

دانش و پژوهش در علوم تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
شماره چهاردهم - تابستان ۱۳۸۶
صص ۹۲ - ۷۱

ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگیهای عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی

فرهاد ماهر^۱ - اصغر آقایی^۲ - احمد برجعلی^۳ - عباس روحانی^۴

چکیده

هدف اساسی این پژوهش مقایسه طرح ارزشیابی توصیفی و نظام ارزشیابی سنتی با توجه به متغیرهایی مانند جو کلاس درس، خصوصیات عاطفی و رفتارهای خلاقانه دانش آموزان دوره ابتدایی بود. این پژوهش یک تحقیق کاربردی، غیرآزمایشی بوده و طرح آن از نوع دو گروهی بدون کنترل است. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پایه سوم ابتدایی بودند که در مدارس استان چهارمحال و بختیاری تحت پوشش طرح

* - این مقاله از پایان نامه دکترای عباس روحانی دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران به راهنمایی دکتر فرهاد ماهر، استخراج شده است.

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

۳- عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

۴- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه (نویسنده مسؤل)

Email: Abas1345@yahoo.com

ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی قرار داشتند و نمونه آن ۴۸۰ نفر از آزمودنیهای همین جامعه می‌شدند که بر اساس جدول کرجسی مورگان (۱۹۷۰) به‌طور تصادفی مشخص شده بودند (۲۴۰ نفر از کلاسهای ارائه‌دهنده طرح ارزشیابی توصیفی و ۲۴۰ نفر مربوط به کلاسهای نظام سنتی). در این مطالعه آزمودنیها به سه ابزار، آزمون شاخص زندگی کلاس درس (CLM، جانسون و جانسون، ۱۹۸۳)، پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه (SLQ، آینلی و بورک، ۱۹۹۲)، آزمون تصویری تفکر خلاق (تورنس فرم B)، پاسخ دادند و نتایج با نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین آزمودنیهای متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس (یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد. غیر از اینکه این تفاوت درباره متغیرهای متعلق به ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنادار بود.

کلید واژه‌ها: طرح ارزشیابی توصیفی، نظام ارزشیابی سنتی، آموزش ابتدایی، جو کلاس درس، خلاقیت، ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان.

مقدمه

در سالهای اخیر، وزارت آموزش و پرورش در زمینه نحوه ارزشیابی تحصیلی، برنامه و طرحهای نوینی را ارائه و اجرا کرده است. برای مثال، در سال ۱۳۷۸ طرح ارزشیابی مستمر و در سال ۱۳۸۲ طرح ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی به صورت آزمایشی اجرا شد. طرح اخیر برای تحقق هدفهای متعددی تدوین و اجرای آزمایشی آن آغاز گردید که از بین آنها می‌توان به چند مورد اشاره کرد؛ ۱- تغییر مقیاس فاصله صفر تا بیست به مقیاس اسمی در حد انتظار، نزدیک به حد انتظار و نیازمند تلاش بیشتر. ۲- تغییر کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی ۳- تنوع در ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری ۴- ارتقای سطح بهداشت روانی دانش‌آموزان ۵- توجه به حیطه‌های مختلف رشد شخصیت مانند حیطه عاطفی، اجتماعی و جسمانی ۶- فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی ۷- تأکید بر خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان ۸- تغییر در جو و فضای حاکم بر کلاس درس، مانند تأکید بر کارهای گروهی، کاهش رقابت‌های ناسالم بین دانش‌آموزان، افزایش کارهای مشارکتی ۹- توجه به جایگاه دانش‌آموز در فرآیندهای یادگیری، یاددهی و ارزشیابی. بر این اساس مشخص است که

طرح ارزشیابی توصیفی، صرفاً به معنای ایجاد تغییرات اساسی در شیوه ارزشیابی نیست، بلکه ایجاد تغییر در شیوه‌های کلاس‌داری، روش‌های آموزش و مواردی از این دست نیز مدنظر طراحان آن بوده است. تحقیقاتی که در زمینه آثار ارزشیابی کیفی بر یادگیری دانش‌آموزان از حیث‌شناختی اجتماعی، عاطفی و انجام رفتارهای خلاقانه از سوی دانش‌آموزان انجام گرفته، گویای این مطلب است که نوع نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس آثار مثبتی از این جهات بر جای می‌گذارد (بلک، ویلیام و بوستون^۱، ۲۰۰۲؛ اولینا^۲، ۲۰۰۲؛ کرد، ۱۳۸۱؛ سپاسی، ۱۳۸۲؛ حیدری، ۱۳۷۴). کانین^۳ (۱۹۷۰) عقیده دارد که معلم به منظور فراهم‌سازی جوی آرام و به دور از رفتارهای نامطلوب در کلاس درس، لازم است برای همه دانش‌آموزان فعالیتی را در کلاس مشخص سازد و این مسأله به نوع نظام ارزشیابی به کار برده شده از سوی معلم بستگی دارد. در پژوهشی نشان داده شد، معلمانی که از روش‌های سنتی ارزشیابی استفاده می‌کنند، ارتباط کلامی کمتری با دانش‌آموزان خود دارند و فرصت کمتری برای انجام فعالیت و تکالیف در اختیار آنان می‌گذارند (کولینز^۴، ۱۹۸۶).

دریسکول^۵ (۱۹۹۴) علاوه بر صحنه‌گذاری بر این تقسیم‌بندی متذکر شد که در شیوه‌های ارزشیابی سنتی معلم، محور و جو کلاس بیشتر معلم‌محور است. در این‌گونه کلاسها، معلم ابتدا هدفهای آموزشی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و سپس با شیوه‌های مداد - کاغذی به سنجش و اندازه‌گیری آنها مبادرت می‌ورزد.

در حالی که در ارزشیابی‌های جدید و کیفی، معلم و دانش‌آموزان به کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند. بدین معنا که معلم و دانش‌آموزان به کمک هم تصمیم‌های مربوط به محتوای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را اتخاذ می‌کنند (وولفولک^۶، ۱۹۹۵) (تئو، کارلسون و ماتئیو^۷، ۲۰۰۰) در پژوهشی نشان دادند که در سالهای ابتدایی و دبستان، متغیرهایی همچون محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز نبودن تنش در کلاس، در پیشرفت تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش‌آموزان بیشتر از عوامل دیگر اثر گذارند.

1 – Black willian , Boston

3 – Kunin

5 – Driscoll

7 – Teo , Carlson , Matheieu

2 – Olina

4 – Collins

6 – Woolfolk

لوکاس و مورفی^۱ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای که بر روی ۴۸۸ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۴ سال انجام دادند، چهار جنبه از جو کلاس شامل؛ اصطکاک و کشمکش بین دانش‌آموزان، انسجام و اتحاد بین آنان، رقابت بین اعضای کلاس و رضایت از کلاس را مورد پژوهش قرار دادند. در این پژوهش مشخص شد که اصطکاک بین دانش‌آموزان، عمده‌ترین پیش‌بینی‌کننده اختلالات سلوکی و نشانگان افسردگی دانش‌آموزان است. در حالی که انسجام و اتحاد بهترین پیش‌بینی‌کننده بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان است. این دو پژوهشگر توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایت‌گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کند.

لوبرز^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به‌گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند. در زمینه روابط اجتماعی بین دانش‌آموزان کلاس و میزان رضایت از مدرسه و کلاس تحقیقات نشان داده است که دختران سطوح بالاتری از حمایت از طرف معلمان و دیگر اولیای مدرسه را گزارش کرده‌اند، ضمن اینکه دانش‌آموزان مقاطع پایین مانند ابتدایی سطوح بالاتری از حمایت اجتماعی در کلاس را گزارش کرده‌اند (گست، ولش، دومیتروویچ^۳، ۲۰۰۵).

پژوهشها همچنین نشان می‌دهد که نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس بر ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان تأثیر دارد. سامونز و رینالدز^۴ (۱۹۷۷) اظهار داشته‌اند که مناسب‌ترین نوع سنجش اثربخش بودن مدرسه و نیز اطمینان از کیفیت مدرسه این است که تأثیر رفتار آموزش و ارزشیابی علم و سایر اعمال مدرسه و کلاس بر روی بازده‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان، بررسی شود، ساویتزکی^۵ (۱۹۹۳) متذکر شد که معلمان صرفاً مسؤولیت رشد ذهنی و شناختی شاگردان را عهده‌دار نیستند، بلکه اغلب باید مراقب رشد اخلاقی و اجتماعی و عاطفی آنان نیز باشند و به بازده‌های عاطفی تحصیل نیز توجه و مراقب رشد اخلاقی، اجتماعی و عاطفی آنان نیز باشند و به بازده‌های عاطفی تحصیل نیز توجه و اهتمام کافی نمایند.

1 – Loukas & Murphy

2 – Lubbers

3 – Gest, Welsh, Domitrovich

4 – Sammons, Reynolds

5 – Sawatzki

رایت^۱ (۱۹۹۸) ابراز داشت که تأکید فزاینده بر بازده‌های شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان و غفلت از سایر ابعاد رشد ایشان، عواقب زیانباری را به دنبال دارد. برخی از پژوهشگران نیز بازده‌های عاطفی تحصیل را معادل کیفیت زندگی در مدرسه^۲ می‌دانند و این دو را به مثابه بهداشت و سلامت روان دانش‌آموزان قلمداد کرده‌اند (لئونارد، بورک و اسکافیلد^۳، ۲۰۰۳). در مطالعه‌ای که رضایی (۱۳۸۵) با عنوان «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران» انجام داد، آمده است که بین ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد. اگرچه در اکثر شاخص‌های مربوط به این متغیر (ویژگیهای عاطفی) برتری با دانش‌آموزان گروه آزمایشی (مشمول طرح توصیفی) بوده است.

خوش‌خلق (۱۳۸۵) درباره پیامدهای موفق و ناموفق طرح ارزشیابی توصیفی گفته است که این طرح در زمینه تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان، دور کردن استرس و اضطراب از محیط کلاس و ایجاد جوی مطلوب در کلاس درس و نیز افزایش میزان رضایت دانش‌آموزان توفیق داشته است. اما طرح ارزشیابی توصیفی در زمینه بهبود نگرش نسبت به یادگیری، توجه به سطوح بالای حیطه شناختی، تعمیق یادگیری و از بین بردن حساسیت والدین به نمره فرزندان خود ناموفق بوده است. در مطالعه حصاربانی (۱۳۸۴) با عنوان «خلاصیت در بستر ارزشیابی توصیفی» آمده است که طرح ارزشیابی توصیفی به لحاظ اینکه واجد ویژگیهای منحصر به فردی چون؛ تأکید بر انگیزه‌های درونی، دخالت دادن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و ارزشیابی، ایجاد جوی آزاد و گرم و صمیمی در کلاس و توجه به علایق دانش‌آموزان است، ممکن است در بروز هر چه بیشتر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. تحقیقات نشان داده‌اند که روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش مؤثری در بروز خلاقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (سلیمانی، ۱۳۸۲؛ پیر خائفی، ۱۳۸۳).

1 – Writh

2 – Quality of school life

3 – Leonard, Bourke, Schofield

حقیقی (۱۳۸۴) بین میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دو گروه از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و شیوه‌های سنتی، تفاوت معنادار گزارش کرده است. در این پژوهش همچنین جو کلاس درس در دو گروه آزمایشی (ارزشیابی توصیفی) و گروه (ارزشیابی سنتی) مورد مقایسه قرار گرفته و مشخص گردیده که میزان تعامل و کنش متقابل بین معلم و دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با یکدیگر، در گروه آزمایش به مراتب بیشتر از گروه گواه بوده و این تفاوت معنادار گزارش شده است.

در پژوهش ابو محمدی (۱۳۸۴) کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از نظر چگونگی مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان در کلاس، نظم و انضباط حاکم بر کلاس، چگونگی تعامل معلم با دانش‌آموزان و چگونگی تعامل بین دانش‌آموزان، مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان داد که؛ مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از سنتی است، تعامل معلم با دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با یکدیگر در کلاسهای مشمول طرح توصیفی بیشتر از سنتی بوده است، کلاسهای مشمول ارزشیابی سنتی منظم‌تر و نظم و انضباط بیشتری نسبت به گروه مقابل یعنی ارزشیابی توصیفی داشتند. بالاخره اینکه مشارکت، تعامل و فعالیت دانش‌آموزان دختر در هر دو گروه بیشتر از پسران بوده است.

در پژوهش قاضی قایث^۱ (۲۰۰۳) ذکر شده است که هنگامی که در کلاسی، شیوه آموزش و ارزشیابی به شکل مشارکتی و با تعامل معلم و شاگردان انجام گیرد، دانش‌آموزان نظم مثبت‌تری نسبت به رعایت عدالت در نظام نمره‌دهی معلم، وجود همبستگی و انسجام در آن کلاس و وجود جوی حمایتی در کلاس دارند. این در حالی است که شیوه‌های رقابتی و فردگرایانه نتایج معکوسی را در این موارد داشته است.

در مجموع مطالعات پیشین بر اثرگذاری شیوه‌های نوین ارزشیابی و تدریس بر ایجاد جوی مطلوب در کلاس، رشد و اشاعه بازده‌های عاطفی ناشی از تحصیل در بین دانش‌آموزان و بروز رفتارهای خلاقانه در بین آنها، صحه گذاشته‌اند.

هدف از پژوهش حاضر مقایسه کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از نظر جو کلاس، ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان و میزان خلاقیت آنها بود. در راستای تحقق این هدف فرضیه‌هایی تدوین و مورد بررسی قرار گرفت.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ جنبه‌های مختلف جو کلاس (آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، بیگانگی از مدرسه، همبستگی کلاسی، حمایت اجتماعی) تفاوت وجود دارد.
- ۲- بین کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ جنبه‌های مختلف ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان یا کیفیت زندگی در مدرسه (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت، ماجرا) تفاوت وجود دارد.
- ۳- بین میزان خلاقیت دانش‌آموزانی که از نظام ارزشیابی توصیفی برخوردار بوده‌اند و آنهایی که این نظام را تجربه نکرده‌اند، تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین شکل‌های مختلف آموزش (مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی) با ادراک دانش‌آموزان از انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی همبستگی وجود دارد.
- ۵- آموزش مشارکتی، انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی، حمایت اجتماعی، رابطه با معلم، فرصت، موفقیت و ماجرا، مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت دانش‌آموز هستند.
- ۶- تعامل نوع نظام ارزشیابی و جنسیت بر ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان معنادار است.
- ۷- تعامل نوع نظام ارزشیابی و جنسیت بر جنبه‌های مختلف جو کلاس درس معنادار است.

روش

آزمودنی‌ها

نمونه مورد بررسی این پژوهش ۴۸۰ دانش‌آموز پایه سوم ابتدایی (۲۴۰ نفر از کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، که در پایه‌های اول و دوم هم این طرح را تجربه کرده بودند و ۲۴۰ نفر از کلاسهای نظام ارزشیابی سنتی) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. نمونه مورد پژوهش همچنین ۲۴۰ دختر و ۲۴۰ پسر از شهرهای مختلف استان چهارمحال بختیاری (شهرکرد، بروجن، بلداجی، فارسان) بود که در مدارس یکسان، اما یک نوبت ارائه‌دهنده نظام ارزشیابی توصیفی و نوبت دیگر تحت پوشش نظام غیر توصیفی بود.

ابزار

۱- آزمون جو کلاس^۱ (CLM)

این آزمون را که جانسون و جانسون^۲ در سال ۱۹۸۳ برای اندازه‌گیری جو حاکم بر کلاس درس طراحی کردند، دارای ۶۸ گویه چهار نقطه‌ای (کاملاً موافق ۴ نمره، موافق ۳ نمره، مخالف ۲ نمره، کاملاً مخالف ۱ نمره) و به صورت انفرادی و در زمان نامحدود اجرا می‌شود. این آزمون دارای هفت خرده‌آزمون به نام‌های: آموزش مشارکتی (۱۱ سؤال)، فردگرایانه (۱۱ سؤال)، رقابتی (۸ سؤال)، انصاف در نمره‌دهی (۵ سؤال)، همبستگی کلاسی (۵ سؤال)، احساس بیگانگی از مدرسه (۱۱ سؤال) و حمایت اجتماعی (۱۷ سؤال) (ترتیب سؤالا از ۱ تا ۶۸ به ترتیب خرده‌مقیاسهای هفتگانه) بود و دارای ضریب α کرونباخ ۰/۸۹ (جانسون و جانسون، ۱۹۸۳) می‌باشد. حداکثر نمره این آزمون ۲۷۲ و حداقل آن ۶۸ بود. در مورد خرده‌آزمونها نیز حداکثر و حداقل به ترتیب زیر بود: آموزش مشارکتی (۴۴ و ۱۱)، آموزش فردگرایانه (۴۴ و ۱۱)، آموزش رقابتی (۳۲ و ۸)، انصاف در نمره‌دهی (۲۰ و ۵)، همبستگی کلاسی (۲۰ و ۵)، احساس بیگانگی از مدرسه (۴۴ و ۱۱)، حمایت اجتماعی (۶۸ و ۱۷). در پژوهش حاضر ضریب آلفا برای آزمون جو کلاس ۰/۸۴ به دست آمد، ضمن اینکه ضریب پایایی با روش بازآزمایی نیز ۰/۹۱ محاسبه شد.

۲- پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه^۳ (QSL)

برای اندازه‌گیری ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان از پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه (آینلی و بورک^۴، ۱۹۹۲، نقل شده از آندرسون و بورک، ۲۰۰۰) استفاده شد. این آزمون دارای ۳۹ سؤال چهار نقطه‌ای (کاملاً موافق ۴ نمره، موافق ۳ نمره، مخالف ۲ نمره، کاملاً مخالف ۱ نمره) و هفت خرده‌آزمون با نام‌های: رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (اطمینان به تواناییهای خود برای کسب موفقیت در مدرسه)، ماجرا (احساس خودانگیختگی و لذت بردن از یادگیری) است.

1 – Classroom Life Measure

2 – Jahnson & Johnson

3 – Quality of School Life

4 – Ainely & Bourke

در پژوهش رضایی (۱۳۸۵) میزان آلفای کرونباخ برای پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه ۰/۹۰ گزارش شده است. این ضریب برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌های هفتگانه نیز در مطالعه رضایی محاسبه شده است که به ترتیب برای رضایت کلی ($\alpha = 0/85$)، عاطفه منفی ($\alpha = 0/72$)، معلم ($\alpha = 0/77$)، همبستگی اجتماعی ($\alpha = 0/79$) فرصت ($\alpha = 0/80$)، موفقیت ($\alpha = 0/73$) و ماجرا ($\alpha = 0/68$) بوده است. در این پرسشنامه سؤال‌های ۱، ۸، ۱۱، ۱۷، ۲۱، ۳۲ با حداکثر نمره ۲۴ و حداقل ۶ به خرده‌مقیاس رضایت کلی یا شاخص بهداشت روانی (لئونارد، بورک و اسکافیلد، ۲۰۰۰)، پرسش‌های ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸، ۳۷ با حداکثر نمره ۲۰ و حداقل ۵ به خرده‌مقیاس عاطفه یا شاخص استرس دانش‌آموز، پنج سؤال ۲، ۱۹، ۲۲، ۳۴، ۳۸ با حداکثر نمره ۲۰ و حداقل ۵ به خرده‌مقیاس معلم، سؤال‌های شماره ۳، ۶، ۲۰، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۵، ۳۶ با حداکثر نمره ۳۲ و حداقل ۸ به خرده‌مقیاس همبستگی اجتماعی، پرسش‌های ۹، ۱۲، ۱۵، ۲۵، ۳۱، ۳۹ با حداکثر نمره ۲۴ و حداقل ۶ به خرده‌مقیاس فرصت، چهار سؤال ۴، ۷، ۱۶، ۲۶ با حداکثر نمره ۱۶ و حداقل ۴ به مقیاس موفقیت و گویه‌های ۱۰، ۱۳، ۲۳، ۲۷، ۳۲ با حداکثر نمره ۲۰ و حداقل نمره ۵ به خرده‌آزمون ماجرا، اختصاص داشتند.

۳- آزمون تفکر خلاق

برای سنجش میزان خلاقیت آزمودنیها از آزمون تصویری تفکر خلاق تورنس (فرم B) استفاده شد. تورنس براساس نظریه هوش گیلفورد، مجموعه آزمونهایی برای خلاقیت ابداع کرده است. این مجموعه شامل چهار آزمون است که دو آزمون آن کلامی و دو آزمون دیگر تصویری هستند. آزمون‌های تصویری دو فرم (A) و (B) دارند که در پژوهش حاضر از فرم B آزمون استفاده شده است. در پژوهش امامی‌پور و سیف (۱۳۸۲) ضریب پایایی این آزمون با روش بازآزمایی با فاصله زمانی ۴ هفته، ۰/۶۳ گزارش شده که در سطح ۰/۰۱ کاملاً معنادار بوده است. همچنین در مطالعه امامی‌پور و سیف به منظور بررسی روایی همزمان، فرم B آزمون خلاقیت تورنس و آزمون خلاقیت عابدی روی ۴۴۱ دانش‌آموز اجرا و ضریب همبستگی ($r = 0/26$)، معناداری در سطح ۰/۰۱ محاسبه شده است. پالانیپان^۱ (۱۹۹۸) بیان داشت که ضریب همسانی درونی

نمره‌گذاران در آزمون تورنس بالاست. ضریب همسانی درونی بین دو نمره‌گذار که تورنس گزارش کرده، بالاتر از ۰/۹۰ و برای سه نمره‌گذار ۰/۹۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی ۰/۷۹ برای آزمون مذکور به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این آزمون به صورت گروهی اجرا می‌شود و شامل سه فعالیت ۱، ۲، ۳ است که زمان پاسخگویی به هر فعالیت ۱۰ دقیقه و در مجموع ۳۰ دقیقه بود.

شیوه اجرا

این پژوهش در دو مرحله انجام گرفت. در مرحله نخست، ابزارهای پژوهش در بخشی از نمونه مورد مطالعه اجرا گردید و پس از آماده‌سازی آنها، مرحله دوم که شامل اجرای پرسشنامه‌ها و آزمونها در کل نمونه مورد پژوهش و جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز بود، انجام شد. تمامی پرسشنامه‌ها و آزمونهای پژوهش حاضر به صورت گروهی اجرا گردید.

طرح تحقیق

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی است. در این تحقیق دو گروه شرکت داشتند؛ گروه مطالعه که دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی متعلق به نظام ارزشیابی توصیفی بودند (در پایه‌های اول و دوم این دوره نیز مشمول همین طرح می‌شدند) و گروه مقایسه که شامل کلاسهای مجری نظام سنتی ارزشیابی می‌شدند. این دو دسته کلاس در مدارس یکسان تحصیل می‌کردند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های به دست آمده از پژوهش اخیر در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در جدول ۱ شاخص‌هایی همانند میانگین و انحراف معیار آزمودنیهای دختر و پسر که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی بودند برحسب متغیرهای مربوط به جو کلاس، ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان و میزان خلاقیت آنها نشان داده شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار آزمودنیهای دختر و پسر و دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی برحسب متغیرهای وابسته (جو کلاس- ویژگیهای عاطفی و خلاقیت دانش آموزان)

متغیر	پسر	دختر	نظام توصیفی	نظام سنتی
آموزش مشارکتی				
میانگین	۳۲/۲۸	۳۳/۷۲	۳۸/۰۱	۲۸/۹۹
انحراف معیار	۷/۱۷۶	۷/۰۲۶	۳/۴۹۹	۶/۹۱۱
آموزش فردگرایانه				
میانگین	۲۵/۵۱	۲۴/۹۳	۲۱/۱۴	۲۹/۳۰
انحراف معیار	۷/۰۴۹	۶/۵۰۹	۵/۱۴۳	۵/۶۸۶
آموزش رقابتی				
میانگین	۲۱/۵۴	۲۰/۵۰	۱۵/۳۰	۲۶/۷۴
انحراف معیار	۶/۷۵۷	۸/۰۷۸	۵/۷۷۷	۳/۵۲۵
انصاف در نمره دهی				
میانگین	۱۴/۹۲	۱۴/۹۵	۱۷/۰۲	۱۲/۸۵
انحراف معیار	۳/۷۳۴	۳/۴۴۹	۲/۱۰۴	۳/۵۶۲
همبستگی کلاسی				
میانگین	۱۵/۲۰	۱۵/۲۱	۱۶/۶۴	۱۳/۷۸
انحراف معیار	۳/۷۷۹	۳/۳۴۶	۲/۴۸۰	۳/۹۰۰
احساس بیگانگی از مدرسه				
میانگین	۲۰/۷۵	۲۱/۳۲	۱۷/۶۶	۲۴/۴۱
انحراف معیار	۳/۳۹۹	۶/۶۱۶	۴/۵۴۵	۶/۴۳۲
حمایت اجتماعی				
میانگین	۵۲/۰۸	۵۲/۶۰	۵۸/۶۰	۴۶/۰۹
انحراف معیار	۱۰/۹۹۶	۱۰/۹۹۸	۷/۳۳۶	۱۰/۴۷۰
نمره کل جو کلاس				
میانگین	۱۸۲/۵۶	۱۴/۱۸۳	۱۸۳/۶۳	۱۸۲/۰۷
انحراف معیار	۱۸/۲۸۹	۱۷/۸۸۰	۱۴/۵۸۷	۲۰/۹۸۴

رضایت کلی			
۱۶/۲۸	۲۱/۷۴	۱۹/۱۳	۱۸/۸۹
میانگین			
۴/۹۴۲	۲/۵۲۴	۴/۸۸۱	۴/۶۸۰
انحراف معیار			
عاطفه منفی			
۱۱/۵۹	۷/۴۷	۸/۶۹	۱۰/۳۷
میانگین			
۳/۷۱۵	۲/۵۷۴	۳/۸۵۵	۳/۶۲۹
انحراف معیار			
معلم:			
۱۴	۱۷/۱۹	۱۵/۵۷	۱۵/۶۳
میانگین			
۳/۵۱۰	۲/۶۱۴	۳/۵۴۱	۳/۴۲۰
انحراف معیار			
همبستگی اجتماعی			
۲۱/۹۴	۲۷/۴۰	۲۴/۷۴	۲۴/۶۰
میانگین			
۵/۳۶۷	۳/۸۵۶	۵/۶۳۶	۵/۱۸۰
انحراف معیار			
فرصت			
۱۷/۷۲	۲۰/۶۵	۱۹/۰۸	۱۹/۳۰
میانگین			
۴/۳۰۳	۳/۲۱۸	۴/۱۶۷	۳/۹۷۴
انحراف معیار			
موفقیت			
۱۱/۸۵	۱۴/۵۰	۱۳/۰۷	۱۳/۲۸
میانگین			
۳/۱۹۰	۲/۰۸۰	۳/۱۵۲	۲/۸۳۹
انحراف معیار			
ماجرا			
۱۴/۹۷	۱۷/۳۲	۱۶/۰۶	۱۶/۲۳
میانگین			
۳/۷۴۵	۲/۱۱۴	۳/۳۸۹	۳/۱۲۶
انحراف معیار			
نمره کل ویژگیهای عاطفی			
۱۰۸/۲۱	۱۲۶/۲۱	۱۱۶/۲۸	۱۱۸/۱۴
میانگین			
۱۹/۸۳۰	۱۱/۶۶۹	۲۰/۲۷۰	۱۶/۷۱۵
انحراف معیار			
خلاقیت			
۵۹/۹۶	۶۷/۵۴	۶۴/۵۴	۶۲/۹۶
میانگین			
۲۴/۲۹۸	۲۴/۶۰۱	۲۵/۰۰۳	۲۴/۴۵۴
انحراف معیار			

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، میانگین دانش‌آموزان متعلق به طرح توصیفی در مواردی چون؛ آموزش مشارکتی، انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی، حمایت اجتماعی، رضایت کلی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، ماجرا، موفقیت و خلاقیت بالاتر از دانش‌آموزان نظام ارزشیابی سنتی است. برعکس، دانش‌آموزان در نظام سنتی در مواردی مانند؛ آموزش فردگرایانه، آموزش رقابتی، احساس بیگانگی از مدرسه و عاطفه منفی، نمراتی بالاتر از همتایان خود در کلاسهای مشمول ارزشیابی توصیفی کسب کرده‌اند. این میانگین‌ها به همراه مقادیر انحراف معیار مربوط برای دختران و پسران دانش‌آموز نیز به تفکیک متغیرهای هجده‌گانه در این جدول نمایش داده شده است.

تحلیل استنباطی داده‌ها به تفکیک هر فرضیه

به‌منظور آزمون فرضیه‌های این پژوهش از ضریب همبستگی، آزمونهای چند متغیری، تحلیل واریانس دو سویه و رگرسیون چند متغیره استفاده شد که نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

فرضیه اول: بین کلاسهای دارای نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی از نظر متغیرهای جو کلاس تفاوت وجود دارد.

جدول ۲- نتایج آزمون معناداری مانوا برای اثر اصلی متغیر مستقل نوع ارزشیابی بر اساس نمرات جو کلاس

اثر	ارزش	فراوانی	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	توان مشاهده شده
عرضی						
اثر پیلایی	۰/۹۹۲	۷۳۸۵/۱۰۲	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
لامدا	۰/۰۰۸	۷۳۸۵/۱۰۲	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
اثر هتلینگ	۱۲۵/۴۳۷	۷۳۸۵/۱۰۲	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
ارزشیابی						
اثر پیلایی	۰/۷۲۲	۱۵۳/۲۷۷	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
لامدا	۰/۲۷۸	۱۵۳/۲۷۷	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
اثر هتلینگ	۲/۶۰۳	۱۵۳/۲۷۷	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱

نتایج آزمون معناداری چندمتغیره در جدول ۲ نشان داد که بین گروههای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از نظر متغیرهای جو کلاس (آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی، احساس بیگانگی از مدرسه، حمایت اجتماعی و نمره کل جو کلاس) تفاوت معنادار وجود دارد (مقدار F آزمون F ویلکز برابر با $153/277$ است که صد درصد معنادار است، $P=0$). تقریباً $0/28$ درصد واریانس یا تفاوت‌های فردی در این هشت متغیر مربوط به تفاوت در دو گروه توصیفی و سنتی بوده است. توان آماری آزمون نیز 1 بوده است، یعنی اصلاً احتمال آن وجود نداشته که فرضیه صفر به اشتباه تأیید گردد. در اینجا فرضیه صفر رد شده است و فرضیه پژوهشی اول تأیید گردید.

فرضیه دوم: بین کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

جدول ۳- نتایج آزمون معناداری مانوا برای اثر اصلی متغیرهای نوع نظام ارزشیابی بر اساس نمرات ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان

اثر	مقدار	فراوانی	درجه آزادی فرضیه‌ها	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	توان مشاهده شده
عرضی						
اثر پیلایی	۰/۹۸۸	۴۷۱۵/۱۴۸	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
لامدا	۰/۰۱۲	۴۷۱۵/۱۴۸	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
اثر هتلینگ	۰/۰۸۷	۴۷۱۵/۱۴۸	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
ارزشیابی						
اثر پیلایی	۰/۳۹۰	۳۷/۶۵۴	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
لامدا	۰/۶۱۰	۳۷/۶۵۴	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱
اثر هتلینگ	۰/۶۴۰	۳۷/۶۵۴	۸	۴۷۱	۰/۰۰۰	۱

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که بین دو گروه مطالعه (ارزشیابی توصیفی) و مقایسه (ارزشیابی سنتی) بر روی متغیرهای مربوط به ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد (مقدار F برای آزمون χ^2 مساوی ۳۷/۶۵۴ بوده است که صددرصد معنادار است). از طرفی، تقریباً ۴۰٪ واریانس در متغیرهای مربوط به ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) به تفاوت بین دو گروه مطالعه و مقایسه مربوط می‌شود. با توان آماری ۱۰۰٪ فرضیه پژوهشی دوم تأیید شده است. فرضیه سوم: بین میزان خلاقیت دانش‌آموزانی که طرح ارزشیابی توصیفی را تجربه کرده‌اند و دانش‌آموزانی که از این نظام برخوردار نبوده‌اند تفاوت وجود دارد.

جدول ۴- آزمون t برای مقایسه میانگین نمره خلاقیت دو گروه توصیفی و سنتی

پارامتر	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزشیابی توصیفی	۶۷/۵۴	۲۴/۶۰۱	۳۷/۹۹۴	۴۷۸	۰/۰۰۰
ارزشیابی سنتی	۵۹/۹۶	۲۴/۲۹۸			

در جدول ۴ مشاهده می‌شود که بین خلاقیت دانش‌آموزان در دو گروه ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معنادار وجود دارد ($t = ۳۷/۹۹۴$ ، $p = ۰$) بنابراین فرضیه سوم این پژوهش تأیید شد. فرضیه چهارم: بین اشکال آموزش (مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی) با ادراک دانش‌آموزان از انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی همبستگی وجود دارد.

جدول ۵- ماتریس همبستگی بین اشکال آموزش با انصاف
در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی

انصاف در نمره‌دهی	همبستگی کلاسی	حمایت اجتماعی	
مشارکتی			
۰/۵۳۰	۰/۴۶۶	۰/۵۸۶	ضریب همبستگی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
فردگرایانه			
-۰/۳۰۸	-۰/۲۱۵	-۰/۳۷۲	ضریب همبستگی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری
رقابتی			
-۰/۳۹۴	-۰/۳۳۸	-۰/۴۸۷	ضریب همبستگی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری

داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که بین آموزش مشارکتی با انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی ضریب همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. در حالی که همبستگی روشهای آموزش فردگرایانه و رقابتی با هر کدام از متغیرهای انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی معکوس و معنادار است. بر این اساس فرضیه چهارم نیز تأیید شد.

فرضیه پنجم: آموزش مشارکتی، انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی، حمایت اجتماعی، رابطه با معلم، فرصت، موفقیت، ماجرا، پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت دانش‌آموزان هستند.

جدول ۶- خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون با روش ورود برای پیش‌بینی رضایت دانش‌آموزان از مدرسه براساس متغیرهای پیش‌بین

متغیر پیش‌بین	R	R ^۲	F	d.f	B	T	سطح معناداری t
	۰/۸۷۸	۰/۸۷۸	۱۹۲/۴۸۱	۹	۵/۱۷۰	۷/۴۰۵	۰/۰۰۰
مشارکتی	۰/۴۵۰				۰/۰۸۲	۲/۴۹۰	۰/۰۰۳
انصاف	۰/۴۳۵				۰/۰۹۸	۳/۱۵۶	۰/۰۰۲
همبستگی کلاسی	۰/۲۷۹				۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹۹
حمایت اجتماعی	۰/۳۵۷				۰/۰۲۳	۰/۷۰۵	۰/۴۸۱
رابطه با معلم	۰/۷۶۴				۰/۲۷۲	۸/۳۵۴	۰/۰۰۰
همبستگی اجتماعی	۰/۸۰۷				۰/۳۷۷	۱۰/۷۴۸	۰/۰۰۰
فرصت	۰/۶۸۸				۰/۱۲۹	۳/۸۸۷	۰/۰۰۰
موفقیت	۰/۷۲۳				۰/۱۲۵	۳/۳۷۹	۰/۰۰۱
ماجرا	۰/۶۴۸				۰/۰۱۱	۰/۰۳۲	۰/۷۴۸

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، ۰/۷۸۷ درصد از واریانس رضایت دانش‌آموزان به وسیله متغیرهای پیش‌بین تبیین شده است. فرضیه ششم: تعامل نوع نظام ارزشیابی و جنسیت براساس نمرات ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان معنادار است.

جدول ۷- نتایج آزمون معناداری چند متغیری برای اثر اصلی متغیرهای مستقل نوع ارزشیابی و جنسیت براساس نمرات ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان

متغیر	آزمون	ارزش	F	سطح معناداری	مجذوراتا
جنسیت	λ	۰/۹۰۷	۶/۰۴۲	۰/۰۰۰	۰/۰۹۳
ارزشیابی	λ	۰/۶۰۳	۳۸/۶۲۴	۰/۰۰۰	۰/۳۹۷
جنس × ارزشیابی	λ	۰/۹۴۰	۳/۷۷۰	۰/۰۰۰	۰/۰۶۰

مطابق با نتایج ارایه شده در جدول ۷ بین تعامل دو متغیر نوع ارزشیابی و جنسیت براساس نمرات ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان تفاوت معنادار است ($p=0$, $f=3/770$). بدین ترتیب، فرضیه ششم تأیید شد. اما، با توجه به مجذور ای‌تا ($\eta=0/060$) برای تعامل دو متغیر نوع ارزشیابی و جنسیت، مشخص می‌گردد که سهم این دو متغیر به‌صورت تعاملی در تبیین واریانس مربوط به متغیرهای هشتگانه ویژگیهای عاطفی دانش‌آموزان ناچیز است. یعنی فقط $0/060$ از واریانس مذکور از طریق تعامل دو متغیر ارزشیابی و جنسیت تبیین می‌شود.

فرضیه هفتم: تعامل نوع ارزشیابی و جنسیت براساس نمرات جو کلاس معنادار است.

جدول ۸ - نتایج آزمون معناداری چندمتغیری برای اثر اصلی متغیرهای مستقل ارزشیابی و جنسیت براساس نمرات جو کلاس

متغیر	آزمون	ارزش	f	سطح معناداری	مجذور ای‌تا
ارزشیابی	لاندا	۰/۲۷۲	۱۵۶/۸۸۲	۰/۰۰۰	۰/۷۲۸
جنس	لاندا	۰/۹۶۶	۲/۰۶۱	۰/۰۳۸	۰/۰۳۴
جنس × ارزشیابی	لاندا	۰/۹۳۰	۴/۴۳۶	۰/۰۰۰	۰/۰۷۰

در مورد فرضیه هفتم نیز داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهند که تعامل دو متغیر ارزشیابی و جنسیت براساس نمرات جو کلاس ($p=0$, $f=4/436$) معنادار است و فرضیه آخر نیز تأیید می‌شود. با توجه به مقدار مجذور ای‌تا ($\eta=0/070$) برای تعامل جنس و ارزشیابی، فقط $0/070$ درصد از واریانس یا تفاوت‌های فردی آزمودنیها در جو کلاس مربوط به واریانس ارزشیابی و جنسیت می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه اخیر، انجام مقایسه بین نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی بود. محققان قبلی تأثیر طرح ارزشیابی توصیفی که بیش از سه سال از اجرای آزمایشی آن در دوره دبستان می‌گذرد را بر ویژگیهای عاطفی، شناختی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان، سطح بهداشت روانی آنان، میزان خلاقیت دانش‌آموزان این دوره، جو کلاس و چگونگی

تعاملات معلم با دانش‌آموزان و غیره را مورد بررسی قرار داده‌اند. داده‌های این پژوهش نشان داد؛ ۱- که طرح ارزشیابی توصیفی احتمالاً بر ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان آثار مثبت و قابل تأملی را بر جای گذاشته است و توانسته است به رشد بازده‌های عاطفی در دانش‌آموزان کمک شایان توجهی نماید. این یافته با نتایج پژوهش رضایی (۱۳۸۵) همسو نیست. با توجه به این که لئونارد، بورک و اسکافیلد (۲۰۰۳) شاخص رضایت کلی دانش‌آموزان را به مثابه سطح بهداشت روانی آنان قلمداد کرده‌اند و با توجه به تفاوت معناداری که بین دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در این مورد به دست آمده، احتمالاً می‌توان اذعان داشت که طرح ارزشیابی توصیفی توانسته به ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان کمک کند. این یافته با مطالعات قبلی همسو است (ابومحمدی، ۱۳۸۴). ۲- نتایج مطالعه حاضر همچنین مؤید این مطلب است که در کلاسهای مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، جوی مشارکتی، دارای همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی بیشتر برقرار است. در ضمن، جو رقابتی، فردگرایانه، احساس بیگانگی از مدرسه در بین دانش‌آموزان مشمول طرح مذکور در مقایسه با دانش‌آموزان برخوردار از نظام سنتی ارزشیابی، کمتر است. ۳- در زمینه رفتارهای خلاقانه دانش‌آموزان نیز نتایج حکایت از تفاوت معنادار بین کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی داشت. بدین معنا که این‌گونه رفتارها در بین دانش‌آموزانی که از طرح توصیفی برخوردار بوده‌اند، بیشتر از همتایان مشمول نظام‌های ارزشیابی سنتی مشاهده شد. ۴- بخشی از نتایج این پژوهش همچنین گویای این مطلب بودند که متغیرهایی همچون؛ آموزش مشارکتی، انصاف در نمره‌دهی، همبستگی کلاسی بین دانش‌آموزان، حمایت اجتماعی که دانش‌آموزان در کلاس درس دریافت می‌دارند، تعامل بین معلم و دانش‌آموز، تلقی مدرسه به عنوان یک فرصت، ماجرا یا احساس خودانگیزگی و لذت بردن از یادگیری و نیز احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه از جمله مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت کلی دانش‌آموز از مدرسه یا از جمله تأمین‌کنندگان و حافظان بهداشت روانی دانش‌آموزان در مدرسه محسوب می‌شوند.

در کل نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که راهبردهای سنجشی مورد استفاده در طرح ارزشیابی توصیفی، شرایط لازم را برای رشد بازده عاطفی دانش‌آموزان فراهم آورده، همچنین به ایجاد جوی مثبت، سازنده، حمایت‌گر و منسجم در کلاس

درس کمک کرده و بالاخره اینکه، به رشد تواناییهای خلاقانه و آفرینش‌گرایانه در دانش‌آموزان منتهی شده است.

منابع

- ابومحمدی، مرضیه. (۱۳۸۴)، «بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال ۸۴-۸۳»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- پیرخانفی، علیرضا. (۱۳۸۳)، «نگاهی به سنجش خلاقیت دانش‌آموزان از منظر تحولی و گونه‌ای»، *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی*، انتشارات تزکیه.
- حسینی، محمد و حسین احمدی. (۱۳۸۴)، *ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*، تهران، انتشارات مدرسه.
- حقیقی، فهیمه‌السادات. (۱۳۸۴)، «نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- حصاربان، زهرا. (۱۳۸۴)، «خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی»، پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش.
- حیدری، شعبان. (۱۳۷۴). «تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستانهای نظام جدید منطقه فریدون‌کنار»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۵)، «بازنگری در روشهای سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی»، اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران، انتشارات تزکیه.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۵)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران»، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- سلیمانی، افشین. (۱۳۸۲)، *کلاس خلاقیت*، تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- سپاسی، حسین. (۱۳۸۲)، «بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات»، اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران، انتشارات تزکیه.

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 ۸۲-۸۱»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

محمدی، محمود. (۱۳۸۴)، «نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی»، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران، انتشارات تزکیه.

موسوی، سیدضیاء الدین. (۱۳۸۴)، «نظرسنجی از اولیاء و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی»، اینترنت، سایت گوگل.

- Ainley J., Bourke, S. (1992). Students views of primery schooling. research paper in education policey and practice. 7, 107 – 128 .
- Black, P., Williams, S & Boston, J. (2002). Working inside the black box phi delta kappan .ERIC, data full text library.
- Bourke. S., & Ainley J. (1992). Quality of school life and intentions for futher education: the case of a rural high school. paper presented at annual conference of AARE. Adelaide .
- Collins, J. (1986). Differential instruction in reading: the social construction of literacy. Cambridge university press.
- Drisoll, M.P. (1994) . Psychology of learning for instruction . Boston : Allyn & Bacon .
- Gest, S., Welsh, J., Domitrovich, C. (2005). Behvioural predictors of changes in social relatedness and linking school in elementary school. Journal of school psychology. Vol , 43 , Issue 4 .
- Ghazi, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. Educational research, Vol , 45,83 – 93.
- Johson, D.W & Johnson, R. (1994). Learning together and alon. Englee wood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate . Journal of psychology , Vol, 114,135 – 142 .

- Leonard, C.A.R., Bourke. S & Schofield, N. J. (2002). Student stress and absenteeism in primary school. paper presented at annal conference of the Australian association for research in education, melbourn. published on internet at <http://www.edu.au/aare/> 99,42, accessed 5th.
- Loukas, A., Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. examining protective function on subsequent adjustment problems. *Journal of school psychology*. Vol, 44, Issue, 6.
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology*. Vol, 44, Issue, 6.
- Olina, Z. (2002). Teacher evaluation, student self-evaluation and learner performace. dissertation abstract, international section, vol, 2. 30 .
- Palaniappan, A. K. (1998). Figural creativity and cognitive preference among Malaysian undergraduate students. *the journal of psychology: provicetown*. JULEY. WRIGHT, S. (1988). Student perception of school environment and its relationships to mood and, achievement. *American journal of community psychology*, 10,686 – 703 .
- Sammons, D. R & Renynolds, S. (1997). School effectiveness and school improvement. published on the internet <http://www.aare.edu.au/confo.htm>.
- Sawatzki, M.D. (1993). *Assessing student outcomes*. prentice-hall international. SHEPARDL .A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*, center for study of evaluation, standards and student testing clifornia university, losangles.
- Teo, E., Clarson, S & Matheieu .J. (2000). *Designing effective instruction*. U.S.A: Wiley.
- Woolfolk, A.E. (1995). *Educational psychology*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

تاریخ وصول: ۸۶/۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۸۶/۸/۱۰