

تأثیر تراکمی تجربه ارزشیابی توصیفی (کتبی) بر اضطراب آزمون و خودکارآمدی دانش‌آموزان پهنجم ابتدایی

احمد نویدی*

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین تأثیر تراکمی تجربه نظام ارزشیابی توصیفی بر اضطراب و خودکارآمدی دانش‌آموزان بود. بدین منظور ۷۰ نفر دانش‌آموز (۳۵ پسر و ۳۵ دختر) که چهار سال متوالی نظام ارزشیابی توصیفی را تجربه کرده بودند و ۷۰ نفر دانش‌آموز (۳۵ پسر و ۳۵ دختر) مشمول نظام ارزشیابی کتبی، از تهران انتخاب و به پرسشنامه اضطراب (ابوالقاسمی و همکاران) و مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز مورگان-جینکز پاسخ دادند. برای هر متغیر، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی محاسبه و از تحلیل واریانس دو راهه استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ارزشیابی توصیفی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان تأثیر دارد. اثر اصلی نوع ارزشیابی بر اضطراب امتحان معنادار است. صرف‌نظر از جنس، میانگین اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی سنتی بیشتر از دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی است. اثر اصلی نوع ارزشیابی و جنس دانش‌آموزان بر خودکارآمدی معنادار نیست. باوجود این، خودکارآمدی برحسب جنس دانش‌آموزان از نوع ارزشیابی متأثر می‌شود. بنابراین، جنس دانش‌آموز با نوع ارزشیابی رابطه داشته و می‌تواند اثرات ارزشیابی را تعدیل کند. به نظر می‌رسد دختران بیش از پسران به اشارات و توصیف‌های کلامی آموزگاران حساس بوده و از آن متأثر می‌شوند. درباره کاربردهای این یافته‌ها به تفصیل بحث شده و برای انجام تحقیقات بعدی پیشنهادهایی ارائه شد.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی کتبی، ارزشیابی کتبی، اضطراب، خودکارآمدی، دوره ابتدایی

* نویسنده مسئول: دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران anaveedy@gmail.com

مقدمه

شکست تحصیلی جمع کثیری از دانش‌آموزان، با وجود سرمایه‌گذاری‌های هنگفت خانواده‌ها و دولت، پدیده‌ای زیان‌بار و واقعیتی تلخ و ناگوار است؛ مسأله‌ای که مسئولان نظام تعلیم و تربیت را به چاره‌جویی فرامی‌خواند (نویدی، ۱۳۸۶). پیدا کردن راه‌حل این مسأله مستلزم بررسی عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی و طراحی مداخلات تربیتی است. مداخله در فرایند آموزش برای بهبود تعامل معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی، یکی از راهبردهای بدیل برای اصلاح برنامه‌های آموزشی است که معمولاً از طریق فراهم‌سازی فرصت‌ها و غنی‌سازی تجارب یادگیری و نیز اصلاح روش‌های ارزشیابی اعمال می‌شود. ارزشیابی تحصیلی در نظام رسمی آموزش و پرورش کشور ما نزدیک به یک قرن سابقه دارد. سالهاست که کارکرد این نظام ارزشیابی مورد بررسی و تأمل واقع شده و برخی از کاستی‌های آن شناسایی شده است. یکی از کاستی‌های اساسی، تحدید مفهوم ارزشیابی و خلاصه کردن آن به آزمون‌های معلم ساخته است. ارزشیابی تحصیلی، حداقل شامل دو فعالیت مهم است: جمع‌آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی و تربیتی فرد و داوری و قضاوت درباره فرایند پیشرفت فرد و نتایج آن (برهان منش، ۱۳۵۱). با وجود این، در کشور ما ارزشیابی آموزشی به امتحان گرفتن تنزل یافته و مانند گول وحشتناکی در سراسر نظام آموزشی، سایه افکننده است. در واقع، امتحان هدف تمامی فعالیت‌های آموزشی شده است. در کلاس هر چه تدریس می‌شود و هر چه یاد گرفته می‌شود تنها برای پاسخ دادن به سؤالات امتحان است و امتحان، ارباب تمام تعلیم و تربیت است، در صورتی که باید خدمتگزار آن باشد (خلخالی، ۱۳۸۱). چون نتایج آزمون‌های پایانی در سرنوشت دانش‌آموزان، نقش مهمی دارد، چگونگی این امتحان‌ها بر فرایند آموزش در کلاس درس و آن چه آموخته می‌شود، تأثیر انکارناپذیری دارد. آن چه که در حقیقت وسیله‌ای برای آگاهی از میزان موفقیت دانش‌آموز و معلم در دسترسی به اهداف است، همانند غربالی برخی از اهداف را در فرایند آموزش جدا می‌کند و گروهی از اهداف را به کناری می‌نهد. به این پدیده که در نظام آموزشی ما سال‌ها دیده می‌شود، آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه‌گیری گفته می‌شود (سیف، ۱۳۸۲). یکی از نتایج ملموس امتحانات حساس و مهم، اضطراب است که اکثر دانش‌آموزان به شکلی آن را تجربه کرده‌اند. اضطراب امتحان پدیده شایعی در بین دانش‌آموزان است. مطالعات زیادی نشان می‌دهد که امتحان یک تجربه

اضطراب‌آور و استرس‌زاست (حسین زاده، ۱۳۸۰). به گفته اسکینر، روان‌شناس نامدار آمریکایی «در نظامی که اساساً دانش‌آموز به دلیل اجتناب از عواقب درس نخواندن مطالعه می‌کند، نه انسانی است و نه مولد. این تنها برای وقت گذرانی و دشمنی با علم و هنر است» (به نقل سجادی، ۱۳۸۰). معلم همواره از امتحان و ارزشیابی به عنوان یک ابزار قدرت استفاده می‌کند (شعبانی، ۱۳۷۲). با توجه به اینکه آزمون‌های پیشرفت، معمولاً، از نوع آزمون‌های معلم ساخته است، در اینکه این سئوال‌ها از اعتبار و روایی کافی برخوردار باشند، تردید وجود دارد. شواهد نشان می‌دهد که اغلب سئوال‌های امتحانی به سطوح پایین حیطه شناختی متوجه است. امتحان برخلاف این ابهت و اقتدار، قادر نیست به سطوحی پردازد که اهداف عالی تعلیم و تربیت به آن مربوط می‌شود (حسین زاده، ۱۳۸۰). امتحان پایانی با خلق شرایط نامطلوب روانی، در دراز مدت به نگرش‌های منفی منجر می‌شود. کودکان به مرور زمان، نگرش منفی نسبت به مدرسه و علم را به دست می‌آورند (خدیوی زند، ۱۳۷۳).

نتیجه امتحان در قالب نمره، نوعی بازخورد معنادار است که دانش‌آموز دریافت می‌کند و براساس آن توانایی خود را ارزیابی می‌کند. در همین فرایند بازخورد و خودارزیابی، خودکارآمدی دانش‌آموز شکل می‌گیرد. در واقع، خودکارآمدی دانش‌آموز از ارزیابی‌های معلم به شدت متأثر می‌شود. در الگوی خودتنظیمی پینتریچ^۱ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰)، انگیزش از شش مؤلفه (جهت‌گیری درونی، جهت‌گیری بیرونی، باورهای کنترل‌یادگیری، اضطراب آزمون، ارزش تکلیف و خودکارآمدی) تشکیل شده است. باورهای خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده نیرومند پیشرفت تحصیلی تلقی می‌شود. این باورها تعیین می‌کند که انسان‌ها برای کارهای خود چقدر وقت صرف می‌کنند، هنگام برخورد با دشواری‌ها تا کی پایداری می‌کنند و در برخورد با موقعیت‌های مختلف تا چه اندازه نرمش‌پذیر هستند (رجبی، ۱۳۸۵). توجه به پاسخ‌های از پیش تعیین شده و قالبی، روح جستجوگری و پرسشگری را در کودک خفه می‌کند (حسینی، ۱۳۸۴). ارزشیابی باید گامی در جهت تقویت قوه تفکر، پرورش تعقل و سنجش درک و مفاهیم اساسی و آشنایی با روش‌های علمی باشد، در غیر این صورت معنا و نتیجه آن بی‌احترامی به شأن و مقام انسانیت یا حداقل کم‌اهمیت جلوه دادن این قوه درونی و انسانی

است (شریعتمداری، ۱۳۷۶). امتحانات علاوه بر اثرات منفی مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش آموزان، پیامدهای منفی غیرمستقیم نیز چون مشکلات رفتاری و انضباطی، اختلال در رابطه والدین-فرزندی، کاهش اعتماد به نفس و افت انگیزش تحصیلی داشته است. شورای عالی آموزش و پرورش در واکنش به پیامدهای منفی حاصل از امتحانات و نیز اصلاح نظام ارزشیابی، در تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ مصوبه‌ای را تصویب کرد که به موجب آن مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) تغییر یافت و این مصوبه به صورت آزمایشی در تعدادی از مدارس ابتدایی اجرا شد و همزمان معاونت وقت آموزش عمومی مأموریت یافت تا براساس مصوبه مذکور کلیات طرحی را تدوین و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه کند. طرح مذکور با عنوان «ارزشیابی توصیفی با تمرکز بر تغییرمحتوای کارنامه‌ها از نمره به «عبارت‌های توصیفی» توسط کارشناسان این دفتر تدوین و پس از تأیید شورای عالی با ۵ هدف اصلی و ۲۱ هدف رفتاری جهت اجرا در مدارس مشمول طرح ابلاغ شد. کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در دویست و نود و هشتمین جلسه خود به تاریخ ۱۳۸۲/۶/۱۲، اهداف مندرج در کلیات «طرح ارزشیابی توصیفی» را به سه هدف و ۹ ماده کاهش داد و ابلاغ کرد تا طرح را با رعایت اهداف فوق مجدداً در پایه‌های اول و دوم ابتدایی به صورت آزمایشی اجرا کند. هم‌اکنون بیش از ۵ سال از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می‌گذرد و اجرای این طرح به پایه پنجم دوره ابتدایی تعمیم یافته و چندمیلیون‌دانش‌آموز دوره ابتدایی را تحت پوشش قرار داده است.

تأکید بیش از اندازه بر امتحان و استفاده از نمره به عنوان شاخص آموخته‌ها برای تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر و نیز ورود به دانشگاه، سبب شده است تا دانش آموزان در طی سال‌های تحصیلی نه تنها استرس‌های طاقت فرسا را تجربه کنند، بلکه سطح آموخته‌های آن‌ها نیز از عمق به پایین‌ترین سطح آن یعنی حفظ طوطی‌وار اطلاعات تنزل یابد. این کارکرد مخرب نظام ارزشیابی کم و بیش در اغلب کشورهای جهان تجلی یافته است. به طوری که گلاسر در کتاب «مدارس بدون شکست» نوشته است: «امروزه آنچه ما تعلیم و تربیت می‌نامیم صرفاً معلومات انباشته شده و محفوظات است. آموزش و پرورش بر یک وظیفه کم اهمیت‌تر مغز انسان یعنی حافظه تأکید می‌کند، در حالی که از وظیفه اصلی آن یعنی تفکر غافل است. نظام آموزشی متکی بر محفوظات روش‌های مشخصی دارد که ضامن یک آموزش و پرورش ضعیف است. روش «نمره دهی» روشی که بیش از همه باعث ایجاد شکست

در دانش آموز می شود. این روش افراد موفق را از افراد شکست خورده جدا کرده و نمره‌ها جانشین تعلیم و تربیت شده‌اند. «آزمون‌های عینی» وجه مشخصه آموزش و پرورش متمرکز بر معلومات عمومی است و با اصل قطعیت و اندازه‌گیری کاملاً هماهنگ است و تمام تأکید روی پاسخ صحیح است که مانع رشد تحقیق و مطالعه اندیشمندانه می‌شود». بنا به ارزیابی پیاژه، «امتحان درسی امتحانی است که هدف آن در خود آنست، به این دلیل که در عوض یاری کردن معلم در بیدارساختن وجدان و هوش شاگردان، اشتغالات وی را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد و به جای آنکه فعالیت‌های واقعی و شخصیت وی را فرا خواند، کار او را متوجه نتیجه تصنعی آن می‌نماید که موفقیت در امتحانات نهایی است. تنها دلیلی که ایفای این امتحانات را دامن می‌زند، محافظه کاری اجتماعی و گاهی نیت رقابت و هم چشمی است که این وسایل حمایت را بر درجات عالی سلسله مراتب تحمیل می‌کند و در نتیجه تعمیم آن‌ها را تا درجات پائین اجباراً خواستار می‌شوند. آموزش باید فرصت بیشتری به کودک دهد، تا خود عنان رفتار و تجارب خویش را در دست گیرد. اما در عین حال مهم است که مربی لوازم و شرایطی را در دسترس کودک قرار دهد تا راه پیشرفت وی هموار گردد» (به نقل منصور و دادستان، ۱۳۶۹).

آموزش و پرورش برای اجتناب از آثار مخرب ارزشیابی کمی، طرح ارزشیابی توصیفی را اجرا می‌کند. اصلاح فرایند آموزش در کلاس درس، ارتقای سطح بهداشت روانی و پرورش جنبه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان (شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی) به عنوان اهداف طرح ارزشیابی توصیفی اعلام شد. با وجود این، چالش‌ها و موانع فراوانی وجود دارد که موفقیت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را تهدید می‌کنند. در مطالعات انجام شده به برخی از کاستی‌های و موانع اشاره شده است. برای نمونه، خوش خلیق (۱۳۸۵)، برخی از مشکلات اجرایی و چالش‌های طرح ارزشیابی توصیفی را به شرح زیر خلاصه کرده است:

«پوشه کار هنوز برای خود دانش‌آموز آموزش اطلاعات کاربردی ارائه نمی‌دهد. محتوای پوشه کارهای مورد استفاده در کلاس فاقد فرم‌ها یا استراتژی‌های خاص به منظور ترغیب دانش‌آموز به خود ارزشیابی و فراهم آوردن بازخوردهای شخصی درباره یادگیری است. در کلاس درس هنوز از آزمون‌های عملکردی استفاده نمی‌شود. آزمون‌های رایج که از آن‌ها به عنوان آزمون‌های عملکردی یاد می‌شود، از لحاظ ساختار و محتوا همانند آزمون‌های

رایج مداد-کاغذی مورد استفاده در مدارس غیرمشمول است. در بسیاری از مدارس، فضای آموزشگاه در وضعیت نامناسب قرار دارد. چیدمان صندلی‌ها طوری است که خود-ارزشیابی، همسان-سنجی و به طور کلی یادگیری‌ها و ارزشیابی‌های مشارکتی چنان که در طرح ارزشیابی توصیفی پیش‌بینی شده قابل تحقق نیست. معلمان مشمول طرح هنوز درباره عناصر ارزشیابی معرفی شده در کلاس درس چون آزمون‌های عملکردی، نحوه ارائه بازخوردهای فرایندی، شیوه‌های کمی سازی مقیاس‌ها اطلاعات تخصصی کافی ندارند. بسیاری از معلمان هنوز قادر نیستند از ارزشیابی توصیفی یک تعریف جامع به عمل آورند و از نظر مفهومی و کارکردی ارزشیابی توصیفی را از دیگر انواع رایج ارزشیابی یعنی تکوینی، مستمر و فرایندی تمیز دهند. بیش از نیمی از معلمان تصور می‌کنند که ارزشیابی توصیفی به معنای استفاده از عبارت‌هایی چون «آفرین» و «تلاش کن» است.

میرزا محمدی (۱۳۹۰) موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان را به شرح زیر خلاصه کرده است:

مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «خوگرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» و «دشواری بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با دانش‌آموزان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم استفاده از ارزشیابی کیفی توصیفی برای بزرگ‌نمایی ضعف‌های دانش‌آموزان»، «عدم آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» و «عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای کلاس‌های بالاتر از ۱۵ - ۲۰ دانش‌آموز» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با والدین در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم اختصاص وقت کافی والدین برای همکاری با معلمان و مدرسه در اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی»، «ارائه بازخوردهای نامناسب و اشتباه از سوی والدین از وضعیت

تحصیلی فرزندان خود به معلم و مدرسه»، «اصرار والدین به نمره‌گرایی به جای آگاهی از وضعیت واقعی تحصیلی فرزندان خود» و «روشن نبودن فلسفه و اهداف ارزشیابی کیفی توصیفی برای والدین» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با محتوای دروس در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «به روز نبودن محتوای دروس و عدم انطباق کامل آن‌ها با نیازهای دانش‌آموزان با توجه به شرایط محلی، ملی و جهانی»، «حجم زیاد محتوای دروس»، «تأکید بر زیاد بودن محتوای کتاب‌های درسی و کم توجهی به سایر فعالیت‌های علمی و تربیتی» و «کم توجهی به فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان در کلاس» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با ابزارهای ارزشیابی در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «تأکید آیین نامه امتحانات به قبولی بیشتر»، «کلی و مبهم بودن برخی عبارات کارنامه توصیفی و عدم درک درست آن» و «از میان رفتن حس رقابت در میان دانش‌آموزان به دلیل نبود نمره» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم برگزاری برنامه‌های توجیحی مناسب و کافی برای والدین در خصوص الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» است. محققان و میرشاه جعفری (۱۳۹۶)، عدم برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی تخصصی، عدم تدوین کتاب کار و منابع کمک درسی، زمان‌بر بودن تکمیل سیاهه‌های عملکرد تحصیلی، فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین و فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی را به عنوان مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی گزارش کردند.

البته، وجود برخی از مشکلات در سال‌های اول اجرای طرح دور از انتظار نبود. اینک که بیش از ۵ سال از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می‌گذرد و اجرای این طرح به پایه پنجم دوره ابتدایی تعمیم یافته‌است، برخی از شواهد بر موفقیت نسبی طرح در دوران اجرای آزمایشی دلالت دارند. برای نمونه، عیسی‌زاده (۱۳۸۸) گزارش داد که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی تحت پوشش ارزشیابی توصیفی به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی در مدارس هم سطح است. رزم آرا (۱۳۸۵) نتیجه

گرفت که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه وابسته به ارزشیابی سنتی است. حقیقی (۱۳۸۴) نتیجه گرفت که سطح یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بالاتر از گروهی است که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند. رضایی (۱۳۸۵) نتیجه گرفت که سطح پیشرفت دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و هم چنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم سطح آن‌هاست. کریمی (۱۳۸۴) نتیجه گرفت که اختلالات رفتاری در مدارس دخترانه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی به طور معنادار کاهش یافته، ولی این کاهش در مدارس پسرانه معنادار نبوده است. براساس یافته‌های تحقیق محمدی (۱۳۸۴) عزت نفس دانش‌آموزانی که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند، پایین‌تر از دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی بود. استفاده از بازخورد توصیفی به جای نمره می‌تواند انگیزه یادگیری را بالا برده و خود کارآمدی را بهبود بخشد (لیپ نویچ و اسمیت، ۲۰۰۹). امیری (۱۳۸۶) نتیجه گرفت که اثر ارزشیابی توصیفی بر انگیزه انجام تکالیف درسی مثبت است. شیر محمدی (۱۳۸۸) در تحقیق خود نتیجه گرفت که سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم مشمول ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. عرب فیروز جاه (۱۳۸۹) گزارش داد که از دیدگاه معلمان ارزشیابی توصیفی می‌تواند موجب کاهش اضطراب دانش‌آموزان شود. نیک نژاد (۱۳۸۶) نتیجه گرفت که اضطراب امتحان در گروه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی پایین‌تر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. محبی (۱۳۸۲) نتیجه گرفت که طرح ارزشیابی توصیفی نسبتاً موفق است. برخلاف یافته‌های یادشده، خدابنده (۱۳۸۵) در مطالعه خود نتیجه گرفت که یادگیری دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی بهتر از کسانی است که با روش کیفی ارزشیابی می‌شوند. سایر پژوهشگران (معظمی، ۱۳۸۹؛ خوارزمی، ۱۳۹۰؛ حسینی، ۱۳۹۰؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸) نتیجه گرفتند که اگر ارزشیابی توصیفی به درستی اجرا شود، تأثیر مطلوبی در بهبود فرایند آموزش خواهد داشت.

کارشناسان آموزش و پرورش به اتکای مبانی نظری، انتظار دارند که تغییر در شیوه

1. Lipnevich

2. Smith

ارزشیابی و بازخوردهای ناظر بر یادگیری (کارنامه‌های تحصیلی) از مقیاس کمی ۲۰ درجه‌ای به مقیاس کیفی، به تغییرات مثبت در انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و بازده‌های یادگیری منجر شود. به نظر می‌رسد وجود کاستی‌های اجرایی طرح، تحقق اهداف یاد شده را تهدید می‌کند و درباره کاهش اضطراب امتحان و بهبود باورهای خودکارآمدی، اطمینان کافی وجود ندارد. به همین دلیل، پژوهش حاضر برای رسیدن به اهداف زیر طراحی و اجرا شد:

(۱) تعیین نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان در دوره ابتدایی

(۲) تعیین نقش ارزشیابی توصیفی در ارتقاء خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

در پژوهش کنونی فرضیه‌های زیر بررسی شد:

فرضیه ۱: سطح اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی (سنتی) در مقایسه با دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بیشتر است.

فرضیه ۲: سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی در مقایسه با دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی پایین‌تر است.

روش

روش پژوهش حاضر که با توجه به ماهیت آن تعیین شد، علی-مقایسه‌ای بود. با توجه به اینکه در این تحقیق نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و بهبود خودکارآمدی مطالعه شده است، می‌توان پذیرفت که ارزشیابی توصیفی به عنوان متغیر مستقل توسط نظام آموزشی اعمال شده و براساس مبانی نظری انتظار می‌رود این مداخله بتواند اضطراب دانش‌آموزان تحت پوشش را کاهش داده و باورهای خودکارآمدی آن‌ها را بهبود بخشد. در نتیجه می‌توان اضطراب و خودکارآمدی را به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفت. از طرف دیگر، هنوز آموخته‌های گروهی از دانش‌آموزان با روش ارزشیابی کمی (روش سنتی) ارزیابی می‌شود که این گروه را می‌توان به عنوان گروه کنترل یا گروه مقایسه در نظر گرفت.

جامعه آماری این مطالعه را دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی تشکیل می‌دهند که دانش‌آموزان شهر تهران، به عنوان جامعه در دسترس، مطالعه شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان مورد مطالعه از شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. ابتدا از میان مناطق آموزشی شهر تهران یک

منطقه (منطقه ۱۰) به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس، از میان مدارس ابتدایی منطقه ۱۰، تعداد ۴ مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از مدارس غیرمشمول) انتخاب شدند. بعد از تعیین دو مدرسه‌ای که دانش‌آموزان آن‌ها در طی چهار سال منتهی به ۹۲-۱۳۹۱ تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی بودند، با مشورت کارشناسان منطقه آموزشی و مدیران مدارس، دو مدرسه هم‌سطح (قابل مقایسه با مدارس مشمول طرح) برای جمع‌آوری داده‌ها انتخاب شد.^۱ سپس، از هر مدرسه منتخب ۳۵ نفر برای مطالعه تعیین شد و از لحاظ متغیرهای اضطراب و خودکارآمدی سنجیده شدند. حجم نمونه آماری ۱۴۰ نفر بود که به شرح جدول توزیع شده‌اند.

جدول ۱: توزیع نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

عنوان گروه نمونه	ویژگی‌ها		جمع سطر
	دوره تحصیلی دانش‌آموزان	دوره تحصیلی دانش‌آموزان	
	پسر	دختر	
دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی	۳۵	۳۵	۷۰
دانش‌آموزان مدارس هم‌سطح (گروه مقایسه)	۳۵	۳۵	۷۰
جمع ستون	۷۰	۷۰	۱۴۰

ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند، برخلاف الگوی رایج ارزشیابی به جای کمی‌نگری، از طریق توجه به معیارهای برنامه‌ریزی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲: ۴۴). ارزشیابی توصیفی الگویی است که با سوق دادن روند یاددهی - یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی و توصیف آن با کمک روش‌های متنوع کیفی به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شود (بنی اسدی و حسنی، ۱۳۸۵). ارزشیابی سنتی فرد را کمتر از آن چه هست و بسیار کمتر از آنچه که می‌تواند باشد برآورد می‌کند (لطف آبادی، ۱۳۷۴: ۲۶۲). در واقع، ارزشیابی سنتی به کارگیری مقیاس ۲۰ درجه‌ای (۰-۲۰) برای سنجش میزان یادگیری

۱. ارزشیابی توصیفی به تدریج از پایه اول شروع شد و در طی پنج سال به همه پایه‌های دوره ابتدایی تعمیم یافت. در سال ۱۳۹۲، آخرین گروه در پایه پنجم ابتدایی با روش کمی (سنتی) ارزشیابی شدند و بعد از آن ارزشیابی توصیفی به همه پایه‌ها تعمیم یافت. داده‌های پژوهش حاضر متعلق به سال ۱۳۹۲ است.

دانش آموزان است. ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مجریان طرح به معنای «به‌کارگیری مقیاس رتبه‌ای «کاملاً تحقق یافته»، «نسبتاً تحقق یافته» و «به تلاش بیشتری نیاز دارد» به جای مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰) در کارنامه‌های توصیفی نوبت اول و دوم تعریف شده و برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابزارهایی (پوشه کار، فهرست‌های واری، برگ ثبت مشاهدات، آزمون‌های عملکردی، تکالیف و تمرین‌های درسی، بازخورد توصیفی و کارنامه توصیفی) متناسب با مقیاس مورد نظر تعیین شد. ارزشیابی تحصیلی، فعالیتی است که معلم، در جریان تدریس خود انجام می‌دهد. این فعالیت، شامل جمع‌آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش آموز است. جمع‌آوری این اطلاعات از طریق شیوه‌های مختلف صورت می‌پذیرد و نیازمند کسب مهارت و دانش کافی در این زمینه است. معلم باید با استفاده از نتایج حاصل از سنجش و ملاحظه اهداف و انتظارات آموزشی درباره وضعیت فرد، داوری کرده، ضعف‌ها و قوت‌های دانش آموز را مشخص کند و برای بهبود فعالیت‌های یادگیری به او توصیه‌هایی را ارائه دهد.

اضطراب عبارت است از احساس یا حالت هیجانی ناخوشایند که با پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیک همراه است و در موقعیت‌های آزمون رسمی یا سایر موقعیت‌های ارزیابانه تجربه می‌شود (دوسک^۱، ۱۹۸۰، به نقل پینتریچ^۲ و شانک^۳، ۲۰۰۲). از دیدگاه ساراسون^۴ (۱۹۸۰) اضطراب نوعی اشتغال ذهنی است که با خود‌کم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های ذهنی خود مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی عدم تمرکز حواس، واکنش‌های جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌شود. برای اندازه‌گیری اضطراب از پرسشنامه ۲۵ ماده‌ای (ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) استفاده شد. هر ماده این پرسشنامه در یک مقیاس چهار درجه‌ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات) توسط پاسخ‌دهنده رتبه‌بندی می‌شود. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) برای ارزیابی همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب آلفا را برای کل نمونه و دختر و پسر، به ترتیب، برابر ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۵ گزارش کردند. ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی که بر روی ۹۰ آزمودنی پسر و

1. Dusek
2. Pintrich
3. Schunk
4. Sarason

دختر محاسبه شد، برای کل آزمودنی‌ها و دختر و پسر، به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۸۸، ۰/۶۷ به دست آمد. همه ضرایب پایایی به دست آمده بزرگ و معنادار هستند. در مطالعه حاضر برای بررسی روایی صوری پرسشنامه اضطراب از نظرات متخصصان روان‌شناسی استفاده شد. تعداد ۸ نفر از متخصصان روان‌شناسی مواد پرسشنامه را بررسی و روایی آن را تأیید کردند. همچنین، رابطه اندازه‌های حاصل از پرسشنامه اضطراب با عملکرد تحصیلی برای ۳۲ نفر از دانش‌آموزان وابسته به نظام ارزشیابی کمی بررسی شد. همبستگی منفی نمرات اضطراب با نمره‌های درسی این گروه (۰/۶۸ - r) بر روایی سازه پرسشنامه دلالت دارد. این پرسشنامه پایایی پرسشنامه اضطراب با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر ۰/۹۳ بود. همه این ضرایب آلفا معنادار بوده و بر همسانی درونی پرسشنامه اضطراب دلالت دارند.

خودکارآمدی به عقاید و باورهای افراد درباره قابلیت‌ها و لیاقت‌های خودشان برای کنترل بر عملکرد خویش و بر رویدادهای مؤثر بر زندگی اشاره دارد. این باورهای افراد درباره اثر بخشی خودشان، به عنوان مهم‌ترین مکانیسم کارگزاری شخصی^۱ در جهت اعمال چنین کنترل‌هایی در نظر گرفته شده است (بندورا، ۱۹۹۳، ۱۹۹۱، ۱۹۸۹، به نقل حسن‌آبادی، ۱۳۸۰). برای سنجش خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز (MJSES) استفاده شد. نسخه اصلی این مقیاس شامل چهار خرده مقیاس (استعداد، کوشش، بافت و دشواری تکلیف) بود و از ۵۳ ماده تشکیل شده بود. جینکس و مورگان برای بررسی روایی مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز، از تحلیل عوامل بهره گرفتند و سه عامل اصلی را شناسایی کردند که شامل استعداد، بافت و کوشش بودند. گویه‌هایی که مربوط به دشواری تکلیف بودند، در یک عامل قرار نگرفته و حذف شدند. در نهایت تعداد گویه‌ها به ۳۰ ماده تقلیل یافت. به هریک از گویه‌ها با استفاده از یک مقیاس ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم، کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شود که برای کمی‌سازی پاسخ‌ها، به ترتیب، از اعداد ۱ - ۴ استفاده می‌شود. ضرایب پایایی حاصل برای کل آزمون ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش، به ترتیب، ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۶۶ گزارش شده است. میرمشتاقی (۱۳۸۴) با استفاده از تحلیل عوامل وجود سه عامل یاد شده را تأیید کرده و ضرایب قابلیت اعتماد برای

1. personal agency

2. Morgan – Jinks student efficacy scales (MJSES)

خودکارآمدی کلی، عامل استعداد، عامل کوشش و عامل بافت را به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۶۰ گزارش کرد. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد که برابر ۰/۷۳ بود. اگرچه این ضرایب رضایت بخش نیستند، ولی درباره ابزارهای خودسنجی قابل پذیرش تلقی می‌شوند.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا متغیرهای مورد مطالعه، صرف‌نظر از نوع ارزشیابی، با استفاده از شاخص‌های آماری توصیف شده و سپس، نتیجه تحلیل استنباطی داده‌ها ارائه می‌شود. شاخص‌های آماری مربوط به متغیرهای مورد مطالعه، به تفکیک جنس، در جدول ۲ خلاصه شده است.

شاخص‌های آماری (میانگین، میانه، نما، انحراف استاندارد، چولگی، کشیدگی، حداکثر و حداقل نمره) متغیرهای اضطراب و خودکارآمدی دانش‌آموزان مورد مطالعه در جدول ۲ ارائه شده است. اطلاعات مندرج در این جدول به اندازه کافی گویا و روشن است. با وجود این، به عنوان نمونه به چند شاخص اشاره می‌شود.

جدول ۲: شاخص‌های آماری ناظر بر متغیرهای اضطراب و خودکارآمدی به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

شاخص آماری	متغیر		اضطراب		خودکارآمدی	
	کمی (سستی)	کیفی (توصیفی)	کمی (سستی)	کیفی (توصیفی)	کمی (سستی)	کیفی (توصیفی)
تعداد نمونه	۷۰	۷۰	۷۰	۷۰	۷۰	۷۰
میانگین	۳۳/۷۴	۲۶/۷۳	۹۲/۷۳	۹۳/۹۷		
میانه	۳۳/۵۰	۲۶/۵۰	۹۴	۹۴		
نما	۵	۳۵	۹۶	۹۱		
انحراف استاندارد	۱۹/۳۳	۱۴/۳۰	۹/۵۸	۶/۳۴		
چولگی	۰/۰۲۷	۰/۲۲	-۱/۳۷	-۰/۲۶		
کشیدگی	-۱/۱۴	-۰/۵۹	۳/۵۴	۰/۵۵		
حداقل نمره	۳	۳	۵۶	۷۵		
حداکثر نمره	۷۲	۶۶	۱۱۲	۱۰۷		

شاخص‌های چولگی و کشیدگی از توزیع نامتقارن متغیرهای مختلف حکایت می‌کنند. علامت‌های منفی چولگی در خصوص متغیر خودکارآمدی نشان می‌دهد که اغلب آزمودنی‌ها نمرات بالاتر از میانگین کسب کرده‌اند. پراکندگی متغیر اضطراب بسیار زیاد و واریانس اندازه‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی کمتر از ارزشیابی سنتی است.

قبل از انجام تحلیل آماری، بررسی برقراری مفروضه‌های آماری ضروری است. بنابراین، خطی بودن رابطه میان متغیرها، یکسان بودن واریانس و نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کالموگروف اسمیرنوف (K-S) استفاده شد. نتیجه این آزمون نشان داد که سطح معناداری همه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق برقرار بود. مفروضه یکسان بودن واریانس هم برقرار بود. مفروضه خطی بودن بعد از حذف داده‌های ۶ نفر از آزمودنی‌ها و تقلیل نمونه آماری به ۱۴۰ نفر برقرار شد.

برای آزمون فرضیه‌های تحقیق، بعد از حصول اطمینان از برقراری مفروضه‌های آماری (خطی بودن رابطه میان متغیرها، یکسان بودن واریانس و نرمال بودن توزیع متغیرها)، میانگین‌های مربوط به دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان غیر مشمول در دو متغیر مورد مطالعه مقایسه شد. میانگین‌های اضطراب و خودکارآمدی به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی در جدول ۳ منعکس شده‌اند.

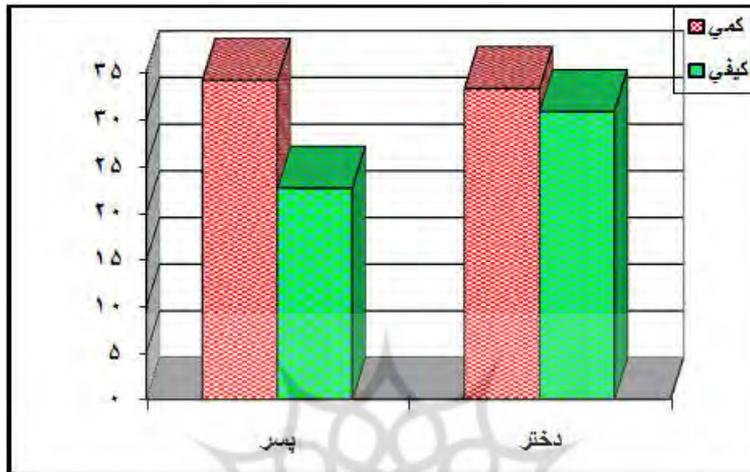
جدول ۳: میانگین اضطراب و خودکارآمدی به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

جنس	ارزشیابی		خودکارآمدی	
	کمی	کیفی	کمی	کیفی
دختر	۳۳/۲۹	۳۰/۸۳	۹۴/۲۹	۹۲/۲۹
پسر	۳۴/۲۰	۲۲/۶۳	۹۱/۱۷	۹۵/۶۶

فرضیه ۱: سطح اضطراب دانش‌آموزان مشمول کمی (سنتی) در مقایسه با دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بیشتر است.

نمودار ۱ نشان می‌دهد که اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کیفی کمتر از گروه مقایسه است. باوجود این، میانگین اضطراب دختران مشمول ارزشیابی کیفی از گروه

مقایسه (ارزشیابی کمی) چندان متفاوت نیست. برای آزمون این فرضیه از تحلیل واریانس دو راهه استفاده شد. نتیجه تحلیل واریانس در جدول ۴ ارائه شده است.



نمودار ۱: میانگین نمره اضطراب به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

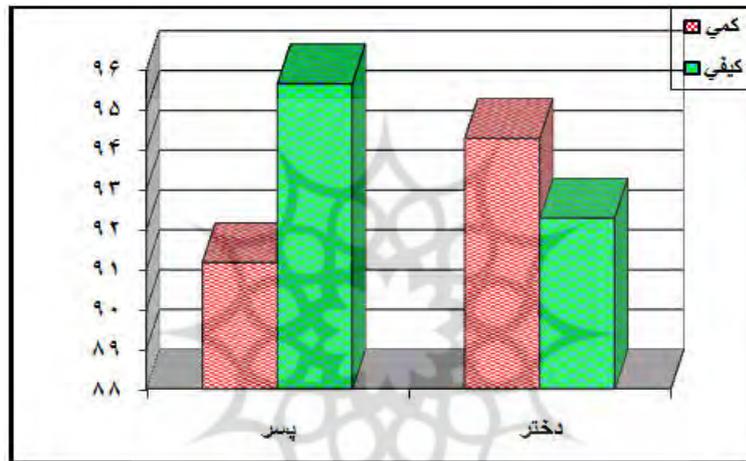
اطلاعات مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر اصلی نوع ارزشیابی بر اضطراب امتحان معنادار است. البته، اندازه اثر کوچک و توان آزمون بالاست. صرف نظر از جنسیت سطح اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی در مقایسه با دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بیشتر است. اثر اصلی جنس و نیز اثر تعاملی جنس و نوع ارزشیابی بر اضطراب امتحان معنادار نیست.

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل واریانس دو راهه: تأثیر نوع ارزشیابی و جنسیت بر اضطراب امتحان

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	اندازه اثر	توان آزمون
عامل ارزشیابی	۱۷۲۲/۰۱	۱	۱۷۲۲/۰۱	۶/۰۵	۰/۰۱۵	۰/۰۸۹	۰/۹۰
عامل جنس	۴۶۴/۴۶۴	۱	۴۶۴/۴۶۴	۱/۶۳	۰/۲۰۴	۰/۰۱۴	۰/۴۹
ارزشیابی* جنس	۷۲۶/۸۶۴	۱	۷۲۶/۸۶۴	۲/۵۶	۰/۱۱۲	۰/۰۱۳	۰/۱۷
واریانس خطا	۳۸۶۹۰	۱۳۶	۲۸۴/۴۸۴				
واریانس کل	۱۶۹۵۹۱	۱۴۰					

فرضیه ۲: خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر و پسر مشمول ارزشیابی کمی در مقایسه با دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی پایین‌تر است.

نمودار ۲ نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کیفی در میان پسران بزرگتر از دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی (کمی) است. در حالی که درباره دختران خودکارآمدی افراد مشمول ارزشیابی توصیفی کوچک‌تر از گروه رقیب است. در واقع، به نظر می‌رسد که اثر تعاملی نوع ارزشیابی و جنس دانش‌آموزان معنادار است.



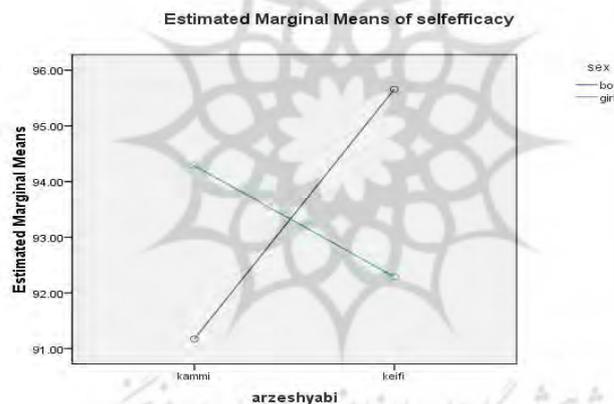
نمودار ۲: میانگین نمره خودکارآمدی به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

برای آزمودن فرضیه ۲ از تحلیل واریانس دو راهه استفاده شد. نتیجه تحلیل واریانس در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: خلاصه نتایج تحلیل واریانس دو راهه: تأثیر نوع ارزشیابی و جنسیت بر خودکارآمدی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	اندازه اثر	توان آزمون
عامل ارزشیابی	۲۹۷/۲۵۷	۱	۲۹۷/۲۵۷	۳/۱۹	۰/۰۷۶	۰/۰۱۲	۰/۴۱
عامل جنس	۱۱۳/۴	۱	۱۱۳/۴	۱/۲۲	۰/۲۷۲	۰/۰۰۵	۰/۱۷
ارزشیابی* جنس	۸۴۵/۲۵۷	۱	۸۴۵/۲۵۷	۹/۰۸	۰/۰۰۳	۰/۰۳۵	۰/۸۶۳
واریانس خطا	۱۲۶۶۳/۲۵۷	۱۳۶	۹۳/۱۱۲				
واریانس کل	۱۲۵۵۸۵۲	۱۴۰					

اطلاعات مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر اصلی نوع ارزشیابی و جنس دانش‌آموزان بر خودکارآمدی معنادار نیست، اما اثر تعاملی جنس و نوع ارزشیابی بر خودکارآمدی معنادار است. خودکارآمدی برحسب جنس دانش‌آموزان از نوع ارزشیابی متأثر می‌شود؛ البته، اندازه اثر ناظر بر تعامل جنس و نوع ارزشیابی کوچک و توان آزمون بالاست. اثر تعاملی جنس و نوع ارزشیابی در نمودار ۳ نشان داده شده است. نتایج نشان می‌دهد خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر نظام کیفی بالاتر از دانش‌آموزان پسر نظام کمی است؛ در حالیکه خودکارآمدی دختران نظام ارزشیابی کمی بالاتر از خودکارآمدی دختران نظام کیفی است. به عبارات دیگر، ارزشیابی کمی برای بهبود خودکارآمدی دختران و ارزشیابی کیفی برای بهبود خودکارآمدی پسران مفید ارزیابی می‌شود.



نمودار ۳: اثر تعاملی جنس و نوع ارزشیابی بر خودکارآمدی

بحث و نتیجه‌گیری

برای تفسیر این یافته‌ها لازم است ماهیت، مبانی نظری، شرایط اجرا و پیامدهای هر دو شیوه ارزشیابی مورد توجه واقع شود. با گذشت بیش از یک قرن از نهادینه شدن نظام آموزش رسمی در ایران، نقش امتحانات همواره بسیار تعیین‌کننده بوده و یکی از ویژگی‌های اساسی و لاینفک نظام تعلیم و تربیت تلقی شده است. با وجود این، امتحانات علاوه بر اثرات منفی مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، پیامدهای منفی غیرمستقیم نیز چون کاهش اعتماد به

نفس، افت انگیزش و خودکارآمدی، مشکلات رفتاری و انضباطی، اختلافات خانوادگی و اختلال در رابطه والدین - فرزندی داشته است. در واکنش به پیامدهای منفی حاصل از امتحانات و نیز اصلاح نظام ارزشیابی، طرح «ارزشیابی توصیفی» به عنوان نسخه‌ای شفافبخش توسط شورای عالی آموزش و پرورش تصویب و در طی ۵ سال گذشته کم و بیش تجربه شد. هم‌اکنون اجرای این طرح به پایه ششم دوره ابتدایی تعمیم یافته و چندمیلیون دانش‌آموز دوره ابتدایی را تحت پوشش قرار داده‌است. مفروضه اصلی مسئولان آموزش و پرورش این بود که تغییر در شیوه ارزشیابی از کمی به کیفی و اصلاح بازخوردهای یادگیری به تغییرات اساسی در ماهیت یادگیری‌ها و ارتقاء انگیزش تحصیلی منجر خواهد شد. برخی از شواهد پژوهشی (برای مثال، نیک‌نژاد، ۱۳۸۶؛ محمدی، ۱۳۸۴؛ کریمی، ۱۳۸۴؛ خوش خلق، ۱۳۸۵؛ رضایی، ۱۳۸۵؛ شیر محمدی، ۱۳۸۸؛ صالحی، ۱۳۸۹؛ حقیقی، ۱۳۸۴؛ محبی، ۱۳۸۲) بر موفقیت نسبی طرح در دوران اجرای آزمایشی دلالت دارند. با وجود این، در خصوص آثار مثبت طرح ارزشیابی توصیفی، اطمینان کافی وجود ندارد.

یافته‌های پژوهش حاضر و سایر شواهد پژوهشی بر تأثیر ارزشیابی توصیفی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان دلالت دارند. در مطالعه کنونی اثر اصلی نوع ارزشیابی بر اضطراب امتحان معنادار است. صرف‌نظر از جنس، میانگین اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی سنتی بزرگتر از دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی است. البته، باید توجه داشت که در این مطالعه توان آزمون بالا و اندازه اثر نسبتاً کوچک است. نویدی و قاسمی (۱۳۹۳) به نتیجه مشابه دست یافت. یافته‌های تحقیق او نشان داد که ارزشیابی توصیفی به کاهش اضطراب دانش‌آموزان منجر شده است. شیر محمدی (۱۳۸۸) هم در تحقیق خود نتیجه گرفت که سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم مشمول ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. عرب فیروز جاه (۱۳۸۹) گزارش داد که از دیدگاه معلمان ارزشیابی توصیفی می‌تواند موجب کاهش اضطراب دانش‌آموزان شود. نیک‌نژاد (۱۳۸۶) نتیجه گرفت که اضطراب امتحان در گروه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی پایین‌تر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. خدابنده (۱۳۸۵) نیز به نتیجه مشابه دست یافت. بنابراین، با اطمینان بیشتری می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. سایر شواهد پژوهشی نیز حامی این یافته است؛ یوسف‌وند

و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که روش‌های ارائه بازخورد نوشتاری و شفاهی معلم می‌تواند کارآمدی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی یادگیرندگان را ارتقاء دهد. بازخورد در ارزشیابی تکوینی اهمیت بیش‌تری دارد. وقتی به دانش‌آموزان اطلاعاتی درباره نحوه اصلاح پاسخ‌ها داده می‌شود، چنین بازخوردی به شکل‌گیری خودکارآمدی در آن‌ها منجر می‌شود. صمدی (۱۳۸۷) نتیجه گرفت که بازخورد نوشتاری معلم بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان در انجام تکالیف ریاضی و نیز ارتقای خودکارآمدی آن‌ها مؤثر است. الله‌کرمی و امیر تیموری (۱۳۹۲)، در یک پژوهش شبه تجربی دریافتند که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس مؤثر است. در پژوهش حاضر اثر اصلی نوع ارزشیابی و جنس دانش‌آموزان بر خودکارآمدی معنادار نیست. باوجود این، خودکارآمدی برحسب جنس دانش‌آموزان از نوع ارزشیابی متأثر می‌شود. میانگین خودکارآمدی دختران مشمول ارزشیابی کمی بزرگتر از میانگین ارزشیابی دختران مشمول ارزشیابی کیفی و میانگین خودکارآمدی پسران مشمول ارزشیابی کیفی بزرگتر از میانگین ارزشیابی پسران مشمول ارزشیابی کمی است. این یافته بر مزیت نسبی ارزشیابی توصیفی برای پسران دلالت دارد و با یافته‌های پژوهش نویدی و قاسمی (۱۳۹۳)، صالحی (۱۳۸۹) و نصرت ناهوکی (۱۳۹۱) هماهنگ است. صالحی و نصرت ناهوکی نتیجه گرفتند که میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بزرگتر از گروه مشمول ارزشیابی کمی است. آناستازیا (۲۰۰۹) نتیجه گرفت که استفاده از بازخورد توصیفی به جای نمره می‌تواند انگیزه یادگیری را بالا برده و خودکارآمدی را بهبود بخشد. مطالعه نویدی و قاسمی نشان داد که ارزشیابی توصیفی به ارتقاء انگیزش درونی و بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر منجر شده است. اما، این نتیجه درباره پسران صادق نبود. در مطالعه نویدی و قاسمی، از لحاظ انگیزش درونی و خودکارآمدی میان دانش‌آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که طبق روال قبلی براساس مقیاس فاصله‌ای صفر تا ۲۰ ارزشیابی شده‌اند، تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابراین، به نظر می‌رسد جنس دانش‌آموز با نوع ارزشیابی رابطه داشته و می‌تواند اثرات ارزشیابی را تعدیل کند. این تعدیل را می‌توان به نقش‌های جنسیتی و هنجارهای رفتاری و نیز شدت تأثیرپذیری از نوع بازخوردهای ناظر بر عملکرد نسبت داد. در پژوهش حاضر تفاوت اضطراب دختران مشمول ارزشیابی کیفی از گروه مقایسه (ارزشیابی کمی) معنادار نبود. همچنین، میانگین

خودکارآمدی دختران مشمول ارزشیابی کمی بزرگتر از میانگین ارزشیابی دختران مشمول ارزشیابی توصیفی بود. بنابراین، در خصوص مزیت ارزشیابی توصیفی برای دختران اطمینان وجود ندارد. یافته‌های پژوهش بهمن و همکاران (۱۳۹۲) از این یافته پژوهش حاضر حمایت می‌کند؛ آن‌ها نتیجه گرفتند که طرح ارزشیابی توصیفی تنها در کاهش اضطراب دانش‌آموزان پسر مؤثر بوده و توانسته است میزان اضطراب مدرسه و اضطراب امتحان آن‌ها را نسبت به دانش‌آموزان طرح سنتی کاهش دهد. به نظر می‌رسد دختران بیش از پسران به اشارات و توصیف‌های کلامی آموزگاران حساس بوده و از آن متأثر می‌شوند. درحالی که پسران بازخوردهای کلامی را که به اندازه نمرات درسی صراحت ندارند، چندان جدی نمی‌گیرند. البته، در پژوهش حاضر توان آزمون بالا بوده و اندازه اثر چندان بزرگ نیست. بنابراین، برای تعمیم یافته‌ها به شواهد بیشتری نیاز داریم.

برخی از شواهد پژوهشی بر آثار مثبت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر عملکرد دانش‌آموزان در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دلالت دارند. صالحی (۱۳۸۹)، رزم‌آرا (۱۳۸۵) و عیسی‌زاده (۱۳۸۸) نتیجه گرفتند که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه وابسته به ارزشیابی سنتی است. سایر پژوهشگران (برای مثال، معظمی، ۱۳۸۹؛ خوارزمی، ۱۳۹۰؛ حسینی، ۱۳۹۰؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸) معتقدند که ارزشیابی توصیفی اگر به‌درستی اجرا شود، تأثیر مطلوبی در بهبود فرایند آموزش و عملکرد تحصیلی خواهد داشت. البته، غفلت از کیفیت اجرای ارزشیابی و اغراق در فواید ارزشیابی توصیفی روا نیست. زیرا، با توجه به تعریف عملیاتی ارزشیابی توصیفی، بعید به نظر می‌رسد که همه اصول نظری آن به هنگام تدوین شیوه‌نامه اجرایی رعایت شوند. از طرف دیگر، استفاده از ارزشیابی توصیفی مستلزم بهره‌مندی نظام آموزشی از معلمان دانشمند، توانمند و متعهد است که درباره تحقق این شرط تردید جدی وجود دارد. صالحی و همکاران (۱۳۹۴) با تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان در خصوص وضعیت موجود فعالیت‌ها و اقدامات در حوزه سنجش آموخته‌ها و به ویژه موارد برآمده از کارکردهای الگوی موسوم به ارزشیابی توصیفی، شش مورد از نقاط ضعف را شناسایی و به شرح زیر دسته‌بندی کردند: «کاهش انگیزه، شوق و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل»، «افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان»، «افزایش افت تحصیلی پنهان و آشکار»، «کاهش عدالت در

سنجش دانش آموزان و تبعات آن»، «کاهش افراطی استرس دانش آموزان و تبعات»، «افزایش فشار روانی و جسمی پر دامنه بر معلمان» و «عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی».

در نظام متمرکز آموزش و پرورش اجرای مطلوب طرح ارزشیابی توصیفی با موانع متعدد مواجه است؛ کتاب‌های درسی محدودیت‌زا هستند و معلم آزادی عمل کافی ندارد. برای اجرای ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان باید فرصت آزمایش، اظهار نظر، ابتکار، انجام کارهای گروهی و ... داشته باشد که با وجود ۳۰ - ۴۰ دانش‌آموز در کلاس عملاً فرصت هیچ یک از این کارها فراهم نمی‌شود. استفاده از ارزشیابی توصیفی مستلزم بهره‌مندی نظام آموزشی از معلمان دانشمند، توانمند و متعهد است که درباره تحقق این شرط تردید جدی وجود دارد. عملی بودن، تناسب با اهداف آموزشی، هماهنگی با نیازهای دانش‌آموزان، همخوانی با سیاست‌های آموزشی و توجه به امکانات و شرایط موجود از جمله اصولی است که غفلت از آن‌ها می‌تواند آثار مثبت متصور ارزشیابی توصیفی را از بین ببرد.

محدودیت اصلی این مطالعه به ابزار گردآوری اطلاعات (پرسشنامه مبتنی بر روش خودسنجی) برمی‌گردد. اعتبار داده‌های حاصل از نوع ابزارها، به ویژه در دوره ابتدایی، محدود است و تنها با تکرار مطالعات می‌توان به نتایج روشن‌تر دست یافت. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی برای جمع‌آوری اطلاعات علاوه بر پرسشنامه از مصاحبه و ابزارهای دیگر استفاده شود. برای توسعه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس لازم است به آموزش و توجیه کامل معلمان و مدیران مدارس اقدام شود تا کیفیت استفاده از روش‌های ارزشیابی بهبود یابد و این رویکرد به استفاده سطحی تنزل پیدا نکند. با توجه به تأثیر خصوصیات معلم، طبقات اجتماعی دانش‌آموزان و والدین در کیفیت اجرای ارزشیابی، پیشنهاد می‌شود آموزش‌های لازم در قالب کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و جلسات سخنرانی برای والدین در خصوص ارزشیابی توصیفی، اهداف و نتایج آن داده شود. تلاش مستمر برای اصلاح شیوه‌نامه ارزشیابی کیفی (توصیفی) و رفع موانع اجرایی براساس اصول نظری ناظر بر آن، ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، اسدی مقدم، عزیزه، نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان، فصلنامه مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۳ و ۴ (۳): ۶۱-۷۴.
- احمدی، حسین و حسینی، محمد (۱۳۸۷). ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: مدرسه.
- الله کرمی، آزاد و امیر تیموری، محمدحسن (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان قدس. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲ (۹): ۸۵-۱۰۷.
- امیری، طاهره (۱۳۸۵). بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. شهرکرد: شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- برهان منش، محمد (۱۳۵۱). نتایج ناشی از روش‌های کنونی ارزشیابی، نشریه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱ (۲): ۳۷-۴۹.
- بنی اسدی، حسین و حسینی، محمد (۱۳۸۵). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آزمون نوین.
- بهمن، بهاره، کیامنش، علیرضا و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۲). مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۲ (۱۰): ۹۳-۱۰۷.
- پینتریچ، پال آر و شانک، دیل. اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها. مترجم شهرآرای، مهرناز، تهران: علم.
- حسینی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول، راهکارها). تهران: معاصر.
- حسین زاده، فتح الله (۱۳۸۰). آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جمهوری اسلامی ایران، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- حسینی، سیده فهیمه (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرد ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی- یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان پایه

- اول ابتدایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم - تهران.
- حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیمت یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز - تهران.
- خداپنده، صدیقه (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی و کمی بر میزان یادگیری، اضطراب و علاقه به یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شهر کرد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی - تهران.
- خدییوی زند، محمد مهدی (۱۳۷۳). هنگامه‌های رنج‌زای امتحان، خلاصه مقالات همایش علمی - کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی، اداره کل آموزش و پرورش استان - تهران.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی نظام برنامه ریزی درسی ایران. تهران: سوگند.
- خوارزمی، مرتضی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر الگوی ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی استان هرمزگان از دیدگاه معلمان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم - تهران.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۸ (۴): ۱۱۷-۱۴۸.
- خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۹). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- رجبی، غلامرضا (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE) (۱۰) در دانشجویان روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱ و ۲ (۲): ۱۱۱-۱۲۲.
- رزم‌آرا، صمد (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۵، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور - تهران.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی - تهران.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۰). تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزشی معلم و کیفیت یادگیری

- دانش‌آموزان، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی. شریعتمداری، علی (۱۳۷۶). رسالت آموزشی و پژوهشی مراکز آموزشی، تهران: سمت.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۲). مهارت‌های آموزش و پرورش، تهران: سمت.
- شیرمحمدی، جواد (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی و کمی بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی - تهران.
- صالحی، زهرا (۱۳۸۹). بررسی اثر بخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، پایان‌نامه پایان کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی - تهران.
- صالحی، کیوان، بازرگان، عباس، صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹(۵): ۵۹-۱۰۰.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مسأله ریاضی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۴): ۱۳۷-۱۵۳.
- عرب فیروزجاه، اسماعیل (۱۳۸۹). نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان شهرستان بابل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی - رودهن.
- عیسی‌زاده، توحیده (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی، مسائل رفتاری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی - تهران.
- فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی - اراک.
- کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. سازمان آموزش و پرورش استان فارس - شیراز.
- محبی، عظیم (۱۳۸۲). بررسی دانش و نگرش معلمان دوره‌های آموزش عمومی شهر تهران نسبت به ارزشیابی مستمر. وزارت آموزش و پرورش، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی - تهران.

محققان، لیلا و میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۶). موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی)، ۲۵(۱۴): ۶۳-۷۳.

محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س) - تهران.

معظمی، زهرا (۱۳۸۹)، بررسی نگرش معلمان پایه اول و دوم ابتدایی شهر تهران نسبت به تحقق طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری و بهبود بهداشت روحی و روانی دانش‌آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س) - تهران.

میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۹۰). شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان - زنجان.

نصرت ناهوکی، عبدالسلام (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای رابطه بین عزت نفس و یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی - بیرجند.

نویدی، احد (۱۳۸۶). تحول خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در اثر بازخوردهای ناظر بر عملکرد تحصیلی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۱۲(۲): ۳۵-۵۸.

نویدی، احد و قاسمی، فاطمه (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی کمی و کیفی بر اضطراب دانش‌آموزان چهارم ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴(۳۰): ۱۰۵-۱۲۲.

نیک نژاد، سهیلا (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی (کیفی - کمی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش‌آموزان پایه سوم دبستان‌های شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز - تهران.

یوسف نند، مهدی، صرامی، غلامرضا، کدیور، پروین و عشرتی فر، عدنان (۱۳۹۳). تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان دوره راهنمایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱(۱۰): ۴۹ - ۷۲.

Abolghasemi, A., Asadi Moghadam, A., Najjarian, B. & Shokerkon, H. (1996). Scale Creation and Validation for Test Anxiety in third grade students of Guidance school in Ahwaz. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 3 (3-4): 61-74 (Text in Persian).



- Ahmadi, H. and Hassani, M. (2008). *Descriptive Evaluation: A New Model in Educational Evaluation*. Tehran: Madreseh Publication (Text in Persian).
- Allah Karami, A. and Amirteymoori, M. H. (2013). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive strategies training on test anxiety and self-esteem among third grade of guidance school boys in Qods city. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 9(2): 85 -107 (Text in Persian).
- Amiri, T. (2006). *A study on the effectiveness of descriptive evaluation project in the first, second and Third grades and comparison with quantitative evaluation in Chaharmahal Bakhtiari province in 2005-6 school year*, research report, Research Council for Education, Shahrekord (Text in Persian).
- Arab Fyroz Jah, I. (2010). *Teachers' viewpoints about role of descriptive evaluation in reducing students 'anxiety in Babol*. Islamic Azad University, Roudehen (Text in Persian).
- Bahman, B., Kayamanesh, A. and Abolmali al-Husseini, Kh. (2013). Comparison of school anxiety and its components in fourth grade students in two traditional and descriptive evaluation systems. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum)*, 10(12): 93 – 107 (Text in Persian).
- Baniasadi, H. and Hassani, M. (2006). *Introduction to descriptive evaluation project*. Tehran: Azmone Novin (Text in Persian).
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 80(2): 139-148.
- Borhan Manesh, M. (1972). Results from current evaluation and exam methods, *Journal of Faculty of Education (Tehran University)*, 2(1): 27-38 (Text in Persian).
- Fathabadi, J. (2006). *The effect of descriptive-qualitative evaluation on the realization of cognitive, emotional and psycho-motor goals in the Markazi province*. Educational Research Council of Markazi Province: Arak (Text in Persian).
- Haghighi, F. (2005). *The role of continuous/descriptive evaluation on deepening learning of students in second grade of elementary schools in Tehran during the academic year of 2003-4*. Payame Noor University of Tehran (Text in Persian).
- Hassani, M. and Kazemi, Y. (2003). *Descriptive Evaluation Plan: Goals, Principles, Solutions*. Tehran: *Asar e maaser* (Text in Persian).
- Hosseini, S. F. (2001). *A study of teachers and parents attitude regarding application of the descriptive evaluation in improving the learning process and psychological health of elementary school students in Tehran*. Kharazmi University, Tehran (Text in Persian).
- Hosseinzadeh, F. (2001). *Pathology of the Assessment System of academic achievement in Islamic Republic of Iran*. Organization for Educational Research and Planning. Tehran (Text in Persian).
- Isazadeh, T. (2009). *Study and Comparison of Educational Achievement, Behavioral Issues and Social Skills of Third-Elementary Students in Schools with*

- Descriptive and Traditional Evaluation system in Mashhad*. Allameh Tabataba'i University. Tehran (Text in Persian).
- Karimi, A. (2005). *The effect of descriptive evaluation on behavioral disorders among students of elementary schools in Shiraz*. Education organization of Fars province. Shiraz (Text in Persian).
- Khadivi Zand, M. M. (1994). The painful times of exam. *scientific-practical conference on improving the quality of general education* (articles summary). Education Directorate of Tehran Province (Text in Persian).
- Khalkhali, M. (2002). *Pathology of the Iran Curriculum System*, Tehran: Sogand. (Text in Persian).
- Kharazmi, M. (2010). *Surveying teachers' viewpoints about the effect of descriptive evaluation model on improving the learning process in third grade of elementary schools in hormozgan*. Kharazmi University (Text in Persian).
- Khodabandeh, S. (2006). *Comparing effectiveness of descriptive and quantitative evaluation on learning, anxiety and interest in learning among elementary school students in Shahrkord*. Allameh Tabataba'i University (Text in Persian).
- Khoshkholgh, I. and Sharifi, H., P. (2010). *Evaluation of the pilot implementation of the descriptive evaluation in the fourth and fifth grades of elementary schools in some educational districts of the country*. Research Institute for Education, Tehran (Text in Persian).
- Khoshkholgh, I. (2006). Evaluation of the pilot implementation of the descriptive evaluation in elementary schools in some educational areas of the country, *Quarterly Journal of Education*, 88 (4): 148-117 (Text in Persian).
- Lipnevich, A. A. and Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology, Applied*, 15(4): 319.
- Mirza Mohammadi, M. H. (2011). *Recognition of barriers and problems regarding descriptive-qualitative evaluation in Zanjan's elementary schools and providing strategies for improving its quality*. Research Council for Education, Zanjan. (Text in Persian).
- Moazami, Z. (2010). *Teachers' attitude about realization of descriptive evaluation goals regarding improving the learning and mental health of students in Tehran*. Al-Zahra University. Tehran. (Text in Persian).
- Mohaghighian, L. and Mirshah Jafari, S. E. (2016). Obstacles and problems of implementation of descriptive evaluation in exceptional mental disability Schools. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum)*, 14 (52): 63-73 (Text in Persian).
- Mohammadi, F. (2005). *The effect of descriptive evaluation on self-esteem of third grade elementary school students in Tehran*. Al-Zahra University, Tehran. (Text in Persian).
- Mohebi, A. (2003). *Studying knowledge and attitude of teachers from public education courses toward Continuous evaluation in Tehran*. Ministry of Education, Office for educational evaluation. Tehran (Text in Persian).
- Naveedy, A. and Ghasemi, F. (2014). The Effect of Qualitative and Quantitative



- Evaluation on Anxiety in Elementary Students. *Quarterly Journal of Education*, 4 (120): 105-122 (Text in Persian).
- Naveedy, A. (2007). Development of academic self-concept of elementary students due to feedback on academic performance. *Quarterly Journal of Research on Educational Issues*. 30(12): 35 (Text in Persian).
- Niknejad, S. (2007). *Comparison of the effect of type of evaluation (qualitative-quantitative) on the school anxiety level in elementary school students in Tehran*. Payame Noor University of Tehran (Text in Persian).
- Nosrat Nahuki, A. (2012). *A comparative study on the relationship between learning and self-esteem of students in elementary schools with descriptive and traditional evaluation system in Saravan during 2011-2012*. Islamic Azad University of Birjand (Text in Persian).
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (translated by Mehrnaz shahraray, 2011). Tehran: Elm (Text in Persian).
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1): 33.
- Rajabi, Gh. (2006). A Survey on the Reliability and Validity of the general self-efficacy beliefs scale (GSE-10) among psychology students in faculty of and educational sciences and psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz and Marvdasht Azad University. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 2(1-2): (111 – 122) (Text in Persian).
- Razmara, S. (2006). *Studying the role of descriptive evaluation in reducing anxiety and promoting academic achievement among boys and girls in second grade of elementary school in Tehran*. Payame Noor University of Tehran (Text in Persian).
- Rezaei, A. (2006). *The effect of descriptive evaluation on cognitive, emotional, and psycho-motor characteristics of third-elementary Students in Tehran*. Allameh Tabataba'i University. Tehran. (Text in Persian).
- Sajjadi, S. M. (2001). *Explaining the Inference Approach in the Philosophy of Education*. Tehran: Amir Kabir (Text in Persian).
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N. and Shokohei Yekta, M. (2015) Representation of teachers' perceptions and lived experiences of probable damages caused by implementation of the descriptive evaluation program in elementary schools. *Educational measurement and evaluation*, 5(9): 59 -100 (Text in Persian).
- Salehi, Z. (2010). *Effectiveness of descriptive evaluation on the progress and self-esteem of female students in the fifth grade of elementary school in the 9th district of Tehran (1999-2010)*. Allameh Tabataba'i University. Tehran (Text in Persian).
- Samadi, M. (2008). The effect of teacher writing feedback in classroom on self-efficacy and solving math problems among second grade of guidance school girls. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 4(4): 137-153 (Text in Persian).

Persian).

- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seif, A. A. (2003). The concept of assessment and its impact on teacher's teaching method and student's learning quality. *first congress of educational evaluation*. educational and evaluation office. Tehran (Text in Persian).
- Sha'bani, H. (1993). *Educational Skills*. Tehran: Samt publication (Text in Persian).
- Shariatmadari, A. (1997). *Educational and Research Mission of Educational Centers*. Tehran: Samt publication (Text in Persian).
- Shirmohammadi, J. (2009). *A comparative study on the effect of descriptive and quantitative evaluation methods on school quality of life, test anxiety and creativity of third grade elementary school students in Mashhad(2008-2009)*. Allameh Tabataba'i University, Tehran (Text in Persian).
- Yousefvand, M., Sarami, Gh., Kadivar, P. and Eshratifar, A. (2014). Effect of teacher feedback (written and verbal) on formative evaluations on self-efficacy and the rate of use of self-regulating learning strategies for junior high school students. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 10(1): 49-72 (Text in Persian).

The Cumulative Effect of Experiencing Descriptive (Qualitative) Evaluation on Test anxiety and Self- efficacy of Students in the Fifth Grade

Ahad Navidy¹

Associate professor, Research Institute for Education, Organization of Educational
Research and Planning, Tehran, Iran

Abstract

The present study aimed at examining the effects of experiencing descriptive/qualitative system of evaluation on test anxiety and self-efficacy of the fifth grade students. For this purpose, the required data was collected using two questionnaires (test anxiety and self-efficacy). The participants included 140 students in Tehran who were evaluated in their schools via traditional (35 female, 35 male) and the new descriptive evaluation system (35 female, 35 male). Two-way ANOVA was used for comparing the means of the two groups' anxiety and self-efficacy. The findings showed that the main effect of evaluation system on anxiety was significant. Anxiety scores in the traditional group were greater than descriptive evaluation group. The main effect on students' self-efficacy and gender was not significant. However, the interaction effect of gender and the type of evaluation was significant. Self-efficacy was affected by the type of evaluation in terms of gender of the students. Therefore, the gender of students was related to the type of evaluation and could modify the effects of evaluation. Girls seemed to be more sensitive than boys to the hints and verbal descriptions of teachers, and they were affected. Implications of these findings were discussed in detail and further research in the future studies were suggested.

Keywords:

Descriptive evaluation, Quantitative evaluation, Anxiety, Self-efficacy, Elementary school