

مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی و ارزشیابی سنتی

■ محمد حسنی*
■ عبدالسلام نصرت ناهوکی**

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی مقایسه‌ای رابطه بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان انجام گرفت. در این تحقیق، برای نمونه‌گیری، از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد؛ و با توجه به حجم جامعه مورد نظر، ۱۵۵ دانش آموز که در طرح ارزشیابی توصیفی و ۱۵۵ دانش آموز که در طرح ارزشیابی سنتی (غیرتوصیفی) بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش عبارت بود از: پرسش‌نامه عزت نفس کوپر اسمیت، آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی، آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی و آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی. برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرض‌ها از روش آماری t دو گروه مستقل، استفاده شد. نتایج نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان گروه ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین ترتیب که میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش آموزان گروه ارزشیابی سنتی بود. اما بین عزت نفس دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان طرح ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

ارزشیابی کیفی توصیفی، ارزشیابی کمی، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی

کلید واژه‌ها:

مقدمه

یکی از زیرمجموعه‌های مهم و حساس نظام‌های آموزش و پرورش جهان «خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» است. در کشور ما این خرده نظام اندک‌اندک با قانون‌مند شدن الگوی آموزش و پرورش نوین شکل گرفت. طبق برخی اسناد اولین آیین‌نامه و دستورالعمل قانونی در این باره (که منجر به

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۸/۱۴ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۶/۸

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده مطالعات برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی
mhassani101@gmail.com

** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی- مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد سراوان و مدرس دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان استان سیستان و بلوچستان

شکل‌گیری و نظام‌مند شدن خرده نظام ارزشیابی تحصیلی گردید) در سال ۱۳۰۲ هجری شمسی در شورای عالی معارف تصویب شده است. (شهبازی، ۱۳۷۲) با این مصوبه الگوی خاصی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در کشور شکل گرفت که تا امروز، وجود تغییرات زیاد در برخی بندها و اجزای آن، روح و رویکرد اصلی آن بدون تغییر و ثابت مانده است. (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴) در سال‌های اخیر این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با گذر از تجارب سالیان دراز، مورد نقد صاحب‌نظران و کارشناسان نظام آموزشی واقع شد و اندک‌اندک ضعف‌های آن آشکار گردید. از این‌رو نارضایتی و نیاز به تغییر در این خرده نظام در بین سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران افزایش یافت. البته پیش از این، مطالبه این تغییرات در خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با ظهور برخی نظریات جدید در روان‌شناسی و دیدگاه نوین تربیتی در سطح جهان و در بسیاری از کشورها آغاز شده بود. هم‌چنین تغییرات در نظام برنامه‌ریزی درسی نشان از ضرورت تحول در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی داشت، به طوری که به گفته تاویل (۲۰۰۲) به‌طور کلی تغییر الگوی برنامه درسی در دو محور اساسی زیر مورد توجه قرار گرفت:

- تغییر از آموزش به یادگیری

- تغییر از موضوع محوری به شایستگی محوری^۲

این محورهای تغییر نشان می‌دهد که ارزشیابی تحصیلی نیز می‌بایست دستخوش تغییراتی می‌شد.

در ایران، اولین تغییر مهم و اساسی را می‌توان در دهه هفتاد هجری شمسی با عنوان «ارزشیابی مستمر یا دونوبته» ملاحظه نمود. بعد از استقرار این تغییرات در نظام آموزشی، مصوبه جلسه ۶۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۱/۸/۳۰، وزارت آموزش و پرورش اجازه تغییر مقیاس کمی به کیفی در ارزشیابی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را، به صورت آزمایشی، از سال تحصیلی جاری (۸۱-۸۲) دریافت کرد. بر این اساس دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی معاونت آموزش عمومی کلیات طرح «ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی» را تهیه کرد و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه نمود. کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش پس از بررسی و ایجاد اصلاحاتی در کلیات طرح، آن را تصویب و به معاونت آموزش عمومی ابلاغ کرد تا به صورت آزمایشی در پایه اول دبستان در برخی از مناطق آموزشی کشور اجرا شود.

بر این اساس، طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ به صورت پیش‌آزمایشی در ۲۵ کلاس در ۵ استان (سیستان و بلوچستان، اصفهان، زنجان، شهر تهران و آذربایجان شرقی) اجرا شد. بعد از نقد و بررسی این تجربه و اصلاح و اعمال تغییرات لازم، طرح برای اجرای آزمایشی در سال ۸۳-۱۳۸۲ آماده شد (خوش‌خلق، ۱۳۸۵) و سرانجام این طرح در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا درآمد. در نظام ارزشیابی گذشته، ارزشیابی عملکرد یادگیرندگان فقط در قالب مقیاس کمی بود و مقایسه‌ای با هدف‌های آموزشی صورت نمی‌گرفت. آن نوع ارزشیابی با چگونگی یادگیری، مراحل آن و میزان تلاش

فرد برای یادگیری اهمیتی قائل نبود و لذا برای معلم و دانش‌آموز سودی دربرندارد (حسنی، ۱۳۸۷). در مقابل، ارزشیابی کیفی توصیفی، الگویی است که تلاش می‌کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی به جای کمی‌نگری به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند؛ چنان‌که دیده می‌شود که کانون اصلی این علاقه و توجه، به تنوع و تغییر مقیاس سنجش و تغییر ابزارهای ارزشیابی و توجه به فراهم کردن محیطی انگیزه بخش برای یادگیری بهتر و بیشتر می‌باشد.

در واقع ارزشیابی کیفی توصیفی نگاه جدیدی به نقش معلم، نقش دانش‌آموز و جایگاه ارزشیابی در فرایند یاددهی یادگیری دارد که تحت تأثیر یافته‌های جدید دانش روان‌شناسی، رویکردهای جدید در برنامه‌ریزی درسی و بهره‌گیری از تجربیات کشورهای دیگر شکل گرفته است. به عبارت دیگر، ارزشیابی کیفی توصیفی، الگویی از ارزشیابی است که در جریان تدریس خود را نشان می‌دهد. این فعالیت شامل جمع‌آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز است. جمع‌آوری این اطلاعات از طریق ابزارهای متنوع صورت می‌گیرد و در نهایت معلم با استفاده از نتایج حاصله و با توجه به اهداف و انتظارات آموزشی درباره وضعیت فرد داوری کرده، ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموز را مشخص می‌کند و برای بهبود فعالیت‌های یادگیری بازخورد و رهنمود مناسب ارائه می‌دهد. برخی مشاهدات نشان داده است که ارزشیابی توصیفی موجب کاهش فشار و رقابت‌های زیان‌آور در کلاس‌های درس در مدارس می‌شود، محیط یادگیری را برای یادگیری هرچه مطلوب‌تر دانش‌آموز آماده می‌سازد و به رشد و افزایش عزت‌نفس آن‌ها کمک می‌کند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴). هم‌چنین دانش‌آموزان در کلاس‌هایی که در آن‌ها ارزشیابی کیفی توصیفی اجرا می‌شود، توانایی ابراز وجود بیشتری دارند، لذا در این مشارکت‌جویی، تعامل با هم کلاسی‌ها و با معلمان را از خود نشان داده‌اند (حسنی، ۱۳۸۸).

از زمانی که این طرح به صورت آزمایشی اجرا شد، تا امروز، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است و بنابراین تحقیقات بسیاری در این زمینه انجام شده است. بررسی پیشینه پژوهشی ارزشیابی کیفی توصیفی نشان می‌دهد که بالغ بر هفتاد طرح پژوهشی در ایران از زوایای مختلف انجام گرفته است. یکی از آن‌ها که بسیار پر بسامد ظاهر شده توجه به ارزیابی و بررسی نتایج و آثار ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس و بر دانش‌آموزان است. در اسناد اولیه مربوط به طرح ارزشیابی کیفی توصیفی دو هدف اصلی برای این طرح در نظر گرفته شده است، بنابراین بخش قابل توجهی از تحقیقات در مورد میزان تحقق این دو هدف در مدارس مجری این طرح بوده است. طراحان اولیه این طرح برای آن اهدافی را تعریف کرده‌اند که از جمله می‌توان به افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط یاددهی یادگیری با ارائه بازخوردهای توصیفی کیفی اشاره کرد (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲). از این رو شاهد هستیم که متغیر پیشرفت تحصیلی و متغیرهای مربوط به بهداشت روانی از جمله عزت‌نفس مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است.

تلقی طراحان بر این بود که با اجرای این روش از بروز آسیب‌هایی چون اضطراب، بی‌انگیزه شدن و

کاهش اعتماد به نفس در یادگیری جلوگیری می‌شود و دانش‌آموزان خواهند توانست در یک فضای بدون فشار و نگرانی به یادگیری بپردازند: «ارزشیابی کیفی توصیفی با جهت‌گیری‌های خود در راستای فراهم نمودن محیطی بدون فشار و استرس گام برمی‌دارد. کاهش ارزش امتحانات پایانی در جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تعیین ارتقای پایه و حذف نمره، باعث کاهش خشونت، تحقیر و سرزنش و توهین دانش‌آموزان خواهد شد. حذف تأثیر نهایی ارزشیابی پایانی در تعیین ارتقای دانش‌آموزان و کاهش فضای رقابتی مدرسه، مانع ایجاد آسیب‌های روانی می‌شود.» (حسینی، ۱۳۸۶).

بهداشت روانی مؤلفه‌های بسیاری دارد که عزت‌نفس یکی از مؤلفه‌های مهم آن است. در واقع این مؤلفه از نیازهای اساسی انسان محسوب می‌شود. کسی که از عزت‌نفس بالایی برخوردار است، خودش را به‌گونه‌ای مثبت ارزیابی کرده، برخورد مناسبی نسبت به خود و دیگران دارد. در مقابل کسی که عزت‌نفس پایین دارد، اغلب منزوی شده و از ارتباط با دیگران اجتناب می‌کند، یا اینکه در ناامیدی تلاش می‌کند تا به دیگران و خودش نشان دهد که فرد لایقی است.

وجود ارزشیابی پویا و سازنده که هرگونه اضطراب و نگرانی را از دانش‌آموزان دور کرده و ضامن ایجاد آرامش روانی برای آن‌ها باشد؛ هم چنین فقدان وجود فضای رقابتی مخرب و مقایسه‌های نابه‌جا و عدم تأکید بر شکست‌ها و برعکس، تأکید بر موفقیت‌های دانش‌آموزان، به خودی خود باعث شکل‌گیری خودپنداره مثبت و بروز عزت‌نفس می‌شود. از طرفی داشتن عزت‌نفس باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود، زیرا که خودباوری و تلقی مثبت از خویش‌تن در یادگیری و ایجاد انگیزش برای تحصیل اثر می‌گذارد. هم چنین موفقیت‌های تحصیلی و رسیدن به مدارج بالا موجب ارتقای عزت‌نفس می‌شود.

از سوی دیگر ارزشیابی کیفی توصیفی در راستای بهبود یادگیری، رویکرد خود را از «سنجش از یادگیری»^۲ به رویکرد «سنجش برای یادگیری»^۳ تبدیل کرده است. بر این اساس ارزشیابی نه به‌عنوان یک فعالیت مستقل و مشخص از فرایند یاددهی یادگیری، بلکه آمیخته با آن و در فرایند رخ می‌دهد. متخصصان بر این باورند که با این رویکرد می‌توان نقش اصلاح‌کننده و بهبود بخش یادگیری را در فرایند یادگیری به‌خوبی ایفا نمود. نتیجه این رویکرد افزایش پیشرفت تحصیلی خواهد بود. با تغییر رویکرد ارزشیابی تعاملی بین دانش‌آموزان و معلم افزایش خواهد یافت و محور آن بازخوردهایی است که بین معلم و دانش‌آموز برای بهبود یادگیری مبادله می‌شود. بازخوردهای مفید و مؤثر و به‌موقع که از منابع گوناگون ارائه می‌شود فرایند یادگیری را با نیازهای دانش‌آموزان سازگار می‌نماید و از این طریق جریان یادگیری توسعه و بهبود می‌یابد (بلک، ۲۰۰۴؛ بروکهارت، ۱۳۸۹؛ توکلی، ۱۳۷۹). ایجاد چنین جو سازنده‌ای در کلاس درس باید به بهبود یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. این موضوع هم به لحاظ نظری مورد تأیید است گاسکی^۷ (۱۳۸۷/۲۰۰۳) بوستون^۸ (۱۳۸۷/۲۰۰۲).

در بررسی پیشینه پژوهشی ارزشیابی کیفی توصیفی تحقیقات زیادی درباره بررسی این دو پیامد، یعنی پیشرفت تحصیلی و بهبود مؤلفه‌های بهداشت روانی از جمله عزت‌نفس، صورت گرفته است که

در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

در گزارش اجرایی آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور (حسینی، احمدی و همکاران، ۱۳۸۳) ضمن بر شمردن فعالیت‌های انجام شده برای اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته شده است. براساس این گزارش برخی از نقاط قوت و پیامدهای مثبت طرح بدین شرح اعلام شده است: توجه به حیطه‌های عاطفی و رفتاری، کاهش اضطراب امتحان، توجه به ارزشیابی مستمر، کاهش هدف فشار برای کسب نمره (به‌ویژه نمره بیست)، افزایش علاقه به یادگیری، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، افزایش تعامل اولیا با مدرسه، افزایش بهداشت روانی محیط یادگیری، کاهش پدیده‌ی تقلب، ارزش یافتن فعالیت دانش‌آموز.

کریمی (۱۳۸۴) یکی از اولین پژوهشگرانی است که به این موضوع توجه داشته است. او در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر روش ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری، اقدام به اجرای آزمون راتر در مدارس مجری و غیرمجری طرح نموده و سپس نتایج آزمون را باهم مقایسه کرده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اختلالات رفتاری در مدرسه‌های (دخترانه و پسرانه) تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی کاهش یافته و در حالی که در مدارس گواه افزایش داشته است.

پژوهش حقیقی (۱۳۸۴) با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته است. این مطالعه در دو گروه دانش‌آموزان تخت پوشش طرح توصیفی (۱۴۲ نفر) گروه آزمایشی و دانش‌آموزان غیرتوصیفی (۱۴۳ نفر) گروه کنترل، انجام شده است. برای سنجش متغیر وابسته از دو گروه دانش‌آموزان، آزمون پیشرفت تحصیلی و خلاقیت اجرا شده است که نتایج نشان می‌دهد سطوح یادگیری دو گروه تفاوت معناداری دارد. یعنی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر سطح یادگیری در وضعیت بهتری قرار داشته‌اند.

امیری (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مؤلفه‌های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، میزان انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان دستیابی به اهداف بعد جسمانی، بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. این پژوهش‌گر هم‌چنین بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان را در محیط یادگیری از نتایج دیگر ارزشیابی کیفی توصیفی اعلام می‌کند.

رزم‌آرا (۱۳۸۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر پیشرفت تحصیلی ریاضی و فارسی در وضعیت بهتری قرار دارند. رضایی (۱۳۸۵) محقق دیگری است در این زمینه به تحقیق پرداخته است. وی در نتیجه تحقیق خود چنین بیان می‌کند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح بهتر است. وی همچنین در پژوهش خود نشان داد که سطح پیشرفت دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش، ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی آنان به‌طور معناداری

بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم‌سطح آن‌هاست. بین گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیرهای حوزه عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خود انگیزگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوت‌های معناداری مشاهده نشد.

خوش خلق (۱۳۸۵) گزارش می‌دهد که در طول سه سال اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی، دومین هدف کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش یعنی ارتقای سطح بهداشت روانی از طریق افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری کاملاً تحقق یافته است. اما دیگر اهداف پیش‌بینی شده مبهم‌اند یا کاملاً تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آن‌ها هنوز فراهم نشده است، از جمله این اهداف می‌توان به مواردی چون: ۱. بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، ۲. افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، ۳. توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، ۴. تعمیق یادگیری، ۵. افزایش فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری، ۶. کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، ۷. ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرآیند یادگیری، ۸. استفاده از بازخوردهای فرآیندی در مسیر بهبود یادگیری.

خوش خلق (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که پیشرفت تحصیلی (یادآوری آموخته‌ها) و کاربست آموخته‌های دانش‌آموزان مشمول طرح در مقایسه با دانش‌آموزان غیرمشمول تا اندازه‌ای در وضعیت بهتری قرار دارد. به عبارت دیگر با اجرای ارزشیابی توصیفی نه تنها در بین دانش‌آموزان مشمول افت تحصیلی پدید نیامده است بلکه یادگیری آنان تا اندازه‌ای، هم از لحاظ کمی (یادآوری آموخته‌ها) و هم از لحاظ کیفی (ماندگاری و کاربست آموخته‌ها) ارتقا یافته است. البته خوش خلق تفاوت‌ها را معنادار نیافته است.

هم‌چنین در پژوهش دیگری، خوش خلق (۱۳۸۹) نشان داد که کاربست و ماندگاری آموخته‌های دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم طرح ارزشیابی توصیفی در درس فارسی، علوم و ریاضی کمی بهتر از دانش‌آموزان غیرمشمول طرح است. این یافته با نتایج قبلی ارزشیابی‌های به عمل آمده توسط پژوهشگاه برای پایه‌های اول تا سوم ابتدایی همسو است. چنین دستاوردی حاکی از تحقق اولین هدف کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش، یعنی تشریح جریان پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان به منظور اصلاح روند یاددهی یادگیری در کلاس درس است.

در پژوهشی دیگر (ربانی، ۱۳۸۹) که با هدف بررسی مقایسه‌ای تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی عددی بر یادگیری درس املا فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر قم انجام گرفت، این نتایج حاصل شد که در املا فارسی دانش‌آموزانی که از ارزشیابی کیفی توصیفی برخوردار بوده‌اند و گروهی که این دوره را تجربه نکرده‌اند، میزان غلط‌های املایی در گروه اول کمتر است؛ در واقع، ارزشیابی

کیفی توصیفی در گروه اول تأثیر مثبت داشته است. اما از نظر دقت در نوشتن شکل کامل کلمات املای فارسی، از لحاظ آماری، ارزشیابی کیفی توصیفی بر بالا بردن دقت دانش‌آموزان در نوشتن، نسبت به ارزشیابی عددی تأثیری نداشته است.

نتایج پژوهش فتح‌آبادی (۱۳۸۵) نشان داد که تفاوت‌های معناداری بین گروه‌های آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املای فارسی وجود دارد. نمرات دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا بالاتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی همسان یا معادل با آن‌هاست. پژوهش رزی (۱۳۸۸) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی کیفی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بوده، ضمن آنکه نگرش نسبت به مدرسه در بین دو گروه تفاوت معناداری داشته است. دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه دارند، هم‌چنین بین پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه همبستگی مثبت مشاهده شده است. ضریب همبستگی ۰/۳۵۱ بین این دو، نشانگر همبستگی متوسط است.

نظرسنجی‌های ابراهیمی دینانی (۱۳۸۸) حامدی و (۱۳۸۸) امیری (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که از نظر معلمان مجری ارزشیابی توصیفی موجب بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان می‌شود. مجیدی (۱۳۸۸) در اراک، به بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر بهداشت روانی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون راتر پرداخت. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید که تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان از نظر بهداشت روانی وجود ندارد.

در زمینه تأثیر ارزشیابی بر عزت‌نفس، محمدی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان تحت پوشش طرح به طرز معناداری عزت‌نفس بالاتری داشته‌اند. بیگی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که میزان عزت‌نفس در دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از عزت‌نفس دانش‌آموزان طرح کمی است.

در مقابل صالحی (۱۳۸۹) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی انجام داد به این نتیجه رسید که بین عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی توصیفی، با دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی کمی، تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین قلندری (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان می‌دهد که بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از مدارس عادی بوده است و معنادار می‌باشد. اما بین ارزشیابی سنتی و توصیفی از نظر عزت‌نفس تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین جواد شیرمحمدی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر کیفیت زندگی مدرسه‌ای پرداخت و به این نتیجه رسید که در مورد خرده مقیاس پیشرفت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه‌ای) بین دو گروه دانش‌آموزان تحت پوشش طرح و خارج از طرح تفاوت معناداری وجود ندارد.

ملاحظه تحقیقات انجام شده در دو محور تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که که برخی نتایج همسو وجود دارد که این فرضیه را تقویت می‌کند که ارزشیابی کیفی توصیفی به یادگیری بهتر می‌انجامد؛ یعنی تفاوت‌ها بین گروه دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی با گروه تحت پوشش ارزشیابی کمی معنادار دیده شده است. پژوهش‌های صمد رزم‌آرا (۱۳۸۴) رزی (۱۳۸۸) امیری (۱۳۸۵) حقیقی (۱۳۸۴) و رضایی (۱۳۸۵) در این راستا قرار دارند. نتایج تحقیقات آن‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین پیشرفت تحصیلی دو گروه دانش‌آموزان وجود دارد. در مقابل برخی نتایج ناهمسو، یا تقریباً ناهمسو، با این فرضیه نیز دیده می‌شود پژوهش خوش خلق (۱۳۸۵) (۱۳۸۹) نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی در برخی از اهداف پیش‌بینی شده از سوی شورای عالی موفق و در بسیاری از موارد ناموفق بوده است از جمله تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو گروه توصیفی و غیرتوصیفی ملاحظه نکرده است. ربانی (۱۳۸۹) نیز بیان کرده است که در برخی متغیرهای نوشتن فارسی بین دو گروه توصیفی و غیرتوصیفی تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. فتح‌آبادی (۱۳۸۵) هم در پژوهش خود در برخی موارد در پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری را مشاهده نکرده است. نتایج پژوهش خوش خلق به دلیل وسعت جامعه نمونه و اعتبار ابزارها بیشتر مورد توجه قرار داشته است.

نتایج پژوهش‌ها در زمینه تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر اعتماد به نفس از مؤلفه‌های بهداشت روانی نیز نتایج همسو و نتایج ناهمسو دیده می‌شود. به عنوان مثال، محمدی (۱۳۸۴) و بیگی (۱۳۸۸) دریافتند که بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی از نظر عزت‌نفس تفاوت معناداری وجود دارد. اما قلندری (۱۳۸۹) و صالحی (۱۳۸۹) نشان دادند که از نظر عزت‌نفس بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. هم‌چنین رضایی (۱۳۸۵) و شیرمحمدی (۱۳۸۸) نتایجی هم سو با این دو پژوهش اخیر یافته‌اند.

اهمیت برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در جریات تحولات نظام آموزشی از یک سو و وجود این نتایج گاه متعارض، ضرورت بررسی‌های مجدد را گوشزد می‌نماید؛ از این رو این پژوهش در صدد است تا تأثیر دو شیوه متفاوت ارزشیابی را بر عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی نموده و مورد پژوهش قرار دهد و در نهایت مشخص نماید که آیا دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در زمینه پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس با سایر دانش‌آموزان تفاوت دارند؟ در این راستا و براساس تحلیل یافته‌های تحقیقات پیشین دو فرضیه زیر صورت‌بندی شده است.

۱. بین میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد.
۲. بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد.

■ روش

با توجه به ماهیت موضوع تحقیق، این پژوهش در کلیت خود ماهیتی کمی و کاربردی دارد. الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی طی یک فرایند چند ساله براساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش به صورت پلکانی توسعه یافته است. در سال تحصیلی جاری (۹۱-۹۰) این الگوی ارزشیابی در ۳۰ درصد از کلاس‌های پایه چهارم اجرا می‌شود و در مابقی الگوی کمی (سنتی) به کار گرفته شده است. گروهی که در آن الگوی ارزشیابی کیفی اجرا می‌شود، گروهی هستند که از پایه اول تاکنون تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی بوده‌اند. بر این اساس پژوهشگر دو گروه دانش‌آموزان تحت پوشش الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی را گزینش کرده است. انتخاب اینکه چه دانش‌آموزانی چه الگوی ارزشیابی را داشته باشند با محقق نبوده است بلکه این موضوع تحت نظر تصمیمات مسئولین آموزش و پرورش بوده است. سپس دو متغیر وابسته «عزت‌نفس» و «پیشرفت تحصیلی» با ابزارهای خاصی اندازه‌گیری و نتایج مورد تحلیل واقع شده است. جامعه آماری این تحقیق دانش‌آموزان پسر و دختر کلاس چهارم ابتدایی شهر سراوان در استان سیستان و بلوچستان هستند. حجم جامعه آماری ۱۳۸۴ نفر بوده که با استفاده از جدول برآورد حجم یا اندازه نمونه از جامعه، حجم نمونه ۳۱۰ نفر برآورد شد. از این تعداد، ۱۵۵ نفر دانش‌آموزانی هستند که مشمول طرح ارزشیابی کمی (سنتی) بوده (۶۵ نفر دختر و ۹۰ نفر پسر) و ۱۵۵ نفر دیگر دانش‌آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند (۶۵ نفر دختر و ۹۰ نفر پسر).

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد دانش‌آموزان مورد مطالعه بر حسب نوع ارزشیابی تحصیلی

درصد	فراوانی	گروه	
		پسر	دختر
۲۹	۹۰	ارزشیابی توصیفی	
۲۱	۶۵	دختر	
۲۹	۹۰	ارزشیابی سنتی	
۲۱	۶۵	دختر	
۱۰۰	۳۱۰	جمع کل	

با توجه به جدول فوق، ۱۵۵ نفر از دانش‌آموزان مورد مطالعه (۵۰ درصد) در گروه ارزشیابی توصیفی و ۱۵۵ نفر (۵۰ درصد) در گروه ارزشیابی سنتی بوده که به ترتیب ۶۵ دختر و ۹۰ پسر در هر گروه ارزشیابی شرکت داشته‌اند.

روش نمونه‌گیری در این پژوهش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. بر این اساس از میان مدارس ابتدایی شهر سراوان ۱۰ مدرسه (از هر مدرسه یک کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شدند که پنج

مدرسه مجری طرح ارزشیابی کیفی توصیفی و پنج مدرسه دیگر به روش سنتی ارزشیابی بودند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت برای تعیین میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان بود که دارای ضریب پایایی $I = 0/77$ با محاسبه آلفای کرانباخ بوده و به منظور روایی پرسشنامه، بررسی‌ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. در تحقیقی که بر روی ۲۳۰ نفر در سال ۱۳۷۰ بر روی دانش‌آموزان شهر تهران انجام شده است، میانگین به‌دست آمده $25/4$ است؛ لذا افرادی که در این آزمون بیشتر از میانگین نمره بگیرند دارای عزت‌نفس بالا و افرادی که کمتر از آن نمره بگیرند دارای عزت‌نفس پایین خواهند بود. هم‌چنین هرز و گولن^۹ (۱۹۹۹) ضریب آلفای $0/88$ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده‌اند (به نقل از فتحی‌آشتیانی، ۱۳۸۸).

برای سنجش پیشرفت تحصیلی، از آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته استفاده شد. این آزمون در مرحله نخست و آماده‌سازی شامل ۲۵ سؤال ریاضی، ۲۴ سؤال علوم و ۲۴ سؤال فارسی بود و سؤالات به‌صورت چهارگزینه‌ای تهیه شده بودند. قبل از اجرای آزمون بر روی فراگیران جامعه آماری مورد نظر، این آزمون بر روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) انجام شد. سپس نتایج آزمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و پرسش‌هایی که همبستگی آن‌ها با کل آزمون معنادار نبود به‌عنوان سؤال‌های نامناسب، که همسانی درونی با سایر سؤال‌های آزمون نداشتند، از آزمون حذف شد و در نهایت تعداد ۶۰ سؤال به‌عنوان سؤالات نهایی آزمون انتخاب گردید.

برای تعیین روایی آزمون پیشرفت تحصیلی، سؤالات این آزمون توسط گروهی از صاحب‌نظران و اساتید دانشگاه مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شدند. برای تعیین پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی از روش دو نیمه کردن آزمون استفاده شد. به این صورت که سؤالات زوج یک نیمه و سؤالات فرد یک نیمه دیگر را تشکیل داده و هر نیمه به‌صورت جداگانه نمره‌گذاری شد. ضریب همبستگی دو نیمه آزمون شاخصی از اعتبار هر یک از دو نیمه است که در این آزمون ضریب همبستگی دو نیمه آزمون $0/60$ بدست آمد. برای محاسبه ضریب اعتبار آزمون از رابطه اسپیرمن- براون^{۱۰} استفاده شد که $I_{11} = 0/75$ به‌دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون آماری t دو گروه مستقل استفاده شده است. توضیح این‌که باتوجه به این‌که حجم نمونه دو گروه مورد مقایسه برابر بوده و هم‌چنین تفاوت واریانس‌ها معنادار دیده نشده، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن بررسی نشده است؛ زیرا به گفته صاحب‌نظران آزمون آماری t نسبت عدم تحقق پیش‌فرض‌هایش در صورت برابری حجم نمونه دو گروه مقاوم است (هومن، ۱۳۹۱).

■ بررسی یافته‌ها

فرضیه اول پژوهش: بین میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی با دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. مقایسه میانگین عزت‌نفس در دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی و سنتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ارزشیابی توصیفی	۱۵۵	۳۰/۳۴	۶/۹۱
ارزشیابی سنتی	۱۵۵	۳۱/۰۱	۵/۸۱

$$t = -0.93, df = 308, p = 0.36$$

با توجه به جدول ۲، میانگین عزت‌نفس دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی ۳۱/۰۱ و انحراف معیار ۵/۸۱ بوده است که نسبت به دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی با میانگین ۳۰/۳۴ و انحراف معیار ۶/۹۱ بیشتر بوده ولی این تفاوت با توجه به مقدار p ($p = 0.36$) از نظر آماری معنادار نیست، پس نتیجه می‌گیریم که با اطمینان ۹۵ درصد تفاوت بین میانگین‌های دو گروه معنادار نمی‌باشد. این میزان تفاوت می‌تواند ناشی از شانس یا خطای نمونه‌گیری باشد. این آزمون نشان می‌دهد که از نظر متغیر عزت‌نفس بین دو گروه ارزشیابی سنتی و ارزشیابی توصیفی تفاوت وجود ندارد. یعنی ارزشیابی توصیفی تاثیر معنادار و قابل توجهی بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نمی‌گذارد. ضمناً تفاوت‌های واریانس‌های دو گروه معنادار یافته نشده است.

فرضیه دوم پژوهش: بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی با دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد

جدول ۳. مقایسه میانگین یادگیری در دانش‌آموزان گروه ارزشیابی کیفی توصیفی و سنتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ارزشیابی کیفی توصیفی	۱۵۵	۲۶/۲۱	۷/۲۹
ارزشیابی سنتی	۱۵۵	۱۹/۶۴	۶/۲۰

$$t = 8.55, df = 308, p < 0.001$$

با توجه به جدول ۳، میانگین یادگیری دانش‌آموزان گروه ارزشیابی کیفی توصیفی (۲۶/۲۱) نسبت به دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی (۱۹/۶۴) بیشتر بود و این تفاوت از نظر آماری با توجه به مقدار p ($p < 0.001$) معنادار است، از این رو با ضریب اطمینان ۹۵ درصد می‌توانیم نتیجه بگیریم که دانش‌آموزانی که در برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی به تحصیل مشغولند از نظر پیشرفت تحصیلی در شرایط بهتری قرار دارند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

از طریق ارزشیابی تکوینی و فرایندی، به دلیل حذف عوامل استرس‌زا و تأکید بر موفقیت‌های دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، می‌توان شرایط روانی بهتر و مناسب‌تری را برای دانش‌آموزان فراهم آورده تا آن‌ها در محیطی مطبوع و برانگیزنده به تجارب یادگیری لذت‌بخش بپردازند. در این شرایط روانی دانش‌آموزان نسبت توانایی‌های خود خوشبین شده و خود را بهتر باور می‌نمایند. نتیجه آزمون فرضیه اول نشان داد که این پژوهش در راستای چنین دیدگاهی قرار نگرفته است. یعنی نشان داد که بین عزت‌نفس دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان طرح ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج برخی محققان همسو می‌باشد (صالحی، ۱۳۸۹؛ قلندری، ۱۳۸۹؛ رضایی، ۱۳۸۵ و شیرمحمدی، ۱۳۸۸). اما از طرف دیگر نتیجه حاصله با برخی پژوهش‌ها هم‌سویی نداشته (محمدی، ۱۳۸۴؛ بیگی، ۱۳۸۸) که در این پژوهش‌ها بین عزت‌نفس دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان طرح ارزشیابی سنتی تفاوت دیده شده است. به نظر می‌رسد علت عدم وجود تفاوت بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در این تحقیق، فراهم نبودن شرایط و امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است. مواردی از قبیل آمار بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و آشنا نبودن معلمان با نحوه اجرای طرح از دیگر عوامل تأثیرگذار بر این موضوع می‌باشد. به عبارت دیگر ارزشیابی کیفی توصیفی با توجه به محاسن زیادی که دارد در عمل به خوبی اجرا نمی‌شود و اگر در حال حاضر نتایج مطلوب و مورد نظر ارزشیابی کیفی توصیفی در نظام آموزشی به چشم می‌خورد به همین مسئله مربوط می‌شود. از نظر برخی محققان، بزرگ‌ترین چالش ارزشیابی توصیفی جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس می‌باشد (میرزاحمدی، ۱۳۹۰؛ حامدی، ۱۳۸۸). هم‌چنین حجم کاری زیاد معلمان و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، به علت نبود رقابت، از دیگر مشکلات ارزشیابی توصیفی است (میرزا محمدی، ۱۳۹۰؛ حسینی، ۱۳۹۰ و محمدی، ۱۳۹۰). هم‌چنین تحقیقات موحدیان (۱۳۹۱)، اصلان‌پور (۱۳۹۱) و حسنونند (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که معلمان به فهم درستی از چگونگی کاربرد شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی در فرایند یادگیری دست نیافته‌اند. لذا با توجه به این ضعف‌ها و مشکلات اجرایی انتظار نتایج کامل و مشخص منطقی نیست.

از زوایای دیگر، نتایج این پژوهش را می‌توان چنین تحلیل کرد که عزت‌نفس دانش‌آموزان در محیط یادگیری، فقط تحت تاثیر نوع ارزشیابی نیست بلکه عوامل

دیگری هم بر آن تأثیر گذارند؛ از جمله نوع رابطه متقابل فرد با پدر، مادر، برادران، خواهران و سایر اعضای خانواده و اینکه فرد تا چه اندازه توسط آن‌ها پذیرفته شده در چگونگی نگرش او نسبت به خودش مؤثر است و عزت‌نفس خانوادگی او را تعیین می‌کند (بیابانی، ۱۳۹۰). بیابانگرد (۱۳۷۳) مفهوم خود ادراک‌شده و خود ایده‌آل را مطرح کرده و اذعان می‌دارد که اگر تفاوت و فاصله میان خود ادراک‌شده و خود ایده‌آل زیاد باشد، عزت‌نفس پایین ایجاد می‌شود اما در صورتی که این تفاوت و فاصله کم باشد، به عزت‌نفس بالا منجر می‌شود. هم‌چنین فردی که نیازهای اجتماعی‌اش برآورده شود و معیارهای مورد قبول جامعه را داشته باشد، از عزت‌نفس اجتماعی خوبی برخوردار است (پاپ، مک‌هیل و کرایگ‌هد، ۱۹۸۸). از این می‌توان نتیجه گرفت که عزت‌نفس متغیر پیچیده‌ای است که تحت تأثیر عواملی مختلفی قرار دارد که چگونگی محیط یادگیری و یا ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تنها یکی از آن‌ها می‌تواند باشد که البته این موضوع در این تحقیق تأیید نگردید. این نشان می‌دهد که حداقل، نوع ارزشیابی تحصیلی، متغیر آن‌چنان قدرتمندی در اعتماد به نفس نمی‌تواند باشد.

یافته‌های پژوهشی درباره نقش ارزشیابی با رویکرد تکوینی و فرایندی به دلیل فراهم ساختن بازخورد در مراحل آموزش سبب پیشرفت تحصیلی، بهبود و معنادار کردن یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (گاسکی^{۱۲}، ۲۰۰۳/۱۳۸۸؛ کرد، ۱۳۸۱ و سپاسی، ۱۳۸۳). دیدگاه طراحان الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر این است که با اجرای این روش در کلاس درس دغدغه کسب نمره از بین می‌رود و دانش‌آموزان متوجه یادگیری و بهبود یادگیری می‌شوند. هم‌چنین فرایندهای تعریف شده در ارزشیابی کیفی توصیفی و حضور آن در جریان یادگیری به ارتقای یادگیری و افزایش پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود. فرضیه دوم این پژوهش در صدد آزمون این ایده بوده است. با آزمون فرضیه دوم مشخص شد که میزان یادگیری دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی است. یافته مورد نظر با بسیاری از نتایج قبلی همسو بوده و آن‌ها را تأیید می‌کند. امیری (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مؤلفه‌های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، میزان انگیزه انجام تکالیف درسی بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. هم‌چنین در پژوهش صالحی (۱۳۸۹) مشخص شد که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر طرح

کمی است. عیسی‌زاده (۱۳۸۸) نشان داد که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی در مدارس هم سطح آن‌هاست. هم‌چنین در پژوهش احمدی (۱۳۸۶) میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی داخل طرح ارزشیابی توصیفی در درس زبان فارسی، علوم تجربی و ریاضی بیشتر از میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خارج از طرح بود. رزم‌آرا (۱۳۸۵) هم به این نتیجه رسید که تفاوت بین نمرات فارسی و ریاضی (پیشرفت تحصیلی) دانش‌آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش‌آموزانی که ارزشیابی توصیفی دارند معنادار است و نمرات دانش‌آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند، بالاتر است. رضایی (۱۳۸۵) و رزی (۱۳۸۸) به نتایج مشابه و هم‌سویی در این زمینه دست یافتند. این در حالی است که با مرور ادبیات پژوهشی، هیچ پژوهشی نبود که نشان دهد ارزشیابی پایانی تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دارد و تنها برخی از آن‌ها تفاوت‌ها را معنادار نیافته‌اند (خوش‌خلق، ۱۳۸۵؛ ۱۳۸۹) برخی هم در بعضی مؤلفه‌های پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری را در پیشرفت تحصیلی بین دو گروه مورد مقایسه نیافته‌اند (فتح‌آبادی، ۱۳۸۵).

با وجود این نتایج متناقض و تردیدآمیز (فقدان تفاوت معنادار در برخی پژوهش‌ها و وجود تفاوت معنادار در برخی دیگر) در حوزه تأثیر ارزشیابی کیفی بر پیشرفت تحصیلی، این پژوهش نشان می‌دهد که پیامدهای مثبت و سازنده به‌کارگیری ارزشیابی توصیفی در فرایند یاددهی-یادگیری وجود دارد.

بنابراین با توجه به دیده شدن تفاوت معنادار در پیشرفت تحصیلی، بین دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در این پژوهش، به احتمال زیاد می‌توان گفت که الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی توانسته است شرایط نسبتاً مناسبی را برای یادگیری در کلاس‌ها فراهم نماید. این در حالی است که نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ارزشیابی کیفی توصیفی در عمل به‌خوبی و در حد مطلوب اجرا نمی‌شود و با موانع و مشکلات زیادی دست به‌گریبان است (میرزا محمدی، ۱۳۹۰؛ محمدی، ۱۳۹۰؛ موحیدیان، ۱۳۹۱ و اصلان‌پور، ۱۳۹۱) یعنی با توجه به اجرای نامناسب آن این حداقل نتایج نیز قابل توجه و ارزشمند خواهد بود. این نتیجه مؤید این نظریه است که به هر حال ارزشیابی توصیفی و یادگیری در تعامل با همدیگرند (قدم‌پور، ۱۳۸۵).

در مجموع می‌توان استنباط کرد که نوع ارزشیابی به‌عنوان یکی از عناصر اصلی

نظام تعلیم و تربیت، بر عناصر دیگر آن تأثیر می‌گذارد. این موضوع به لحاظ نظری مورد تأیید قرار گرفته است (قدم‌پور، ۱۳۸۵؛ سیف، ۱۳۸۲ و کیامنش، ۱۳۸۲). کاربرد ارزشیابی کیفی توصیفی بر دانش‌آموز، محیط و جریان یادگیری آثاری به‌جای می‌گذارد که هر یک از آن‌ها هدف‌های مهم و با ارزشی تلقی می‌شود و نظام آموزشی به‌دنبال تحقق بخشیدن به آن‌هاست. این الگوی ارزشیابی با تغییر رویکرد از ارزشیابی از یادگیری به ارزشیابی برای یادگیری، توجه محوری به ابزارهای کیفی و محور قرار دادن بازخوردهای توصیفی، مشارکت دانش‌آموزان در جریان ارزشیابی (خودسنجی، همسال‌سنجی) و درگیر کردن والدین در فرایند آموزش از طریق سنسجش والدین، نگاهی مثبت به ظرفیت نظام آموزشی در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد.

پیشنهاد

با توجه به تأثیر مثبتی که طرح ارزشیابی توصیفی بر یادگیری فراگیران دارد پیشنهاد می‌شود زمینه اجرایی و عملیاتی این طرح به‌طور واقعی فراهم گردد. پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام شده‌اند نشان از وجود مشکل و چالش‌های جدی بر سر تحقق اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس دارد. به‌سختی دیگر تحقق یافتن و ملاحظه آثار و پیامدهای مورد نظر ارزشیابی کیفی توصیفی نیازمند فراهم شدن بستر مناسب برای تحقق مطلوب آن است. از این‌رو لازم است این موانع به‌خوبی شناسایی شده و راهکارهایی برای رفع این موانع و فراهم کردن موقعیت مناسب برای اجرای آن فراهم گردد. در این صورت است که می‌توان به آشکار شدن پیامدهای سودمند و با ارزش ارزشیابی کیفی توصیفی دل بست. هرچند در این شرایط نامطلوب اجرایی باز نتایج و پیامدها کم‌وبیش خود را نشان می‌دهند و از پس مشکلات و چالش‌های جاری چهره می‌نمایند.

پرتال جامع علوم انسانی

منابع

■ راهیمی دینانی، آرزو. (۱۳۸۸). بررسی نقاط قوت و ضعف مرحله تدوین و طراحی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی از دیدگاه کارشناسان و مجریان طرح در اصفهان و براساس تجربه پنج ساله اجرای آزمایشی در مدارس ابتدایی اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه اصفهان.

■ احمدی، اسماعیل. (۱۳۸۶). مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

■ اصلان‌پور، سخاوت. (۱۳۹۱). بررسی چگونگی کاربرد ابزارهای ارزشیابی کیفی-توصیفی توسط معلمان مجری در دبستان‌های شهرستان بندر انزلی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور واحدی مرکزی تهران.

■ امیری، طاهره. (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری سال تحصیلی ۱۳۸۴-۸۵. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال بختیاری

■ بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۳). روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

■ بروکهارت، سوزان. (۱۳۸۹). ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر (ترجمه طاهره رستگار). تهران: انتشارات منادی تربیت.

■ بوستون، کارول. (۱۳۸۸). مفهوم سنجش تکوینی، گفتارهایی در سنجش آموزش (ترجمه کوروش پرنس و غلامرضا یادگازداده). تهران: انتشارات نوای مهتاب. ۲۰۰۲ تاریخ انتشار به زبان اصلی)

■ بیگی، رضا. (۱۳۸۸). مقایسه عزت‌نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی با ارزشیابی کمی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

■ توکلی، مهین. (۱۳۷۹). آموزش ابتدایی از دیدگاه تحقیقات تربیتی. تهران: انتشارات مدرسه.

■ حامدی، هاجر. (۱۳۸۸). ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی در استان سمنان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء تهران.

■ حسنوند، مه‌ری. (۱۳۹۱). بررسی شیوه‌های ارائه بازخورد در کلاس‌های تحت پوشش برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی مدارس ابتدایی منطقه ۱۵ آموزش و پرورش تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور واحد ری.

■ حسینی، محمد. (۱۳۸۸). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس درس. تهران: انتشارات عابد.

■ حسینی، محمد. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفی توصیفی و حقوق کودکان، بوشهر: همایش ملی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

■ حسینی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.

■ حسینی، محمد، احمدی، حسین و همکاران. (۱۳۸۳). گزارش

■ اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی (۸۳-۸۴). دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش.

■ حسینی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی. تهران آثار معاصر.

■ حسینی، سیده فهیمه. (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم تهران.

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

■ خوش‌حلق، ایرج. (۱۳۸۹). ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان در سال‌های تحصیلی ۱۳۷۸ الی ۱۳۸۹. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

■ خوش‌حلق، ایرج. (۱۳۸۵). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ (مرحله سوم). پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

■ خوش‌حلق، ایرج. (۱۳۸۶). ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در بین سال‌های ۱۳۸۱ الی ۱۳۸۶. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران.

■ هادی، هادی. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی بر یادگیری درس املای فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر قم (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

■ رزم‌آرا، صمد. (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی کیفی-توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۵ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور تهران.

■ زری، جمال. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به معلم‌رسانه در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز.

■ رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم شهر تهران (پایان‌نامه دکتري). دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

■ سپاسی، حسین. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی درس ریاضیات. تهران: اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش.

■ سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزشی معلم و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان. تهران: اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش.

مقایسه میزان عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه‌ارزشیابی کیفی و توصیفی و ارزشیابی سنتی

تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۳۸۲ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم تهران.

■ گوسکی، ر. توماس. (۱۳۸۸). سنجش کلاسی چگونه یادگیری را بهبود می‌دهد؟ (ترجمه کوروش پرند و غلام رضا یادگارزاده). گفتارهایی در سنجش آموزش. تهران: انتشارات نوای مهتاب. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ منتشر شده است)

■ مجیدی، حسین. (۱۳۸۸). مقایسه ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی در بهداشت روانی دانش‌آموزان اول ابتدایی شهر اراک (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.

■ محمدی، توفیق. (۱۳۹۰). ماهیت ارزشیابی و بررسی چالش‌های تبدیل ارزشیابی کمی نگر به ارزشیابی کیفی نگر (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.

■ محمدی، فرزانه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء تهران.

■ موحیدیان، زهره. (۱۳۹۱). بررسی عملکرد معلمان زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی (کیفی) دبستان‌های شهرستان قراشوند در تولید و به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء تهران

■ میرزاحمدی، محمدحسن. (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.

■ هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۱). استنباط آماری در پژوهش رفتاری (جلد هفتم). تهران: انتشارات سمت.

■ شیر محمدی، 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 ۱۳۸۸-۱۳۸۷ (پایان کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

■ شهسبازی، سید رحمت الله. (۱۳۸۱). مسیر تحول آیین نامه امتحانات از سال ۱۳۰۲ تا ۱۳۸۱ در نظام آموزش و پرورش ایران دوره عمومی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی معاونت آموزش و پرورش عمومی.

■ صالحی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

■ 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 ۱۳۸۸ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

■ فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق اهداف شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی

■ فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۸). آزمون‌های روان‌شناختی ارزشیابی شخصیت و سلامت روان. تهران: انتشارات بعثت

■ قدم‌پور، عزت‌الله. (۱۳۸۵). تأثیر تعاملی روش‌های مختلف سنجش و سبک‌های یادگیری شناختی بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه رشته علوم تجربی در درس زیست شناسی (رساله دکتری). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

■ قلندری، حسن. (۱۳۸۹). تبیین میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.

■ کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جنابیه ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

■ کرد، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی

- Black, P.J. (2004). working inside the black box. *Phi delta kappa*, 86(1), 8-21.
- Pope, A.W., McHale, S., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. London: pergamon press.
- Tawil, S. (2001, 5-8 December). Responding to social exclusion through curriculum change. In S. Tawil (Ed), *Curriculum change and social inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian countries* (PP. 6-11). The regional seminar held in Vilnius, Lithuania, UNESCO

- 7. Guskey, T.R.
- 8. Boston, C.
- 9. Herz & Gullone
- 10. Spearman-brown
- 11. Pope, A.W., McHale, S., & Craighead, W. E.
- 12. Guskey, T.R

پی‌نوشت‌ها

- 1. Tawil
- 2. competency based
- 3. assessment of learning
- 4. assessment for learning
- 5. Black
- 6. Brookhart, S.