

# ارزشیابی برون داد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی\*

دکتر محمود سعیدی رضوانی<sup>۱</sup>

مسلم پرتو<sup>۲</sup>

غلام عباس سرشور خراسانی<sup>۳</sup>

## چکیده

طرح ارزشیابی حاضر، برای بررسی وضعیت توانایی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی در صحت و سرعت روخوانی قرآن انجام شده است؛ پرسش‌های اساسی این طرح عبارتند از:

- ۱- وضعیت توانایی دانش آموزان در صحت روخوانی قرآن چگونه است؟
- ۲- وضعیت عملکرد دانش آموزان در سرعت روخوانی قرآن چگونه است؟

نمونه مورد مطالعه، با استفاده از روش نمونه برداری تصادفی چند مرحله‌ای، انتخاب شده است. از ۲۰ ناحیه آموزشی مرکز استان و ۱۳ منطقه آموزشی شهری و ۱۷ منطقه آموزشی روستایی، ۲۱۲ مدرسه و از هر مدرسه ۱۲ دانش آموز (حدود ۲۵۰۰ نفر دانش آموز دختر و پسر) با روش تصادفی انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها و اطلاعات، از چهار آزمون (تقریباً معادل) ویژه سنجش توانایی صحت و سرعت روخوانی (روان خوانی) بهره گرفتیم؛ مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، به شرح زیر است:

متوسط عملکرد دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی در روخوانی عبارات و آیات کتاب درسی آموزش قرآن

---

\* این مقاله خلاصه گزارش پژوهشی با عنوان طرح ملی ارزشیابی برون داد برنامه‌های آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی ۱۳۸۲ است. این پژوهش توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش حمایت شده است.

تاریخ دریافت: ۸۷/۱۰/۱۱ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۱۰/۲۵ تاریخ تصویب: ۸۸/۷/۲۵

۱- دانشیار دانشگاه فردوسی؛ پست الکترونیک: saeedy@um.ac.ir

۲- دانشجوی دکتری تخصصی دانشگاه تهران و پژوهشگر پژوهشکده تعلیم و تربیت؛

پست الکترونیک: mparto2020@Yahoo.com

۳- کارشناس گروه برنامه‌ریزی درسی آموزش قرآن دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش.

و آیات و عبارات قرآنی خارج از کتاب درسی، با توجه به شیوه نمره‌گذاری مبتنی بر کسر ۰/۲۵ نمره برای هر کلمه‌ای که غلط خوانده می‌شود، برابر ۱۴/۵ و بر اساس شیوه کسر ۰/۵ نمره به ازای هر غلط برابر ۹ و بر اساس شیوه کسر ۱ نمره به ازای هر غلط برابر ۰ است (در مقیاس ۰-۲۰).  
 اگر برای قضاوت در مورد برنامه، نقطه برش ۷۵ درصدی تعیین شود، حدود ۵۲ درصد دانش‌آموزان به حد نصاب لازم (و یا نمره بالاتر) دست یافته‌اند و به حد مطلوب هدف برنامه رسیده‌اند. البته پژوهش حاضر نشان می‌دهد حدود ۵ درصد دانش‌آموزان در روخوانی صحیح تسلط کامل یافته‌اند. آزمون‌های آماری نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزان دو زبانه (یعنی دانش‌آموزانی که زبان مادری آن‌ها غیرفارسی است) در صحت و سرعت روخوانی، در مقایسه با عملکرد دانش‌آموزان فارسی‌زبان تفاوت معناداری دارد و این تفاوت به نفع دانش‌آموزان تک‌زبانه (فارسی‌زبان) است. در مقایسه دو جنس نیز، عملکرد دختران به طور معناداری بهتر است.  
 کلید واژه‌ها: ارزش‌یابی برون‌داد - پایه پنجم ابتدایی - برنامه آموزش قرآن.

## مقدمه

قرآن کریم، از آغاز نزول تاکنون، سرچشمه بی‌پایان علوم و معارف اسلامی و محور تعلیم و تربیت دینی بوده است. تاریخ تعلیم و تربیت اسلامی، از آموزش این کتاب آغاز می‌شود. از این رو، آموزش هیچ کتاب و هیچ علمی، اهمیت و جایگاه آموزش قرآن را ندارد. در کشور ما نیز به اقتضای جایگاه خاص دین اسلام در فرهنگ مردم ایران و جایگاه ویژه قرآن در اعتقادات دینی، آموزش قرآن همواره مورد توجه همگان بوده است.

از این رو، در اهداف کلی نظام آموزشی و نیز اهداف دوره ابتدایی به ضرورت یادگیری قرآن به طور عام و یادگیری روخوانی آن به طور خاص در دوره ابتدایی توجه شده است. گرچه برخی تحقیقات گذشته میزان نیل به این هدف را مورد ارزیابی قرار داده‌اند (انوشه‌پور و مقدس، ۱۳۶۴؛ ۱۳۶۸)، اما به طور کلی شواهد چندان مثبتی ارائه نمی‌دهند.

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی تصمیم گرفت با توجه به ایجاد تغییر و تحولات اساسی در روش و محتوای درس قرآن دوره ابتدایی، برون‌داد برنامه آموزش قرآن معمول یا سنتی (نسبت به برنامه جدید) را مورد ارزشیابی قرار دهد. نتایج این ارزشیابی احتمالاً می‌تواند ملاک و مناط به نسبت مناسبی برای سنجش نقاط قوت و ضعف برنامه جدید به دست دهد. می‌توان میزان توانایی‌های دانش‌آموزان در برنامه معمول<sup>۱</sup> (مذکور در گزارش حاضر) را با توانایی‌های

۱- این برنامه بر رویکرد سنتی در آموزش قرآن تکیه می‌کند، یعنی رسم الخط آموزشی شبیه بیشتر قرآن‌های چاپ شده است و بر تفاوت حروف و علائم فارسی با عربی تأکید دارد.

دانش‌آموزانی که در آینده برنامه‌ای جدید<sup>۱</sup> خواهند داشت، مقایسه کرد؛ از این طریق احتمالاً بتوان به میزان صحت و سقم ادعای برنامه‌ریزان برنامه جدید در مورد برتری‌های این برنامه پی برد. مطالعه حاضر، به ارزشیابی «برون‌داد»، ناظر بر توانایی صحت و سرعت روخوانی قرآن می‌پردازد.

توضیح مطلب این‌که متغیر *توانایی صحت روخوانی*، عمده‌ترین متغیر مورد سنجش در ارزشیابی حاضر است؛ زیرا برنامه‌ریزان و آموزگاران قرآن نسبت به توانایی‌هایی مانند سرعت روخوانی و رعایت صوت و لحن، بر اولویت صحت روخوانی تأکید می‌کنند. منطق و عقل سلیم نیز حکم می‌کند با توجه به نظر شرع انور بر لزوم صحت قرائت در نماز و امثال آن، اولویت با صحت روخوانی باشد.

صحت روخوانی قرآن در این ارزشیابی، به معنای توانایی تشخیص حرف، صدا، علامت و ادای آن به نحو صحیح، هر چند با مکث زیاد است و حتی در صورت قرائت نادرست و اصلاح دوباره، «روخوانی» صحیح تلقی می‌شود.

متغیر *توانایی سرعت روخوانی (روان‌خوانی)* بعد از صحت روخوانی، اولویت دارد. مطلوب آموزش روخوانی قرآن آن است که فرد علاوه بر صحیح خوانی، آیات قرآن را با مکث متعارف و آهنگی روان بخواند. اهداف دوره ابتدایی نیز به ضرورت «روان‌خوانی» توجه کرده است.

پژوهش حاضر، روان‌خوانی (سرعت روخوانی قرآن) در این ارزشیابی، براساس قضاوتی که داوران از شیوه خواندن فرد دارند، مورد سنجش قرار داد؛ اما برای آن‌که این قضاوت عینیت بیشتری داشته باشد، به داوران آموزش داده شد که کدام نوع خواندن از نظر سرعت روخوانی قرآن «عالی»، کدام نوع «خوب»، کدام نوع «متوسط» و کدام یک «ضعیف» است.

نوار صوتی نیز در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد. این نوار چهار نوع خواندن با درجه سرعت روخوانی عالی، خوب، متوسط و ضعیف را داشت. با توجه به آن‌که برون‌داد برنامه آموزش قرآن (صحت و سرعت روخوانی) می‌تواند تحت تأثیر جنسیت، زبان و استان محل سکونت قرار گیرد، مقایسه گروه‌های گوناگون نمونه، برحسب سه عامل فوق نیز مورد ملاحظه قرار گرفت. بنابراین اهداف طرح به قرار زیر است:

۱- در این برنامه بر رویکرد مبتنی بر سوادآموزی فارسی در آموزش قرآن تکیه می‌شود؛ تأکید بر ساده‌سازی و خلوت کردن رسم الخط، آموزشی است.

۱- بررسی وضعیت عملکرد دانش‌آموزان پایه پنجم در صحت روخوانی قرآن (هدف عمده پژوهش)؛

۲- بررسی وضعیت عملکرد دانش‌آموزان پایه پنجم در سرعت روخوانی قرآن؛

۳- مقایسه دانش‌آموزان در دو متغیر صحت و سرعت بر حسب جنس و زبان مادری؛

۴- بررسی ارتباط عملکرد دانش‌آموزان در صحت و سرعت روخوانی. سؤالات پژوهشی زیر برای نیل به اهداف مذکور، تدوین شد و عملیات پژوهش (ابزارسازی و نمونه‌گیری) نیز براساس آن طراحی گردید.

۱- وضعیت توانایی دانش‌آموزان در صحت روخوانی قرآن چگونه است؟ (پرسش اصلی پژوهش)

۱-۱- عملکرد پسران و دختران در روخوانی قرآن چه تفاوتی دارد؟

۱-۲- عملکرد دانش‌آموزانی که زبان‌های مادری‌شان متفاوت است، در روخوانی قرآن چه تفاوتی دارد؟

۲- وضعیت عملکرد دانش‌آموزان در سرعت روخوانی قرآن چیست؟

۲-۱- تفاوت عملکرد در سرعت بر حسب جنس چیست؟

۲-۲- تفاوت عملکرد در سرعت بر حسب زبان مادری چیست؟

۳- آیا میان عملکرد دانش‌آموزان در صحت روخوانی و سرعت روخوانی، ارتباط معناداری وجود دارد؟

### پیشینه پژوهش

طاهری (۱۳۷۷) مطالعه‌ای انجام داد تا به سؤالاتی از طریق ارزشیابی برنامه جدید آموزش قرآن کریم<sup>۱</sup> که به طور آزمایشی در تعدادی از مدارس مناطق ۱۹ گانه تهران اجرا شده بود، پاسخ دهد.

برخی نتایج عمده طرح نشان داد دانش‌آموزان کلاس‌های آزمایشی، در حفظ هفت سوره از جزء سی‌ام قرآن (مطابق محتوا) موفق بودند.

۱- این برنامه از طرح آموزش جامع قرآن کریم اداره کل پرورشی بنیاد شهید اقتباس شده بود و هفته‌ای دو ساعت از مجموع ساعات آموزشی درس زبان فارسی در پایه اول ابتدی را به آموزش قرآن اختصاص می‌داد. بدین شکل که در هر روز در اول ساعت درس فارسی، به مدت ۱۰ دقیقه به علاوه یک ساعت در آخرین روز درسی هفته، به جای درس فارسی به آموزش قرآن پرداخته می‌شد.

دانش‌آموزان کلاس‌های آزمایشی در روخوانی قرآن (مطابق با محتوا و روش ارائه شده) به طور نسبی موفق شدند، هرچند این موفقیت کمتر از حد انتظار برنامه بود. میان عملکرد دانش‌آموزان کلاس‌های گروه آزمایشی (افراد تحت آموزش برنامه جدید) با گروه گواه در فعالیت‌های حفظ، روخوانی و درک معنای سه آیه از قرآن، تفاوتی چشم‌گیر و بالاتر از حد انتظار به دست نیامد.<sup>۱</sup>

هومن، سعیدی و پرتو (۱۳۷۹) مطالعه‌ای با نمونه‌ای به حجم بالای ۳۲ هزار نفر از دانش‌آموزان پایه اول و دوم ابتدایی که از ۶۲۰ مدرسه ابتدایی همه استان‌های کشور انتخاب شدند، انجام دادند؛ یافته‌های مطالعه آنان نشان داد: نقاط تصمیم (برش) ۵۰، ۶۰ و ۷۵ درصدی: به ترتیب ۵/۸۸ درصد، ۵۵ درصد و ۲۶ درصد از دانش‌آموزان پایه اول و ۳/۷۶ درصد، ۵/۶۴ درصد و ۳۵ درصد از دانش‌آموزان پایه دوم به اهداف شناختی مورد نظر برنامه آموزش قرآن رسیده‌اند.

نقطه تصمیم ۷۵ درصدی: دانش‌آموزان در رسیدن به سه هدف عمده شناختی برنامه، به ترتیب در پایه‌های اول و دوم ابتدایی، روخوانی کلمات داخل کتاب: ۶۴ درصد و ۷۰ درصد، روخوانی کلمات خارج از کتاب: ۴۹ درصد و ۵/۶۲ درصد؛ بیان داستان تصاویر: ۴۵ درصد و ۵۵ درصد؛ یادسپاری کلمات سوره‌ها: ۱۴ درصد و ۱۹ درصد؛ صحت خواندن سوره‌ها: ۱۰ درصد و ۲/۱۵ درصد؛ حفظ سوره‌ها ۴/۱۷ درصد و ۴/۲۲ درصد و شبیه خوانی مطابق با صوت قاری نوار آموزشی ۵/۹ درصد و ۱۷ درصد.

مقایسه‌های آماری با استفاده از آزمون‌های t و تحلیل واریانس، از برتری معنادار دختران بر پسران، پایه دوم بر پایه اول، مناطق شهری بر مناطق روستایی، دانش‌آموزان تک‌زبانه بر دانش‌آموزان دو‌زبانه حکایت دارد.

نتایج تحقیق رهبری نژاد نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از حفظ خواندن برخی سوره‌ها مشکل داشتند و در دست‌یابی به مهارت قواعد روخوانی قرآن (مورد نظر برنامه) چندان موفق نبودند؛ هم‌چنین، حجم کتاب با مقدار زمانی که برای تدریس آن پیش‌بینی شده است، تناسب ندارد (رهبری نژاد، ۱۳۸۰). مهم‌ترین نتیجه مطالعه شعبانی (۱۳۸۱) نشان می‌دهد که بسیاری اهداف

۱- باید گفت پژوهشگر برای مقایسه عملکرد دو گروه از آزمون‌های آماری درس بهره نمی‌گیرد و فقط به ذکر میانگین نمرات و درصد عملکرد دو گروه بسنده می‌کند؛ درصدهای گزارش شده، تفاوت قابل ملاحظه‌ای را به نفع گروه آزمایشی نشان می‌دهد.

شناختی، مهارتی و نگرشی که به طور گسترده در راهنمای برنامه قرآن تنظیم شده است، در طرح ریزی برنامه درسی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. یافته‌های مطالعه غلامحسینی (۱۳۸۰) بیان می‌کند که ۴۸ درصد آموزگاران میزان موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری توضیحات اولیه را بالاتر از ۷۵ درصد بیان کرده‌اند؛ در بخش مفاهیم ۷۲ درصد آموزگاران بالاتر از ۷۵ درصد موفقیت را برای دانش‌آموزان پیش‌بینی کرده‌اند. ۹۷ درصد دانش‌آموزان در بخش قرائت و ۹۵ درصد دانش‌آموزان در بخش مفاهیم، میزان موفقیت خود را زیاد و یا خیلی زیاد پیش‌بینی کرده‌اند. حدود ۹۷ درصد والدین، فرزندان خود را در یادگیری کتاب درسی «توانا» و «کاملاً توانا» ارزیابی کرده‌اند. استفاده از نوار آموزشی برای قرائت صحیح قرآن مؤثر است و تقسیم بندی زمان آموزشی به دو بخش آموزش مفاهیم و آموزش قرائت مناسب می‌باشد.

نتایج پژوهش مطالعه طاهری و دانشور (۱۳۸۰) نشان داد در حوزه مهارت‌های روخوانی، خواندن شبیه نوارهای آموزشی و دریافت مفهوم پیام‌های قرآنی، تحقق هدف‌های برنامه با مشکلاتی مواجه بود. دانش‌آموزان به شنیدن و تکرار دسته جمعی آیات قرآن علاقه خاصی نشان می‌دادند. حجم زیاد و سنگین محتوای روخوانی تأثیری منفی بر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه داشت. مکانیکی و محدود بودن روش‌های آموزش برنامه به عنوان مانعی در راه مشارکت آموزگاران و نشان دادن ابتکارات آنان شناخته شده است.

برخی مطالعات در مورد برنامه‌های مبتنی بر روش‌های سنتی آموزشی قرآن نشان می‌دهد در پایان سال تحصیلی ۶۴-۱۳۶۳ فقط ۳ درصد دانش‌آموزان دوره ابتدایی توانستند به طرز صحیحی تعداد کمی از آیات قرآن را قرائت کنند (انوشه پور و مقدس، ۱۳۶۴). سال‌های بعد نیز در اثر اصلاحاتی که در متون کتاب‌های درسی قرآن مجید (از آغاز آموزش در پایه سوم به بعد) صورت گرفت، آمار مذکور به ۱۵ درصد افزایش یافت (انوشه پور و مقدس، ۱۳۶۸) که باز هم پیشرفت قابل توجهی به شمار نمی‌آید.

### جمع‌بندی یافته‌ها و نتایج مطالعات در حوزه آموزش قرآن

- دانش‌آموزان در زمینه روخوانی صحیح عبارات و آیات قرآنی، چندان موفق نبوده‌اند؛ این ضعف به ویژه در برنامه‌های آموزشی سنتی قرآن بسیار برجسته و مشخص است؛
- دانش‌آموزان در زمینه از حفظ خواندن آیات و سوره‌های قرآن، مشکلاتی دارند (در

برنامه‌های جدید آموزش قرآن)؛

- عملکرد دانش‌آموزان دو زبانه (غیرفارسی زبان) در زمینه روخوانی صحیح و سرعت روخوانی به طور معناداری پایین‌تر از دانش‌آموزان تک زبانه (فارسی زبان) است؛ هم‌چنین عملکرد دانش‌آموزان دختر بهتر از دانش‌آموزان پسر است؛
- اجرای بخش استماع نوار آموزشی قرآن و هماهنگی کامل نداشتن دانش‌آموزان با نوار آموزشی - به لحاظ سرعت بالای نوار - مشکلاتی را پدید می‌آورد؛ هم‌چنین در خواندن شبیه نوار آموزشی مشکلاتی وجود دارد؛
- ساختار تنظیم محتوای برنامه بیشتر از روش‌های سنتی متأثر است و به بازنگری نیاز دارد؛
- حجم مطالبی که در برنامه‌ها ارائه شده‌اند، زیاد است و بازمان اختصاص یافته برای آموزش تناسب ندارد.

## روش

ارزشیابی آموزشی، جایگاه و اهمیت ویژه‌ای در فعالیت‌های آموزشی دارد. ارزشیابی به مثابه یک نظام فرعی از نظام آموزشی، برای بازخورد دادن<sup>۱</sup> جهت اصلاح و بهبود فعالیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد تا نسبت به کارآمدی، ارزش و کیفیت این فعالیت‌ها اطمینان حاصل شود (بازرگان، ۱۳۸۰).

ارزشیابی آموزشی به گردآوری نظام یافته اطلاعات برای توصیف پدیده‌ها و موضوعات آموزشی و قضاوت درباره ارزش آن‌ها اطلاق می‌شود (نو، ۱۹۹۵)<sup>۲</sup>. ارزشیابی فرایند طرح‌ریزی، به دست آوردن و فراهم کردن اطلاعات توضیحی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت، تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخ‌گویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد مطالعه است (استافل‌بیم و شینکفیلد، ۱۹۸۵)<sup>۳</sup>، ۱۵۹). این تعریف، توضیحی از الگوی CIPP (زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد) به شمار می‌آید.

هدف از ارزشیابی برون‌داد، اندازه‌گیری، تفسیر و قضاوت در مورد نتایج برنامه است (کیامنش، ۱۳۶۷). در طرح حاضر تا حدودی از این الگو بهره گرفتیم و به ارزشیابی برون‌داد

۱- Feed back

۱- Nevo

۲- Stufflebeam & Shinkfield

برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی در پایان اجرای کامل برنامه و به منظور تعیین موفقیت برنامه در نیل به هدف‌های مورد نظر برنامه‌ریزان پرداختیم. هدف بنیادی طرح‌های ارزشیابی، تعیین قدر و ارزش یک پدیده به منظور یاری کردن مسئولان، علاقه‌مندان، و برنامه‌ریزان در زمینه اتخاذ تصمیم‌های صحیح در مورد آن پدیده است.

جامعه مورد نظر در این طرح، متشکل از سلسله مراتبی از واحدهای نمونه‌برداری در اندازه‌ها و انواع گوناگون است که دانش‌آموزان پایه‌های پنجم ابتدایی و آموزگاران آن‌ها را شامل می‌شود. جامعه پژوهش به لحاظ برخی محدودیت‌های اساسی و برخی ویژگی‌ها، بر اساس موقعیت جغرافیایی و شرایط اقتصادی - فرهنگی و به ویژه تنوع زبانی استان‌های کشور، در خوشه‌هایی طبقه‌بندی شد و ۵ استان، به علاوه شهر تهران را تعیین کردیم. نمونه‌های تصادفی مورد نیاز، در چند مرحله از واحدهایی که جامعه را تشکیل می‌دادند، انتخاب گردید.

نمونه مورد نیاز بر این مبنا، از اولین واحدهای نمونه‌برداری هر یک از مجموعه‌های مرجع، یعنی نواحی و مناطق آموزشی استان‌ها، به شکل نسبتاً مناسب و با روش کاملاً تصادفی و براساس شیوه نمونه‌برداری چند مرحله‌ای<sup>۱</sup> برگزیده شد. بدین ترتیب از کل نواحی هر استان (مرکز استان) تعدادی ناحیه آموزشی به روش تصادفی ساده برگزیدیم. انتخاب نمونه در مناطق شهری و روستایی نیز با استفاده از روش طبقه‌بندی (از روی نقشه جغرافیایی استان به چهار بخش راست، چپ، بالا و پایین) و اولویت قائل شدن برای شهرستان‌ها و روستاهایی که جمعیت دانش‌آموزی بیشتری در پایه پنجم ابتدایی دارند، صورت گرفت.

بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان روستایی در مدارس مختلط تحصیل می‌کنند و در مناطق شهری نیز در صدی از دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی (غیرانتفاعی) مشغول به تحصیل هستند؛ بر همین اساس مدارس گوناگون و عشایری در مناطق روستایی و مدارس غیردولتی در مناطق شهری، در انتخاب نمونه لحاظ شدند و نمونه نهایی با رعایت نسبت مربوط به این نوع مدارس، به طور تصادفی انتخاب شد. از کل نواحی و مناطق شهری و روستایی تحت پوشش استان‌های انتخاب شده، ۲۱۲ مدرسه (به تعداد تقریباً مساوی از مدارس پسرانه و دخترانه) از میان همه مدارس ابتدایی براساس شیوه تصادفی برگزیدیم و از هر مدرسه به طور تصادفی یک کلاس پایه پنجم انتخاب شد.



فعالیت‌های پیش‌بینی شده در روی ۱۲ دانش‌آموز از هر کلاس (حدود ۲۵۰۰ نفر) که به صورت تصادفی از میان دانش‌آموزان آن کلاس انتخاب شدند، اجرا شد. بر اساس روش این مطالعه، از کل نواحی و مناطق آموزشی ۶ استان انتخاب شده، تعداد ۲۰ ناحیه مرکز استان‌ها، ۱۳ منطقه شهری و ۱۷ منطقه روستایی به صورت تصادفی انتخاب شد و از میان آن‌ها نیز حدود ۱۰۵ مدرسه از نواحی آموزشی مرکز استان‌ها، ۳۶ مدرسه از مناطق شهرستان‌ها و ۷۱ مدرسه از مناطق روستایی (در مجموع، ۲۱۲ مدرسه) به صورت تصادفی انتخاب گردید.

### معرفی ابزارهای طرح ارزشیابی

ابزارهای سنجش طرح حاضر را آزمون‌های سنجش صحت و سرعت روخوانی (روان‌خوانی) تشکیل می‌دهد. چهار آزمون شفاهی که در این طرح به کار رفته‌اند، در رده آزمون‌های پیشرفت قرار دارند. برای تدوین مواد آزمون‌های مذکور، کوشیدیم تا براساس پیش‌نویسی که مشخصات محتوا و فرایندهای مورد ارزشیابی را در بردارد، عمل کنیم.

پیش‌نویس فوق براساس محتوا، هدف‌های کتاب درسی و کتاب راهنمای تدریس (تألیف حاجی شریف و خواجوی ۱۳۷۹) و با کمک برنامه‌ریزان، مؤلفان و تدوین‌کنندگان کتاب تهیه شد.

آزمون‌های سنجش صحت روخوانی؛ توانایی صحت روخوانی با آزمون ملاک - مرجع مورد سنجش قرار گرفت. ماهیت طرح حاضر ایجاب می‌کرد که دقت آزمون‌ها بالا باشد تا حجم به نسبت بالای محتوا و سطح یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموزان را نشان دهد.

بنابراین، با رعایت نکاتی مانند اختصاص تصادفی سؤال‌هایی مربوط به نوع خاصی از توانایی در کل چهار آزمون و ترتیب دادن سؤال‌ها با توجه به میزان درجه دشواری و درجه تشخیص آن‌ها، چهار آزمون معادل، به کار رفت.<sup>۱</sup> در هر یک از این آزمون‌ها، چهار بخش شامل چند آیه یا عبارت قرآنی قرار گرفت.

بخش اول به آیاتی مربوط است که در کتاب‌های درسی قرآن دوره ابتدایی وجود دارد و علائم

۱- استفاده از چهار آزمون معادل، با لحاظ شیوه آزمون (شفاهی) نیز ضروری بود؛ زیرا اگر همه دانش‌آموزان با یک آزمون، مورد سنجش قرار بگیرند، معمولاً دانش‌آموزان بعدی نوعی آمادگی حاصل از آشنایی با سؤالات آزمون پیدا می‌کنند؛ در طرح حاضر با استفاده از چهار فرم موازی این خطا به حداقل رسید.

حروف، «رنگی» هستند؛ بخش دوم به آیاتی مربوط است که در کتاب‌های قرآن درس دوره ابتدایی وجود دارد، اما علائم حروف «سیاه» هستند؛ بخش سوم به آیاتی مربوط است که در کتاب‌های قرآن درسی دوره ابتدایی وجود ندارد و برای سنجش انتقال یادگیری از متن کتاب به متن قرآن کریم طرح شده است. بخش سوم علائم «رنگی» دارد، اما در بخش چهارم که باز هم آیات خارج از کتاب انتخاب شدند، علائم «سیاه» به کار رفته است.

بخش‌های اول، دوم، سوم و چهارم آیه (یا عبارت) و بخش چهارم در تمام چهار فرم، سه آیه (یا عبارت) دارد. به علاوه هر آیه (یا عبارت) که یک سؤال به شمار می‌رفت، حداقل ۲ و حداکثر ۸ «زیر سؤال» در بر داشت.

فرم امتیازدهی که به ازای هر دانش‌آموز یک فرم تکمیل شده است، به ازای هر «زیر سؤال» دو علامت (ص) و (غ) را دارد. اگر دانش‌آموز یک «زیر سؤال» را صحیح تلفظ می‌کرد، امتیاز (ص) و اگر در خواندن یک «زیر سؤال» یک غلط یا بیشتر داشت، امتیاز (غ) می‌گرفت؛ برای مثال یک دانش‌آموز براساس فرم مربوط به روخوانی، کلمه ی «كَفَرُوا» را تلاوت می‌کند و آزمون‌گر در فرم امتیازدهی مربوط به آن دانش‌آموز، ذیل کلمه «كَفَرُوا» علامت (✓ ص غ) یا (✓ ص غ) را می‌گذارد.

ابزار سنجش سرعت روخوانی (روان‌خوانی)؛ سؤالات سرعت روخوانی، همان آیات و عبارت‌های چهار فرم مذکور در ابزار سنجش صحت روخوانی است. بدین معنا که دانش‌آموز یک عبارت را تلاوت می‌کند و آزمون‌گر امتیاز سرعت روخوانی را با یکی از گزینه‌های عالی، خوب، متوسط و ضعیف برای کل یک سؤال<sup>۱</sup> - نه زیر سؤال - در نظر می‌گیرد.

اعتبار و روایی آزمون؛ فرایند تهیه و آماده‌سازی آزمون‌ها، در مرحله اجرای آزمایشی ابزارها روی گروه نمونه اولیه از شهر تهران (حدود ۴۰۰ دانش‌آموز پایه پنجم ابتدایی) و از طریق به‌کارگیری روش‌ها و فنون سنجش و آزمون و رعایت اصول موجود در این زمینه، انجام شد.

تحلیل آماری ابزارهایی که در مرحله مقدماتی و نهایی به کار رفته‌اند و برای فرآوری، اعتبار-یابی و رواسازی آزمون‌ها صورت گرفته است، عبارتند از: سنجش درجه دشواری سؤال‌ها و زیر سؤال‌ها، گردآوری شواهد مربوط به درجه تشخیص سؤال‌ها براساس مقایسه گروه قوی و ضعیف (شریفی، ۱۳۷۷)، محاسبه ضریب همبستگی هر سؤال با کل سؤال‌های خرده‌مقیاس، تعیین

۱- یک آیه کامل یا بخشی از آن.

سهم هر سؤال در اعتبار یا ضریب هماهنگی درونی خرده مقیاس و تعیین روایی محتوا. ضرایب هماهنگی درونی (آلفای کرانباخ) به عنوان بخشی از شواهد مربوط به اعتبار آزمون‌های ویژه سنجش توانایی صحت و سرعت روخوانی و در قالب جدول زیر خلاصه شده است.

**جدول ۱. ضرایب هماهنگی درونی خرده مقیاس‌های چهار آزمون معادل، ویژه سنجش توانایی صحت روخوانی قرآن در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی ( اجرای مرحله نهایی )**

آزمون	تعداد آزمودنی	بخش یکم	بخش دوم	بخش سوم	بخش چهارم	کل مقیاس
الف	۶۱۸	۸۲ درصد	۸۸ درصد	۸۷ درصد	۸۷ درصد	۹۶ درصد
ب	۶۱۴	۸۱ درصد	۸۸ درصد	۹۰ درصد	۸۷ درصد	۹۶ درصد
ج	۶۱۱	۸۴ درصد	۸۸ درصد	۸۶ درصد	۸۸ درصد	۹۶ درصد
د	۵۹۹	۸۲ درصد	۸۶ درصد	۸۸ درصد	۸۵ درصد	۹۶ درصد

روایی ابزارهای به کار رفته در طرح ارزشیابی حاضر، به طور کلی بر شواهد مربوط به روایی محتوا متکی است. روایی محتوایی یک ابزار به میزان معرف بودن محتوای مورد سنجش مربوط می‌شود. بسیار کوشیدیم تا محتوای هر یک از چهار آزمون معادل، ویژه سنجش توانایی‌های دانش‌آموزان در روخوانی صحیح قرآن، به درستی نمودار بخش‌های گوناگون این درس باشد؛ در واقع این مجموعه‌ها، درباره محتوای مورد سنجش و سطح یادگیری مطالب به میزان متن درس‌های کتاب تأکید می‌کند.

طراحان، برنامه‌ریزان و مؤلفان مواد آموزشی درس قرآن، در تهیه مواد آزمون‌ها و ارزیابی میزان مطابقت و تناسب تکالیف موجود در آزمون‌ها با تعریف حیطه مورد سنجش آن‌ها و نیز برای قضاوت درباره میزان هم‌پوشانی تکالیفی که در آزمون‌ها تعیین شده‌اند، با حیطه مورد نظر، مشارکت و همکاری داشته‌اند.

تسلط و دانش کافی برنامه‌ریزان این درس نسبت به محدوده و چارچوب محتوای حیطه‌های یادگیری و موضوعات مورد سنجش در این طرح، و نیز محتوای آزمون‌هایی که در این طرح به کار رفته‌اند، روایی محتوایی بالایی دارد.

بنابراین، نتایج کاملاً مشابهی در چهار آزمون به دست آمد؛ ضریب همبستگی به نسبت قوی

و معنادار میان نمرات این چهار آزمون در گروهی از دانش‌آموزان، بر روی آماری قوی این آزمون‌ها دلالت دارد. در واقع هر یک از آن‌ها چیزی را می‌سنجد که دیگری می‌سنجد و چون ضریب اعتبار هریک از این آزمون‌ها نیز بسیار بالاست (جدول ۲)، رویی تقارنی این ابزارها به نسبت قوی است.

یافته‌های مربوط به شواهد تجربی در زمینه ضرایب هم‌اهنگی درونی بسیار قوی این ابزارها نیز، بر اشباع سؤال‌ها از عامل‌ها و خصیصه‌های مورد سنجش، و همبستگی نسبتاً قوی با این عوامل دلالت می‌کند.

پس از تدوین فرم نهایی ابزارها، حروفچینی، تکثیر و آماده‌سازی آزمون‌ها، پرسش‌نامه‌ها و پاسخ‌نامه‌ها، از مجریان استانی که ۴۰ نفر بودند، دعوت شد تا در کارگاه آموزشی یک روزه در تهران شرکت کنند. در این کارگاه آموزشی درباره تک‌تک ابزارها توضیح داده شد و در موقعیت‌های ملموس و عینی به تمرین عملی شیوه اجرای آزمون‌ها پرداختیم. برای حصول اطمینان از این‌که همه دانش‌آموزان مورد سنجش، تحت استانداردهای معین و یکسان مورد ارزشیابی قرار گیرند، و هم‌چنین برای عینیت بخشیدن به کارها، راهنمای<sup>۱</sup> به نسبت مشروحی برای اجرای ابزارها و نمره‌گذاری پاسخ‌ها تهیه شد.

دستور اجرایی هم‌هنگ آزمون‌ها به گونه‌ای صریح و روشن تدوین شد که هم‌آزمون‌گر و هم‌آزمودنی (امتحان‌شونده) به روشنی درک کنند چه کاری را باید انجام دهند؛ سپس ابزارها را به استان‌های عضو نمونه و مناطق شهری و روستایی تابعه ارسال کردیم و اجرای نهایی تحت نظارت ناظران استانی و مرکزی (یا ستادی) طرح، انجام شد و مجریان استانی، آزمون‌های تکمیل شده را به تهران ارسال کردند.

## یافته‌ها

### ۱- بررسی وضعیت عملکرد دانش‌آموزان در صحت روخوانی قرآن

همان‌طور که پیش از این بیان شد، برای سنجش میزان تسلط دانش‌آموزان پایه پنجم به روخوانی قرآن از چهار فرم معادل بهره گرفتیم؛ هر یک از این چهار فرم، چهار بخش (خرده مقیاس) در بر داشت: آیات داخل کتاب درسی با علامت‌گذاری رنگی، آیات خارج از کتاب

با علامت گذاری رنگی، آیات داخل کتاب با علامت گذاری غیررنگی و آیات خارج از کتاب با علامت گذاری غیررنگی.

حداکثر نمره هر بخش به تعداد زیر سؤال‌ها ارتباط دارد؛ برای مثال در فرم الف، بخش ۱، ۱۶ زیر سؤال مطرح است. دانش‌آموز ۱۶ زیر سؤال را تلاوت می‌کند. هر سؤال در مقیاس (۰ تا ۱۶، یک نمره دارد و بر همین مقیاس نمره دانش‌آموز در مقیاس (۰ تا ۲۰) مشخص می‌شود. دانش‌آموزی که در بخش مذکور، ۸ کلمه از ۱۶ کلمه را صحیح تلاوت کند، نمره ۸ از ۱۶، برابر ۱۰ از ۲۰ را گرفته است.

پس از آن‌که نمره هر دانش‌آموز مشخص شد، درصد افرادی که نمرات مساوی یا بالاتر از نمره برش شامل چهار مقطع: ۵۰ درصد حداکثر نمره بخش (۱۰ از ۲۰)، ۶۰ درصد حداکثر نمره بخش (۱۲ از ۲۰)، ۷۵ درصد حداکثر نمره بخش (۱۵ از ۲۰) و ۹۰ درصد حداکثر نمره بخش (۱۸ از ۲۰) را گرفته بودند، مشخص گردید و در مورد نمره کل آزمون نیز به همین صورت عمل شد.

جداول زیر درصد دانش‌آموزان موفق فرم الف را گزارش می‌کند و سپس نتایج سایر فرم‌ها ارائه خواهد شد (جداول مربوط به لحاظ رعایت اختصار، درج نشده‌اند).

## جدول ۰۲. درصد دانش‌آموزان موفق در صحت روخوانی ریزسؤالات

فرم الف (بر اساس نقاط برش ۵۰-۶۰-۷۵ و ۹۰ درصد)

ردیف	شماره سؤال در فرم	متغیر (توانایی‌های مورد سنجش)	تعداد زیرسؤالات	کل نمره	نقطه برش (حداقل امتیاز مورد انتظار)	نمره برش	نمره برش (مقیاس ۰ تا ۲۰)	درصد دانش‌آموزان بالاتر از نقطه برش
۱	۱ تا ۴	روخوانی کلمات داخل کتاب (با اعراب رنگی)	۱۶	۱۶	۵۰ درصد	۸	۱۰	۸۳/۵
					۶۰ درصد	۹/۶	۱۲	۷۴
					۷۵ درصد	۱۲	۱۵	۵۱/۵
					۹۰ درصد	۱۴/۴	۱۸	۲۲
۲	۵ تا ۸	روخوانی کلمات خارج از کتاب (با اعراب رنگی)	۲۵	۲۵	۵۰ درصد	۱۲/۵	۱۰	۷۸/۵
					۶۰ درصد	۱۵	۱۲	۶۶/۵
					۷۵ درصد	۱۸/۷۵	۱۵	۴۷
					۹۰ درصد	۲۲/۵	۱۸	۲۲
۳	۹ تا ۱۲	روخوانی کلمات داخل کتاب (با اعراب سیاه)	۲۱	۲۱	۵۰ درصد	۱۰/۵	۱۰	۸۳
					۶۰ درصد	۱۱/۶	۱۲	۷۵/۵
					۷۵ درصد	۱۵/۷۵	۱۵	۵۶/۵
					۹۰ درصد	۱۸/۹	۱۸	۲۸
۴	۱۳ تا ۱۵	روخوانی کلمات خارج از کتاب (با اعراب سیاه)	۲۰	۲۰	۵۰ درصد	۱۰	۱۰	۷۶
					۶۰ درصد	۱۲	۱۲	۶۸
					۷۵ درصد	۱۵	۱۵	۴۴
					۹۰ درصد	۱۸	۱۸	۲۶
۵	کل	روخوانی کل	۸۲	۸۲	۵۰ درصد	۴۱	۱۰	۸۲
					۶۰ درصد	۴۹/۲	۱۲	۷۳
					۷۵ درصد	۶۱/۵	۱۵	۵۰
					۹۰ درصد	۷۳/۸	۱۸	۲۰

\* نتایج عمده تحلیل پاسخ‌های مربوط به فرم الف :

- حدود ۸۲ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم الف مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۰ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۷۳ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم الف مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۲ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۵۰ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم الف مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۵ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۲۰ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم الف مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۸ و بالاتر گرفته‌اند.

\* نتایج عمده تحلیل پاسخ‌های مربوط به فرم ب :

- حدود ۸۱/۵ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ب مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۰ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۷۱ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ب مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۲ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۵۰ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ب مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۵ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۲۰ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ب مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۸ و بالاتر گرفته‌اند.

\* نتایج عمده تحلیل پاسخ‌های مربوط به فرم ج :

- حدود ۸۵ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ج مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۰ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۷۷ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ج مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۲ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۵۷/۵ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ج مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۵ و بالاتر گرفته‌اند؛
- حدود ۲۵ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم ج مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۸ و بالاتر گرفته‌اند.

- ضمناً بخش روخوانی کلمات خارج از کتاب با اعراب سیاه دشوارترین بخش بوده است.
- \* نتایج عمده تحلیل پاسخ‌های مربوط به فرم د:
- حدود ۸۶ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم د مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۰ و بالاتر گرفته‌اند؛
  - حدود ۷۶ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم د مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۲ و بالاتر گرفته‌اند؛
  - حدود ۵۲ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم د مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۵ و بالاتر گرفته‌اند؛
  - حدود ۲۲ درصد از دانش‌آموزانی که با فرم د مورد آزمون قرار گرفتند، نمره ۱۸ و بالاتر گرفته‌اند.
- بخش روخوانی کلمات خارج از کتاب با اعراب سیاه، دشوارترین بخش بود.

### ۵) تصویر کلی عملکرد دانش‌آموزان در صحت روخوانی

علاوه بر موارد فوق که مبتنی بر نقاط برش و به تفکیک ۴ فرم بود، جدول زیر براساس میانگین نمره کل همه دانش‌آموزان (بدون تفکیک براساس چهار فرم موازی) تصویر دیگری از وضعیت روخوانی قرآن به دست داده است.

#### شیوه محاسبه میانگین

براساس خواندن درست هر کلمه در هر بخش، (۱) امتیاز و بر اساس خواندن غلط، (۰) امتیاز، براساس مقیاس (۰) تا حداکثر تعداد زیرسؤالات به هر دانش‌آموز تعلق گرفت. سپس این نمره به مقیاس ۰ تا ۲۰ تبدیل شد. پس از محاسبه میانگین این نمرات، میانگین‌های هر یک از چهار فرم موازی در هر یک از چهار متغیر، به دست آمد. سپس میانگین چهار میانگین (هر متغیر از چهار فرم) محاسبه شد و در جدول زیر گزارش گردید؛ بدین ترتیب، میانگین کل در واقع میانگین چهار میانگین مذکور است.



## جدول ۰۳. میانگین نمره کل دانش‌آموزان در صحت روخوانی

ردیف	متغیر مورد بررسی	شماره سؤالات در فرم‌های چهارگانه	میانگین (مقیاس صفر تا ۲۰)	انحراف معیار
۱	توانایی روخوانی کلمات داخل کتاب (با اعراب رنگی)	۴-۱	۱۴/۶	۰/۲۳
۲	توانایی روخوانی کلمات خارج کتاب (با اعراب رنگی)	۸-۵	۱۴/۶	۰/۲۳
۳	توانایی روخوانی کلمات داخل کتاب (با اعراب سیاه)	۱۲-۹	۱۴/۶	۰/۲۳
۴	توانایی روخوانی کلمات خارج کتاب (با اعراب سیاه)	۱۵-۱۳	۱۴/۴	۰/۲۴
۵	توانایی روخوانی کل	کل	میانگین کل ۱۴/۵۵	۰/۶۷

ارقام جدول بالا نشان می‌دهد میانگین نمرات دانش‌آموزان در کل آزمون روخوانی در مقیاس ۰ تا ۲۰ ( $\bar{x} = 14/55$ ) و میانگین کل چهار فرم در بخش ۱، ۱۴/۶؛ در بخش ۲، ۱۴/۶؛ در بخش ۳، ۱۴/۶ و در بخش ۴، ۱۴/۴ بوده است.

## بررسی سؤالات فرعی مربوط به سؤال پژوهشی ۱

سؤالات پژوهشی فرعی (۱-۱ و ۲-۱) تفاوت عملکرد دانش‌آموزان برحسب جنسیت و زبان مادری را مورد بررسی قرار می‌دهد.

## جدول ۴. خلاصه نتایج آزمون t استیودنت برای مقایسه عملکرد پسران و دختران در صحت روخوانی

احتمال خطا (p)	مشخصه آزمون (tob)	درجه آزادی (df)	انحراف استاندارد (SD)		میانگین (صفر تایک)		متغیر مورد بررسی	ردیف
			دختر	پسر	دختر (۱۰۹۲)	پسر (۱۳۲۳)		
۰/۰۰۰۱	-۵/۶۲	۲۴۲۷	۰/۲۰	۰/۲۴	۰/۷۵	۰/۷۰	داخل کتاب (رنگی)	۱
۰/۰۰۰۱	-۸/۷۹	۲۴۱۰	۰/۱۹	۰/۲۷	۰/۷۳	۰/۶۹	خارج کتاب (رنگی)	۲
۰/۰۰۰۱	-۸/۴۷	۲۴۱۹	۰/۲	۰/۲۵	۰/۷۷	۰/۶۹	داخل کتاب (سیاه)	۳
۰/۰۰۰۱	-۶/۵۷	۲۴۲۱	۰/۲۱	۰/۲۶	۰/۷۱	۰/۶۵	خارج کتاب (سیاه)	۴
۰/۰۰۰۱	-۸/۰۲	۲۴۰۲	۰/۱۸	۰/۲۳	۰/۷۶	۰/۶۹	کلی	۵

نتیجه هر پنج آزمون در سطح خطای کوچک‌تر از ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) معنادار است. یعنی میان عملکرد دو گروه تفاوت کاملاً معناداری وجود دارد و با توجه به مقایسه ارقام میانگین‌ها در هر پنج مورد، برتری عملکرد به نفع دختران است؛ به بیان دیگر سطح عملکرد دختران در صحت روخوانی قرآن کریم، بالاتر از پسران می‌باشد.

## جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون f برای مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با زبان‌های مادری

## متفاوت، در صحت روخوانی

احتمال خطا (p)	مشخصه آزمون fob	درجه آزادی میان-گروهی df	انحراف استاندارد					میانگین (صفر تا یک)					متغیر مورد بررسی	ردیف
			سایر	عربی	کردی	ترکی	فارسی	سایر	عربی	کردی	ترکی	فارسی		
۰/۰۰۰۰۱	۳۵/۸۸	۴	۰/۲۱	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۵۸	۰/۶۹	۰/۷۶	داخل‌کتاب (رنگی)	۱
۰/۰۰۰۰۱	۳۳/۱	۴	۰/۲۰	۰/۲۱	۰/۲۵	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۶۸	۰/۷۲	۰/۶	۰/۷	۰/۷۷	خارج‌کتاب (رنگی)	۲
۰/۰۰۰۰۱	۲۶/۹	۴	۰/۲۱	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۳	۰/۲۲	۰/۷۱	۰/۶۸	۰/۶	۰/۶۹	۰/۷۶	داخل‌کتاب (سیاه)	۳
۰/۰۰۰۰۱	۳۵/۶۶	۴	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۲۴	۰/۲۳	۰/۶۷	۰/۶۲	۰/۵۲	۰/۶۳	۰/۷۱	خارج‌کتاب (سیاه)	۴
۰/۰۰۰۰۱	۳۷/۷	۴	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۲۰	۰/۷۰	۰/۷۰	۰/۵۸	۰/۶۸	۰/۷۵	کلی	۵

نتیجه هر پنج آزمون در سطح خطای کوچک‌تر از ( $P < ۰/۰۰۰۰۱$ ) معنادار است؛ یعنی میان عملکرد بعضی گروه‌ها تفاوت کاملاً معناداری وجود دارد.

آزمون‌های Tukey-HSD را برای تعیین آن که میان کدام گروه‌ها تفاوت وجود دارد، به کار بردیم. نتایج آزمون‌های تعقیبی برای مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با زبان‌های مادری متفاوت، در صحت روخوانی که در سطح خطای  $۰/۰۵$  معنادار هستند، بدین شرح است:

دانش‌آموزان فارسی زبان در بخش اول آزمون (داخل‌کتاب با اعراب رنگی) از دانش‌آموزان با زبان کردی و زبان ترکی، عملکرد بالاتری دارند. در ضمن عملکرد تمام دانش‌آموزان کرد زبان به طور معناداری بالاتر است. در بخش دوم آزمون (خارج از کتاب با اعراب رنگی) نیز نتایجی مانند بخش اول آزمون به دست آمد.

تمام دانش‌آموزان به جز دانش‌آموزان عرب زبان در بخش سوم آزمون (داخل کتاب با اعراب سیاه) عملکرد بالاتری از دانش‌آموزان کرد زبان دارند؛ ضمن آن که عملکرد دانش‌آموزان فارسی

زبان نیز به طور معناداری از عملکرد دانش‌آموزان ترک زبان بالاتر است. نتایج بخش چهارم آزمون (خارج کتاب با اعراب سیاه)، مانند بخش سوم آزمون می‌باشد.

نتایج آزمون تعقیبی در مورد مقایسه گروه‌ها از نظر توانایی صحیح خوانی (صحت روخوانی) قرآن نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزان کرد زبان به طور معناداری از عملکرد دیگر دانش‌آموزان (فارسی زبان، ترک زبان، عرب زبان و سایر زبان‌ها) پایین‌تر است؛ دانش‌آموزان فارسی زبان نیز نسبت به گروه‌های گوناگون دانش‌آموزان دو زبانه، عملکرد بالاتری دارند.

## ۲- بررسی عملکرد دانش‌آموزان در سرعت روخوانی قرآن

چنان‌که پیش از این بیان شد، آزمون گران سرعت روخوانی را مورد سنجش قرار دادند و امتیاز آزمون شوندگان در مورد هر سؤال ثبت شد؛ سپس در هر بخش و هم‌چنین در کل بخش‌ها میانگین گرفتیم؛ خلاصه نتایج در جدول زیر آمده است.

جدول ۶. میانگین نمره دانش‌آموزان در سرعت روخوانی (مقیاس ۱ تا ۴)

ردیف	متغیر مورد بررسی	شماره سؤالات در فرم‌های چهارگانه	میانگین (۱ تا ۴)	انحراف معیار
۱	سرعت روخوانی کلمات داخل کتاب (با اعراب رنگی)	۴-۱	۲/۶۳	۰/۶۶
۲	سرعت روخوانی کلمات خارج کتاب (با اعراب رنگی)	۸-۵	۲/۳۸	۰/۷
۳	سرعت روخوانی کلمات داخل کتاب (با اعراب سیاه)	۱۲-۹	۲/۴۴	۰/۷۲
۴	سرعت روخوانی کلمات خارج کتاب (با اعراب سیاه)	۱۵-۱۳	۲/۲۱	۰/۷۴
۵	سرعت روخوانی کل	کل	۲/۴۴	۰/۶۵

آزمون‌گر سرعت خواندن سؤال‌ها<sup>۱</sup> را با توجه به آزمون سرعت، در طیفی چهار درجه‌ای ارزیابی کرد. ضعیف (۱)، متوسط (۲)، خوب (۳) و عالی (۴).

میانگین‌های ۲/۶۳، ۲/۳۸ و ۱/۴۴ در خرده‌مقیاس‌های ۱ تا ۳ نشان می‌دهد سرعت روخوانی دانش‌آموزان از نظر آزمون‌گران در حد بالاتر از متوسط و نزدیک به خوب بوده است. حتی داوران معتقد بودند در بخش سرعت روخوانی کلمات خارج از کتاب با اعراب سیاه، سرعت روخوانی آزمون‌شوندگان در حد بالاتر از متوسط است، گرچه در مقایسه با بخش‌های دیگر با درجه «خوب» فاصله به نسبت بیشتری دارد. به طور کلی نیز با توجه به میانگین کل (X-۲/۴۴) می‌توان نتیجه گرفت که سرعت روخوانی دانش‌آموزان از متوسط بالاتر است.

مقایسه عملکرد سرعت پسران و دختران در هر چهار مورد، به طور کاملاً معناداری به نفع دختران است ( $p < 0/0001$ ) و در مورد مقایسه دانش‌آموزان تک‌زبانه با دانش‌آموزان دو‌زبانه (ترکی، کردی، عربی) نیز به طور کلی مانند عملکرد در صحت روخوانی، وضعیت گروه فارسی زبان از گروه‌های دو‌زبانه به طور معناداری بهتر است ( $p < 0/0001$ ).

### ۳- آیا میان عملکرد دانش‌آموزان در صحت و سرعت روخوانی ارتباط معناداری وجود دارد؟

پاسخ این سؤال با آزمون همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که خلاصه نتایج آن در جدول صفحه بعد آمده است:

۱- واحد تحلیل در بخش صحت زیر سؤال (معمولاً حدود یک کلمه)، اما در بخش سرعت سؤال (یک آیه یا بخشی از یک آیه) است.

### جدول ۰.۷. آزمون همبستگی پیرسون ارتباط صحت و سرعت روخوانی

کلی	خارج کتاب (سیاه)	داخل کتاب (سیاه)	خارج کتاب (رنگی)	داخل کتاب (رنگی)	سرعت صحت
۰/۵۶	۰/۴۷	۰/۵۲	۰/۵۱	۰/۵۷	داخل کتاب (رنگی)
۰/۵۸	۰/۴۹	۰/۵۴	۰/۵۹	۰/۵۴	خارج کتاب (رنگی)
۰/۶۰	۰/۵۰	۰/۶۰	۰/۵۴	۰/۵۶	داخل کتاب (سیاه)
۰/۵۸	۰/۵۵	۰/۵۵	۰/۵۳	۰/۵۳	خارج کتاب (سیاه)
۰/۶۳	۰/۵۴	۰/۶۰	۰/۵۹	۰/۶۰	کلی

نتیجه هر پنج آزمون در سطح خطای کوچکتر از  $p < 0.001$  مثبت و معنادار است و ارتباطی قوی و مستقیم میان توانایی صحت روخوانی و توانایی سرعت روخوانی در دانش‌آموزان وجود دارد؛ یعنی دانش‌آموزانی که قرآن را صحیح‌تر می‌خوانند، قرآن را سریع‌تر نیز می‌خوانند.

## بحث و نتیجه‌گیری

### توانایی روخوانی صحیح

همان‌گونه که در بخش اهداف طرح بیان شد، سنجش توانایی روخوانی «صحیح» عمده‌ترین هدف طرح حاضر بوده است. باید توجه داشت که یکی از مشخصات و ممیزات عمده طرح‌های ارزشیابی از طرح‌های پژوهشی، «قضاوت و داوری» در مورد برنامه است. بنابراین، تفسیر یافته‌ها اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد.

توجه به ماهیت آزمون‌های «ملاک مرجع» در سنجش توانایی روخوانی صحیح، نقاط برش، توجه به نوع امتیازدهی (نمره‌گذاری)، تعداد کلمات مورد آزمون و برخی نکات ظریف دیگر، نقشی اساسی در تفسیر یافته‌ها دارند که به تشریح این نکات می‌پردازیم.

### تفسیر میانگین نمره دانش‌آموزان

#### ۱-۱- چگونگی محاسبه میانگین کل:

دانش‌آموزان در طرح حاضر ۸۰ کلمه قرآنی را در قالب عبارات و آیات قرآنی می‌خوانند. بر

اساس یافته‌های پژوهش، دانش‌آموزان به طور متوسط ۵۸ کلمه (۷۲/۵ درصد) را صحیح و ۲۲ کلمه (۲۷/۵ درصد) را غلط خواندند. اگر ملاک کسر نمره - در مقیاس ۰ تا ۲۰ - به ازای هر غلط ۲۵/۰ نمره باشد، میانگین کل، برابر نمره «۱۴/۵» و اگر به ازای هر غلط ۵/۰ نمره باشد میانگین کل، برابر نمره «۹» و بر اساس کسر ۱ نمره برای هر غلط، میانگین کل برابر نمره «۰» خواهد شد.

### ۱-۲- نوع کلمات صحیح و کلمات غلط تلفظ شده:

ابتدا باید توجه داشت که هر کلمه (زیرسؤال) نمره مساوی با دیگر کلمات (زیرسؤال‌ها) را دارد، یعنی کلمه ساده‌ای مانند «قال» به همان اندازه در میانگین تأثیر دارد که کلمه به نسبت دشواری مانند «موعده».

اگر بپذیریم تعداد قابل توجهی از کلمات قرآنی، براساس سواد فارسی قابل خواندن است، باید پذیرفت که دانش‌آموزان، بخش قابل توجهی از نمره خود را به دلیل خواندن این گونه کلمات به دست آورده‌اند. این امر در تفسیر میانگین و بنابراین در قضاوت در باب نقاط قوت و ضعف برنامه آموزش قرآن، نقش مؤثری خواهد داشت.

### ۱-۳- نوع امتیازدهی (محاسبه اشتباه):

کلمه غلط ادا شده، براساس دستور العمل این طرح، کلمه‌ای است که دانش‌آموز در خواندن آن دست‌کم یک اشتباه داشته است. اگر دانش‌آموز در خواندن کلمه‌ای یک یا چند اشتباه داشته باشد، فقط یک مورد غلط به شمار می‌آید؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که اگر هر مورد خواندن نادرست حرف یا حرکت، یک اشتباه تلقی می‌شد، تعداد اشتباه‌های دانش‌آموزان از تعداد غلط‌هایی که در این طرح محاسبه شده‌اند، بسیار بیشتر می‌شد و در نتیجه نتایج بسیار ضعیف‌تری به دست می‌آمد.

### تفسیر نقاط برش

نقطه برش، امتیاز یا نمره‌ای است که معمولاً «امتیاز مورد انتظار» و به تعبیری دیگر «حداقل امتیاز مورد انتظار» تلقی می‌شود. نقطه برش ابتدا برحسب درصد مشخص می‌شود و سپس می‌توان آن را براساس مقیاس‌های گوناگون، به نمره برش قابل تبدیل کرد.

فرض کنیم در یک آزمون ۵۰ نمره‌ای، به هر دلیلی، نقطه برش، ۹۰ درصد انتخاب شده باشد؛ معنای این نقطه برش آن است که ارزشیاب انتظار دارد آزمون شونده، ۹۰ درصد امتیاز کامل، یعنی حداقل ۴۵ نمره از ۵۰ نمره (۱۸ نمره از ۲۰ نمره) را بگیرد. درصد افرادی که به نقطه برش یا بالاتر از آن نائل شده‌اند، از نظر ارزشیابی، ملاک قوت یا ضعف برنامه به شمار می‌آید.

انتخاب نقطه برش، در قضاوت درباره ضعف و قوت یک برنامه، نقشی بسیار اساسی دارد. در این مقاله، ۴ نقطه برش ۵۰، ۶۰، ۷۵ و ۹۰ درصدی مورد نظر است. گرچه درصد افرادی که نمره برش و بالاتر از آن را گرفته‌اند، در هر چهار فرم تا حدی متفاوت است، اما یافته‌ها با اندک تسامحی، نشان می‌دهد حدود ۸۳ درصد افراد، به نقطه برش ۵۰ درصد نائل آمده‌اند و نیز حدود ۷۴ درصد به نقطه برش ۶۰ درصد رسیده‌اند. هم‌چنین حدود ۵۲ درصد دانش‌آموزان به نقطه برش ۷۵ درصد و حدود ۲۱ درصد ایشان به نقطه برش ۹۰ درصدی رسیده‌اند.

اگر براساس نقطه برش ۵۰ درصدی قضاوت شود، می‌توان نتیجه گرفت که این برنامه، ۸۳ درصد دانش‌آموزان را در رسیدن به هدف روخوانی صحیح یاری کرده است و اگر براساس نقطه برش ۹۰ درصدی داوری شود، این برنامه، تنها حدود ۲۱ درصد افراد را به هدف روخوانی صحیح رسانده است. مقایسه ۸۳ درصد با ۲۱ درصد، اهمیت انتخاب نقطه برش را برای قضاوت در مورد برنامه آشکار می‌کند.

### شیوه تعیین نقطه برش

معمولاً اگر برنامه‌ای راهنمای برنامه درسی (و یا هر گونه سند پشتیبان دیگری) داشته باشد و این گونه موارد به صراحت در آن تصریح شود، می‌توان نقطه برش را براساس نظر برنامه‌ریزان تعیین کرد (اگرچه در این مورد نیز اختلاف نظر وجود دارد، زیرا ممکن است نقطه برش پایینی به عمد انتخاب شده باشد تا اجرا و نتایج برنامه موجه جلوه کند).

اما اگر نقطه برش در سند برنامه موجود نباشد، انتخاب نقطه برش، مستلزم نوعی مفاهمه و توافق میان برنامه‌ریزان، تأمین‌کنندگان منابع مالی برنامه، مخاطبان برنامه و سایر مراجع ذیربط و افراد ذی‌نفع خواهد بود. به هر روی، نقطه نظر گروه ارزشیابی در مورد نقطه برش منتخب را می‌آوریم:

گروه ارزشیابی حاضر معتقد است نقطه برش ۵۰ درصدی، موجه نیست؛ زیرا انتخاب و پذیرش این نقطه برش به معنای آن است که اگر دانش‌آموز ۳۹ کلمه از ۸۰ کلمه را اشتباه بخواند،



وضعیت در حد مطلوب تلقی می‌شود! و به همین ترتیب انتخاب نقطه برش ۶۰ درصدی نیز موجه نیست، زیرا اگر دانش‌آموز از هر ۸۰ کلمه، ۳۱ کلمه را به اشتباه بخواند نباید در حد مطلوب به شمار آید.

با توجه به استدلال فوق، هر چه نقطه برش را بالاتر در نظر بگیریم، منطقی‌تر عمل کرده‌ایم. اما احتمالاً انتخاب نقطه برش ۹۰ درصد، نوعی بلندپروازی خواهد بود.

مقاله حاضر در مجموع برای قضاوت در مورد برنامه آموزش قرآن، نقطه برش ۷۵ درصد را برگزید. انتخاب این نقطه برش، به این معنا است که پذیرفته‌ایم اگر دانش‌آموزی در خواندن ۸۰ کلمه از قرآن کریم، حتی ۲۰ کلمه هم اشتباه داشته باشد، باز هم به طور کلی به هدف صحیح خوانی قرآن نائل شده است (پیش فرضی که ممکن است منتقدان زیادی داشته باشد). از این رو درباره برنامه آموزش قرآن که در این تحقیق مورد پژوهش قرار گرفت، با توجه به نقطه برش مذکور (۷۵ درصد) قضاوت شده است.

پذیرش نقطه برش ۷۵ درصدی و لحاظ یافته‌های مربوط به چهار فرم آزمون‌ها، ۵۰ درصد دانش‌آموزان با فرم «الف»، ۵۰ درصد با فرم «ب»، ۵۷/۵ درصد با فرم «ج» و ۵۲ درصد با فرم «د» به حد نصاب (نقطه برش ۷۵ درصدی) و یا بالاتر از آن رسیده‌اند.

اگر نقطه برش ۷۵ درصدی را در نظر بگیریم، باید بپذیریم که بر اساس روش کسر ۰/۲۵ نمره برای هر غلط، حدود نیمی از دانش‌آموزان<sup>۱</sup> و بر اساس روش کسر ۰/۵ نمره برای هر غلط، فقط حدود یک چهارم دانش‌آموزان<sup>۲</sup> به حد نصاب تعریف شده، دست یافته‌اند و این نتیجه نشانه ضعف بسیار جدی و اساسی در برنامه آموزش قرآن از حیث مهم‌ترین هدف آن، یعنی صحیح خوانی است.

### تفسیر تعداد و درصد کلمات خوانده شده صحیح (زیر سؤال‌ها)

اگرچه تفسیر یافته‌های مربوط به تعداد و درصد کلماتی که به طور صحیح خوانده شده‌اند، تا حد زیادی مانند نقاط برش است و بر اساس حد انتظار در مورد نسبت کلمات صحیح و غلط،

۱- به عبارت روشن‌تر، نیمی از دانش‌آموزان در خواندن عباراتی از قرآن کریم که ۸۰ کلمه است، بیش از ۲۰ کلمه را اشتباه خوانده‌اند.

۲- به عبارت روشن‌تر، حدود سه چهارم دانش‌آموزان در خواندن عباراتی از قرآن کریم که ۸۰ کلمه است، بیش از ۱۰ کلمه را اشتباه خوانده‌اند و یا فقط حدود یک چهارم آنان در خواندن این عبارات قرآنی ۱۰ کلمه یا کمتر از ۱۰ کلمه را غلط خوانده‌اند.

نسبت به کل کلمات، می‌توان درباره موفقیت دانش‌آموزان و به تبع آن در مورد برنامه، قضاوت کرد، اما یافته‌های مربوط به این موارد، می‌توانند اطلاعات بیشتری را در مورد وضعیت روخوانی دانش‌آموزان ارائه کنند؛ برای نمونه اگر برای برنامه‌ریزی یا ارزشیاب مطلوب باشد تا اطلاعاتی در مورد درصد (نسبت) دانش‌آموزان کاملاً مسلط (دارای قرائت کاملاً صحیح) داشته باشد، یافته‌های مذکور نشان می‌دهند چنین دانش‌آموزانی حدود ۵ درصد کل دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند.

### **تفسیر میزان توانایی با توجه به اعراب سیاه و رنگی و آیات داخل و خارج از کتاب درسی**

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اولاً رنگی بودن یا نبودن اعراب کلمات در میزان صحیح یا غلط خواندن آیات تأثیر قابل توجهی ندارد و ثانیاً دانش‌آموزان در میزان صحت روخوانی عبارات و آیات قرآنی داخل و خارج از کتاب، عملکرد تقریباً یکسانی داشته‌اند.

### **سرعت روخوانی**

یافته‌های پژوهش نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان در سرعت روخوانی از نظر آزمون‌گران در حد بالاتر از متوسط (نسبتاً خوب) است؛ گرچه در بخش روخوانی عبارات خارج از کتاب با اعراب سیاه، سرعت روخوانی دانش‌آموزان به طور نسبی، از بخش‌های دیگر آزمون کمتر بود. به نظر می‌رسد تعمیم و تسلط یادگیری در زمینه سرعت روخوانی، در بخش عبارات خارج از کتاب با اعراب سیاه، به اندازه بخش‌های دیگر نبود.

### **مقایسه عملکرد دانش‌آموزان برحسب جنس و زبان**

یافته‌های مربوط به مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموزان تک‌زبانه و دو‌زبانه، از برتری نسبی دانش‌آموزان تک‌زبانه نسبت به دانش‌آموزان دو‌زبانه حکایت داشت و در بیشتر موارد مقایسه‌ها در بخش‌های چهارگانه‌ی آزمون‌ها، هم در صحت روخوانی و هم در سرعت آن، تفاوت‌های معناداری را نشان داد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات پیشین در زمینه آموزش قرآن (مانند هومن، سعیدی و پرتو، ۱۳۷۹) و با یافته‌های پژوهش‌های مبتنی بر وضعیت بهتر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تک‌زبانه نسبت به دو‌زبانه (مانند نجاریان و مکوندی، ۱۳۷۶؛ عارفی، ۱۳۸۲) هماهنگ است و آن‌ها را تأیید می‌کند.

عملکرد ضعیف‌تر دانش‌آموزان دو‌زبانه نسبت به دانش‌آموزانی که زبان مادری آن‌ها فارسی

است، احتمالاً با ویژگی‌ها و مشکلات خاص دو زبانی ارتباط دارد. با توجه به ماهیت برنامه آموزش قرآن، با آن که نمی‌توان آن را مصداق کاملی از برنامه‌های درسی مربوط به زبان‌آموزی دانست، اما به نظر می‌رسد دست‌کم برخی مهارت‌های مهم زبان‌آموزی، مانند ایجاد مهارت خواندن، ایجاد توانایی ادراک گفتار و تمرین‌هایی برای شکل‌گیری عادات جدید در امور آموزش زبان در این برنامه، نقش اساسی دارد. اگر بنیاد خواندن درک اصوات گفتار و ارتباط دادن آن به حروف نوشتار و ساخت‌دهی قواعد مربوط به آن فرض شود، می‌توان پیش‌بینی کرد که دوزبان‌ها در رمزگشایی واژه و درک مطلب با مشکلات بیشتری مواجه شوند (فرد اریکسن و فریث،<sup>۱</sup> ۱۹۹۸).

نتایج مطالعات مربوط به روانی و صحت خواندن در دانش‌آموزان دو زبانه نشان داد گروهی که در خانه، مدرسه و محیط از زبان اول استفاده می‌کنند، با مشکل مواجه می‌شوند و با این شرایط، سواد خواندن در آنان کندتر به دست می‌آید و مستلزم اختصاص زمان بیشتر و ظرفیت بالای پردازش و توجه خواهند بود (نیکول،<sup>۲</sup> ۲۰۰۱).

یافته‌های مربوط به مقایسه عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر از برتری نسبی دختران نسبت به پسران حکایت داشت. در بیشتر موارد مقایسه‌ها در بخش‌های چهارگانه آزمون‌ها، هم در صحت روخوانی و هم در سرعت آن تفاوت‌های معناداری را نشان می‌دهد. این یافته، با یافته‌های پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند دختران در مقایسه با پسران سبک یادگیری کلامی دارند و مطالب را اگر به صورت کلامی ارائه شود، بهتر یاد می‌گیرند (مانند کروئگر و توسن،<sup>۳</sup> ۱۹۸۸؛ فیلمیان،<sup>۴</sup> ۱۹۹۵؛ و برنر،<sup>۵</sup> ۱۹۹۷) هم‌خوانی دارد.

پژوهش‌ها در مورد مهارت‌های خواندن فارسی نیز از برتری دختران حکایت دارد؛ برای مثال بر اساس پژوهش شیرازی، نیلی‌پور و مهری (۱۳۸۴) دختران پایه اول ابتدایی در تکالیف خواندن متن نسبت به پسران برتری معناداری دارند و یا بر اساس پژوهش رحیمیان و صادقی (۱۳۸۵) بیشترین شیوه اختلال خواندن در پسران دوم ابتدایی و کمترین آن در دختران پایه پنجم می‌باشد؛

۱- Frederickson & Frith

۲- Nicol

۳- Kroeger & Thuesen

۴- Philbin

۵- Brenner

پژوهش شیرازی و نیلی پور (۱۳۸۳) نیز نشان می‌دهد نمرات دقت و سرعت خواندن دختران، به طور معناداری بهتر از پسران است. این تفاوت را می‌توان با توجه به شواهدی که در زمینه تفاوت‌های موجود در توانایی‌های دیداری-فضایی و کلامی دختران و پسران به دست آمده است، تبیین کرد.

همانطور که گراس<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) بیان می‌کند، نتایج پژوهش‌ها از توانایی‌های کلامی بهتر دختران در مقایسه با پسران حکایت دارد و عملکرد دختران نسبت به پسران در آزمون‌های مربوط به درک و تولید زبان و تکالیف مربوط به هجی کردن و سیالی واژگان، بالاتر است.

گولومبرگ و فی‌وش (ترجمه شهر آرای، ۱۳۷۸) بیان می‌کنند در بیشتر پژوهش‌ها، دختران در مقایسه با پسران در توانایی‌های زبانی و ادبیات، عملکرد بالاتری دارند.

عملکرد ضعیف‌تر پسران را شاید بتوان به عوامل دیگری مانند مصروف شدن بخشی از وقت آموزگار و کلاس برای برقراری انضباط و هم‌چنین به بیشتر بودن تعداد آموزگاران زن نسبت به آموزگاران مرد که ممکن است در مورد جنس‌های خود سوگیری مثبت داشته باشند، نسبت داد (هومن، سعیدی و پرتو، ۱۳۷۹).

## منابع

- انوشه پور و مقدس (۱۳۶۴). سنجش میزان توانایی دانش‌آموزان پایه پنجم در روخوانی قرآن کریم، گروه برنامه‌ریزی ابتدایی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- انوشه پور و مقدس (۱۳۶۸). سنجش میزان توانایی دانش‌آموزان پایه پنجم در روخوانی قرآن کریم، گروه برنامه‌ریزی ابتدایی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی؛ بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
- حاجی شریف، احمد؛ خواجه‌جوی، محمد (۱۳۷۹). کتاب آموزگارآموزش قرآن سوم ابتدایی تا سوم راهنمایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- رهبری‌نژاد، یدالله (۱۳۸۰). ارزشیابی از برنامه درسی آزمایشی آموزش قرآن پایه دوم ابتدایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.

- شعبانی، زهرا (۱۳۸۱)، ارزشیابی از اجرای آزمایشی آموزش قرآن پایه چهارم ابتدایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی؛ شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۷). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی. چاپ پنجم. تهران: انتشارات راشد.
- طاهری، حسن (۱۳۷۷)، ارزشیابی از اجرای آموزشی برنامه درسی آموزش قرآن پایه اول ابتدایی (آزمایشی)، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- طاهری، حسن؛ دانشور، میترا (۱۳۸۰)، ارزشیابی از اجرای آموزشی برنامه درسی آموزش قرآن پایه سوم ابتدایی، ازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- عارفی، مرضیه (۱۳۸۲). بررسی مهارت‌های زبانی - شناختی کودکان دوزبانه با زمینه‌های اقتصادی - فرهنگی متفاوت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۶، سال دوم. صص ۶۹-۵۷.
- غلام‌حسینی، احمد (۱۳۸۰). ارزشیابی از اجرای آزمایشی برنامه درسی آموزش قرآن پایه اول راهنمایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۶۷). آشنایی با الگوی ارزشیابی. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال چهارم، شماره‌ی ۱۳ و ۱۴، صص ۸۰-۹۳.
- گولومبرگ، سوزان و فی‌وش، رامیان (۱۳۷۸). ترجمه مهرناز شهرآرای، رشد جنسیت، تهران: ققنوس.
- نجاریان، بهمن و مکوندی، بهنام (۱۳۷۶). مروری بر پیامدهای دو زبانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۵۲، سال سیزدهم صص ۴۷-۵۸.
- هومن، عباس؛ سعیدی‌رضوانی، محمود و پرتوعین‌الدین، مسلم، (۱۳۷۹). ارزشیابی جامع اجرای آزمایشی برنامه آموزش قرآن در پایه‌های اول و دوم ابتدایی سراسر کشور در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سیماشیرازی، طاهره؛ نیلی‌پور، رضا؛ آذر، مهری (۱۳۸۴). بررسی مهارت‌های خواندن و املاء در دانش‌آموزان عادی.
- سیماشیرازی، طاهره؛ نیلی‌پور، رضا (۱۳۸۳). طراحی و معیارهای آزمون تشخیصی خواندن، مجله توانبخشی، مسلسل ۷-۱۶، صص ۷-۱۱.
- رحیمیان‌بوگر، اسحاق؛ صادقی، احمد (۱۳۸۵). شیوه اختلال خواندن در دانش‌آموزان

دبستانی، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار). پیاپی ۴۷: ۴۰۲-۳۹۶.

- Brenner, J. (1997). An analysis of students' cognitive style in asynchronous distance education courses. *Inquiry*, 1, (1), 37- 44.
- Frederickson, N. & Ftith, U (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 4, 119- 131.
- Gross, R. D. (1992). *Psychology: The science of mind and behaviour*. London: Hodder & Stoughton.
- Kroeger, O., & Thuesen, J. (1988). *Type talk: The 16 personality types that determine how we live, love, and work*. New York: Dell.
- Nevo, D. (1995). *School – Based Evaluation: A Dialogue For School Improvement*; London; Pergamon.
- Nicol, J. (2001). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell Pub.
- Philbin, M. (1995). A survey of gender and learning styles. *A Journal of Research*, 32 (7- 8), 485- 494.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1985) *systematic evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff.