

## Comparison of school anxiety and its components on the fourth-grade students of elementary schools in both traditional and descriptive evaluation systems

Bahareh Bahman, Alireza Kiamanesh, Khadijah Abolmaali

<sup>1</sup>Educational Psychology Graduate Student, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

<sup>2</sup>Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

<sup>3</sup>Assistant Professor, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran

### Abstract

This study was conducted with the aim of Comparison of school anxiety and its components on the fourth-grade students of elementary schools in both traditional and descriptive evaluation systems. For this purpose, 400 students (boy & girl) have been selected. 200 of them received descriptive evaluation and the other 200 received traditional evaluation. They were selected by multi-stage cluster sampling method. The Philips school anxiety questionnaire was used in order to compare the school anxiety. The collected information was analyzed in descriptive and inferential statistics. The results showed that there were no differences in school anxiety and its components between the two mentioned groups ( $p > 0.05$ ). There was a difference between girls and boys in the test of anxiety and the girls showed more anxiety ( $p < 0.05$ ). There was a difference between both of descriptive and traditional evaluation systems among the boy students in the test ( $p = 0.01$ ) and school anxiety ( $p < 0.05$ ). The students who received traditional evaluation showed more anxiety. There was a difference between boy and girl students in descriptive evaluation in the test of anxiety and the girls showed more anxiety ( $p < 0.01$ ). Therefore, based on the result, it can be concluded that the descriptive evaluation is more useful for the boys and it can reduce the amount of school anxiety in them.

**Keywords:** Descriptive evaluation, Traditional evaluation, School anxiety, Anxiety test, Lack of confidence, Psychological reactivity, Fear of assertiveness

## مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی

بهاره بهمن<sup>\*</sup>، علیرضا کیامنش، خدیجه ابوالمعالی

<sup>۱</sup>دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

<sup>۲</sup>استاد گروه روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

<sup>۳</sup>استادیار، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر، از دسته طرح‌های مقایسه‌ای است که به بررسی تفاوت اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی می‌پردازد. بدین منظور، نمونه‌ای تصادفی مرکب از ۴۰۰ دانش‌آموز پایه چهارم شهر تهران انتخاب شد که ۲۰۰ نفر آنها تحت پوشش طرح توصیفی و ۲۰۰ نفر دیگر در نظام سنتی درس می‌خواندند. جهت مقایسه میزان اضطراب مدرسه، از پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس استفاده شد و اطلاعات به دست آمده در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دو گروه در میزان اضطراب مدرسه، اضطراب امتحان، واکنش‌های فیزیولوژیک، ترس از ابراز وجود و فقدان اعتماد به نفس با یکدیگر تفاوتی ندارند ( $p > 0.05$ ). دانش‌آموزان دختر و پسر، تنها در میزان اضطراب امتحان با یکدیگر متفاوتند و این اضطراب در دختران بیشتر از پسران است ( $p > 0.05$ ). دانش‌آموزان پسر طرح سنتی و توصیفی در میزان اضطراب مدرسه ( $p > 0.05$ ) و اضطراب امتحان ( $p = 0.01$ ) با یکدیگر تفاوت دارند و این اضطراب در دانش‌آموزان نظام سنتی بیشتر است. دانش‌آموزان دختر و پسر طرح توصیفی در میزان اضطراب امتحان با یکدیگر متفاوتند و این اضطراب در دختران بیشتر از پسران است ( $p > 0.01$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که طرح ارزشیابی توصیفی تنها در کاهش اضطراب دانش‌آموزان پسر مؤثر بوده، توانسته است میزان اضطراب مدرسه و اضطراب امتحان آنها را نسبت به دانش‌آموزان طرح سنتی کاهش دهد.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی توصیفی و سنتی، اضطراب مدرسه، اضطراب امتحان، واکنش‌های فیزیولوژیک، ترس از ابراز وجود، فقدان اعتماد به نفس

## مقدمه

امروزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از حلقه‌های اساسی و وابسته به امر آموزش است که توجه بسیاری از روان‌شناسان را به خود جلب کرده است (Premuzic & Furnham, 2003). ارزشیابی تحصیلی در شکل سنتی آن، نه تنها فرآیند یاددهی و یادگیری را به سمت تحقق انتظارات آموزشی هدایت نکرده است، بلکه به مشکلاتی چون محصول محوری، مدرک گرایی، تقلب و اضطراب در دانش‌آموزان منجر شده است (Ahmadi, 2002). گرچه مقدار معینی از اضطراب برای انجام فعالیت‌های روزمره لازم و ضروری است، اما اگر اندازه آن از حد طبیعی فراتر رود، مانعی در انجام کارها ایجاد می‌کند. این اضطراب انواع مختلفی دارد که یکی از آنها اضطراب مدرسه است؛ یک حالت هیجانی نامطلوب که با پریشانی و تشویش همراه است و تحت عوامل موقعیتی و خصیصه‌ای شکل می‌گیرد و منبع اصلی آن ترس از شکست و فقدان اعتماد به نفس است. (Abolmaali, Dortaj, Salaki, Saleh, 1994; Sedghpoor, 1994).

اضطراب مدرسه از ۴ مؤلفه تشکیل می‌شود که عبارتند از: اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، واکنش‌های فیزیولوژیک و فقدان اعتماد به نفس. اضطراب امتحان پدیده شایعی است که اغلب دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود آن را تجربه کرده‌اند. این اضطراب در هنگام مواجهه با یک موقعیت ارزشیابی بروز می‌کند که یکی از پیامدهای آن می‌تواند ضعف عملکرد در موقعیت مورد نظر باشد. بررسی‌ها پیرامون اضطراب امتحان با کار ساراسون و مندلر (۱۹۵۲) Sarason & Mendler, آغاز شد (Biabangard, 2003). ساراسون ۱۹۷۸، اضطراب امتحان را نوعی از خود اشتغالی ذهن می‌داند که مشخصه آن ضعف عزت نفس است. نتیجه این نگرش، فقدان تمرکز، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و عملکرد ضعیف در آزمون است (Ghorban Dordi Nejad, 2011). دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان بالایی دارند، تنها با دیدن چند سؤال اول در مورد کل آزمون به قضاوت می‌پردازند. اما دانش‌آموزانی که هراسی از امتحان

ندارند یا اضطراب آنها پایین است، این قضاوت را به انتهای آزمون موکول می‌کنند (Schultz & Davis, 2000). عوامل متعددی می‌تواند با اضطراب امتحان ارتباط داشته باشد که از جمله آنها سن، جنس، فضا و محیط تحصیل دانش‌آموز است. بیابانگرد (Biabangard, 2003)، کندلر (Chandler, 2006)، موسوی، حق شناس، علیشاهی و نجمی (Mousavi, Haghshenas, Alishahi, Najmi, 2008)، افزایش سن را یکی از عوامل تأثیرگذار در اضطراب گزارش کرده‌اند؛ به گونه‌ای که هرچه دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌روند این رابطه بین اضطراب و سن قوی‌تر می‌شود.

پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون تأثیر جنسیت نیز میزان شیوع آن را در دختران بیشتر از پسران گزارش کرده‌اند (Zeidner & Safir, 1989; Mehrabi Zadeh, 2000; Abolghasemi, Najarian, 2000; Mehregan, Najarian & Ahmadi, 2002).

مؤلفه بعدی اضطراب مدرسه، ابراز وجود است. ابراز وجود به فرد احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می‌دهد و این حس، اعتماد به نفس و عزت نفس فرد را در روابط متقابل با دیگران تقویت می‌کند (Buback, 2004; Sahebazamani, Norouzi Nia, Aliloo, Rashidi, 2010). کودکی که دارای عزت نفس است، از توانایی خود آگاه است و با بهره‌گیری از استعداد خود به موفقیت تحصیلی می‌رسد. اما دانش‌آموزی که از اعتماد به نفس پایینی برخوردار است، خود را در انجام اغلب تکالیف ناتوان می‌بیند. فاین (Finn, 1989) یکی از عوامل کاهش عزت نفس را شکست در مدرسه می‌پندارد.

از ابعاد دیگر اضطراب مدرسه، ضعف در مهارت‌های ارتباطی است. مهارت‌های ارتباطی زیر مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی به شمار می‌رود که شامل مهارت‌های دریافت (Receiving skills)، پردازش (Processing skills) و پیام رسانی (sending skills) هستند. مهارت دریافت به درک و فهم پیام‌ها، مهارت پردازش به تجزیه تحلیل پیام‌ها و یافتن پاسخ مناسب برای آنها و مهارت پیام رسانی به ارائه پاسخ و بازخورد اشاره دارد. بنابراین هر دانش‌آموز در فرآیند

تکالیف درسی، بازخورد، خودسنجی و همسال سنجی استفاده می‌شود. (Zamani Fard, Kashti Arai, Mirshah, 2010)

خوش خلق و پاشا شریفی (Khosh Kholgh & Pasha, 2007) و موسوی (Mousavi, 2005) پژوهش‌هایی را جهت بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی انجام دادند. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که والدین و معلمان نسبت به تحقق اهدافی از طرح توصیفی مانند بهبود سلامت روحی - روانی و کاهش اضطراب، نگرش مثبت داشته‌اند. زمانی فرد و همکاران (Zamani Fard et al, 2010)، پژوهشی را با هدف بررسی تجارب معلمان از طرح ارزشیابی توصیفی انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که این طرح بر روند تدریس، افزایش اعتماد به نفس و حس همکاری دانش‌آموزان، تعمیق یادگیری، کاهش رقابت، اضطراب و تقلب و کاهش علاقه آنها به مطالعه تأثیر داشته است.

پژوهش محمدی و اخوان تفتی (Mohammadi & Akhavan Tafti, 2007) پیرامون تأثیر نظام ارزشیابی بر عزت نفس دانش‌آموزان نیز مؤید این مطلب است که میان عزت نفس دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد. در مورد بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، امیری (Amiri, 2007)، خوش خلق و پاشا شریفی (Khosh Kholgh & Pasha, 2007) نیز پژوهش‌هایی را انجام دادند. امیری در مورد میزان اثربخشی طرح توصیفی، پژوهشی را روی ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم استان چهارمحال بختیاری انجام داد. نتیجه این تحقیق نشان داد که بهداشت روانی مدارس توصیفی در مؤلفه‌های علاقه به درس و معلم، بهتر از مدارس سنتی بوده است و از نظر میزان اضطراب، دانش‌آموزان توصیفی اضطراب کمتری نسبت به دانش‌آموزان سنتی داشتند. خوش خلق و پاشا شریفی تحقیق خود را در ۲۶ استان مجری طرح انجام دادند و نتیجه آن حاکی از آن است که ارزشیابی توصیفی در دستیابی به برخی اهداف نظیر افزایش بهداشت روانی محیط یادگیری - یاددهی کاملاً موفق و در برخی دیگر از

رشد اجتماعی خود و برای شکوفایی استعدادها و برقراری ارتباط مطلوب با محیط و اطرافیان، باید این مهارت را کسب کند. آموزش این مهارت از خانواده آغاز شده، در مدرسه تکمیل می‌شود (Yar Ali, Shavakhi & Arizi, 2008). اهمیت این مهارت‌ها به حدی است که فقدان آن می‌تواند به احساس تنهایی، اضطراب، عزت نفس پایین، افسردگی و شکست‌های تحصیلی منجر شود (Spitzberg, 2003). واکنش‌های فیزیولوژیک نیز مؤلفه دیگری از اضطراب تحصیلی است که در موقعیت‌های اضطراب‌آور به سراغ دانش‌آموز می‌آید و به بازتاب‌های نامطلوب بدنی مانند لرزش زانو و تپش قلب اشاره دارد.

در شرایطی که امتحان به صورت سنتی برگزار می‌شود، کسب نمره، اصلی‌ترین و مهمترین هدف آموزش را تشکیل می‌دهد و تمام تلاش‌های مدرسه، معلم، دانش‌آموز و اولیاء در جهت به دست آوردن نمره بیشتر صرف می‌شود که بعضی از پیامدهای آن، اضطراب، نگرش منفی نسبت به مدرسه و آسیب‌های روحی و عاطفی است (Bani Asadi, 2005).

ارزشیابی فعلی بنا به مطالعات حسینی (Hasani, 2005)، احمدی (Ahmadi, 2003) و کیامنش (Kiamanesh, 2004) قادر به سنجش و ارزشیابی جنبه‌های مختلف رشد نیست (Kalhor, 2005). بدین ترتیب، ضروری است که در مورد سنجش روانی و تربیتی افراد به راه و روش‌های تازه‌ای روی آوریم که نتیجه پژوهش‌های دهه اخیر روان‌شناسان تربیتی است (Saif, 2010).

شورای عالی آموزش و پرورش با توجه به شواهد آشکار در نارسایی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در هدایت رشد همه جانبه دانش‌آموزان در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه خود، طرح ارزشیابی توصیفی را برای پایه‌های اول، دوم و سوم تصویب و اجرا کرد (Kalhor, 2005). در حقیقت، مقامات تصمیم‌گیرنده انتظار دارند تا با اجرای آزمایشی این طرح به اهدافی همچون اصلاح روند یاددهی - یادگیری، ارتقای سطح بهداشت روانی و توجه به حیطه‌های گوناگون شخصیت دست یابند و برای دستیابی به این اهداف از ابزارهایی نظیر پوشه کار، برگه ثبت مشاهدات، چک لیست،

تفاوت اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی است.

### روش پژوهش

این پژوهش از دسته طرح‌های مقایسه‌ای است که به بررسی تفاوت اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر و پسر طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی پرداخته است. جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بودند که در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ در مدارس دولتی شهر تهران به تحصیل اشتغال داشتند. بنا بر اطلاعات اخذ شده از سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، تعداد دانش‌آموزان پایه چهارم مدارس دولتی این شهر، ۸۶۵۳۲ نفر بود که از این تعداد، ۴۱۵۵۰ نفر دختر و ۴۴۹۸۲ نفر پسر بودند. نمونه‌گیری این پژوهش به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام گرفت. ابتدا بر اساس جدول مورگان (Morgan)، تعداد ۴۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه برآورد شد. سپس از بین مناطق نوزده گانه، ۴ منطقه (۹،۵،۳،۲) و در هر منطقه ۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند که در هر منطقه، ۱ مدرسه دخترانه و ۱ مدرسه پسرانه تحت پوشش طرح توصیفی و دو مدرسه دیگر در نظام سنتی قرار داشتند. در نهایت از هر مدرسه یک کلاس در پایه چهارم انتخاب شد. لازم به ذکر است که با در اختیار گرفتن فهرست مدارس توصیفی و سنتی، ابتدا مدارس توصیفی به صورت تصادفی گزینش شدند و سپس مدارس سنتی همتای آنها به کمک آموزش و پرورش انتخاب گردید.

ابزار سنجش عبارت بود از پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس (Philips, 1978): این پرسشنامه ۷۴ ماده دارد و ۴ زمینه ترس از ابزار و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش‌های فیزیولوژیک را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. ابوالمعالی و همکاران (Abolmaali et al, 1194) در تحقیقی تحت عنوان «پایا سازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه» تعداد سؤالات آن را به ۵۲ ماده کاهش داده‌اند. لذا پرسشنامه‌ای که در این تحقیق استفاده شد، ۵۲ ماده داشت که آزمودنی به صورت بله، خیر و گاهی اوقات به آنها پاسخ داده، نمره کل وی از جمع نمرات هر سؤال به دست آمده است. بدین ترتیب که به ازای هر پاسخ

اهداف مانند بهبود نگرش به یادگیری، تعمیق یادگیری و کاهش حساسیت نسبت به نمره، ناموفق بوده است. محمدی فر، نجفی، رزم آرا و محمد زاده (Mohammadi Far, Najafi, Razm Ara, Mohammad Zadeh, 2012) موضوع اضطراب امتحان را مورد بررسی قرار دادند و نتیجه گرفتند که اضطراب در دانش‌آموزان طرح توصیفی پایین‌تر از دانش‌آموزان نظام سنتی است. نسری، روسلان، سکوان، ابوبکر، نور پوته (Nasri, Roslan, Sekuan, Abu Bakar, ۰) (Nor Puteh, 201) به بررسی عقاید معلمان پیرامون روش‌های سنجش جایگزین پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که بیشتر معلمان بر این باورند که روش‌های جدید، سبب پیشرفت فعالیت یادگیری دانش‌آموزان، افزایش اعتماد به نفس و رشد مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در آنها می‌شود. به گفته گرانلاند (Gronlund, 1998)، سنجش جایگزین به شیوه‌ای از ارزشیابی اشاره دارد که یک ابزار جایگزین برای آزمون‌های سنتی مداد و کاغذی فراهم می‌کند.

پژوهش‌های بسیاری از جمله لوکاس و مورفی (Loukas & Murphy, 2007)، تنو، کارلسون و ماتئیو (Teo, Carlson & Matheieu, 2000)، به نقش و اهمیت جو کلاس در بهداشت روانی دانش‌آموزان پرداختند. تنو و همکاران به این نتیجه دست یافتند که ایجاد جوی عاطفی و فارغ از تنش و اضطراب از مهمترین عوامل حفظ سلامت روانی دانش‌آموزان به ویژه در دوره ابتدایی به شمار می‌رود (Maher, Aghaie, Borjali, Rohani, 2008). لوکاس و مورفی (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که وجود محیطی آرام، حمایت‌گر و به دور از رقابت سبب افزایش تعادل روانی دانش‌آموزان می‌شود.

بر اساس پژوهش‌های انجام شده، نتیجه می‌گیریم که با کاهش اهمیت نمره، رقابت دانش‌آموزان برای کسب نمره بهتر، کاهش پیدا می‌کند که این خود در ارتقای سلامت روانی آنها نقش دارد. با توجه به این که سایر پژوهش‌های انجام شده تنها به بررسی یکی از مؤلفه‌های اضطراب مدرسه پرداخته‌اند و با توجه به اهمیت این اضطراب در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، هدف پژوهش حاضر، شناسایی

بر نتایج آزمون توکی در جدول شماره ۳، بین نمرات اضطراب مدرسه دانش‌آموزان پسر طرح سنتی و پسر طرح توصیفی در سطح ( $p = ۰/۰۱۵$ ) تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین نمرات اضطراب در گروه پسران توصیفی برابر ۷۵/۵۴ و برای گروه سنتی برابر ۸۳/۰۶ است. در نتیجه، دانش‌آموزان پسر طرح سنتی از اضطراب مدرسه بالاتری نسبت به پسران طرح توصیفی برخوردارند؛ اما در سایر گروه‌ها تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که تفاوت قابل توجهی بین میانگین نمرات اضطراب مدرسه دختران در طرح توصیفی و سنتی وجود ندارد، اما میانگین نمرات اضطراب مدرسه دانش‌آموزان پسر طرح سنتی به مراتب بیشتر از دانش‌آموزان پسر در طرح توصیفی است. بنابراین طرح ارزشیابی توصیفی توانسته است بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان پسر تأثیر داشته باشد.

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که آزمون F در مورد تأثیر روش ارزشیابی بر اضطراب امتحان معنادار نیست ( $p > ۰/۰۵$ ). بنابراین بین نمرات اضطراب امتحان دانش‌آموزان گروه سنتی و توصیفی تفاوتی وجود ندارد. اما تأثیر جنسیت بر خرده مقیاس اضطراب امتحان معنادار است ( $p < ۰/۰۵$ ) و بر اساس جدول شماره ۱، میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر (۲۴/۹۶) بیشتر از گروه پسران (۲۳/۷۱) است. اثر تعاملی جنسیت و ارزشیابی نیز بر خرده آزمون اضطراب امتحان در سطح ( $p < ۰/۰۵$ ) معنادار است. بررسی نتایج آزمون توکی در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که نمرات اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر طرح توصیفی با پسران طرح سنتی تفاوت معناداری دارد. همچنین تفاوت نمرات پسران گروه توصیفی با دختران گروه توصیفی نیز در این خرده مقیاس معنادار است. در نمودار شماره ۲ قابل مشاهده است که میانگین نمرات اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر، در طرح سنتی برابر ۲۵/۲۷ و در گروه توصیفی برابر ۲۲/۱۶ است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان پسر طرح سنتی اضطراب امتحان بالاتری نسبت به دانش‌آموزان توصیفی دارند. علاوه بر آن میانگین نمرات اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر طرح توصیفی برابر ۲۵/۵۵ است که در مقایسه با دانش‌آموزان پسر نظام توصیفی، اضطراب امتحان بالاتری

بله ۳ نمره، گاهی اوقات ۲ نمره و خیر ۱ نمره دریافت نموده است.

پایایی و روایی آزمون : ابوالمعالی و همکاران (Abolmaali et al, 1194)، با توجه به شواهد سه گانه اعتبار صوری، ملاکی هم‌زمان و اعتبار سازه، روایی این آزمون را تأیید و پایایی آن را ۰/۹۳ محاسبه کرده‌اند. در این تحقیق برای محاسبه پایایی از روش بازآزمایی استفاده شد. بدین ترتیب که آزمون مقدماتی ابتدا به روی ۶۰ دانش‌آموز پایه چهارم (مشابه با نمونه پژوهش) انجام شد و پس از گذشت ۳ هفته، آزمون دوم، مجدداً بر روی همان گروه اجرا گردید. با استفاده از همبستگی پیرسون در روش بازآزمایی، میزان پایایی کل ۰/۸۰ دست آمد. همچنین با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی هر یک از خرده آزمون‌ها مشخص شد که به ترتیب ترس از ابراز وجود، ۸۰، صدم، اضطراب امتحان ۸۷ صدم، فقدان اعتماد به نفس ۷۰،۳ صدم و واکنش‌های فیزیولوژیک ۷۸،۱ صدم پایایی داشتند.

#### یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا جدول توصیفی ارائه می‌شود و سپس با استفاده از روش تحلیل واریانس دو عاملی به تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهشی پرداخته می‌شود. تعداد دانش‌آموزان هر جنس در هر روش ارزشیابی ۱۰۰ نفر است. بر اساس نتایج به دست آمده در جدول شماره ۲، مقدار آزمون F برای اثر اصلی ارزشیابی بر اضطراب مدرسه، ۱/۵۰۶ به دست آمده است که از نظر آماری در سطح ( $P > ۰/۰۵$ ) معنادار نیست. در نتیجه بین نمره‌های اضطراب مدرسه دانش‌آموزان پایه چهارم طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی، تفاوت معناداری وجود ندارد. مقدار آزمون F برای اثر اصلی متغیر جنسیت بر اضطراب، ۰/۲۶۷ به دست آمد که در سطح ( $P > ۰/۰۵$ ) معنا دار نیست؛ بنابراین شواهد کافی برای وجود تفاوت میان نمرات اضطراب مدرسه دانش‌آموزان دختر و پسر نیز در دست نیست. مقدار آزمون F برای اثر تعاملی بین جنسیت و ارزشیابی، ۹/۰۹۶ به دست آمده است که در سطح ( $P < ۰/۰۵$ ) معنا دار است. معنادار بودن اثر تعاملی به این معناست که شیوه ارزشیابی، اثرهای متفاوتی روی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم گذاشته است. بنا

پیرامون اثر مستقیم جنسیت بر اعتماد به نفس دانش‌آموزان نیز از نظر آماری معنادار نیست ( $p > 0/05$ ) که نشان می‌دهد تفاوتی بین میزان اعتماد به نفس دختران و پسران وجود ندارد. اندازه آزمون  $F$  به دست آمده درباره اثر تعاملی ارزشیابی و جنسیت بر خرده مقیاس اعتماد به نفس از نظر آماری معنادار نیست و حاکی از آن است که شیوه‌های ارزشیابی اثر متفاوتی بر میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان دختر و پسر ایجاد نکرده‌اند.

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره ۸، مشخص می‌شود که اثر مستقیم ارزشیابی بر واکنش‌های فیزیولوژیک از نظر آماری معنادار نیست ( $p > 0/05$ ) و تفاوتی بین دانش‌آموزان گروه توصیفی و سنتی در این خرده مقیاس وجود ندارد. مقدار آزمون  $F$ ، درباره اثر مستقیم جنسیت بر واکنش‌های فیزیولوژیک نیز معنادار نیست و نشان دهنده آن است که بین واکنش‌های فیزیولوژیک دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. همچنین مقدار آزمون  $F$  پیرامون اثر تعاملی ارزشیابی و جنسیت بر خرده آزمون واکنش‌های فیزیولوژیک از نظر آماری معنادار نیست و مشخص می‌شود که شیوه‌های ارزشیابی نتوانسته است اثر متفاوتی بر واکنش‌های فیزیولوژیک دختران و پسران داشته باشد.

دارند. اما نمرات اضطراب دانش‌آموزان دختر در طرح سنتی و توصیفی تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارد. بنابراین طرح ارزشیابی توصیفی تنها در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر تأثیر داشته است.

با توجه به نتایج جدول شماره ۶، مقدار  $F$  به دست آمده برای اثر اصلی ارزشیابی بر ابراز وجود، در سطح ( $p > 0/05$ ) معنادار نیست. در نتیجه بین نمره‌های ابراز وجود دانش‌آموزان پایه چهارم طرح ارزشیابی سنتی و توصیفی تفاوت معناداری وجود ندارد. مقدار آزمون  $F$  برای اثر اصلی متغیر جنسیت ۰/۶۱۳ به دست آمده که در ( $p > 0/05$ ) معنا دار نیست. بنابراین شواهد کافی برای وجود تفاوت بین نمرات ابراز وجود دانش‌آموزان دختر و پسر در دست نیست. همچنین مقدار  $F$  به دست آمده برای اثر تعاملی جنسیت و ارزشیابی نیز در سطح ( $p > 0/05$ ) معنا دار نیست.

معنادار نبودن اثر تعاملی به این معناست که روش‌های ارزشیابی اثر متفاوتی بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ایجاد نکرده‌اند.

جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که تأثیر نوع ارزشیابی بر خرده مقیاس اعتماد به نفس معنادار نیست ( $p > 0/05$ ) و بین میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان گروه توصیفی و سنتی تفاوتی وجود ندارد. مقدار آزمون  $F$

جدول ۱ - شاخص‌های توصیفی

متغیر	نوع ارزشیابی	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	ناقرینگی	کشیدگی
اضطراب مدرسه	توصیفی	دختر	۸۱/۸۰	۱۷/۴۰۷	۰/۶۰۱	۰/۳۷۰
		پسر	۷۵/۵۴	۱۸/۶۴۸	۰/۶۳۷	-۰/۴۶۸
		کل	۷۸/۶۷	۱۸/۲۶۵	۰/۵۵۵	-۰/۱۶۸

-۱/۱۸۳	۰/۱۶۶	۱۸/۷۷۵	۷۸/۶۳	دختر	ستتی	اضطراب مدرسه
-۰/۶۰۶	۰/۱۶۲	۱۵/۹۰۹	۸۳/۰۶	پسر		
-۰/۹۲۷	۰/۰۹۹	۱۷/۴۹۹	۸۰/۸۴	کل		
-۰/۴۵۶	۰/۳۳۳	۱۸/۱۲۸	۸۰/۲۱	دختر	توصیفی و ستتی	اضطراب مدرسه
-۰/۶۹۹	۰/۳۲۸	۱۷/۶۹۵	۷۹/۳۰	پسر		
-۰/۵۷۶	۰/۳۳۱	۱۷/۸۹۶	۷۹/۷۶	کل		
-۰/۴۹۸	۰/۱۶۰	۵/۹۴۴	۲۵/۵۵	دختر	توصیفی	اضطراب امتحان
-۰/۳۹۷	۰/۵۴۴	۵/۸۹۹	۲۲/۱۶	پسر		
-۰/۵۹۲	۰/۳۱۴	۶/۱۴۶	۲۳/۸۵	کل		
-۱/۱۳۵	-۰/۰۲۱	۶/۴۰۸	۲۴/۳۸	دختر	ستتی	اضطراب امتحان
-۰/۶۲۷	۰/۲۵۰	۵/۵۸۶	۲۵/۲۷	پسر		
-۰/۸۷۳	۰/۰۵۶	۶/۰۱۲	۲۴/۸۲	کل		
-۰/۸۱۳	۰/۰۳۷	۶/۱۹۳	۲۴/۹۶	دختر	توصیفی و ستتی	اضطراب امتحان
-۰/۶۱۹	۰/۳۲۵	۵/۹۳۸	۲۳/۷۱	پسر		
-۰/۷۶۵	۰/۱۸۱	۶/۰۹۱	۲۴/۳۴	کل		
۰/۰۹۰	۰/۷۰۷	۴/۸۳۸	۲۱/۷۴	دختر	توصیفی	ترس از ابراز وجود
-۰/۳۱۶	۰/۸۷۴	۵/۷۱۸	۲۹/۹	پسر		
-۰/۲۱۴	۰/۷۶۶	۵/۲۹۹	۲۱/۳۲	کل		
-۱/۰۳۵	۰/۴۸۱	۵/۴۱۵	۲۱/۰۲	دختر	ستتی	ترس از ابراز وجود
-۰/۱۹۶	۰/۶۷۸	۵/۴۴۴	۲۲/۷	پسر		
-۰/۵۳۵	۰/۵۵۸	۵/۴۸۱	۲۱/۸۶	کل		

-۰/۵۷۲	۰/۵۴۵	۵/۱۳۴	۲۱/۳۸	دختر	توصیفی و سنتی	ترس از ابراز وجود
-۰/۳۶۱	۰/۷۲۵	۵/۶۴۱	۲۱/۸	پسر		
-۰/۴۰۴	۰/۶۵۷	۵/۳۹۱	۲۱/۵۹	کل		
-۰/۰۷۷	۰/۶۶۴	۴/۱۶۳	۱۶/۸۳	دختر	توصیفی	فقدان اعتماد به نفس
-۰/۰۴۷	۰/۷۴۱	۴/۱۵۱	۱۵/۵۹	پسر		
-۰/۱۰۷	۰/۶۷۵	۴/۱۹۳	۱۶/۲۱	کل		
-۰/۱۹۱	۰/۷۵۷	۴/۳۶۵	۱۵/۸۲	دختر	سنتی	
-۰/۴۴۶	۰/۳۵۹	۳/۸۴۵	۱۶/۹۴	پسر		
-۰/۴۲۰	۰/۵۲۸	۴/۱۴۱	۱۶/۳۸	کل		
-۰/۲۰۱	۰/۶۷۸	۴/۲۸۴	۱۶/۳۲	دختر	توصیفی و سنتی	
-۰/۳۷۷	۰/۵۰۷	۴/۰۴۸	۱۶/۲۶	پسر		
-۰/۲۷۸	۰/۵۹۹	۴/۱۶۳	۱۶/۲۹	کل		
۰/۳۹۵	۰/۸۲۳	۴/۰۲۸	۱۶/۱	دختر	توصیفی	واکنش‌های فیزیولوژیک
-۰/۰۸۳	۰/۸۴۴	۴/۲۳۱	۱۵/۵۶	پسر		
۰/۰۸۷	۰/۸۱۴	۴/۱۲۹	۱۵/۸۳	کل		
-۰/۱۵۲	۰/۶۷۶	۴/۱۷۸	۱۵/۹۱	دختر	سنتی	
-۰/۶۵۰	۰/۲۰۲	۳/۵۱۵	۱۶/۷۴	پسر		
-۰/۴۰۵	۰/۴۳۷	۳/۸۷۳	۱۶/۳۲	کل		
۰/۰۷۶	۰/۷۳۷	۴/۰۹۴	۱۶	دختر	توصیفی و سنتی	
-۰/۴۶۳	۰/۵۱۱	۳/۹۲۴	۱۶/۱۵	پسر		
-۰/۱۹۰	۰/۶۲۷	۴/۰۰۶	۱۶/۰۷	کل		



مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان ... / ۱۰۱

جدول ۲ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی بر اضطراب مدرسه دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری آزمون P
روش ارزشیابی	۴۷۳/۰۶۲	۱	۴۷۳/۰۶۲	۱/۵۰۶	۰/۲۲۰
جنسیت	۸۸/۷۲۳	۱	۸۸/۷۳۲	۰/۲۶۷	۰/۶۰۶
تعامل ارزشیابی و جنسیت	۲۸۵۶/۹۰۲	۱	۲۸۵۶/۹۰۲	۹/۰۹۶	۰/۰۰۳

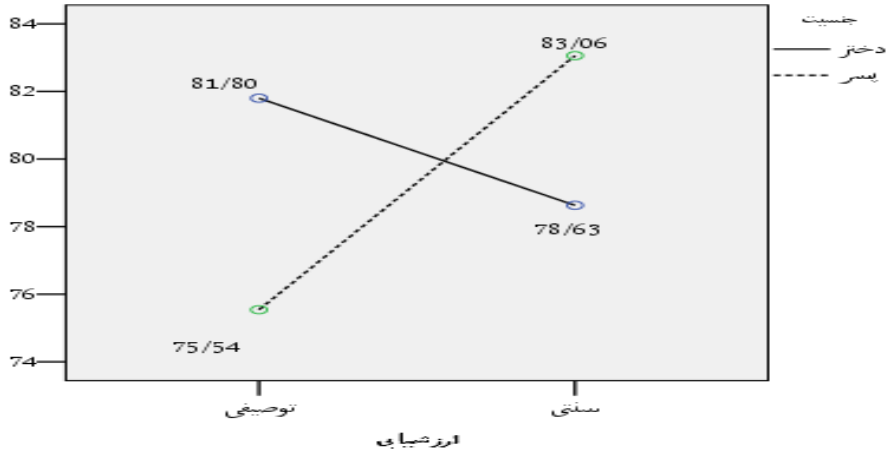
جدول ۳ - آزمون توکی جهت مقایسه میانگین‌های اضطراب مدرسه

اضطراب مدرسه	گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معناداری
توصیفی - دختر	ستنی - دختر	۳/۱۷	۲/۵۰۶	۰/۵۸۶
	توصیفی - پسر	۶/۲۶	۲/۵۰۶	۰/۰۶۲
	ستنی - پسر	-۱/۲۶	۲/۵۰۶	۰/۹۵۸
ستنی - دختر	توصیفی - پسر	۳/۰۹	۲/۵۰۶	۰/۶۰۶
	ستنی - پسر	-۴/۴۳	۲/۵۰۶	۰/۲۹۱
توصیفی - پسر	ستنی - پسر	-۷/۵۲	۲/۵۰۶	۰/۰۱۵

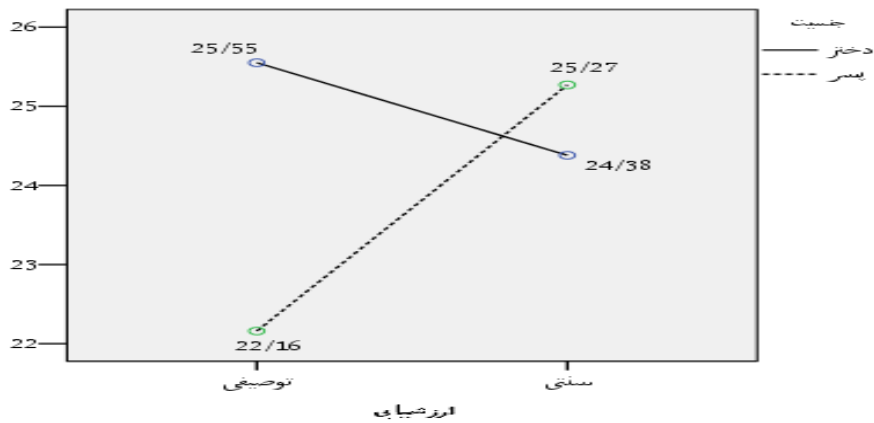
جدول ۴ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری آزمون P
روش ارزشیابی	۹۴/۰۹	۱	۹۴/۰۹	۲/۶۴۳	۰/۱۰۵
جنسیت	۱۵۶/۲۵	۱	۱۵۶/۲۵	۴/۳۸۸	۰/۰۳۷
تعامل ارزشیابی و جنسیت	۴۵۷/۹۶	۱	۴۵۷/۹۶	۱۲/۸۶۲	۰/۰۰۱

نمودار ۱ - تأثیر متقابل دو متغیر ارزشیابی و جنسیت بر اضطراب مدرسه



نمودار ۲ - تأثیر متقابل دو متغیر ارزشیابی و جنسیت بر اضطراب امتحان



جدول ۵ - آزمون توکی جهت مقایسه میانگین‌های اضطراب امتحان

سطح معناداری	خطای معیار	تفاوت میانگین‌ها	گروه	اضطراب امتحان
۰/۵۰۹	۰/۸۴۳	۱/۱۷	سنّتی - دختر	توصیفی - دختر
۰/۰۰۰	۰/۸۴۳	۳/۳۹	توصیفی - پسر	
۰/۹۸۷	۰/۸۴۳	۰/۲۸	سنّتی - پسر	سنّتی - دختر
۰/۰۴۴	۰/۸۴۳	۲/۲۲	توصیفی - پسر	
۰/۷۱۷	۰/۸۴۳	-۰/۸۹	سنّتی - پسر	توصیفی - پسر
۰/۰۰۱	۰/۸۴۳	-۳/۱۱	سنّتی - پسر	

جدول ۶ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی در ابراز وجود دانش‌آموزان

معناداری آزمون P	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۳۱۵	۱/۰۱۴	۲۹/۱۶	۱	۲۹/۱۶	روش ارزشیابی
۰/۴۳۴	۰/۶۱۳	۱۷/۶۴	۱	۱۷/۶۴	جنسیت
۰/۰۵۹	۵/۵۱۸	۱۵۸/۷۶	۱	۱۵۸/۷۶	تعامل ارزشیابی و جنسیت

جدول ۷ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی در اعتماد به نفس دانش‌آموزان

معناداری آزمون P	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۶۸۱	۰/۱۹۶	۲/۸۹	۱	۲/۸۹	روش ارزشیابی
۰/۸۸۵	۰/۰۲۱	۰/۳۶	۱	۰/۳۶	جنسیت
۰/۰۶۵	۸/۱۴۱	۱۳۹/۲۴	۱	۱۳۹/۲۴	تعامل ارزشیابی و جنسیت

جدول ۸ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی در واکنش‌های فیزیولوژیک دانش‌آموزان

معناداری آزمون P	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۲۱۶	۱/۵۳۳	۲۴/۵۰۲	۱	۲۴/۵۰۲	روش ارزشیابی
۰/۷۱۷	۰/۱۳۲	۲/۱۰۲	۱	۲/۱۰۲	جنسیت
۰/۰۸۷	۲/۹۳۵	۴۶/۹۲۳	۱	۴۶/۹۲۳	تعامل ارزشیابی و جنسیت

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان طرح توصیفی و سنتی در اضطراب مدرسه، تفاوتی وجود ندارد. همچنین بین میزان اضطراب مدرسه دانش‌آموزان دختر و پسر نیز تفاوت معناداری به چشم نخورد. در این راستا پژوهش ابازری (Abazari, 2011) با پژوهش حاضر همسو است و نشان می‌دهد که بین میزان اضطراب مدرسه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی تفاوتی وجود ندارد. اما یافته‌ها در زمینه تأثیر نوع ارزشیابی بر گروه دختران و پسران نشان داد که میزان اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان پسری که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند، کمتر از دانش‌آموزان پسری است که در نظام سنتی بوده‌اند. پیرامون خرده مقیاس اضطراب امتحان، نتایج پژوهش نشان داد که شیوه ارزشیابی بر اضطراب امتحان تأثیری ندارد و بین میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان نظام سنتی و توصیفی تفاوت معناداری وجود ندارد. خوش خلق و پاشا شریفی (Khosh Kholgh & Pasha Sharifi, 2007) محمدی فر و همکاران (Mohammadi Far et al, 2012) و امیری (Amiri, 2007) مطالعاتی را در مورد اضطراب امتحان در دانش‌آموزان طرح توصیفی و سنتی انجام داده‌اند. نتایج این سه پژوهش مؤید این مطلب است که میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان طرح توصیفی به مراتب کمتر از دانش‌آموزان نظام کمی است. عوامل متعددی در تبیین اضطراب مدرسه نقش دارند. شرایط خانوادگی نامطلوب، مشکلات مالی، بیماری و توجه افراطی به کودک، از مهمترین عوامل ایجاد کننده اضطراب هستند (Kaheni, Hasan Zadeh, Avan, Ali Abadi, 2007). یکی دیگر از عوامل مؤثر در اضطراب، فضا و محیط تحصیلی دانش‌آموز است. (Mousavi et al, 2008) هر یک از مطالعات فوق در یک جامعه آماری متفاوت صورت گرفته است. بنابراین با توجه به این که محیط آموزش از عوامل مؤثر در پدیدآیی اضطراب است، این عامل را شاید بتوان تنها دلیل تفاوت یافته‌های پژوهشی مذکور دانست. نتایج پژوهش در زمینه تأثیر جنسیت بر اضطراب امتحان حاکی از آن است که دانش‌آموزان دختر سطح اضطراب بالاتری نسبت به پسران

داشته‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر در مورد بالا بودن میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر نسبت به پسر با برخی مطالعات ناهمسو بود. کندلر (Chandler, 2006) نشان داد که اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. فیوره (Fiore, 2003)، نیز در مطالعه خود تفاوت معناداری را میان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر و پسر مشاهده نکرده است. بیابانگرد (Biabangard, 2003) و کندلر (Chandler, 2006)، موسوی و همکاران (Mousavi et al, 2008) افزایش سن را یکی از عوامل تأثیرگذار در اضطراب گزارش کرده‌اند؛ به گونه‌ای که هر چه دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌روند، این رابطه بین اضطراب و سن قوی‌تر می‌شود. با توجه به این که مطالعه کندلر در مقطع دبیرستان صورت گرفته است، می‌توان گفت سن آزمودنی‌ها یکی از دلایل این تفاوت نتایج است. در مطالعه حاضر، اثر تعاملی ارزشیابی و جنسیت بر اضطراب امتحان معنادار بود و نشان داد که میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسری که به روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند، کمتر از پسران ارزشیابی شده به روش سنتی و همچنین دختران ارزشیابی شده به روش توصیفی است. پژوهش امیری (Amiri, 2007) اثر تعاملی ارزشیابی و جنسیت را بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان تأیید کرده، بیان داشته است که در میزان اضطراب دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های مختلف در دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی، تفاوت معنادار وجود دارد.

نتایج مطالعه حاضر پیرامون توانایی ابراز وجود، نشان داد که تأثیر روش ارزشیابی بر توانایی ابراز وجود معنادار نیست و بین دانش‌آموزان نظام سنتی و توصیفی در این زمینه تفاوتی وجود ندارد. همچنین تفاوتی میان دختران و پسران مشاهده نشد و اثر تعاملی ارزشیابی و جنسیت بر این خرده آزمون نیز معنادار نبوده است.

نتایج پژوهش در رابطه با خرده مقیاس اعتماد به نفس نشان داد که بین میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان نظام سنتی و توصیفی تفاوت معناداری وجود ندارد. پژوهش محمدی و اخوان تفتی (Mohammadi & Akhavan Tafti, 2007)، نیز مؤید این مطلب است که تأثیر ارزشیابی

### منابع

- Abazari Ali,(2011). Evaluation of relation between self concept and school anxiety in students of guidance period of city babol, MA thesis in Counseling, Tehran University. (Persian).
- Abolmaali, Khadijeh, Dortaj Fariborz, Salaki Mohammad, Saleh Sedghpoor Bahram,(1994). Standardization, reliability and validation of school anxiety scale(SAS). , MA thesis in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University. (Persian).
- Ahmadi Gholam Ali,(2002). The place and role of academic achievement evaluation in education and process oriented learning, The first conference of Educational evaluation, Educational evaluation office, Tehran: Tazkiyeh publishing company. (Persian).
- Amiri Tahereh, (2007). Effectiveness evaluation of descriptive evaluation plan in the first, second and third-grade primary school students and its comparison with quantitative evaluation in Chahar-Mahal-Bakhtiari, in academic year of 2005-2006. Research project of education research council in Chahar-Mahal-Bakhtiari education office. (Persian).
- Bani Asadi Hosein,(2005). Introduction of descriptive evaluation plan, Tehran: Azmoon-E-Novin Publishing Company. (Persian).
- Biabangard Esmaeil, (2003). Effectiveness of Lazarus multimodel therapy, Elice rational emotional therapy and relaxation on decreasing students test anxiety, Journal of IRAN Psychiatry and Clinical Psychology (Thought and Behavior) .Vol 8,No 3,PP 36-42. (Persian).
- Buback D, (2004) . Assertiveness training to prevent verbal abuse in the OR..AORN J, 79 (1), pp 147-148, 150, 153-156, 158, 161-164.
- Chandler Le Ann, (2006). Gender difference and test anxiety. Thesis and Dissertations. Available at <http://mds.marshall.edu/etd/>
- Finn J.D, (1989). Withdrawing from school, Review of Educational Research, 59(1), pp 17-42.
- توصیفی بر خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی (خرده مقیاس اضطراب مدرسه) معنادار نیست. اما یافته‌های مطالعه نامور، راستگو، ابوقاسمی، سیف درخشنده Namvar, Rastgoo, Abolghasemi, Seif Derakhshandeh, ) (2010) نشان می‌دهد که روش ارزشیابی کیفی توصیفی، بر اعتماد به نفس و اضطراب دانش‌آموزان تأثیر دارد. بدین صورت که دانش‌آموزان مدارس توصیفی از اعتماد به نفس بیشتر و اضطراب کمتری برخوردار هستند. در مطالعه حاضر، بین میزان عزت نفس دختران و پسران نیز تفاوتی مشاهده نشد و اثر تعاملی ارزشیابی و جنسیت بر این خرده آزمون معنادار نبوده است.
- یافته‌های پژوهش پیرامون واکنش‌های فیزیولوژیک نشان داد که تأثیر نوع ارزشیابی، جنسیت و اثر تعاملی این دو بر خرده مقیاس واکنش‌های فیزیولوژیک معنادار نبوده است و بین دانش‌آموزان سنتی و توصیفی و نیز میان دختران و پسران در این زمینه تفاوت معناداری وجود ندارد. در نهایت، یافته‌های به دست آمده در این مطالعه نشان داد که میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر بیشتر از گروه پسران است. اما طرح ارزشیابی توصیفی تنها بر کاهش اضطراب مدرسه و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر اثربخش بوده است که می‌توان نتیجه گرفت این طرح ارزشیابی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر چندان موفق نبوده است. رشیدی (2003, Rashidi) یکی از دلایل ایجاد اضطراب مدرسه را وابستگی کودک به مادر می‌داند که ممکن است به دلیل برجسته بودن نقش مادر در منزل، وسواس و یا حمایت بیش از حد او از فرزند پدید آید. بنابراین شاید بتوان گفت که دختران به دلیل دلبستگی بیشتر به محیط خانه و مادر خود این اضطراب را بیشتر تجربه می‌کنند. به طوری که حتی بهبود محیط آموزشی و ارتقای بهداشت روانی آن، کاهش چشمگیری را در اضطراب آنان از درس و مدرسه و امتحان پدید نمی‌آورد. در نتیجه به نظر می‌رسد که در کنار تغییرات آموزشی، آشناسازی خانواده‌ها با شیوه‌های تربیتی صحیح و اصلاح رفتارهای نادرست کودک پیش از ورود او به مدرسه لازم و ضروری است که این خود نیازمند فرهنگ سازی و همکاری والدین و مسئولان است.

Mehregan F & Najjarian B & Ahmadi A, (2002). Construction and validation of a scale for the measurement of Test Anxiety and examining its relationship with academic performance among Chamran University students. *Journal of Education and Psychology (Ferdosi University)*, (3), pp7-24.

Mohammadi Farzaneh, Akhavan Tafti Mahnaz, (2007). The impact of descriptive evaluation on third graders' self esteem and classroom behaviors, *Journal of Education*. Vol 23, No 2, pp 67-100. (Persian).

Mohammadi Far Mohammad Ali, Najafi Mahmood, Razm Ara Samad, Mohammad Zadeh Ali, (2012). The effects of formative and traditional evaluation types on academic achievement and test anxiety in the students of second grade of primary school in Tehran, *Journal of Educational Psychology (Psychology & educational sciences)*, Vol 7, No 20, pp 33-49. (Persian).

Mousavi Maesoomeh, Haghshenas Hasan, Alishahi Mohammad Javad, Najmi Badroddin, (2008). Anxiety test and some correlated socio-demographic and individual factors in high school students in Shiraz, *Journal of Research in Behavioural Sciences*, vol 6, No 1, pp 17-25. [ (Persian).

Mousavi Seyed Ziaedin, (2005). Surveying parents and managers of descriptive evaluation based on detailed objectives of project in academic year of 83-84, *Research project of Qom education office*. (Persian).

Namvar Yoosef, Rastgoo Azam, Abolghasemi Abbas, Seif Derkhshandeh Saeid, (2010). The comparison of effect of qualitative descriptive evaluation on decreasing anxiety and improving self confidence of primary school students in descriptive evaluation with traditional schools, *Journal of Research in Curriculum Planning (knowledge & research in educational sciences)*, vol 1, No 27, pp 199-212. (Persian).

Nasri N, Roslan S.N, Sekuan M.I, Abu Bakar K, Nor Puteh SH, (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 7(C), pp 37-42.

Fiore Angela.M, (2003). Gender Differences in Test Anxiety. Thesis submitted to The College of Human Resources and Education at West Virginia University.

Ghorban DordiNejad F, Hakimi H, Ashouri M, Dehghani M, Zeinali ZH, Sadegh Daghighi M, Bahrami N, (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), pp 3774-3778.

Kaheni Sima, Hasan Zadeh Hamideh, Avan Mohammad, Ali Abadi Narges, (2007). Fear of school: reasons, prevention & treatment, *Scientific Quarterly of Birjand Nursing and Midwifery Faculty*, Vol 3, No 1&2, pp 40-45. [ Persian.]

Kalhor Manoochehr, (2005). Evaluation of realization rate of Goals in Descriptive Evaluation Plan in Qazvin, *Research Project of Qazvin Education Office*. (Persian).

Khosh Kholgh Eraj, Pasha Sharifi Hasan, (2007). Evaluation of the experimental project of descriptive evaluation at some of the country's elementary schools, *Journal of Education*. Vol 22, No 88, pp 117-147. (Persian).

Loukas A & Murphy J, (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. *Learning Environments Journal*. 12(2), pp 85-99. Available at : <http://www.springerlink.com>.

Maher Farhad, Aghaie Asghar, Borjali Ahmad, Rohani Abbas (2008). A comparison between descriptive & traditional evaluation based on classroom climate, affective characteristics and creativity of elementary school students, *Journal of Research in Curriculum Planning (knowledge & research in educational sciences)* Vol 14, No 21, pp 71-92. (Persian).

Mehrabizadeh HM & Abolghasemi A & Najjarian B, (2000). Epidemiology of Test Anxiety and its relations with self-efficacy and locus of control as moderated by the intelligence variable. *Journal of Education and Psychology*, (Chamran University), (3), pp55-72.

Premuzic T & Furnham A, (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, (17), pp 237- 250.

Rashidi Ali,(2003). Identification and treatment of fear of school, *Journal of doctrin*, Vol 5 , No 17, pp 44-47. (Persian).

Sahebalzamani Mohammad, Norouzi Nia Rouhangiz, Aliloo Leila, Rashidi Ali,(2010).Effect of self expression training on promoting female high school students self- esteem and firmness, *Journal of Urmia University of Medical Scinces*, Vol 21, No 1, pp 48-53.( Persian.)

Saif Ali Akbar, (2010). Assessing process and product of learning, old and new methods. Tehran :Dowran publishing company. (Persian).

Schutz PA & Davis HA, (2000) . Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist* ,35(4), pp 243–256.

Spoitzberg B.H, (2003) .Methods of interpersonal skill assessment , in J . O ..Greenw & B.R.Burleson (Eds) , *Handbook of communication and social.interaction skills*. Mahwah , NJ : Erlbaum.

Yar Ali Javad, Shavakhi Ali reza, Arizi Forooghosadat ,(2008). Social and communication skills in social textbooks of middle school students, *Journal of Education*. Vol 24, No 1, pp 191-221. (Persian).

Zamani Fard Fatemeh, Kashti Aray Narges, Mirshah Jafari Seyed Ebrahim ,(2010). The investigation of the experience of elementary school's teachers in Isfahan of the descriptive assessment program , *Journal of Research in Curriculum Planning (knowledge & research in educational sciences)*. Vol 7, No 25,PP 39-52. (Persian).

Zeidner M, Safir MP, (1989) . Sex , ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *J Genet Psychol* , 150(2),175-85.