

بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی

کریم سواری^۱

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۶/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۲۹

چکیده

طراحی و اجرای طرح ارزشیابی توصیفی یکی از تحولات اساسی نسل‌های اخیر در آموزش و پرورش مقطع ابتدایی بود که نسبت به نظام سنی از مقبولیت بیشتری برخوردار است و لذا در تحقیق حاضر دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی پیرامون نقاط قوت طرح یادشده مورد بررسی قرار گرفت. معلمان رسمی مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک و سه اهواز جامعه آماری تحقیق را تشکیل داده‌اند که ۱۹۰ نفر آنان (۶۶ مرد و ۱۲۴ زن) به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته به دست آمد. تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که از نظر معلمان ابتدایی شهر اهواز نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی عبارت‌اند از تثبیت یادگیری (۱۲ ماده)، امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند نفر (۸ ماده) و کاهش اضطراب امتحان (۵ ماده). از پیامدهای طرح ارزشیابی توصیفی تثبیت یادگیری، امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند نفر و کاهش اضطراب امتحان است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی آموزشی همزمان چند نفر؛ اضطراب امتحان، امکان کاهش، تثبیت

یادگیری

مقدمه

ارزشیابی^۲ یکی از بحث‌های داغ متون علمی است که همواره مورد توجه بسیاری از منابع معتبر است (اتحادیه ملی معلمان ریاضی^۳، ۱۹۹۵؛ اتحادیه ملی ارزیابی^۴، ۱۹۹۵؛ اتحادیه تحقیق ملی^۵، ۱۹۹۶؛ شپرد، گاکاگن و ورتز^۶، ۱۹۹۸) و به عنوان ابزار پیشبرد تکالیف آموزشی

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور اهواز K_Sevari@pnu.ac.ir

2. Evaluation
3. National Council of Teachers of Mathematics
4. National Forum on Assessment
5. National Research Council
6. Shepard, Kagan & Wurtz

شناخته شده (ویگینز^۱، ۱۹۸۹) و برای تشخیص، گروه‌بندی، ارتقاء به کلاس بالاتر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بکار می‌رود (استیگینز و کاکلین^۲، ۱۹۹۲). در همین راستا هاریسون و هارلن^۳ (۲۰۰۶) معتقدند که از جمله مزایای ارزشیابی عبارت‌اند از خود نظارتی، چک نمودن پیشرفت خود، تشخیص و باز تشخیص نیازهای یادگیری، ارتقاء شیوه‌های خوب یادگیری و برقراری ارتباط بین یادگیری‌ها. بین صاحب نظران از لحاظ تعریف ارزشیابی اختلاف نظر وجود دارد و در همین رابطه اروین^۴ (۱۹۹۱) از ارزشیابی به عنوان پایه منظم برای استخراج یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیر یاد کرده و آنگلو^۵ (۱۹۹۵) ارزشیابی را فرایندی مستمر می‌داند که هدف از آن درک و فهم و پیشبرد یادگیری فراگیر است. زیرا تئوری‌های جدید یادگیری بر اهمیت یادگیری همراه با درک و فهم تأکید دارد (برانسفورد، براون، کوینگ، دونووان و پلگرینو^۶، ۲۰۰۰). از نظرسیف (۱۳۸۲) ارزشیابی به فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی.

در این خصوص که بر روش‌های آموزش‌های سنتی انتقاداتی وارد است یا نه صاحب نظرانی همچون لطف‌آبادی (۱۳۸۲) معتقد است که روش‌های سنتی و آزمون‌های رایج اندازه‌گیری به دلیل ویژگی ایستا و محافظه‌کارانه خود نمی‌توانند تأثیر فراوانی در بهبود تدریس و پیشرفت وضعیت تحصیلی شاگرد داشته باشند و دیگر آنکه فرد را کمتر از آنچه هست و بسیار کمتر از آنچه می‌تواند باشد برآورد می‌کنند و قدرت پیش‌بینی ضعیفی دارند. فرم‌هینی فراهانی (۱۳۸۲) نیز یادآور می‌شود از دیگر انتقادات وارد بر آزمون‌ها و روش‌های سنتی ارزیابی نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی در یادگیری و سنجش، تأکید و تمرکز بر سنجش سطوح پایین هدف‌های آموزشی و شناختی، یکسان و همسان‌سازی فراگیران با استعدادهای متفاوت، یادگیری و سنجش حافظه به جای یادگیری در حد تسلط و سنجش

-
1. Wiggins
 2. Stiggins & Conklin
 3. Harrison & Harlen
 4. Erwin
 5. Angelo
 6. Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino

عملکرد و غیره است. در همین راستا در اسکول^۱ (۱۹۹۴) نیز معتقد است در شیوه‌های ارزشیابی سنتی معلم محور و جو کلاس بیشتر معلم محور است. در این گونه کلاس‌ها معلم ابتدا هدف‌های آموزشی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و سپس با شیوه‌های مداد-کاغذی به سنجش و اندازه‌گیری آن‌ها مبادرت می‌ورزد. در حالی که در ارزشیابی‌های جدید و کیفی، معلم و دانش‌آموزان به کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند (وولفولک^۲، ۱۹۹۵). به عبارت دیگر اخیراً تلاش‌های مربوط به پاسخ‌گویی نظام‌های آموزشی بر جمع‌آوری، تحلیل و استفاده از نتایج ارزیابی دانش‌آموزان جهت بهبود آموزش متمرکز شده است. بدین منظور مدارس روش‌هایی را جهت ارزیابی جستجو می‌کنند که بتوانند اطلاعات کافی را درباره عملکرد واقعی دانش‌آموزان فراهم نمایند. در پاسخ به این امر نظام ارزیابی جدیدی شکل گرفته است (میلیتلو، شوید و سیرسی^۳، ۲۰۱۰).

در راستای تحولات کیفی و کمی آموزش و پرورش، یکی از طرح‌های مهمی که در تعدادی از مدارس مقطع ابتدایی کشور جای خود را باز کرده و به گونه‌ای جدید و بسیار متفاوت از نظام ارزشیابی سنتی متکی بر نمره تعلیم و تربیت کودکان را در ابعادی همه‌جانبه تحت پوشش خود قرار داده است. روش جدید ارزشیابی کیفی-توصیفی است که هماهنگی و همسو با تغییرات محتوای کتب درسی است. سال‌هاست که در نظام آموزش و پرورش ما تنها چیزی که نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان بوده، وجود نمره‌هایی است که در کارنامه تحصیلی آنها به چشم می‌خورد. به‌راستی وجود این همه عدد در کارنامه‌ها، لیست‌ها و زیر اوراق امتحانی دانش‌آموزان چه چیزی را نشان می‌دهد و چه چیزی را ثابت می‌کند؟ آیا نمره‌ها توانسته‌اند بازخوردی مثبت و سازنده به اولیاء، دانش‌آموزان و خود معلمان ارائه دهند؟ به‌طوری که نقاط ضعف و قوت یادگیری را مشخص کرده و در جهت تقویت یا رفع آن بکوشند (مرادی، ۱۳۸۵). بدیهی است که آموزش و پرورش هر کشوری بعد از گذشت زمان به تحول بنیادی و اساسی نیاز دارد و بایستی در اهداف خود تجدید نظر کند. در همین رابطه طرح ارزشیابی توصیفی، یک طرح ملی است که بر اساس

1. Driscoll
2. Woolfolk
3. Militello, Schweid & Sireci

مصوبه ۷۶۹ وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷) پس از یک دوره اجرای آزمایشی از سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شده است. با اجرای تدریجی این طرح طی ۵ سال از سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ ابتدا پایه اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفتند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی با عنایت به رویکردهای نوین در فرآند یاددهی یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۰-۲۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (حسنی، ۱۳۸۴). برای طرح ارزشیابی توصیفی، اهدافی پیش‌بینی شده بود. در همین راستا کمیسیون شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲؛ به نقل از حسنی و کاظمی، ۱۳۸۳) در دوپست نود و ششمین جلسه خود، هدف‌های طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را شامل اصلاح روند آموزش-یادگیری در کلاس، افزایش ماندگاری ذهنی، دوام و پایداری یادگیری، توجه به هدف‌های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیرشناختی با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیرشناختی و مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش‌دانسته‌های آنان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتماد به نفس در آنان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتایج و دادن بازخورد تصحیح‌کننده به دانش‌آموزان، مطلع کردن آنان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روش‌های تدریس را معرفی کرده بود. در طرح ارزشیابی توصیفی به تلاش، کوشش و موفقیت کودکان هرچند هم اندک باشد احترام خاصی گذاشته می‌شود. در قدم اول کارهای خوب (قوت) آن‌ها را بازگو کرده یا می‌نویسیم، در قدم دوم ضعف‌ها

را و در قدم سوم راه‌حل‌های پیشنهادی برای رفع نقاط ضعف‌ها را به او بازخورد می‌دهیم و این بازخورد بسیار کامل، سازنده و پویا است (ارزشیابی مستمر) و در اینجا است که ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد. زیرا از آنجایی که از دیدگاه مک‌نیر^۱ (۲۰۰۴) سه نوع ارزشیابی (پیش ارزشیابی، ارزشیابی تکوینی و پس ارزشیابی) وجود دارد لذا دانش‌آموزان در حین یادگیری ارزشیابی می‌شوند و در حین ارزشیابی یاد می‌گیرند. این دو فرآیند با هم در کلاس به ظهور می‌رسند (حسنی، ۱۳۸۷).

مطالعات و بررسی‌ها حاکی از آن است که طرح ارزشیابی توصیفی از اهمیت و ارزش ویژه‌ای برخوردار است. در همین رابطه سپاسی (۱۳۷۸) طی مطالعه‌ای نشان داد که بهره‌گیری از ارزشیابی توصیفی موجب حضور جدی و فعال دانش‌آموزان در کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتر آنها می‌شود. نتایج تحقیق حقیقی (۱۳۸۴) نشان داد که سطوح یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان دیگر تفاوت معنادار دارد یعنی دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه دیگر عمل می‌کنند. حسنی (۱۳۸۸) معتقد است که هر چه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد عملکرد آنها نیز بالاتر است. مطالعات نشان داد که کنجکاوی، مشارکت فعال، تعامل دانش‌آموزان در کلاس با یکدیگر و با معلم در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی است (به نقل از زارعی، ۱۳۸۸). در یک بررسی دیگری حسن‌زاده (۱۳۸۹) به این نتیجه رسید که ارزشیابی توصیفی به میزان نسبتاً زیادی در خلاقیت و نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادها، نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالابردن انگیزه و تشویق یادگیری، همچنین روابط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته است. البته بهتر است که ارزشیابی به صورت تعاملی و پویا صورت گیرد (لانت^۲، ۱۹۹۳). همچنین ساتو، کافی و مورتی^۳ (۲۰۰۵) معتقدند که در ارزشیابی بایستی فعالیت‌های کلاسی را اصلاح کرد. نتایج مطالعات مؤسسه بین‌الملل ارزشیابی تحصیلی تحت عنوان تیمز^۴ (۱۹۹۵) و پرلز^۵ (۲۰۰۱) نشان داد که پیشرفت تحصیلی

1. McNair

2. Lunt

3. Sato, Coffey & Moorthy

4. Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)

5. Pirls

دانش آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است (به نقل از مارتین، مولیس و کندی^۱، ۲۰۰۷). در این مطالعات دانش‌آموزان ایران از میان ۲۶ کشور در درس ریاضی رتبه ۲۵ و از میان ۲۴ کشور در درس علوم رتبه ۲۳ و از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده در پیشرفت سواد خواندن رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند. عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایران در این مطالعات ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش عمومی و امور تربیتی را نشان داد و موجب شد که شورای عالی آموزش و پرورش به معاونت آموزش عمومی مأموریت دادند تا نسبت به طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های ابتدایی اقدام کند. بنابراین طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی تهیه و به اجرا گذاشته شد (سیف مقدم، ۱۳۸۷).

ارزشیابی از یادگیری‌های فراگیران در آموزش و پرورش سنتی، مرحله پایانی تعیین آموخته‌ها است و برای ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود. اکنون ارزشیابی، بخش جدایی‌ناپذیر و همگام فرآیند آموزش یادگیری است که به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر هدایت یادگیری آن‌ها متمرکز است (شریفی، ۱۳۸۳). استیگینز^۲ (۲۰۰۴) معتقد است که معلمان از ارزشیابی نه فقط به صورت فعال و مستمر برای پیشبرد یادگیری فراگیران، بلکه برای به دست آوردن داده‌های مفید جهت ایجاد شیوه‌های آموزشی استفاده می‌کنند. همچنین ارل^۳ (۲۰۰۳) معتقد است که در فرایند ارزشیابی به عنوان یادگیری، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که بر یادگیری خود نظارت کنند و ارزشیابی مؤثر این توانایی را به دانش‌آموزان می‌دهد که سؤالات کارآمدتری را طرح و از این‌گونه راهبردها برای یادگیری مؤثر استفاده کنند. از طریق ارزشیابی دقیق برنامه‌های آموزشی نقاط قوت این برنامه‌ها آشکار می‌شود و برنامه‌ریزان و مسئولان اجرایی می‌توانند کاستی‌ها و نارسایی‌ها را رفع و نقاط قوت را تقویت کنند. با استناد به این مقدمه در تحقیق حاضر سؤالات زیر به محک آزمایش قرار گرفتند.

۱. از نظر معلمان ابتدایی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی کدام‌اند؟

-
1. Martin, Mullis & Kennedy
 2. Stiggins
 3. Earl

۲. آیا نقاط قوت طرح یاد شده قابل طبقه‌بندی و نام‌گذاری‌اند؟

روش پژوهش

از آنجایی که طرح ارزشیابی توصیفی مربوط به سازمان آموزش و پرورش مقطع ابتدایی است لذا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش اهواز به صورت تصادفی دو ناحیه (۱ و ۳) انتخاب و معلمان مقطع ابتدایی آن نواحی جامعه آماری تحقیق حاضر را تشکیل داده‌اند. روش انتخاب نمونه بدین صورت بود که در ابتدا ۱۸ مدرسه (از هر ناحیه ۹ مدرسه) انتخاب و ۱۹۰ نفر از معلمان رسمی آن مدارس (۶۶ مرد و ۱۲۴ زن) به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. با توجه به اینکه طرح ارزیابی توصیفی یک طرح جدیدی است و تاکنون پرسش‌نامه‌ای برای آن طراحی نشده بود لذا برای جمع‌آوری داده‌ها از سؤالات محقق ساخته استفاده شد. در همین رابطه ابتدا از بین معلمان ابتدایی ۲۰ نفر انتخاب و از طریق مصاحبه از آنان خواسته شد که نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی را نام ببرند. به همین ترتیب ۲۰ نفر دیگر نیز انتخاب و نظر آنان نسبت به نقاط قوت طرح یاد شده به صورت سؤال تشریحی پرسیده شد و از ترکیب سؤالات مصاحبه و سؤال تشریحی ۳۳ سوال مقدماتی ساخته شد. سپس سؤالات مقدماتی ساخته شده در اختیار ۱۵ نفر از معلمان و سه نفر از اساتید رشته روان‌شناسی قرار گرفت و از آنان خواسته شد که سؤالات را به دقت مطالعه و در صورت نیاز به اصلاحات اقدامات لازم را انجام دهند. نتیجه بررسی آنها این شد که به علت مشابهت موضوعی ۴ سؤال حذف و نهایتاً ۲۹ سؤال باقی‌مانده روی ۱۹۰ نفر از معلمان رسمی مقطع ابتدایی اجرا شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که نقاط قوت طرح ارزیابی توصیفی از ۲۵ سؤال و سه نقطه قوت کلی به نام تثبیت یادگیری (۱۲ ماده)؛ امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز (۸ ماده) و کاهش اضطراب امتحان (۵ ماده) تشکیل شد. نتایج مربوط به پایایی سؤالات مربوط به نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی نشان داد که آلفای کرونباخ برای کل سؤالات ۰/۹۳؛ و به همین ترتیب برای عامل تثبیت یادگیری ۰/۸۵۳؛ برای عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز ۰/۸۸۷؛ برای عامل کاهش اضطراب امتحان ۰/۷۷۶ به دست آمد. روایی سؤالات نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی از طریق تحلیل

عاملی تأییدی بررسی و تعیین گردید (اطلاعات آماری تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۳ آمده است).

یافته‌های پژوهش

یافته‌ها در جداول زیر آمده است.

جدول ۱. حداقل، حداکثر نمره، میانگین و انحراف معیار مربوط به نقاط قوت طرح ارزیابی توصیفی

نقاط قوت	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
تثیت یادگیری	۱۲	۶۰	۳۹/۸۵	۱۰/۶۸
امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز	۸	۴۰	۲۸/۱۲	۷/۲۶
کاهش اضطراب امتحان	۵	۲۵	۱۸/۶۲	۴/۵۵

همانطوریکه در جدول ۱ آمده است حداقل و حداکثر نمره به ترتیب برای عامل تثیت یادگیری ۱۲ و ۶۰، میانگین و انحراف معیار آن ۳۹/۸۵ و ۱۰/۶۸؛ برای عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز ۸ و ۴۰، میانگین و انحراف معیار آن ۲۸/۱۲ و ۷/۲۶ و برای عامل کاهش اضطراب امتحان ۵ و ۲۵ و میانگین و انحراف معیار آن ۱۸/۶۲ و ۴/۵۵ به دست آمد. جدول فوق همچنین نشان می‌دهد که عامل تثیت یادگیری، عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز و عامل کاهش اضطراب امتحان به عنوان نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی به ترتیب بیشترین و کمترین میانگین را دارا هستند.

تحلیل عاملی اکتشافی ماده های نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی: به منظور

استخراج نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی^۱ استفاده گردید. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری^۲ و ارزش ویژه^۳ بالاتر از عدد یک بود که با روش چرخش واریماکس^۴ مورد سنجش قرار گرفتند. برای ارزیابی مناسب بودن اندازه نمونه (۱۹۰ نفر) از آزمون کفایت کایزر-میر-اوکلین^۵ (KMO) و

1. Explatory factor analysis
2. Scree plot
3. eigenvalues
4. Varimaxrotation
5. Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling

آزمون کرویت بارتلت^۱ استفاده شد. نتیجه تحلیل نشان داد که آزمون کفایت کایزر-میر-اوکلین (KMO) برابر با ۰/۹۰۷. به دست آمد که مطلوب و رضایت بخش بود و نتیجه آزمون کرویت بارتلت نیز از لحاظ آماری معنادار بود ($p < .0001, Df = 406, X^2 = 2650/144$). در ضمن نقطه برش ۰/۴ در نظر گرفته شد. نتایج جدول ۲ نشان داد که داده ها پس از ۳ بار چرخش آزمایشی برآورد کرد که نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی از ۲۵ ماده و سه عامل تشکیل شده است و در مجموع این سه عامل ۴۷/۰۶ درصد از واریانس کل طرح را تبیین می کند. در خصوص نام گذاری عامل ها باید از ماده هایی که دارای بیشترین بار عاملی هستند استفاده کرد (بشلیده، ۱۳۹۱). از آنجایی که ماده اول از عامل اول دارای بیشترین بار عاملی و پیرامون تثبیت یادگیری از طریق مرور مطالب، طرح سؤال و یافتن پاسخ می چرخد لذا به همین عنوان نام گذاری شد. همچنین ماده اول از عامل دوم دارای بیشترین بار عاملی است و در رابطه با امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز اشاره می کند لذا به همین عنوان نام گذاری شد؛ و در نهایت چون ماده اول از عامل سوم در صدر ماده ها قرار گرفته و دارای بیشترین بار عاملی است و چون پیرامون کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان می چرخد لذا با همین عنوان نام گذاری گردید.

جدول همچنین نشان می دهد که دامنه بارهای عاملی مربوط به عامل تثبیت یادگیری از ۰/۷۱۷ تا ۰/۵۱۹ عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز از ۰/۷۳۹ تا ۰/۴۵۲؛ و عامل کاهش اضطراب امتحان از ۰/۷۱۸ تا ۰/۴۰۶ برآورد شد. مندرجات جدول همچنین نشان می دهد که از بین ماده های مربوط به عامل تثبیت یادگیری (عامل اول)، ماده «تثبیت یادگیری از طریق مرور مطالب، طرح سؤال و یافتن پاسخ» با مقدار ۰/۷۲۳؛ و ماده آخر آن تحت عنوان «ارزیابی تمام فعالیت های تحصیلی همه دروس دانش آموزان» با مقدار ۰/۴۱۲ از بین ماده های مربوط به عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز (عامل دوم)، ماده امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز با مقدار ۰/۷۵۰؛ و ماده آخر آن تحت عنوان «تأکید بر تلاش کیفی دانش آموزان و نه بر کمیت» با مقدار ۰/۴۶۸؛ و در نهایت از بین ماده های مربوط به عامل کاهش اضطراب امتحان (عامل سوم)، ماده «کم شدن اضطراب

1. Bartlett's Test of Sphericity

امتحان دانش‌آموزان «با مقدار ۰/۷۷۷؛ و ماده آخر آن تحت عنوان «نبود مردودی» با مقدار ۰/۴۵۴ به ترتیب بیشترین و کمترین بار عاملی را تشکیل داده‌اند.

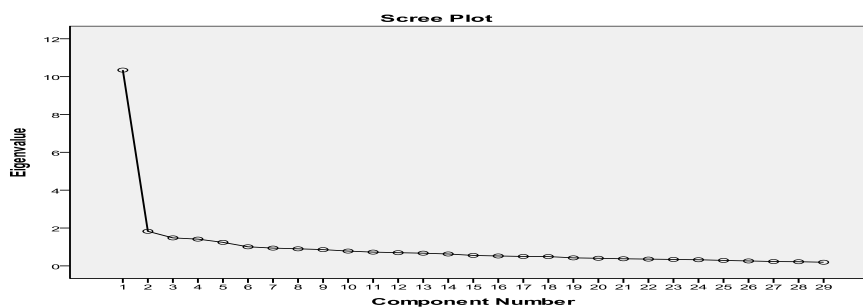
نتایج پایایی مربوط به سؤالات نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی نشان داد که آلفای کرونباخ برای کل سؤالات ۰/۹۵ و به همین ترتیب برای عامل تثبیت یادگیری ۰/۹۳ برای عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان ۰/۸۸۷ و برای عامل کاهش اضطراب امتحان ۰/۷۷۶ به دست آمد. مقادیر ویژه برای یک عاملی ۳۵/۶۶۹، برای دو عاملی ۶/۲۹۸ و برای سه عاملی ۵/۱۰۱ برآورد شد. جدول یادشده نیز نشان داد که درصد واریانس تبیین شده برای یک عاملی ۱۹/۵۰، برای دو عاملی ۳۵/۷۹ و برای سه عاملی ۴۷/۰۶ به دست آمد. لازم به ذکر است که سؤالات احساس آرامش در آموزش، بازدهی مناسب این طرح برای دانش‌آموزان کم استعداد و متوسط، باز بودن دست معلم در ارتقای دانش‌آموزان به پایه بالاتر و تشویق دانش‌آموزان به فعالیت گروهی به علت پایین بودن بار عاملی آن‌ها (کمتر از ۰/۴۰) و قرار نگرفتن روی هیچ کدام یک از عامل‌ها از تحلیل نهایی ماده‌ها حذف شدند. با استناد به این یافته سؤال ۱ و ۲ تحقیق تأیید می‌شود. در جدول ۲ عوامل، ماده‌ها و بار عاملی هر کدام یک از نقاط قوت ارزشیابی توصیفی ارائه شده است.

جدول ۲. عوامل، ماده‌ها و بار عاملی هر کدام یک از نقاط قوت ارزشیابی توصیفی

ردیف	بار عاملی
۱	تثبیت یادگیری از طریق مرور مطالب، طرح سؤال و یافتن پاسخ /۰/۷۲۳
	برقراری ارتباط یادگیری‌های قبلی با بعدی /۰/۷۰۸
۳	افزایش گنجینه لغات دانش‌آموزان /۰/۶۵۴
۴	مشارکت فعال معلم، دانش‌آموز و خانواده در امر آموزش /۰/۶۳۳
۵	کسب مهارت‌های مطالعه صحیح /۰/۶۳۰
۶	تلفیق مهارت‌های شنیدن، خواندن، تفکر و نوشتن /۰/۶۰۷
۷	ایجاد نگرش مطلوب نسبت به مدرسه /۰/۵۸۰
۸	کسب مهارت ارتباط بین فردی /۰/۵۵۷
۹	کسب مهارت تفکر انتقادی /۰/۵۵۰
۱۰	رشد مهارت خود اصلاحی و تنظیمی /۰/۵۳۹
۱۱	تشخیص نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش‌آموزان /۰/۴۱۶

ردیف	بار عاملی
۱۲	ارزیابی تمام فعالیت‌های تحصیلی همه دروس دانش آموزان /۰۴۱۲
۱۳	امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز /۰۷۵۰
۱۴	هدف طرح ایجاد یادگیری است تا کسب نمره /۰۷۳۰
۱۵	برقراری ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموزان /۰۷۲۴
۱۶	بالا رفتن قدرت بیان دانش آموزان /۰۷۰۵
۱۷	تشویق دانش آموزان به تحقیق در مورد مسائل گوناگون /۰۷۰۱
۱۸	آگاهی مستمر والدین از فعالیت‌های آموزشی فرزندان /۰۴۸۴
۱۹	صرفه جویی در سرمایه و سرانه مدرسه /۰۴۷۸
۲۰	تأکید بر تلاش کیفی دانش آموزان و نه بر کمیت /۰۴۶۸
۲۱	کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان /۰۷۷۷
۲۲	مناسب بودن این روش برای کلاس‌های با جمعیت کم /۰۷۶۸
۲۳	استمرار فرایند یاددهی و یادگیری در طول سال /۰۴۹۳
۲۴	از بین رفتن وابستگی به نمره در دانش آموزان /۰۴۷۳
۲۵	نبود مردودی /۰۴۵۴

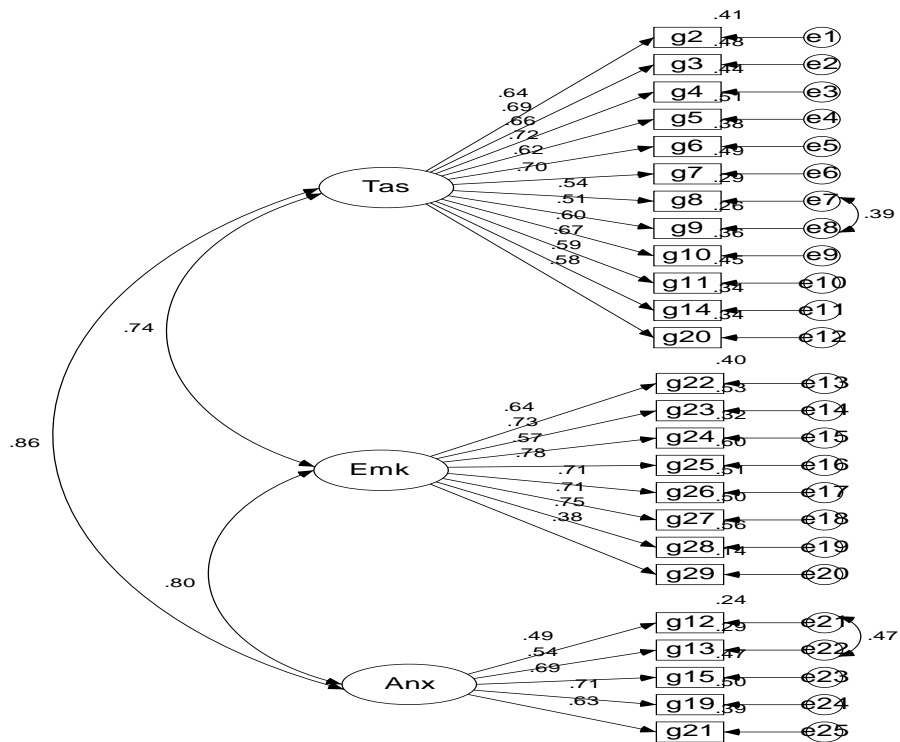
همانطور که قبلاً گفته شد از طریق نمودار اسکری نیز می‌توان تعداد عوامل پیشنهادی را استخراج کرد تعداد عوامل پیشنهادی از طریق نمودار اسکری در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. نمودار اسکری

تحلیل عاملی تأییدی ماده های نقاط قوت ارزشیابی توصیفی: به منظور تعیین روایی سؤالات استخراج شده مربوط به نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی (عوامل سه گانه) از نسخه ۱۶ نرم افزار AMOS استفاده شد. برای انجام این تحلیل از برآورد حداکثر درست

نمایی^۱ استفاده شد. نمودار ۲ نشان می‌دهد که بین عامل تثبیت یادگیری با عامل کاهش اضطراب امتحان ضریب همبستگی ۰/۸۵ بین عامل تثبیت یادگیری با عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان ضریب همبستگی ۰/۷۴ و بین عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان با عامل کاهش اضطراب امتحان ضریب همبستگی ۰/۸۰ وجود دارد.



نمودار ۲. مدل سه عاملی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی

Tas یعنی تثبیت یادگیری، Emk یعنی امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند نفر، Anx یعنی کاهش اضطراب

در نمودار ۲ بیضی‌ها، متغیرهای مکنون یا عامل‌ها و مستطیل‌ها نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی را نشان می‌دهد. پیکان‌های یک سویه از بیضی‌ها به مستطیل‌ها نشان می‌دهد که ماده‌ها روی کدام عامل بار می‌گیرند، مقدار نوشته‌شده روی پیکان‌ها آن میزان از واریانس ماده‌ها را که از سوی عامل قابل توضیح است نشان می‌دهد. پیکان‌های کوچک واریانس

باقی مانده (خطا) را نشان می دهد که به وسیله عامل تبیین نمی شود. پیکان های دوسویه همبستگی میان عامل ها را نشان می دهد. در تحلیل عاملی تأییدی مقادیر بارهای عاملی با توجه به وزن های بتا نشان داده می شوند (شوماخر و لوماکس^۱، ۱۹۹۶).

جدول ۳. ساختار عاملی نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی

الگو	X ²	Df	X ² /Df	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA
سه عاملی	۴۹۶/۰۸	۲۷۰	۱/۸۳	۰/۸۴	۰/۸۱	۰/۹	۰/۹	۰/۰۶۵

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می دهند، که شاخص های نیکویی برازش^۲ (GFI) ۰/۸۴؛ جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۳ (RMSEA) ۰/۰۶۵؛ شاخص برازندگی فزاینده^۴ (IFI) ۰/۹ و شاخص برازندگی مقایسه ای^۵ (CFI) ۰/۹ است. در این رابطه صاحب نظرانی همچون هو و بنتلر^۶ (۱۹۹۹) پیشنهاد می کنند که وقتی میزان GFI، CFI و IFI کوچک تر از ۰/۸ باشد نشان دهنده برازش مناسب و کافی مدل است. نتایج جدول ۳ حاکی از برازش مطلوب مدل پژوهش حاضر است. به منظور بهبود مقادیر شاخص های آن، دو اصلاح روی مدل انجام شد که در نمودار ۲ آمده است.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر نشان داد که نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان ابتدایی شهر اهواز (ناحیه ۱ و ۲) عبارت اند از عامل تثبیت یادگیری (۱۲ ماده)، عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند نفر (۸ ماده) عامل کاهش اضطراب امتحان (۵ ماده).

عامل در ماده های عامل اول نشان می دهد که تثبیت یادگیری از طریق مرور مطالب، طرح سؤال و یافتن پاسخ، برقراری ارتباط یادگیری های قبلی با بعدی، افزایش گنجینه لغات دانش آموزان، مشارکت فعال معلم، دانش آموز و خانواده در امر آموزش، کسب مهارت های مطالعه صحیح، تلفیق مهارت های شنیدن، خواندن، تفکر و نوشتن، ایجاد نگرش مطلوب

1. Schumacker & Lomax
2. Goodness of Fit Index
3. Root-Mean-Square-Error of Approximation
4. Incremental Fit Index
5. Comparative Fit Index
6. Hu & Bentler

نسبت به مدرسه، کسب مهارت ارتباط بین فردی، کسب مهارت تفکر انتقادی، رشد مهارت خوداصلاحی و تنظیمی، تشخیص نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش‌آموزان و ارزیابی تمام فعالیت‌های تحصیلی همه دروس دانش‌آموزان از جمله نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی است. نتایج یافته تحقیق حاضر با یافته سپاسی (۱۳۷۸)، حقیقی (۱۳۸۴)، حسنی (۱۳۸۸)، زارعی (۱۳۸۸) و حسن‌زاده (۱۳۸۹) هماهنگ است. در همین رابطه بررسی حسنی (۱۳۸۸) نشان داد که هر چه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد عملکرد آنها نیز بالاتر است. حسن‌زاده (۱۳۸۹) به این نتیجه رسید که ارزشیابی توصیفی به میزان نسبتاً زیادی در خلاقیت، نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادها، نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالابردن انگیزه و تشویق یادگیری شکوفایی استعدادها، نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالا بردن انگیزه و تشویق یادگیری، همچنین در روابط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. در ارزشیابی توصیفی روند ارزشی معلم با ندریس همراه و همزمان است.

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش‌آموز بود؛ هدف از طرح، ایجاد یادگیری است تا کسب نمره، برقراری ارتباط عاطفی بین معلم و دانش‌آموزان، بالا رفتن قدرت بیان دانش‌آموزان، تشویق دانش‌آموزان به تحقیق در مورد مسائل گوناگون، آگاهی مستمر والدین از فعالیت‌های آموزشی فرزندان، صرفه‌جویی در سرمایه و سرانه مدرسه، تأکید بر تلاش کیفی دانش‌آموزان و نه بر کمیت از جمله نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی به شمار می‌رود. نتایج یافته تحقیق حاضر با یافته سپاسی (۱۳۷۸)، حقیقی (۱۳۸۴)، حسنی (۱۳۸۸)، زارعی (۱۳۸۸) و حسن‌زاده (۱۳۸۹) هماهنگ است.

کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان، مناسب بودن این روش برای کلاس‌های با جمعیت کم، استمرار فرایند یاددهی و یادگیری در طول سال، از بین رفتن وابستگی به نمره در دانش‌آموزان و نبود مردودی از دیگر نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی است. نتایج تحقیق حاضر با یافته سپاسی (۱۳۷۸)، حقیقی (۱۳۸۴)، حسنی (۱۳۸۸)، زارعی (۱۳۸۸) و حسن‌زاده (۱۳۸۹) هماهنگ است. در طرح توصیفی، نامی از امتحانات کلاسی و سالیانه باقی نمی‌ماند و ترس و اضطراب ناشی از دیو امتحان جای خود را به فرشته مهربانی، عشق و امید

می‌دهد و یک انگیزه درونی جهت یادگیری بهتر و عمیق‌تر در کودکان نمایان می‌شود و شعار سنتی «امروز در مدرسه چند گرفته‌اید؟» جای خود را به «امروز در مدرسه چه آموخته‌اید؟» می‌دهد و عملاً با طرح این سؤال کودکان آموخته‌های خود را در منزل و در جامعه به خاطر می‌آورند و مرور می‌کنند. بنابراین هیچ کودک دیگری به خاطر گرفتن نمره کم تنبیه نمی‌شود یا به علت فشار والدین و تمسخر همکلاسی‌های خود و اطرافیان تحت فشار روحی و روانی قرار نمی‌گیرد و عواقب ناخوشایندی که بارها شاهد آن بوده‌ایم به وقوع نمی‌پیوندد. بلکه در یک محیط آرام و به‌دوراز تنش هر کس می‌تواند راه پیشرفت خود را طبق استعداد خدادادی خویش و در بستر مناسبی که معلم فراهم می‌کند ادامه دهد. بسیاری از آسیب‌هایی که آموزش و پرورش، معلمان و دانش‌آموزان و به دنبال آن خانواده‌ها را نگران می‌کند آسیب‌های جدی مربوط به امتحان است به گونه‌ای که سایه سنگین امتحان بر تمامی فعالیت‌های تربیتی کلاس و مدرسه سایه افکنده است و در نظام ارزشیابی فعلی می‌بینیم که تا حدود زیادی امتحان و به عبارت روشن‌تر موفقیت در امتحان هدف اصلی فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس و مدرسه شده است، یعنی امتحان ارباب تمام تعلیم و تربیت است در صورتی که می‌بایست خدمتگذار آن باشد.

در اجرای طرح جدید ارزشیابی توصیفی در مدارس تلاش می‌شود تا با تأکید بر ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی و همچنین دادن بازخورد توصیفی، شرایط بهتری برای یادگیری فراهم شود. بنابراین، انتظار می‌رود که این نظام ارزشیابی در عملکرد تحصیلی، باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته باشد. تبیین درست جایگاه ارزشیابی در آینده‌ی نظام تعلیم و تربیت و فرآیند یاددهی-یادگیری اهمیت بسیار دارد. به‌رغم آنکه سنجش ارزشیابی، خرده سیستمی از نظام تعلیم و تربیت استولی نقش مهم‌تری را ایفا می‌کند و تأثیر تحولات آن نسبت به سایر خرده سیستم‌های آموزش و پرورش بسیار بیشتر است. روش ارزشیابی، فرهنگ عمومی را تحت تأثیر قرار داده است به طوری که بخش مهمی از آسیب‌های اجتماعی در درون خانواده‌ها و اجتماع ناشی از آثار ارزشیابی است. فرآیند سنجش و ارزشیابی در کشور ما، فقط شامل ارزیابی مجموعی یا نهایی است که در پایان دوره آموزشی به منظور تشخیص پیشرفت تحصیلی و رتبه‌بندی صورت می‌گیرد. در این روش

تمامی تلاش معلم، دانش‌آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون‌های نهایی و نمره آنهاست و ماحصل همه زحمات‌ها در یک عدد یک یا دورقمی خلاصه می‌شود. این نمره نه تنها ملاک قضاوت و تصمیم‌گیری در خصوص دانش‌آموزان است، بلکه به نوعی ارزشیابی از کار معلم، مدیر و والدین و نظام آموزشی تلقی می‌شود. نتایج حاصل از این گونه تصمیم‌گیری‌ها دقیق نبوده، ممکن است عواقب ناگواری را به همراه داشته باشد. به عبارت دیگر به جای آنکه نظام ارزشیابی و اندازه‌گیری در خدمت آموزش و رشد و توسعه دانش‌فراگیران و معلمان قرار گیرد،

فرآیند تدریس و یادگیری در خدمت نظام سنجش و آزمون درآمده است و ملاک قضاوت در مورد در مورد عملکرد نظام آموزشی و دانش‌آموز در یک مقیاس صفر تا بیست خلاصه می‌شود. تلاش برای حل مشکلات واقعی زندگی و یادگیری در حین عمل باید از اهداف و کارکردهای مهمی تلقی شود که هم نظام آموزش و هم نظام سنجش معطوف به آن عمل نماید و این همان چیزی است که روش‌های جدید سنجش و ارزشیابی در پی آن است.

بدیهی است که محیط و جو یادگیری کلاس در یادگیری درسی بسیار مهم است (داوز و ساین، ۱۹۹۹). در همین رابطه برخی از صاحب‌نظران همچون استارک و گری^۲ (۲۰۰۱) معتقدند که جو کلاس خوب آنجایی است که در آن دانش‌آموزان در بیان عقاید خود آزاد و راحت باشند و اعتماد به نفس پیدا کنند که نتیجه این کار به یادگیری بهتر و عملکرد خوب آن‌ها در آزمون‌ها منجر می‌شود. به نظر می‌رسد که ارزشیابی توصیفی در محیط آموزشی تحقق پیدا می‌کند. در همین رابطه لوکاسو مورفی^۳ (۲۰۰۷) توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایتگر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل و روانی آنان نقش مؤثری ایفا می‌کند. لوبرز (۲۰۰۶) در پژوهش‌شان نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبرو می‌شوند. ارزشیابی از فعالیت‌های

-
1. Daws & Singh
 2. Stark & Gray
 3. Loukas Murphy

آموزشی و پرورشی، به‌ویژه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از وظایف مهم هر نظام آموزشی در دنیاست. این عمل عمدتاً توسط معلمان در کلاس درس، قبل از آموزش در جریان آموزش و بعد از آموزش با مشارکت فعال دانش‌آموزان انجام می‌شود. بنابراین ضرورت دارد که معلمان در این زمینه از مهارت کافی برخوردار باشند. از سوی دیگر معلمان باید باور داشته باشند که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز مانند آموزش، فرایندی مستمر است؛ فرایندی که بخشی از آموزش است و به یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. آنچه امروز هر معلمی به آن نیاز مبرم دارد، کسب مهارت سنجش و ارزشیابی در ضمن آموزش (فرایند یادگیری-یاددهی) است. وقتی صحبت از فرصت می‌شود یعنی اینکه ارزشیابی را از آموزش جدا تصور کرده‌ایم اگر روش تدریس معلم روش فعال باشد در زمان فعالیت کودکان معلم شاهد هدایت‌گر و راهنما خواهد بود و بهترین فرصت برای ارزشیابی توصیفی هم در همین حین فرایند تدریس است نه پایان تدریس.

با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق به ارائه پیشنهادهایی برای اصلاح و بهبود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته می‌شود:

- بررسی نقاط ضعف طرح از طریق تحقیقات علمی
- ضرورت توجه جدی به آموزش و توجیه کلیه متصدیان طرح از جمله عوامل مدرسه، معلمان کارشناسان آموزش اداره احساس می‌گردد.
- لزوم آموزش و توجیه اولیاء دانش‌آموزان و تهیه بسته‌های آموزشی راهنما برای آنها
- لزوم برگزاری مستمر و پیوسته کارگاه‌های آموزشی برای آموزگاران و متصدیان این طرح
- ضرورت توجه به ترویج و اطلاع‌رسانی عمومی از طریق امکانات صداوسیما، رادیو، روزنامه‌ها و... در مورد اهمیت و ابعاد طرح ارزشیابی توصیفی و نتایج و پیامدهای آن
- توجه به ضرورت بازنگری و تسهیل و ساده سازی چک لیست‌ها و ابزارهای مورد استفاده در این طرح
- تراکم کلاس‌های پرجمعیت به تعداد (۱۵-۲۰) نفر پایین آورده شود

- مجهز نمودن کلاس‌های درس مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی به میزهای گرد و صندلی‌های مناسب جهت انجام فعالیت‌های گروهی
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت اطلاع‌رسانی و توجیه والدین و دانش‌آموزان در مورد ارزشیابی توصیفی
- تخصیص بودجه مناسب‌تر برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی
- انتشار یافته‌های علمی در زمینه‌ی ارزشیابی توصیفی جهت معرفی هر چه بهتر آن
- غنی‌تر کردن کتابخانه‌های مدارس جهت آگاهی بیشتر مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین نسبت به ارزشیابی توصیفی
- فراهم نمودن ادبیات قوی‌تر برای مبانی نظری طرح ارزشیابی توصیفی (حسنی، ۱۳۸۸).

منابع

- بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۱). روش‌های پژوهش و تحلیل آماری، مثال‌های پژوهشی با SPSS و AMOS. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
- حسنی، محمد. (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه اول، دوم و سون دبستان، تهران، آثار معاصر
- حسنی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها، تهران: آثار معاصر
- حسنی، محمد. (۱۳۸۸). کژتابی‌های ذهنی چالش پیش روی گسترش ارزشیابی کیفی توصیفی در دوره ابتدایی. رشد، مدیریت مدرسه، شماره ۶۴، دوره هشتم.
- حسن‌زاده، کبری. (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان. طرح تحقیقاتی خاتمه یافته.
- حقیقی، فهیمه‌السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان در پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۳-۸۴، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور، مرکز تهران.

- زارعی، اقبال. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۵، سال ۱۶، شماره ۲، صص ۷۹-۹۲.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دوران.
- سیف مقدم، حسن. (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارهای اجتماعی دانش آموزان، ارزشیابی توصیفی (فرآیند و فرآورده) گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم آباد، انتشارات شاپور خواست
- سپاسی، حسین (۱۳۷۸). مقایسه تأثیر ارزشیابی تکوینی و پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علمی علوم تربیتی و روان شناسی، دوره سوم، شماره ۱، صص ۳۹-۵۰.
- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۳). سنجش عملکرد در فرآیند یاددهی- یادگیری. مجموعه مقالات همایش ملی-مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. صص ۳۲۳-۳۴۱.
- فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۳۸۲). مجموعه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و تربیتی، انتشارات تزکیه.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۲). سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی. مشهد: انتشارات حکیم فردوسی.
- مرادی، نصح. (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی. نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش، شماره ۲۸۲، وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی). مصوبه هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.

Angelo, T. (1995). Definition of assessment. AAHE Bulletin, November 7.

Bransford, J. Brown, A, Cocking, R. Donovan, M. & Pellegrino, W. (eds). (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition, National Research Council, National Academy Press, Washington.*

- Daws, N. & Singh, B. (1999). Formative assessment strategies in secondary science, *School Science Review*, 80, 293, 71–78.
- Driscoll, M. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston. Allyn & Baycon.
- Erwin, T. (1991). *Assessing Student Learning and Development*, 14–19. San Francisco: Jossey-Bass.
- Earl, L. (2003). Assessment As Learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Experts in Assessment series. Corwin Press, inc. Thousand Oaks, California.
- Harrison, C. & Harlen, W. (2006). 'Children's self- and peer-assessment. In: Harlen, W. (Ed) *ASE Guide to Primary Science Education*. Hatfield: Association for Science Education.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. *Learning Environments Journal*. 12, N2: 85-99.
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *school psychology Journal*. 44, Issue 6:491-512. Available from: <http://www.rung.nl/staff/b>.
- Lunt, I. (1993). The practice of assessment. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. New York: Routledge.
- Martin, M. O. Mullis, I. V. S. & Kennedy, A. M. (Eds). (2007). PIRLS 2006 technical report. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Militello, Matthew. Schweid, Jason & Sireci, Stephen G. (2010). Formative assessment systems: evaluating the fit between school districts' needs and assessment systems' characteristics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Forum on Assessment. (1995). *Principles and indicators for student assessment systems*. Cambridge, MA: National Center for Fair and Open Testing.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Sato, M. Coffey, J. & Moorthy, S. (2005). 'Two teachers making assessment for learning their own', *The Curriculum Journal*, 16, 2, 177–191.
- Shepard, L. A. Kagan, S. L. & Wurtz, E. (Eds). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

- Stark, R. & Gray, D. (2001). 'What science do they think they know? Primary Science Review, 68, 8–11.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan* .86(1): 22–27.
- Stiggins, R. & Conklin, N. (1992). In teacher hands: Investigating the practices of classroom assessment, Albany, Suny Press.
- Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (1995): CodingGuide for Free-Response Items-Populations 1 and 2 (Doc. Ref.: ICC897/NRC433). Boston College.
- Wiggins, G. (1989). A true test, *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Woolfolk, A. (1995). Educational psychology. Engelwood Cliffs, NJ, Prentice – Hall.