

فهرست مطالب

۱- فصل اول: کلیات پژوهش

- ۱-۱- مقدمه ۲
- ۲-۱- بیان مسأله ۳
- ۳-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش ۵
- ۴-۱- متغیرهای اساسی پژوهش ۶
- ۵-۱- اهداف پژوهش ۶
 - ۱-۵-۱- هدف کلی
 - ۲-۵-۱- اهداف جزئی
- ۶-۱- فرضیه‌ها و سئوالات پژوهش ۷
- ۷-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی واژه‌ها ۸

۲- فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش

- ۱-۲- مبانی نظری ۱۲
 - ۱-۱-۲- سابقه تاریخی ارزشیابی ۱۲
 - ۲-۱-۲- مبانی نظری ارزشیابی ۱۳
 - ۳-۱-۲- مفهوم و تعریف ارزشیابی ۱۶
 - ۴-۱-۲- گام‌های انجام ارزشیابی ۱۶

- ۱۷-۱-۲-۵- اصول ارزشیابی کلاسی
- ۱۸-۱-۲-۶- انواع ارزشیابی و ویژگی‌های آن.....
- ۲۲-۱-۲-۷- اهمیت و ضرورت ارزشیابی
- ۲۲-۱-۲-۸- الگوهای ارزشیابی
- ۲۴-۱-۲-۹- تغییر نظام ارزشیابی در دوره ابتدایی
- ۲۵-۱-۲-۱۰- تعریف ارزشیابی توصیفی
- ۲۶-۱-۲-۱۱- مبانی فلسفی ارزشیابی توصیفی
- ۲۷-۱-۲-۱۲- اهداف ارزشیابی توصیفی
- ۲۷-۱-۲-۱۳- اصول ارزشیابی توصیفی
- ۲۸-۱-۲-۱۴- انتظارات ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان
- ۲۹-۱-۲-۱۵- ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی
- ۳۰-۱-۲-۱۶- تفاوت ارزشیابی توصیفی و سنتی
- ۳۱-۱-۲-۱۷- گام‌های اجرایی ارزشیابی توصیفی
- ۳۵-۱-۲-۱۸- راهکارهای اشاعه ارزشیابی توصیفی
- ۳۵-۱-۲-۱۹- ابزارهای اندازه‌گیری و جمع‌آوری اطلاعات در ارزشیابی توصیفی
- ۳۶-۱-۲-۱۹-۱- پوشه کار

- انواع پوشه کار

- محتویات پوشه کار

- معیارها و ملاک‌های ارزیابی پوشه کار

- مزیت روش سنجش با پوشه کار

- معایب روش سنجش با پوشه کار

۲-۱-۱۹-۲- پروژه ۴۰

- چگونگی ارائه یک پروژه

- مزایای استفاده از پروژه

۲-۱-۱۹-۳- سنجش عملکردی ۴۰

- روشهای مورد استفاده در آزمونهای عملکردی

- هدف از سنجش عملکرد

- سئوالات مرتبط با اجزای سنجش عملکرد

- آزمونهای عملکردی

- ویژگیهای آزمون عملکردی

- انواع آزمون عملکردی

- بخش اصلی آزمونهای عملکردی

۲-۱-۱۹-۴- تکالیف درسی ۴۴

۲-۱-۱۹-۵- مشاهده ۴۵

- واقع‌نگاری

- چک لیست

- ویژگیهای چک لیست

- مراحل تهیه چک لیست

-- مقیاس درجه بندی

- تفاوت چک لیست و مقیاس درجه بندی

انواع مقیاس درجه بندی

۱- مقیاس درجه بندی عددی

۲- مقیاس درجه بندی یکنواخت (نگاره‌ای)

۳- مقیاس درجه بندی نگاره‌ای توصیفی

۲-۱-۱۹-۶- خودسنجی - همسال سنجی ۴۸

۲-۱-۱۹-۷- کارنامه توصیفی ۴۹

۲-۱-۲۰- مزایای استفاده از ارزشیابی توصیفی ۴۹

۲-۱-۲۱- موانع و مشکلات ارزشیابی توصیفی ۴۹

۲-۲-۱- عزت نفس ۵۰

۲-۲-۲- انواع عزت نفس ۵۱

۲-۲-۳- ویژگی افرادی با عزت نفس بالا ۵۲

۲-۲-۴- دیدگاه‌ها و نظریه‌های مربوط به عزت نفس ۵۳

۲-۲-۴-۱- دیدگاه راجرز

۲-۲-۴-۲- دیدگاه آلپورت

۲-۲-۴-۳- دیدگاه مزلو

۲-۲-۴-۴- دیدگاه ویلیام جیمز

۲-۲-۴-۵- دیدگاه کوپر اسمیت

۲-۲-۴-۶- دیدگاه اسلام در مورد عزت نفس

۲-۲-۵- ارزشیابی توصیفی و عزت نفس..... ۵۵

۲-۲-۵- فواید عزت نفس ۵۶

- نظارت بر خویشتن

- خود ارزیابی

- انگیزه موفقیت و پیشرفت تحصیلی

- رشد خلاقیت

۲-۲-۶- آسیب‌های عزت نفس پایین ۵۷

۲-۲-۷- روشهای تقویت عزت نفس ۵۸

۲-۳-۱- مهارت‌های اجتماعی ۵۹

۲-۳-۲- نظریه‌های مهارت‌های اجتماعی ۶۰

۲-۳-۲-۱- نظریه هوش عاطفی

۲-۳-۲-۲- نظریه پردازشگری اطلاعات

۲-۳-۲-۳- نظریه کنش متقابل نمادی

۲-۳-۳- ارزشیابی توصیفی و مهارت‌های اجتماعی ۶۱

۲-۳-۴- مؤلفه‌های مهارت اجتماعی ۶۱

۲-۳-۴-۱- مهارت‌های ارتباطی ۶۲

۲-۳-۴-۲- عوامل تعیین‌کننده مهارت‌های اجتماعی ۶۲

- عوامل عاطفی

- عوامل شناختی

- عوامل رفتاری

۶۳..... ۲-۳-۵- آموزش مهارت‌های اجتماعی

۶۴..... ۲-۳-۶- گام‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی

۶۵..... ۲-۳-۷- روش‌های کمک به رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان

۶۵..... ۲-۴-۴- اضطراب امتحان

۶۷..... ۲-۴-۱- مدل‌ها و نظریه‌های اضطراب امتحان

۲-۴-۱-۱- مدل شناختی- توجهی

۲-۴-۱-۲- مدل فرآیند انتقالی

۲-۴-۱-۳- مدل نقص مهارت‌ها

۲-۴-۱-۴- مدل نقص دوگانه

۲-۴-۱-۵- مدل شناختی- رفتاری

۲-۴-۱-۶- مدل پردازش اطلاعات

۶۹..... ۲-۴-۲- ارزشیابی توصیفی و اضطراب امتحان

۶۹..... ۲-۴-۳- مؤلفه‌های اضطراب امتحان

۷۰..... ۲-۴-۴- سبب‌شناسی اضطراب امتحان

۷۱..... ۲-۴-۵- علایم اضطراب امتحان

۷۱..... ۲-۴-۶- راهبردهای کاهش اضطراب امتحان

- ۵-۲- پیشینه پژوهش ۷۲
- ۱-۵-۲- پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور ۷۲
- ۲-۵-۲- پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور ۸۰

۳- فصل سوم: روش اجرای پژوهش

- ۱-۳- روش پژوهش ۸۴
- ۲-۳- جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری ۸۴

۱-۲-۳- جامعه

۲-۲-۳- نمونه

۳-۲-۳- روش نمونه‌گیری

- ۳-۳- ابزارهای پژوهش ۸۵

۱-۳-۳- پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون

۲-۳-۳- پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ

۳-۳-۳- پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون

- ۴-۳- روش اجرای پرسشنامه ۸۹

- ۵-۳- روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها ۸۹

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌ها

- ۱-۴- یافته‌های توصیفی ۹۱

- ۲-۴- یافته‌های استنباطی ۹۹

فصل پنجم: نتیجه‌گیری و پیشنهادات

- ۱-۵- بحث و نتیجه‌گیری ۱۰۹
- ۲-۵- پیشنهادات پژوهش ۱۱۵
- ۱-۲-۵- پیشنهاد پژوهشی ۱۱۵
- ۲-۲-۵- پیشنهاد برای مسئولان آموزش و پرورش ۱۱۶
- ۳-۵- محدودیت‌های پژوهش ۱۱۷
- فهرست منابع و مآخذ ۱۱۸

- ضمایم

- پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون

- پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون

- پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ

- چکیده لاتین

فهرست جداول

- جدول شماره ۱-۴- فراوانی و درصد دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۱
- جدول شماره ۲-۴- میانگین و انحراف استاندارد اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۲
- جدول شماره ۳-۴- میانگین و انحراف استاندارد مهارت اجتماعی مناسب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۳

- جدول شماره ۴-۴- میانگین و انحراف استاندارد جسارت نامناسب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۴
- جدول شماره ۴-۵- میانگین و انحراف استاندارد تکانشی عمل کردن دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۵
- جدول شماره ۴-۶- میانگین و انحراف استاندارد اعتماد به نفس بیش از حد دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۶
- جدول شماره ۴-۷- میانگین و انحراف استاندارد حسادت و گوشه‌گیری دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۷
- جدول شماره ۴-۸- میانگین و انحراف استاندارد عزت نفس دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۸
- جدول شماره ۴-۹- میانگین و انحراف استاندارد اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۹
- جدول شماره ۴-۱۰- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۹۹
- جدول شماره ۴-۱۱- میانگین و انحراف استاندارد مهارت اجتماعی مناسب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۰
- جدول شماره ۴-۱۲- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان مهارت اجتماعی مناسب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۱
- جدول شماره ۴-۱۳- میانگین، انحراف استاندارد جسارت نامناسب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۲
- جدول شماره ۴-۱۴- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان جسارت نامناسب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۲

- جدول شماره ۴-۱۵- میانگین و انحراف استاندارد تکانشی عمل کردن دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۳
- جدول شماره ۴-۱۶- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان تکانشی عمل کردن دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۳
- جدول شماره ۴-۱۷- میانگین و انحراف استاندارد اعتماد به نفس بیش از حد دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۴
- جدول شماره ۴-۱۸- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان اعتماد به نفس بیش از حد دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۴
- جدول شماره ۴-۱۹- میانگین و انحراف استاندارد حسادت و گوشه گیری دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۵
- جدول شماره ۴-۲۰- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان حسادت و گوشه گیری دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۵
- جدول شماره ۴-۲۱- میانگین و انحراف استاندارد عزت نفس دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۶
- جدول شماره ۴-۲۲- آزمون t برای دو نمونه مستقل جهت مقایسه میزان عزت نفس دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی ۱۰۷

فهرست نمودارها

- نمودار شماره ۴-۱- نمودار ستونی دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۱
- نمودار شماره ۴-۲- نمودار ستونی اضطراب امتحان دانش آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و ارزشیابی توصیفی ۹۲

نمودار شماره ۳-۴- نمودار ستونی مهارت اجتماعی مناسب دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و ارزشیابی توصیفی ۹۳

نمودار شماره ۴-۴- نمودار ستونی جسارت نامناسب دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۴

نمودار شماره ۵-۴- نمودار ستونی تکانشی عمل‌کردن دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۵

نمودار شماره ۶-۴- نمودار ستونی اعتماد به نفس بیش از حد دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۶

نمودار شماره ۷-۴- نمودار ستونی نمرات حسادت و گوشه‌گیری دانش‌آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۷

نمودار شماره ۸-۴- نمودار ستونی نمرات عزت نفس دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی ۹۸

فصل اول:

کلیات پژوهش

آموزش و پرورش فرآیندی متشکل و بهم پیوسته است که تمامی اجزای آن در ارتباط با یکدیگر برای رسیدن به هدفی معین فعالیت می‌کنند. هدف عمده تعلیم و تربیت ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و نگرش‌ها، علایق، توانایی‌ها، مهارت‌ها، اعتقادات و به طور کلی همه ویژگی‌های فرد است. به همین دلیل در اکثر کشورها، به ویژه کشورهای پیشرفته بخش عمده‌ای از درآمد برای آموزش و پرورش خرج می‌شود. با توجه به مخارج سنگین آموزش و پرورش و نقش حساسی که این نهاد در جهت پیشرفت و توسعه کشورها دارد، سعی بر آن بوده است که نتایج به دست آمده در این بخش مهم به دقت ارزیابی و بررسی شود، تا بر مبنای آن بتوان برنامه‌ریزی لازم را برای به حداکثر رسانیدن این نتایج انجام داد (نوروزی، ۱۳۸۶، ص: ۱۱۵).

اهمیت روزافزون ارزشیابی در مراحل مختلف آموزشی فکر بسیاری از صاحب‌نظران کشورهای مختلف را به خود مشغول ساخته است. در آموزش و پرورش، ارزشیابی به عنوان روشی برای سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده جهت تصمیم‌گیری‌هایی در جهت اصلاح و بهبود فرآیند تدریس به شمار می‌رود (شکوهی و قره-داغی، ۱۳۸۸، ص: ۱۰). بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، آزمون و ارزشیابی را جز جدایی‌ناپذیر آموزش و پرورش می‌دانند و تدریس موفقیت‌آمیز هر ماده درسی را بدون توجه به ارزشیابی درست و اصولی آن امکان‌پذیر نمی‌دانند. شرط موفقیت آموزش همگانی و پرورش مطلوب نسل‌های آینده، نظام درست ارزشیابی و استفاده از آن در اصلاح جریان آموزش است. در این راستا بسیار مهم آموزگاران نباید از جنبه‌های شخصیت، علایق و نگرش‌های دانش آموزان غافل باشند. آموزش و ارزشیابی دو فعالیت مکمل همدیگر هستند (دانشیان، ۱۳۷۵؛ به نقل از کریمی-نژاد، ۱۳۸۹، ص: ۲).

مطالعات بین‌المللی در زمینه‌ی ارزشیابی نشان می‌دهد، که کشورهای بسیاری در 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 دانش‌محور به ارزشیابی قابلیت‌محور است، دیده می‌شود. 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. در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزشیابی نیز دچار دگرگونی شده است و از ارزشیابی کمی یا نتیجه‌مدار به ارزشیابی کیفی یا فرآیندمدار تغییر کرده است که در این نوع از ارزشیابی، یادگیرنده فعالانه و در تعامل با محیط دانش مورد نیاز خود را می‌سازد (استیس و ساکو، ۲۰۰۱؛ به نقل از رضوی، ۱۳۸۴، ص:

۱-۲- بیان مسأله

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از مهمترین و اساسی‌ترین مسائلی است که در نظام آموزش و پرورش جهان مطرح است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، فعالیتی است که معلم در جریان تدریس خود انجام می‌دهد و هدف آن سنجش عملکرد دانش آموزان و مقایسه نتایج حاصل با اهداف از پیش تعیین شده‌ی آموزشی به منظور تصمیم‌گیری درباره اینکه آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش آموزان موفقیت‌آمیز بوده است؟ و به چه میزانی؟ (سیف، ۱۳۸۸، ص: ۱۴۱).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عمدتاً به دو صورت تکوینی (مرحله‌ای) و تراکمی (امتحانات پایانی) انجام می‌گیرد. ارزشیابی تکوینی در طول دوره آموزشی و در پایان هر واحد درسی به منظور سنجش میزان دستیابی به اهداف آموزشی آن واحد درسی اجرا می‌شود. هدف ارزشیابی تکوینی شناسایی نقص‌ها و کاستی‌ها و رفع آنها جهت بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری است (سیف، ۱۳۸۳، ص: ۹۴). ارزشیابی تراکمی در پایان هر دوره آموزشی به منظور آگاهی از میزان آموخته‌های یادگیرندگان و نمره‌دادن به آنها و ارتقاء به کلاس بالاتر و یا مقایسه شیوه‌های تدریس با یکدیگر انجام می‌گیرد (نوروزی، ۱۳۸۶، ص: ۱۲۰). در ارزشیابی پایانی عرضه نمره به تنهایی ملاک قضاوت است. متأسفانه در کشور ما نیز مهمترین ملاک قضاوت در ارزشیابی، نمره است. تأکید بر نمره و استفاده از ارزشیابی تراکمی در نظام آموزشی، مشکلاتی را به وجود آورده است، که عمده‌ترین آنها، عدم تحقق کامل اهداف آموزش و پرورش و همچنین اثراتی چون مدرک‌گرایی، محدود کردن خلاقیت دانش آموزان، نگرش منفی نسبت به مدرسه، رقابت ناسالم و کاهش روحیه همکاری میان دانش آموزان و... است. از سوی دیگر توجه افراطی به اجرای ارزشیابی تراکمی در مدارس، اجرای ارزشیابی تکوینی را که به بررسی فرآیند یادگیری دانش آموزان می‌پردازد، بسیار محدود کرده است (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۸، ص: ۱۲۱).

از این رو شورای عالی آموزش و پرورش در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه خود در تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ برای حل مشکلات جاری در زمینه ارزشیابی تراکمی تصمیم گرفت که در مقطع ابتدایی مقیاس کمی (۲۰-۰) را به مقیاس کیفی تبدیل کند. به موجب آن، طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی از نیمه دوم بهمن ماه ۱۳۸۱، عملاً به صورت پیش‌آزمایشی در ۲۰ کلاس پایه‌ی اول ابتدایی در ۱۰ مدرسه و با کمک ۳۰ تن از معلمان آغاز شد (سیفی‌مقدم، ۱۳۸۷، ص: ۱۳۳).

ارزشیابی کیفی-توصیفی، الگویی کیفی است، که تلاش می‌کند بر خلاف الگوهای رایج ارزشیابی، به جای کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند، توصیفی از وضعیت آنها ارائه دهد، ارزشیابی را در خدمت یادگیری و

آموزش قرار دهد و دانش آموزان را به اتخاذ جهت‌گیری‌های درست در زمینه هدف از تحصیل، صرف تلاش و پشتکار زیاد در امر یادگیری، اتخاذ راهبردهای یادگیری مناسب (پردازش عمیق اطلاعات) و افزایش خودکارآمدی تحصیلی ترغیب کند (برزگر بفرولی و دانافر، ۱۳۹۱، ص: ۹۶).

مهمترین ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی عبارتند از:

۱- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰) به مقیاس ترتیبی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیازمند تلاش و آموزش بیشتر) ۲- تغییر کارنامه و تبدیل آن به کارنامه کیفی ۳- ارتقای سطح بهداشت روانی دانش آموزان ۴- توجه به جایگاه دانش آموزان در فرآیند یاددهی و یادگیری ۵- تأکید بر خلاقیت و نوآوری دانش آموزان ۶- تغییر در جوّ و فضای حاکم بر کلاس درس مانند: کارگروهی، کاهش رقابت‌های ناسالم، کاهش اضطراب امتحان ۷- فراهم‌نمودن زمینه‌ای برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی (توفیق‌واحدی، ۱۳۸۷، ص: ۱۷۸).

با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفی نهمین سال آزمایشی خود را پشت سر گذاشته است و از سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ برای اولین بار در پایه‌های پنجم بصورت آزمایشی اجرا شده است، لذا ضروری است تا پژوهشی به منظور بررسی مزایا و معایب اجرای این طرح در پایه پنجم صورت گیرد. از آنجا که طرح ارزشیابی توصیفی در سال تحصیلی جاری تنها در ۳۰٪ از پایه‌های پنجم مدارس ابتدایی استان یزد در حال اجراست، لذا در پژوهش حاضر آثار ارزشیابی توصیفی بر کاهش اضطراب امتحان، افزایش مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس را در دانش آموزان این پایه مورد بررسی قرار خواهیم داد. همچنین بدلیل محدودیت‌های مطرح شده توسط اداره آموزش و پرورش در زمینه انجام تحقیق در مدارس ابتدایی پسرانه، پژوهش حاضر در محدوده ۸ دبستان دخترانه استان یزد (۴ مدرسه مشمول طرح ارزشیابی سنتی در ناحیه ۲ شهر یزد و ۴ مدرسه مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در شهر مهریز) انجام خواهد گرفت و از آنجا که پژوهش‌های اندکی در ایران در زمینه طرح ارزشیابی توصیفی بویژه از بعد اجتماعی و عاطفی آن صورت گرفته است، لذا بر آن شدیم تا پژوهشی در زمینه بررسی نقش ارزشیابی توصیفی بر میزان اضطراب امتحان، رشد مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس انجام دهیم. حال پرسش این است که طرح ارزشیابی توصیفی تا چه اندازه توانسته است سطح اضطراب امتحان دانش آموزان را کاهش دهد؟ آیا بین دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی میزان مهارت‌های اجتماعی تفاوت وجود دارد؟ آیا ارزشیابی توصیفی توانسته است باعث ایجاد عزت نفس در دانش آموزان شود؟

هدف کلی این پژوهش، مقایسه اضطراب امتحان، مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد می‌باشد.

۱-۳- اهمیت و ضرورت پژوهش

تغییر و دگرگونی در آموزش و پرورش از مدت‌ها پیش تحت تأثیر تحولات علمی قرار داشته است و انتظارات جوامع از نظام آموزشی دگرگون شده است، به نحوی که ضرورت دارد الگوی رایج و سنتی در نظام آموزشی تغییر یابد. تجربه هشتاد ساله نظام ارزشیابی ضعف‌هایی را آشکار نموده است، به دنبال این نارضایتی از نظام ارزشیابی سنتی، شورای عالی آموزش و پرورش در دویست و نود و ششمین جلسه خود در تاریخ ۱۳۸۲/۶/۱۲ دستورالعمل ارزشیابی توصیفی را تصویب کرد (حبیبی، ۱۳۸۶، ص: ۵۳). ارزشیابی توصیفی، الگویی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس درس با شادی و نشاط بهتر و عمیق‌تر مطالب درسی را یاد بگیرند (ماهر و همکاران، ۱۳۸۶، ص: ۸۷). همزمان با اجرای این طرح نوین ارزشیابی، پژوهش‌های زیادی جهت شناسایی نقاط قوت و ضعف آن و شناسایی راهکارهایی جهت بهبود اجرای این طرح انجام شده است که از جمله آنها می‌توان به پژوهش‌های رضایی و سیف (۱۳۸۵)، ماهر و همکاران (۱۳۸۶) و... اشاره نمود. نتایج به دست آمده از این پژوهش‌ها بیانگر اهمیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌باشد. همچنین با توجه به اهمیت نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش و با توجه به اینکه طرح ارزشیابی توصیفی به تازگی (به مدت ۳-۴ سال) است که در پایه پنجم اجرا می‌گردد، انجام این پژوهش جهت بررسی تأثیر اجرای این طرح بر ویژگی‌های اجتماعی، روانی و تحصیلی دانش آموزان (مانند: اضطراب امتحان، مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس) امری ضروری و انکار ناپذیر است، تا بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش مسئولان و سیاست‌گذاران آموزشی به میزان موفقیت یا عدم موفقیت این طرح پی ببرند و تصمیم‌گیری‌های بعدی جهت ادامه، اصلاح یا توقف طرح ارزشیابی انجام دهند. همچنین پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ساز انجام تحقیقات بعدی باشد و در گسترش آگاهی مسئولان، مربیان، والدین و دانش آموزان از این طرح ارزشیابی مفید واقع شود. نتایج این پژوهش می‌تواند به مسئولان آموزش و پرورش جهت تصمیم‌گیری در زمینه اجرای این طرح در پایه ششم راهنمایی‌هایی را ارائه دهد.

۱-۴- متغیرهای اساسی پژوهش

متغیر مورد بررسی در این پژوهش به صورت زیر دسته‌بندی می‌شوند:

متغیر پیش بین: طرح ارزشیابی توصیفی

متغیرهای ملاک: اضطراب امتحان، مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس.

متغیرهای کنترل: پایه تحصیلی، شهر محل سکونت، جنسیت، سن، پایگاه اجتماعی - اقتصادی.

۱-۵- اهداف پژوهش

۱-۵-۱- هدف کلی:

هدف کلی این پژوهش مقایسه اضطراب امتحان، مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد می‌باشد.

۱-۵-۲- اهداف جزئی: جهت تحقق هدف کلی فوق، اهداف جزئی زیر تدوین گردیده است:

۱- مقایسه اضطراب امتحان دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۲- مقایسه میزان مهارت‌های اجتماعی مناسب دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۳- مقایسه میزان جسارت نامناسب دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۴- مقایسه میزان تکانشی عمل کردن دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۵- مقایسه میزان اعتماد به نفس بیش از حد در دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۶- مقایسه میزان حسادت و گوشه‌گیری دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۷- مقایسه عزت نفس دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی پایه پنجم ابتدایی استان یزد.

۱-۶- فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان اضطراب امتحان تفاوت وجود دارد.
- ۲- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان رشد مهارت‌های اجتماعی مناسب تفاوت وجود دارد.
- ۳- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان جسارت نامناسب تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان تکانشی- عمل کردن تفاوت وجود دارد.
- ۵- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان اعتماد به نفس بیش از حد تفاوت وجود دارد.
- ۶- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان حسادت و گوشه‌گیری تفاوت وجود دارد.
- ۷- بین دانش آموزان دختر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در میزان عزت نفس تفاوت وجود دارد.

۷-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی واژه‌ها

۱-۷-۱- ارزشیابی توصیفی

الف) تعریف مفهومی

ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می‌کند بر خلاف الگوهای رایج ارزشیابی و به جای ارزشیابی کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت آنها ارائه و ارزشیابی را در خدمت یادگیری و آموزش قرار دهد (برزگر بفرولی و دانافر، ۱۳۹۱، ص: ۹۶).

ب) تعریف عملیاتی

ارزشیابی توصیفی، رویکردی تحصیلی- تربیتی است که در آن دانش آموزان با کمک ابزارها و روشهای مناسب (مانند: پوشه کار، سنجش عملکردی و...) و بر اساس مقیاس ترتیبی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیاز به تلاش و آموزش بیشتر) مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند (حصاربانی، ۱۳۸۴، ص: ۲۲).

ج) ارزشیابی سنتی

شیوه ای از ارزشیابی است که بر مقیاس فاصله‌ای (نمره ۲۰-۰)، حفظ طوطی‌وار و ارزشیابی پایانی به جای ارزشیابی تکوینی تأکید دارد.

۱-۷-۲- اضطراب امتحان

الف) تعریف مفهومی

اضطراب امتحان، نگرانی در مورد عملکرد (انتظار شکست)، استعداد و توانایی خود به هنگام امتحان و موقعیت ارزشیابی است که باعث کاهش کارآمدی در قبال امتحان می‌شود (کالو، ۱۹۹۲؛ به نقل از حسینی، زهراکار و امینی، ۱۳۸۸، ص: ۲۵).

ب) تعریف عملیاتی

نمره‌ای که هر دانش آموز در آزمون اضطراب امتحان ساراسون کسب می‌کند.

۱-۷-۳- عزت نفس

الف) تعریف مفهومی

کوپر اسمیت (۱۹۹۰)، عزت نفس را اینگونه تعریف می‌کند: ارزشیابی فرد درباره خود یا قضاوت فرد درباره ارزش خود است (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۵، ص: ۷۴). به مفهوم دقیق‌تر، عزت نفس میزان ارزشی است که ما به خود نسبت می‌دهیم (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶، ص: ۴۱).

ب) تعریف عملیاتی

نمره‌ای که هر دانش آموز در آزمون عزت نفس روزنبرگ کسب می‌کند.

۱-۷-۴- مهارت‌های اجتماعی

الف) تعریف مفهومی

مریل و گیمپل (۱۹۹۸)، مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای آموختنی هستند که بر روابط میان افراد تأثیر می‌گذارند، این مهارت‌ها از رفتارهای مشخص و مشتمل بر توانایی شروع ارتباط و ارائه پاسخ تشکیل شده‌اند و احتمال دریافت تقویت اجتماعی را به بیشترین حد ممکن می‌رسانند و ماهیتی تعاملی و وابسته به موقعیت دارند (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱، ص: ۱۴۸).

تعریف عملیاتی مهارت‌های اجتماعی

نمره‌ای که هر فرد در پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون دریافت می‌کند.