

تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی

اسکندر فتحی آذر *
جواد حاتمی **
جمال رزی ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان پیرانشهر صورت پذیرفته است. روش پژوهش، شبه تجربی است و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان پیرانشهر بوده که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۱۳۲ نفر به عنوان نمونه پژوهش (۴۴ نفر گروه آزمایشی و ۸۸ نفر گروه کنترل) انتخاب گردید. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، آزمون محقق ساخته پیشرفت تحصیلی و پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی در مدرسه می‌باشد که روایی و پایایی هر دو ابزار مورد تایید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شده است. عمده ترین نتایج بیانگر آن است که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این طرح بیش از دانش‌آموزان مدارس عادی بوده در ضمن نگرش نسبت به مدرسه در بین دو گروه تفاوت معنی‌داری داشته، بدین صورت که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه داشته‌اند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، پیشرفت تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، دوره ابتدایی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۱/۰۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۶/۲۷

* استاد دانشگاه تبریز

** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس (j.hatami@modares.ac.ir)

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (مسئول مکاتبات):

(Tanine87@yahoo.com)

مقدمه

نظام آموزش عمومی مهم‌ترین بخش نظام آموزشی هر کشور است و بهبود آن در زمره موضوع‌های اصلی نظام‌های آموزشی است و در این میان توجه به بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، به عنوان بازخوردی جهت دستیابی به هدف‌های توسعه انسانی از اهمیت فراوانی برخوردار است (بازرگان، ۱۳۸۹). با توجه به این که ارزشیابی عنصری مهم و جزء جدا ناپذیر در هر نظام آموزشی محسوب می‌گردد لذا تغییر در نظام ارزشیابی یکی از مؤثرترین راهبردهای اصلاح نظام آموزشی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). به دنبال مطرح شدن نظریه ساختن‌گرایی، رویکردهای ارزشیابی و ابزارهایی که برای آن استفاده می‌شد تغییر کرده‌اند (شپرد، ۲۰۰۰) بنابراین در چند سال اخیر از یک سو، به دلیل تغییر در رویکردهای ارزشیابی در جهان و از سوی دیگر به منظور بهبود نظام آموزش عمومی، بحث تغییر در نظام ارزشیابی ایران مطرح گردیده است (تلخابی، ۱۳۸۴). در نظام آموزشی ایران، ارزشیابی به شیوه کنونی سابقه‌ای بیش از هشتاد سال دارد و این نوع ارزشیابی به دلیل تأکید بر بُعد کمی و نتیجه‌مداری به جای تأکید بر کیفیت و فرایندمداری همواره مورد انتقاد محافل علمی قرار گرفته است (حسنی، ۱۳۸۷). زیرا که ارزشیابی سنتی زمینه‌های تقلب، اضطراب، نگرانی، عدم علاقه‌مندی به یادگیری، نارضایتی، نگرش منفی نسبت به مدرسه، ناکارآمدی فراگیران در یادگیری و ... را به دنبال دارد (فراهانی، ۱۳۸۳). بنابراین شورای عالی آموزش و پرورش به منظور رفع نواقص ارزشیابی سنتی و بهره‌گیری از نظریه‌های جدید یادگیری، با شعار «ارزشیابی در خدمت یادگیری» الگوی ارزشیابی توصیفی را مطرح کرده است که این نوع ارزشیابی از سال تحصیلی «۸۲-۱۳۸۱» شروع و تاکنون به صورت آزمایشی در بیشتر شهرهای کشور اجرا می‌شود. در الگوی ارزشیابی توصیفی به جای مقیاس سنتی «صفر تا بیست»، وضعیت یادگیری فراگیران به صورت کیفی، توصیف می‌شود و در این راستا از ابزارهای متنوعی مانند آزمون‌های عملکردی، مشاهدات، کارپوشه، ارزشیابی تکوینی، خود ارزیابی، همسال سنجی و آزمون‌های مداد-کاغذی استفاده می‌گردد که در ادامه ابزارهای ارزشیابی توصیفی بررسی می‌شود.

آزمون‌های عملکردی

آزمون‌های عملکردی، آزمون‌هایی هستند که بیشتر بر کاربردی و عملی کردن مواد آموخته شده تأکید دارند و غالباً شامل دستکاری وسایل و تجهیزات عینی است (پل گرینو^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). با در نظر داشتن این نکته که در بسیاری از موارد نتیجه یادگیری دانش‌آموزان کسب مهارت و به کار بردن شناخت است می‌توان گفت که آزمون‌های عملکردی ناظر بر ارزشیابی از حیطه مهارت‌های فراگیران هستند (حسنی، ۱۳۸۷). بنابراین هدف اساسی در آزمون‌های عملکردی کاربست آموخته‌ها و مهارت‌ها در موقعیت‌های جدید و تقریباً مشابه زندگی روزمره است (پین^۲، ۲۰۰۳). در ارزشیابی توصیفی با تأکید بر مزایای این ابزار، آن را به‌عنوان ابزاری تربیتی و ارزشیابی قلمداد نموده و از انواعی که در بالا ذکر شد، استفاده می‌شود. مطالعه مستری^۳ و اشمیت^۴ (۲۰۱۰) نشان داده است که استفاده از آزمون‌های عملکردی، بر دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های فراگیران تأثیر مثبتی دارد.

مشاهده

مشاهده روشی ساده و سریع است که با استفاده از آن، معلم از طریق آن می‌تواند دانش‌آموزان را در بسیاری از هدف‌های آموزشی، که در آزمون‌های پایانی امکان‌پذیر نیست، ارزیابی کند و نتایج آن را در جهت بهبود فرآیند آموزش دانش‌آموزان به کار گیرد (رستگار، ۱۳۸۲). مشاهده یکی از مفیدترین روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از کلاس درس، فرآیند یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی است (حسنی، ۱۳۸۷).

کارپوشه

کارپوشه پرونده‌ای از نمونه فعالیت‌های دانش‌آموز است که میزان موفقیت او را در رسیدن به هدف‌های آموزشی نشان می‌دهد و براساس آن از تلاش و پیشرفت او ارزشیابی به عمل می‌آید (براین^۵ و تِمنس^۶، ۲۰۰۲). در این روش، فراگیر برای نشان

1. Pellegrino
2. Payne
3. Mestry
4. Schmidt
5. Bryant
6. Timmins

دادن توانایی پیشرفت کار خود، مواردی از کارهای سالانه خود را می‌دهد در پوشه‌ای نگهداری می‌کند تا هم شاهد پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی از کار خود شود و هم معلم با استفاده از آن شواهد و مدارک در مورد آموخته‌های دانش‌آموزان قضاوت کند. در ارزشیابی توصیفی کارپوشه صرفاً به‌عنوان انبار یا ویتروینی از کارهای فراگیران قلمداد نمی‌شود بلکه ابزاری هدفمند برای جمع‌آوری و انتخاب نمونه‌هایی از فرآورده‌ها و فرآیند یادگیری یک دانش‌آموز یا گروهی از آنهاست و هدفی تربیتی را دنبال می‌کند. روشن است که هدف اساسی کارپوشه شناخت رشد یادگیری و میزان دسترسی به اهداف آموزش است. در این الگو، هر ماه حداقل یک نمونه از فعالیت دانش‌آموزان انتخاب و در پوشه‌ی کار وی قرار داده می‌شود و در پایان هر نیمسال تحصیلی با استفاده از بازخوردهای توصیفی پایانی، ارزشیابی می‌گردد.

مطالعات متعددی نشان داده است که ارزشیابی به روش پوشه کار بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان تأثیر شگرفی دارد و منجر به پیشرفت تحصیلی، انگیزه تحصیلی، کسب مهارت، افزایش خلاقیت، علاقه به یادگیری و اعتماد به نفس خواهد شد (رستگار، ۱۳۸۲؛ بنجامین^۱، ۲۰۰۱؛ ایزم^۲ و اقبال^۳، ۲۰۰۶؛ تاسدمیر^۴ و همکاران، ۲۰۰۹؛ مستری و اشمیت، ۲۰۱۰).

ارزشیابی تکوینی

ارزشیابی تکوینی اولین بار در سال ۱۹۷۶ توسط اسکریون^۵ معرفی شد و او اولین کسی بود که بین این نوع ارزشیابی با ارزشیابی پایانی تفاوت قائل شد (نیکلاس^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). بلک^۷ و ویلیام^۸ (۱۹۹۸) ارزشیابی تکوینی را سلسله فعالیت‌های معلم و دانش‌آموز برای گردآوری اطلاعات، به منظور بازخورد اصلاحی و بهبود برنامه، در زمانی که برنامه در حال شکل‌گیری است می‌دانند و هدف اصلی آن را کمک به بهبود امر یادگیری و رفع نواقص آموزشی بیان کرده‌اند. این نوع ارزشیابی بر خلاف ارزشیابی پایانی که در انتهای سال یا نیمسال تحصیلی انجام می‌شود، در جریان

1. Benjamin
2. Azam
3. Iqbal
4. Tasdemir
5. Scriven
6. Nicholos
7. Black
8. Wiliam

تدوین برنامه و به قصد بهبود و برطرف کردن اشکالات صورت می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۸۶). ارزشیابی تکوینی یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی است، زیرا که در این نوع رویکرد، ارزشیابی همراه با آغاز فعالیت یاددهی - یادگیری آغاز می‌شود و در حین این فرآیند اطلاعات جمع‌آوری می‌گردد و این عمل در تمامی فرآیند یاددهی-یادگیری جاری است. لازم به ذکر است در این جریان بازخوردهایی نیز به دانش‌آموز داده می‌شود که این بازخوردها از نوع فرآیندی هستند (حسینی، ۱۳۸۲).

مطالعات صورت گرفته در زمینه ارزشیابی تکوینی نشان داده‌اند که این نوع ارزشیابی منجر به اعتلای سطح کیفی فرآیند یاددهی- یادگیری، بهبود عملکرد تحصیلی، مسئولیت‌پذیری یادگیری، انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شود (جعفری، ۱۳۸۱؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸؛ بارکر^۱، ۲۰۰۵؛ استیگنز^۲، ۲۰۰۵؛ کلارک^۳، ۲۰۰۸؛ گریفیث^۴ و همکاران، ۲۰۰۸).

خود-ارزیابی و همسال‌سنجی

خودارزیابی به ارزشیابی فرد از عملکرد و یادگیری خود و همسال‌سنجی به ارزشیابی دانش‌آموز از فعالیت‌ها و عملکردهای همکلاسی‌ها اشاره دارد. هر چند به نظر می‌رسد که ارزیابی از خود ممکن است به ویژه برای دانش‌آموزان خردسال دشوار باشد اما این امر دلیلی برای اجتناب از خودارزیابی نمی‌باشد (بری^۵، ۲۰۰۵). در روش روش همسال‌سنجی همشاگردی‌ها کار یکدیگر را مورد سنجش قرار می‌دهند. برای مثال دانش‌آموزان برگه‌های آزمون یا تکلیف کلاسی خود را با هم عوض کرده و هر یک، کیفیت، صحت یا شایستگی کار دیگری را ارزشیابی می‌کند (راگ، ۱۳۸۴).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودارزیابی و همسال‌سنجی تأثیر بارزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی، پیشرفت مداوم در یادگیری و ایجاد انگیزه برای یادگیری دارد (حسینی، ۱۳۸۷؛ مک دونالد^۶ و بود^۷، ۲۰۰۳؛ بارودی^۸، ۲۰۰۷).

1. Barker
2. Stiggins
3. Clark
4. Griffith
5. Berry
6. Mcdonald
7. Boud
8. Baroudi

آزمون‌های مداد-کاغذی

آزمون‌های مداد-کاغذی به عنوان یکی دیگر از ابزارهای ارزشیابی توصیفی محسوب می‌گردد که اگر به درستی طراحی و اجرا شوند می‌توانند اطلاعات مناسبی از چگونگی آموخته‌های دانش‌آموزان را در اختیار معلم قرار دهند. باید توجه داشت که اطلاعات به دست آمده از آزمون‌های مداد کاغذی با اطلاعات به دست آمده از ابزارهای دیگر ترکیب شوند. به عنوان مثال در تکمیل نتایج این آزمون‌ها از روش خود ارزیابی و همسال سنجی استفاده نمود و همچنین نمونه‌هایی از این آزمون را در کار پوشه‌های دانش‌آموزان قرار دارد (حسینی، ۱۳۸۷).

علاوه بر مطالعات تجربی خارج از کشور که، تحقیقات داخلی نیز در زمینه ارزشیابی توصیفی صورت پذیرفته است.

حقیقی (۱۳۸۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیده است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی، بیشتر از دانش‌آموزان دیگر است و بهتر از گروه‌های دیگر عمل کرده‌اند.

مرتضایی نژاد (۱۳۸۴) با در نظر گرفتن نظرات معلمان و والدین در باره طرح ارزشیابی توصیفی، بیان می‌کند که این طرح در بهبود یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته است. معلمان و والدین در مورد تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود نگرش، رفتار و بهداشت روانی دانش‌آموزان، نیز نظر مساعدی داشته‌اند.

کلهر (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین، به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی در درس‌های ریاضی و بنویسیم، بین دانش‌آموزان طرح توصیفی و غیر توصیفی تفاوتی وجود ندارد.

رزم آرا (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که تفاوت پیشرفت تحصیلی بین دانش‌آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش‌آموزانی که ارزشیابی توصیفی دارند معنی‌دار است و نمره‌های دانش‌آموزانی که ارزشیابی توصیفی می‌شوند به مراتب از دانش‌آموزانی که تحت ارزشیابی سنتی هستند بالاتر است.

پاشا شریفی و خوش خلق (۱۳۸۵) در تحقیقی پیمایشی گزارش کردند که طرح ارزشیابی توصیفی در میزان تحقق اهداف، بهبود فرایند یادگیری و مؤلفه‌هایی همچون بهبود نگرش و علاقه به یادگیری موفق نبوده است.

امیری (۱۳۸۵) بیان می‌کند که دانش‌آموزان تحت طرح ارزشیابی توصیفی هم از لحاظ پیشرفت تحصیلی و هم از لحاظ بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری بهتر از دانش‌آموزان مدارس دیگر هستند.

نتایج پژوهش فتح آبادی (۱۳۸۵) نشان دهنده آن بود که نمره‌های دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی همسان یا معادل با آنها است. همچنین نتایج مربوط به مقایسه گروه‌ها در حیطه عاطفی نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه، در متغیرهای حوزه عاطفی از جمله نگرش به مدرسه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ماهر و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین آزمودنی‌های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس (یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابت، انصاف در نمره دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد همچنین تفاوت درباره متغیرهای متعلق به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنی‌دار بود.

زارعی (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین میزان مشارکت در یادگیری دانش‌آموزان با روش ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و فعالیت در کلاس درس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و نظم و انضباط در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از گروه ارزشیابی سنتی است.

داودی و تشکرالهی (۱۳۹۰) در پژوهشی که درباره مقایسه ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی انجام داده بودند به این نتیجه رسیدند که از دیدگاه معلمان ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی با استانداردهای ارزشیابی مطابقت بیشتری دارد و در بین استانداردهای مذکور استاندارد کارآوری نسبت به استاندارد قابلیت اجرا مطابقت بیشتری با ارزشیابی توصیفی دارد.

در دستورالعمل این طرح از اهداف و ویژگی‌های این نوع ارزشیابی بهبود فرایند یادگیری، تغییر نگرش نسبت به محیط یادگیری ذکر شده است (کازمی و حسنی، ۱۳۸۱). تعمیق یادگیری، دوام و پایداری یادگیری، افزایش عملکرد تحصیلی از جمله خرده هدف‌های بهبود فرایند یادگیری است و همچنین ایجاد نگرش مطلوب نسبت به اجزاء و عناصر مدرسه، خرده هدف‌های تغییر نگرش نسبت به مدرسه می‌باشد (بنی اسدی، ۱۳۸۴).

بررسی مطالعات پیشین، نشان می‌دهد که اگرچه این تحقیقات، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار داده‌اند اما پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی، در ارتباط با آزمون‌های بین‌المللی تیمز^۱ و پرلز^۲ مورد کنکاش قرار نگرفته است، همچنین نگرش نسبت به مدرسه به عنوان یکی از مباحث مهمی که در بُعد عاطفی موضوعیت دارد نیز بررسی نگردیده است.

با توجه به این شرایط سئوالی که مطرح می‌گردد این است که اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس تحت پوشش تا چه حد توانسته است بر میزان پیشرفت تحصیلی و بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تأثیر داشته باشد و در جهت تحقق این اهداف تا چه حد موفق عمل کرده است؟ با توجه به نتایج حاصل از آزمون‌های تیمز و پرلز و عملکرد نامناسب دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی در این آزمون‌ها بستر مناسب برای توسعه ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی فراهم شده است (کریمی، ۱۳۸۶). لذا برای ایجاد همسویی این پژوهش با آزمون‌های مذکور پایه چهارم ابتدایی و درس‌های ریاضیات، علوم تجربی و بخوانیم- بنویسیم انتخاب گردیده است. بنابراین هدف کلی این پژوهش تعیین میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان پیرانشهر است که برای این منظور فرضیه‌های ذیل مطرح شده است.

۱. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس سنتی است.

۲. بین نگرش نسبت به مدرسه، در دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس سنتی تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

در تحقیقات علوم رفتاری هرگاه استفاده از روش انتساب تصادفی دشوار باشد و نتوان در طرح‌های آزمایشی از انتساب تصادفی استفاده نمود، از روش شبه‌تجربی^۳ استفاده می‌شود. روش شبه‌تجربی از انواع روش‌های تجربی قلمداد می‌شوند (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۷۶). در این تحقیق نیز با توجه به ماهیت موضوع و ساختار مدارس، روش تحقیق از نوع شبه‌تجربی می‌باشد. طرح پژوهشی که در این تحقیق از

1. Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)
2. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
3. Quasie xperimental

آن استفاده شده است، از نوع طرح گروه‌های دست نخورده با پس‌آزمون می‌باشد روش پژوهش شبه تجربی از نوع طرح گروه‌های دست نخورده با پس‌آزمون است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان پیرانشهر است. با توجه به اینکه طرح ارزشیابی توصیفی به صورت آزمایشی اجرا می‌شود، لذا از بین مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه و از بین مدارس که به شیوه ارزشیابی سنتی کار می‌کنند یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه و در هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده است. همچنین به منظور جلوگیری از عوامل تداخل با همکاری کارشناس آموزش منطقه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه که در آنها فقط ارزشیابی سنتی اعمال می‌شود و همسطح با مدارس تحت پوشش طرح می‌باشند انتخاب و در هر یک از مدارس مذکور نیز یک کلاس به صورت تصادفی در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که به منظور جلوگیری از افت آزمودنی‌ها در هر کلاس، محقق یک نفر را به عنوان ذخیره در نظر گرفته است. روش نمونه‌گیری مورد استفاده خوشه‌ای چند مرحله‌ای است و حجم نمونه ۱۳۲ نفر محاسبه شده است که به صورت تصادفی ۴۴ نفر گروه آزمایش و ۸۸ نفر در گروه کنترل قرار گرفته‌اند. ابزار اندازه‌گیری شامل آزمون پیشرفت تحصیلی (محقق ساخته) و پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی در مدرسه آینلی^۱ و بورک^۲ است. آزمون محقق ساخته پیشرفت تحصیلی دارای سه خرده مقیاس ریاضی، علوم تجربی و بخوانیم- بنویسیم می‌باشد که برای روایی آن ابتدا جدول‌های مشخصات طرح گردید و سپس با نظرات کارشناس آموزش ابتدایی منطقه و دو نفر از معلمان مجرب در پایه چهارم مورد تایید قرار گرفت. برای به دست آوردن پایایی این آزمون، از روش کودر ریچاردسون ۲۱ استفاده شد که پایایی آزمون ریاضی (۰/۶۴ درصد)، آزمون علوم (۰/۷۵ درصد)، بخوانیم- بنویسیم (۰/۷۹ درصد) و در کل (۰/۷۲ درصد) بوده است. پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه، پرسشنامه استاندارد آینلی و بورک است. این پرسشنامه دارای ۳۹ سؤال و در برگزیده هفت خرده مقیاس «رضایت کلی، عاطفه منفی، نگرش درباره معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا» است (کلای^۳، ۲۰۰۸). به دلیل اینکه محیط پرسشنامه عوض گردیده روایی صوری و محتوایی مجدداً مورد تایید متخصصان دانشگاهی قرار گرفت و پایایی، با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ برای رضایت کلی (۰/۷۵ درصد)،

1. Ainley
2. Bourke
3. Clay

عاطفه منفی (۰/۷۸ درصد)، نگرش درباره معلمان (۰/۷۲ درصد)، همبستگی اجتماعی (۰/۷۵ درصد)، فرصت (۰/۷۰)، موفقیت (۰/۸۰ درصد) و ماجرا (۰/۷۶ درصد) و آزمون کل (۰/۷۸ درصد) به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس سنتی است.

نتایج توصیفی نشانگر آن است که میانگین نمره‌های گروه آزمایشی در درس‌های ریاضی، علوم و بخوانیم- بنویسیم از میانگین نمره‌های گروه گواه بیشتر است و می‌توان نتیجه گرفت که ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت داشته است (جدول، ۱).

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی و سنتی

گروه گواه		گروه آزمایشی		شاخص آماری منابع
SD	M	SD	M	
۲/۸۴	۱۳/۹۲	۱/۸۱	۱۶/۲۹	پیشرفت تحصیلی ریاضی
۳/۲۹	۱۴/۴۵	۲/۴۶	۱۷/۴۵	پیشرفت تحصیلی علوم
۲/۷۸	۱۵/۱۶	۱/۷۵	۱۸/۲۵	پیشرفت تحصیلی بخوانیم- بنویسیم

همگن بودن واریانس‌ها یکی از شرایط اساسی برای استفاده از آزمون تحلیل واریانس می‌باشد. لذا برای بررسی این موضوع از آزمون لون استفاده گردید، نتایج نشان می‌دهد مقادیر لون ۱۸/۸۱ و (sig=۱/۴۳) در سطح (p=۰/۰۵) معنی‌دار نمی‌باشد. لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که واریانس‌ها همگن بوده و می‌توان از آزمون تحلیل واریانس استفاده نمود (جدول ۲).

جدول (۲) نتایج آزمون لون در خرده مقیاس‌های متغیر پیشرفت تحصیلی

متغیرها	شاخص‌ها	مقدار لون	Df1	Df2	سطح معنی‌داری
خرده مقیاس‌های متغیر پیشرفت تحصیلی		۱۸/۸۱	۱	۱۳۰	۱/۴۳

پیش فرض همگن بودن ضرایب شیب از دیگر شرایط برای استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره است. نتایج حاصل از بررسی ضرایب نشان می‌دهند که مقدار F در متغیرهای ریاضی، علوم و بخوانیم-بنویسیم به ترتیب عبارتند از ۱۶/۹۳، ۱۷/۱۳ و ۱۴/۲۱ که این مقادیر در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشند، لذا با حصول اطمینان ۹۵ درصدی می‌توان ادعا نمود که شیب‌ها همگن می‌باشند (جدول، ۳).

جدول (۳) نتایج آزمون همگنی ضرایب شیب در خرده مقیاس‌های متغیر پیشرفت تحصیلی

متغیرها	شاخص‌ها	مقدار F	سطح معنی‌داری
آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی		۱۶/۹۳	/۱۹۱
آزمون پیشرفت تحصیلی علوم		۱۷/۱۳	/۱۶۴
آزمون پیشرفت تحصیلی بخوانیم-بنویسیم		۱۴/۲۱	/۰۹۸

نتایج نشان می‌دهد که مقدار F در متغیرهای ریاضی، علوم و بخوانیم-بنویسیم به ترتیب عبارت‌اند از «۲۵/۲۳، ۲۸/۴۲ و ۴۵/۲۹» که این مقادیر در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است و نشان‌دهنده آن است که دو گروه آزمایشی و گواه از لحاظ متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌داری دارند و مقایسه میانگین‌های نمره درس‌های ریاضی، علوم و بخوانیم-بنویسیم که در جدول (۱) ارائه شده نشان‌دهنده آن است که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی است؛ لذا فرضیه اول پژوهش در سطح ۰/۰۵ مورد تأیید قرار گرفت. قابل ذکر است برای تبیین میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خرده مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی از مجذور اتا (η^2) بهره گرفته شد که میزان این ضریب در خرده مقیاس‌های ریاضی، علوم و بخوانیم و بنویسیم به ترتیب با اندازه‌های «۱/۶۳»، «۱/۷۹» و «۲/۵۸» برابر می‌باشد. به عبارت دیگر مقدار ۱/۶۳ از پیشرفت درس ریاضی، ۱/۷۹ از پیشرفت درس علوم و مقدار ۲/۵۸ از پیشرفت درس بخوانیم-بنویسیم با ارزشیابی توصیفی تبیین می‌گردد (جدول ۴).

جدول (۴) نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در خرده مقیاس‌های متغیر پیشرفت تحصیلی

η^2	Sig	F	MS	df	SS	شاخص آماری	
						منابع	
/۱۶۳	/۰۰۱	۲۵/۲۳	۱۶۴/۶۶	۱	۱۶۴/۶۶	پیشرفت تحصیلی ریاضی	ارزشیابی
/۱۷۹	/۰۰۱	۲۸/۴۲	۲۶۴/۰۰	۱	۲۶۴/۰۰	پیشرفت تحصیلی علوم	
/۲۵۸	/۰۰۱	۴۵/۲۹	۲۸۰/۲۴	۱	۲۸۰/۲۴	پیشرفت تحصیلی بخوانیم-بنویسیم	
			۶/۵۲	۱۳۰	۸۴۸/۴۲	پیشرفت تحصیلی ریاضی	خطا
			۹/۲۸	۱۳۰	۱۲۰۷/۶۰	پیشرفت تحصیلی علوم	
			۶/۱۸	۱۳۰	۸۰۴/۲۹	پیشرفت تحصیلی بخوانیم-بنویسیم	
				۱۳۱	۱۰۱۳/۰۹	پیشرفت تحصیلی ریاضی	کل
				۱۳۱	۱۴۷۱/۶۰	پیشرفت تحصیلی علوم	
				۱۳۱	۱۰۸۴/۵۳	پیشرفت تحصیلی بخوانیم-بنویسیم	

فرضیه دوم: بین نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس سنتی تفاوت وجود دارد. نتایج نشانگر آن است که میانگین نمره‌های گروه آزمایشی در هفت خرده مقیاس نگرش نسبت به مدرسه، از میانگین نمره‌های گروه گواه بیشتر است و می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان گروه آزمایشی از دانش‌آموزان گروه گواه نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه دارند (جدول ۵).

جدول (۵) شاخص‌های توصیفی متغیر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی و سنتی

گروه گواه		گروه آزمایشی		شاخص آماری	منابع
SD	M	SD	M		
۲/۱۶	۲۱/۷۶	۲/۰۲	۲۲/۶۵		رضایت کلی
۳/۲۹	۸/۴۴	۴/۳۰	۹/۲۰		عاطفه منفی
۱/۹۳	۱۷/۲۷	۲/۲۷	۱۸/۴۳		نگرش درباره معلمان
۲/۸۳	۲۲/۱۰	۳/۳۵	۲۴/۰۹		همبستگی اجتماعی
۲/۱۳	۲۱/۹۰	۲/۴۲	۲۲/۱۸		فرصت
۱/۶۹	۱۳/۴۷	۲/۰۲	۱۴/۵۰		موفقیت
۲/۲۶	۱۷/۱۹	۱/۹۸	۱۸/۲۷		ماجرا

همانطور که پیشتر نیز اشاره گردید همگن بودن واریانس‌ها یکی از شرایط اساسی برای استفاده از آزمون تحلیل واریانس می‌باشد. در فرضیه دوم نیز برای بررسی این موضوع از آزمون لون استفاده گردید. نتایج نشان داد که مقادیر لون $۳۴/۰۱$ و $(sig=۰/۰۹۳)$ در سطح $(P=۰/۰۵)$ معنی‌دار نمی‌باشد. لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که واریانس‌ها همگن بوده و می‌توان از آزمون تحلیل واریانس استفاده نمود (جدول ۶).

جدول (۶) نتایج آزمون لون در خرده مقیاس‌های متغیر نگرش نسبت به مدرسه

سطح معنی‌داری	DF2	DF1	مقدار لون	شاخص‌ها	متغیرها
/۰۹۳	۱۳۰	۱	۳۴/۰۱	خرده مقیاس‌های متغیر نگرش نسبت به مدرسه	

اشاره گردید که پیش فرض همگن بودن ضرایب شیب از دیگر شرایط برای استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره می‌باشد. در متغیر نگرش نسبت به مدرسه نیز این شرط بررسی گردید. نتایج حاصل نشان داد که مقدار F در تمامی خرده متغیرهای نگرش نسبت به مدرسه در سطح $۰/۰۵$ معنی‌دار نمی‌باشند، لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان ادعان نمود که ضرایب شیب‌ها همگن بوده‌اند (جدول ۷).

جدول (۷) نتایج آزمون همگنی ضرایب شیب در خرده مقیاس‌های متغیر نگرش نسبت

به مدرسه

سطح معنی‌داری	مقدار F	شاخص‌ها	متغیرها
/۰۸۲	۲۱/۱۷	رضایت کلی	
/۱۶۳	۱۹/۵۸	عاطفه منفی	
/۱۲۶	۱۸/۹۱	نگرش درباره معلمان	
/۰۷۸	۲۳/۸۷	همبستگی اجتماعی	
/۲۳۱	۲۵/۰۶	فرصت	
/۱۷۳	۱۶/۱۹	موفقیت	
/۱۳۴	۲۰/۴۵	ماجرا	

نتایج نشان می‌دهد که مقدار F در متغیرهای عاطفه منفی و فرصت، به ترتیب عبارت‌اند از « $۱/۲۷$ و « $۰/۴۳۶$ » که این مقادیر در سطح $۰/۰۵$ معنی‌دار نیستند. در حالی که متغیرهای رضایت کلی، نگرش درباره معلمان، همبستگی اجتماعی، موفقیت و ماجرا به ترتیب عبارت‌اند از « $۵/۲۸$ ، $۹/۳۴$ ، $۱۲/۷۶$ ، $۹/۳۴$ و $۷/۱۸$ » که این مقادیر در سطح $۰/۰۵$ معنی‌دار هستند و نشان دهنده آن است که دو گروه آزمایشی و گواه از لحاظ متغیر نگرش نسبت به مدرسه، تفاوت معنی‌داری دارند. میانگین‌های نشان داده شده در جدول (۵) حاکی از آن است که دانش‌آموزان گروه آزمایشی نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه، نگرش مطلوب‌تری به مدرسه دارند. با در نظر داشتن این شرایط، فرضیه دوم پژوهش نیز در سطح $۰/۰۵$ مورد تأیید قرار گرفت. در این فرضیه نیز برای تبیین میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خرده مقیاس‌های نگرش نسبت به مدرسه از مجذور اتا (η^2) استفاده شد که میزان این ضریب در خرده مقیاس‌های رضایت کلی، عاطفه منفی، نگرش درباره معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا به ترتیب « $۰/۰۴$ ، $۰/۰۱$ ، $۰/۶۷$ ، $۰/۰۳$ ، $۰/۰۶۷$ و $۰/۰۵۲$ » می‌باشند. به عبارت بهتر مقدار $۰/۰۴$ از رضایت کلی، مقدار $۰/۰۱$ از عاطفه منفی، مقدار $۰/۰۶۷$ از نگرش درباره معلمان، مقدار $۰/۰۳$ از همبستگی اجتماعی، مقدار $۰/۰۵۲$ از فرصت، مقدار $۰/۰۶۷$ از موفقیت و مقدار $۰/۰۵۲$ از ماجرا، متغیر ارزشیابی توصیفی تبیین می‌شود (جدول ۸).

جدول (۸) نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در خرده مقیاس‌های متغیر نگرش نسبت به مدرسه

η^2	Sig	F	MS	DF	SS	شاخص آماری	
						منابع	
$۰/۰۴$	$۰/۰۲۳$	$۵/۲۸$	$۲۳/۶۴$	۱	$۲۳/۶۴$	رضایت کلی	ارزشیابی
$۰/۰۱$	$۰/۲۶۲$	$۱/۲۷$	$۱۷/۰۰$	۱	$۱۷/۰۰$	عاطفه منفی	
$۰/۰۶۷$	$۰/۰۰۳$	$۹/۳۴$	$۳۹/۴۰$	۱	$۳۹/۴۰$	نگرش درباره معلمان	
$۰/۰۴۹$	$۰/۰۰۱$	$۱۲/۷۶$	$۱۱۶/۰۰$	۱	$۱۱۶/۰۰$	همبستگی اجتماعی	
$۰/۰۰۳$	$۰/۵۱۰$	$۰/۴۳۶$	$۲/۱۸$	۱	$۲/۱۸$	فرصت	
$۰/۰۶۷$	$۰/۰۰۳$	$۹/۳۴$	$۳۰/۶۸$	۱	$۳۰/۶۸$	موفقیت	
$۰/۰۵۲$	$۰/۰۰۸$	$۷/۱۸$	$۳۴/۱۸$	۱	$۳۴/۱۸$	ماجرا	

η^2	Sig	F	MS	DF	SS	شاخص آماری	
						منابع	
						رضایت کلی	خطا
						عاطفه منفی	
						نگرش درباره معلمان	
						همبستگی اجتماعی	
						فرصت	
						موفقیت	
						ماجرا	
						رضایت کلی	کل
						عاطفه منفی	
						نگرش درباره معلمان	
						همبستگی اجتماعی	
						فرصت	
						موفقیت	
						ماجرا	

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول پژوهش این بود که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس سنتی است. یافته‌ها نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی در درس‌های ریاضی، علوم و بخوانیم-بنویسیم به مراتب از دانش‌آموزان مدارس عادی بهتر بوده است. در واقع الگوی ارزشیابی سنتی که اغلب مبتنی بر اهداف آموزشی به شکل ماشینی و به صورت معلم-شاگرد به اندازه‌گیری آموخته‌های شاگردان می‌پردازد، عوارضی همچون اضطراب، بحران، ترس، رقابت ناسالم، عدم اعتماد به نفس و امنیت را به دنبال دارد. در حالی که روش نوین ارزشیابی توصیفی، با فراهم آوردن رابطه متقابل و هماهنگی میان تدریس و یادگیری از یک سو و ارزشیابی از سوی دیگر نظام ارزشیابی را در خدمت یادگیری رو به رشد و بالنده قرار می‌دهد. در واقع در این نوع ارزشیابی، فراگیران افرادی فعال پنداشته می‌شوند که در جریان یادگیری منفعل نبوده و خود، دانش خود را می‌سازند. در ارزشیابی توصیفی فراگیر همچنان که در جریان یادگیری مشارکت دارد در فرآیند ارزشیابی نیز شرکت می‌کند و به رشد، بهبود و اصلاح یادگیری خود می‌پردازد. گزارش همسالان در قالب همسال‌سنجی تعامل احساسی و

شناختی را بین دانش‌آموزان برقرار کرده که خود زمینه بهبود یادگیری را فراهم می‌سازد. در این ارزشیابی، فراگیران به صورت مستمر نقاط ضعف خود را شناسایی و در جهت رفع آن اقدام می‌کنند. بنابر این در این الگو بر خلاف الگوی سنتی، ارزشیابی در مسیر یادگیری قرار می‌گیرد و علاوه بر موقعیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد همدلی، اصالت، احترام، امنیت، اعتماد، ثبات، حمایت و آزادی نیز خواهیم بود. نتایجی که از این پژوهش به دست آمد با نتایج پژوهش‌های رزم آرا (۱۳۸۵)؛ امیری (۱۳۸۵)؛ فتح‌آبادی (۱۳۸۵)؛ رضایی و سیف (۱۳۸۶)؛ حقیقی (۱۳۸۴)؛ مرتضایی نژاد (۱۳۸۴)؛ زارعی (۱۳۸۸)؛ مستری واشمیت (۲۰۱۰)؛ کلارک (۲۰۰۸)؛ گریفیث و همکاران (۲۰۰۸)؛ بارودی (۲۰۰۷)؛ بارکر (۲۰۰۵)؛ ایزم و اقبال (۲۰۰۶)؛ مک دونالد و بود (۲۰۰۳)؛ بنجامین (۲۰۰۱) و بلک و ویلیام (۱۹۹۸) همسو بوده است. اما با نتایج پژوهش‌های پاشا شریفی و خوش خلق (۱۳۸۵) و کلهر (۱۳۸۴) همسویی لازم را نداشته است.

فرضیه دوم تحقیق به این موضوع اشاره می‌کند که بین نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس سنتی تفاوت وجود دارد و یافته‌ها ضمن تأیید این موضوع نشان داد که دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان ارزشیابی سنتی نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه دارند. در واقع وظیفه اصلی نظام‌های آموزشی رشد فراگیران در ابعاد مختلف در کنار رشد تحصیلی است و این دو از هم مجزا نیستند. سیاست‌ها، قوانین آموزشی و مشخصات کلی برنامه‌های آموزشی تأثیر مهمی بر عملکرد مدرسه و به تبع آن بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان دارد چرا که ماهیت این موارد تعیین‌کننده نوع روابط بین شاگردان و دست‌اندرکاران مدرسه است (فونتانا، ۱۳۸۴). در این میان عنصر ارزشیابی جایگاه خاصی دارد، به طوری که ارزشیابی، بر خط سیر کلی سازمان مدرسه و نظام آن تأثیر می‌گذارد. بنابر این بدیهی به نظر می‌رسد که بر دانش‌آموزان به عنوان درونداد این نظام نیز تأثیرگذار باشد. وقتی که ارزشیابی صرفاً مترادف با امتحان گرفتن است و نمره امتحانی ملاک موفقیت یا عدم موفقیت است نوعی جو رقابتی توأم با فشار روانی در بین فراگیران به وجود می‌آید و به کسانی که در میدان رقابت پیروز نمی‌شوند این گونه القا می‌کند که عملکرد تحصیلی مناسبی ندارند و در نتیجه انگیزه و علاقه نسبت به مدرسه و یادگیری را از آنان سلب می‌نماید. وقتی دانش‌آموزان شکست‌های تحصیلی و عدم موفقیت تحصیلی دائمی را تجربه می‌کنند

اعتماد به نفس خود را از دست داده و احساسات تند خصومت نسبت به مدرسه در آنها پرورش یابد. سیاست امتحان با ملاک نمره در سنین کودکان دبستانی مشکلاتی همچون بی میلی و بی انگیزگی را در شاگردان می‌پروراند که این خود بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تأثیر منفی خواهد داشت. اما وقتی که معلم ارزیابی دانش‌آموز را متناسب با سطح توانایی‌ها و رشد فراگیران و منطبق با واقعیت انجام می‌دهد فراگیران در این مرحله موفقیت را تجربه می‌کنند و با تکرار این تجربه‌های خوشایند نگرش آنها نسبت به مدرسه به سمت نگرش مثبت، گرایش خواهد داشت. نتایجی که از این پژوهش به دست آمد با نتایج پژوهش‌های امیری (۱۳۸۵)؛ مرتضایی نژاد (۱۳۸۴)؛ کریمی (۱۳۸۴)؛ ماهر و همکاران (۱۳۸۶)، مستری و اشमित (۲۰۱۰)؛ ایزم و اقبال (۲۰۰۶)؛ بارکر (۲۰۰۵)؛ و بنجامین (۲۰۰۱) همسویی لازم را داشته‌اند. اما با نتایج تحقیقات پاشا شریفی و خوش خلق (۱۳۸۵)؛ فتح آبادی (۱۳۸۵) و رضایی و سیف (۱۳۸۶) همسو نبوده است.

منابع

- امیری، طاهره (۱۳۸۵). بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال بختیاری.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- بنی اسدی، حسین (۱۳۸۴). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آزمون نوین.
- پاشا شریفی، حسن، خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایش ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق کشور ۸۵-۱۳۸۴. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۲، صص ۱۴۷-۱۱۷.
- تلخابی، محمود (۱۳۸۴). بازاندیشی در فرایند آموزش، تهران: آبیژ.
- جعفری، ناصر (۱۳۸۱). شیوه‌های ارزشیابی مستمر از دانش‌آموزان. تهران: چاپار فرزندگان.
- حسنی، محمد (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی: اهداف، اصول، راهکارها. تهران: کاوش هنر.
- حسنی، محمد (۱۳۸۷). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس درس، تهران: عابد.
- حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق و یادگیری دانش‌آموزان در پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران مرکز.
- داودی، رسول، تشکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰). مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۴، صص ۳۵-۲۵.
- راگ، ادوارد کنراد (۱۳۸۴). سنجش و یادگیری در دبستان. ترجمه علی رضا کیامنش و کامران گنجی، تهران: انتشارات رشد.
- رزم آرا، صمد (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۵-۱۳۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه پیام نور تهران مرکز.

- رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: منادی تربیت.
- رضایی، اکبر، سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۸، صص ۴۰-۱۱.
- زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۲، صص ۹۲-۷۹.
- سرمد، زهره و بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۶). روش‌ها و فنون تدریس و مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.
- فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- فراهانی، مهدی (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر ارزشیابی کیفی آموخته‌های فراگیران. تهران: منادی تربیت.
- فونتانا، دیوید (۱۳۸۴). کنترل کلاس. ترجمه ساده حمزه، تهران: رشد.
- کاظمی، یحیی و حسنی، محمد (۱۳۸۱). راهنمای ارزشیابی توصیفی - کیفی: در پایه‌ی اول ابتدایی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی تربیتی.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۶)، نگاهی به جایگاه و روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در مطالعات تیمز و پرلز. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- کلهر، منوچهر (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
- ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۱۴، صص ۹۲-۷۱.

- مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۴). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه اول و دوم شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری. تهران: سمت.
- Azam, S, Iqbal, H (2006). Use of portfolio for assessing practice teaching of prospective science teachers. *International education research conference Adelaide, Australia*.
- Barker, PH (2005). Assessment and achievement: wheres the learing? *Key skills Journal*, 1, 1-6 .
- Baroudi, Z (2007). Formative assessment: Definition, elements and role in instructional practice. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8 (1) , 37-48
- Benjamin, L (2001). Portfolio assessment: Benefits, issues of implementation, and reflaction on its use. *Assessment Updat*, 13, 6-7.
- Berry, R (2005). Entwininy food book, self, and peer assessment. *Academic Exchange quarterly*, 9,225-230 .
- Black, P, wiliam, D (1998). Inside the black box: Raising the standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148 .
- Bryant, S, Timmins, A (2002). Portfolio assessment: Instructional guide using portfolio assessment to enhance student learning. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education .
- Clark, I (2008). Assessment is for learning: Formative assessment and positive learning interactions. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2,1-16 .
- Clay, V (2008). Girls like school better than boys? Gender differences in perceptions of quality of school life. University of Newcastle: AARE .
- Griffith, L, Bailey, L, Timms, T (2008). The role of interim formative assessment in student achievrment. Univeresity of Combridg: IAEA .
- Mcdonald, B, Boud, D (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effect of self-assessment training on performance in external examination. *Assessment in Education*, 10) 2) , 209-220
- Mestry, R, Schmidt, M (2010). Portfolio assessment as a tool for promoting profession development of principals: A South African perspective. *Education and urban society*. 10, 1-22 .
- Nicholos, P, Meyers, J, Burling, K (2008). What is a formative assessment? *Education Measurement*, 5, 1-2 .

-
- Payne D. A (2003). Applied educational assessment. Belmont: Wadasworth .
 - Pellegrino, J, Chudowsky, N, Glaser, R (2001). Knowing what students know: The Science and Design of educational assessment. Washington, Dc: National Academy Press.
 - Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in learning culture. *Education Researcher*, 29, 4-14 .
 - Stiggins, R (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *phidelta kappan*, 87,324-332 .
 - Tasdemir, M, Tasdemir, A, Yildirim, K (2009). Influnce of portfolio evaluation in cooperative learning on student success. *Journal of Theory and Practice in Eucation*, 5, 53-66 .