

بررسی تأثیر ارزش‌یابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران

فرزانه محمدی*

دکتر مهناز اخوان تفتی**



ژوئیه‌شگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

چکیده

این بررسی در زمینه‌ی رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان دختر و پسری است که در نظام ارزش‌یابی توصیفی و نظام ارزش‌یابی سنتی شرکت داشتند. در این پژوهش، برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اراک - آموزشکده عالی سما

** استادیار دانشگاه الزهرا (س)

شد و عده دانش‌آموزان انتخاب شده در مجموع ۱۰۳ نفر در دو گروه ارزش‌یابی توصیفی (۴۹ نفر) و ارزش‌یابی سنتی (۵۴ نفر) بود. ابزار پژوهش عبارت بود از پرسش‌نامه عزت نفس "آلیس پوپ" و مشاهده همزمان با توجه به محورهای ۱. چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس. ۲. نظم و انضباط حاکم در کلاس. ۳. چگونگی تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر در کلاس درس. ۴. چگونگی تعامل دانش‌آموزان با معلم در کلاس.

داده‌های پژوهش، در بخش کمی با بهره‌گیری از دو روش توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. در روش توصیفی، به منظور توصیف داده‌ها از جدول توزیع فراوانی و شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی استفاده شد و در روش استنباطی به منظور تعمیم نتایج به جامعه مورد نظر، روش تحلیل واریانس دو راهه مورد استفاده قرار گرفت.

این پژوهش شامل پنج فرضیه بود. نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که فرضیه اول مبنی بر وجود تفاوت معنادار میان عزت نفس دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش سنتی تأیید شد، اما در این تجزیه و تحلیل تفاوتی میان دختران و پسران مشاهده نشد. نتایج همچنین نشان داد که میان خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی و خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش سنتی تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس این نتایج میزان خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی و خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان دخترانی که با روش توصیفی و روش

سستی ارزش‌یابی شده‌اند، بیش‌تر از دانش‌آموزان پسر ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و روش سستی است. در زمینه‌ی خرده مقیاس عزت نفس خانوادگی دانش‌آموزان دختر و پسر، که با روش توصیفی و روش سستی ارزش‌یابی شده‌اند، تفاوتی دیده نشد. در بخش کیفی، نتایج مشاهدات نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، در گروه ارزش‌یابی توصیفی بیش‌تر از گروه ارزش‌یابی سستی بود، اما نظم و انضباط آنها نسبت به گروه ارزش‌یابی سستی کمتر بود. همچنین در گروه ارزش‌یابی توصیفی، مشارکت و فعالیت در کلاس و نظم و انضباط و تعامل با یکدیگر و با معلم در میان دختران، بیش‌تر از پسران بود.

کلید واژه‌ها: ارزش‌یابی توصیفی؛ ارزش‌یابی سستی؛ رفتارهای کلاسی؛ عزت نفس.

مقدمه

سال‌ها و حتی دهه‌های اخیر در جهان، سال‌هایی پرمخاطره، پر تغییر و تحول و انقلابی بوده و نظام آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر این تغییرات و اصلاحات قرار گرفته است. "از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فراخواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد". (رضایی، ۱۳۸۳) مطالعات بین‌المللی در زمینه ارزش‌یابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیار در نظام آموزشی و نظام ارزش‌یابی خود، دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزش‌یابی جدید دیده می‌شوند که بر اساس تعریف استانداردهای ملی و گذر از ارزش‌یابی دانش‌محور^۱ به ارزش‌یابی قابلیت‌محور^۲ (وست و کرای شن ۳، ۱۹۹۹) پایه گذاری شده‌اند. نظام آموزشی کشور ما نیز طی دهه‌های اخیر دگرگون شده و هر از گاهی تغییراتی در ساختار، محتوا و روش‌های اجرایی آن پدید آمده است. گرچه این تغییرات هنوز نتوانسته است نظام آموزشی ما را به سطح مطلوب برساند، اما این اصلاحات را هرگز نباید متوقف کرد.

ارزش‌یابی به منزله‌ی حلقه‌ای تأثیرگذار در فرایند نظام فعلی برنامه‌ریزی درسی، نه نشان‌دهنده‌ی عملکرد دیگر مؤلفه‌ها در نظام آموزش و پرورش است و نه آگاهی کاملی از ابعاد متفاوت رشد در زمینه‌های جسمانی، عاطفی، عقلانی و اجتماعی ارایه می‌دهد. این ارزش‌یابی فرایند یاددهی-یادگیری را به سوی دست‌یابی به انتظارات آموزشی هدایت نکرده است و میزان دقیقی از تسلط، تغییر رفتار و پیشرفت فراگیر را نشان نمی‌دهد. تأکید مطلق بر محصول،

1- Knowledge-based Assessment

2- Competency - based Assessment

3- West & Crighion

نتیجه، طبقه‌بندی و ایجاد اضطراب، از ثمرات و دستاوردهای نظام ارزش‌یابی فعلی است. ما نیازمند نظامی پویا و فعال هستیم که به ارزش‌یابی به عنوان عنصری نگاه کنیم که روی عناصر دیگر اثر مستقیم دارد و هیچ فعالیتی بدون آن انجام پذیر نیست (احمدی، ۱۳۸۲).

در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزش‌یابی نیز دچار دگرگونی شده است و از ارزش‌یابی کمی و نتیجه مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزش‌یابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایند مدار در دیدگاه سازایی گری^۱ تغییر کرده است. سازایی گری یکی از دیدگاه‌های یادگیری است که به یادگیری همچون فرایندی پویا می‌نگرد. در این فرایند یادگیرندگان فعال‌اند و به سبب تعامل با محیط اطراف، دانش مورد نیاز خود را می‌سازند (استیس و ساکو، ۲۰۰۱، به نقل از رضوی، ۱۳۸۴).

با مروری بر ادبیات و متون تخصصی ارزش‌یابی با اصلاحات ارزش‌یابی کیفی و کمی مواجه می‌شویم. منظور از ارزش‌یابی کمی شاخه‌ای از ارزش‌یابی است که با داده‌های کمی و ریاضی و روش‌های تحلیل کمی مانند آمار پارامتری سر و کار دارد. اما ارزش‌یابی کیفی بیش از داده‌های عددی و ریاضی از قضاوت و توصیف داده‌های کیفی بهره می‌برد.

ارزش‌یابی را می‌توان بر اساس دو رویکرد متفاوت انجام داد (فراهانی،

۱۳۸۳)

۱. سنجش و ارزش‌یابی با رویکرد سنتی که متکی بر نظریه رفتارگرایی و نظریه روان‌سنجی کلاسیک است و با انواع سؤالات آزمون‌های جزئی‌نگر شکل می‌گیرد و طی آن دانش‌آموز با یک سلسله پرسش‌های مجرد و اکثراً ناملموس سنجیده می‌شود.

ویژگی بارز ارزش‌یابی سنتی این است که منحصرأ به سنجش دانش‌آموز متوسل می‌شود. و به آزمون شونده فرصت خود ارزش‌یابی و دریافت بازخوردهای مؤثر از معلم داده نمی‌شود.

به نظر ولف و همکاران (۱۹۹۱، به نقل از رستگار، ۱۳۸۲) در چنین آزمون‌هایی تعداد پاسخ‌های صحیح نمره دانش‌آموز را تعیین می‌کند، نه کیفیت عملکرد او. همچنین این ارزش‌یابی نقشی در برنامه‌ریزی معلم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز ندارد و به عبارتی معلم در طرح درس و تدریس خود از نتایج این ارزش‌یابی برای آموزش همان دانش‌آموزان بهره نمی‌گیرد.

۲. سنجش و ارزش‌یابی مستمر رویکردی پویا و رشددهنده است که در حوزه روان‌شناسی یادگیری و سنجش و برنامه درسی متکی بر نظریه‌های جدید است و آن را الگوی سازندگی یا سازایی‌گری نام نهاده‌اند (شپارد، ۲۰۰۰).

گروهی از معلمان از آن تصویری مشابه ارزش‌یابی بر اساس آزمون‌های پایانی، اما در مقیاس کوچک‌تر و به تعداد بیش‌تر دارند و کلماتی مستمر و مکرر را معادل آن به کار گرفته‌اند. گروهی دیگر آن را همسان آزمون‌هایی می‌دانند که در پایان جلسه یا هر چند جلسه تدریس انجام می‌شود. در واقع واژه ارزش‌یابی مستمر معادل عبارت "Formative evaluation" است که به معنای تکوینی، سازنده، رشددهنده یا شکل‌دهنده ترجمه شده است. ارزش‌یابی توصیفی نیز نوعی ارزش‌یابی مستمر است که در راستای رویکردهای جدید ارزش‌یابی حرکت کرده است.

ارزش‌یابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش‌آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آنها

ارایه دهد که موجب اصلاح و بهبود و توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان می‌شود (بنی‌اسد، ۱۳۸۴). باستون^۱ (۲۰۰۲) می‌گوید: معلمان وقتی که بدانند دانش‌آموزان چطور پیشرفت می‌کنند و در چه جاهایی با دشواری مواجه‌اند می‌توانند از این اطلاعات برای ایجاد تغییر و اصلاحات لازم در آموزش مانند تدریس مجدد، تلاش برای ارایه رویکردهای آموزشی جایگزین، یا پیشنهاد فرصت‌های بیش‌تر برای تمرین استفاده کنند. این فعالیت‌ها ممکن است به بهبود موفقیت دانش‌آموز منجر شود.

در نظام فعلی ارزش‌یابی عملکرد یادگیرندگان فقط در قالب مقیاس کمی است و مقایسه‌ای با هدف‌های آموزشی صورت نمی‌گیرد. این نوع ارزش‌یابی با چگونگی یادگیری، مراحل آن و میزان تلاش فرد برای یادگیری اهمیتی قابل نیست و برای معلم و دانش‌آموز سودی ندارد (حسنی، ۱۳۸۲). بدین منظور طرح ارزش‌یابی توصیفی^۲ برای رفع نواقص نظام ارزش‌یابی فعلی (ستی) به منزله‌ی گامی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به اجرا درآمد. ارزش‌یابی توصیفی با سوق دادن روند یادگیری-یاددهی از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموز به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی و توصیف آن با روش‌های متنوع کیفی، به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شود. ارزش‌یابی توصیفی با جلوگیری از فشار و رقابت‌های زیان‌آور در کلاس و مدارس محیط یادگیری را برای یادگیری هر چه مطلوب‌تر دانش‌آموز آماده می‌سازد (بنی‌اسد، ۱۳۸۴) و به رشد و افزایش عزت نفس دانش‌آموز کمک می‌کند (حسنی؛ احمدی، ۱۳۸۴).

پی بردن به سهم عزت نفس، در حکم یکی از عوامل موثر که از طریق افزایش آن منجر به افزایش انگیزش دانش‌آموزان و در نتیجه پیشرفت تحصیلی

1- Boston

2- Formative evaluation

می‌شود، مهم است (اسمیت، ۱۹۹۰، به نقل از فاتحی خشکتاب، ۱۳۸۲). به نظر کوپر اسمیت عزت نفس^۱ عبارت از ارزش‌یابی فرد درباره‌ی خود یا قضاوت فرد درباره‌ی ارزش خود است (عظیمی، ۱۳۶۳). برای این‌که کودکان و نوجوانان بتوانند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی‌های بالقوه خود بهره‌مند شوند، می‌بایست از نگرش مثبت نسبت به خود و محیط اطراف و انگیزه‌ای غنی برای یادگیری و تلاش برخوردار باشند (عظیمی، ۱۳۶۳).

مفهوم نگرش به خود و عزت نفس تحصیلی در رابطه با یادگیری آموزشی آموزشگاهی است (بیابان‌گرد، ۱۳۷۳). مسأله‌ی عزت نفس و مقوله خود ارزشمندی از اساسی‌ترین عوامل رشد مطلوب شخصیت کودکان و نوجوانان است. برخورداری از اراده و اعتماد به نفس قوی، قدرت تصمیم‌گیری و ابتکار، خلاقیت و نوآوری، سلامت فکر و بهداشت روانی، پیشرفت تحصیلی و کارآمدی با میزان چگونگی عزت نفس و احساس خود ارزشمندی فرد رابطه دارد (بیابان‌گرد، ۱۳۷۳).

پوپ (۱۹۸۴) پیشنهاد کرده است که عزت نفس را در پنج حیطه اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی، جسمانی و کلی در نظر بگیریم که عزت نفس اجتماعی با احساس فرد نسبت به خودش به مثابه یک دوست برای دیگران ارتباط دارد. عزت نفس تحصیلی با ارزش‌یابی فرد از خود به عنوان یک دانش‌آموز یا دانشجو کار دارد. عزت نفس خانوادگی احساس فرد را نسبت به خودش در حکم عنصری از خانواده منعکس می‌کند. عزت نفس جسمانی احساس خود درباره‌ی ترکیبی از ظواهر و توانایی‌های جسمانی فرد است و عزت نفس کلی که ارزیابی کلی فرد از خود بر اساس ارزش‌یابی فرد از همه‌ی حوزه‌های خود است (آقاجری، ۱۳۷۴).

نوع ارزش‌یابی که از دانش‌آموز انجام می‌شود و پس‌خوراندی که به وی ارایه می‌شود، در شکل‌گیری خود‌پنداره و سطح عزت نفس دانش‌آموز تأثیر به سزا در پیشرفت تحصیلی وی دارد و این عوامل به صورت تسلسلی به هم وابسته‌اند و بر هم تأثیر می‌گذارند. به همین دلیل ما نیازمند نوعی نظام ارزش‌یابی هستیم که به هر دانش‌آموز به دیده حرمت نگاه کند و موهبت‌های طبیعی و انسانی او را بسیار بیش‌تر از ارزش‌یابی سنتی نشان دهد. بازخوردی مثبت و تکالیفی رشددهنده به او ارایه کند و باور داشته باشد که هر دانش‌آموز قابلیت رشد و پیشرفت مداوم را دارد (رستگار، ۱۳۸۲). هدف از ارزش‌یابی توصیفی بهبود کیفیت آموزش و پرورش و در عین حال تقویت عزت نفس یادگیرندگان است.

هدف این تحقیق از یک سو بررسی تأثیر ارزش‌یابی توصیفی بر عزت نفس و خرده‌مقیاس‌های عزت نفس دانش‌آموزان دختر و پسر است که در پایه سوم ابتدایی شهر تهران تحصیل می‌کردند و از سوی دیگر انجام مشاهده همزمان با توجه به محورهای زیر است: ۱. چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس. ۲. میزان نظم و انضباط در کلاس. ۳. کیفیت تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر. ۴. تعامل با معلم در کلاس برای بررسی این تأثیرات بر رفتارهای کلاسی آنها.

مروری بر پیشینه

مدرسه در حکم هسته نظام آموزشی، مرکز فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی است که برآیند آن‌ها به کارآیی و اثر بخشی این نظام می‌انجامد. همچنین توسعه و تکامل مدرسه مستلزم اطلاع از میزان کارآمدی و برنامه‌ریزی برای بهبود بخشیدن به فعالیت‌های آن است. از آن‌جا که ارزش‌یابی نقش آینه را ایفا می‌کند، مسؤولان و اولیای مدرسه می‌توانند با بهره‌گیری از آن تصویری از چگونگی فعالیت‌ها و برنامه‌ها به دست آورند و تصمیمات لازم را به منظور

بهبود بخشیدن و پیشرفت فعالیت‌ها برای دستیابی به بازدهی مورد نظر اتخاذ کنند (فضلی‌خانی؛ محمد میرزایی؛ آرانی، ۱۳۸۳).

از جمله اهداف و ضرورت‌های ارزش‌یابی، مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتایج و دادن بازخورد تصحیح‌کننده به دانش‌آموز، مطلع کردن دانش‌آموزان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روش‌های تدریس و... است. (سیف؛ شریفی، ۱۳۷۵؛ شعبانی؛ کیامنش، ۱۳۷۰؛ حسین‌زاده، ۱۳۸۰)

از جمله اهداف ارزش‌یابی توصیفی ۱. بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری. ۲. فراهم کردن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرای. ۳. تأکید بر اهداف آموزش و پرورش از طریق توجه به فرایند یادگیری به جای تأکید بر محتوی. ۴. زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی. ۵. افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری با کاهش اعتبار نمره.

کاربرد ارزش‌یابی توصیفی آثاری برای دانش‌آموز و محیط و جریان یادگیری بر جای می‌گذارد که هر کدام هدف‌های ارزشمند تربیتی تلقی می‌شود که نظام آموزشی در پی تحقق آنهاست. برخی از این آثار عبارت‌اند از:

بهبود یادگیری، ایجاد نگرش مطلوب نسبت به مدرسه، افزایش بهداشت روانی کلاس درس، افزایش روحیه نقدپذیری در کودکان، افزایش مشارکت در یادگیری، رشد مهارت خوداصلاحی و خودتنظیمی، رشد مهارت نقد خود و بالاخره افزایش اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان (حسنی؛ احمدی، ۱۳۸۴).

همان‌طور که گفته شد این الگوی ارزش‌یابی سبب افزایش عزت نفس دانش‌آموزان می‌شود. زیرا وقتی که دانش‌آموز از معیارها و ملاک‌های عملکرد صحیح در مورد انتظار آموزشی خاص آگاهی داشته باشد، می‌تواند اثر خودش را بررسی و ارزش‌یابی کند و این کار سبب می‌شود که کودک احساس استقلال و اعتماد به نفس پیدا کند و انگیزه‌ی بیش‌تر برای یادگیری به دست آورد. همچنین بیان قوت‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموز در حین فعالیت‌های یادگیری از سوی معلم به افزایش عزت نفس دانش‌آموز منجر می‌شود. (حسینی؛ احمدی، ۱۳۸۴).

در سال ۱۹۹۷ در انگلستان گروهی از اساتید سنجش تحصیلی که خود را گروه اصلاح سنجش نامیدند، به سرپرستی پاول بلک و ویلان ویلیامز مامور شدند تا بر اساس تحقیق به این پرسش پاسخ دهند که آیا ارزش‌یابی تکوینی (مستمر) نقشی در ارتقای سطح آموخته‌های دانش‌آموزان دارد؟ آنان طی یک سال کار فشرده به این نتیجه رسیدند که استراتژی سنجش تکوینی (رشد دهنده) استانداردهای پیشرفت را ارتقا می‌بخشد. همچنین آنان به این نتیجه رسیدند که در یادگیری موفق، آنچه حرف اول را می‌زند، میزان اعتماد به نفس فراگیران است. و ارتقای آموزشی از طریق سنجش بستگی دارد به عواملی مانند درک و توجه به تأثیر غیرقابل تردیدی که شیوه سنجش و ارزش‌یابی بر ایجاد علاقه و اعتماد به نفس در دانش‌آموزان دارد.

فرانچیز و دیگران^۱ (۱۹۸۵) تحقیقی در زمینه تأثیر ارزش‌یابی تکوینی بر عملکرد دانشجویان رشته‌های دبیری انجام دادند. آنان در این بررسی به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که ارزش‌یابی تکوینی داشته‌اند از عملکردی

بهرتر نسبت به دانشجویانی که هیچ گونه آزمون تکوینی نداشته‌اند، برخوردار بوده‌اند.

بلوم و همکاران (۱۹۸۶ به نقل از کرد، ۱۳۸۱) تحقیقی تحت عنوان «رابطه میان نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به ارزش‌یابی تکوینی و آنچه در کلاس درس می‌گذرد» انجام دادند. بر اساس این تحقیق مشخص شد که میان این دو مقوله همبستگی بالایی وجود دارد.

حیدری (۱۳۷۵) در تحقیقی تحت عنوان «تأثیر اجرایی ارزش‌یابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدون‌کنار» به این نتیجه رسید که هرگاه ارزش‌یابی تکوینی با بازخورد نتایج به دانش‌آموز همراه باشد، با میزان پیشرفت تحصیلی همبستگی مستقیم دارد.

کرد (۱۳۸۱) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی تأثیر بازخورد ارزش‌یابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱» به این نتیجه رسید که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که بازخورد در آزمون‌های تکوینی دریافت می‌کردند در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد.

سپاسی (۱۳۷۳)، تحقیقی تحت عنوان «مقایسه تأثیر ارزش‌یابی پایانی و ارزش‌یابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز» انجام داده و به این نتیجه دست یافته است که آزمون‌های تکوینی سبب حضور جدی و فعال دانشجویان خواهد شد و آنان حتی به ندرت در آمدن به کلاس دارای تأخیر بوده‌اند و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در مقایسه با گروه کنترل که هیچ گونه آزمون تکوینی دریافت نمی‌کردند به صورت معناداری افزایش پیدا کرده است.

حقیقی (۱۳۸۴) تحقیقی تحت عنوان «نقش ارزش‌یابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران انجام داده

است. وی به این نتیجه رسیده است که سطوح یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش ارزش‌یابی توصیفی با دانش‌آموزان دیگر تفاوت معنادار دارد، یعنی دانش‌آموزان گروه ارزش‌یابی توصیفی بهتر از گروه دیگر عمل می‌کنند.

کریمی (۱۳۸۴) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی تأثیر روش جدید ارزش‌یابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز» به این نتیجه رسید که اختلالات رفتاری دو گروه دختران و پسران تحت پوشش ارزش‌یابی توصیفی کاهش یافته است.

مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۴) در تحقیق خود تحت عنوان «بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزش‌یابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه‌های اول و دوم شهر تهران در سال ۸۴-۸۳ به این نتیجه رسید که از دیدگاه معلمان و والدین در زمینه‌ی اثربخشی طرح ارزش‌یابی توصیفی بیش‌ترین تأثیر را در بهداشت روحی و روانی دارد. همچنین نتایج تحقیقات نشان داد که ارزش‌یابی تکوینی و مستمر در پیشرفت و یادگیری موفق تأثیر بسزایی دارد و روی علاقه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان نیز موثر است.

گیل داسا در تحقیق خود مبنی بر این‌که آیا نمرات عزت نفس بر پیشرفت تحصیل مؤثر است؟ به این نتیجه رسید که ۸۳٪ دانش‌آموزانی که عزت نفس بالاتری داشتند از دبیرستان فارغ‌التحصیل شدند و حال آن‌که از گروه گواه تنها ۵۰٪ فارغ‌التحصیل شدند (به نقل از یوسفی، ۱۳۷۴).

در مجموع نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که نوع ارزش‌یابی با پیشرفت و یادگیری و علاقه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان رابطه دارد و دانش‌آموزان موفق‌تر از عزت نفس بالاتری برخوردارند.

روش‌شناسی

روش تحقیق حاضر از نوع پس‌رویدادی و علی‌مقایسه‌ای است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران است که در نظام

ارزش‌یابی توصیفی و سستی شرکت داشته‌اند. نمونه انتخاب شده در این پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای شامل ۱۰۳ نفر بوده که ۴۹ نفر آنها در دو کلاس (دختر و پسر) از گروه ارزش‌یابی توصیفی و ۵۴ نفر دیگر در دو کلاس (دختر و پسر) از گروه ارزش‌یابی سستی بوده است. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه عزت نفس آلیس پوپ برای تعیین میزان عزت نفس دانش‌آموزان بود که دارای ضریب پایایی $F = 0/74$ با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ است و روایی آن را گروهی از صاحب‌نظران تأیید کرده‌اند. همچنین عبداله‌نژاد (۱۳۷۸) روایی بیرونی همبستگی آزمون فوق و آزمون روزنبرگ را $0/82$ گزارش کرده است (امجدیان، ۱۳۸۲). همچنین برای مشاهده کردن رفتارهای کلاسی با بهره‌گیری از سیاهه‌ای برای ثبت کردن رفتارهای مربوط به محورهای ۱) چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس ۲) نظم و انضباط حاکم بر کلاس ۳) تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر ۴) تعامل دانش‌آموزان با معلم در کلاس اقدام شده است. مشاهده در دو نوبت، یک جلسه همزمان با اجرای پرسش‌نامه و یک جلسه بعد از اجرای پرسش‌نامه صورت گرفته است. از نظر روایی، مناسب بودن محورهای طراحی شده مورد تأیید همکاران صاحب‌نظر قرار گرفته است و همخوانی بسیار نزدیک نتایج مشاهدات در هر دو نوبت نشانگر پایایی بسیار بالای این مشاهدات بوده است.

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی مانند محاسبه فراوانی و رسم نمودار، میانگین و انحراف استاندارد و روش‌های آمار استنباطی مانند محاسبه آزمون تحلیل واریانس دوراهه استفاده شده است

توصیف نتایج

بخش کمی

به منظور آزمون فرضیه اول، نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر عزت نفس معنادار است $[P < 0/05$ و $F(1, 99) = 9/07$]

و با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار میان عزت نفس دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزش‌یابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش سنتی ارزش‌یابی شده‌اند تأیید و مشخص شد که میزان عزت نفس دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی به طور معنادار بیش‌تر از دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش سنتی است. در این زمینه میان عزت نفس دختران و پسران تفاوت وجود داشت، اما این تفاوت معنادار نبود و تأثیر جنسیت بر عزت نفس نیز معنادار نیست [$P > ۰/۰۵$ و $F(۱ و ۹۹) = ۱/۰۳$]. به این ترتیب تأثیر تعاملی میان جنسیت و نوع ارزش‌یابی تأیید نشده است [$P > ۰/۰۵$ و $F(۱ و ۹۹) = ۰/۳۵$]. ضریب امگای محاسبه [$w = ۰/۰۷$] نشان می‌دهد که متغیر نوع ارزش‌یابی تنها ۷ درصد از واریانس عزت نفس را تبیین می‌کند.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات عزت نفس به تفکیک جنسیت و نوع

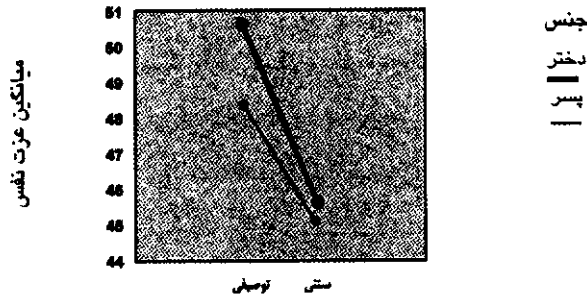
ارزش‌یابی

ارزش‌یابی	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
توصیفی	دختر	۵۰/۶۲	۸/۳۴	۲۹
	پسر	۴۸/۴۰	۵/۷۲	۲۰
	کل	۴۹/۷۱	۷/۴۰	۴۹
سنتی	دختر	۴۵/۶۷	۷/۱۴	۱۸
	پسر	۴۵/۰۸	۵/۴۵	۲۶
	کل	۴۵/۲۸	۶/۰۰	۵۴
کل	دختر	۴۸/۷۲	۸/۱۹	۴۷
	پسر	۴۶/۲۷	۵/۷۲	۵۶
	کل	۴۷/۳۹	۷/۰۳	۱۰۳

جدول شماره ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای بررسی اثر جنسیت و نوع

ارزش‌یابی بر عزت نفس

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
ارزش‌یابی	۴۰۷/۶۱	۱	۴۰۷/۶۱	۹/۰۷	۰/۰۰۳
جنس	۴۶/۸۵	۱	۴۶/۸۵	۱/۰۳	۰/۳۱
ارزش‌یابی-جنس	۱۵/۹۷	۱	۱۵/۹۷	۰/۳۵	۰/۵۵
خطا	۴۴۸۰/۳۷	۹۹	۴۵/۲۵	-	-



نمودار شماره ۱. تأثیر نوع ارزش‌یابی و جنسیت بر عزت‌نفس

نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داده که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی معنادار نبوده است. $[F(1,99) = 0/09$ و $P > 0/05]$ و با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه‌ی دیگر پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار میان خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزش‌یابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش ستتی ارزش‌یابی شده‌اند، رد شد. اما تأثیر جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی معنادار بوده است $[F(1,99) = 4/66$ و $P < 0/05]$ و مشخص شد که میزان خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان دخترتری که روش توصیفی و ستتی ارزش‌یابی شده‌اند بیش‌تر از میزان خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان پسری است که با روش توصیفی و ستتی ارزش‌یابی شده‌اند تأثیر تعاملی جنسیت و ارزش‌یابی نیز رد شد $[F(1,99) = 0/0$ و $P > 0/05]$.

جدول شماره ۳. میانگین و انحراف استاندارد نمرات خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی به

تفکیک جنسیت و نوع ارزش‌یابی

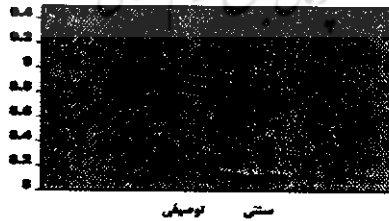
تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	ارزش‌یابی
۲۹	۱/۵۵	۹	دختر	توصیفی
۲۰	۱/۸۵	۸/۲۰	پسر	
۴۹	۱/۷۱	۸/۶۷	کل	
۱۸	۱/۶۰	۸/۸۹	دختر	سنتی
۳۶	۲/۰۶	۸/۰۸	پسر	
۵۴	۱/۹۴	۸/۳۵	کل	
۴۷	۱/۵۶	۸/۹۶	دختر	کل
۵۶	۱/۹۷	۸/۱۳	پسر	
۱۰۳	۱/۸۳	۸/۵۰	کل	

جدول شماره ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس دوراهه برای بررسی اثر جنسیت و نوع

ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
ارزش‌یابی	۰/۳۰	۱	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۷۶
جنس	۱۵/۳۶	۱	۱۵/۳۶	۴/۶۶	۰/۳۳
ارزش‌یابی-جنس	۰/۰	۱	۰/۰	۰/۰	۰/۹۹
خطا	۳۲۵/۷۲	۹۹	۳/۲۹	-	-

میانگین خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی



نمودار شماره ۲. تأثیر نوع ارزش‌یابی و جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی

نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی معنادار است. [$F(1,99)=17/17$ و $P<0/05$] و با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه‌ی سوم پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار میان خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزش‌یابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش سنتی ارزش‌یابی شده‌اند، تأیید و مشخص شد که میزان خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی به طور معنادار بیش‌تر از دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش سنتی است. تأثیر جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی تأیید نشد. [$F(1,99)=1/55$ و $P>0/05$]. همچنین تأثیر تعاملی میان جنسیت و نوع ارزش‌یابی نیز تأیید نشد. [$P>0/05$ و $F(1,99)=0/09$]. همچنین ضریب امگای محاسبه شده [$w=0/13$] است.

جدول شماره ۵. میانگین و انحراف استاندارد نمرات خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی به

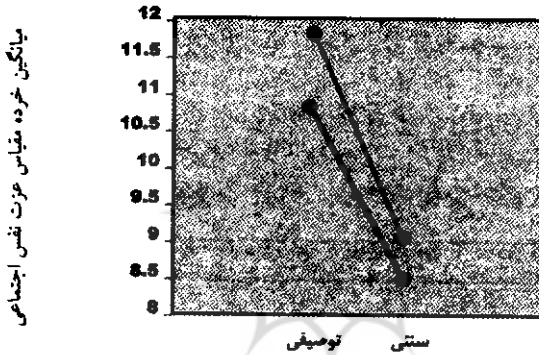
تفکیک جنسیت و نوع ارزش‌یابی

ارزش‌یابی	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
توصیفی	دختر	۱۰/۷۲	۲/۸۱	۲۹
	پسر	۱۱/۶۵	۲/۲۰	۲۰
	کل	۱۱/۱۰	۳/۲۶	۴۹
سنتی	دختر	۸/۴۴	۳/۲۹	۱۸
	پسر	۹/۰	۲/۰۷	۳۶
	کل	۸/۸۱	۲/۵۲	۵۴
کل	دختر	۹/۸۵	۳/۷۵	۴۷
	پسر	۹/۹۵	۲/۴۶	۵۶
	کل	۹/۹۰	۳/۱۰	۱۰۳

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ای برای بررسی اثرجنسیت و نوع

ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
ارزش‌یابی	۱۴۴/۸۱	۱	۱۴۴/۸۱	۱۷/۱۷	۰/۰۰
جنس	۱۳/۰۷	۱	۱۳/۰۷	۱/۵۵	۰/۲۱
ارزش‌یابی-جنس	۰/۸۱	۱	۰/۸۱	۰/۰۹	۰/۷۵
خطا	۸۳۳/۷۸	۹۹	۸/۴۳	-	-



نمودار شماره ۳. تأثیر نوع ارزش‌یابی و جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی

نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس جسمانی معنادار است. $[F(۱,۹۹)=۷۷۸ و P<۰/۰۵]$ و با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه‌ی چهارم پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار میان خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزش‌یابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش سستی ارزش‌یابی شده‌اند تأیید و مشخص شد که میزان خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی به طور معنادار بیش‌تر از دانش‌آموزان

ارزش‌یابی شده با روش سستی است. همچنین تأثیر جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس جسمانی نیز معنادار شده است. [$F(1,99)=7/24$ و $P<0/05$] و فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار میان خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان دختر که با روش توصیفی و سستی ارزش‌یابی شده‌اند و دانش‌آموزان پسری که با روش توصیفی و سستی ارزش‌یابی شده‌اند تأیید و مشخص شد که میزان خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دختران ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و سستی به طور معناداری بیشتر از پسران ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و سستی است. تأثیر تعاملی میان جنسیت و نوع ارزش‌یابی رد شد [$F(1,99)=1/88$ و $P>0/05$]. همچنین ضریب امگای محاسبه شده [$w=0/05$] است.

جدول شماره ۷. میانگین و انحراف استاندارد نمرات خرده مقیاس عزت نفس جسمانی به

تفکیک جنسیت و نوع ارزش‌یابی

ارزش‌یابی	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
توصیفی	دختر	۱۱/۷۲	۲/۱۷	۲۹
	پسر	۱۰/۱۰	۲/۰۴	۲۰
	کل	۱۱/۰۶	۲/۲۴	۴۹
سستی	دختر	۱۰/۰۶	۲/۳۱	۱۸
	پسر	۹/۵۸	۱/۷۹	۳۶
	کل	۹/۷۴	۱/۹۷	۵۴
کل	دختر	۱۱/۰۹	۲/۳۴	۴۷
	پسر	۹/۷۷	۱/۸۸	۵۶
	کل	۱۰/۳۷	۲/۲۰	۱۰۳

جدول شماره ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها برای بررسی اثر جنسیت و نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس جسمانی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
ارزش‌یابی	۲۸/۴۵	۱	۲۸/۴۵	۶/۷۸	۰/۰۱
جنس	۲۶/۱۸	۱	۲۶/۱۸	۶/۲۴	۰/۰۱
ارزش‌یابی-جنس	۷/۹۰	۱	۷/۹۰	۱/۸۸	۰/۱۷
خطا	۴۱۵/۲۸	۹۹	۴/۱۹	-	-



نمودار شماره ۴. تأثیر ارزش‌یابی و جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس جسمانی

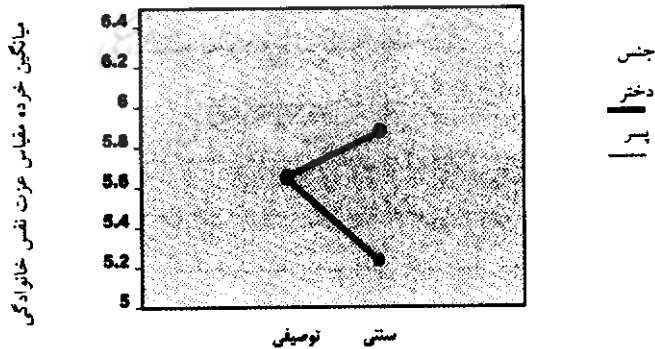
آزمون فرضیه‌ی پنجم نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس خانوادگی معنادار نیست. $[P > 0/05]$ و معنادار میان خرده مقیاس عزت نفس خانوادگی دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزش‌یابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش سستی ارزش‌یابی شده‌اند، رد شد. تأثیر جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس خانوادگی رد شد. $[P > 0/05]$ و همچنین تأثیر تعاملی میان جنسیت و نوع ارزش‌یابی نیز رد شد. $[F(1,99) = 1/09, P > 0/05]$.

جدول شماره ۹. میانگین و انحراف استاندارد نمرات خرده مقیاس عزت نفس خانوادگی به تفکیک جنسیت و نوع ارزش‌یابی

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	ارزش‌یابی
۲۹	۱/۳۴	۵/۶۶	دختر	توصیفی
۲۰	۱/۷۵	۵/۶۵	پسر	
۴۹	۱/۵۰	۵/۶۵	کل	
۱۸	۱/۳۳	۵/۸۳	دختر	سنتی
۳۶	۱/۲۹	۵/۲۲	پسر	
۵۴	۱/۳۲	۵/۴۳	کل	
۵۷	۱/۳۳	۵/۷۲	دختر	کل
۵۶	۱/۴۷	۵/۳۸	پسر	
۱۰۳	۱/۴۱	۵/۵۲	کل	

جدول شماره ۱۰. نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ای برای بررسی اثر جنسیت و نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت‌نفس خانوادگی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
ارزش‌یابی	۰/۳۷	۱	۰/۳۷	۰/۱۸	۰/۶۶
جنس	۲/۲۶	۱	۲/۲۶	۱/۱۳	۰/۲۹
ارزش‌یابی - جنس	۲/۱۸	۱	۲/۱۸	۱/۰۹	۰/۲۹
خطا	۱۹۷/۸۲	۹۹	۱/۹۹	-	-



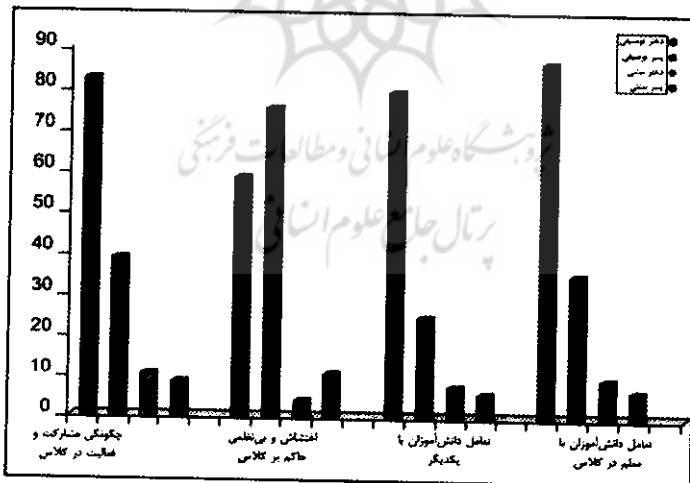
نمودار شماره ۵. تأثیر ارزش‌یابی و جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس خانوادگی

بخش کیفی

در بخش کیفی از بررسی مشاهدات در گروه ارزش‌یابی سستی و توصیفی در میان دختران و پسران با توجه به محورهای (۱) چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس، (۲) اشتیاق و بی‌نظمی حاکم بر کلاس، (۳) تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر، (۴) تعامل دانش‌آموزان با معلم در کلاس بر اساس مشاهده‌ی فراوانی این رفتارها نتایج زیر به دست آمد:

جدول شماره ۱۱. توزیع فراوانی رفتارهای کلاسی مشاهده شده

سستی		توصیفی		مجموعه رفتارهای کلاسی مشاهده شده
بیشتر	کمتر	بیشتر	کمتر	
۹	۱۱	۳۹	۸۲	(۱) چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس
۱۱	۴	۷۵	۵۸	(۲) بی‌نظمی و اشتیاق حاکم بر کلاس
۶	۸	۲۵	۷۹	(۳) تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر
۷	۱۰	۳۵	۸۶	(۴) تعامل دانش‌آموزان با معلم در کلاس



نمودار شماره ۱۱. فراوانی رفتارهای کلاسی مشاهده شده

نتایج بررسی مشاهدات در گروه ارزش‌یابی سنتی نشان داد که تمایل به مشارکت و فعالیت در کلاس کمتر دیده می‌شود و در بروز این تمایل میان دختران و پسران تفاوتی به چشم نمی‌خورد. اما در گروه ارزش‌یابی توصیفی نتایج مشاهدات نشان داد که دانش‌آموزان این گروه کنجکاوتر بودند، بیش‌تر سؤال می‌کردند و همواره در تکاپو بودند و در کلاس بحث، مشارکت و فعالیت داشتند و این فعالیت و مشارکت میان دختران بیش‌تر از پسران بوده است.

همچنین نتایج بررسی مشاهدات در گروه ارزش‌یابی سنتی نشان داد که بی‌نظمی و به هم ریختگی در آن‌ها کمتر به چشم می‌خورد و این نظم و انضباط میان دختران بیش‌تر از پسران است، اما نتایج مشاهدات نشان داد که در گروه ارزش‌یابی توصیفی نظم و انضباط بسیار کمتر دیده می‌شود و این بی‌نظمی میان پسران بیش‌تر از دختران است.

همچنین بررسی مشاهدات نشان داد که تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر در گروه ارزش‌یابی سنتی بسیار کم بوده است و تفاوتی میان دختران و پسران این گروه وجود ندارد. اما نتایج مشاهدات در گروه ارزش‌یابی توصیفی نشان داد که تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر بسیار بیش‌تر از دانش‌آموزان گروه سنتی است و این تعامل میان دختران بیش‌تر از پسران است.

گذشته از بررسی مشاهدات نشان داد که میزان تعامل و ارتباط دانش‌آموزان گروه سنتی با معلم بسیار کم بوده است و این تعامل میان دختران نسبت به پسران بیش‌تر است. اما نتایج مشاهدات در گروه ارزش‌یابی توصیفی نشان داد که میزان تعامل و ارتباط دانش‌آموزان با معلم بسیار زیاد بوده و بیش‌تر از گروه سنتی است و این تعامل میان دختران بیش‌تر از پسران است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش در بخش کمی نشان داد که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر عزت نفس معنادار است و میزان عزت نفس دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزش‌یابی شده‌اند، بیش‌تر از دانش‌آموزانی است که با روش سنتی ارزش‌یابی شده‌اند. در زمینه‌ی تفاوت تأثیر ارزش‌یابی توصیفی میان دختران و پسران تفاوت معنادار به چشم نخورد.

نتایج پژوهش در زمینه‌ی خرده مقیاس‌های عزت نفس نشان داد که تأثیر ارزش‌یابی توصیفی بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی معنادار نبوده است. اما تأثیر جنسیت بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی معنادار بوده است و مشخص شد که میزان خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان دختر که با روش توصیفی و سنتی ارزش‌یابی شده‌اند، بیش‌تر از میزان خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان پسر است که با روشی توصیفی و سنتی ارزش‌یابی شده‌اند. این امر ممکن است ناشی از تأثیر عواملی چون تغییر نگرش و اهمیت قابل شدن بیش‌تر خانواده برای تحصیل دختران و بسترسازی فرهنگی و اجتماعی مناسب از طریق ارزش‌گذاری بیش‌تر جامعه برای این امر باشد. در تأیید این ادعا آمار پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری در سال ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳ در پسرها ۳۸/۰۲ و ۳۸/۱۵ بوده در حالی که در دخترها این آمار ۶۱/۸۵ و ۶۱/۹۸ بوده است. این امر نشان‌دهنده سیر صعودی تلاش دختران برای تحصیل بوده است. علاوه بر این می‌توان از نتایج کیفی تحقیق در زمینه‌ی میزان مشارکت و فعالیت بیش‌تر دانش‌آموزان دختر در کلاس نیز در راستای تأیید این مطلب بهره گرفت که در مجموع نشان‌گر انگیزه و اشتیاق بیش‌تر آنها است که موجب ارتقای عزت نفس تحصیلی در آنان شده است.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که تأثیر نوع ارزش‌یابی بر خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی معنادار بوده است و میزان خرده مقیاس عزت نفس

اجتماعی دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی بیش‌تر از دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش سستی است. این امر ممکن است به دلیل افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری در نظام ارزش‌یابی توصیفی باشد که با فراهم کردن زمینه و فضای مناسب برای برقراری ارتباط‌های بیش‌تر و فرصت یادگیری و تمرین بیش‌تر مهارت‌های اجتماعی و تعامل گسترده در سطح کلاس و مدرسه سبب رشد عزت نفس اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. البته در این زمینه تفاوتی میان دختران و پسران مشاهده نشد. نتایج مشاهدات در زمینه تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در ارزش‌یابی توصیفی نیز در تأیید این یافته‌هاست.

نتایج پژوهش در زمینه‌ی تأثیر نوع ارزش‌یابی و خرده‌مقیاس عزت نفس جسمانی نشان داد که میزان خرده‌مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش توصیفی بیش‌تر از دانش‌آموزان ارزش‌یابی شده با روش سستی است. با وجود این‌که ارتباط ظاهری میان عزت نفس جسمانی و مسایل تحصیلی وجود ندارد، اما این تفاوت را می‌توان به وجود ارتباط درونی میان مؤلفه‌های عزت نفس نسبت داد. زیرا طبیعتاً افزایش یا کاهش هر یک از آن‌ها در یکدیگر تأثیر دارد و در نمونه پژوهش نیز دانش‌آموزان تحت ارزش‌یابی توصیفی به دلیل برخورداری از وضعیت مناسب‌تر در بیش‌تر زمینه‌های عزت نفس، در این مؤلفه نیز بهتر بوده‌اند. همچنین مشخص شد که تأثیر جنسیت بر خرده‌مقیاس عزت نفس جسمانی نیز معنادار است و میزان خرده‌مقیاس عزت نفس جسمانی دختران ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و سستی بیش‌تر از پسران ارزش‌یابی شده با روش توصیفی و سستی است و این امر ممکن است ناشی از تأثیر عواملی چون، رشد و این‌که دخترها از نظر رشد جسمانی جلوتر از پسرها هستند و همچنین اهمیت قایل شدن خانواده‌ها و حتی خود دختران برای وضعیت جسمانی خود، این‌که از نظر هیکل و شکل و

قیافه مورد تأیید و پسند دیگران باشند و همچنین تأثیرپذیری بیش‌تر زنان از مسایلی چون مد است.

نتایج پژوهش در زمینه‌ی خرده‌مقیاس عزت نفس خانوادگی معنادار نبوده است، تأثیر جنسیت بر خرده‌مقیاس عزت نفس خانوادگی نیز معنادار نبوده است. این امر ممکن است ناشی از تعدد و تنوع عوامل تأثیرگذار بر خانواده باشد. علاوه بر این ذهنیت پیشین خانواده مبنی بر وجود ملاک‌های معینی مانند اخذ نمره بیست و اهداف و انتظارات دقیق‌تر در نظام ارزش‌یابی سنتی که از دیرباز آن را پذیرفته‌اند و به آن عادت دارند، موجب تعدیل این تفاوت در دو گروه شده است و بر کیفیت عزت‌نفس خانوادگی دانش‌آموزان گروه ارزش‌یابی توصیفی تأثیر گذاشته است.

نتایج پژوهش در بخش کیفی نشان داد که دانش‌آموزان در گروه ارزش‌یابی توصیفی کنجکاوتر هستند و همواره در بحث و تکاپو و فعالیت و مشارکت هستند و دختران بیش‌تر از پسران فعال‌اند.

همچنین میزان تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر و با معلم در گروه ارزش‌یابی توصیفی بسیار بیش‌تر از گروه ارزش‌یابی سنتی است و این تعامل میان دختران بیش‌تر از پسران است. در ضمن میزان نظم و انضباط در گروه ارزش‌یابی توصیفی بسیار کمتر از گروه ارزش‌یابی سنتی است و این بی‌نظمی میان پسران بیش‌تر از دختران است.

از نتایج تحقیقات انجام شده و این تحقیق چنین بر می‌آید که ارزش‌یابی توصیفی (تکوینی، مستمر) به دلیل داشتن ویژگی‌های خاص از جمله فراهم آوردن بازخورد طی مراحل آموزش سبب پیشرفت تحصیلی، بهبود و تعمیق بخشیدن به یادگیری می‌شود (بلک و ویلیامز، ۱۹۸۸؛ فرنچ و دیگران، ۱۹۸۵؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ کرد، ۱۳۸۱؛ حقیقی، ۱۳۸۴). همان‌طور که در تحقیقات دیگر مشخص شده است، بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی در نتیجه ارزش‌یابی

تکوینی سبب به وجود آمدن نگرش مثبت می‌شود (بلوم و همکاران، ۱۹۸۶ به نقل از کرد، ۱۳۸۱). و بیش‌ترین تأثیر را در بهداشت روحی و روانی دانش‌آموزان می‌گذارد و روی علاقه و عزت نفس دانش‌آموزان نیز مؤثر است (مرتضایی‌نژاد، ۱۳۸۳). دانش‌آموزانی که عزت نفس بالاتر دارند از پیشرفت تحصیلی و یادگیری بیش‌تر برخوردارند (پورکی^۱، ۱۹۷۰؛ پورشافی، ۱۳۷۰؛ یوسفی، ۱۳۷۴). همچنین بهره‌گیری از ارزش‌یابی توصیفی (تکوینی، مستمر) سبب حضور جدی و فعال دانش‌آموزان در کلاس و پیشرفت تحصیلی بیش‌تر آنها می‌شود (سپاسی، ۱۳۷۳).

در مجموع می‌توان گفت نوع ارزش‌یابی به منزله‌ی یکی از عناصر اصلی یک نظام آموزشی بر عناصر دیگر آن تأثیر بسیار می‌گذارد. کاربرد ارزش‌یابی توصیفی آثاری بر دانش‌آموز و محیط و جریان یادگیری بر جای می‌گذارد که هر یک هدف‌های ارزشمند تربیتی تلقی می‌شود که نظام آموزش در پی تحقق بخشیدن به آن‌ها است. از جمله اهداف کلی که طرح ارزش‌یابی توصیفی در نظر داشته است؛ "بهبود کیفیت فرایند یادگیری-یاددهی، افزایش مشارکت در یادگیری، افزایش روحیه نقدپذیری و رشد مهارت‌های نقد خود و دیگران، افزایش بهداشت روانی در کلاس درس با حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی و فرهنگ بیست‌گرایی، افزایش اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های خود اصلاحی و خود تنظیمی" است که بر پایه یافته‌های این تحقیق که با برخی از اهداف فوق مرتبط بوده است، می‌توان بر ضرورت جایگزینی و گسترش این روش ارزش‌یابی در نظام آموزش و پرورش کشور تأکید کرد.

با وجود محدودیت‌های نمونه و روش پژوهش و محدودیت در تعمیم نتایج پیشنهادهایی ارائه می‌شود:

با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت ارزش‌یابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان و با توجه به این‌که معلمان و والدین دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزش‌یابی توصیفی یکی از عوامل مؤثر در اجرای موفقیت‌آمیز طرح هستند، شایسته است به منظور آشناسازی و توجیه و تغییر نگرش معلمان و والدین و فرهنگ‌سازی عمومی آموزش‌های لازم داده شود. برگزاری جلسات توجیهی با حضور مسؤولان و متخصصان امر در مدارس، تهیه و توزیع جزوه‌های آموزشی، همچنین ارائه فیلم‌های آموزشی از طریق رسانه ملی (تلویزیون) و معرفی ویژگی‌ها و اثرات مثبت طرح ارزش‌یابی توصیفی می‌تواند ما را در این مهم یاری رساند.

با توجه به نتایج کیفی پژوهش مبنی بر وجود نقاط قوت و مثبت چون فعالیت، مشارکت و تعامل بیش‌تر دانش‌آموزان در گروه ارزش‌یابی توصیفی، به دلیل وجود برخی مشکلات از جمله نظم و اداره‌ی کلاس همچنین پیچیده‌تر بودن اجرای ارزش‌یابی توصیفی پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت، مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم را در معلمان آموزش دهند. مثلاً مهارت ارائه بازخورد توصیفی به دانش‌آموزان، مهارت مدیریت پوشه کار و تحلیل اطلاعات آن، مهارت به کارگیری روش‌های خودسنجی و همسال‌سنجی و...

با توجه به این‌که یکی از اصول حاکم بر ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی هماهنگی میان هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و فرایند ارزش‌یابی است و از آنجایی که ارزش‌یابی توصیفی تحت تأثیر دیدگاه‌های جدید یادگیری شکل گرفته است، لذا پیشنهاد می‌شود با توجه به تغییر نظام ارزش‌یابی، در برنامه‌ی درسی، کتاب‌ها (محتوای درسی)، روش تدریس، ابزار

مورد استفاده و... برای هماهنگی آن‌ها و پیشرفت طرح تغییرات لازم ایجاد شود. مثلاً بهره‌گیری از روش‌های تدریس جدید مانند روش‌های مشارکتی و همیارانه و به طور کلی روش‌های فعال تدریس، که این خود نیازمند فضای مناسب کلاس و میز و صندلی مناسب و مانند آن است.

با توجه به نتایج مثبت ارزش‌یابی توصیفی در نظام آموزش و پرورش برای موفقیت بیش‌تر و پیشبرد طرح، تغییرات لازم در آیین‌نامه امتحانات صورت گیرد تا هماهنگی لازم میان آیین‌نامه‌ها و امتحانات و طرح جدید به وجود آید.



فهرست منابع

الف) فارسی

- آقاجری، زهره (۱۳۷۴). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری والدین بر عزت نفس و سازگاری فرزندان دانش‌آموزان راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء تهران.
- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار. اولین همایش ارزش‌یابی تحصیلی، دفتر ارزش‌یابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش تهران.
- امجدیان، فریبا (۱۳۸۲). هنجاریابی آزمون عزت‌نفس، آلیس پوپ... پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی. واحد تهران مرکز.
- بنی‌اسد، حسین (۱۳۸۴). آشنایی با طرح ارزش‌یابی توصیفی، تهران: انتشارات آگاه.
- بیابان‌گرد، اسماعیل (۱۳۷۳). روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، تهران انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- پورشافعی (۱۳۷۰). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم؛ تهران.
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). طرح ارزش‌یابی توصیفی، تهران: انتشارات آثار معاصر.
- حسینی، محمد (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزش‌یابی توصیفی، تهران: انتشارات آثار معاصر.
- حسینی، محمد (۱۳۸۴). ارزش‌یابی توصیفی الگویی نو در ارزش‌یابی تحصیلی، تهران: انتشارات مدرسه.
- حسین‌زاده، فتح‌الله (۱۳۸۰). آسیب‌شناسی نظام ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

حقیقی، فهیمه‌السادات (۱۳۸۴). نقش ارزش‌یابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان در پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور، مرکز تهران.

حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزش‌یابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید، منطقه فریدون‌کنار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزش‌یابی در خدمت آموزش، تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

رضایی، منیره (۱۳۸۳). برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس، راهنمایی و مشاوره و ارزش‌یابی، در مجموعه مقالات همایش ملی مهندس اطلاعات در آموزش و پرورش. جلد ۴: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

رضوی، عباس (۱۳۸۴). ماهنامه تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۶۵-۱۶۷ سیاسی (۱۳۷۳). مقایسه ارزش‌یابی پایانی و ارزش‌یابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶). روش‌های اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزش، تهران: نشر دوران.

شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۵). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی، تهران: انتشارات رشد،

شعبانی، حسن (۱۳۷۰). مهارت‌های آموزش و پرورش، تهران: انتشارات بعثت.

عظیمی، سیروس (۱۳۶۳). روان‌شناسی کودک، تهران: انتشارات دهخدا،

فاتحی خشک‌ناب، لیلا (۱۳۸۲). بررسی ارتباط عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

- فراهانی، مهدی (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر ارزش‌یابی کیفی آموخته‌های فراگیران، تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۸۳). ارزش‌یابی از فرایندهای کیفی در مدارس راهنمایی تحصیلی، تهران: انتشارات آزمون نوین.
- کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزش‌یابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزش‌یابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
- کیامنش، علی‌رضا (۱۳۷۰). روش‌های ارزش‌یابی، تهران: انتشارات پیام نور.
- مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزش‌یابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه‌های اول و دوم شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- یوسفی، رضا (۱۳۷۴). مقایسه عزت‌نفس دو گروه دانش‌آموزان موفق و ناموفق دبیرستان شهرستان اردبیل و شیوه‌های بالای بردن عزت‌نفس در گروه‌های ناموفق، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

(ب) انگلیسی

- Black,P. and William,D (1998). *Inside the Black Box: Raising standards Through classroom Assessment*, London: King's college.
- Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. Practical Assessment, *Research & Evaluation*, 8(9). Retrieved June 24, 2004.
- Frunchs,L.R and Others (1985). Effects of curriculum Based Measurement and consultation on theacher planning and student Achievement in Mathematics operation. *Educational Research Journal* 28, 617-641.
- Purkey, William Watson (1970). *Self-concept and School achivment*, Prentice-Hall.
- Shepard,L.A (2000). *the role of classroom Assessment in taching and learning*, center for study of Evaluation, standards and student testing California university, Losangles.
- West, R. Crighton, J (1999). Examination Reform in Central and Eastern Europe, *Issues and trends Assessment in Education*, Vol, No. 2.

