

تأثیر ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران

محمدعلی محمدی فر^۱

محمود نجفی^۲

صمد رزم آرا^۳

علی محمدزاده^۴

تاریخ پذیرش: ۹۰/۸/۱۷

تاریخ وصول: ۹۰/۱/۲۶

چکیده

ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی می‌توانند تأثیرات متفاوتی در حیطه‌های آموزشی و عاطفی داشته باشند. هدف تحقیق حاضر، بررسی تأثیر نوع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوم ابتدایی شهر تهران بود. در این تحقیق، ۱۰۸ دانش‌آموز سال دوم ابتدایی مورد پژوهش قرار گرفتند. نیمی از آنها در مدارس مشغول به تحصیل بودند که به شیوه ارزشیابی سنتی آزمون می‌شدند و نیم دیگر هم‌تاهای آنها در مدارس توصیفی بودند. نمونه‌گیری به شیوه

۱- استادیار دانشگاه سمنان

۲- استادیار دانشگاه سمنان

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور تهران

۴- استادیار دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی

خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام گرفت و چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر تهران مورد نمونه‌گیری قرار گرفت. آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه اضطراب امتحان و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی درس‌های فارسی و ریاضی مورد بررسی و داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس دو راهه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حکایت از معنی دار بودن تفاوت‌های پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان با توجه به نوع ارزشیابی در دانش‌آموزان داشت و دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی شدند پیشرفت تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین داشتند. این الگوی تفاوت در مورد متغیر اضطراب امتحان با جنسیت تعامل نشان داد و رابطه نوع ارزشیابی با اضطراب امتحان در گروه مونث مشاهده گردید. این یافته‌ها با دیدگاهی هماهنگ است که در آن ارزشیابی توصیفی با عملکرد تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین رابطه دارد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی سنتی، پیشرفت تحصیلی، اضطراب امتحان.

مقدمه

سنجش و ارزشیابی دانش‌آموزان به عنوان یک عنصر کلیدی و مهم برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش و یادگیری به شمار می‌آید (استیگینز^۱، ۲۰۰۴؛ سیف، ۱۳۸۲). یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزش و پرورش جهان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. بنابراین توجه صاحب نظران و سیاست‌گذاران آموزشی را به خود جلب کرده است (نووی^۲، ۱۹۹۵).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و امتحانات از دیر باز نقش مهمی در جامعه انسانی بازی کرده است و به علت نقش مهم و حساس آن، مورد نقد، بررسی و مطالعه فراوانی قرار گرفته است. در اهمیت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همین بس که با مراجعه به ادبیات و پیشینه موضوع با حجم انبوهی از متون و منابع در خصوص آزمون و ارزیابی مواجه می‌شویم که به نقد، بررسی و اصلاح روش‌های اندازه‌گیری تربیتی پرداخته است. روزانه تنها در مدارس آمریکا بیش از یک

1. Stiggins
2. Nevo

هم تنیده، جاری و مستمر است و بعنوان ابزاری برای بهبود فرایندهای یادگیری به طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار گرفته است (استیگنز^۱، ۲۰۰۵؛ بری^۲، ۲۰۰۵؛ تراس^۳، ۲۰۰۲). در فرایند چنین ارزشیابی دانش‌آموزان نقش اساسی دارند، چون آنان هستند که در مرکز یادگیری قرار دارند و نقش اصلی را در پرورش یا اصلاح یک آموخته ایفا می‌کنند. هرچه دانش‌آموزان بیشتر در فرایند آموزش سهیم شوند، بهتر و بیشتر می‌توانند آموخته‌های خود را در ابعاد مختلف گسترش دهند یا بهبود بخشند.

جیمرسون^۴ (۲۰۰۰) و وان اورا^۵ (۲۰۰۴) در تحقیقی نشان دادند که ارزشیابی تکوینی نه تنها نوعی سنجش انتظارات نهایی را در خود دارد بلکه در فرصت و موقعیت‌های مناسب به بهبود فرایند یادگیری مدد می‌رساند. حیدری (۱۳۷۵) و وادل^۶ (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیده‌اند که ارزشیابی تکوینی در مجموع موجب بهبود کیفیت یادگیری کلاس می‌شود. گزارش تحقیقات متعددی از جمله حسین زاده (۱۳۸۲) و صادق موسوی (۱۳۷۵) حاکی از آن هستند که سوالات معلمان قادر نیستند مهارت‌های بالای حوزه شناختی را اندازه‌گیری کنند. وینگینز (۱۹۹۸) به این نتیجه رسید که آزمون‌های سنتی به دلیل ساختار خود به خواست و نیاز افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می‌دهند و اغلب به رتبه بندی دانش‌آموزان می‌انديشند. روش آنها بر نقاط ضعف آزمون شونده تأکید دارد و در مورد پیشرفت دانش‌آموز حساس نیست. تحقیقات همچنین نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که تکرار پایه داشته‌اند (ارزشیابی سنتی) در زمینه‌های پیشرفت تحصیلی، سازگاری اجتماعی، نگرش نسبت به مدرسه، خودپنداره و در جنبه‌های عاطفی و اجتماعی در مقایسه با گروه هم‌تا ضعیف تر بوده‌اند (کریمی، ۱۳۸۲).

-
1. Stiggins
 2. Berry
 3. Taras
 4. Jimerson
 5. Van Evera
 6. Waddell

دریافتند که کلاس‌های آموزشی که با سنجش عملکردی هدایت می‌شوند، مهارت‌های بیشتری در حل مسأله دارند.

در ارزشیابی توصیفی سعی می‌شود با تأکید بر ارزشیابی تکوینی و عملکردی و ارائه بازخورد توصیفی شرایط بهتری برای یادگیری فراهم شود و این امر بر باورهای دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها اثرات مثبتی دارد. وو و سی^۱ (۲۰۰۵) بدین نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان در گروه آموزش مبتنی بر سازندگی بازده‌های یادگیری بهتری در مقایسه با روش‌های سنتی دارند.

در تحقیقات پیشین ارتباط میان اضطراب و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز در مدرسه تأیید گردیده است (مثلاً آیزنک^۲ و کلاو^۳، ۱۹۹۲؛ سیپ^۴، ۱۹۹۱). اُکباکول^۵ (۱۹۸۶) گزارش داد که همکاری و مشارکت در یادگیری بین معلم و دانش‌آموز سبب کاهش اضطراب در دانش‌آموزان می‌شود. بیکر^۶ و مدنیک^۷ (نقل از سلطانی فتوت، ۱۳۷۳) در تحقیقی دریافتند که میانگین نمرات دختران در آزمون اضطراب بالاتر از میانگین نمرات پسران در همان آزمون بود. نتیجه پژوهش لوبرز^۸ (۲۰۰۶) نیز نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی و یا روابط اجتماعی بالا شود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز بالاتر می‌رود. لوکاس و مورفی^۹ (۲۰۰۷) توصیه می‌کنند که وجود جوی و دارای انسجام بالا و حمایت‌گر در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش مهم و مؤثری ایفا می‌کند. با توجه به آنچه ذکر شد، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر بررسی تأثیر‌پذیری همزمان دو متغیر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان از نحوه ارزشیابی‌هاست. به عبارتی، پژوهش

-
1. Wu & Tsai
 2. Eyzencck
 3. Clave
 4. Seipp
 5. Okebakol
 6. Baker
 7. Mednick
 8. Lubberes
 9. Loukas & Murphy

پرورش به آموزش از این طریق (ارزشیابی توصیفی) مشغول بودند با گروه‌هایی که به طور سنتی ارزشیابی می‌شدند مورد مقایسه قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از یک پرسشنامه و دو آزمون استفاده شده است.

۱- پرسشنامه اضطراب امتحان: این پرسشنامه توسط اشپیلبرگر^۱ (۱۹۸۰) ساخته شده است و دارای ۲۰ ماده می‌باشد که واکنش‌های قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. این ابزار توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی هنجار شده است و آزمودنی براساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (هرگز=۰، به ندرت=۱، گاهی اوقات=۲ و اغلب اوقات=۳) به آن پاسخ می‌گوید. هرچه فرد در این آزمون نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده اضطراب بیشتر است. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) ضرایب پایایی همسانی درونی، تصنیف و بازآزمایی مقیاس اضطراب امتحان را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۲ و ۰/۹۰ به دست آورده‌اند. ضریب همبستگی پرسشنامه اضطراب امتحان با خرده‌آزمون‌های بازدارنده و تسهیل‌کننده اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۴۰ و ۰/۶۷ می‌باشد.

۲- آزمون پیشرفت تحصیلی در دو درس فارسی و ریاضی: ابزار دیگر مورد استفاده در این پژوهش، آزمون پیشرفت تحصیلی در دو درس فارسی و ریاضی می‌باشد که پرسشنامه‌های مذکور دارای ۳۰ سؤال تشریحی می‌باشد و به وسیله محققین ساخته شده است. پرسش‌های به کار رفته در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی درس‌های فارسی و ریاضی توسط پژوهشگران طراحی شده و فرایند ساخت آن بدین شرح می‌باشد؛ ابتدا با توجه به اهداف مختلف آموزشی از دیدگاه بلوم، با در نظر گرفتن هدف و حجم مربوط به آن هدف در کتاب کلاس دوم ابتدایی تعدادی سوال طراحی گردید که از پنج معلم مربوطه با میانگین سابقه تدریس ۲۵ سال در مورد روایی محتوایی سؤالات نظر سنجی گردید و در نهایت با تعویض سوالاتی که روایی لازم را

1. Spielberger

نداشتند آزمون روایی تهیه گردید. در مورد پایایی این آزمون‌ها با استفاده از روش باز آزمایی ۲۵ دانش آموز به مدت ۱۸ روز ۰/۹۳ محاسبه شد. بنابراین این دو پرسشنامه پایایی لازم جهت اجرا را دارا بوده‌اند.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار پیشرفت تحصیلی کل گروه نمونه را به تفکیک نوع ارزشیابی نشان می‌دهد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی پیشرفت تحصیلی به تفکیک نوع ارزشیابی

پیشرفت تحصیلی	نوع ارزشیابی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
فارسی	سنتی	۵۲	۱۷/۰۷	۲/۱۱	۰/۲۹
	توصیفی	۴۸	۱۸/۰۷	۱/۲۲	۰/۱۸
ریاضی	سنتی	۴۹	۱۶/۱۲	۲/۳۲	۰/۳۳
	توصیفی	۴۹	۱۷/۴۶	۱/۶۱	۰/۲۳

همان گونه که از جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار درس فارسی در دانش آموزانی که به شیوه سنتی ارزشیابی می‌شوند ۱۷/۰۷ (۲/۱۱)، در دانش آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند ۱۸/۰۷ (۱/۲۲)، در درس ریاضی در دانش آموزانی که به شیوه سنتی ارزشیابی می‌شوند ۱۶/۱۲ (۲/۳۲)، در دانش آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند ۱۷/۴۶ (۱/۶۱) می‌باشد.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان کل گروه نمونه را به تفکیک نوع ارزشیابی نشان می‌دهد.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی اضطراب امتحان به تفکیک نوع ارزشیابی

نوع آزمون	نوع ارزشیابی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد خطای میانگین
اضطراب امتحان	سنتی	۴۸	۱۹/۲۹	۱۶/۳۲	۲/۴۶
	توصیفی	۵۰	۸/۵۵	۸/۱۸	۱/۱۱

همان گونه که از جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین (و انحراف معیار) اضطراب امتحان در دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی ارزشیابی می‌شوند ۱۹/۲۹ (۱۶/۳۲) و در دانش‌آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند ۸/۵۵ (۸/۱۸) می‌باشد.

با توجه به آنکه پیشرفت تحصیلی با دو درس فارسی و ریاضی مورد سنجش قرار گرفته‌اند برای بررسی وجود تفاوت با توجه به متغیرهای جنسیت و نوع ارزشیابی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. در مورد نوع ارزشیابی شاخص‌های ذیل به دست آمد: (اثر پیلائی، $p < ۰/۰۵$ ، $۰/۲۹۸$ = اثر پیلائی)، ($p < ۰/۰۵$ ، $۰/۷۱۶$ = لامبدای ویلکز)، ($p < ۰/۰۵$ ، $۰/۳۷۵$ = اثر هتلینگ)، ($p < ۰/۰۵$ ، $۰/۲۹۸$ = بزرگترین ریشه روی). بنابراین میانگین نمرات ترکیب خطی درس فارسی و ریاضی با توجه به نوع ارزشیابی تفاوت دارد. در مورد متغیر جنسیت نتایج ذیل به دست آمد: ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۱۶۸$ = اثر پیلائی)، ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۸۳۸$ = لامبدای ویلکز)، ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۱۸۷$ = اثر هتلینگ)، ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۱۴۱$ = بزرگترین ریشه روی). بنابراین بین میانگین نمرات ترکیب خطی درس فارسی و ریاضی با توجه به جنسیت تفاوت معناداری وجود ندارد. در ارتباط با تعامل نوع ارزشیابی و جنسیت نتایج ذیل به دست آمد: ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۳۹۸$ = اثر پیلائی)، ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۸۳۸$ = لامبدای ویلکز)، ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۵۲۲$ = اثر هتلینگ)، ($p > ۰/۰۵$ ، $۰/۳۸۷$ = بزرگترین ریشه روی). بنابراین تعامل جنسیت و نوع ارزشیابی نیز معنادار نیست.

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس دو راهه را برای نمرات فارسی نشان می‌دهد. دو متغیر مستقل در این محاسبه جنسیت و نوع ارزشیابی است.

جدول ۳. تحلیل واریانس دو راهه برای تفاوت نمرات فارسی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری
وضعیت	۲۳/۲۶	۱	۲۳/۲۶	۷/۷۸	۰/۰۰۶
جنسیت	۳/۷۱۸	۱	۳/۷۱	۱/۲۶	۰/۲۶
وضعیت × جنسیت	۸/۹۹۵	۱	۸/۹۹	۳/۰۴	۰/۰۸
خطا	۲۸۳/۷۴	۹۶	۲/۹۶		
مجموع	۳۱۱۳۰/۹۴	۱۰۰			

نتیجه تحلیل واریانس در جدول بالا، نشان دهنده معنادار بودن تأثیر متغیر نوع ارزشیابی می‌باشد ($F = 7/78, p < 0/006$). بنابراین، گروه با نوع ارزشیابی سنتی در مقایسه با گروه با نوع ارزشیابی توصیفی نمرات فارسی بیشتری دارند. همچنین تأثیر متغیر جنسیت معنادار نیست ($F = 1/26, p < 0/26$) و بین گروه مونث و مذکر در نمرات فارسی تفاوتی وجود ندارد. اثر تعامل متغیرهای نوع ارزشیابی و جنسیت معنادار نمی‌باشد ($F = 3/04, p < 0/08$) و لذا دو متغیر مستقل از هم هستند. به عبارتی، افزایش نمرات فارسی در گروه با نوع ارزشیابی سنتی بستگی به نوع جنسیت فرد ندارد.

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس دو راهه را برای نمرات ریاضی نشان می‌دهد. دو متغیر مستقل در این محاسبه جنسیت و نوع ارزشیابی است.

جدول ۴. جدول تحلیل واریانس دو راهه برای تفاوت نمرات ریاضی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
وضعیت	۴۸/۱۴	۱	۴۸/۱۴	۱۲/۱۳	۰/۰۰۱
جنسیت	۲/۸۰۹	۱	۲/۸۰	۰/۷۰	۰/۴۰
وضعیت × جنسیت	۷/۶۵۹	۱	۷/۶۵	۱/۹۳	۰/۱۶
خطا	۳۷۳/۰۱	۹۴	۳/۹۶		
مجموع	۲۸۰۵۶/۵	۹۸			

نتیجه تحلیل واریانس در جدول بالا، نشان دهنده معنادار بودن تأثیر متغیر نوع ارزشیابی است ($F = 12/13, p < 0/001$). بنابراین، گروه با نوع ارزشیابی سنتی در مقایسه با گروه با نوع ارزشیابی توصیفی نمرات ریاضی بیشتری را گزارش کرده‌اند. تأثیر متغیر جنسیت معنادار نیست ($F = 0/70, p < 0/40$) و بین گروه مونث و مذکر در نمرات ریاضی تفاوتی وجود ندارد. اثر تعامل متغیرهای نوع ارزشیابی و جنسیت معنادار نمی‌باشد ($F = 1/93, p < 0/16$) و لذا دو متغیر مستقل از هم هستند. به عبارتی، افزایش نمرات ریاضی در گروه با نوع ارزشیابی سنتی بستگی به نوع جنسیت فرد ندارد.

جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس دو راهه را برای نمرات اضطراب امتحان نشان می‌دهد. دو متغیر مستقل در این محاسبه جنسیت و نوع ارزشیابی است.

جدول ۵. تحلیل واریانس دو راهه برای تفاوت نمرات اضطراب

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
وضعیت	۲۹۵۶/۸۶	۱	۲۹۵۶/۸۶	۲۰/۶۶	۰/۰۰۰
جنسیت	۴۴۸/۳۳	۱	۴۴۸/۳۳	۳/۱۳	۰/۰۸۰
وضعیت × جنسیت	۱۲۳۹/۲۴	۱	۱۲۳۹/۲۴	۸/۶۶	۰/۰۰۴
خطا	۱۳۴۴۹/۲۹	۹۴	۱۴۳/۰۸		
مجموع	۳۵۳۳۵	۹۸			

نتیجه تحلیل واریانس در جدول بالا، نشان دهنده معنادار بودن تأثیر متغیر نوع ارزشیابی می‌باشد ($F = ۲۰/۶۶, p < ۰/۰۰۰$). بنابراین، گروه با نوع ارزشیابی سنتی در مقایسه با گروه با نوع ارزشیابی توصیفی اضطراب امتحان بیشتری دارند. تأثیر متغیر جنسیت معنادار نیست ($F = ۳/۱۳$)، و بین گروه مونث و مذکر در اضطراب امتحان تفاوتی وجود ندارد. همچنین اثر تعامل متغیرهای نوع ارزشیابی و جنسیت معنادار می‌باشد ($F = ۸/۶۶, p < ۰/۰۰۴$) و لذا دو متغیر مستقل از هم نیستند. به عبارتی، افزایش اضطراب امتحان در گروه با نوع ارزشیابی سنتی بستگی به نوع جنسیت فرد دارد و بنابراین، افراد مونث با نوع ارزشیابی سنتی در مقیاس اضطراب امتحان نمرات بیشتری کسب می‌کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور مقایسه پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران براساس بهره‌مندی از ارزشیابی توصیفی یا سنتی انجام گرفت و نتایج نشان داد تفاوت نمرات شاخص‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش‌آموزانی که ارزشیابی توصیفی دارند، معنی‌دار است. بدین معنا که دانش‌آموزان ارزشیابی شده به شیوه توصیفی پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به

دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی ارزشیابی می‌شوند، دارند. این نتایج با پیشینه تحقیقات انجام شده (حیدری، ۱۳۷۵؛ کریمی، ۱۳۸۲؛ جیمرسون، ۲۰۰۰؛ جیمرسون و همکاران، ۲۰۰۱) همخوان است. همچنین، پژوهش حاضر نشان داد میزان تجربه اضطراب امتحان در دانش‌آموزان ارزشیابی شده به شیوه سنتی بیشتر است. این یافته با یافته‌های قبلی (کومانیان^۱، ۱۹۹۳؛ موسوی، حق شناس، علیشاهی و نجمی، ۱۳۸۷) که نشان داده اند اضطراب امتحان روی عملکرد تحصیلی و نمره تأثیر منفی دارد، همسو می‌باشد. به نظر می‌رسد بالا رفتن اضطراب بخاطر افزایش افکار مزاحم (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷) که ارتباطی منطقی با موضوع ندارند، منجر به کاهش توجه به مطالب گردیده و از این طریق در فرایند یادگیری اختلال ایجاد می‌نماید. لازم به ذکر است نگرانی که یکی از مؤلفه‌های اصلی اضطراب امتحان می‌باشد، بیشتر حاصل توجه به عواقب مردود شدن در امتحان و مقایسه عملکرد خود با دیگران است (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷) که این ویژگی‌ها در سبک ارزشیابی سنتی بیشتر دیده می‌شود و برعکس، در سبک ارزشیابی توصیفی جایگاه چندان مهمی ندارد. از آنجایی که نتایج سنجش توصیفی برای مقایسه یا نمره دادن دانش‌آموزان استفاده نمی‌شود، لذا، این شیوه‌ی سنجش تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را می‌پذیرد و به قابلیت رشد هر یک از آنها اعتقاد دارد، بنابراین، کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان ارزشیابی شده به شیوه توصیفی موجه به نظر می‌رسد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که افزایش اضطراب امتحان در گروه با نوع ارزشیابی سنتی بستگی به نوع جنسیت فرد دارد و بنابراین، افراد مونث با نوع ارزشیابی سنتی در مقیاس اضطراب امتحان نمرات بیشتری کسب می‌کنند. این یافته نیز با پژوهشی‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند اضطراب به طور اعم و اضطراب امتحان به طور اخص در دختران بیشتر از پسران است (مهرابی زاده، ابوالقاسمی، نجاریان، ۱۳۸۰؛ زیدنر^۲ و سفیر^۳، ۱۹۸۹؛ مهرگان، نجاریان، احمدی، ۱۳۸۲). با در نظر گرفتن اضطراب بعنوان یک صفت شخصیتی، این

1. Comunian
2. Zeidner
3. Safir

یافته با نظر متن تجدید نظر شده چهارمین راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی (DSM-IV-TR، انجمن روان پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰) مبنی بر افزایش ویژگی‌های اضطرابی در جنس مونث همسو می‌باشد.

بطور کلی و با عنایت به یافته‌های حاصله، به نظر می‌رسد نظام ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی کشور مستلزم بازنگری و باز تعریف در اهداف، محتوا و روش‌هاست. در نظام فعلی سنجش عملکرد یادگیرندگان فقط در قالب مقیاس کمی است و مقایسه‌ای با هدف‌های آموزشی صورت نمی‌گیرد. این نوع ارزشیابی به چگونگی یادگیری، مراحل آن و میزان تلاش فرد برای یادگیری اهمیتی قائل نیست و نتایج آن برای دانش‌آموز و معلم سودی ندارد.

از آنجایی که سنجش توصیفی به صورت مستمر و مداوم و در طی زمان اجرا می‌شود، نه تنها قدرت قضاوت و بینش عمیقی نسبت به دانش، مهارت و نگرش یادگیرنده در مورد موضوع درسی به ارزیاب یا معلم ارزانی می‌دارد، بلکه موجب می‌گردد نمره نهایی یادگیرنده به عوض اتکا به یک نمره منفرد و منحصر به فرد که همان آزمون پایانی سنتی است، برگرفته و حاصل ارزشیابی‌های متعدد در طی زمان باشد. این بحث در واقع به ارزیابی تکوینی یا مرحله‌ای باز می‌گردد که تأکید بر ارزشیابی مستمر و طی جریان شکل‌گیری یادگیری دارد.

پژوهش حاضر از دو نظر دارای محدودیت می‌باشد: یکی اینکه، این پژوهش در مدارس اجرا گردید که طرح ارزشیابی توصیفی در آنها انجام گرفته است، بنابراین، توصیه می‌شود در تعمیم نتایج، این محدودیت در نظر گرفته شود. دیگر اینکه، طرح ارزشیابی توصیفی در ایران در مدارس که امکانات و نیروی انسانی لازم را داشتند، اجرا شده است. بنابراین در تعمیم نتایج به مدارس دیگر که واجد چنین امکانات نبودند، باید محتاط بود.

کریمی، علی. (۱۳۸۲). ارزشیابی و رشد تفکر خلاق در کلاس، همایش ارزشیابی در هزاره سوم، شیراز.

موسوی، معصومه؛ حق شناس، حسن؛ علیشاهی، محمدجواد؛ نجمی، سید بدرالدین. (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی از عوامل فردی-اجتماعی مرتبط با آن در دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *تحقیقات علوم رفتاری*، دوره ۶، شماره ۱؛ ۱۷-۲۵.

مهرابی زاده، مهناز؛ ابوالقاسمی عباس؛ نجاریان، بهمن، (۱۳۸۰). شیوع اضطراب امتحان و رابطه آن با خودکارآمدی و مکان کنترل با کنترل متغیر هوش. *فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران*، ۳؛ ۵۵-۷۲.

مهرگان فرزانه؛ نجاریان بهمن؛ احمدی، احمد. (۱۳۸۲). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۳؛ ۷-۲۴.

منابع انگلیسی

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4 rd,Text Revised)*. Washington, DC: APA
- Berry, R. (2005). Entwining beedback, self, and peer assessment. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 225-230.
- Comunian A. L. (1993) Anxiety, cognitive interference, and school performance of Italian children. *Psychological Report*, 73: 747-754.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (15th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eysenck, M. W., & Clave, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Journal of Cognitive and emotion*, 6, 409-434.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Karnes, K., Hanlett, C., & Kataroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: effects on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36, 609-
- Jimerson, S. R. (2000). Meta analysis of grade retention research, implication for the practice in the 21st century, *School Psychology Review*, 30, 208-238.
- Loukas, A., & Murphy, J.L. (2007). Middle school students perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology* 44 (2006) 491-512
- Nevo, David (1995). *School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*.

- Okebakol, P. A. (1986). Reducing anxiety in science classes. *Journal of Educational Research*, 28, 746-749.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A data analysis of findings. *Journal of Anxiety Research*, 4, 227-241.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 324-332.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning for assessment. *Assessment and Evaluation in High Education*, 27, 501-510.
- Van Evera, W. C. (2004). *Achievement and motivation in middle school science classroom: the effect of formative assessment feedback*. Doctoral Dissertation, George Maason University.
- Waddell, C. A. (2004). *The effect of negotiated written feedback with in formative assessment feedback on fourth-grade student motivation and goal orientations*. Doctoral Dissertation, University of Missouri – Saint Louis.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jessy Bass, Education series.
- Wu, Y., & Tsai, C. (2005). Development of elementary school students' cognitive structures and information processing strategies under long-term constructivist-oriented science instruction. *Science Education*, 89, 822-846.
- Young, E. A. (2000). *Enhancing student writing by teaching self-assessment strategies that incorporate the criteria of good writing*. Doctoral Dissertation, Rutgers the state U. of N.J. –New Brunswick and U.M.D.N.J.
- Zeidner M., Safir M. P. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescence. *Journal of Genetic Psychology*; 150: 175-185.

