

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی*

رضوان نظری** دکتر سعید موسوی پور*** دکتر محمد سیفی****
دانشگاه اراک دانشگاه آزاد اسلامی اراک

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی (سنتی) بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام شد. جامعه آماری این پژوهش عبارت بودند از کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ناحیه یک شهر اراک که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل در پایه چهارم ابتدایی بودند. دانش‌آموزان هر دو گروه ارزشیابی توصیفی و سنتی به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه خودپنداره تحصیلی چن، آزمون خلاقیت تورنس (فرم ب) و آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته بود. برای تحلیل داده‌ها در صورت نرمال بودن توزیع، از آزمون t دو گروه مستقل و در صورت غیرنرمال بودن از آزمون‌های ناپارامتری متناظر استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده، بین خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که تحت نظام

* این پژوهش با استفاده از اعتبارات مالی شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی انجام شده است.

** دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی (نویسنده مسئول) nazari714@yahoo.com

*** استادیار دانشگاه اراک

**** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی اراک

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۲/۱۸

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۲/۲/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۹/۱۴

ارزشیابی کمی بوده‌اند تفاوت معنادار وجود داشت. بدین صورت که دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان تحت ارزشیابی سنتی، از خودپنداره تحصیلی مثبت، خلاقیت بیشتر و پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار بودند.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی کمی، بازخورد توصیفی، خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

از جمله وظایف و اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش، تربیت انسان‌هایی آزاد اندیش، مسئول، حقیقت‌طلب، شجاع، فعال و خلاق است. این نظلم زمانی می‌تواند به اهداف مورد نظر خود دست یابد که متناسب با تغییراتی که در بخش‌های گوناگون جامعه انسانی، به ویژه در حوزه نظریه‌های یادگیری به وجود می‌آید، تحول بنیادین را در همه بخش‌های خود به وجود آورد (قره‌داغی، ۱۳۸۹). ارزیابی و سنجش میزان تحقق یافتن این اهداف بر عهده نظام ارزشیابی است و ارزشیابی تحصیلی یکی از عوامل مهم در بهبود یادگیری است. در این راستا نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی از سال ۱۳۸۲ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش ایران و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی - یادگیری و گذر از ارزشیابی دانش محور^۱ به ارزشیابی قابلیت محور^۲ به صورت آزمایشی به اجرا درآمده است.

اجرای شیوه سنتی ارزشیابی، با توجه به دو اصل پاسخ‌گویی و ارتقاء تحصیلی کاملاً ضروری به نظر می‌رسد؛ اما برای هدایت و شکل‌دهی به آموزش و یادگیری عمیق و پایدار، ناکافی و نارساست. در ارزشیابی کمی مریبان تکیه بر سنجشی دارند که دانش‌آموزان را با همکلاسی‌ها و همسالان موفق‌تر از آنها مقایسه می‌کند تا به این وسیله در آنان انگیزه یادگیری ایجاد کند. اما اخیراً یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان هنگامی یادگیرندگانی موفق و برانگیخته خواهند شد که پیشرفت تحصیلی و موفقیت را تجربه کنند نه زمانی که شکست، ناکامی و رقابت ناسالم را تجربه کنند. این شکست‌ها و وجود رقابت ناسالم، انگیزه تلاش و یادگیری بهتر را از میان می‌برد و در فرد خودپنداره تحصیلی منفی ایجاد می‌کند (یادگارزاده، ۱۳۸۹). شیوه‌های ارزشیابی فرایند مدار (کیفی - توصیفی) در پی

پاسخ‌گویی به این پرسش هستند که "دانش‌آموز در چه موقعیتی قرار دارد؟" و "برای پیشرفت او چه کارهایی می‌توان انجام داد؟" بنابراین در نظام ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی جزئی از آموزش است و جهت آموزش را تعیین می‌کند. در واقع ارزشیابی انجام می‌شود تا آموزش بهتر صورت گیرد نه اینکه آموزش انجام شود تا ارزشیابی به عمل آید (حسینی و آقازاده، ۱۳۹۰). طبق تعریفی که رستگار (۱۳۸۸) از ارزشیابی توصیفی ارائه داده است، ارزشیابی توصیفی نوعی از ارزشیابی است که در جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای متنوع و جدید برای افزایش اعتبار اطلاعات، استفاده می‌نماید و از این اطلاعات در رفع موانع یادگیری دانش‌آموز در طول فرآیند یاددهی - یادگیری بهره می‌گیرد؛ زمینه مشارکت فعال دانش‌آموز را در فرایند یادگیری فراهم می‌نماید و متناسب با نیاز دانش‌آموزان از بازخوردهای کیفی و توضیحی استفاده می‌کند.

بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف جهان نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های کیفی برای ارزشیابی دانش‌آموزان در این کشورها دارای سابقه‌ای طولانی است (قره‌داغی و شکوهی، ۱۳۸۸). چرا که آن‌ها معتقدند ارزشیابی توصیفی در کلاس‌های نامتجانس و ناهمگن، امکان سنجش تک تک افراد را فراهم می‌آورد و برای یادگیرندگان انگیزش درونی ایجاد می‌کند. زیرا در ارزشیابی توصیفی برای سنجش فعالیت‌های دانش‌آموزان از ابزارهای مختلفی مانند پوشه کار، آزمون عملکردی، چک لیست، ثبت مشاهده رفتار و... استفاده شده و به ابعاد جسمانی، اجتماعی و عاطفی آنها نیز توجه می‌شود (رستگار، ۱۳۸۸). تحقیق کمپ و تپروف^۳ (۱۹۹۸) در انگلستان مؤید این مطلب است. آنها در پژوهشی که در زمینه ارزشیابی تحصیلی فراگیران با استفاده از پوشه کار انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که استفاده از پوشه کار، یادگیرنده را فعال و مستقل بار می‌آورد، انگیزش درونی برای یادگیرندگان ایجاد می‌کند و دستاوردها را بهبود می‌بخشد. رزاق‌منش (۱۳۸۶) و کرد (۱۳۸۱) نیز در تحقیقات خود تاثیر بازخوردهای ارزشیابی تکوینی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه دست یافتند که شیوه ارزشیابی تکوینی منظم با ارائه بازخورد مناسب و اصلاحی موجب پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شود.

ارزشیابی توصیفی به زمان خاصی محدود نمی‌شود و در کل فرایند یادگیری، در فعالیت‌های خارج از کلاس و در محیط زندگی جریان دارد. از آنجا که ارزشیابی توصیفی به دنبال اصلاح است، لذا همیشگی است و بدون اعلام قبلی صورت می‌گیرد (رستگار،

۱۳۸۸). بنابراین انواع تکالیف درسی و آزمون‌های آغازین، تشخیصی، تکوینی و مستمر همراه با بازخوردهای توصیفی و به موقع، لازمه اصلاح فرایند یاددهی^۵ یادگیری است. بازخورد به لحاظ ارزشی خنثی است یعنی تحسین و تنبیه و یا تأیید و عدم تأیید نیست؛ بلکه بازخورد توصیفی، توضیح می‌دهد که دانش‌آموز چه چیزی انجام داده، چه کاری را انجام نداده است و اکنون چه باید بکند (بروکهارت، ترجمه رستگار، ۱۳۹۰).

در این زمینه پژوهش دیگری با موضوع نقش ارزیابی تکوینی و بازخورد در کلاس‌های جبرانی توسط بروکهارت، موس و لانگ^۴ (۲۰۱۰) انجام شد که نشان داد: انعکاس نتایج پیشرفت به دانش‌آموزان و مشاهدات نظارتی در طول اجرای آموزش می‌تواند نقش قابل توجهی را در پیشرفت دانش‌آموزان هم در دروس عملی و هم در دروس نظری داشته باشد. ارزشیابی در واقع زمانی به صورت صحیح انجام می‌گیرد که متناسب با نیازها، علایق و زمینه‌های شناختی دانش‌آموزان باشد و بازخورد آن نه فقط به صورت نمره، بلکه با ارائه راهکارهای مناسبی جهت افزایش کیفیت یادگیری و اصلاح روش‌های آموزشی همراه باشد (بانندی و بانندی، ۲۰۰۳). یکی از راهبردهای ارزشیابی توصیفی، خودسنجی است؛ یعنی ارزشیابی فرد از عملکرد خویش. با استفاده از واگذاری تدریجی مسئولیت سنجش به دانش‌آموزان، شرایطی در کلاس فراهم می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند ملاک‌ها و استانداردهای برنامه درسی اعمال شده را درک کنند. برای مثال کریستوفر دامیان^۶ (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان داد که گسترش راهبرد خودارزیابی، موجب ترویج تفکر انعکاسی در دانش‌آموزان و ارائه پاسخ‌های شناختی و عاطفی به یادگیری خود می‌شود. همچنین بیان کرد که بازخورد فوری، بدون ابهام و فراشناختی از عوامل کلیدی در تعیین اثر بازخورد توصیفی هستند که موجب ارتقاء خودتنظیمی، تسهیل یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شوند. به نظر پال (۲۰۰۵) ارزشیابی مهم‌ترین ابزار اصلاح و بهبود فرایند تدریس و یادگیری است. رزی (۱۳۸۹) و فتح‌آبادی (۱۳۸۵)، به نقل از زمانی‌فرد، کشتی‌آرای و جعفری، (۱۳۸۹) در تحقیقات خود درباره تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که: پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس سنتی بوده است.

در سال‌های اخیر این نظریه که *استعداد هر فرد به عنوان تنها عامل مستقل در موفقیت تحصیلی نقش دارد*، مورد تردید قرار گرفته و بر خودپنداره تحصیلی و تأثیر آن بر پیشرفت

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ... ۱۰۷

تحصیلی تکیه شده است. خودپنداره تحصیلی عبارت است از تفکر و نگرش کلی فرد نسبت به توانایی‌های خویش در رابطه با یادگیری‌های آموزشی و یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی است (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸). در این زمینه هانسفورد و هتای (۱۹۸۲، به نقل از ذکایی، ۱۳۷۸) با بررسی بیش از دو‌یست تحقیق دریافته‌اند که بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداره، همبستگی بالایی وجود دارد و با افزایش خودپنداره مثبت، پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. خودپنداره تمام ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و رویه‌های ارزیابی را در بر می‌گیرد. این بعد روانی^۵ شخصیتی بر اساس قضاوت‌های قبلی، ادراکات و بازخوردهای دیگران و افراد مهم در زندگی انسان شکل می‌گیرد. مفهوم و ادراک فرد از توانایی خود برای یادگیری، یکی از انواع پذیرفته شده رفتار تحصیلی و عملکرد از لحاظ پیشرفت تحصیلی است (آقاجانی، نریمانی و آسیایی، ۱۳۸۷). میزان همبستگی میان خودپنداره و موفقیت تحصیلی توسط افرادی چون بروک‌اور^۶ (۱۹۸۱)، مارش (۱۹۸۴)، و سکالویک (۱۹۸۶) (همگی به نقل از رحیمی، ۱۳۷۸)، نیز مورد مطالعه قرار گرفته است. آنها با مطالعه و بررسی نتایج چندین پژوهش در رابطه با تاثیر و اهمیت خودپنداره تحصیلی در موفقیت تحصیلی، همبستگی شایان توجهی (۰/۴ تا ۰/۶) بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداره را نشان داده‌اند. شفیع‌آبادی (۱۳۸۱) در بیان اهمیت خودپنداره اظهار می‌دارد که خودپنداره تا حدود زیادی تعیین‌کننده مسیر رفتار است. خودپنداره قضاوتی است که فرد در زمینه‌های موفقیت، ارزش‌ها، توانایی‌ها، اهمیت و اعتبار فردی دارد. تحقیقات معلوم داشته‌اند که یکی از علل مهم عدم موفقیت دانش‌آموزان مدارس، قضاوت منفی آن‌ها در باره خودشان است و برعکس. برای مثال، کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۴) در بررسی و شناسایی خودپنداره تحصیلی و غیرتحصیلی، و نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دریافته‌اند که هر قدر افراد از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار باشند، پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت. همچنین چوی^۷ (۲۰۰۵) و هرمزی (۱۹۹۸)، فنونی (۱۳۸۰)، ذکایی (۱۳۷۸) و هاشمی (۱۳۷۸) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنابراین تصور فرد راجع به خود نه تنها می‌تواند بر تحصیل وی اثر بگذارد، بلکه بسیاری از موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی ریشه در تصورات کلی فرد نسبت به توانایی‌های آموزشی او دارد. با این وجود، برخی از

محققان رابطه معناداری میان خودپنداره و پیشرفت تحصیلی نیافته‌اند (برای نمونه: هانت، ۱۹۹۷؛ هوشمند، ۱۳۷۶؛ محمودی، ۱۳۷۷).

عامل دیگری که تحت تاثیر نوع ارزشیابی قرار دارد و پیشرفت تحصیلی را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد خلاقیت است. خلاقیت عبارت از توانایی داشتن نگاه جدید و متفاوت به یک موضوع، خارج شدن از قالب‌های ذهنی و به عبارتی "فرآیند شکنی" و دوباره ساختن دانش خود و توانایی حل مسائلی است که فرد پیش‌تر آن‌ها را نیاموخته باشد (مایر، ۱۹۸۲، و ریچاردز، ۱۹۹۷، به نقل از حسینی، ۱۳۸۷). خلاقیت از دیرباز عنصری تماماً ذاتی و تقریباً موروثی قلمداد شده است ولی نگاه نوین به خلاقیت آن را آموزش‌محور و پرورش‌مدار می‌داند و تقویت و فعلیت آن را در چارچوب شئون فکری و حوزه‌های عملی ممکن می‌شمارد. گیلفورد در سال ۱۹۵۰ (به نقل از حسینی، ۱۳۸۷)، با انجام تحقیقاتی به اثبات استثنایی نبودن خلاقیت در افراد خاص و قابلیت آموزش و یادگیری آن، پرداخت و نتیجه این تحقیقات را تحت بیانیه‌ای در کنگره روانشناسی آمریکا مطرح نمود و زمینه اصلی تحقیقات گسترده در زمینه خلاقیت و نوآوری بشر را ایجاد کرد. تحقیقات بسیاری در زمینه پرورش خلاقیت و عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر آن صورت گرفته است. مثلاً: تحقیقی که توسط فرج‌اللهی و حقیقی (۱۳۸۶) صورت پذیرفت، نشان داد که محیط‌های خالی از استرس، به ویژه استرس امتحان، شرایط مساعدتری را برای بروز خلاقیت ایجاد می‌کند. در این تحقیق پیشرفت تحصیلی نیز در سه سطح دانش، ادراک- کاربرد و قوه خلاقه (نوآوری- سیالی- اصالت) و مشاهده کنش متقابل در کلاس‌های درسی، سنجیده شد و تفاوت معناداری بین گروه آزمایشی (مجری ارزشیابی توصیفی) و گروه کنترل (مجری ارزشیابی سنتی) مشاهده شد. شناخت‌گرایان معتقدند فرایند آموزش زمانی خلاق خواهد بود که مدرس به فراگیر کمک کند تا در یادگیری مطلب تازه، تجربه‌های قبلی خود را به موضوع جدید منتقل نماید (میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷). طبق نظریات جدید فرایند خلاقیت در محیط‌های فعال و تعاملی و به صورت درهم تنیده شکل می‌گیرد تا افراد در آن از طریق بارش مغزی به ایده‌های جدید دست یابند. زارعی (۱۳۸۸) در تحقیقی با عنوان "تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت، مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش-آموزان پایه سوم دبستان" به این نتیجه دست یافت که تاثیر نوع ارزشیابی بر خلاقیت معنادار است و خلاقیت دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند بیشتر از

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ... ۱۰۹

دانش‌آموزان تحت ارزشیابی کمی است. رستگار (۱۳۸۸) معتقد است وقتی به کودک القا شود که هر سوال فقط یک پاسخ صحیح و معین دارد، دیگر جایی برای تفکر و خلاقیت باقی نخواهد ماند. توجه به پاسخ‌های از پیش تعیین شده و قالبی، روحیه جستجوگری را از کودک سلب می‌کند؛ بدون درگیری و غرق شدن در کار و مواجهه با ابهامات، دلیلی برای به وجود آمدن افکار خلاق وجود ندارد (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳؛ شیرمحمدی، ۱۳۸۸). در این زمینه یافته‌های متناقضی نیز موجود است؛ برای مثال: شاه نعمتی، ولایی و فانی (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان "بررسی تاثیر ارزشیابی تکوینی منظم بر کاهش اضطراب امتحان و خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان" نشان دادند که ارزشیابی تکوینی همراه با بازخورد موجب ایجاد جو روانی مناسب در کلاس و افزایش پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شود؛ اما تاثیری بر خلاقیت فراگیران ندارد.

اگرچه اکثر پژوهش‌های انجام گرفته درباره تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، خودتنظیمی، کاهش اضطراب امتحان و سلامت روان حاکی از برتری این نوع ارزشیابی در مقایسه با ارزشیابی سنتی است؛ هنوز مریانی وجود دارند که با این شیوه مخالفند. مثلاً در تحقیق زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) تحت عنوان "بررسی تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی"، معلمان اظهار داشته‌اند که طرح ارزشیابی توصیفی چون تکیه بر کار گروهی دارد، در ارزشیابی فردی فاقد دقت لازم است و در نتیجه رقابت مثبت بین دانش‌آموزان را کم نموده است. عده‌ای از معلمان نیز اظهار داشته‌اند که چون در این طرح نمره نمی‌دهیم و فاصله زیادی بین مقیاس‌ها وجود دارد، دانش‌آموزان به درس و مدرسه بی‌علاقه شده و نمی‌توان دانش‌آموزان را به درس خواندن تحریک و تشویق کرد. همچنین تحقیقی که خوش‌خلق و شریفی در سال ۱۳۸۵ با هدف ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی انجام دادند، نشان داد که با اجرای این طرح، اهدافی همچون ارتقای سطح بهداشت روانی، کاملاً تحقق یافته است اما دیگر اهداف پیش‌بینی شده از سوی شورای عالی، یا کاملاً تحقق نیافته‌اند و یا زمینه تحقق آنها هنوز فراهم نشده است. علاوه بر این، با توجه به نوع مخالفت‌ها و یافته‌های بعضاً متناقض، جای تحقیقی که در آن تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی بررسی شده باشد، در ادبیات تحقیق خالی است. مضافاً اینکه در هیچ موردی خودپنداره، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان

متغیرهای وابسته، مورد مطالعه و مقایسه قرار نگرفته است (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۵). بر این اساس و با توجه به این که طرح ارزشیابی توصیفی، ۱۰۰٪ کلاس‌های پایه اول تا سوم دبستان و ۳۰٪ کلاس‌های پایه چهارم دبستان را تحت پوشش قرار داده و در حال حاضر به صورت آزمایشی در ۳۰٪ از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حال اجراست، هدف کلی پژوهش حاضر عبارت بود از: بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ناحیه یک شهر اراک. با توجه به این هدف و یافته‌های پژوهشی موجود، فرضیه‌های تحقیق عبارت بودند از:

- ۱- بین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند تفاوت معنادار وجود دارد.
- ۲- بین خلاقیت دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند تفاوت معنادار وجود دارد.
- ۳- بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند تفاوت معنادار وجود دارد.

روش

از آنجا که طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی پیش از اجرای این پژوهش در مدارس در حال اجرا بوده است و محقق هیچ گونه کنترلی بر نحوه اجرای آن و امکان دستکاری و تغییر آن را به عنوان متغیر مستقل نداشته و تنها وضعیت موجود مورد مطالعه قرار گرفته است؛ بنابراین تحقیق حاضر، توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ناحیه یک شهر اراک هستند که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در مدارس دولتی اراک مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری شامل ۲۶۱ دانش‌آموز (دختر و پسر) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه انتخاب شدند. به این ترتیب که گروه اول از مدارس که تحت ارزشیابی توصیفی بودند به طور تصادفی انتخاب شدند؛ سپس گروه دوم از مدارس

که تحت ارزشیابی کمی بودند و بر اساس نظر آموزش و پرورش از نظر سطح برخورداری مشابه با گروه اول بودند، انتخاب شدند. منظور از سطح برخورداری، مشابهت مدارس از جهت امکانات، و شرایط آموزشی و اقتصادی است.

ابزار سنجش

در این پژوهش، برای سنجش میزان خلاقیت دانش‌آموزان از آزمون تصویری تفکر خلاق تورنس (فرم ب)، برای سنجش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه خودپنداره تحصیلی چن، و برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون محقق ساخته پیشرفت تحصیلی استفاده شده است.

۱- **آزمون خلاقیت تصویری (فرم ب):** یکی از مجموعه آزمون‌های تفکر خلاق تورنس است که در سال ۱۹۷۴ منتشر شد (تورنس، ترجمه پیرخائفی، ۱۳۸۸). اشکال تصویری این آزمون مستلزم پاسخ‌هایی است که به طور عمدۀ ماهیت ترسیمی یا تجسمی دارد. استفاده از این مجموعه آزمون‌های تصویری برای سطح کودکان تا سطوح پس از دبیرستان توصیه گردیده است. در این آزمون آنچه ملاک ارزیابی است، وجود "ایده" در قالب تصویر است نه کیفیت ترسیم آن. بنابراین وجود هرگونه نشانه‌ای که دال بر فکر خلاقانه باشد، در ارزیابی لحاظ خواهد شد. این فرم شامل سه فعالیت است که زمان انجام هر فعالیت آن، ده دقیقه است. انجام کل آزمون در مجموع سی دقیقه به طول می‌انجامد. *روایی محتوا:* تورنس برای اطمینان دادن از روایی محتوای آزمون، تلاش همسان و سنجیده‌ای بر اساس آزمون‌های محرک، تکالیف آزمون، دستورالعمل‌ها و رویه‌های نمره‌گذاری بر مبنای بهترین تحقیقات و نظریه‌هایی که تا کنون موجود بوده صورت داده است. او در این کار از تحلیل زندگی افراد نابغه خلاق، تحقیقات مربوط به شخصیت افراد نابغه خلاق، ماهیت عملکردهایی که خلاق تلقی شده‌اند، نظریه‌های مربوط به عملکرد ذهن انسان و امثال این‌ها در تصمیم‌گیری برای انتخاب تکالیف آزمون بسیار سود برده است. *اعتبار پیش‌بین:* اعتبار پیش‌بین آزمون‌های تفکر خلاق توسط محققان در دوره‌های زمانی کوتاه‌مدت و بلندمدت بررسی شده و هر یک اشاره به قدرت پیش‌بینی خوب این آزمون‌ها دارند. تحقیقات با فاصله ۸ سال، همبستگی ۰/۶۲ را با نمره ابتکار و همبستگی ۰/۵۷ را با نمره کلی خلاقیت نشان داده‌اند (تورنس، ترجمه پیرخائفی، ۱۳۸۸). تورنس

میانگین ضریب پایایی نمرات خلاقیت را برای آزمون‌های تصویری از ۰/۸۸ تا ۰/۹۶ گزارش کرده است. پایایی نمرات خلاقیت در ایران نیز همانطور که پیرخائفی (۱۳۸۳) اشاره کرده است، برای آزمون‌های تصویری ۰/۸۰ است. پیرخائفی، برجعلی، دلاور و اسکندری (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود پایایی این آزمون را به روش بازآزمایی محاسبه و ضریب ۰/۸۰ را به دست آوردند. همچنین بیات (۱۳۹۱) در پژوهش خود گزارش کرده است که روایی محتوای این آزمون توسط متخصصین مربوطه بررسی و مطلوب اعلام شد. او پایایی این آزمون را نیز محاسبه و ضریب ۰/۸۳ را گزارش کرده است.

۲- پرسشنامه خودپنداره مربوط به مدرسه: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ (ترجمه

آزمون‌یار پویا، ۱۳۹۰) توسط چن، پس از اجرا بر روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز دوره دبستان ساخته شد. تمرکز این پرسشنامه بر سنجش خودپنداره آموزشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است و بر این اساس، خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشی و غیرآموزشی مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه از نوع خود - گزارشی است که شامل ۱۵ گویه بوده و پاسخ‌ها به صورت مقیاس لیکرتی طراحی شده‌اند. در این پرسشنامه، حداقل نمره آزمودنی ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. بالاتر بودن نمره آزمودنی نسبت به سایر آزمودنی‌ها نشان دهنده خودپنداره مثبت‌تر وی نسبت به سایرین است.

روایی و پایایی: بررسی‌های آماری نشان دهنده این امر است که انحراف معیار،

چولگی و کشیدگی نمرات به دست آمده از اجرای این آزمون در وضعیت بهنجاری قرار دارد. ضریب همبستگی سه عامل خودپنداره عمومی، آموزشی و غیرآموزشی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ است. ضریب خبی که نشان دهنده همبستگی درونی عبارات آزمون است، در حالات مختلف از نظر آماری سطح معناداری را نشان می‌دهد (چن، ۲۰۰۴؛ ترجمه آزمون‌یار پویا، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر جهت آگاهی از روایی آزمون، این پرسشنامه در اختیار هفت نفر از اعضای هیئت علمی روان‌شناسی و روان‌شناسی تربیتی و دو نفر از کارشناسان روان‌سنجی قرار گرفت و نظرات آنها جمع‌آوری شد. طبق اظهارنظر این اشخاص، روایی پرسشنامه در سطح مطلوب بود. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش تنصیف ۰/۷۹ به دست آمد.

۳- آزمون پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون

محقق ساخته‌ای مشتمل بر دروس اصلی پایه ابتدایی یعنی دروس ریاضی، فارسی و علوم

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ... ۱۱۳

تجربی استفاده شد. این آزمون شامل ۲۰ سؤال چهارگزینه‌ای بوده و اهداف کلی کتاب (اهداف مد نظر برنامه‌ریزان درسی) را پوشش می‌داد. برای تعیین روایی محتوایی و صوری این آزمون، سوالات تهیه شده در اختیار کارشناسان و آموزگاران با تجربه و باسابقه قرار گرفت و مطابق نظر آنها تغییر و اصلاحات لازم صورت گرفت. برای بررسی پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی محاسبه شده برای دروس ریاضی، فارسی و علوم تجربی به ترتیب برابر ۰/۸۴، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ به دست آمد. ضریب پایایی کل آزمون نیز به روش دو نیمه کردن برابر با ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

داده‌های به دست آمده از پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون لوین^۱، آزمون کلموگروف^۲، آزمون t^۳ و ویژه گروه‌های مستقل^۴، آزمون U من - ویتنی^۵) با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل شدند. برای بررسی فرضیه اول مطالعه حاضر از آزمون t ویژه گروه‌های مستقل استفاده شد. در جدول ۱ یافته‌های حاصل از این تحلیل آماری نشان داده شده است.

جدول ۱: نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین نمره دانش‌آموزان در متغیر خودپنداره تحصیلی بر اساس نوع گروه (ارزشیابی توصیفی - ارزشیابی سنتی)

گروه	میانگین	انحراف معیار	t	p	درجه آزادی
خودپنداره توصیفی	۴۹/۸۱	۵/۶۶	۲/۷۰	۰/۰۰۷	۲۵۹
تحصیلی سنتی	۴۷/۹۵	۵/۴۶			

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در دو گروه ارزشیابی توصیفی (۴۹/۸۱±۵/۶۶) و ارزشیابی سنتی (۴۷/۹۵±۵/۴۶) تفاوت معنادار وجود دارد (p=۰/۰۰۷، t(۲۵۹)=۲/۷۰). به این صورت که متوسط نمره‌ی خودپنداره تحصیلی در گروه ارزشیابی توصیفی از گروه ارزشیابی سنتی به طور معناداری بیشتر بود و در نتیجه فرضیه‌ی یک تایید گردید.

برای بررسی فرضیه دوم مطالعه حاضر نیز از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین نمره دانش‌آموزان در متغیر خلاقیت بر اساس نوع گروه (ارزشیابی توصیفی - ارزشیابی سنتی)

گروه	میانگین	انحراف معیار	t	p	درجه آزادی
توصیفی	۷۹/۱۲	۲۵/۸۴	۳/۵۵	۰/۰۰۱	۲۵۹
سنتی	۶۸/۶۶	۲۱/۷۸			

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که اختلاف آماری بین میانگین نمره خلاقیت دانش‌آموزان در دو گروه ارزشیابی توصیفی (79.12 ± 25.84) و ارزشیابی سنتی (68.66 ± 21.78) معنادار بود ($p = 0.001$ ، $t(259) = 3.55$). به عبارت دیگر، متوسط نمره‌ی خلاقیت در گروه ارزشیابی توصیفی از گروه ارزشیابی سنتی به طور معناداری بیشتر بود و در نتیجه فرضیه‌ی دو تایید شد.

برای بررسی فرضیه‌ی سوم، از آنجا که توزیع داده‌های حاصل از آزمون پیشرفت تحصیلی نرمال نبود، از آزمون U من - ویتنی استفاده شد. در جدول ۳ یافته‌های حاصل از این تحلیل آماری نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون U من - ویتنی جهت مقایسه میانگین نمره دانش‌آموزان در متغیر پیشرفت تحصیلی بر اساس نوع گروه (ارزشیابی توصیفی / ارزشیابی سنتی)

گروه مورد بررسی	میانگین	انحراف معیار	U	p
توصیفی	۹/۹۲	۲/۳۱	۶۵۸۷/۰	۰/۰۰۲
سنتی	۸/۹۰	۲/۴۵		

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که با استفاده از آزمون u من - ویتنی اختلاف آماری بین میانگین نمره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دو گروه ارزشیابی توصیفی (9.92 ± 2.31) و ارزشیابی سنتی (8.90 ± 2.45) معنادار بود ($p = 0.002$ ، $U = 6587.0$). به عبارت دیگر متوسط نمره پیشرفت تحصیلی در گروه ارزشیابی توصیفی از گروه ارزشیابی سنتی به صورت معناداری بیشتر بود و در نتیجه فرضیه‌ی سه تایید گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر عبارت بود از بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. نتایج بدست آمده از بررسی فرضیه‌ها و اجرای آزمون‌های آماری نشان داد: دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند، خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری دارند. بنابراین ارزشیابی توصیفی موجب ایجاد خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان شده است. این نتیجه را می‌توان بر اساس ویژگی‌های مثبت ارزشیابی توصیفی تفسیر کرد. از جمله این ویژگی‌ها، تغییر مقیاس فاصله‌ای به رتبه‌ای و کاهش سرزنش و حذف فشار برای کسب نمره‌ی بیست است. زمانی‌که دانش‌آموز در کلاس درس مدام مورد تحقیر و سرزنش قرار گیرد و از جانب والدین نیز برای کسب نمره بیست تحت فشار باشد، نگرش و پندار وی درباره خودش منفی می‌شود و خود را شخصی بی‌کفایت و بی‌استعداد ارزیابی می‌کند. در مقابل زمانی که کارهای درست او مورد تحسین قرار گیرد و به ادامه این تلاش‌ها تشویق شود، نگرش مثبتی نسبت به توانایی و استعداد خود پیدا می‌کند و انگیزه بیشتری نیز برای پیشرفت خواهد داشت. برای متخصصان علوم مشاوره، پدیده خویش‌پنداری از سه بعد مورد توجه است: اول اینکه خویش‌پنداری امری قابل یادگیری است؛ دوم اینکه امری سازمان‌یافته است و سوم اینکه امری پویا است. برای مثال: جیمز (۱۹۸۰) معتقد است، انسان‌ها می‌توانند زندگی خود را با تصویرهای ذهنی‌شان تغییر دهند؛ اگر کسی تصاویر ذهنی‌اش را درباره‌ی خود تغییر دهد در آن صورت خواهد توانست شخصیت خود را دگرگون سازد. یافته‌های پژوهش هانسفورد و هتای (۱۹۸۲)، به نقل از ذکایی، (۱۳۷۸)؛ چوی (۲۰۰۵)؛ هرمزی (۱۹۹۸)؛ بروک‌اور (۱۹۸۱)؛ مارش، (۱۹۸۴)؛ سکالویک، (۱۹۸۶)، به نقل از رحیمی، (۱۳۷۸)؛ کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۸)؛ هاشمی (۱۳۷۸)؛ ذکایی (۱۳۷۸)؛ و فنونی (۱۳۸۰) این نظر را تأیید می‌کنند.

به نظر راجرز (۱۹۶۹) خودپنداره آموختنی است و ما خودمان را بر اساس آنچه دیگران درباره‌ی ما فکر می‌کنند ارزشیابی می‌کنیم نه بر اساس آنچه خود درک می‌کنیم. در اینجا اهمیت بازخوردهای توصیفی و فراشناختی معلم آشکار می‌شود. پژوهش‌ها (برای نمونه: منداگلیو و پیریت، ۲۰۰۳) نیز این واقعیت را تأیید می‌کنند که خودپنداره تحصیلی

قابل اکتساب در طول زمان است و معلمان نقشی مهم در شکل‌گیری آن دارند. به عقیده راجرز (۱۹۶۹) تشکیل خودپنداره حاصل و پیامد ارزیابی تجربه هاست؛ بنابراین شخص خود را آنطور که دیگران ارزیابی می‌کنند، می‌پندارد نه آنچنان که خود تصور می‌کند. کوپراسمیت (۱۹۶۹)، به نقل از فنونی، (۱۳۸۰)، نیز پندار اشخاصی مانند والدین، معلم و همکلاسی‌ها درباره توانایی‌های فرد را بخصوص در سال‌های اولیه حائز اهمیت خاصی می‌داند. ارزشیابی توصیفی با ایجاد تعامل و ارتباط موثر میان معلم و دانش‌آموز و افزایش بهداشت روانی کلاس، استفاده از ابزارهای متنوع ارزشیابی و فراهم کردن زمینه بروز استعدادهای دانش‌آموزان، داشتن انتظارات واقعی از فراگیران، تمرکز بر نقاط قوت و اصلاح نقاط ضعف ایشان موجب شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان شده است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند، خلاقیت بیشتری دارند. بنابراین ارزشیابی توصیفی موجب بروز و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان شده است. طبق نظریات روانشناسی، بروز خلاقیت در گرو پیروزی بر موانع و شکستن عادات‌ها و سنت‌های دست و پا گیر است (حسینی، ۱۳۸۷). در ارزشیابی تحصیلی توجه به پاسخ‌های از پیش تعیین شده و قالبی، روحیه جستجوگری را از کودک سلب می‌کند و مانع بروز خلاقیت می‌شود. نگاه نوین به خلاقیت، آن را آموزش‌محور و پرورش‌مدار می‌داند. شناخت‌گرایان معتقدند فرایند آموزش زمانی خلاق خواهد بود که مدرس به فراگیر کمک کند تا در یادگیری مطلب تازه، تجربه‌های قبلی خود را به موضوع جدید منتقل کند. نظام ارزشیابی توصیفی با حذف موانع خلاقیت (مانند: تشویق دانش‌آموزان به تکرار، تقلید، عادت و اتکا بر مفروضات) از فرایند یاددهی و یادگیری، تاثیر شگرفی بر بروز و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان داشته است. با توجه به پیشینه و ادبیات موجود، می‌توان ادعان داشت: زمانی که در محیط آموزشی ضمن توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران، اجباری برای پیروی از یک الگوی خاص و ارائه پاسخ‌های از پیش تعیین شده وجود نداشته باشد، به تدریج مغز از قید و بند تقلید رها شده و شروع به طراحی و تولید ایده‌های جدید می‌کند. مطابق با نظریه انسان‌گرایی، برای رشد خلاقیت باید با ایجاد شرایط بیرونی از جمله: امنیت روانی و آزادی عمل، امکان ظهور و بروز توانایی‌های بالقوه افراد را فراهم نمود. در نظام ارزشیابی

توصیفی وجود انواع ابزارهای سنجش، آزادی نسبی در نحوه انجام تکالیف متنوع درسی، محیط فعال و تعاملی موجب بارش مغزی بیشتر و بروز هرچه بیشتر خلاقیت می‌شود. ضمن اینکه در این نوع ارزشیابی دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند و از ایده‌های نو که حاصل تفکر جانبی و واگراست، استقبال می‌شود. نتیجه این فرضیه با نتایج تحقیقات زارعی (۱۳۸۸)، فرج‌اللهی و حقیقی (۱۳۸۶) همسو بوده و با نتایج تحقیقات شاه‌نعمتی و همکاران (۱۳۸۷) و شیرمحمدی (۱۳۸۸) همسو نیست. شاید بتوان گفت علت این ناهمسویی آن است که پژوهش شاه‌نعمتی و همکاران (۱۳۸۷) تنها بر روی دو کلاس یک مدرسه انجام شده است. در پژوهش شیرمحمدی (۱۳۸۸) نیز ممکن است معنادار نبودن رابطه به علت کوتاهی معلمان در اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی و یا فراهم نبودن سایر شرایط بوده باشد.

همچنین یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. بنابراین ارزشیابی توصیفی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شده است. در تبیین این یافته و تحقیقات همسو باید به مبانی نظری ارزشیابی توصیفی مراجعه نمود. طبق نظریه شناختی پیاز (۱۹۷۸)، به نقل از رزاق‌منش، (۱۳۸۶)، تعامل فعالانه فرد با محیطی که همواره در حال تغییر، و دارای محرک‌های تازه است، منجر به ساخته شدن طرحواره‌ها و ساختارهای شناختی فرد می‌شود و تسریع رشد شناختی را در پی دارد و هر چه رشد شناختی بهتر باشد، یادگیری و پیشرفت نیز بیشتر خواهد بود. بر اساس نظریه‌ی یادگیری فراشناختی، استفاده از راهبردهای یادگیری فراشناختی که در نظام ارزشیابی توصیفی اجرا می‌شود، تضمین‌کننده‌ی یادگیری عمیق‌تر و پیشرفت تحصیلی بیشتر است. یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، جو حاکم بر کلاس درس است و جو روانی کلاس نیز متاثر از نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس است؛ زیرا سیستم ارزشیابی بر تدریس و یادگیری اثر می‌گذارد. از آنجا که در ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی در خدمت یادگیری است، از انواع ابزارها و روش‌های سنجش تکوینی و روش‌های فعال تدریس استفاده شده و به فراگیران بازخورد فراشناختی، توصیفی و اصلاحی ارائه می‌شود، و این امر به فهم بهتر و عمیق‌تر مطالب می‌انجامد. یکی از نظریه‌های یادگیری که در سال‌های اخیر توانسته موجب تغییر و تحول در نظام آموزشی شود، نظریه‌ی ساختن‌گرایی است. ویگوتسکی (۱۹۷۸)، به نقل از

بیات، ۱۳۹۱) معتقد است فراگیران خود به ساختن دانش خویش می‌پردازند. از این رو، دانش‌آموزان باید در یک فرایند فعال و تعاملی به ساختن دانش خویش بپردازند و نظام ارزشیابی توصیفی این شرایط را فراهم می‌نماید. ویجنیا و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند زمانی که در فرایند یادگیری برای سؤال‌ها پاسخ صریح و از پیش تعیین‌شده‌ای وجود نداشته باشد و مسائل بتوانند از دیدگاه‌های مختلف بررسی شوند، درک عمیق‌تر و بینش صحیح‌تری نسبت به راه حل‌های مسئله ایجاد می‌شود و انگیزه درونی یادگیرنده برای یادگیری تقویت خواهد شد. از جمله ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی پوشش دادن اهداف سطوح بالای حیطه شناختی، عاطفی و روان^۵ حرکتی، یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر به سبب درگیری با فعالیت‌های یادگیری متنوع و تلفیق آموزش با ارزشیابی است. طبق گزارش خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۵) ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا، دقت) دارد و تمرکز آن بر کشف استعدادها و نقاط قوت فراگیران است؛ دانش‌آموزان با هم مقایسه نمی‌شوند بلکه هر فرد با خودش و میزان استعداد خودش سنجیده می‌شود. همچنین استفاده از پوشه کار، تعامل بیشتر با معلم و افزایش مشارکت فراگیران در بحث و گفتگوها موجب فعال و مستقل شدن آنها می‌شود. بنابراین خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان پرورش می‌یابد و موجب ایجاد انگیزه درونی برای پیشرفت می‌شود. خودپنداره منفی باعث افت کارکرد مغز می‌شود، اما خودپنداره مثبت موجب افزایش کارایی ذهن و بروز راه حل‌های بهتر و موفقیت تحصیلی بیشتر می‌شود. با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفی بر شناسایی استعدادها، نوآوری‌ها، موفقیت‌ها و نقاط قوت دانش‌آموزان تمرکز دارد، رشد بیشتر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی آنها نباید دور از انتظار باشد. همچنین می‌توان امیدوار بود که در سایه‌ی ارزشیابی توصیفی اهدافی مانند: رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان، افزایش بهداشت روانی محیط آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی، کاهش آمار مردودی، ارتقای یادگیری و پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر تحقق یابد. بنابراین با توجه به مبانی نظری موجود و یافته‌های پژوهشی داخل و خارج از کشور و نیز پژوهش حاضر این نتیجه حاصل می‌شود که ارزشیابی توصیفی می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش‌های سنتی ارزشیابی باشد. نتیجه‌ی این پژوهش، با نتایج تحقیقات کمپ و تپروف (۱۹۹۸)، بروکهارت و همکاران (۲۰۱۰)، کریستوفر دامیان (۲۰۱۰)، کرد (۱۳۸۱)، رزاق‌منش (۱۳۸۶)، زارعی

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ... ۱۱۹

(۱۳۸۸)، رزی (۱۳۸۹)، فرج‌اللهی و حقیقی (۱۳۸۶)، همسو است، اما با نتیجه‌ی تحقیق سیف و لطیفیان (۱۳۸۳)، به نقل از رزاق‌منش، (۱۳۸۶) همسو نیست. با توجه به نتایج تحقیقاتی که در زمینه تاثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است، نتیجه بدست آمده از تحقیق سیف و لطیفیان (۱۳۸۳)، به نقل از رزاق‌منش، (۱۳۸۶) را احتمالاً می‌توان به کم تجربه بودن مجریان طرح ارزشیابی توصیفی، وجود مقاومت نسبی معلمان و والدین، و بی‌میل بودن معلمان به اجرای این طرح، جمعیت زیاد کلاس‌ها که مانع از توجه و تعامل مداوم معلم با دانش‌آموزان برای ارائه بازخوردهای توصیفی و اصلاحی می‌شود و نیز فقدان سایر زیرساخت‌های مورد نیاز برای اجرای این طرح نسبت داد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که این پژوهش صرفاً در مدارس ناحیه یک شهر اراک اجرا شده است. بنابراین در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین کنترل و ثابت نگه داشتن برخی عوامل از جمله معلم کلاس و امکانات رفاهی خانواده در این تحقیق برای محققان ممکن نبود. به همین دلیل انجام این پژوهش در گروه بزرگ‌تر، مصاحبه با معلمان در خصوص رضایت از طرح و آسیب‌شناسی اجرای نظام ارزشیابی توصیفی به پژوهشگران علاقمند به این حیطه پیشنهاد می‌شود. به لحاظ کاربردی نیز اجرای ارزشیابی توصیفی و دوری از آزمون‌هایی که محفوظات را می‌سنجند، به منظور پرورش تفکر خلاق و واگرا، همچنین بهره‌گیری از روش‌های فعال تدریس، ارائه بازخورد فرآشناختی و نیز توجه به توانمندی‌ها و نقاط مثبت دانش‌آموزان و اجتناب از سرزنش و تحقیر آنان به ویژه در مدارس ابتدایی توصیه می‌شود.

سپاسگزاری

محقق از معاونت پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی و کلیه آموزگاران که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، کمال تشکر را دارد.

یادداشت‌ها

1. Knowledge-based assessment
2. Competency-based assessment
3. Kemp & Toper off
4. Brookhart, Moss & Long
5. Christopher Damian
6. Brookover

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 7. Choi | 8. Mayer |
| 9. Richards | 10. Levene s Test |
| 11. Kolmogorov-Smirnov Test | 12. Independent Samples T Test |
| 13. Mann-Whitney U Test | |

منابع

الف. فارسی

- آقاجانی، سیف‌اله، نریمانی، محمد و آسیایی، مریم (۱۳۸۷). مقایسه هوش هیجانی و خودپنداره دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۸(۳)، ۳۱۷-۳۲۳.
- بروکهارت، سوزان (۱۳۹۰). ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد موثر. ترجمه: طاهره رستگار. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- بیات، سعید (۱۳۹۱). تاثیر چند رسانه‌ای مفاهیم علوم بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس چند پایه ابتدایی شازند در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اراک.
- پیرخائفی، علیرضا (۱۳۸۳). نگاهی به سنجش خلاقیت دانش‌آموزان از منظر تحولی و گونه‌ای. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. انتشارات تزکیه.
- پیرخائفی، علیرضا؛ برجعلی، احمد؛ دلاور، علی و اسکندری، حسین (۱۳۸۸). تاثیر آموزش خلاقیت بر مؤلفه‌های فواشناختی تفکر خلاق دانشجویان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۳(۲)، ۵۱-۶۱.
- تورنس، ای. پال (۱۳۸۸). آزمون تفکر خلاق تورنس: فرم ب تصویری. ترجمه: علیرضا پیرخائفی. تهران: موسسه سینا. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۷۴).
- چن، یی. یسن (۱۳۹۰). پرسشنامه خودپنداره مربوط به مدرسه. تهران: آزمون‌یار پویا. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۴).
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۷). یادگیری خلاق، کلاس خلاق. تهران: مدرسه.
- حسینی، شهربانو و آقازاده، محرم (۱۳۹۰). تاثیر شیوه‌های ارزشیابی کمی و کیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان. مجله رشد معلم، ۱۴(۷)، ۳۸-۴۰.
- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۵). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ... ۱۲۱

در اصلاحات آموزشی. اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و ابتدایی.

ذکایی، رضا (۱۳۷۸). بررسی رابطه مفهوم خود و سبک‌های اسناد با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم علوم تجربی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

رحیمی، ندا (۱۳۷۸). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با خودپنداره در دانش‌آموزان دختر شهر اراک سال تحصیلی ۷۸-۷۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی اراک.

رزاق‌منش، حسن (۱۳۸۶). بررسی تاثیر ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پسر کلاس سوم راهنمایی سال ۸۷-۸۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد مرودشت.

رزی، علی (۱۳۸۹). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

رستگار، طاهره (۱۳۸۸). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر بندرعباس. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، ۵ (۲)، ۷۹-۹۲.

زراعت، زهرا و غفوریان، علیرضا (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودپنداره تحصیلی دانش‌جویان. مجله راهبردهای آموزش، ۲ (۱)، ۲۳-۲۶.

زمانی‌فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس و میرشاه‌جعفری، ابراهیم (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۵، ۴۳-۵۴.

شاه‌نعمتی، زهرا؛ ولایی، ناصر و فانی، حجت‌اله (۱۳۸۷). بررسی تاثیر ارزشیابی تکوینی منظم بر کاهش اضطراب امتحان و خلاقیت و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه تحقیق در علوم دندانپزشکی، ۵ (۴)، ۱۴-۲۱.

- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۸۱). فنون و روش‌های مشاوره. تهران: ترمه
- شیرمحمدی، جواد (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و کمی (روش قدیم) بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علامه طباطبایی.
- فرج‌اللهی، مهران و حقیقی، فهیمه‌سادات (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۲، ۷۹-۱۱۶.
- فونونی، طلعت‌السادات (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودپنداره و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دختران سال اول متوسطه منطقه ۱۰ آموزش و پرورش تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
- قره‌داغی، بهمن (۱۳۸۹). بهبود یادگیری با آزمون‌های ملاد - کاغذی. تهران: کوروش چاپ.
- قره‌داغی، بهمن و شکوهی، مرتضی (۱۳۸۸). مدیریت پوشه کار. تهران: کوروش چاپ.
- کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم شهرستان بوکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم تهران
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهر (۱۳۸۴). بررسی و شناسایی خودپنداره تحصیلی و غیرتحصیلی، و پیش‌بینی‌کنندگی آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های ریاضی فیزیک و علوم انسانی). اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱ (۲ و ۳)، ۲۳-۳۸.
- محمودی، زهرا (۱۳۷۷). بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی شهر شهریار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه اول و دوم شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- میرکمالی، محمد و خورشیدی، عباس (۱۳۸۷). روش‌های پرورش خلاقیت در نظام

تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ... ۱۳۳

آموزشی. تهران: یسپرون

هاشمی، زهرا (۱۳۷۸). مقایسه و بررسی رابطه منبع کنترل و مفهوم خود با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به تالاسمی و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

هوشمند، عثمان (۱۳۷۶). بررسی رابطه خودپنداره کلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد و عادی سال اول راهنمایی گرگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

یادگزارزاده، غلامرضا (۱۳۸۹). بازاندیشی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. (ترجمه و تلخیص). مجله رشد تکنولوژی آموزشی، ۲۶ (۱)، ۱-۱۴.

ب. انگلیسی

- Bondi, J., & Bondi, J. (2003). *Curriculum development: A guide to practice* (3rd Ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010) Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education*, 17(1), 41.
- Choi, N. (2005) Self° efficiency and self° concept as predictors of college students academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205
- Christopher Damian D. (2010). *Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward*. University of Melbourne, Department of Learning and Educational Development.
- Hormozi, M. (1998). The role of the academic self-concept in distance education students (conference papers). *Asian Association of Open Universities*. Hong Kong: The Open University of Hong Kong.
- Hunt, T. (1997) Self-concept, hope and academic achievement: A look at the relationship between the individual self-concept, level of hope, and academic achievement. Available at: <http://www/mwsc.edu/psychology/research>.
- James, W. (1980). *The Principles of Psychology* (2 vols.). New York: Henry Holt.
- Kemp, J., & Toperoff, D. (1998) *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. Retrieved 2, 21, 2011. <http://www.anglit.net/main/portfolio/default.html>

- Mendaglio, S., & Pyryt, M. (2003). Self-concept and giftedness: a multi-theoretical perspective. *Gifted and Talented International*, 18(2), 76-82.
- Paul, J. (2005). *Evaluation and assessment*. London: Black King's College.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio. Merrill Publishing Co.
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Derous, E. (2011). Investigating effects of problem based versus lecture-based learning environment on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.

