

مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، تابستان ۱۳۸۸
دوره ۵ پنجم، سال شانزدهم، شماره ۲
صص: ۷۹-۹۲

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۰۷/۰۴
تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۰۹/۲۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۰۲/۰۴

تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم دبستان در شهر بندرعباس

اقبال زارعی*

چکیده

این مطالعه در زمینه‌ی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت، مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم دبستان در شهر بندرعباس انجام شد، که در نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی شرکت داشتند. در این پژوهش، برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شده؛ و ۵۲ دانش‌آموز که با روش ارزشیابی توصیفی ارزیابی شدند و ۵۰ دانش‌آموز که به روش سنتی مورد ارزشیابی قرار گرفتند، به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. ابزارهای این پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه خلاقیت عابدی، مصاحبه ساخت‌مند با معلمان در زمینه‌ی مشارکت دانش‌آموزان در امر یادگیری، نظم و انضباط در کلاس و چگونگی تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس و همچنین عملکرد تحصیلی آن‌ها در پایان سال تحصیلی بوده است. نتیجه‌های به دست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که بین میزان مشارکت در یادگیری دانش‌آموزان با روش توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد. اما بین پسران و دختران در روش توصیفی و سنتی تفاوت وجود ندارد. همچنین بین خلاقیت دانش‌آموزان با نظام ارزشیابی توصیفی و نظام ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود دارد. اما بین پسران و دختران تفاوت معناداری وجود ندارد. در بخش کیفی، نتیجه‌ها نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، نظم و انضباط حاکم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است. همچنین، در گروه ارزشیابی توصیفی، مشارکت و فعالیت در کلاس و نظم و انضباط و تعامل با یکدیگر و با هم، در بین دختران بیش‌تر از پسران بوده است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی سنتی، مشارکت در یادگیری، خلاقیت و عملکرد تحصیلی

مقدمه

مطالعات بین‌المللی در زمینه‌ی ارزشیابی نشان می‌دهد، که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی و نظام ارزشیابی خود، دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌هایی به ارزشیابی جدید - که بر اساس تعریف استانداردهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش محور^۱ به ارزشیابی قابلیت محور^۲ است - دیده می‌شود (وست و کرای سن^۳، ۱۹۹۹). 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 نباید هرگز متوقف شود. در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزشیابی نیز دچار دگرگونی شده است، و از ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایند مدار در دیدگاه سازایی‌گری تغییر کرده است سازایی‌گرایی 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 (استیسو ساکو، ۲۰۰۱، به نقل از رضوی، ۱۳۸۴).

پیشینه‌ی تحقیق

با مروری بر ادبیات و متن‌های تخصصی ارزشیابی با اصلاحات ارزشیابی کیفی و کمی مواجه می‌شویم. منظور از ارزشیابی کمی، شاخه‌یی 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):

- 1 - Knowledge-based assessment
- 2 - competency-based assessment
- 3 - West & Crighton

۱- سنجش و ارزشیابی با رویکرد سنتی که متکی بر نظریه رفتارگرایی و نظریه‌ی روان‌سنجی کلاسیک است، و با انواع سؤال‌های آزمون‌های جزئی نگر شکل می‌گیرد؛ و طی آن دانش‌آموز با یک سلسله پرسش‌های مجرد و بیش‌تر ناملموس سنجیده می‌شود (ولف و همکاران؛ ۱۹۹۱، به نقل از رستگار، ۱۳۸۲).

۲- سنجش و ارزشیابی مستمر رویکردی پویا و رشد دهنده است، که در حوزه‌ی روان‌شناسی یادگیری و سنجش و برنامه‌ی درسی متکی بر نظریه‌های جدید است؛ و آن را الگوی سازندگی یا سازایی‌گری نام نهاده‌اند (شپارد، ۲۰۰۰).

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

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، خلاقیت، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه‌ی تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتیجه‌ها 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. از جمله اهداف ارزشیابی توصیفی: ۱- بهبود کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری. ۲- فراهم کردن زمینه‌ی

مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی. ۳- تأکید بر اهداف آموزش و پرورش از طریق توجه به فرایند یادگیری به جای تأکید بر محتوا. ۴- زمینه‌ی مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی. ۵- افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری با کاهش اعتبار نمره‌ی حقیقی (۱۳۸۴) تحقیقی تحت عنوان «نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران» انجام داده است. وی به این نتیجه رسید 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 دوره‌ی ابتدایی مدارس شیراز» به این نتیجه رسید، که اختلال‌های 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 نتیجه‌ی تحقیق‌ها نشان داد که ارزشیابی تکوینی و مستمر در پیشرفت و یادگیری موفق تأثیر بسزایی دارد؛ و بر علاقه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان نیز مؤثر است.

در مجموع نتیجه‌ی تحقیق‌ها نشان می‌دهد که نوع ارزشیابی با انگیزه‌ی پیشرفت، کاهش غیبت، خلاقیت، و یادگیری، علاقه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان رابطه دارد؛ و دانش‌آموزان موفق‌تر از خلاقیت مشارکت در یادگیری برخوردارند.

هدف تحقیق

هدف این تحقیق از یک سو بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت دختر و پسر است که در پایه‌ی دوم ابتدایی شهر بندر عباس تحصیل می‌کردند؛ و از سوی دیگر انجام مشاهده‌ی همزمان با توجه به محورهای زیراست:

- 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 تأثیرها بر رفتارهای کلاسی آنها.

فرضیه‌ها

فرضیه‌ی اول: بین نوع ارزشیابی و جنسیت در زمینه‌ی خلاقیت دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

فرضیه‌ی دوم: ارزشیابی توصیفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموز (چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس، میزان نظم و انضباط در کلاس، کیفیت تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر، تعامل با معلم در کلاس) تأثیر داشته است.

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر از نوع پس‌رویدادی، با بهره‌گیری از روش‌های کمی پرسشنامه و کیفی مصاحبه است.

جامعه و نمونه‌ی آماری تحقیق

جامعه‌ی پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر بندر عباس است، که در نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی شرکت داشته‌اند. نمونه‌ی انتخاب شده در این پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی شامل ۱۰۲ نفر بوده، که ۵۲ نفر آنها در دو کلاس (دختر و پسر) از گروه ارزشیابی توصیفی و ۵۰ نفر دیگر در دو کلاس (دختر و پسر) از گروه ارزشیابی سنتی بوده است.

روش گردآوری اطلاعات

به منظور گردآوری داده‌های کمی، از پرسشنامه‌ی مدادی- کاغذی عابدی (که دارای ۶۰ سؤال می‌باشد) استفاده گردید. و جهت سنجش مشارکت و فعالیت در کلاس، میزان نظم و

انضباط در کلاس، کیفیت تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر، تعامل با معلم در کلاس از فرم مصاحبه‌ی ساختمانند (که روایی آن به وسیله‌ی متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی مناسب تشخیص داده شد، و یا به عبارت دیگر روایی محتوایی آن مناسب و قابل قبول بوده است) استفاده شد. همچنین میزان پایایی این فرم مصاحبه، با روش آلفای کرونباخ $0/۸۲$ به دست آمد.

منظور از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که در کلاس‌های با روش ارزشیابی توصیفی بودند، مشارکت دانش‌آموزان در امر یادگیری، نظم و انضباط در کلاس و چگونگی تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم؛ و برای گروه ارزشیابی سنتی معدل پایان سال تحصیلی بوده است. منظور از مشارکت در یادگیری، میزان پاسخگویی دانش‌آموز به انتظارات آموزشی و علمی معلم در کلاس و خارج از کلاس درس است. منظور از فعالیت در کلاس همکاری با تیم‌های کاری در انجام تکلیف‌های درسی و فوق برنامه است. هدف از نظم و انضباط، رعایت قواعد و مقررات کلاس و آئین‌نامه‌ی انضباطی و کمک به برقراری آن است. و منظور از تعامل با دانش‌آموزان و معلم، همکاری در انجام پروژه‌های درسی، پرسش از معلم و همکلاسان و پاسخگویی به سؤال‌های آنان بوده است. به علاوه، از پرسشنامه‌ی خلاقیت عابدی جهت سنجش میزان خلاقیت تک تک دانش‌آموزان -که توسط معلمان کلاس‌ها تکمیل شدند- استفاده شد. همچنین عملکرد تحصیلی آن‌ها در پایان سال تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

روش انجام مصاحبه

در این مطالعه میزان موافقت معلم با مشارکت دانش‌آموزان در زمینه‌های مشارکت و فعالیت در کلاس، میزان نظم و انضباط در کلاس، کیفیت تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر و تعامل با معلم در کلاس و تبدیل این صفات به متغیرهای کمی مشارکت در یادگیری بوده است. پس از تهیه فرم چک لیست مصاحبه‌ی ساختمانند و تعیین میزان روایی آن، به معلمان کلاس‌ها و مربیان تربیتی نمونه‌ی مطالعه، توسط خود محقق به طور مستقیم مصاحبه به عمل آمد. سپس موارد حاصل به مقادیر کمی تبدیل و با کمک آزمون‌های آماری مناسب در

هر دو گروه از دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی و سنتی در دانش‌آموزان دختر و پسر مورد مقایسه قرار گرفت.

روایی و پایایی آزمون مدادی - کاغذی چند جوابی برای سنجش خلاقیت (MMPT^۱)

عابدی (۱۳۷۳) کوشش کرد که وسیله‌ی برای اندازه‌گیری خلاقیت بیابد، که ضمن دارا بودن اعتبار و پایایی قابل قبول، در زمان نسبتاً کوتاهی اجرا و نمره‌گذاری شود. مواد این آزمون در چهار گروه (سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط) قرار می‌گیرد. وی در سال ۱۹۸۶ در دانشگاه کالیفرنیا با کمک یکی از دانشجویان درس آمار و روش تحقیق این آزمون را از نو طراحی نمود و بارها مورد تجدیدنظر قرار داد. شکل کنونی آن در سال ۱۹۹۲ توسط وی و گروهی از استادان دانشگاه کالیفرنیا در لوس آنجلس ساخته شد. در این تحقیق، از ترجمه‌ی این آزمون (که توسط کفایت و شکرکن (۱۳۷۳) انجام شده) استفاده به عمل آمده است.

پایایی^۲

در سال ۱۳۶۲ فرم اولیه این آزمون توسط عابدی بر روی تعداد ۶۵۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس‌های سوم راهنمایی در تهران اجرا شد. ضریب‌های پایایی بخش‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط که از طریق بازآزمایی به دست آمده بود، به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ بودند.

در پژوهش حاضر جهت محاسبه‌ی پایایی آزمون مدادی - کاغذی چند جوابی، برای سنجش خلاقیت از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد؛ که برای مقیاس سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار، بسط و کل آزمون، نتیجه‌ها به این ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۷۱ و ۰/۸۵ با روش آلفای کرونباخ؛ و ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ با روش تنصیف به دست آمد.

1 - multiple choice paper and pencil test for measuring creativity

2 - reliability

اعتبار^۱

به ۲۰۰ نفر از همین دانش‌آموزان علاوه بر این، آزمون خلاقیت تورنس نیز داده شد. از آزمون تورنس به عنوان شاخص اعتبار همزمان استفاده شده؛ ضریب همبستگی بین نمره‌ی کل آزمون تورنس و نمره‌ی کل این آزمون، معادل ۰/۴۶ گزارش شده است. در پژوهش ممبینی برای سنجش اعتبار آزمون خلاقیت، از آزمون نگرش نسبت خلاقیت استفاده شده است. که در هر چهار خرده‌مقیاس مربوط به خلاقیت حداقل در سطح ۰/۰۲ رابطه‌ی معنادار وجود داشته است (ممبینی، ۱۳۷۹).

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های آمار توصیفی (مانند محاسبه‌ی فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و روش‌های آمار استنباطی (مانند محاسبه‌ی آزمون تحلیل واریانس دوراهه) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های کمی

جهت آزمون فرضیه‌ی اول، نتیجه‌های حاصل از تجزیه و تحلیل اطلاعات، نشان داد که تأثیر نوع ارزشیابی بر خلاقیت معنادار است [$F(1,98) = 10/28, p < /5$] و با ۹۵ درصد اطمینان، تفاوت معناداری بین خلاقیت دانش‌آموزانی (که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند) و دانش‌آموزانی (که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند) تأیید و مشخص گردید. به بیان دیگر میزان خلاقیت دانش‌آموزان ارزشیابی شده با روش توصیفی، به طور معنادار بیش‌تر از دانش‌آموزانی است که با روش سنتی است. در این زمینه بین خلاقیت دختران و پسران تفاوت وجود داشت؛ اما این تفاوت معنادار نبود. و تأثیر جنسیت بر خلاقیت معنادار نیست [$p > /5$]. به این ترتیب تأثیر بین جنسیت و نوع ارزشیابی تأیید نشد [$F(1,98) = 0/74, p > /5$]. ضریب امگای محاسبه [$W /5$] نشان می‌دهد که متغیر نوع ارزشیابی فقط ۵ درصد از واریانس خلاقیت را تبیین می‌کند.

1 - validity

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد و نمره‌های خلاقیت به تفکیک جنسیت و نوع ارزشیابی

ارزشیابی	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
توصیفی	دختر	۱۶۰/۲۱	۱۵,۱۳	۲۶
	پسر	۱۵۸/۲۴	۱۲,۲۶	۲۶
	کل	۱۵۹/۲۳	۱۳,۷۰	۵۲
ستنی	دختر	۱۴۸/۱۱	۱۴,۴۱	۲۵
	پسر	۱۴۷/۷۴	۱۱,۴۵	۲۵
	کل	۱۴۷/۹۳	۱۲,۹۳	۵۰
کل	دختر	۱۵۷/۸۴	۱۴,۸۶	۵۱
	پسر	۱۵۱/۲۱	۱۲,۲۵	۵۱
	کل	۱۵۴/۵۲	۱۳,۵۵	۱۰۲

جدول ۲. نتیجه‌های تحلیل واریانس دوره‌ها جهت بررسی اثر جنسیت و نوع ارزشیابی بر خلاقیت

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
ارزشیابی	۵۱۴/۰۰۱	۱	۵۱۴/۰۰۱	۱۰/۲۸	۰/۰۰۱
جنس	۳۷/۰۰۱۲	۱	۳۷/۰۰۱۲	۰/۷۴	۰/۴۸
ارزشیابی جنسی	۱۳/۶	۱	۱۳/۶	۰/۲۷	۰/۶۱
خطا	۴۹۰۰/۰۰۰۰۵	۹۸	۵۰/۰۰۰۰۴	-	-

یافته‌های کیفی

فرضیه‌ی دوم: ارزشیابی توصیفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموز (چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس، میزان نظم و انضباط در کلاس، کیفیت تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر، تعامل با معلم در کلاس) تأثیر داشته است. از معلمان و مربیان پرورشی خواسته شد که برای تمام دانش‌آموزان براساس فرم مصاحبه، فراوانی رفتارهای مورد نظر را به صورت چک لیست علامت بزنند، سپس فراوانی آن‌ها به دست آمد.

در قسمت کیفی از بررسی مصاحبه‌ها در گروه ارزشیابی ستنی و توصیفی در بین دختران و پسران با توجه به محورهای: ۱- چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس؛ ۲- اغتشاش و

بی‌نظمی حاکم بر کلاس؛ ۳- تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر؛ ۴- تعامل دانش‌آموزان با معلم در کلاس؛ بر پایه‌ی مشاهده‌ی فراوانی این رفتارها، نتیجه‌های زیر به دست آمد:

جدول ۳. توزیع فراوانی رفتارهای کلاسی مشاهده شده

سنتی		توصیفی		محورهای رفتارهای کلاسی مشاهده شده
پسر	دختر	پسر	دختر	
۷	۱۲	۵۵	۷۸	چگونگی مشارکت و فعالیت در کلاس
۱۵	۶	۶۷	۶۵	بی‌نظمی و اغتشاش حاکم بر کلاس
۱۰	۹	۳۱	۸۱	تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر
۵	۴	۴۴	۸۴	تعامل دانش‌آموزان با معلم در کلاس

نتیجه‌های بررسی مشاهده‌ها در گروه ارزشیابی سنتی، نشان داد که تمایل به مشارکت و فعالیت در کلاس، کمتر دیده می‌شود؛ و در بروز این تمایل، دختران وضعیت بهتری نسبت به پسران دارند. اما در گروه ارزشیابی توصیفی، نتیجه‌ی مشاهده‌ها نشان داد که دانش‌آموزان این گروه کنجکاوتر بودند، بیش‌تر سؤال می‌کردند، و همواره در تکاپو بودند و در کلاس بیش‌تر، مشارکت و فعالیت داشتند؛ به گونه‌ی که این فعالیت و مشارکت بین دختران بیش‌تر از پسران بوده است.

همچنین نتیجه‌ی بررسی مشاهده‌ها در گروه ارزشیابی سنتی، نشان داد که بی‌نظمی و به هم ریختگی در آن‌ها به چشم می‌خورد. و این نظم و ترتیب در دختران بیش‌تر از پسران است. اما نتیجه‌ی مشاهده‌ی نشان داد که در گروه ارزشیابی توصیفی، نظم و انضباط دیده می‌شود. و این بی‌نظمی در پسران کمی بیش‌تر از دختران است. لذا از آن جایی که در این ارزشیابی قید و بندها رها و آزاد می‌گردد، می‌توان نتیجه گرفت که خلاقیت در این گروه بیش‌تر از گروه سنتی است؛ زیرا هر جا که قید و بند و محدودیت وجود داشته باشد، خلاقیت از میان می‌رود. همچنین نتیجه‌ی بررسی‌ها نشان داد که تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر در گروه ارزشیابی سنتی بسیار کم بوده، و تفاوتی بین پسران و دختران این گروه وجود ندارد. اما نتیجه‌های حاصل در گروه ارزشیابی توصیفی نشان داد که تعامل و همکاری دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر بسیار بیش‌تر از دانش‌آموزان گروه سنتی است. و این تعامل در دختران نزدیک به سه برابر پسران است.

به علاوه، مشاهده‌های فراوانی رفتارهای کلاسی نشان داد مقدار ارتباط و همکاری دانش‌آموزان گروه سنتی با معلم بسیار کم بوده، و این همکاری و مساعدت در پسران بیش‌تر از دختران بوده است. اما نتیجه‌ی بررسی‌های انجام شده در گروه ارزشیابی توصیفی نشان داد که مقدار تعامل، همکاری و ارتباط دانش‌آموزان با معلم زیاد بوده، و بیش‌تر از گروه سنتی است. و این همکاری بین دختران دو برابر پسران است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه‌ی این پژوهش در بخش کمی نشان داد که تأثیر نوع ارزشیابی بر خلاقیت معنادار است. و خلاقیت دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند، بیش‌تر از دانش‌آموزانی است که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند. در زمینه‌ی تفاوت تأثیر ارزشیابی توصیفی بین دختران و پسران تفاوت معنادار مشاهده نگردید. نتیجه‌ی پژوهش در زمینه‌ی اثر متقابل جنسیت و نوع ارزشیابی نیز نشان داد که تأثیر متقابل بین آن‌ها بر خلاقیت، معنادار نبوده است. علاوه بر این می‌توان به نتیجه‌ی کیفی تحقیق در زمینه‌ی میزان مشارکت و فعالیت بیش‌تر دانش‌آموزان دختر در کلاس اشاره کرد، که در مجموع نشان‌دهنده‌ی انگیزه و اشتیاق بیش‌تر آن‌ها به فعالیت‌های کلاسی است.

نتیجه‌های پژوهش در بخش کیفی نشان داد که دانش‌آموزان در گروه ارزشیابی توصیفی کنجکاوتر هستند؛ و همواره در بحث و تکاپو، فعالیت و مشارکت بوده، و دختران بیش‌تر از پسران فعال هستند. 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 بین دختران بیش‌تر از پسران است. به علاوه، میزان نظم و انضباط در گروه ارزشیابی توصیفی بسیار کمتر از گروه ارزشیابی سنتی است؛ و این بی‌نظمی در پسران بیش‌تر از دختران است.

از نتیجه‌ی تحقیق‌های انجام شده و تحقیق حاضر چنین بر می‌آید، که ارزشیابی توصیفی به دلیل فراهم‌ساختن بازخورد، در مراحل آموزش سبب پیشرفت تحصیلی، بهبود و معنادار کردن یادگیری و خلاقیت می‌شود (بلک و ویلیامز، ۱۹۸۸؛ فرنچ و دیگران، ۱۹۸۵؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ کرد، ۱۳۸۱ و حقیقی، ۱۳۸۴). همانگونه که در تحقیق‌های دیگر مشخص گردید، بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی در نتیجه‌ی ارزشیابی تکوینی موجب به وجود آمدن نگرش مثبت

می‌شود (بلوم و همکاران، ۱۹۸۶؛ به نقل در کرد، ۱۳۸۱). و بیش‌ترین تأثیر را در بهداشت روحی- روانی دانش‌آموزان داشته، و روی خلاقیت و علاقه‌ی دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین، بهره‌گیری از ارزشیابی توصیفی (تکوینی و مستمر) موجب حضور جدی و فعال دانش‌آموزان در کلاس و پیشرفت تحصیلی بیش‌تر آن‌ها می‌شود (سپاسی، ۱۳۷۲).

در مجموع می‌توان استنباط کرد نوع ارزشیابی به منزله‌ی یکی از عناصر اصلی یک نظام آموزشی، بر عناصر دیگر آن تأثیر بسیار می‌گذارد. کاربرد ارزشیابی توصیفی بر دانش‌آموز، محیط و جریان یادگیری اثرهایی بر جای می‌گذارد، که هر یک از آن‌ها هدف‌های مهم و با ارزش تربیتی تلقی می‌شود، و نظام آموزشی به دنبال تحقق بخشیدن به آن‌ها است.

پیشنهادها

با توجه به نتیجه‌های مثبت کیفی این طرح، و پیچیدگی آن از نظر اجرایی، نسبت به ارزشیابی سنتی، پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، و دوره‌های ضمن خدمت، مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم را در معلمان آموزش دهند. به عنوان مثال مهارت ارائه بازخورد توصیفی به دانش‌آموزان، مهارت مدیریت پوشه‌ی کار و تحلیل اطلاعات آن، مهارت کارگیری روش‌های خودسنجی و همسال‌سنجی، می‌تواند مفید واقع شود.

از آن جایی که ارزشیابی توصیفی تحت تأثیر دیدگاه‌های جدید یادگیری شکل گرفته است، لذا با توجه به تغییر نظام ارزشیابی، در برنامه‌ی درسی، محتوای کتاب‌های درسی، روش تدریس، ابزار مورد استفاده و ... پیشنهاد می‌شود برای هماهنگی با آن‌ها و پیشرفت طرح تغییرات لازم ایجاد شود.

و در آخر این که با توجه به نتیجه‌های مثبت ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش و پرورش، برای موفقیت بیش‌تر و پیشبرد طرح، تغییرات لازم در آیین‌نامه‌ی امتحانات صورت گیرد، و هماهنگی لازم میان آیین‌نامه، امتحانات و طرح جدید به وجود آید. بهره‌گیری از روش‌های جدید تدریس (مانند روش‌های مشارکت و همیارانه) و به طور کلی روش فعال تدریس، بر مبنای اصول فراشناختی- که این خود نیازمند فضای مناسب و میز و صندلی مناسب و مانند آن است- ضروری به نظر می‌رسد؛ که این خود زمینه را برای رشد و شکوفایی خلاقیت بیش‌تر فراهم خواهد ساخت

منابع

فارسی

- حقیقی، فهیمه‌السادات (۱۳۸۴). نقش ارزش‌یابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان در پایه‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران.
- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان های نظام جدید. منطقه‌ی فریدون‌کنار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: مؤسسه‌ی فرهنگی منادی تربیت.
- رضوی، سیدعباس (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی. ماهنامه‌ی رشد تکنولوژی آموزشی، شماره‌های ۱۶۵-۱۶۷.
- زارعی، اقبال (۱۳۸۳). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش خود پنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اهواز. طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش خوزستان.
- سپاسی، حسین (۱۳۷۳). مقایسه‌ی ارزشیابی پایانی و ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- عابدی، جمال (۱۳۷۳). خلاقیت و شیوه‌های نو در اندازه‌گیری آن. مجله‌ی پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره‌ی دوم، شماره‌های ۱ و ۲.
- کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی مدارس شیراز. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
- کفایت، محمد و شکرکن، حسین (۱۳۷۳). بررسی ارتباط شیوه‌های فرزند پروری با خلاقیت. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه‌های اول و دوم شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- ممبینی، رحم‌خدا (۱۳۷۹). رابطه‌ی خلاقیت، خود شکوفایی و عزت نفس آموزگاران مرد با سلامت روانی و عملکرد شغلی آنان و دانش‌آموزان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

لاتین

- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards Through classroom Assessment*, London: Kings college.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9). Retrieved June 24, 2004.
- Frunchs, L. R. & Others (1985). Effects of curriculum Based Measurement and consultation on teacher planning and student. Achievement in Mathematics operation. *Educational Research Journal*, 28, pp. 617-641.
- Purkey, William Watson (1970). *Self-concept and school achievement*, 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*, 2, pp. 45-58.