دختران و بسترسازی فرهنگی و اجتماعی مناسب از طریق ارزش‌گذاری بیشتر جامعه برای این امر باشد. افزایش آمار پذیرفته‌شدگان دختر نسبت به پسر در کنکور سراسری در سال‌های اخیر تاییدی بر این ادعاست. این امر نشان دهنده سیر صعودی تلاش دختران برای تحصیل است.

به‌طور کلی، نتایج بالا با یافته‌های تحقیق *فتح‌آبادی* و *رضایی* و *سیف* همسو است [۲۶، ۳۷]؛ ولی با پژوهش‌های *شیرمحمدی*؛ *خوش‌خلق* و *شریفی*؛ *ماهر* و همکاران؛ *زارعی*؛ *غیاثی* و همکاران و *کریمی* مخالف است [۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹].

در توجیه عدم تفاوت بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ متغیرهای هشت‌گانه مربوط به راهبردها، باورها و نگرش‌های مربوط به پیشرفت، یک دلیل احتمالی این است که اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس‌های پایه پنجم در استان یزد در اولین سال خود به‌سر می‌برد. همچنین، طرح ارزشیابی توصیفی در کل به‌طور ناقص در مدارس اجرا شده است. این طرح به‌غیر از تغییر در روش نمره‌گذاری، در بقیه موارد همان طرح ارزشیابی سنتی است. لذا نمی‌توان انتظار داشت که از لحاظ این متغیرها طرح ارزشیابی توصیفی، سودمندی بیشتری نسبت به طرح ارزشیابی سنتی داشته باشد.

عدم برتری نظام ارزشیابی توصیفی نسبت به نظام ارزشیابی سنتی احتمالاً نشانگر آن است که طرح ارزشیابی توصیفی در پایه پنجم ابتدایی استان یزد نتوانسته است به اهداف اصلی خود دست یابد. طرح ارزشیابی توصیفی چند سالی است که در مدارس ابتدایی سراسر کشور درحال اجرا است. اما این طرح همان‌گونه‌که در تحقیق حاضر نیز نشان داد در برخی از مناطق، از نظر متغیرهای انگیزشی و عاطفی موفقیتی بیش از نظام سنتی به‌همراه نداشته است. عدم موفقیت طرح در مناطق مختلف را می‌توان به‌عوامل مختلفی نسبت داد؛ از قبیل عدم آشنایی معلمان و مدیران با طرح، حجم زیاد کتاب‌ها، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس، عدم استقبال طرح از سوی برخی از مجریان به‌ویژه معلمان مرد و عدم وجود امکانات و فضای کافی در مدرسه برای تحقق اهداف این طرح. لذا، طبق این شواهد نمی‌توان انتظار داشت که در شرایط فعلی این طرح بتواند نسبت به نظام ارزشیابی سنتی برتری داشته باشد. باتوجه به چالش‌های جدی فراروی طرح و نیز عدم تحقق کامل اهداف مهم آن، تعمیم طرح ارزشیابی توصیفی به کل دانش‌آموزان پایه پنجم در سال آتی به هیچ‌وجه توصیه نمی‌شود. زیرا پیام‌های منفی چنین عملی یعنی تسری اجرای ارزشیابی توصیفی به کل جامعه دانش‌آموزان بدون فراهم‌آوردن شرایط اجرای روش‌های کیفی در ارزشیابی و آموزش و نیز تهیه تجهیزات و تامین منابع مالی برای ارایه خدمات کیفی- آموزشی از سوی اولیای مدارس آسیب‌ها و صدمات جبران‌ناپذیر بر ساختار شکننده نظام آموزش و پرورش وارد خواهد کرد.

نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی در اکثر خرده‌مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار نسبت به دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی برتری ندارند.

تشکر و قدردانی: از تمامی مدیران، معلمان مدارس ابتدایی و مسئولان پژوهشکده تعلیم و تربیت و دانشگاه فرهنگیان یزد که به نحوی در انجام این پژوهش با محقق همکاری داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

1- Driscoll MP. Psychology of learning for instruction. Boston: Allyn and Bacon Publication; 1994.
2- Brookhart SM, Durkin DT. Classroom assessment, student motivation and achievement in high school social studies classes. J Appl Meas Educ. 2003;16(1):27-54.
3- Stefanou C, Parkes J. Effect of classroom assessment on student motivation in fifth-grade science. J Educ Res. 2003;96(3):152-61.
4- Khoshkholq I, Pashashryfy H. Evaluating experimental implementation of the descriptive evaluation in primary schools in some areas. J Educ. 2006;88:118-45. [Persian]
5- Maher F, Agayi A, Brjly A, Rowhani A. Descriptive evaluation and traditional system based on the classroom atmosphere, emotional characteristics and creative primary school students. J Knowl Res Educ Sci. 2007;14:71-92. [Persian]
6- Shir Mohammadi J. Descriptive and quantitative evaluation on the school's quality of life, anxiety and creativity third grade elementary school students in Mashhad [dissertation]. Tehran: Tabatabaei University; 2008. [Persian]
7- Zarei I. Impact descriptive evaluation on the creativity and contribution to learning and academic performance of elementary school girls and boys in the third base at Bandar Abbas. J Chamran Univ Educ Sci. 2009;2:79-92. [Persian]

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]

male students in Ahwaz. J Educ Psychol. 2005;12:77-100. [Persian]
23- Parkes J. Effects of classroom assessment on student motivation in fifth-grade science. J Educ Res. 2003;96(3):152-62.
24- Chung SN, Chiu MH. The development of authentic assessments to investigate ninth graders scientific literacy: In the case of scientific cognition concerning the concepts of chemistry and physics. Int J Sci Math Educ. 2005;3(1):117-40.
25- Saif AA. Assessment process and product of learning. Tehran: Dooran Publication; 2010. [Persian]
26- Rezai A, Saif AA. Impact descriptive evaluation on the cognitive, emotional and psychological-mobility characteristics of students. J Educ Innov. 2006;18:18-40. [Persian]
27- Van Evera WC. Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback [dissertation]. Virginia: George Maason University; 2004.
28- Black PJ, Wiliam D. Assessment and classroom learning. J Assess Educ. 1998;5(1):7-73.
29- McGee SJ. The effect of goal setting and attribution feedback on self-efficacy for writing and writing achievement [dissertation]. Florida: Florida International University; 1996.
30- Hassani M, Ahmadi H. Descriptive evaluation: A new pattern in educational evaluation. Tehran: School Publication; 2005. [Persian]
31- Woolfolk AE. Educational psychology. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall Publication; 2006.
32- Ediger M. Qualitative assessment versus measurement of student achievement. Washington, DC: ERIC Document Reproduction Service; 2000.
33- Midgley C, Urdan T. Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. J Contemp Educ Psychol. 2001;26(4):61-75.
34- Urdan T, Midgley C, Anderman E. The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. Am Educ Res J. 1998;35(1):101-22.
35- Wolters CA. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. J Educ Psychol. 2004;96(2):236-50.
36- Elliot AJ, McGregor HA, Gable S. Achievement goals, study strategies and exam performance: A meditational analysis. J Educ Psychol. 1991;91(3):549-63.
37- Fath Abadi J. Investigating the effect descriptive evaluation project on the cognitive, emotional and psycho-motor objectives in the primary schools. J Plan Manag Educ Syst. 2006;2(3):8-11. [Persian]
8- Karimi A. Investigating effect of descriptive evaluation method on the behavioral disorders in primary school students in Shiraz. Shiraz; Research Council of Fars Province Education Organization, 2005. [Persian]
9- Ghiasi P, Ghasemi F, Bhjanb Khwaja Sh. Investigating the effect descriptive evaluation on the growth of social skills of third grade students of elementary school students in Shiraz. Shiraz; Research Council of Fars Province Education Organization, 2010. [Persian]
10- Dembo MH, Eaton MJ. Self-regulation of academic learning in middle-level schools. J Elem School. 2000;100(5):473-90.
11- Neber H, Schommer-Aikins M. Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological and environmental variables. J High Ability Stud. 2002;13(1):59-74.
12- Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. J Contemp Educ Psychol. 2000;25(1):92-104.
13- Pintrich PR, DeGroot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. J Educ Psychol. 1990;82(1):33-50.
14- Pintrich PR, Schunk DH. Motivation in education: Theory, research and applications. Columbus, OH: Merrill Publication; 2002.
15- Wigfield A, Eccles JS. Expectancy-value theory of achievement motivation. J Contempor Educ Psychol. 2000;25:68-81.
16- Midgley C, Maehr ML, Hruda LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman KE, et al. Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Michigan: University of Michigan; 1997.
17- DeBacker TK, Crowson MH. Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. Br J Educ Psychol. 2006;76(3):535-51.
18- Valle A, Cabanach RG, Nunez JC, Gonzalez-Pienda J, Rodriguez S, Pieniro I. Cognitive, motivational and volitional dimension of learning. J Res High Educ. 2003;44(5):557-80.
19- Slavin RE. Educational psychology: Theory and practice. 8th ed. New York: Pearson Publication; 2006.
20- Hoy AW. What do teachers know about self-efficacy? San Diego; Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004.
21- Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings. J Rev Educ Res. 1996;66(4):543-78.
22- Shkrkn H, Hashemi Sheikhshabani SE, Najarian B. Investigating the relationship between some important procedures and relevant to academic self-handicapping and its relation to selected outcomes in the first year of high school

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-25]