

The Effectiveness of Applying Concept Maps as a Formative Assessment Tool and Exam Anxiety on Science Lesson Learning of Sixth Grade Elementary Students

Parisa Tahmasebi¹, Saeed Shahhosseini^{*2}, Sirus Mansoori³

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran

2. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran

3. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran



Citation (APA): Tahmasebi, P. Shahhosseini, S. Mansoori, S. (2025). The Effectiveness of Applying Concept Maps as a Formative Assessment Tool and Exam Anxiety on Science Lesson Learning of Sixth Grade Elementary Students. *The Journal of Research and Innovation in Primary Education*, 7(1), 161-181.



<https://doi.org/10.48310/reek.2025.18243.1457>



ARTICLE INFO

Keywords:

assessment for learning, concept map, exam anxiety, formative assessment, learning, science.

Received: 2025 - 1 - 29

Accepted: 2025 - 3 - 24

Available: 2025 - 3 - 24

ABSTRACT

Background and Objectives: Concept maps, as assessment tools, can facilitate learners' knowledge construction processes. In our country, there is a lack of studies that examine the impact of assessment on learning. Moreover, investigating the effect of assessment on anxiety, especially exam anxiety as an inhibitory factor in learning, can determine the efficacy of such tools. This study aimed to evaluate the effectiveness of concept mapping as a formative assessment tool on science learning and exam anxiety among sixth-grade elementary students.

Methodology: A quasi-experimental research design with a pretest-posttest and a control group was utilized. The study population consisted of students from two sixth-grade male classes in two similar schools in District 1 of Arak city, selected through convenience sampling. The classes were randomly assigned to either an experimental or a control group. Initially, both groups completed a researcher-developed sixth-grade science test and Phillips Exam Anxiety Questionnaire as pretests. The intervention was implemented over 15 sessions for the experimental group, while the control group received conventional instruction. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics (analysis of covariance).

Findings: Results indicated that using concept maps as a formative assessment tool significantly improved sixth-grade elementary students' science learning ($F=53.347$) and reduced exam anxiety ($F=48.222$). In other words, the experimental group demonstrated greater improvement in science learning and performance compared to the control group, while experiencing a more significant reduction in exam anxiety. Specifically, anxiety-related physiological and behavioral symptoms decreased more in the experimental group than in the control group.

Conclusion: Concept mapping as a formative assessment tool can be an effective strategy for addressing science learning challenges, managing exam anxiety, and ultimately enhancing exam performance.

* **Corresponding author:** Saeed Shahhosseini, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran
s-shahhosseini@araku.ac.ir

Extended Abstract

Introduction

The early years of schooling play a crucial role in shaping students' foundational skills and attitudes, significantly influencing their future learning experiences. During this period, students develop essential cognitive abilities and form initial perceptions of their educational journey, making it a critical stage for academic success (Shin et al., 2019; Peters-Burton et al., 2019). Science education, in particular, fosters curiosity and enhances students' understanding of the world. Despite continuous efforts to improve science instruction, many students still struggle with scientific concepts (Maryani et al., 2018). In Iran, difficulties in science learning are especially pronounced. International assessments, such as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), indicate that Iranian students score significantly lower than their global counterparts. For instance, TIMSS 2019 results showed that Iranian students' science performance was 20–30% below the international average (TIMSS, 2019; Saadati, 2019). This highlights an urgent need to investigate the underlying causes of these learning challenges and explore effective teaching strategies to address them. Beyond science learning difficulties, exam anxiety is another major barrier to academic success. Students who struggle to understand scientific concepts often experience heightened anxiety during assessments, negatively affecting their performance (Sarason, 1977). Exam anxiety manifests through physiological and behavioral stress symptoms, particularly impacting young learners by shaping their long-term attitudes toward education (Larson et al., 2010; McDaniel et al., 2011). Traditional assessment methods, which emphasize final test scores over continuous feedback, exacerbate this anxiety by providing students with limited opportunities to improve their understanding before final evaluations (Heritage et al., 2009; Duckor & Holmberg, 2019). In contrast, formative assessments offer continuous feedback, allowing students to refine their knowledge and reduce stress levels. Research suggests that formative assessment enhances learning outcomes and alleviates test-related stress (Wang & Lee, 2021; Schellekens et al., 2021). One widely used formative assessment tool in science education is concept mapping. Concept maps are visual tools that help students organize information, identify relationships between key concepts, and clarify misconceptions. Studies have shown that concept maps enhance comprehension, facilitate deeper learning, and reduce anxiety by providing a less stressful way to demonstrate knowledge (Novak & Musonda, 1991; Ruiz-Primo & Shavelson, 1996; Tang & Tang, 2024). Although concept maps have been applied in various educational contexts (Davari et al., 2012; Chen & Hwang, 2020), limited research has explored their effectiveness as formative assessment tools in Iranian primary school science education. This study aimed to investigate the impact of concept maps on both science learning outcomes and exam anxiety among Iranian primary school students.

Theoretical Foundations:

This study is grounded in constructivist learning theory, which emphasizes active student engagement in the learning process. According to constructivist principles, meaningful learning occurs when students integrate new information with their prior knowledge (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978). Concept maps align with this perspective by helping students visualize and connect ideas, thereby facilitating deeper understanding. Additionally, cognitive load theory (Sweller, 1988) supports the use of concept maps, as they help manage the cognitive demands of learning complex scientific concepts. By breaking down information into interconnected components, concept maps reduce extraneous cognitive load, making learning more effective.

Exam anxiety is best understood through the transactional model of stress and coping (Lazarus & Folkman, 1984), which suggests that anxiety arises when individuals perceive a mismatch between their abilities and task demands. Formative assessments, such as concept maps, can

alleviate this stress by providing structured opportunities for students to build confidence in their knowledge before high-stakes testing.

Methodology:

A quasi-experimental research design with a pretest-posttest and a control group was utilized. The study population comprised students from two sixth-grade male classes in two similar schools in District 1 of Arak city, selected through convenience sampling. The classes were randomly assigned to either an experimental or a control group. Initially, both groups completed a researcher-developed sixth-grade science test and the Phillips Exam Anxiety Questionnaire as pretests. The intervention was implemented over 15 sessions in the experimental group, while the control group continued with conventional instruction. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics (analysis of covariance).

Findings:

The study's results demonstrated that using concept maps as formative assessment tools had a significant positive effect on both science learning outcomes and exam anxiety reduction.

1. Impact on Science Learning Outcomes The ANCOVA results indicated a statistically significant improvement in science learning outcomes in the experimental group compared to the control group ($F = 53.347, p < 0.001$). Students in the experimental group demonstrated better comprehension and retention of scientific concepts, suggesting that concept maps facilitated deeper learning. 2. Impact on Exam Anxiety, The experimental group exhibited a significant reduction in exam anxiety levels compared to the control group ($F = 48.222, p < 0.001$). Physiological and behavioral symptoms of anxiety, such as nervousness and stress, were notably reduced during the intervention. Students reported feeling more confident and less stressed when demonstrating their understanding through concept maps rather than traditional testing methods. These findings highlight the effectiveness of concept maps in both improving learning and reducing assessment-related stress.

Conclusion and Recommendations:

The results confirm that integrating concept maps as formative assessment tools can significantly enhance science learning outcomes. Concept maps promote meaningful learning by enabling students to establish connections between concepts, leading to a more profound and lasting understanding of the subject matter (Novak, 1990; Ruiz-Primo, 2004; Novak & Cañas, 2006). This deeper comprehension increases confidence and preparedness for assessments, which subsequently reduces exam anxiety (Jegede et al., 1990). Additionally, concept maps support knowledge retention and retrieval, improving academic performance. Given these benefits, the study recommends that educators incorporate concept maps into science instruction as a formative assessment strategy. Practical Recommendations:

1. Implement Concept Maps in Science Education – Teachers should integrate concept mapping techniques into daily lessons to enhance student engagement and understanding. 2. Provide Training for Educators – Workshops should be conducted to familiarize teachers with effective concept map design and implementation. 3. Encourage Student Participation – Students should be encouraged to create their own concept maps as a study strategy to reinforce learning. 4. Expand Research on Concept Maps – Further studies should investigate their effectiveness across different subjects and student demographics. By adopting concept maps as formative assessments, educators can address science learning challenges while alleviating exam anxiety, ultimately fostering better educational outcomes.

Ethical Considerations:

This study adhered to ethical guidelines, including obtaining approval from relevant educational institutions, informing participants about the study's objectives, and ensuring the confidentiality

of student data. Anonymity was maintained in all reports, and students participated voluntarily. Ethical approval was obtained before conducting the research, and all interventions were designed to align with educational best practices.

Funding:

There isn't any funding support.

Role of each author:

Parisa Tahmasebi, Saeed Shahhoseini, and Sirous Mansoori contributed to the writing of this article, with their names listed in the correct order.

Conflict of interest:

No conflicts of interest have been reported by the authors.

Acknowledgments:

We sincerely thank everyone who contributed to our research, especially our experimental and control group teachers, Ms. Kheirandish and Ms. Naderi, for assisting in implementing the instructional protocol and administering questionnaires. Lastly, we extend our gratitude to all those whose support encourages us to continue our academic journey.

مقاله پژوهشی

کاربرد نقشه های مفهومی به عنوان ابزار سنجش تکوینی و تأثیر آن بر یادگیری و اضطراب امتحان

پریسا طهماسبی^۱، سعید شاه حسینی*^۲، سیروس منصوری^۳

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

واژه های کلیدی:

اضطراب امتحان،

درس علوم،

سنجش برای یادگیری،

سنجش تکوینی،

نقشه مفهومی،

یادگیری.

۱. نویسنده مسئول

s-shahhosseini@araku.ac.ir



دریافت شده: ۱۰ بهمن ۱۴۰۳

پذیرش شده: ۴ فروردین ۱۴۰۴

منتشر شده: ۴ فروردین ۱۴۰۴

زمینه و هدف: نقشه مفهومی در سنجش می تواند، به فرایند ساخت دانش توسط فراگیر کمک نماید. در کشور ما، مطالعات اندکی در حوزه اثر سنجش بر یادگیری انجام شده است و اثر سنجش بر اضطراب، به عنوان یک عامل بازدارنده یادگیری می تواند، تعیین کننده کارآمدی آن ابزار باشد. پژوهش حاضر، به منظور بررسی کاربرد نقشه های مفهومی، به عنوان ابزار سنجش تکوینی و تأثیر آن بر یادگیری و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شده است.

روش: روش پژوهش، شبه آزمایشی با پیش آزمون پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه پژوهش، دانش آموزان ابتدایی شهر اراک بودند که از بین آن ها دو کلاس پسرانه پایه ششم از دو مدرسه همسان ناحیه یک شهر اراک به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس به شکل تصادفی، یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه کنترل گماشته شدند. ابتدا از دو گروه با آزمون محقق ساخته علوم ششم و پرسشنامه اضطراب امتحان فیلیپس، پیش آزمون به عمل آمد. سپس مراحل طی ۱۵ جلسه در گروه آزمایش اجرا گردید. گروه گواه هم به شیوه مرسوم آموزش دید. داده ها به وسیله آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس) تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها: یافته ها نشان داد که نقشه مفهومی، به عنوان ابزار سنجش تکوینی بر یادگیری درس علوم ($F=53/347$) و اضطراب امتحان ($F=48 / 222$) دانش آموزان پایه ششم به طور معناداری اثرگذار است. در واقع، شواهد نشانگر آن است که در گروه آزمایش یادگیری علوم نسبت به گروه کنترل افزایش داشته و دانش آموزان، عملکرد مناسب تری در آزمون این درس به نسبت گروه گواه داشته اند و نیز اضطراب امتحان در این گروه، به نسبت گروه کنترل کاهش یافته است؛ زیرا نشانگان فیزیولوژیکی و رفتاری اضطراب در گروه آزمایش به نسبت گروه گواه کاهش بیشتری داشته است.

نتیجه گیری: نقشه مفهومی به عنوان ابزار سنجش تکوینی می تواند، گزینه مناسبی برای رفع مشکلات یادگیری علوم و همچنین کاهش اضطراب امتحان و در نتیجه بهبود عملکرد در آزمون باشد.

مقدمه

دوره ابتدایی، از اساسی‌ترین و پراهمیت‌ترین دوران تحصیلی یک دانش‌آموز است. پایه‌های یادگیری و نیز دیدگاه و احساس دانش‌آموز به تحصیل، در این دوران شکل می‌گیرد. تلاش برای بهبود یادگیری و یافتن روش‌هایی برای این منظور، همواره مدنظر پژوهشگران بوده است؛ با این حال یادگیری برخی از دروس در این دوره، نگرانی‌هایی را نشان می‌دهد. درس علوم تجربی یکی از این دروس است. تابه‌حال پژوهش‌های متعددی در حوزه یادگیری درس علوم، اهمیت آن و شیوه‌های بهبود یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در این درس انجام شده است (Shin et al, 2019; Peters-Burton et al, 2019; Parker et al, 2020; پورکریمی، ۱۴۰۰؛ عسگری، سامری و حسینی، ۱۴۰۱). بسیاری از این پژوهش‌ها به دنبال یافتن شیوه‌های آموزشی اثربخش، ابزار یا راهبردهایی بوده‌اند که به صورت مستقل بر یادگیری فراگیران از این درس، اثرگذار باشد. با وجود تلاش‌های بسیاری که صورت گرفته است، دانش‌آموزان همچنان در یادگیری درس علوم تجربی با مشکل مواجه‌اند (Maryani et al, 2018). بررسی‌هایی که در ایران انجام شده است، نشان می‌دهد که عملکرد فراگیران در درس علوم در وضعیت مناسبی قرار ندارد. در خصوص آموزش علوم در ایران، نگرانی‌هایی وجود دارد که با بررسی نتایج آزمون تیمز^۱ و مطالعات تطبیقی کاملاً مشهود است (قلتاش و ضیاء‌نژاد، ۱۳۹۷؛ نگهبان و همکاران، ۱۳۹۹). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کشور، گزارش اولیه‌ای از نتایج آزمون تیمز سال ۲۰۱۹ منتشر کرده است؛ در این گزارش آمده که میانگین درصد پاسخ دانش‌آموزان ایرانی به سؤالات درس علوم به نسبت میانگین سایر کشورهای شرکت‌کننده ۲۰ تا ۳۰ درصد پایین‌تر است. این در حالی است که درصد پوشش سؤالات مطرح‌شده در آزمون تیمز حدوداً بین ۸۰ تا ۹۰ درصد است؛ یعنی بیشتر مطالب سؤال‌شده از فراگیران، جزء برنامه درسی در حال اجرا در مدارس ایران است (Timss, 2019; Saadati, 2019)؛ بنابراین، بررسی ریشه‌های مشکلات فراگیران در درس علوم امری ضروری است.

علاوه بر مشکلات یادگیری در دروس دشوار، یکی از مشکلات و عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در این درس، اضطراب امتحان^۲ است که خود پیامد مشکلات یادگیری است. زمانی که فراگیران در یادگیری مطالب درس دچار مشکل هستند، برای شرکت در آزمون‌ها و نشان دادن دانش خود، دچار اضطراب می‌شوند و یکی از شایع‌ترین گونه‌های بروز آن در زمان ارزشیابی، اضطراب امتحان است. به گفته ساراسون^۳ (1977)، هنگامی که اضطراب با موقعیت‌های تحصیلی یا ارزشیابی مرتبط است، اضطراب امتحان پدیدار می‌شود. فرد مضطرب از آزمون، بسیار نگران امتحانات است و الگوهای از واکنش فیزیولوژیکی را نشان می‌دهد. در واقع اضطراب امتحان یک واکنش هیجانی ناخوشایند، به موقعیت ارزشیابی است. این هیجان، با احساس نوعی از تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی مشخص می‌گردد (Larson et al, 2010).

یکی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری و به تبع آن کاهش اضطراب امتحان، ارزشیابی تکوینی دانش‌آموزان در دوره تحصیلی است. استفاده از ارزشیابی تکوینی، فرایند یادگیری دانش‌آموزان را هدایت کرده و نتایج یادگیری‌شان را بهبود می‌بخشد (Clark, 2015; Van der Kleij et al, 2015; Van der Kleij et al, 2018). می‌توان گفت که کلاس درس یک موقعیت تلفیقی از وقایع آموزشی و ارزشیابی است و این وقایع از یکدیگر مجزا و قابل تفکیک نبوده (Wilson & Sloane, 2000; Perrault et al, 2002; Ayala et al, 2008) و بر یکدیگر اثرگذار هستند؛ بنابراین اثر سنجش بر یادگیری نیز می‌تواند، بخشی از دلایل قابل بررسی برای مشکل یادگیری درس علوم باشد. اثر سنجش به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فعالیت‌های کلاسی بر یادگیری، مورد بررسی پژوهشگران قرار گرفته است (Harlen & Winter, 2004; Chappuis et al, 2020; Irons & Elkington, 2021)؛ بنابراین باید به‌عنوان یک امر مهم و اثرگذار بر یادگیری، مورد توجه آموزشگران ایرانی قرار گیرد. بنا بر آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد که

¹ timss

² exam anxiety

³ sarason

فقدان یک شیوه کارآمد یادگیری که تلفیقی از فعالیت‌های آموزش و سنجش را در برگیرد، همچنان وجود داشته باشد. فعالیت‌هایی که ضمن صرفه‌جویی در زمان کلاس، بازدهی یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد و موجب بهبود عملکرد آنان در انواع آزمون‌ها شود.

از این‌رو، در این موضع می‌توان چنین استدلال کرد که ارزشیابی تکوینی خود رویکردی برای افزایش یادگیری است که به بحث ارزشیابی برای یادگیری^۱ و ارزشیابی به‌عنوان یادگیری^۲ اشاره دارد (Heritage et al, 2009; Duckor & Holmberg, 2019; Wang & Lee, 2021; Schellekens et al, 2021). سنجش برای یادگیری و راهبردهای ارزشیابی زمانی که به‌طور خاص در سطح کلاس اجرا می‌شوند، دریچه‌هایی را به تفکر دانش‌آموز باز می‌کنند؛ به معلمان کمک می‌کنند تا تصمیم بگیرند که یادگیرندگان کجا هستند و چه زمانی به‌طور مؤثر و مداوم بازخوردی ارائه کنند که کلید رشد تحصیلی است (Duckor & Holmberg, 2019).

علاوه بر این سنجش‌های تکوینی می‌تواند، بر اضطراب امتحان تأثیر کاهنده داشته باشد. اجرای آسان تکنیک سنجش تکوینی می‌تواند، به دانش‌آموزان احساس راحتی بیشتری بدهد که به عملکرد آموزشی بهتر کمک می‌کند. اضطراب، زمانی که به دانش‌آموزان مجموعه‌ای از سنجش‌های تکوینی یا سنجش بدون نمره ارائه می‌شود، کاهش می‌یابد یا از بین می‌رود (McDaniel et al, 2011). شیوه‌های فعال یادگیری نیز زمانی که با سنجش تکوینی همراه می‌شوند، می‌توانند به کاهش اضطراب پیش از امتحان منجر شوند و یادگیری را بهبود بخشند (Cardozo et al, 2020). از این‌رو سنجش می‌تواند، بر کاهش اضطراب و افزایش یادگیری مؤثر بوده و یافتن یک ابزار مناسب برای سنجش می‌تواند، این اثر را دستخوش تغییر قرار دهد.

از در میان ابزارهای مختلف آموزشی و ارزشیابی، نقشه مفهومی^۳ ابزاری است که مورد توجه مربیان واقع شده است (Pailai et al, 2017; Choudhary & Bano, 2022; Evans & Jeong, 2023). نقشه مفهومی، یک ابزار گرافیکی است که ساختار درس را به نمایش می‌گذارد. این ابزار می‌تواند، به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی مورد استفاده قرار بگیرد. از آنجایی که نقشه مفهومی نمایشی دیداری از دانش و ارتباطات متنوع میان مفاهیم گوناگون را نشان می‌دهد (Okebukola & Jegede, 1989; Ruiz-Primo & Shavelson, 1996)، می‌تواند در سنجش تکوینی، باعث درک موضوع و ساختار دانش، رفع بدفهمی و عدم یادگیری گردد (Ruiz-Primo, 2000). همچنین در پژوهش‌های بسیاری از نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش یاد شده است و تأثیر آن بر متغیرهای گوناگون از جمله یادگیری بررسی گردیده است. دواری و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که استفاده از نقشه مفهومی، به‌عنوان ابزار سنجش و ارزیابی یادگیری، موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان ریاضی و باعث رفع بسیاری از بدفهمی‌ها می‌شود.

همین‌طور باید در نظر داشت که نقشه مفهومی، ابتدا برای آموزش درس علوم ابتدایی معرفی شده و مورد استفاده قرار گرفته است (Novak & Musonda, 1991؛ به نقل از Novak & Cañas, 2006). با توجه به این‌که مفاهیم درس علوم در ارتباط با یکدیگر در ساختار شناختی فراگیر جای می‌گیرند و با مرتبط ساختن مفاهیم متعدد می‌توان درک عمیق از مباحث این درس حاصل کرد (Liang et al, 2021)، استفاده از نقشه مفهومی می‌تواند، گزینه مناسبی برای یادگیری علوم باشد (Rice et al, 1998; Liu, 2004; Asan, 2007). همچنین به نظر می‌رسد که شیوه یادگیری نیز بر کاهش اضطراب فراگیران اثرگذار باشد (Pan & Tang, 2004; Oludipe & Awokoy, 2010; Rasouli et al, 2018; Cipra & Müller-Hilke, 2019)؛ بنابراین فراهم کردن شرایطی برای افزایش و تعمیق یادگیری و کاهش اضطراب به‌طور هم‌زمان می‌تواند، یک هدف مهم باشد. کاربرد نقشه مفهومی به‌طور کلی می‌تواند، باعث کاهش اضطراب در یادگیری و موجب پیشگیری از افت تحصیلی شود (Chen & Hwang, 2020).

در مطالعه انجام‌شده توسط (Jegede et al, 1990) نشان داده شد که نقشه مفهومی به‌طور قابل‌توجهی مؤثرتر از استراتژی تدریس سنتی-تصویری در افزایش یادگیری و نیز کاهش اضطراب در زیست‌شناسی است و نیز تأثیر

¹ assessment for learning (AFL)

² assessment as learning (AAL)

³ concept map

قابل توجهی بر کاهش اضطراب تحصیلی دارد. از سوی دیگر (Cravalho, 2010) نشان داد که در گروهی از دانشجویانی که از نقشه مفهومی استفاده کرده بودند، اضطراب تفسیری کاهش بیشتری داشته است (Machida & Dalsky, 2014) که به بررسی اثربخشی نقشه مفهومی با توجه به اضطراب نوشتاری دانش‌آموزان پرداخته بودند، دریافتند که به‌ویژه برای دانش‌آموزان با سطح صفت اضطراب نوشتن پایین، نقشه مفهومی بر کیفیت محتوای نوشتاری تأثیر مثبت دارد. در مطالعه (Pailai et al, 2017) نقشه مفهومی کیت بیلد^۱ که یک ابزار دیجیتال برای پشتیبانی از استراتژی نقشه مفهومی است، در سنجش تکوینی استفاده شد و نقش مثبت این نوع نقشه مفهومی را هنگام استفاده در سنجش تکوینی در کلاس سخنرانی نشان داد (Zarei, Feizollehi, 2018). تأثیر مثبت نقشه مفهومی را بر بالا بردن دقت واژگانی و دستوری و کاهش اضطراب نوشتاری مقالات استدلالی زبان‌آموزان ایرانی نشان دادند. (Tang & Tang, 2024) نشان دادند که استفاده از نقشه مفهومی دیجیتال انگیزه یادگیری پرستاران را در آموزش غیرحضوری بهبود می‌بخشد و نیز باعث کاهش اضطراب یادگیری آن‌ها می‌شود؛ بنابراین اثر مناسب این ابزار، بر متغیرهای گوناگونی همچون یادگیری و انواع اضطراب مشهود است. از سوی دیگر پژوهش (Macleod et al, 2024) نشان داد که استفاده از نقشه مفهومی، در سنجش دانشجویان کارشناسی‌ارشد مشغول به تحصیل به زبان انگلیسی برای بار نخست، بر پایه مصاحبه از دانشجویان و کارکنان آموزش در یادگیری آنان کمک‌کننده بوده و باعث رفع محدودیت‌ها گردیده است؛ درحالی‌که داده‌های کمی هیچ‌گونه تفاوت معناداری را در دستاورد دانشجویان با به‌کارگیری نقشه مفهومی و روش مرسوم نشان نداده است.

دانستیم که یکی از مشکلات آموزشی مدارس ابتدایی ما در ایران، افت یادگیری درس علوم تجربی و نیز افزایش اضطراب امتحان در این درس است. همچنین مشاهده شد، در بسیاری از کشورها به اثربخشی نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش بر یادگیری و نیز اثر آن بر اضطراب پرداخته شده است و بر اثربخشی این ابزار تأکید وجود دارد، در این راستا پژوهش‌هایی پیرامون تأثیر نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش بر یادگیری و اضطراب دانش‌آموزان دیده می‌شود (Machida & Dalsky, 2014; Pailai et al, 2017; Tang & Tang, 2024). در کشور ما نیز پژوهش‌های انگشت‌شماری در این حوزه انجام شده، ولیکن هیچ‌کدام مستقیماً به اثربخشی نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش بر یادگیری و اضطراب امتحان نپرداخته‌اند (Davari, et al, 2012; Zarei & Feizollahi, 2018). از سویی درس علوم تجربی مورد توجه این پژوهش‌ها نبوده است. از این رو می‌توان گفت، در کشور ما به‌طور کلی خلأ مطالعاتی در این زمینه احساس می‌شود. از این رو هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی کاربرد نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی بر یادگیری درس علوم و اضطراب امتحان دانش‌آموزان ابتدایی است. این پژوهش، دو فرضیه دارد؛ فرضیه اول: کاربرد نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم تأثیر دارد. فرضیه دوم: کاربرد نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع کاربردی و به لحاظ روش‌شناسی، در دسته تحقیقات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مدارس ناحیه یک شهر اراک در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. نمونه‌گیری از جامعه، به‌صورت در دسترس انجام گرفت؛ به‌گونه‌ای که پس از اخذ مجوزهای لازم، دو مدرسه‌ی همگن از نظر موقعیت جغرافیایی، سطح مدرسه، سطح دانش‌آموزان، تحصیلات و تجربه کاری معلمان، وضعیت تأهل معلمان، رده سنی، جنسیت و میزان علاقه به مشارکت انتخاب گردیدند. به‌منظور جلوگیری از خطاهای ناشی از دسترس داشتن گروه‌های آزمایش و گواه به یکدیگر، دو کلاس از دو

¹ kit-build concept map

مدرسه مشابه انتخاب شد و به صورت تصادفی یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه کنترل برگزیده شد. حجم نمونه‌ها برابر با ۲۹ نفر برای گروه آزمایش و ۳۲ نفر برای گروه کنترل بود.

برای بررسی میزان یادگیری درس علوم از سؤالات تشریحی علوم پایه ششم، طراحی شده توسط پژوهشگر، درس-های ۱۱ تا ۱۳ (درس ۱۱: شگفتی‌های برگ، درس ۱۲: جنگل برای کیست، درس ۱۳: سالم بمانیم) استفاده شد. در این آزمون، انواع سؤال بر اساس سطوح مدنظر در آزمون‌های استاندارد بین‌المللی تعبیه شد. به عبارت دیگر، در این سؤالات که با مشورت معلمان هر دو گروه طراحی شد، از انواع سؤالات به فراخور موضوع و حوزه‌ها و سطوح شناختی بلوم استفاده گردید (Bloom et al, 1956) و همچنین میان ۱۰ نفر از معلمان پایه ششم به منظور بررسی از نظر تناسب با سطح فراگیران و اهداف کتاب درسی توزیع گردید و برای آن نسبت روایی محتوایی^۱ ۸۶ درصد محاسبه شد.

برای بررسی میزان اضطراب امتحان از پرسشنامه اضطراب امتحان فیلیپس^۲ (۱۹۷۸) استفاده گردید. این پرسشنامه، توسط فیلیپس طراحی و اعتبار یابی شده است. این مقیاس، یک پرسشنامه کوتاه با ۲۶ گویه است که آزمودنی باید به هر ماده به صورت "بلی یا خیر" پاسخ بدهد و بدین ترتیب می‌توان، بر اساس یک شیوه خودگزارشی به حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیک فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن دست یافت. حداقل نمره برای این پرسشنامه، صفر و حداکثر ۲۶ است. اگر نمره دانش آموز بین ۱۵ تا ۲۶ باشد، نشان‌دهنده وجود اضطراب امتحان است (شیرازی تهرانی و همکاران، ۱۳۹۲). همسانی درونی آزمون مذکور به شیوه کودر-ریچاردسون^۳ بالاتر از ۰/۹۵ و همچنین اعتبار آن با روش تصنیف ۰/۸۸ و روایی همگرای آن با آزمون اضطراب کتل^۴ ۰/۹۴ محاسبه گردیده است (یوسفی، ۱۳۸۵). پرسشنامه مذکور ۲۶ گویه‌ای بوده و در مدت زمان ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به صورت "بله یا خیر" به آن پاسخ داده می‌شود. پاسخ‌های بله ۱ امتیاز و پاسخ‌های خیر، صفر امتیاز می‌گیرند. هر چه نمره شخص در این پرسشنامه بالاتر باشد، نشان از اضطراب امتحان بیشتر است. با توجه به مشخصات روان‌سنجی متناسب و وجود نمرات برش استاندارد برای این پرسشنامه به کارگیری آن در سنجش اضطراب امتحان بسیار مناسب است. پایایی این پرسشنامه با روش آزمون مجدد تا ۰/۶۷ برآورد شده است (حسینی‌نسب و بیکایی‌منبع، ۱۳۷۷). در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ جهت تأیید پایایی این پرسشنامه ۰/۹۱ درصد محاسبه شده است که مقدار قابل قبولی است.

پس از انتخاب گروه آزمایش و گواه به صورت تصادفی، ۶ جلسه تدریس پیش از شروع پروتکل، برای آموزش معلم گروه آزمایش برگزار شد که در این ۶ جلسه ۱ ساعته، محتوای آموزشی به صورت فایل پاورپوینت همراه با توضیحات محقق ارائه گردید. سرفصل‌های محتوای آموزشی عبارت بودند از: هدف پژوهش، سنجش و ارزشیابی و تفاوت آن‌ها، مبانی نظری ارزشیابی در رویکرد سازنده‌گرا، انواع ارزشیابی و سنجش، ابزارهای مختلف سنجش، نقشه مفهومی (مفاهیم و روابط، قسمت‌های مختلف نقشه، انواع، کاربردها، کاربرد به عنوان ابزار سنجش، مثال‌های متنوع و ...) بودند (Ruiz & Shavelson, 1996; Pan, W, & Tang, 2004; Ruiz, 2004; دواری و همکاران، ۱۳۹۰؛ زفرقندی، ۱۳۹۳)، سپس سه درس از کتاب علوم پایه ششم دبستان برای فرایند اجرا در نظر گرفته شد و طی ۱۵ جلسه برای گروه آزمایش به همراه نقشه مفهومی به عنوان ابزار سنجش، تدریس شدند. گروه گواه نیز دروس را به شکل مرسوم دریافت کردند.

¹ content validity ratio (CVR)

² phillips

³ kuder-Richardson

⁴ cattle exam anxiety

جدول ۱. جلسات اجرای درس کاربرد نقشه مفهومی به عنوان ابزار سنجش تکوینی به گروه آزمایش

جلسه	فعالیت‌ها	هدف	رسانه (ابزار)
۱	ابتدا مثال‌هایی درباره نقشه مفهومی و کاربردهای آن در دروسی مانند اجتماعی برای فراگیران زده شد. در اینجا، کاربرد نقشه مفهومی در تدریس و چگونگی سازمان‌دهی مطالب توسط خود معلم استفاده شد.	آشنایی با نقشه مفهومی	تخته، کتاب، ماژیک
۲	روش رسم و مراحل ایجاد یک نقشه به دانش‌آموزان توسط معلم آموزش داده شد. در اینجا تأکید شد که لزومی ندارد، نقشه‌های فراگیران شبیه به یکدیگر یا در قالب خاص مدنظر معلم باشد.	آموزش رسم نقشه مفهومی	دیتا پروژکتور، پاورپوینت، برگه‌های نقشه نمونه
۳	با تدریس بخش‌های ابتدایی درس ۱۱، معلم از دانش‌آموزان خواست مفهومی را که یاد گرفته و به یاد می‌آورند، بیان کنند تا آن کلمات را پای تخته بنویسد، سپس با مشارکت دانش‌آموزان میان مفهیم ارتباط ایجاد کرد و با پرسش از آن‌ها یک نقشه مفهومی روی تخته کشید. ساختار نقشه، مفهیم و پیوندها در اختیار دانش‌آموز قرار داده شده بود. (هدایتگری بالا)	شروع ساخت نقشه مفهومی برای اولین درس (انجام گام به گام با معلم)	تخته، کتاب، ماژیک
۴	در میانه درس دانش‌آموزان پس از یادگرفتن بخش جدید، نقشه مفهومی آن بخش را با مفهیم و پیوندهای داده شده کشیدند و در حین تکمیل نقشه، معلم با پرسش و پاسخ تعاملی به آن‌ها بازخورد می‌داد. آن‌ها می‌توانستند، نقشه جلسه قبل را ادامه دهند تا نقشه جدیدی بکشند. (هدایتگری متوسط)	رسم نقشه مفهومی برای قسمت جدید درس برای راهنمایی معلم	کتاب، برگه A4
۵	با نزدیک شدن به قسمت‌های پایانی درس فعالیت‌های رسم نقشه مفهومی از هدایتگری بالا به سمت هدایتگری پایین پیش می‌رفت و بازخوردها، غیرمستقیم‌تر توسط معلم ارائه می‌شد. (رسم نقشه تنها با استفاده از مفهیم)	ترسیم نقشه مفهومی برای قسمت پایانی درس با هدایتگری پایین	کتاب، برگه A4
۶	در پایان درس ۱۱ از دانش‌آموزان خواسته شد، نقشه‌های مفهومی را که در چندین مرحله در طول درس رسم نموده‌اند، به هم متصل کرده یک نقشه واحد و صحیح ایجاد نمایند و آن‌هایی که از ابتدا نقشه اولیه را ادامه داده بودند، روی درستی همه پیوندها و کلمات و یکپارچگی نقشه تأمل کنند.	تلفیق نقشه‌های ساخته شده و تفکر بر پیوندهای ایجاد شده و ساخت معنای واحد از درس یازدهم	برگه‌های نقشه‌های جدید و قبلی
۷	با تدریس بخش‌های اولیه درس ۱۲، از فراگیران خواسته شد با مفهیم داده شده، ساختار نقشه مفهومی را کامل کنند. سپس بچه‌ها نقشه‌هایشان را با یکدیگر عوض کردند و با کمک کتاب، نقشه همکلاسی خود را تصحیح کردند و معلم پاسخ درست را پای تخته ارائه کرد تا بچه‌ها درستی نقشه‌های خود را با توضیحات معلم محک بزنند. (هدایتگری بالا)	انتقال تجارب درس گذشته به درس جدید و ساخت نقشه برای بخش اول درس ۱۲ با هدایتگری بالا	کتاب، نقشه‌های دانش‌آموزان

جلسه	فعالیت‌ها	هدف	رسانه (ابزار)
۸	در این جلسه بعد از توضیحات تکمیلی معلم، از دانش‌آموزان خواسته شد تا با استفاده از مفاهیم داده‌شده و پیوندهای پیشنهادی تکلیف نقشه مفهومی را تکمیل کنند. (هدایتگری متوسط)	ادامه دادن ترسیم نقشه برای بخش دوم با هدایتگری متوسط	کتاب، برگه A4
۹	با گذر از میانه درس ۱۲ و بهره‌مندی کمتر از راهنمایی معلم، از فراگیران خواسته شد تا با مفاهیم داده‌شده یک نقشه مفهومی از بخش مربوطه رسم کنند. (هدایتگری پایین)	ادامه دادن ترسیم نقشه برای بخش سوم با هدایتگری پایین	
۱۰	در این جلسه، قسمت پایانی درس ۱۲ تدریس و از فراگیران خواسته شد که با دانسته‌های خود از این بخش یک نقشه مفهومی رسم کنند. (بدون هدایتگری)	ایجاد اولین تجربه رسم یک نقشه مفهومی مستقل بدون کمک و هدایت معلم	برگه A4
۱۱	از دانش‌آموزان خواسته شد تا نقشه‌های قبلی را به آخرین نقشه ترسیم‌شده پیوند دهند و یک نقشه واحد یکپارچه تهیه نمایند. معلم در حین ساخت نقشه واحد بازخورد فردی اصلاحی می‌داد.	تلفیق نقشه‌های ساخته‌شده و تفکر بر پیوندهای ایجادشده و ساخت معنای واحد از درس دوازدهم	برگه‌های نقشه‌های قبلی و جدید
۱۲	پس از تدریس بخش ابتدایی درس ۱۳ معلم از دانش‌آموزان خواست با استفاده از ساختار، مفاهیم و پیوندهای داده‌شده از آنچه آموخته‌اند، نقشه مفهومی رسم کنند. (هدایتگری بالا)	تمرین ترسیم نقشه جدید برای بخش اول درس ۱۳	کتاب، برگه A4
۱۳	با تدریس تا بخش میانی درس، معلم از فراگیران خواست تا با استفاده از مفاهیم و پیوندهای داده‌شده یک نقشه مفهومی بسازند و آن را به نقشه اولیه در جلسه پیشین مرتبط کنند. در تمام مراحل، پرسش و پاسخ و بازخورد معلم وجود داشت. (هدایتگری متوسط)	ترسیم نقشه از بخش دوم درس ۱۳ با هدایتگری متوسط و تفکر بر ارتباط مفاهیم جدید با مفاهیم نقشه جلسه قبل	کتاب، برگه A4
۱۴	در این جلسه از بچه‌ها خواسته شد تا مطالب این جلسه را در یک نقشه مفهومی که مفاهیم آن داده‌شده است، بیاورند و سپس با نقشه جلسه قبلی ادغام کنند و روی مفاهیم و اتصالات ایجادشده تأمل کنند. (هدایتگری پایین)	تمرین ترسیم و اتصال دادن مفاهیم بخش سوم درس ۱۳ به مفاهیم جلسه قبلی و تأمل بر آن با هدایتگری پایین معلم	نقشه جدید، نقشه جلسه قبل، برگه A4
۱۵	با پایان محتوای درس آخر (۱۳) از فراگیران خواسته شد از کل محتوای این درس یک نقشه مفهومی بدون هدایتگری معلم رسم کنند. بازخوردها کاملاً غیرمستقیم بود و در نهایت نقشه‌های خود را به هم‌کلاسی‌ها و معلم خود نشان دادند.	تمرین تلفیق مفاهیم و تفکر بر پیوندها و ارتباطات مفاهیم و ایجاد یک ساختار معنایی واحد از درس ۱۳ بدون هدایت معلم	برگه‌های نقشه‌های جلسات قبل، نقشه جدید، برگه A4

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی، میانگین‌ها و انحراف استاندارد و برای آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس استفاده شد جدول ۱ میزان آماره‌های توصیفی را در جامعه مورد مطالعه برای متغیرهای یادگیری علوم و اضطراب امتحان نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد برای دو متغیر یادگیری علوم و اضطراب امتحان

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
یادگیری علوم	آزمایش	۰/۵۵۱۷	۰/۶۶۲۷۲	۱۴/۶۲۹۳	۲/۶۵۹۷۴
	کنترل	۰/۵۳۹۱	۰/۶۵۷۱۹	۹/۷۸۹۱	۲/۶۷۱۶۲
اضطراب امتحان	آزمایش	۱۲/۴۱۳۸	۳/۳۳۲۹۲	۷/۰۶۹۰	۴/۱۵۷۰۲
	کنترل	۱۲/۷۱۸۷	۳/۴۵۶۹۶	۱۳/۰۰۰۰	۴/۳۹۵۵۳

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات علوم در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش ۰/۵۵ و برای گروه گواه ۰/۵۳ گزارش شده است. همچنین با نگاه به ستون مربوط به انحراف استاندارد، دیده می‌شود که آماره مذکور در گروه آزمایش ۰/۶۶ و برای گروه گواه ۰/۶۵۷ محاسبه شده است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات علوم گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون ۱۴/۶۲ و میانگین نمرات علوم گروه گواه در همین مرحله ۹/۷۸ گزارش شده است. همچنین میانگین نمرات اضطراب امتحان در مرحله پیش‌آزمون در گروه آزمایش، برابر با ۱۲/۴۱ و در گروه گواه برابر با ۱۲/۷۱ گزارش شده است. همچنین انحراف‌های استاندارد در گروه آزمایش ۳/۳۳ و در گروه گواه ۳/۴۵ است. میانگین نمرات اضطراب امتحان در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، ۷/۰۶ و در همین مرحله در گروه گواه برابر با ۱۳/۰۰ گزارش شده است.

برای تحلیل‌های استنباطی آزمون از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شد. برای انجام این آزمون، رعایت پیش‌فرض‌های آزمون ضروری می‌نماید؛ بنابراین به بررسی این پیش‌فرض‌ها پرداخته شده است. نتیجه آزمون ام‌باکس ($F=0/128$ $P=0/944$) نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها برابر است. همچنین به‌منظور بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (KS^1) استفاده گردید و در سطح اطمینان ۹۵٪ داده‌های مربوط به پیش‌آزمون درس علوم، گروه آزمایش ($Z=1/118$ $P=0/111$)، گروه گواه ($Z=1/309$ $P=0/65$) و داده‌های مربوط به پیش‌آزمون اضطراب امتحان، گروه آزمایش ($Z=0/637$ $P=0/811$)، گروه کنترل ($Z=0/891$ $P=0/406$) نرمال بودند. همچنین فرض نرمال بودن داده‌ها در مرحله پس‌آزمون علوم در گروه‌های آزمایش ($Z=0/948$ $P=0/329$)، گواه ($Z=0/989$ $P=0/282$) و پس‌آزمون اضطراب امتحان در گروه‌های آزمایش ($Z=0/639$ $P=0/808$) و گواه ($Z=0/14$ $P=0/255$) برقرار بود. یکی دیگر از پیش‌فرض‌های مورد بررسی، شرط همگنی واریانس‌ها بود که با انجام آزمون لوین^۲ مشاهده شد که در پس‌آزمون درس علوم با نتایج ($F=0/285$ $P=0/596$) و در پس‌آزمون اضطراب امتحان ($F=0/325$ $P=0/571$) این فرض نیز رعایت شده است.

¹ kolmogorov smirnov

² levene's test

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره اثربخشی کاربرد نقشه مفهومی به عنوان ابزار سنجش تکوینی بر یادگیری و اضطراب امتحان

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معنی داری	مجذور اتای
آزمون اثر پیلابی	۰/۵۳۳	۳۳/۱۴۶ ^b	۲	۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳۳
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۴۶۷	۳۳/۱۴۶ ^b	۲	۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳۳

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره در جدول ۳ بیان گر آن است که بین گروه آزمایش و کنترل با سطح معناداری ۰/۹۵ حداقل در یکی از متغیره های یادگیری و اضطراب امتحان تفاوت معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۵$) و برای مشخص شدن این تفاوت از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره برای مقایسه دو گروه در متغیر یادگیری درس علوم

منبع	مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	معنی داری
مدل تصحیح شده	۳۸۶/۱۰۸	۲	۱۹۳/۰۵۴	۲۸/۷۳۷	۰/۰۰۱
عرض از مبدأ	۵۸۴۴/۵۷۶	۱	۵۸۴۴/۵۷۶	۸۶۹/۹۸۲	۰/۰۰۱
پیش آزمون علوم	۲۹/۶۹۵	۱	۲۹/۶۹۵	۴/۴۲۰	۰/۰۴۰
گروه	۳۵۸/۳۸۷	۱	۳۵۸/۳۸۷	۵۳/۳۴۷	۰/۰۰۱
خطا	۳۸۹/۶۴۶	۵۸	۶/۷۱۸		

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود که متغیر وابسته ی مورد نظر (پس آزمون علوم) در دو گروه آزمایش و گواه با سطح معنی داری ۹۵ درصد تفاوت معناداری دارد ($p < ۰/۰۵$) بنابراین می توان دریافت که فرایند اجرا شده، استفاده از نقشه مفهومی در سنجش، بر میزان یادگیری دانش آموزان از درس علوم پایه ششم اثر گذار بوده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه دو گروه در متغیر اضطراب امتحان

منبع	مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	معنی داری
مدل تصحیح شده	۱۰۰۲/۱۹۶	۲	۵۰۱/۰۹۸	۴۹/۳۵۹	۰/۰۰۱
عرض از مبدأ	۰/۵۴۷	۱	۰/۵۴۷	۰/۰۵۴	۰/۸۱۷
پیش آزمون اضطراب	۴۶۷/۰۴۲	۱	۴۶۷/۰۴۲	۴۶/۰۰۵	۰/۰۰۱
گروه	۴۸۹/۵۵۰	۱	۴۸۹/۵۵۰	۴۸/۲۲	۰/۰۰۱
خطا	۵۸۸/۸۲۰	۵۸	۱۰/۱۵۲		

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود که تغییرات اضطراب امتحان دانش آموزان در مرحله پس آزمون نسبت به گروه معنادار است. به این معنا که میزان اضطراب فراگیران در این مرحله در گروه آزمایش نسبت به گواه تفاوتی

معنادار را نشان می‌دهد ($p < 0/05$)، لذا فرضیه پژوهشی مبنی بر اثرگذار بودن پروتکل (به‌کارگیری نقشه مفهومی در سنجش) مورد تأیید است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی کاربرد نقشه مفهومی، به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی بر یادگیری درس علوم و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه ششم ابتدایی است. فرضیه اول پژوهش بیان می‌دارد که کاربرد نقشه مفهومی، به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی بر یادگیری درس علوم دانش‌آموزان تأثیرگذار است. این نتیجه با تحقیق Lim et al (2009)، Schroeder et al (2018)، Wang et al (2020)، Choudhary & Bano (2022) و Evans & Jeong (2023) همسو و با پژوهش (Macleod et al, 2024) ناهم‌سو است.

از آنجایی که سنجش فراگیران به‌صورت تکوینی باعث می‌شود که آن‌ها در هر مرحله ضمن آگاهی از اشتباهات شناختی خود، به رفع مشکلات یادگیری اقدام نمایند و یادگیری خود را اصلاح و بازسازی کنند، استفاده از این ابزار، مانند سایر ابزارهای سنجش تکوینی بر یادگیری اثرگذار است (Westbroek et al, 2020)؛ اما اگر به‌صورت مستقل به مقوله خاص نقشه مفهومی در سنجش تکوینی بنگریم (Kapuza et al, 2020) درمی‌یابیم که این ابزار به‌واسطه فراهم ساختن ارتباط میان مفاهیم و ایجاد شبکه‌ای از معنا، امکان یادگیری معنادار را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد (Novak, 1990; Novak, 1993; Ruiz-Primo, 2004; Novak & Cañas, 2006)؛ لذا در این شرایط، یادگیری به‌گونه‌ای عمیق‌تر و پایاتر از اشکال دیگر رخ می‌دهد (Reigeluth & Jonassen, 1999) و از آنجایی که مفاهیم علوم، قابلیت بسیار خوبی برای ایجاد یادگیری از این طریق فراهم ساخته، استفاده از نقشه مفهومی در تکوین یادگیری درس علوم بسیار مناسب خواهد بود (Novak & Gowin, 1984; Ruiz-Primo & Shavelson, 1996)؛ کاربرد این ابزار در سنجش به کمک بازخورد مناسب (Wu et al, 2012) می‌تواند پایه‌های یادگیری خودکار و خودتنظیم را برای دانش‌آموزان فراهم کند (Chularut & DeBacker, 2004) و به این منظور به نظر می‌رسد که استفاده از آن در پایه‌های پایین‌تر و به‌خصوص در دوره ابتدایی، تصمیمی منطقی باشد. دانش‌آموزان در استفاده از نقشه مفهومی، به‌عنوان ابزار سنجش این امکان را خواهند داشت که دانسته‌های خود را در قالب تصویری قابل‌رؤیت از مفاهیم متصل، روی کاغذ بیاورند؛ در این حالت اگر از دقت و مهارت کافی در ترسیم استفاده کرده باشند، قادر خواهند بود تا ساختار ذهنی نسبتاً دقیقی از خود را از موضوع مدنظر مشاهده کنند. سپس، می‌توانند با بازخورد و راهنمایی آموزگار و پس از مدتی با کسب مهارت بیشتر، خود به بررسی و دادن بازخورد به ساختار ذهنشان، پرداخته و اقدام به اصلاح و بازسازی دانش خود نمایند و در واقع اقدام به ساخت معنایی صحیح از آنچه کسب کرده‌اند، نمایند. در چنین فضایی، یادگیری ذره‌ذره توسط فراگیر ساخته می‌شود و دستخوش تکوین، بازسازی و تغییر قرار می‌گیرد؛ تا زمانی که به یک وضعیت مطلوب برسد. این نوع یادگیری که حاصل ساخت معنای شخصی و حاصل تلاش مستمر فرد است، تفاوت معناداری را در درک و بینش او از حوزه دانش ایجاد خواهد کرد؛ لذا می‌توان این چنین نتیجه‌گیری کرد که به‌کارگیری نقشه مفهومی، به‌عنوان ابزار سنجش تکوینی می‌تواند، بر یادگیری دانش‌آموزان در درس علوم اثرگذار باشد.

فرضیه دوم حاکی از آن است که کاربرد نقشه مفهومی به‌عنوان ابزار سنجش، بر اضطراب امتحان اثرگذار است. این نتیجه با پژوهش‌های (Okebukola & Jegede (1989)، Cravalho (2010)، Zarei & Feizollahi (2018) و Tang & Tang (2024) هم‌جهت است. به‌طور کلی سنجش تکوینی از آن جهت که به فراگیران زمان کافی برای مواجهه با شرایط آزمودن خود را می‌دهد و نیز به دلیل تکرار این مواجهه‌ها، باعث می‌شود تا ترس فراگیران که ناشی از قرارگیری در موقعیت ناشناخته است از بین برود؛ چرا که به‌دفعات آن را تجربه کرده‌اند. از طرفی خصوصیت بارز سنجش تکوینی آن است که قضاوت در خصوص توانایی‌های دانش‌آموز، محدود به یک جلسه آزمون نیست؛ بلکه فراگیر در این فضا چندین بار امکان این را دارد که مورد سنجش قرار گیرد؛ لذا یکی از مهم‌ترین عوامل ایجاد اضطراب که همان داشتن تنها یک فرصت برای نشان دادن دانسته‌هاست، از بین می‌رود و از طرفی همان‌طور که گفته شد، اثر سنجش تکوینی بر

یادگیری بارها به اثبات رسیده است. طبیعتاً زمانی که دانش آموز یادگیری خود را در آن حوزه در طول دوره افزایش داده و بارها ایرادات خود را یافته و اصلاح نموده است، با اطمینان بیشتری به خود و دانسته های خود، آزمون خواهد داد و همین امر موجب کاهش قابل توجه میزان اضطراب او خواهد شد (Ismail et al, 2022). وقتی دانش آموز، به صورت مداوم تمرین می کند، اشتباهات خود را اصلاح می کند و به تسلط بیشتری در یک موضوع می رسد، احساس اطمینان و آمادگی بیشتری خواهد داشت. این آمادگی باعث می شود که هنگام آزمون کمتر دچار اضطراب شود، زیرا می داند که مهارت ها و دانش لازم را کسب کرده است. در واقع، یکی از بهترین راه های کاهش اضطراب امتحان، تمرین و تکرار مداوم همراه با بازخورد و اصلاح اشتباهات است. نقشه مفهومی را تقویت می کند، نه فقط حفظ کردن مطالب را و چون دانش آموزان ارتباطات بین موضوعات را به صورت بصری می بینند، بیشتر از یک امتحان سنتی که بر پاسخ های صحیح و غلط متمرکز می گردد.

در خصوص سهم ویژه نقشه مفهومی، به مثابه ابزاری برای سنجش تکوینی باید گفت که این ابزار به موجب آن که یادگیری معنادار را تسهیل می کند، موجب تعمیق و افزایش یادگیری خواهد شد و بنابراین می توان استدلال کرد که هرچه یادگیری بهتر و عمیق تر باشد، طبیعتاً میزان آمادگی که فرد در آزمون احساس می کند، بیشتر و در این صورت میزان اضطراب کمتر است (Jegede et al, 1990). نقشه های مفهومی اطلاعات را به صورت دیداری و سازمان یافته نمایش می دهند که باعث یادگیری بهتر و ماندگاری بیشتر در حافظه می شود. ایجاد ارتباط بین مفاهیم و موضوعات مختلف بازیابی اطلاعات در آزمون راحت تر می کند، در این حالت ذهن ما تصاویر را بهتر از متن های پراکنده به خاطر می سپارد و فراخوانی می کند.

از طرفی نقشه مفهومی به لحاظ سازوکاری که در مرتبط کردن مفاهیم دارد، عمل بازیابی و یادآوری مطالب را برای فراگیر تسهیل می کند؛ در این صورت خطر و ترس از یاد بردن دانسته ها در زمان آزمون که از جمله عوامل برانگیزاننده اضطراب امتحان بوده (Clipa & Ruxanda, 2023) و دانش آموز را تهدید می کند، کاهش یافته و نهایتاً موجب کاهش اضطراب امتحان فراگیر خواهد شد؛ بنابراین می توان چنین نتیجه گرفت که به کارگیری نقشه های مفهومی در سنجش تکوینی می تواند، ابزاری مناسب در جهت کاهش میزان اضطراب امتحان دانش آموزان باشد. به منظور تسریع عمل ارزیابی و دادن بازخورد فوری، می توان از نرم افزارهای موجود در این حوزه مانند مایند مپ^۱ و سی مپ تولز^۲ استفاده نمود. پژوهش فعلی، روی دانش آموزان پسر انجام شده است و پیشنهاد می شود که این کار روی دانش آموزان دختر نیز اجرا و تفاوت های نتایج به دست آمده بررسی گردد. همچنین، از آنجایی که پژوهش فعلی به بررسی تغییرات اضطراب پرداخته است، می توان با انجام مطالعات پیگیری، پس از چند هفته یا چند ماه، مجدداً اضطراب دانش آموزان را مورد تحلیل و بررسی قرارداد تا از میزان ماندگاری اثرات آن اطمینان حاصل نمود.

به مؤلفان کتب و برنامه ریزان درسی پیشنهاد می شود که کتاب های علوم دبستان بخشی به عنوان تمرین در قالب نقشه مفهومی اضافه شود تا دانش آموزان، امکان محک دانسته های خود را به صورت تصویری داشته باشند و در طول این تمرین های تکوینی یادگیری خود را پیرامون مبحث مورد نظر بسازند و گسترش دهند. برای بررسی میزان اضطراب می توان از سایر ابزارهای گردآوری همچون مصاحبه نیز برای بالا بردن میزان روایی استفاده کرد.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در نگارش مقاله مشارکت داشته اند و اسامی به ترتیب درستی نوشته شده است.

تشکر و قدردانی

این پژوهش، مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله با عنوان "اثر بخشی کاربرد نقشه مفهومی، به عنوان ابزار سنجش بر یادگیری درس علوم و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه ششم ابتدایی" است. این پایان نامه با کد ره گیری: ۲۹۸۲۷۲۴ در تاریخ ۱۴۰۲/۸/۲۹ در سامانه ایرانداک با نشانی زیر به ثبت رسیده است.

¹ mind map

² cmap tools

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/863741eb813ac6027054b0aa1f54d043>

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- حسینی نسب، سیدداوود و بیکیایی منیع، فرزانه (۱۳۷۷). ادراک دانش آموزان از محیط روان‌شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. علوم تربیتی و روانشناسی، سال پنجم، ۲ (۳ و ۴)، ۷۲-۵۵.
- دواری سیروس، غلام آزاد سهیلا، ریحانی ابراهیم (۱۳۹۱). نقشه مفهومی، ابزاری برای سنجش و ارزیابی یادگیری ریاضی دانش آموزان. رشد آموزش ریاضی، شماره ۱۰۸، ص ۱۴.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۳). تأثیر استفاده از نقشه مفهومی بر یادگیری درس علوم. مطالعات آموزش و آموزشگاهی، ۳ (۱۱)، ۹۸-۸۱.
- شیرازی تهرانی. علیرضا، میردریگوند، فضل اله و سپهوندی، محمدعلی (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دبیرستانی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۲ (۲)، ۹۷-۸۰.
- عسگری، مریم و سامری، مریم و حسینی، زهرا (۲۰۲۳). تأثیر رقابت گروهی بر مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۴ (۸)، ۲۳-۱۱.
- قلتاش، عباس و ضیائزاد شیرازی، آسیه (۱۳۹۷). بررسی نقش تغییرات محتوایی برنامه درسی بر عملکرد دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در آزمون‌های بین‌المللی تیمز شهر شیراز. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۹ (۴)، ۱۴۶-۱۲۷.
- نگهبان، محدثه. احمدی، غلامعلی و کبیری، مسعود (۱۳۹۹). شناسایی برخی از بدفهمی‌های دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی بر اساس مطالعه تیمز ۲۰۱۵، ۱۴ (۴۸)، ۱۴۳-۱۲۷.
- یوسفی، فریده (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی، تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳، ۸۹۲-۸۷۱.

References

- Asgari, S., Samari, S., & Hoseini, H. (2023). The Effects of Group Rival Teaching Method on the Process Skills of Male Sixth Grade Students. *Research and Innovation in Primary Education*, 4(8), 23-11. [In Persian]
- Ghalthash, A., & Zianejad Shirazi, A. (2018). Investigating the role of curricular content changes on the performance of fourth-grade students in TIMSS international assessments in Shiraz. *New Approaches in Educational Management*, 9(4), 127-146. [In Persian]
- <https://dori.net/dor/20.1001.1.20086369.1397.9.36.7.2>
- Hosseini Nasab, S. D., & Beikayi Mani, F. (1998). Students' perception of the psychological environment of the classroom and its relationship with academic achievement, intrinsic motivation, and anxiety. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 5(2), 55-72. [In Persian]
- Davari, S., Gholam Azad, S., & Reihani, E. (2012). Concept maps: A tool for assessing and evaluating students' mathematics learning. *Journal of Mathematics Education Growth*, 108, 14. [In Persian]

- Pourkarimi Haushki, M. (2021). Review and explanation of experimental sciences and how to instruct them according to Aristotle's formalism. *Research and Innovation in Primary Education*, 3(5), 62–51. . [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26765500.1400.3.5.5.7>
- Samei Zafarghandi, M. (2014). The effect of using concept maps on science learning. *Educational and School Studies*, 3(11), 81–98. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1393.3.4.5.7>
- Shirazi Tehrani, A., Mirderikvand, F., & Sepahvandi, M. A. (2013). Effectiveness of emotional regulation skills training in reducing high school students' test anxiety. *Educational and School Studies*, 2(2), 80–97. [In Persian]. <https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.5.4.263>
- Negahban, M., Ahmadi, G. A., & Kabiri, M. (2020). Identifying some misconceptions of fourth-grade students in the science subject based on the TIMSS 2015 study. *Journal of International Education and Research Association*, 6(2), 9-18. https://www.jiera.ir/article_105077.html?lang=en. [In Persian]
- yousefi, F. (2006). Investigating the relationship between cognitive strategies, emotion regulation, and depression and anxiety in gifted students of counseling centers. *Exceptional Children Research Journal*, 6(3), 871-892. . [In Persian]
- Asan, A. (2007). Concept mapping in science class: A case study of fifth grade students. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(1), 186–195.
- Ayala, C. C., Shavelson, R. J., Araceli Ruiz-Primo, M., Brandon, P. R., Yin, Y., Furtak, E. M., ... & Tomita, M. K. (2008). From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 315–334. <http://dx.doi.org/10.1080/08957340802347787>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*
- Cardozo, L. T., Azevedo, M. A. R., Carvalho, M. S. M., Costa, R., de Lima, P. O., & Marcondes, F. K. (2020). Effect of an active learning methodology combined with formative assessments on performance, test anxiety, and stress of university students. *Advances in Physiology Education*, 44(4), 744–751. <https://doi.org/10.1152/advan.00075.2020>
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. (2020). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—Using it well* (p. 432). New York: Pearson.
- Chen, M.-R. A., & Hwang, G.-J. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51, 817–834. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12887>
- Choudhary, F., & Bano, R. (2022). Concept maps as an effective formative assessment tool in biology at secondary level. *Journal of Education and Educational Development*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v9i1.454>
- Cipra, C., & Müller-Hilke, B. (2019). Testing anxiety in undergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PLoS One*, 14(3), e0210130. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0210130>
- Clark, I. (2015). Formative assessment: Translating high-level curriculum principles into classroom practice. *The Curriculum Journal*, 26, 91–114. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.990911>
- Clipa, O., & Ruxanda, A. (2023). Evaluation anxiety in educational activities. In E. Soare & C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues - EDU WORLD 2022*, vol 5.

- European proceedings of educational sciences (pp. 14–24). European Publisher. <http://dx.doi.org/10.15405/epes.23045.3>
- Cravalho, P. F. (2010). Learning statistics using concept maps: Effects on anxiety and performance. Master's Theses, 3806. San Jose State University. DOI: <https://doi.org/10.31979/etd.n53p-s3fx>
- Duckor, B., & Holmberg, C. (2019). Exploring how to model formative assessment trajectories of posing-pausing-probing practices: Toward a teacher learning progressions framework for the study of novice teachers. *Journal of Educational Measurement*, 56, 836–890. <http://dx.doi.org/10.1111/jedm.12239>
- Evans, T., & Jeong, I. S. (2023). Concept maps as assessment for learning in university mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 113, 475–498. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-023-10209-0>
- Harlen, W., & Winter, J. (2004). The development of assessment for learning: Learning from the case of science and mathematics. *Language Testing*, 21(3), 390–408. <http://dx.doi.org/10.1191/0265532204lt289oa>
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28, 24–31. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x>
- Irons, A., & Elkington, S. (2021). Enhancing learning through formative assessment and feedback. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781138610514>
- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., et al. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing Asia*, 12, 40. <http://dx.doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Jegede, O. J., Alaiyemola, F. F., & Okebukola, P. A. (1990). The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 951–960. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/tea.3660271004>
- Kapuzza, A., Koponen, I. T., & Tyumeneva, Y. (2020). The network approach to assess the structure of knowledge: Storage, distribution, and retrieval as three measures in analyzing concept maps. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2574–2591. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12938>
- Soika, K., & Reiska, P. (2014). Using concept mapping for assessment in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 662–673. <https://dx.doi.org/10.33225/jbse/14.13.662>
- Larson, H. A., El Ramahi, M. K., Conn, S. R., Estes, L. A., & Ghibellini, A. B. (2010). Reducing test anxiety among third-grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8, 19.
- Liang, H.-Y., Hsu, T.-Y., & Hwang, G.-J. (2021). Promoting children's inquiry performances in alternate reality games: A mobile concept mapping-based questioning approach. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2000–2019. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/bjet.13095>
- Lim, K. Y., Lee, H. W., & Grabowski, B. (2009). Does concept-mapping strategy work for everyone? The levels of generativity and learners' self-regulated learning skills. *British Journal of Educational Technology*, 40, 606–618. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00872.x>

- Liu, X. (2004). Using concept mapping for assessing and promoting relational conceptual change in science. *Science Education*, 88(3), 373–396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/sce.10127>
- Machida, N., & Dalsky, D. (2014). The effect of concept mapping on L2 writing performance: Examining possible effects of trait-level writing anxiety. *English Language Teaching*, 7, 28–35. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n9p28>
- Macleod, G., Chen, Y., Guo, J., Xie, L., Xie, R., & Sang, S. (2024). Using concept maps as an assessment task for international taught postgraduate students: Is it a ‘helpful bridge’ or ‘blunt instrument’? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2401923>
- Maryani, I., Husna, N., Wangid, M., Mustadi, A., & Vahechart, R. (2018). Learning difficulties of the 5th grade elementary school students in learning human and animal body organs. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 96–105. <http://dx.doi.org/10.15294/jpii.v7i1.11269>
- McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger, H. L. III. (2011). Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 399–414. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021782>
- Novak, J. D. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6(2), 167–193. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08936039308404338>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*, 1(1), 1–31.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19, 29–52. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00377984>
- Okebukola, P. A., & Jegede, O. J. (1989). Students’ anxiety towards and perception of difficulty of some biological concepts under the concept-mapping heuristic. *Research in Science & Technological Education*, 7(1), 85–92.
- Oludipe, D., & Awokoy, J. O. (2010). Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students’ anxiety for learning chemistry. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1), 30–36.
- Pailai, J., Wunnasri, W., Yoshida, K., Hayashi, Y., & Hirashima, T. (2017). The practical use of Kit-Build concept map on formative assessment. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 20. <http://dx.doi.org/10.1186/s41039-017-0060-x>
- Pan, W., & Tang, M. (2004). Examining the effectiveness of innovative instructional methods on reducing statistics anxiety for graduate students in the social sciences. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2).
- Parker, C., Grigg, J., D'Souza, S., Mitchell, C., & Smith, E. (2020). Informed aspirations in science and engineering with upper elementary students after 1 year of a STEM-intensive university-school district partnership. *School Science and Mathematics*, 120, 364–374. <http://dx.doi.org/10.1111/ssm.12428>
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary*

- Educational Psychology, 29(3), 248–263.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2003.09.001>
- Perrault, A. H., Gregory, V. L., & Carey, J. O. (2002). The integration of assessment of student learning outcomes with teaching effectiveness. *Journal of Education for Library and Information Science*, 43(4), 270–282. <http://dx.doi.org/10.2307/40323953>
- Peters-Burton, E. E., House, A., Peters, V., & Remold, J. (2019). Understanding STEM-focused elementary schools: Case study of Walter Bracken STEAM Academy. *School Science and Mathematics*, 119(8), 446–456. <http://dx.doi.org/10.1111/ssm.12372>
- Phillips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. New York: Human Science Press.
- Rasouli, R., Mohamad Alipour, Z., & Taghi Pour, E. (2018). Effectiveness of cognitive learning strategies on test anxiety and school performance of students. *International Journal of Educational Psychology Research*, 4(1), 20–25. [In Persian]. http://dx.doi.org/10.4103/jepr.jepr_84_16
- Reigeluth, C. M., & Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: Volume 2: A new paradigm of instructional theory* (pp. 51–68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rice, D. C., Ryan, J. M., & Samson, S. M. (1998). Using concept maps to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete? *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(10), 1103–1127.
- Rokhiyah, I., Sekarwinahyu, M., & Sapriati, A. (2023). Science literacy of elementary school students through science practical work learning method. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(5), 3986–3991. <http://dx.doi.org/10.29303/jppipa.v9i5.3761>
- Ruiz-Primo, M. A. (2004). Examining concept maps as an assessment tool.
- Ruiz-Primo, M. A. (2000). On the use of concept maps as an assessment tool in science: What we have learned so far / El uso de mapas conceptuales como instrumento de evaluación del aprovechamiento en ciencias: Lo que sabemos hasta ahora.
- Ruiz-Primo, M. A., & Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 569–600. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199608\)33:6%3C569::AID-TEA1%3E3.0.CO;2-M](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1098-2736(199608)33:6%3C569::AID-TEA1%3E3.0.CO;2-M)
- Saadati, M. (2019). The necessity of reformation in science education in Iran. *Research in Chemistry Education*, 1(3), 1–4. [In Persian]
- Sarason, I. G. (1977). *The test anxiety scale: Concept and research*.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, Article 101094. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Schroeder, N. L., Nesbit, J. C., Anguiano, C. J., & Adesope, O. O. (2018). Studying and Constructing Concept Maps: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 431–455. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-017-9403-9>

- State Education Technology Directors Association. (2008). National trends 2008. <https://www.setda.org/resource/national-trends-2008/>
- Shin, D. D., Lee, M., Ha, J. E., Park, J. H., Ahn, H. S., Son, E., Chung, Y., & Bong, M. (2019). Science for all: Boosting the science motivation of elementary school students with utility value intervention. *Learning and Instruction*, 60, 104–116. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2018.12.003>
- Spencer, T. L., & Walker, T. M. (2011). Creating a love for science for elementary students through inquiry-based learning. *Journal of Virginia Science Education*, 4(2), 18-25.
- Tang, S. C., & Tang, L. C. (2024). Exploring the impact of digital concept mapping methods on nurse students' learning anxiety, learning motivation. *Evaluation and Program Planning*, 106, 102466. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102466>
- Van der Kleij, F. M., Cumming, J. J., & Looney, A. (2017). Policy expectations and support for teacher formative assessment in Australian education reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 620–637. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2017.1374924>
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324–343. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>
- Wang, L., & Lee, I. (2021). L2 learners' agentic engagement in an assessment as learning-focused writing classroom. *Assessing Writing*, 50, 100571. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2021.100571>
- Wang, Z., Adesope, O., Sundararajan, N., & Buckley, P. (2020). Effects of different concept map activities on chemistry learning. *Educational Psychology*, 41(2), 245–260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2020.1749567>
- Westbroek, H. B., van Rens, L., van den Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955–976. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Wilson, M., & Sloane, K. (2000). From principles to practice: An embedded assessment system. *Applied Measurement in Education*, 13(2), 181–208. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1302_4
- Wu, P.-H., Hwang, G.-J., Milrad, M., Ke, H.-R., & Huang, Y.-M. (2012). An innovative concept map approach for improving students' learning performance with an instant feedback mechanism. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 217–232. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01167.x>
- Zarei, A. A., & Feizollahi, B. (2018). Concept mapping and brainstorming affecting writing anxiety and accuracy. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(1), 117–144. . [In Persian]. <http://dx.doi.org/10.30479/JMRELS.2019.10548.1320>