

اثر نوع ارزشیابی (توصیفی- سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان^۱

دکتر عباس روحانی *

دکتر فرهاد ماهر **

چکیده: هدف اساسی مطالعه حاضر، بررسی اثر شیوه‌ی ارزشیابی بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان در دوره ابتدایی بود. به این منظور ۴۸۰ دانش‌آموز (۲۴۰ نفر از کلاس‌های ارزشیابی توصیفی و ۲۴۰ نفر متعلق به کلاس‌های ارزشیابی سنتی) پایه سوم ابتدایی با روش نمونه‌گیری تصادفی (مورگان، ۱۹۷۰) از استان چهارمحال و بختیاری انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری عبارت بودند از: آزمون شاخص زندگی کلاس درس (جانسون و جانسون، ۱۹۸۳)، پرسش‌نامه کیفیت زندگی در مدرسه (آینلی و بورک، ۱۹۹۲) و آزمون تصویری تفکر خلاق تورنس (فرم B). نتایج نشان داد که: بین آزمودنی‌های دو گروه (طرح ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی سنتی از نظر متغیرهای جو کلاسی (آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، بیگانگی از مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی)، متغیرهای مربوط به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت، ماجرا) و نیز نمره‌های خلاقیت دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی، توصیفی، سنتی، جو کلاس درس، ویژگی‌های عاطفی، خلاقیت.

مقدمه

به نظر کروناخ^۲ کلیه روش‌های سنجش و اندازه‌گیری بر دو رویکرد مهم استوارند؛ ۱) نظریه روان‌سنجی، و ۲) نظریه طرح و هیأت کلی (نقل از شریفی، ۱۳۷۳). روش روان‌سنجی در پی آن است تا جنبه‌هایی از خصیلت‌های آدمی نظیر استعداد، توانایی و پیشرفت تحصیلی را بر اساس مقادیر

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است.

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه

** عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

کمی^۱ نشان دهد. حال آن که، نظریه طرح و هیأت کلی بر آن است تا تصویری جامع، توصیفی و کیفی^۲ از خصایص مزبور ارائه دهد. نظام ارزشیابی تحصیلی در ایران مبتنی بر نظریه روان سنجی و البته مکتب رفتار گرایی است. در واقع، الگوی مطلوب رفتار گرایان، الگوی آموزش-آزمون تا حصول اطمینان از تحقق هدف‌های آموزشی بود (شپارد^۳، ۲۰۰۰). اما، مطابق با دیدگاه‌های نوین در ارزشیابی و مفهوم پردازی‌های جدید در این حوزه، مفاهیم سنتی ارزشیابی، روش‌های مربوط به آن، نگاه به این بعد از تعلیم و تربیت، دستخوش دگرگونی‌ها و تحولات عمده‌ای شده است. بسیاری از اندیشمندان اعتقاد دارند که تأکید زیاد بر نمره به عنوان ملاک ارتقا، توجه به روش‌های سنتی تدریس و ارزشیابی تحصیلی به ویژه شیوه‌های مبتنی بر معلم محوری، عدم توجه به تفاوت‌های فردی، عدم پذیرش ایده‌های جدید، دامن زدن به رقابت‌های مخرب، وضع مقررات خشک و دست و پا گیر و انتقاد مکرر از رفتارهای دانش آموز، از رشد رفتارهای خلاقانه محصلان جلوگیری می‌کند (بیر^۴، ۱۹۸۷). برای مثال، تحقیقاتی که پیرامون آثار ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، اجتماعی و عاطفی انجام گرفته گویایی این مطلب‌اند که این نوع ارزشیابی بهتر توانسته است در خدمت یادگیری دانش‌آموزان قرار گیرد (بلاک^۵، ویلیام^۶، بوستون^۷، ۲۰۰۲؛ کرد، ۱۳۸۱؛ سپاسی، ۱۳۸۳؛ حیدری، ۱۳۸۴). مطالعات نشان داده‌اند که هر چه جو کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان و همچنین بین دانش‌آموزان با هم برقرار باشد، آنها نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه و یادگیری پیدا می‌کنند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴). بی شک نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس در خلق چنین جوی بی‌تأثیر نیست. شاهد این مدعا، وجود میزان بالایی از اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزانی است که نظام ارزشیابی سنتی و پایانی^۸ را تجربه کرده‌اند (رضویه و دیره، ۱۳۸۲؛ حسین زاده، ۱۳۸۰؛ بیابانگرد، ۱۳۷۸؛ جوکار و چلیپانلو، ۱۳۸۲). از سوی دیگر، هنگامی که جو دوستی در کلاس درس پدید آید، حس رقابت جویی شدید و زیان بار از صحنه کلاس رخت می‌بندد و فضای با نشاطی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. در مطالعه‌ای که حصار بانی (۱۳۸۴) بر روی معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی انجام داد، بیشتر پاسخگویان اظهار داشتند، دانش‌آموزان علاقه بیشتری به معلمان خود داشته و جو کلاس درس را دوستانه توصیف کردند.

این یافته توسط محمدی (۱۳۸۴)، مرتضایی نژاد (۱۳۸۵)، ابومحمدی (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۴) و خوش خُلق (۱۳۸۲) نیز تأیید شده است.

تحقیقات انجام یافته در زمینه طرح مذکور همچنین حاکی از این است که نوع نظام ارزشیابی بر ویژگی‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. برای مثال، در پژوهشی مشخص شد که بین عزت نفس دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده بودند و دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی مورد ارزشیابی قرار گرفته بودند تفاوت معنی‌داری وجود دارد به این صورت که دانش‌آموزان گروه اول از اعتماد به نفس بالاتری برخوردار بودند (محمدی، ۱۳۸۴).

کنث^۱ و توین^۲ (۲۰۰۲) اظهار داشتند که جو کلاس، محیط و موقعیتی است که توسط مدرسه، معلمان، هم‌کلاسی‌ها و سایر عوامل مدرسه خُلق می‌شود. آنان عقیده دارند کلاسی که از لحاظ فیزیکی، عاطفی، هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر دلیل نامطبوع و نامساعد باشد، دارای جوی منفی است و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان آثار زیان‌باری می‌گذارد. بسیاری از محققان بر برتری جو مشارکتی در کلاس نسبت به جو فرد گرایانه و رقابتی صحنه گذاشته‌اند (جانسون و جانسون^۳، ۱۹۸۴؛ مایکلز^۴، ۱۹۷۷؛ اسلاوین^۵، ۱۹۸۷؛ دریسکول^۶، ۱۹۹۴؛ وولفولک^۷، ۱۹۹۵). تنو^۸، کلارسون^۹ و متیو^{۱۰} (۲۰۰۰) در پژوهشی نشان دادند که در دوره ابتدایی تحصیل متغیرهایی مثل محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز خالی بودن کلاس از استرس‌ها و اضطراب‌های مختلف در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر از متغیرهای دیگر اثر دارد. لوکاس^{۱۱} و مورفی^{۱۲} (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای که روی ۴۸۸ دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۰ تا ۱۴ سال انجام دادند، چهار جنبه از جو کلاسی شامل اصطکاک بین دانش‌آموزان، انسجام بین دانش‌آموزان، رقابت بین دانش‌آموزان و رضایت کلی از کلاس را مورد پژوهش قرار دادند. در این تحقیق مشخص شد که اصطکاک و تعارض بین دانش‌آموزان عمده‌ترین پیش‌بینی‌کننده اختلال‌های سلوکی و نشانگان افسردگی آنان است. حال آن‌که، انسجام و اتحاد بین دانش‌آموزان بالاترین پیش‌بینی‌کننده بهداشت و سلامت روانی آنان است. این محققان اظهار

1- Kenneth
4- Michales
7- Woolfolk
10- Matheieu

2- Tobin
5- Slavin
8- Teo
11- Loucas

3- Johnson & Johnson
6- Driscoll
9- Clarson
12- Murphy

می‌دارند که وجود جوی آرام و دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد. لوبرز^۱ (۲۰۰۶) نیز با مطالعه ۱۸۳۵ دانش‌آموز نشان داد که دانش‌آموزانی که از طرف دوستان و همکلاسانشان مورد پذیرش و تأیید واقع شده بودند، کمتر با افت تحصیلی مواجه می‌شوند. در زمینه روابط اجتماعی و علاقه به مدرسه تحقیقات نشان می‌دهد اولاً: دختران سطوح بالاتری از حمایت اجتماعی یعنی از سوی معلمان و دیگر اولیای مدرسه را گزارش کرده‌اند. ثانیاً: دانش‌آموزان دوره‌های پایین‌تر تحصیلی، مانند دوره ابتدایی، سطوح بالاتری را در زمینه حمایت اجتماعی از طرف مدرسه و معلم ابراز داشته‌اند (گست^۲، ولش^۳ و دومیتروویچ^۴، ۲۰۰۵).

در هر حال، بسته به این که جو کلاس، معلم محور باشد یا دانش‌آموز محور، ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. در روش معلم محور، ارزشیابی به صورت یک فعالیت مستقل و غالباً در پایان واحد آموزشی انجام می‌گیرد (ارزشیابی پایانی)، حال آن که، در آموزش دانش‌آموز محور ارزشیابی در ضمن فعالیت‌های گوناگون تدریس و آموزش انجام می‌پذیرد (ارزشیابی تکوینی). از سوی دیگر، برخی محققان معتقدند که کسب بازده‌های عاطفی توسط دانش‌آموزان اگر از بازده‌های شناختی پر اهمیت‌تر نباشد درجه اهمیت آن کمتر نخواهد بود (لئونارد^۵، بورک^۶ و اسکافیلد^۷، ۲۰۰۲؛ بورک و آینلی^۸، ۱۹۹۲؛ رمزی^۹، ۲۰۰۰). ساواتزکی^{۱۰} (۱۹۹۳) متذکر شد که معلمان صرفاً عهده‌دار رشد شناختی و ذهنی دانش‌آموزان خود نیستند، بلکه باید مراقب رشد و تعالی عاطفی، اخلاقی و اجتماعی آنان نیز باشند.

در پژوهش رضایی (۱۳۸۵) تحت عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران گزارش شده است که نظام ارزشیابی توصیفی نسبت به شیوه‌های سنتی ارزشیابی در متغیرهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان یا تسهیل یادگیری دروس مختلف برای آنان موفق‌تر بوده است. اما، از لحاظ ویژگی‌های عاطفی بین دانش‌آموزان مشمول طرح توصیفی و نظام سنتی تفاوت معناداری مشاهده نشد. ضمن این که، در زمینه متغیرهای روانی - حرکتی بین دو دسته دانش‌آموزان مذکور تفاوت معنی‌دار مشاهده شد.

1- Lubbers
4- Domitrovich
7- Schofield
10- Sawatzki

2- Gest
5- Leonard
8- Ainly

3- Welsh
6- Bourke
9- Ramsey

پژوهش حاضر به دنبال آزمودن فرضیه‌های زیر بود:

- ۱) بین میزان خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.
- ۲) بین جنبه‌های مختلف جو کلاس (آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره دهی، همبستگی کلاسی، بیگانگی از مدرسه و حمایت اجتماعی) و میزان خلاقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- ۳) بین کلاس‌های دارای نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) تفاوت وجود دارد.
- ۴) بین جنبه‌های مختلف جو کلاس و جنبه‌های مربوط به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد.
- ۵) بین کلاس‌های دارای نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ جو کلاس درس تفاوت وجود دارد.
- ۶) بین شکل‌های مختلف آموزش (مشارکتی، فردگرایانه و رقابتی) و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- ۷) بین میزان خلاقیت کلاس‌های مشمول طرح توصیفی و سنتی تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر همه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی (در نوبت‌های متفاوت) در استان چهارمحال و بختیاری مشغول تحصیل بودند. ۴۸۰ دانش‌آموز (۲۴۰ نفر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ۲۴۰ نفر تحت نظام سنتی) از چهار شهر این استان به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. بنابراین، آزمودنی‌های هر دو گروه مطالعه (مشمول طرح توصیفی) و گروه مقایسه (دارای نظام سنتی) در مدارس همسطح تحصیل می‌کردند و فقط از لحاظ نوبت تحصیلی متفاوت بودند.

ابزار اندازه‌گیری

۱- آزمون جو کلاس

برای اندازه‌گیری متغیر جو کلاس از شاخص زندگی کلاس درس^۱ (جانسون، جانسون و آندرسون، ۱۹۸۳) استفاده شد. این آزمون ۶۸ سؤالی و چهار نقطه‌ای (کاملاً موافق، موافق، مخالف، کاملاً مخالف) و دارای هفت خرده مقیاس شامل آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره دهی، همبستگی کلاسی، احساس بیگانگی از مدرسه و حمایت اجتماعی است. براساس تحقیقات جانسون، جانسون و آندرسون (۱۹۸۳) ضریب اعتبار بازآزمایی برای این آزمون ۰/۹۳ و در پژوهش اخیر ۰/۹۱ بود. حداکثر نمره در این آزمون ۲۷۲ و حداقل ۶۸ است. آلفای کرونباخ برای خرده آزمون‌ها به ترتیب فوق ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۸۴، ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۷۶ بوده است که در سطح ۰/۰۱ معنادارند (جانسون، جانسون و آندرسون، ۱۹۸۳).

۲- پرسش‌نامه کیفیت زندگی در مدرسه

به منظور اندازه‌گیری ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه کیفیت زندگی در مدرسه^۲ (آینلی و بورک، ۱۹۹۲) استفاده شد. ابزار مذکور ۳۹ سؤالی و دارای هفت خرده مقیاس شامل رضایت کلی (بهداشت روانی)، عاطفه منفی (استرس)، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت موفقیت و ماجرا است. ضریب اعتبار برای عوامل هفت‌گانه مزبور به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۶۸، بود. در پژوهش رضایی (۱۳۸۵) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای این آزمون ۰/۹۰ آمده است. حداکثر نمره در این پرسش‌نامه ۱۵۶ و حداقل ۳۹ است.

۳- آزمون تفکر خلاق

برای اندازه‌گیری میزان خلاقیت دانش‌آموزان از آزمون تصویری تفکر خلاق تورنس (فرم B) استفاده شد. پالانیان^۳ (۱۹۹۸) بیان می‌دارد که ضریب همسانی درونی نمره‌گذاران در این آزمون بالاست (0/90 = rtt).

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات علی - مقایسه‌ای و نیز همبستگی قرار داشت. در این پژوهش دو گروه شرکت داشتند: گروه مطالعه شامل کلاس‌های سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی که پایه‌های اول و دوم دبستان را نیز تحت پوشش همین طرح بوده‌اند. گروه مقایسه شامل کلاس‌های پایه سوم ابتدایی تحت شمول نظام ارزشیابی سنتی.

یافته‌ها

در ابتدا شاخص‌های توصیفی برای کل نمونه ($n = 480$) مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و اخلاقی دانش‌آموزان بر حسب نوع نظام ارزشیابی توصیفی و سستی

شاخص		میانگین		متغیرها
انحراف معیار	توصیفی	سستی	توصیفی	
۳/۹۱۱	۳/۴۹۹	۲۸/۹۹	۳۸/۰۱	آموزش مشارکتی
۵/۶۸۶	۵/۱۴۳	۲۹/۳۰	۲۱/۱۴	آموزش فردگرایانه
۳/۵۲۵	۵/۷۷۷	۲۶/۷۴	۱۵/۳۰	آموزش رقابتی
۳/۵۶۲	۲/۱۰۴	۱۲/۸۵	۱۷/۰۲	انصاف در نمره دهی
۳/۹۰۰	۲/۴۸۰	۱۳/۷۸	۱۶/۶۴	همبستگی کلاسی
۶/۴۳۲	۴/۵۴۵	۲۴/۴۱	۱۷/۶۶	بیگانگی از مدرسه
۱۰/۴۷۰	۷/۳۳۶	۴۶/۰۹	۵۸/۶۰	حمایت اجتماعی
۴/۹۴۲	۲/۵۲۴	۱۶/۲۸	۲۱/۷۴	رضایت کلی
۳/۷۱۵	۲/۵۷۴	۱۱/۵۹	۷/۴۷	عاطفه منفی
۳/۵۱۰	۲/۶۱۴	۱۴	۱۷/۱۹	رابطه با معلم
۵/۳۶۷	۳/۸۵۶	۲۱/۹۴	۲۷/۴۰	همبستگی کلاسی
۴/۳۰۳	۳/۲۱۸	۱۷/۷۲	۲۰/۶۵	فرصت
۳/۱۹۰	۲/۰۸۰	۱۱/۸۵	۱۴/۵۰	موفقیت
۳/۷۴۵	۲/۱۱۴	۱۴/۹۷	۱۷/۳۲	ماجرا
۲۴/۲۹۸	۲۴/۶۰۱	۵۹/۹۶	۶۷/۵۴	اخلاقیت

فرضیه اول: بین میزان اخلاقیات دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

یافته‌های پژوهش اخیر نشان داد که بین نمره‌های اخلاقیات پسران و دختران تفاوت معنادار وجود دارد ($p=0, t=4/432$) این یافته را می‌توان از داده‌های جدول ۲ استنتاج کرد. بنابراین، فرضیه اول تأیید می‌شود.

جدول ۲: آزمون t برای مقایسه میانگین نمره‌های خلاقیت پسران و دختران

پارامتر	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	p
پسر	۶۲/۹۵۸	۲۴/۴۵۴	۴/۴۳۲	۴۷۸	۰/۰۰۰
دختر	۶۴/۵۴۲	۲۵/۰۳۳			

فرضیه دوم: بین جنبه‌های مختلف جو کلاس و میزان خلاقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین جنبه‌های جو کلاس و خلاقیت

خلاقیت	مجموع مجذورات	p
آموزش مشارکتی	۴۳۵۹/۰۰۰	۰/۲۵۶
آموزش فردگرایانه	-۹۳۸۱/۷۵۰	۰/۰۵
آموزش رقابتی	-۱۳۴۱۴/۵۰۰	۰/۰۰۱
انصاف در نمره دهی	۵۴۰۷/۰۰۰	۰/۰۱
همبستگی کلاسی	۸۰۷۴/۷۵۰	۰/۰۱
بیگانگی از مدرسه	-۱۳۴۲۱/۷۵۰	۰/۰۱
حمایت اجتماعی	۲۰۵۵۸/۰۰۰	۰/۰۱

اطلاعات جدول گویایی این مطلب‌اند که همبستگی آموزش مشارکتی و خلاقیت معنادار نیست. اما، همبستگی مثبت معنادار بین خلاقیت و انصاف در نمره دهی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی وجود دارد. ولی، بین خلاقیت و آموزش فردگرایانه، رقابتی و احساس بیگانگی نسبت به مدرسه رابطه معکوس معنادار مشاهده می‌شود.

فرضیه سوم: بین کلاس‌های دارای نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

مطابق با داده‌های جدول ۴، بین کلاس‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از نقطه نظر خرده مقیاس‌های ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان، تفاوت معنی‌دار دیده شد ($f = ۳۷/۶۵۴$)، $p = ۰/۰۰۰$). لذا، فرضیه سوم این پژوهش تأیید شد.

جدول ۴: نتایج آزمون‌های چند متغیری در گروه‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس جنبه‌های ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان

اثر	مقدار	f	درجه آزادی	درجه آزادی	p	توان مشاهده شده
اثر پیلایی	۰/۳۹۰	۳۷/۶۵۴	۸	خطا	۴۷۱	۰/۰۰۰
لاندا و بلکز	۰/۶۱۰	۳۷/۶۵۴	۸	فرضیه‌ها	۴۷۱	۰/۰۰۰
اثر هاتلنیک	۰/۶۴۰	۳۷/۶۵۴	۸		۴۷۱	۰/۰۰۰

فرضیه چهارم: بین جنبه‌های مختلف جو کلاس و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد.

در خصوص این فرضیه به منظور تعیین میزان همبستگی بین هر یک از جنبه‌های هفت‌گانه متغیرهای جو کلاس و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۵: ماتریس همبستگی بین خرده‌مقیاس‌های جو کلاس و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان

رضایت	عاطفه منفی	معلم	همبستگی اجتماعی	فرصت	موفقیت		
۰/۴۵۰	-۰/۴۲۶	۰/۳۲۶	۰/۳۶۳	۰/۲۶۸	۰/۳۱۴	۰/۲۶۳	مشارکتی
-۰/۲۹۲	/۲۹۰	-۰/۲۵۱	-۰/۲۷۴	-۰/۱۸۵	-۰/۲۵۸	-۰/۱۶۷	فردگرایانه
-۰/۴۳۸	۰/۴۷۹	-۰/۳۴۴	-۰/۴۲۰	-۰/۲۶۳	-۰/۳۶۹	-۰/۳۰۲	رقابتی
۰/۴۳۵	-۰/۳۹۰	۰/۲۸۱	۰/۳۲۱	۰/۲۶۷	۰/۳۱۷	۰/۲۳۸	انصاف
۰/۲۷۹	-۰/۲۵۸	۰/۱۹۰	۰/۱۸۴	۰/۱۸۳	۰/۱۵۵	۰/۱۴۸	همبستگی
۰/۳۲۷	۰/۲۷۹	-۰/۲۳۸	-۰/۲۶۶	-۰/۱۹۳	-۰/۲۶۴	-۰/۲۲۸	بیگانگی
۰/۳۵۷	-۰/۳۷۴	۰/۲۹۰	۰/۲۶۵	۰/۲۰۵	۰/۲۴۴	۰/۲۲۱	حمایت

کلیه ضرایب همبستگی مندرج در جدول ۵ در سطح $p = ۰/۰۱$ معنادار است. بدین ترتیب فرضیه چهارم تأیید شد.

فرضیه پنجم: بین کلاس‌های دارای نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ جو کلاس درس تفاوت وجود دارد.

برای آزمون فرضیه مذکور از تحلیل واریانس یک سویه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: تحلیل واریانس یک سویه بین نمره‌های مربوط به جنبه‌های مختلف جو کلاس در کلاس‌های مشمول طرح

ارزشیابی توصیفی و سنتی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	مجذورات
مشارکتی	۹۷۵۶/۰۳۳	۱	۹۷۵۶/۰۳۳	۳۲۵/۱۵۷	۰/۰۰۰	۰/۴۰۵
فردگرایانه	۷۹۹۵/۱۶۹	۱	۷۹۹۵/۱۶۹	۲۷۲/۰۶۷	۰/۰۰۰	۰/۳۶۳
رقابتی	۱۵۶۸۶/۵۳۳	۱	۱۵۶۸۶/۵۳۳	۶۸۴/۹۳۵	۰/۰۰۰	۰/۵۸۹
انصاف	۲۰۸۳/۳۳۳	۱	۲۰۸۳/۳۳۳	۲۴۳/۴۴۸	۰/۰۰۰	۰/۳۳۷
همبستگی	۹۸۳/۲۶۹	۱	۹۸۳/۲۶۹	۹۲/۰۶۱	۰/۰۰۰	۰/۱۶۱
بیگانگی	۵۴۶۰/۷۵۲	۱	۵۴۶۰/۷۵۲	۱۷۶/۰۶۲	۰/۰۰۰	۰/۲۶۹
حمایت	۱۸۷۷۵/۰۰۸	۱	۱۸۷۷۵/۰۰۸	۲۲۹/۷۵۵	۰/۰۰۰	۰/۳۲۵

داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهند که بین کلاس‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی از لحاظ آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره دهی، همبستگی کلاسی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه و حمایت اجتماعی در سطح $p=0$ تفاوت معنادار وجود دارد (مقدار f به ترتیب عبارت است از ۳۲۵/۱۵۷، ۲۷۲/۰۶۷، ۶۸۴/۹۳۵، ۲۴۳/۴۴۸، ۹۲/۰۶۱، ۱۷۶/۰۶۲، ۲۲۹/۷۵۵). بنابراین، فرضیه پنجم تأیید شد.

فرضیه ششم: بین شکل‌های مختلف آموزش و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در جدول ۷ ضرایب همبستگی بین شکل‌های آموزش (مشارکتی، فردگرایانه و رقابتی) با هر یک از جنبه‌های هفت‌گانه ویژگی‌های دانش‌آموزان نشان داده شده است.

جدول ۷: ماتریس همبستگی بین اشکال آموزش و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان

آموزش مشارکتی	آموزش فردگرایانه	آموزش رقابتی	
۰/۴۵۰	-۰/۲۹۲	-۰/۴۲۸	رضایت کلی
-۰/۴۲۶	۰/۲۹۰	۰/۴۷۹	عاطفه منفی
-۰/۳۲۶	-۰/۲۵۱	-۰/۳۴۴	رابطه با معلم
۰/۳۶۳	-۰/۲۷۴	-۰/۴۲۰	همبستگی اجتماعی
۰/۲۶۸	-۰/۱۸۵	-۰/۲۶۳	فرصت
۰/۳۱۴	-۰/۲۵۸	-۰/۳۶۹	موفقیت
۰/۲۶۳	-۰/۱۶۷	-۰/۳۰۲	ماجرا

تمامی ضرایب مندرج در جدول ۷ در سطح $0/01$ معنادارند. بدین قسم فرضیه ششم تأیید می‌شود. فرضیه هفتم: بین میزان خلاقیت کلاس‌های مشمول طرح توصیفی و سنتی تفاوت وجود دارد. برای آزمون این فرضیه از آزمون t استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸: آزمون t برای مقایسه نمره‌های خلاقیت دانش‌آموزان در دو گروه توصیفی و سنتی

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

در جدول ۸ مشاهده می‌شود که بین میزان خلاقیت دانش‌آموزان در دو گروه متعلق به ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معنادار وجود دارد ($t = 37/994$, $p = 0$). این یافته مؤید تأیید فرضیه هفتم است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در بخش مربوط به ارائه نتایج پژوهش حاضر نشان داده شد، بین دو دسته کلاس‌های مورد مطالعه (مشمول طرح ارزشیابی توصیفی) و مقایسه (نظام سنتی) از نقطه نظر ابعاد گوناگون جو کلاس شامل آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره دهی، همبستگی کلاسی، بیگانگی از مدرسه و حمایت اجتماعی تفاوت معنادار وجود داشت. به این صورت که کلاس‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی مشارکتی‌تر، دانش‌آموزان از نظام نمره‌دهی راضی‌تر، همبستگی کلاسی بین دانش‌آموزان بیشتر و کلاس از جو حمایت‌گری بالاتری برخوردار است. بر عکس، این دسته از کلاس‌ها دارای جوی کمتر رقابتی، فردگرایانه و نیز احساس بیگانگی دانش‌آموزان از مدرسه به مراتب در مقایسه با کلاس‌های دارای نظام مقابل کمتر است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات قبلی همسویی نشان می‌دهد (ابومحمدی، ۱۳۸۴؛ محمدی، ۱۳۸۴؛ مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳؛ موسوی، ۱۳۸۴).

تجزیه و تحلیل‌های انجام گرفته روی داده‌های جمع‌آوری شده، همچنین نشان داد که کلاس‌های دارای نظام توصیفی و سنتی به لحاظ ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان نیز با هم تفاوت معناداری دارند. دانش‌آموزان مربوط به گروه ارزشیابی توصیفی دارای رضایت بیشتر از مدرسه، عاطفه منفی کمتر نسبت به مدرسه، روابط مطلوب‌تر با معلمان، وجود همبستگی و انسجام بیشتر در کلاس، دارای باوری بالاتر نسبت به مفید بودن مدرسه (فرصت)، دارای احساس اطمینان بیشتر به توانایی‌های خود برای کسب توفیق در انجام امور مختلف تحصیلی (موفقیت) و نیز احساس خود انگیزگی و لذت بیشتر از یادگیری (ماجرا) نسبت به همتایان خود در کلاس‌های مشمول ارزشیابی سنتی بوده‌اند. این یافته هم با نتایج مطالعات (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳؛ موسوی، ۱۳۸۴؛ حسنی و احمدی، ۱۳۸۳) هماهنگ است. اما، با نتیجه تحقیق رضایی (۱۳۸۵) همسو نیست.

در زمینه رابطه بین خرده مقیاس‌های جو کلاس درس و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان نتایج نشان داد که بین اکثر آنها همبستگی معنادار اعم از مثبت و منفی وجود دارد. برای مثال، آموزش مشارکتی با رضایت دانش‌آموزان، رابطه با معلم، موفقیت و همبستگی اجتماعی بین دانش‌آموزان، فرصت و ماجرا رابطه مثبت وجود دارد. این یافته نیز با تحقیقات اسلاوین (۱۹۸۷) همسویی نشان

می‌دهد. این یافته گویایی این است که شیوه‌های مشارکتی و تعاونی آموزش و یادگیری به احتمال زیاد می‌توانند زمینه‌های رضایت دانش‌آموزان و ارتقای سطح بهداشت روانی آنان را تامین کنند. در ضمن، در سایه چنین شیوه‌هایی است که دانش‌آموزان و سایر یادگیرندگان قادرند مهارت‌های اجتماعی و تعامل با دوستان و معلمان را در خود تقویت نمایند.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این بود که بین میانگین خلاقیت پسران و دختران دانش‌آموز تفاوت معنادار وجود داشت. در تحقیق مشخص شد که دختران خلاق‌تر از پسران هستند. اطلاعات این مطالعه همچنین نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی به احتمال فراوان توانسته است در اشاعه رفتارهای خلاقانه در بین دانش‌آموزان تحت پوشش خود، توفیق‌هایی را به همراه داشته باشد.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان دادند که راهبردهای سنجش و ارزشیابی مورد استفاده در طرح ارزشیابی توصیفی شرایط لازم را برای ایجاد تغییر و تحول در جو کلاس، شرایط مورد نیاز برای تحقق هدف‌های آموزشی در حوزه‌ی عاطفی و نیز رشد رفتارهای خلاقانه در بین دانش‌آموزان فراهم سازد.

منابع فارسی

- ابومحمّدی، م. (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمین دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جوکار، ب. و چلبیانلو، غ. (۱۳۸۲). اضطراب امتحان و راه‌های مقابله با آن. شیراز: همایش ارزشیابی در هزاره سوم.
- حسینی، م. و احمدی، ح. (۱۳۸۴). ارزشیابی‌الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.
- حقیقی، ف. (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، ز. (۱۳۸۴). خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی. پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش.

حیدری، ش. (۱۳۷۴). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدون کنار. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبایی.

خوش خلق، ا. (۱۳۸۵). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. *اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی*. تهران: انتشارات تزکیه.

رضایی، ا. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. *رساله دکتری*، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

رضویه، ا. و دیره، ع. (۱۳۸۲). اضطراب امتحان. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره ۱۴-۱۵.

سلیمانی، ا. (۱۳۸۲). کلاس خلاقیت. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

سپاسی، ح. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات. تهران، *اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی*. انتشارات تزکیه.

کرد، ب. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه تربیت معلم تهران.

محمدی، م. (۱۳۸۴). نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان با ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی. *اولین همایش ارزشیابی تحصیلی*. تهران: انتشارات تزکیه.

مرتضایی نژاد، ع. (۱۳۸۵). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. *پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده*. دانشگاه تربیت معلم تهران.

موسوی، ض. (۱۳۸۴). نظرسنجی از اولیاء و معلمان طرح ارزشیابی توصیفی. اینترنت. سایت گوگل.

منابع انگلیسی

- Ainley, J. & Bourke, S. (1992).** Students views of primary schooling. *Research Paper in Education Policy and Practice*. 7, 107-128.
- Beyer, B. K. (1987).** Practical strategies for teaching. *Boston: Allyn and Bacon, LNC.*
- 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.*
- Cronbach, L. J. (1970).** Essentials of psychological testing. *NewYork : Harper and Row.*
- Driscoll, 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, pp. 83-93.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1994).** Learning together and alone. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*
- Johnson, D. W. & Johnson, R. & Anderson, D. (1983).** Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, Vol, 114, pp. 135-142.
- Wright, S. (1988).** Student perception of school environment and its relationships to mood and, achievement. *American Journal of Community Psychology*, 10, pp. 686-703.
- Kenneth, G. & Tobin, S. (2002).** Use of classroom and school climate scales in evaluating high school. *Teaching and Teacher Education*, vol, 114, pp. 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 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, Iss. 6.
- Lubbers, M. (2006).** The impact of peer relations on academic progress in junior high schools. *Journal of School Psychology.* Vol. 44, Iss. 6.
- Olina, Z. (2002).** Teacher evaluation, student self – evaluation and learner performace. *Dissertation Abstract, International Section,* Vol. 2. p. 30.
- Palaniappan, A. K. (1998).** Figural creativity and cognitive preference among Malaysian undergraduate students. *the Journal of Psychology: provicetown.* Juley.
- Ramsy, G. (2000).** Quality matters: revitalizing teaching. *Sydney: New South Walles department of education and teaching.*
- Sawastzki, M. D. (1993).** Assessing student outcomes. *Prentice-Hall International.*
- Shepard, L. A. (2000).** The role of classroom assessment in teaching and learning, center for study of evaluation, standards and student testing clifornia university, Los Angles.
- Shepard, A. (2000).** The role of classroom assessment in teaching and learning, center. Available at: [www. Assessment reform group. org](http://www.Assessment reform group. org). UK.
- Slavin, R. E. (1987).** Mastery learning re-considered. *Review of Educational Research,* 60, 300-302.
- Teo, E. & Clarson, S. & Matheieu, J. (2000).** Designing effective instruction. *USA: Wiley.*
- Woolfolk, A. E. (1995).** Educational psychology. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.*



مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی