

## مقایسه تأثیر ارزشیابی کمی و کیفی بر تحقق اهداف شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی در دانش آموزان

مریم شجاع حیدری<sup>۱</sup>

کارشناسی ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان

سودابه صابری

کارشناسی، علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور کامیاران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه تأثیر ارزشیابی کیفی و کمی بر تحقق اهداف شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی در دانش آموزان می باشد. این پژوهش از نوع علی - مقایسه ای (پس رویدادی) است. جامعه آماری، دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر یاسوج می باشند که ۱۶۰ نفر از آنها به روش نمونه گیری خوشه ای به عنوان نمونه انتخاب و پرسشنامه های آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی و سنجش ویژگی های عاطفی بین آنها توزیع شد. همچنین چک لیست مهارت های جسمانی بوسیله معلمانشان تکمیل گردید. نتایج حاکی از آن است که بین دو گروه (کمی و کیفی) از لحاظ متغیر شناختی تفاوت معنی داری وجود دارد و گروه کمی نمرات بالاتری نسبت به گروه کیفی به دست آوردند. یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین دو گروه (کمی و کیفی) از لحاظ متغیر عاطفی تفاوت معنی داری وجود ندارد. همچنین نتایج بیانگر آن است که بین دو گروه (کمی و کیفی) از لحاظ متغیر روانی - حرکتی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی کمی، ارزشیابی کیفی، اهداف روانی - حرکتی، اهداف شناختی، اهداف عاطفی

<sup>۱</sup> نویسنده مسئول: maryamheidari6365@yahoo.com

بی شک ارزشیابی در نظام آموزشی اهمیت ویژه‌ای دارد زیرا بر اساس این نظام ارزشیابی در سطوح مختلف می‌توان نیروهای کارآمد و متخصص را برای هر جامعه گزینش کرد، ارزشیابی آموزشی در آموزش و پرورش بزرگترین و برترین رکن آموزش هر کشور می‌باشد و از جایگاه ویژه‌ای برخوردار می‌باشد (نیکبخت، ۱۳۸۶). ارزشیابی برای یادگیری، یک وسیله آموزشی است که نه تنها بریادگیری دانش آموزان نظارت و آن را کنترل می‌کند، بلکه یادگیری را افزایش می‌دهد. هدف مهم ارزشیابی، افزایش کیفیت یادگیری و کاربردی کردن آن می‌باشد. ارزشیابی جزء لاینفک تدریس بوده و باید همگام با آن و بصورت مستمر انجام گیرد (مهدوی فر، ۱۳۸۱).

ارزشیابی آموزشی، عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی درباره ارزش یا اهمیت هدفهای آموزشی برنامه‌ها، عملیات و نتایج آن به منظور هدایت تصمیم‌گیری، پاسخگویی و اطلاع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی معمولاً به دو صورت تکوینی و تراکمی انجام می‌گیرد. ارزشیابی تکوینی در طول دوره آموزشی و در پایان هر واحد درسی اجرا می‌شود (سیف، ۱۳۸۲). در ارزشیابی تکوینی، هدف، امتیاز دادن یا تویخ دانش آموزان نیست، بلکه شناسایی نقص‌ها و کاستی‌هایی است که هنوز فرصت اصلاح آنها وجود دارد. به همین دلیل معلم ممکن است نتایج ارزشیابی را به اطلاع دانش آموزان نرساند و فقط تلاش خود را برای تحقق اهداف یا اصلاح اهداف افزایش دهد، یا ممکن است ارزشیابی تکوینی بدون تصحیح و نمره دهی رسمی تکالیف انجام گیرد. در ارزشیابی تراکمی همه آموخته‌های دانش آموزان در طول یک دوره آموزشی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و هدف آن نمره دادن به دانش آموزان و قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه درسی یا مقایسه برنامه‌های گوناگون درسی با یکدیگر است. همچنین این نوع از ارزشیابی به منظور قبول یا رد افراد پس از آموزش انجام می‌گیرد و پس از آزمون افراد فرصت چندانی برای جبران نخواهند داشت (شرفی، ۱۳۷۹). تأکید بر ارزشیابی تراکمی و غالب بودن این نوع ارزشیابی آن هم به صورت کمی، مشکلاتی را به بار آورده است که عمده‌ترین آنها، عدم تحقق کامل اهداف آموزش و پرورش و همچنین اثراتی چون مدرک گرایی، اضطراب، محدود کردن خلاقیت (خوش خلق و شرفی، ۱۳۸۵). در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی، آخرین گام است و برای تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود. اکنون ارزشیابی، بخش جدایی‌ناپذیر و همگام فرایند آموزش-یادگیری است که به جای طبقه‌بندی دانش آموزان، بر هدایت یادگیری آنها متمرکز است (شرفی، ۱۳۸۳). ارزشیابی، نیازها را کشف، هدفها را تدوین، و امکانات یاددهی \_ یادگیری را فراهم می‌کند و نارسایی‌های موجود در همه مقاطع آموزشی به ویژه در مقطع ابتدایی را به دلیل اهمیت و جایگاه ویژه آن در کسب مهارتهای پایه برطرف می‌کند. بازنگری در سیستم ارزشیابی در سطوح مختلف اهداف، روشها و ابزارها، لزوم روی آوردن به رویکردهای نوین ارزشیابی را چه به صورت پایانی و چه بصورت مستمر (کمی، کیفی و ترکیبی) اجتناب‌ناپذیر می‌کند (حقیقی، ۱۳۸۶). شیوه ارزشیابی سنتی (کمی) و نتیجه-مدار، دانش آموزان را به گروه‌های قوی و ضعیف، تیزهوش یا کند ذهن و فعال و غیرفعال تقسیم بندی میکند، درحالیکه شیوه ارزشیابی مستمر و رشد دهنده در پی بارز کردن قوت یا ضعف دانش آموزان و در نتیجه ارتقاء یا عدم ارتقاء آنان به پایه‌های بالاتر نیست، بلکه در پی پاسخگویی به این پرسش است که "دانش آموز در کجا قرار دارد و من برای پیشرفت او چه میتوانم بکنم؟" شیوه‌های سنتی ارزشیابی که عمدتاً به صورت تراکمی و در غالب آزمونهای کتبی و شفاهی صورت می‌گیرد با توجه به دو اصل پاسخگویی و ارتقای تحصیلی کاملاً ضروری به نظر می‌رسد، اما برای هدایت و شکل دهی به آموزش و یادگیری ناکافی و نارساست. میتوان نتیجه گرفت که در فرآیند ارزشیابی دو اصل بسیار مهم است: ۱- عملکرد دانش آموزان مستقیماً مورد بررسی قرار گیرد. ۲- در خدمت آموزش باشد و نه به عکس (خوش خلق، ۱۳۸۴). این اصول بیانگر همزمانی طول دوره ارزشیابی و فرآیند آموزش است. ارزشیابی از عملکرد نیز می‌تواند انگیزه‌ای موثر در بهبود آموزش باشد و ادراک دانش آموزان را از مطالبی که باید بدانند و چیزهایی که باید انجام دهند، افزایش دهد (سلیمیزاده، ۱۳۸۲). بنابراین ارزشیابی جزئی از

آموزش تلقی می شود و جهت آموزش را تعیین و پیشرونده می کند، به عبارت دیگر ارزشیابی به عمل می آید تا آموزش بهتر صورت گیرد نه اینکه آموزش انجام می گیرد تا ارزشیابی به عمل آید.

با این اوصاف این پژوهش قصد دارد تأثیر ارزشیابی کیفی را بر سه ویژگی مورد بررسی قرار دهد. که این سه ویژگی در قالب سه سؤال مطرح شده است، به ترتیب شامل ویژگی های شناختی، عاطفی، و روانی- حرکتی می باشد.

ویژگی های شناختی: به جریانهایی که با شناخت و اندیشه انسان سر و کار دارند، مربوط می شوند، مانند حفظ کردن، فهمیدن، استدلال کردن و قضاوت کردن(سیف، ۱۳۸۰). بلوم و همکاران(۱۹۵۶) هدفهای حوزه شناختی را در شش طبقه کلی طبقه بندی کرده اند. هر یک از این طبقه ها یک نوع فرایند شناختی را توصیف می کند. این شش طبقه به ور سلسله مراتبی درست شده و هدفهای آن بنا به اصل پیچیدگی سازمان یافته اند، که عبارتند از: (۱) دانش (۲) فهمیدن (۳) کار بستن (۴) تحلیل (۵) ارزشیابی.

ویژگی های عاطفی: به احساس، انگیزش، نگرش، قدردانی، ارزشگذاری و از این قبیل مربوط می شود. برای مثال وقتی معلمی از این بابت نگران است که یکی از دانش آموزان علاقه ای به درس فیزیک نشان نمی دهد، نگرانی او در رابطه با مشکل دانش آموز به حوزه عاطفی مرتبط میشود(سیف، ۱۳۸۰). در زمینه عاطفی میتوان گفت: کودکان در کلاس با معلمان بحث کنند. به آنها استقلال کاری داده می شود تا تصمیم بگیرند. احساس آرامش می کنند و تنشها و فشارهای کسب نمره را نداشته باشند. طبقه بندی حوزه عاطفی بوسیله کراتول و همکاران(۱۹۶۴) تهیه شده است. این طبقه بندی از پنج طبقه به شرح زیر تشکیل یافته است: (۱) دریافت کردن، (۲) پاسخ دادن، ارزشگذاری، (۳) سازمان دادن ارزشها و (۴) شخصیت یافتن.

ویژگی های روانی- حرکتی: به فعالیت هایی اشاره دارند که علاوه بر جنبه روانی، جنبه جسمانی هم دارند. بنابراین، تمام هدفهای یادگیری وابسته به اعمال و مهارتهای حرکتی و بدنی را باید در این حوزه جای داد(سیف، ۱۳۸۰، ص ۱۳۷). کیبلر، بارکر و مایلز در سال ۱۹۷۰ این حوزه را با توجه به مراحل رشد کودکان، حرکت اندامهای بدن و هماهنگی بین آنها طبقه بندی کرده اند از جمله: (۱) حرکات کلی بدنی، (۲) حرکات هماهنگ ظریف، (۳) رفتارهای ارتباطی غیر کلامی، (۴) ارتباط کلامی. بطور کلی در اهمیت ارزشیابی کیفی می توان گفت که آثاری بر دانش آموز، محیط و جریان یادگیری بر جای می گذارد که هر یک هدفهای ارزشمند تربیتی تلقی می شوند که نظام در پی تحقق بخشیدن به آنهاست. از جمله این اهداف می توان به موارد زیر اشاره نمود: بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری، افزایش مشارکت در یادگیری، افزایش روحیه نقدپذیری، افزایش بهداشت روانی در کلاس درس با حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی و فرهنگ بیست گرابی و افزایش اعتماد و عزت نفس دانش آموزان.

اصطلاح ارزشیابی تکوینی را برای اولین بار اسکریون در مباحث مربوط به تنظیم برنامه های درسی بکار برده است. بلوم، هستینگز و ماداواس(۱۹۸۶) نیز معتقد بودند که ارزشیابی تکوینی، نه تنها برای تنظیم برنامه درسی، بلکه برای تدریس و نیز یادگیری دانش آموزان مفید است(استیگنیز، ۲۰۰۵؛ ؛ شپرد، ۲۰۰۰؛ ؛ ترز، ۲۰۰۹؛ و بلک و ویلیام، ۱۹۹۸). تغییرات نظام ارزشیابی برای بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزان، پدیده ای است که امروزه در اثر کشورهای جهان مشاهده می شود(سیف، ۱۳۸۲؛ شپرد، ۲۰۰۰؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸). سابقه ارزشیابی توصیفی در برخی از کشورها، حداقل به سال ۱۹۳۰

2- Bloom. , Engelhart. , Furst. , Hill... ,&Krathwhol..

3-Krathwol,...,Bloom,&Masia,..

4 Kibler. , Barker. , &Miles

2- Screven

3 - Bloom., Hasting..., Madous.

4 -Stiggins

-۵Shepard

6 -Taras

7 -Black.,&Wiliam

میلا دی بر می‌گردد که با عنوان «Social promotion» مطرح شد (سبحانی فرد، ۱۳۸۴). امروزه این طرح در کشورهای چون ژاپن، زلاندنو، ایرلند، انگلستان، آلمان، دانمارک و سوئد انجام می‌گیرد. همچنین در بسیاری از کشورهای پیشرفته دیگر نیز که نظام آموزشی غیر متمرکز دارند چنین طرحی یا طرح‌های مشابه در حال اجراست و از لحاظ طبقه بندی می‌توان آنها را در این گروه جای داد. بسیاری از کشورهای کمتر توسعه یافته مانند کوبا، گامبیا، غنا، بنگلادش و پاراگوئه نیز از جمله مجریان این طرح اند (سبحانی فرد، ۱۳۸۱). در سال‌های اخیر نیز همگام با سایر کشورها اقداماتی در کشور ما صورت گرفته است، که برای مثال، شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰ به معاونت آموزشی عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش مأموریت داد تا نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام کنند و آن را از سال تحصیلی ۸۲-۸۱ به صورت آزمایشی در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی که از نظر نیروی انسانی و امکانات، ویژگی‌های لازم را دارند، اجرا نمایند (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲). در راستای این تغییر، گروه مطالعات دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، طرح ارزشیابی توصیفی را تهیه کرد و از نیمه دوم بهمن ماه ۱۳۸۱ به اجرای پیش آزمایشی این طرح پرداخت. این طرح، بعد از اجرای آزمایشی و همچنین برگزاری پودمانی‌های آموزشی برای معلمان مجری طرح، عملاً از مهرماه سال ۱۳۸۲ در تعداد محدودی از مدارس ابتدایی کشور اجرا شده است (رضایی و سیف، ۱۳۸۵). با توجه به توضیحات ارائه شده سؤالات پژوهش به شرح ذیل می‌باشند:

- ۱- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف شناختی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟
- ۲- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان پسر و دختر به اهداف شناختی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟
- ۳- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف عاطفی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟
- ۴- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان پسر و دختر به اهداف عاطفی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟
- ۵- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف روانی- حرکتی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟
- ۶- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان پسر و دختر به اهداف روانی- حرکتی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟

#### پیشینه پژوهش

کمپ و تپروف (۱۹۹۸) تحقیقی در زمینه ارزشیابی تحصیلی فراگیران با استفاده از پرونده کار یا کارنما در انگلستان انجام دادند. نتایج نشان داد، یادگیرنده را فعال، پویا و مستقل باور می‌آورد، انگیزش درونی برای یادگیرندگان ایجاد می‌کند و دستاوردها را بهبود می‌بخشد، مهارت‌های برقراری ارتباط و روابط اجتماعی را توسعه می‌دهد، فرصتی برای مکالمه و گفتگو میان معلم یا مربی و یادگیرنده به دست می‌دهد، یک ابزار و روش مناسب برای نشان دادن یادگیری است، در کلاس‌های نامتجانس و ناهمگن، امکان سنجش تک تک افراد را فراهم می‌آورد.

اولینا و سالیوان (۲۰۰۲) به بررسی تاثیر راهبردهای ارزشیابی کلاسی بر پیشرفت و نگرش دانش آموزان پرداختند. نتایج نشان داد دانش آموزان در گروه‌های ارزشیابی معلم و ارزشیابی شخصی به اضافه ارزشیابی معلم، رتبه‌های بالاتری در پروژه نهایی در مقایسه با گروه بدون ارزشیابی کسب کردند.

کرتزیس و همکارانش (۲۰۰۲) همبسته‌های کیفیت زندگی در مدرسه از جمله متغیرهای جمعیت‌شناسی، شخصیتی و استرس آموزشی را مورد بررسی قرار دادند و یک مدل همخان کیفیت زندگی در مدرسه را با استفاده از داده‌های به دست آمده طراحی نمودند.

<sup>1</sup> - Kamp & Toperoff. 1

<sup>1</sup> - Olina, Z. & Sullivan 2

<sup>1</sup> - Karatzias, A. , power, K. G.<sup>3</sup>, Flemming, j. , & Swanson, V

لاچویور و تاردیف (۲۰۰۲) در زمینه نوآوری در ارزشیابی دانش آموزان انجام دادند، نتایج نشان داد، مدرسی که معلمان و مدیران آن نوآوری در ارزشیابی را کاملاً درک نموده اند و آموزش های لازم را به خوبی فراگرفته اند، دانش آموزان موفق تری داشته اند.

استفنیو و پارکز (۲۰۰۳) تاثیر سنجش کلاسی بر انگیزش دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی در درس علوم را مورد بررسی قرار دادند. تحلیل داده ها اثر معنی داری برای انواع سنجش در هدف گزینی نشان داد، همچنین تحلیل ها نشان داد که نوع سنجش بر نگرش درباره علوم و درگیری شناختی اثر معنی داری ندارد.

وادل (۲۰۰۳) اثرات بازخورد نوشتاری در سنجش تکوینی بر انگیزش و جهت گیری هدفی دانش آموزان را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که گروه آزمایشی به طور معنی داری سطح بالاتری از جهت گیری هدفی تسلطی را گزارش کرده اند. مدل خطی کلی با اندازه گیری مکرر حمایت هایی برای رابطه بین نمرات بازخورد نشان داد. در حالی که رابطه بین اثربخشی بازخورد و عملکرد تحصیلی معنی دار نبود.

در ایران نیز گام های جدی در این زمینه برداشته شده است از جمله:

شاه زمانی در سال (۱۳۸۰) در تحقیقی با عنوان شیوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی مدارس اصفهان، دریافت، ابزاری که معلمان در ارزشیابی مستمر به کار می برند، عمدتاً آزمونهای کتبی و شفاهی است. براساس یافته های این تحقیق دانش آموزان اعتقاد داشتند که ارزشیابی مستمر، در یادگیری مؤثر، و موجب رفع مشکلات یادگیری، و موفقیت تحصیلی آنان می شود.

زندى دره غریبی (۱۳۸۲) تحقیقی پیرامون تأثیر ارزشیابی مستمر بر کاهش اضطراب و افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان ایذه انجام داده که برخی از نتایج آن عبارتند از: آزمونهای مستمر بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان اثر داشته، اما بر افزایش عملکرد تحصیلی تأثیر معنی داری نداشته است، همچنین بین اضطراب امتحان دانش آموزان و عملکرد تحصیلی آنها رابطه منفی معنی داری وجود دارد.

در تحقیقی حقیقی (۱۳۸۴) نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) را در تعمق یادگیری دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران، سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ مورد بررسی قرار داد، و به این نتایج دست یافت که سطوح یادگیری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد، یعنی گروه آزمایش در مجموع بهتر از گروه کنترل عمل نمودند.

رضایی (۱۳۸۵) تحقیقی تحت عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران انجام داد و نتایج زیر به دست آمده است:

- سطح پیشرفت دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل ریاضیات، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم سطح آنهاست.

- بین گروههای آزمایش و گواه، در متغیرهای حوزه عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه) موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خودانگیزگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوتی معنی داری مشاهده نشد.

- در متغیرهای حوزه روانی - حرکتی تفاوتی معنی داری بین دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی وجود نداشت.

<sup>1</sup> -Lachiver& Tardif. 4

<sup>1</sup> -Stefanou, C, &parkes, J. 5

<sup>1</sup> - Waddel,C.A. 6

-نتایج تحلیل های تکمیلی نشان داد که در آزمون های عملکردی از قبیل آزمون اشپای دور ریختنی و آزمون دما سنج هر چند دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی عملکرد بهتری در مقایسه با دانش آموزان مدارس عادی داشتند ولی این تفاوتها از نظر آماری معنی دار نبود.

فتح آبادی (۱۳۸۵) به بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق اهداف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت های معنی داری بین گروه های آزمایش و گواه در حوزه شناختی وجود دارد. نمرات دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی بالاتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم سطح با آنهاست. نتایج مربوط به مقایسه گروهها در حوزه عاطفی نشان داد که تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد. اما نتایج این تحقیق نشان داد که بین دو گروه آزمایش و گواه در حوزه روانی - حرکتی تفاوت های معنی داری وجود دارد.

حسینی و احمدی (۱۳۸۶) تحقیقی در زمینه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران انجام دادند، نتایج نشان داد، که گرایش نسبی افراد جامعه به نوآوری، نگرش مثبت به ارزشیابی توصیفی، سطح سواد نسبتاً متناسب معلمان از این طرح، ویژگی های مثبت الگوی ارزشیابی توصیفی، سطح سواد نسبتاً مناسب معلمان از زمینه های مثبت برای اشاعه این طرح است، و نگرش مثبت معلمان به ارزشیابی سنتی، از عوامل منفی در اشاعه الگوی ارزشیابی توصیفی در سطح شهر تهران می باشد. ابراهیمی (۱۳۸۷) تحقیقی تحت عنوان بررسی قوت ها و ضعف های فرآیند تغییر در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در آموزش ابتدایی استان اصفهان انجام داد. این تحقیق، در هم تنیده و از نوع توصیفی - تحلیلی می باشد، که در پنج حیطه تدوین و طراحی، اشاعه و انتشار، پذیرش، اجرا و نهادینه کردن، به بررسی نقاط قوت و ضعف طرح توصیفی پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که بیشترین میانگین مربوط به حیطه پذیرش، و کمترین میانگین مربوط به حیطه اجرا می باشد. بنابراین طرح ارزشیابی توصیفی در حیطه پذیرش دارای قوت، در حیطه اجرا دارای ضعف می باشد.

### روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش از نوع علی - مقایسه ای<sup>۱</sup> می باشد. علی - مقایسه ای به این دلیل که پژوهشگر با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع آن می پردازد، و سعی بر آن دارد که از معلول به علت احتمالی پی ببرد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶). در این تحقیق پژوهشگر به دنبال این است که نخست از راه مطالعه توصیفی پیمایشی، تاثیر ارزشیابی کمی و کیفی را در میزان تحقق اهداف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی بدست آورد، و پس از بررسی و مقایسه آنها به میزان تفاوت ارزیابی کمی و کیفی دست یابد و همچنین ارتباط بین میزان دستیابی به اهداف را با توجه به این نوع از ارزیابی تعیین نماید. با توجه به اینکه طرح ارزشیابی توصیفی از سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در بعضی از مناطق شهر یاسوج به صورت آزمایشی به اجرا درآمده است، لذا جامعه آماری محدود به این مناطق بوده و کلیه دانش آموزان پایه سوم مدارس ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و همچنین، مدارس هم سطح با آنها که تحت پوشش این نوع از ارزشیابی قرار نگرفته اند، جامعه آماری را تشکیل می دهد. در این پژوهش تعداد کل افراد جامعه ۱۶۱۴ نفر دانش آموز پایه سوم ابتدایی شهر یاسوج می باشد. در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شده است، به این دلیل که دو گروه سنتی و دانش آموزانی که با ارزشیابی توصیفی ارزیابی شوند بایستی به تعداد کافی در پژوهش حضور داشته باشند. برای تعیین حجم نمونه، ابتدا ۴۰ پرسشنامه بصورت آزمایشی اجرا شده، و واریانس جامعه تعیین، و با فرمول مربوطه، حجم نمونه مشخص، و تعداد آن ۱۶۰ نفر برآورد شده است.

<sup>۱</sup> - Causal- comparative

## ابزار گردآوری داده ها

در این پژوهش با توجه به موضوع و ماهیت پژوهش از ابزارهای زیر استفاده می شود.  
ابزار ۱): آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی برای سنجش ویژگی های شناختی: در این پژوهش برای سنجش تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی، از آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی استفاده شد. این آزمون توسط امیری (۱۳۸۵) ساخته شده است. ایشان با راهنمایی استاد ناظر و استفاده از محتوای کتاب درسی، سؤالاتی متناسب با هر سطوح حیطه شناختی (دانش، درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ترکیب) طراحی کرد، سپس برای تعیین روایی از نظر اساتید سنجش و اندازه گیری و کارشناسان گروه آموزش و پرورش ابتدایی استان چهار محال و بختیاری استفاده گردید، همچنین این ابزار از پایایی لازم نیز برخوردار می باشد. در این پژوهش نیز، سی نسخه پرسشنامه بطور مقدماتی برای تعیین میزان پایایی، اجرا شد، بعد از انجام اصلاحات، اجرای نهایی صورت گرفت، که پایایی آن ۰/۸۳ بدست آمد.

ابزار ۲): پرسشنامه سنجش ویژگی های عاطفی: در پژوهش حاضر از پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه برای سنجش ویژگی های عاطفی استفاده شده است. این پرسشنامه توسط اینلی و بورک<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۲ و برای سنجش ویژگی های عاطفی دانش آموزان دبستانی تهیه شده است (سیف، ۱۳۸۴)، این پرسشنامه از ۳۹ سوال تشکیل شده و در برگزیده هفت مقیاس است که دو تا از آنها کلی (رضایت کلی و عاطفه منفی) و پنج تای دیگر اختصاصی اند (همبستگی اجتماعی، فرصت، پیشرفت و موفقیت). در این پژوهش، ضریب پایایی آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه (۳۹ سوال) برابر ۰/۹۰ بدست آمد و ضریب پایایی آلفا برای خرده مقیاسهای پرسشنامه، از ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ بود. در پژوهش حاضر محقق به منظور تطبیق فرهنگی با جامعه مورد نظر تحقیق، برخی از سؤالات آن را حذف کرده است. پرسشنامه حاصله دارای ۳۱ سؤال می باشد، که پایایی آن ۰/۹۰ بدست آمده است.

ابزار ۳): چک لیست مهارتهای جسمانی برای سنجش ویژگی های روانی - حرکتی: برای سنجش حیطه روانی - حرکتی از چک لیست مهارتهای جسمانی ساخته شده توسط امیری (۱۳۸۵) استفاده می شود. این چک لیست بر اساس انتظارات آموزشی درس تربیت بدنی و با استفاده از کتب روش تدریس تربیت بدنی دوره ابتدایی و نیز راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی طراحی شده و جهت سنجش میزان دستیابی به اهداف حیطه های روانی - حرکتی استفاده گردیده است. ضریب پایایی آن توسط سازنده ۰/۹۱ برآورد شده است و روایی آن نیز قابل اعتماد است چرا که براساس انتظارات آموزشی موجود در کتب روش تدریس دوره ی ابتدایی و راهنمایی اجرای ارزشیابی ساخته شده است و این انتظارات توسط کارشناس دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی تدوین شده است. در این پژوهش نیز، سی نسخه پرسشنامه بطور مقدماتی برای تعیین میزان پایایی، اجرا شد، سپس بعد از انجام اصلاحات، اجرای نهایی صورت گرفت، که پایایی آن ۰/۸۳ بدست آمده است. برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از پرسشنامه، از نرم افزار SPSS16 استفاده شده است.  
در تحقیق حاضر برای توصیف داده ها از روشهای آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، انحراف معیار و...) و برای تحلیل داده ها از تکنیک های آمار استنباطی نظیر تحلیل واریانس عاملی، استفاده شده است.

## یافته های پژوهش

۱- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان پسر و دختر به اهداف شناختی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟

## شجاع حیدری و صابری

براساس یافته های جدول (۲)  $f$  مشاهده شده در خصوص تعامل گروه و جنسیت در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده بنابراین بین ارزشیابی شناختی در دو گروه برحسب جنسیت تفاوت وجود ندارد.  $f$  مشاهده شده در خصوص جنسی در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده بنابراین بین ارزشیابی شناختی در دختران و پسران تفاوت وجود ندارد.

جدول (۱) مقایسه میانگین نمره اهداف شناختی در دو گروه ارزشیابی کمی و کیفی

انحراف معیار	میانگین		
۳/۴۴	۱۵/۳۵	پسر	کیفی
۳/۰۵	۱۴/۵۶	دختر	
۲/۷۱	۱۶/۶۶	پسر	کمی
۴/۳۲	۱۶/۰۵	دختر	
۳/۲۳	۱۵/۸۴	پسر	کل
۳/۳۹	۱۵/۴۷	دختر	

جدول (۲) خلاصه آزمون تحلیل واریانس اهداف شناختی در دو گروه ارزشیابی کمی و کیفی

Power	Eta	Sig	F	df	منبع تغییرات
۰/۶۷۲	۰/۰۳۶	۰/۰۱۷	۵/۸۵	۱	گروه
۰/۲۲۵	۰/۰۰۹	۰/۲۲۸	۱/۴۶	۱	جنسیت
۰/۰۵۲	۰/۰۰۰	۰/۸۸۳	۰/۲۲	۱	تعامل گروه و جنسیت

۲- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف شناختی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟  
 $f$  مشاهده شده در خصوص گروه در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار بوده بنابراین بین ارزشیابی شناختی در دو گروه (کیفی و کمی) تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول (۳) مقایسه میانگین نمره اهداف عاطفی در دو گروه ارزشیابی کمی و کیفی

انحراف معیار	میانگین		
۱۰/۹۴	۱۳۸/۴۸	پسر	کیفی
۱۲/۰۰	۱۴۲/۱۹	دختر	
۱۳/۹۱	۱۳۷/۱۳	پسر	کمی
۱۴/۷۸	۱۳۸/۷۹	دختر	
۱۲/۰۷	۱۳۷/۹۷	پسر	کل
۱۳/۷۹	۱۴۰/۱۱	دختر	



جدول (۴) خلاصه آزمون تحلیل واریانس اهداف عاطفی در دو گروه ارزشیابی کمی و کیفی

منبع تغییرات	df	F	Sig	Eta	Power
گروه	۱	۱/۲۶۰	/۲۶۳	/۰۰۸	/۲۰۰
جنسیت	۱	۱/۶۱	/۲۰۵	/۰۱۰	/۲۴۴
تعامل گروه و جنسیت	۱	۱/۲۳۵	/۶۲۸	/۰۰۲	/۰۷۷

۳- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان پسر و دختر به اهداف عاطفی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟  
براساس یافته های جدول (۴) f مشاهده شده در خصوص تعامل گروه و جنسیت در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده بنابراین،  
بین ارزشیابی عاطفی در دو گروه برحسب جنسیت تفاوت وجود ندارد. f مشاهده شده در خصوص جنسیت در سطح  $p \leq 0.05$   
معنی دار نبوده و بنابراین بین ارزشیابی عاطفی در دختران و پسران تفاوت وجود ندارد.

۴- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف عاطفی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟  
f مشاهده شده در خصوص گروه در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده و بنابراین بین ارزشیابی عاطفی در دو گروه تفاوت معنی  
دار وجود ندارد.

جدول (۵) مقایسه میانگین نمره اهداف روان- حرکتی در دو گروه ارزشیابی کمی و کیفی

انحراف معیار	میانگین		
۳/۹۹	۱۹/۹۰	پسر	کیفی
۴/۰۳	۲۱/۳۵	دختر	
۱/۳۹	۲۱/۷۰	پسر	کمی
۲/۸۵	۲۰/۲۴	دختر	
۳/۳۷	۲۰/۵۷	پسر	کل
۳/۳۸	۲۰/۶۷	دختر	

جدول (۶) خلاصه آزمون تحلیل واریانس اهداف روانی- حرکتی در دو گروه ارزشیابی کمی و کیفی

منبع تغییرات	df	F	Sig	Eta	Power
گروه	۱	۴۰۸/	۵۲۴/	۰۰۳/	۰۹۷/
جنسیت	۱	۰۰۰/	۱	۰۰۰/	۰۵۰/
تعامل گروه و جنسیت	۱	۷/۲۵	۰۰۸/	۰۴۴/	۷۶۳/

۵- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان پسر و دختر به اهداف روانی- حرکتی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟ براساس یافته های جدول (۶)  $f$  مشاهده شده در خصوص تعامل گروه و جنسیت در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده و بنابراین بین ارزشیابی روان حرکتی در دو گروه برحسب جنسیت تفاوت وجود ندارد.  $F$  مشاهده شده در خصوص جنسیت در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده و بنابراین بین ارزشیابی روانی - حرکتی در دختران و پسر تفاوت وجود ندارد.

۶- آیا در میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف روانی- حرکتی، در ارزشیابی کیفی و کمی تفاوت وجود دارد؟  $f$  مشاهده شده در خصوص گروه در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده و بنابراین بین ارزشیابی روانی- حرکتی در دو گروه تفاوت معنی دار وجود ندارد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی مقایسه تاثیر ارزشیابی کمی و کیفی بر تحقق اهداف شناختی، عاطفی، و روانی- حرکتی در دانش آموزان پرداخته است. نتایج حاصل حاکی از آن است که، بین دو گروه کمی و کیفی از لحاظ متغیر شناختی تفاوت معنی داری وجود دارد، گروه کمی نمرات بالاتری نسبت به گروه کیفی به دست آوردند. این در حالی است که در برخی پژوهشهای قبلی (رضایی، ۱۳۸۵؛ فتح آبادی، ۱۳۸۶)، گروه کیفی نمرات بالاتری به دست آوردند. زندی دره غریبی (۱۳۸۲) در تحقیق خود نشان داد که آزمونهای مستمر بر افزایش عملکرد تحصیلی تاثیر معنی داری نداشته است، اما در پژوهش (امیری، ۱۳۸۵) در درس ریاضی، نمرات گروه کمی دانش آموزان بالاتر از گروه کیفی بوده است. این ناهمسانی در نتایج این پژوهش نسبت به پژوهش های قبلی ممکن است ناشی از دلایل مختلفی باشد: شاید آشنایی با روش های کمی و عادت داشتن دانش آموزان و معلمان با آن روش ها، باعث شده باشد تا اهمیت بیشتری برای این نوع ارزشیابی قائل باشند و اعتبار این روش ها برای آنان بیش تر از روش های توصیفی است، زیرا کسب نمره بالا در دروس در نزد انش آموزان و خانواده ها بسیار مهم به نظر می آید. کسب نمره بالا در درس ریاضی در پژوهش (امیری، ۱۳۸۵) تاییدکننده این مدعاست به ویژه آن که در دروسی مانند ریاضی که برای دانش آموزان و معلمان و خانواده ها اهمیت بسیار دارند کسب نمره بالا، مقبولیت و ارزش بسیاری دارد. دلیل دیگر آن که شاید عملکرد بهتر دانش آموزان (در گروه کمی) نتیجه تدریس بهتر معلمانشان باشد. سومین دلیل می تواند ناشی از بازخورد عملکرد دانش آموزان بر اساس معیارهای عینی (نمره دهی دقیق) باشد که این نوع بازخورد دقیق به آن ها در رفع اشتباهات و بهبود عملکرد یا پیشرفت تحصیلی شان کمک می کند.

نتایج نشان داد که بین دانش آموزان پسر و دختر در دو گروه کمی و کیفی از لحاظ متغیر شناختی تفاوت معنی داری وجود ندارد. (میانگین گروه کیفی در پسران و دختران به ترتیب ۱۵/۳۵، و ۱۴/۵۶؛ و میانگین گروه کمی به ترتیب ۱۶/۶۶، و

۱۶/۰۵ می باشد). نتایج این تحقیق همسو با نتایج تحقیق (رضایی، ۱۳۸۵) نمی باشد. به نظر می رسد یکی از دلایل این امر را می توان این گونه بیان نمود، از آنجایی که جریان آموزش در سالهای اولیه مقطع ابتدایی، به دلیل اینکه هنوز یادگیری در سطوح اولیه شناختی (یعنی دانش و فهم) است، تفاوت چشمگیری میان دختران و پسران دیده نمی شود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین دو گروه از لحاظ متغیر عاطفی تفاوت معنی داری وجود ندارد. نتایج این پژوهش با پژوهش (رضایی و سیف، ۱۳۸۵) همخوان است. این همسانی ممکن است به دلیل شرایط فرهنگی جامعه ایران باشد که در آن دید دانش آموزان و خانواده نسبت به مدرسه بسیار مثبت است و یا ممکن است ناشی از روابط حسنه ای باشد که این امر سبب شکل گیری جوی بسیار مطلوب در مدرسه خواهد شد، و به تبع آن رضایت مندی از محیط مدرسه افزایش خواهد یافت.

یافته ها حاکی از آن است که بین دانش آموزان پسر و دختر در دو گروه کمی و کیفی از لحاظ متغیر عاطفی تفاوت معنی داری وجود ندارد. (میانگین گروه کیفی در پسران و دختران به ترتیب ۱۳۸/۴۸، و ۱۴۲/۱۹؛ و میانگین گروه کمی به ترتیب ۱۳۷/۱۳، و ۱۳۸/۷۹ می باشد). نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق (رضایی و سیف، ۱۳۸۵) همخوان ولی با نتایج تحقیق (رضایی، ۱۳۷۶) و (امیری، ۱۳۸۵) ناهمخوان است. امیری در تحقیق خود نشان داد که میزان علاقه دانش آموزان دختر و پسر طرح ارزشیابی توصیفی به درس و معلم بیشتر از دانش آموزان دختر و پسر طرح ارزشیابی کمی بوده است. بر اساس پژوهشها، تجربه دانش آموزان از محیط کلاس (ماک و فلین)؛<sup>۱</sup> عوامل شخصیتی به ویژه عزت نفس آموزشگاهی (کرتزیس و همکاران، ۲۰۰۲)، و کنترل رفتار دانش آموزان در کلاس درس (اسمیت،<sup>۲</sup> ۱۹۸۷) از مهمترین عوامل تبیین کننده کیفیت زندگی در مدرسه است. اما در ایران به غیر از تجارب کلاسی، عوامل دیگری مانند نگرش و دید اولیا و مربیان اشاره نمود که از همان اوان کودکی یک نگرش مثبت نسبت به تحصیل علم در آنان (دانش آموزان) ایجاد می نمایند. نتایج نیز نشان داد که بین گروهها، از لحاظ متغیر روانی - حرکتی تفاوت معنی داری وجود ندارد. این عدم وجود تفاوت ممکن است به دلیل آن باشد که معلمان برای فعالیت های بدنی مشهود معیار خاص جداگانه ای (نمره) در نظر نمی گیرند و یا برای این مهارت ها اهمیتی یکسان با مهارت های شناختی قائل نمی شوند. نتایج این تحقیق بر خلاف نتایج تحقیق فتح آبادی (۱۳۸۵) می باشد. وی در تحقیق خود به این نتیجه رسید که بین دو گروه کمی و کیفی از لحاظ متغیر روانی - حرکتی تفاوت معنی داری وجود دارد، که یک علت چنین نتیجه ای در پژوهش حاضر ناشی از تفاوت های فرهنگی می باشد که سبب شکل گیری رویکردهای متفاوت به یادگیری افراد است.

در آخر یافته ها بیانگر این است که بین دانش آموزان پسر و دختر در دو گروه کمی و کیفی از لحاظ متغیر روانی - حرکتی تفاوت معنی داری وجود ندارد. (میانگین گروه کیفی در پسران و دختران به ترتیب ۱۹/۹۰، و ۲۱/۳۵؛ و میانگین گروه کمی به ترتیب ۲۱/۷۰، و ۲۰/۲۴ می باشد). نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش (امیری، ۱۳۸۵) که میزان دستیابی به اهداف بعد جسمانی دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی کمی بوده است، ناهمسو می باشد. یکی از دلایل حاصل شدن چنین نتیجه ای شاید این باشد که، از آنجایی که هنوز دانش آموزان در سطوح اولیه این مهارت قرار دارند، تفاوت چشمگیری مشاهده نمی گردد. البته این مسأله در صحبت با بعضی از معلمان در برخی از مهارتها که جزء ارزیابی ما قرار نگرفته اند، تفاوتها چشمگیرتر است، و آن در مواردی است که به دلیل همانند سازی، این مهارتها در زندگی آنها نقش داشته است.

<sup>1</sup> -Mok, M. & Flynn, M 9  
<sup>2</sup> - Self- esteem 0  
<sup>2</sup> - Schmidt, L. J. 1

پیشنهادات

- ۱- تغییر و تحول یکباره در پدیده های اجتماعی و آموزشی بدون وجود زمینه و بستر فرهنگی معمولاً مقاومت و انکار جامعه را به همراه دارد. پیشنهاد میشود تبدیل شیوه ارزشیابی پایانی به مستمر فرآیندی با تغییرات مناسب در همه زمینه ها و محتوای کتب و غیره صورت گیرد.
- ۲- از آنجایی که یکی از اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، هماهنگی میان هدفها، محتوا، روش های یاددهی-یادگیری و فرایند ارزشیابی است لذا پیشنهاد می شود با توجه به تغییر نظام ارزشیابی، در برنامه درسی، کتابها، روش تدریس، ابزار مورد استفاده برای هماهنگی آنها و پیشرفت طرح تغییرات لازم ایجاد شود.
- ۳- با برگزاری کارگاههای آموزشی و دوره های ضمن خدمت، مهارتها و آمادگی های لازم را در معلمان آموزش دهند.
- ۴- اعتبار مستقل و مناسب برای پشتیبانی و حمایت از اجرای مطلوب طرح و فعالیت کمیته ها و ماموریت های طرح در نظر گرفته شود.
- ۵- باید جلسات ماهانه، منظم و متمرکز با حضور مسئولان طرح، به منظور ایجاد هماهنگی در شیوه آموزش و ابزارهای ارزشیابی مستمر، برای رفع کاستیها و مشکلات اجرایی میان مدارس و مناطق برگزار گردد.
- ۶- باید بر چگونگی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی نظارت مستمر صورت گیرد.

منابع

- ابراهیمی، آرزو. (۱۳۸۷). بررسی قوت ها و ضعف های فرآیند تغییر در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در آموزش ابتدایی استان اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- امیری، طاهره. (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال و بختیاری. سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری.
- بهرامی گهروئی، سردار. (۱۳۸۶). بررسی میزان رضایت معلمان و والدین از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی استان اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- حسینی، محمد و احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶). زمینه‌یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی. ۲۳ (۶)، ۱۲۳-۸۵.
- حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دو مقطع ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.
- حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمق یادگیری دانش آموزان پایه دو مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت. دوره ۴، شماره ۲۳.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۴). بازنگری در روش های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و ابتدایی.
- خوش خلق، ایرج. پاشا شریفی، حسن. (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (مرحله سوم). تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت. دوره ۴، شماره ۲۲.
- رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی، و روان-حرکتی دانش آموزان. فصلنامه نوآوریهای آموزشی. دوره ۵، شماره ۱۸.
- زندى دره غریبی، تاج محمد. (۱۳۸۲). بررسی تاثیر ارزشیابی مستمر بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان ایزد در درس زبان انگلیسی. طرح آموزش و پرورش استان خوزستان.
- سبحانی فرد، طاهره. (۱۳۸۱). بررسی، تطبیقی کارنامه های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان، تهران: معاونت آموزش عمومی.
- سبحانی فرد، طاهره. (۱۳۸۴). گزارش اجرای دومین سال طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: معاونت آموزش عمومی.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۷۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- سلیمی، قربانعلی. (۱۳۷۶). مقدمه ای بر روش تحقق در آموزش و پرورش. اصفهان: گویا.
- سلیمی زاده، محمدکاظم. (۱۳۸۲). ارزشیابی ترکیبی گامی نو در ارزشیابی دانش آموزان در دفتر ارزشیابی تحصیلی. مجموعه مقالات همایش ارزشیابی توصیفی. تهران: تزکیه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی. تهران: آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تاثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش آموزان. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی (صص ۲۱۲-۱۹۹). تهران: تزکیه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روشهای قدیم و جدید. تهران: نشر دوران.
- شاه زمانی، محمد. (۱۳۸۰). بررسی تحول های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی استان اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۷۹). اصول روان سنجی. تهران: انتشارات رشد.

- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۳). سنجش عملکرد در فرایند یاددهی- یادگیری. مجموعه مقالات همایش ملی- مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش (صص ۳۴۱-۳۲۳). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق اهداف شناختی، عاطفی، و روان- حرکتی در دوره ابتدایی در استان مرکزی. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۲). تهران انتشارات مدرسه.
- محمدی، فرزانه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۰.
- مهدوی فر، مهدی. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفی و یادگیری. مجموعه مقالات همایش ملی ارزشیابی تحصیلی- تربیتی، دوره عمومی. قم: حضرت معصومه (س).
- نادری، عزت الاله. سیف نراقی، مریم. (۱۳۷۸). روشهای تحقیق در علوم انسانی، با تاکید بر علوم تربیتی. تهران: بدر.
- نیکبخت، داوود. (۱۳۸۶). بررسی راههای مشارکت اولیا در ارزشیابی دانش آموزان، موانع و راهکارها. مجموعه مقالات همایش ملی ارزشیابی تحصیلی- تربیتی دوره عمومی. قم: حضرت معصومه (س).
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5, 7-73.
- Bloom. B. S., Engel hart. M. B., Furst, E. J., Hill. W. H. & Krathwhol. D. R. (1956) taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. *Handbook: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Bloom, S., Hasting. J. T., Madous. G. F (1986). *Hand book of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Kamp, J., & Toperoff, D. (1998). *Guidelines for port folio assessment in teaching english*. Ministry of Education.
- Karatzias, A., power, K. G., Flemming, j., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction. *Education Psychology*, 22, 33\_50.
- Kibler, R. J., Barker. L. L., & Miles, D. T. (1970) *Behavioral objectives and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Krathwol, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educations goals. Handbook II: Affective domain*. New York: McKay.
- Lachiver, R., & Tardif, G.L. (2002). *Teacher evaluation. student self- evaluation*. *Journal of learning disabilities*, 13(5).
- Mok, M. & Flynn, M. (2002). *Determinants of students Quality of School Life: A path model*. *Learning Environments Research*, 5, 175- 300
- Nevo, David. (1995). *School Based Evaluation: A Dialogue school improvement*. New York. Jossey-Bass.
- Olina, Z. & Sullivan, H. j. (2002). *Effects of classroom evaluation strategies on student achievement and attitudes*. *Educational Technology research and Development*, 50, 61-75.
- Schmidt, L. J. (1987). *Relationship between pupil control ideology, pupil control behavior, and the quality of school life*. Doctoral Dissertation, Loyola University of Chicago.
- Shepard, L. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*. 29, 1-14.
- Stefanou, C., & parkes, J. (2003). *Effects of classroom assessment on student motivation in fifth-grad science*. *The Journal Educational Research*, 96, 152-161.
- Stiggins, R. (2005). *From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools*. *Phi Delta kappan*, 87, 324. 332.

- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning for assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 501-510.
- Waddle, C.A. (2004). The effect of negotiated written feedback within formative assessment on fourth- grad students motivation and goal orientation. Doctoral Dissertation, University of Missouri- Saintliuis.