

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 سال‌های اخیر در آموزش و پرورش مقطع ابتدایی، بود که نسبت به نظام سنتی 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 چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته 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 ضعف). از پیامدهای طرح ارزشیابی توصیفی تثبیت یادگیری، امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند نفر و کاهش اضطراب امتحان است.

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

اضطراب امتحان

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، گاگان و ورتز^۶ ۱۹۹۸) و به‌عنوان ابزار پیشبرد تکالیف آموزشی

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور: 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 دانش آموزان 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 صاحب‌نظران 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، کوکینگ، دونووان و پلگرینو^۶، ۲۰۰۰). از نظر سیف (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 صاحب‌نظرانی همچون لطف‌آبادی (۱۳۸۲) معتقد است که روش‌های سنتی و آزمون‌های رایج اندازه‌گیری به دلیل ویژگی ایستا و محافظه‌کارانه خود نمی‌تواند 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. فر مهبینی 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، یکسان‌گری و همسان‌سازی فراگیران با استعدادهای متفاوت، یادگیری و سنجش حافظه به جای یادگیری در حد تسلط و

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

سنجش 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان به کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند (وولفولک^۲، ۱۹۹۵). به عبارت دیگری اخیراً تلاش‌های مربوط به پاسخ‌گویی نظام‌های آموزشی بر جمع‌آوری، تحلیل و استفاده از نتایج ارزیابی دانش آموزان جهت بهبود آموزش متمرکز شده است. بدین منظور مدارس روش‌هایی را جهت ارزیابی جستجو می‌کنند که بتوانند اطلاعات کافی را درباره عملکرد واقعی دانش آموزان فراهم نمایند. در پاسخ به این امر نظام ارزیابی جدیدی شکل گرفته است (میلیتلو، شوید و سرسی^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 ابعاد هم‌جانبه تحت پوشش خود قراردادهاست. روش جدید ارزشیابی کیفی - توصیفی است که هماهنگی و همسو با تغییرات محتوای کتب درسی هست. سال‌هاست که در نظام آموزش و پرورش ما تنها چیزی که نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان بوده، وجود نمره‌هایی است که در کارنامه تحصیلی آن‌ها به چشم می‌خورد. به‌راستی وجود این همه عدد در کارنامه‌ها، لیست‌ها و زیر اوراق امتحانی دانش آموزان چه چیزی را به نشان می‌دهد و چه چیزی را ثابت می‌کند؟ آیا نمره‌ها توانسته‌اند بازخوردی مثبت و سازنده به اولیاء، دانش آموزان 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 تجدیدنظر 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 ۸۹-۱۳۸۸ در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شده است. با اجرای تدریجی این طرح طی ۵ سال از سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ 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 دور ابتدایی باهدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دور ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) 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 و نود و ششمین جلسه خود، هدف‌های طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان 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 غیر شناختی و مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش دانسته‌های آنان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتماد به نفس در آنان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتایج و دادن بازخورد تصحیح کننده به دانش آموزان، 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 مک نیر^۱ (۲۰۰۴) سه نوع ارزشیابی (پیش ارزشیابی، ارزشیابی تکوینی و پس ارزشیابی) وجود دارد لذا دانش آموزان در حین یادگیری ارزشیابی می‌شوند و در حین ارزشیابی یاد می‌گیرند. این دو فرایند باهم 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 دانش آموزان در کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتر آن‌ها می‌شود. نتایج تحقیق حقیقی (۱۳۸۴) نشان داد که سطوح یادگیری دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان دیگر تفاوت معنادار دارد یعنی دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالا بردن انگیزه و تشویق یادگیری، همچنین در روابط اجتماعی دانش آموزان تأثیر گزار است. البته بهتر است که ارزشیابی به صورت تعاملی و پویا صورت گیرد (لانت^۲ ۱۹۹۳). همچنین سا تو، کافی و مورتی^۳ (۲۰۰۵) معتقدند که در ارزشیابی بایستی فعالیت‌های کلاسی را اصلاح کرد. نتایج مطالعات مؤسسه بین‌المللی 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 پای 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 دانش آموزان 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 شرکت کننده در پیشرفت سواد خواندن رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند. عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی 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 دهد تا نسبت به تهیه طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های ابتدایی اقدام کند. بنابراین طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی تهیه و به اجرا گذاشته شد (سیفی مقدم، ۱۳۸۷).

ارزشیابی از یادگیری‌های فراگیران در آموزش و پرورش سنتی، مرحله پایانی تعیین آموخته‌ها است و برای 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 (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، دانش آموزان یاد می‌گیرند که بر یادگیری خود نظارت کنند و ارزشیابی مؤثر این توانایی را به دانش آموزان می‌دهد که سؤالات کارآمدتری را طرح و از این گونه راهبردها برای یادگیری مؤثر استفاده کنند. از طریق ارزشیابی دقیق برنامه‌های آموزشی نقاط قوت این برنامه‌ها آشکار می‌شود و برنامه ریزان 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 یادشده 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 دیگری نیز انتخاب و نظر آنان نسبت به نقاط قوت طرح یادشده به صورت سؤال تشریحی سؤال شد و از ترکیب سؤالات مصاحبه و سؤال تشریحی ۳۳ سؤال 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).

یافته‌ها 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
تثبیت 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 تثبیت یادگیری ۱۲ و ۶۰، ضمن 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 تثبیت یادگیری، عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز و عامل کاهش اضطراب امتحان به‌عنوان نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی به ترتیب بیشترین و کمترین میانگین را دارا هستند.

تحلیل اکتشافی سؤالات نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی: به‌منظور 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 باروش چرخش واریماکس^۴ موردسنجش قرار گرفتند. برای ارزیابی مناسب بودن اندازه نمونه (۱۹۰ نفر) از آزمون کفایت کایزر-میر-اوکلین^۵ (KMO) و آزمون کرویت بارتلت^۶ استفاده شد. نتیجه تحلیل نشان داد که آزمون کفایت کایزر-میر-اوکلین (KMO) برابر با ۰/۹۰۷. به دست آمد که مطلوب و رضایت‌بخش بود و نتیجه آزمون کرویت بارتلت نیز

1. Explatory factor analysis
2. Scree plot
3. eigenvalues
4. Varimax rotation
5. Kasier ° Meyer ° Olkin Measure of Sampling
6. Bartlett's Test of Sphericity

از لحاظ آماری معنادار بود ($F=2650/144, Df=406, p<0/001$). ضمناً نقطه برش ۴۰٪ در نظر گرفته شد. نتایج جدول ۲ نشان داد که داده‌ها 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 می‌کند. در خصوص نام‌گذاری عامل‌ها باید از ماده‌هایی 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 می‌چرخد لذا به همین عنوان نام‌گذاری شد. همچنین ماده اول از عامل دوم دارای بیشترین بار عاملی است و در رابطه با امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز اشاره می‌کند لذا به همین عنوان نام‌گذاری شد؛ و در نهایت چون ماده اول از عامل سوم در صدر ماده‌ها قرار گرفته و دارای بیشترین بار عاملی است و چون پیرامون کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان می‌چرخد لذا با همین عنوان نام‌گذاری گردید.

جدول همچنین نشان می‌دهد که دامنه بارهای عاملی مربوط به عامل تثبیت یادگیری از ۷۱۷٪ تا ۵۱۹٪. عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز از ۷۳۹٪ تا ۴۵۲٪ و عامل کاهش اضطراب امتحان از ۷۱۸٪ تا ۴۰۶٪. برآورد شد. مندرجات جدول همچنین نشان می‌دهد که از بین ماده‌های مربوط به عامل تثبیت یادگیری (عامل اول)، ماده «تثبیت یادگیری از طریق مرور مطالب، طرح سؤال و یافتن پاسخ» با مقدار ۷۲۳٪ و ماده آخر آن تحت عنوان «ارزیابی تمام فعالیت‌های تحصیلی همه دروس دانش آموزان» با مقدار ۴۱۲٪. از بین ماده‌های مربوط به عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز (عامل دوم)، ماده امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز با مقدار ۷۵۰٪ و ماده آخر آن تحت عنوان «تأکید بر تلاش کیفی دانش آموزان و نه بر کمیت» با مقدار ۴۶۸٪ و در نهایت از بین ماده‌های مربوط به عامل کاهش اضطراب امتحان (عامل سوم)، ماده «کم شدن اضطراب امتحان دانش آموزان» با مقدار ۷۷۷٪ و ماده آخر آن تحت عنوان «نبود مردودی» با مقدار ۴۵۴٪. به ترتیب بیشترین و کمترین بار عاملی را تشکیل داده‌اند.

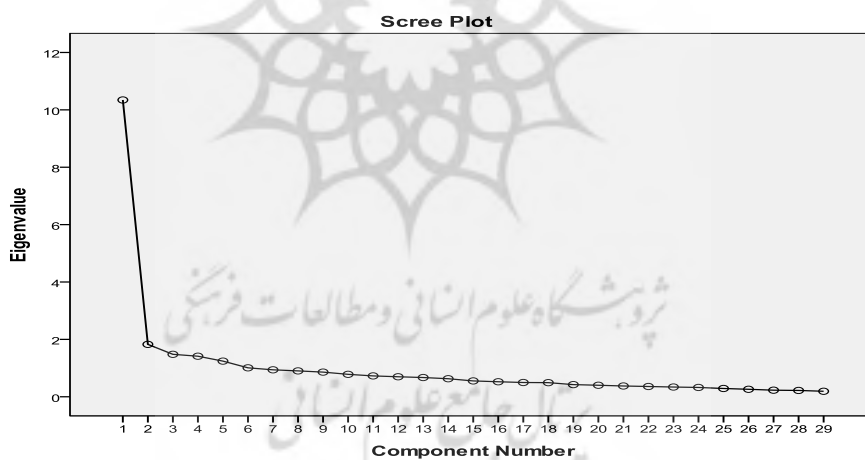
نتایج پایایی مربوط به سؤالات نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی نشان داد که آلفای کرونباخ برای کل سؤالات ۰/۹۵؛ و به همین ترتیب برای عامل تثبیت یادگیری ۰/۹۳. برای عامل امکان ارزشیابی آموزشی همزمان ۰/۸۸۷؛ و برای عامل کاهش اضطراب امتحان ۰/۷۷۶. به دست آمد. ضمن مقادیر ویژه برای یک عاملی ۰/۳۵/۶۶۹، برای دو عاملی ۰/۶/۲۹۸ و برای سه عاملی ۰/۱/۰۱/۵ برآورد شد. جدول یادشده نیز نشان داد که درصد واریانس تبیین شده برای یک عاملی ۰/۱۹/۵۰، برای دو عاملی ۰/۳۵/۷۹ و برای سه عاملی ۰/۴۷/۰۶ به دست آمد. لازم به ذکر است که سؤالات احساس آرامش در آموزش، بازدهی مناسب این طرح برای دانش آموزان کم استعداد و متوسط، باز بودن دست معلم در ارتقای دانش آموزان به پایه بالاتر و تشویق دانش آموزان 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 دانش آموزان ۰/۶۵۴
۴	مشارکت فعال معلم، دانش آموز 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 دانش آموزان ۰/۴۱۶
۱۲	ارزیابی تمام فعالیت‌های تحصیلی همه دروس دانش آموزان ۰/۴۱۲
۱۳	امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز ۰/۷۵۰
۱۴	هدف طرح ایجاد یادگیری است تا کسب نمره ۰/۷۳۰

۰/۷۲۴	برقراری ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموزان	۱۵
۰/۷۰۵	بالا رفتن قدرت بیان دانش آموزان	۱۶
۰/۷۰۱	تشویق دانش آموزان به تحقیق در مورد مسائل گوناگون	۱۷
۰/۴۸۴	آگاهی مستمر والدین از فعالیت‌های آموزشی فرزندان	۱۸
۰/۴۷۸	صرفه‌جویی در سرمایه و سرانه مدرسه	۱۹
۰/۴۶۸	تأکید بر تلاش کیفی دانش آموزان و نه بر کمیت	۲۰
۰/۷۷۷	کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان	۲۱
۰/۷۶۸	مناسب بودن این روش برای کلاس‌های با جمعیت کم	۲۲
۰/۴۹۳	استمرار فرایند یاد دهی و یادگیری در طول سال	۲۳
۰/۴۷۳	از بین رفتن وابستگی به نمره در دانش آموزان	۲۴
۰/۴۵۴	نبود مردودی	۲۵

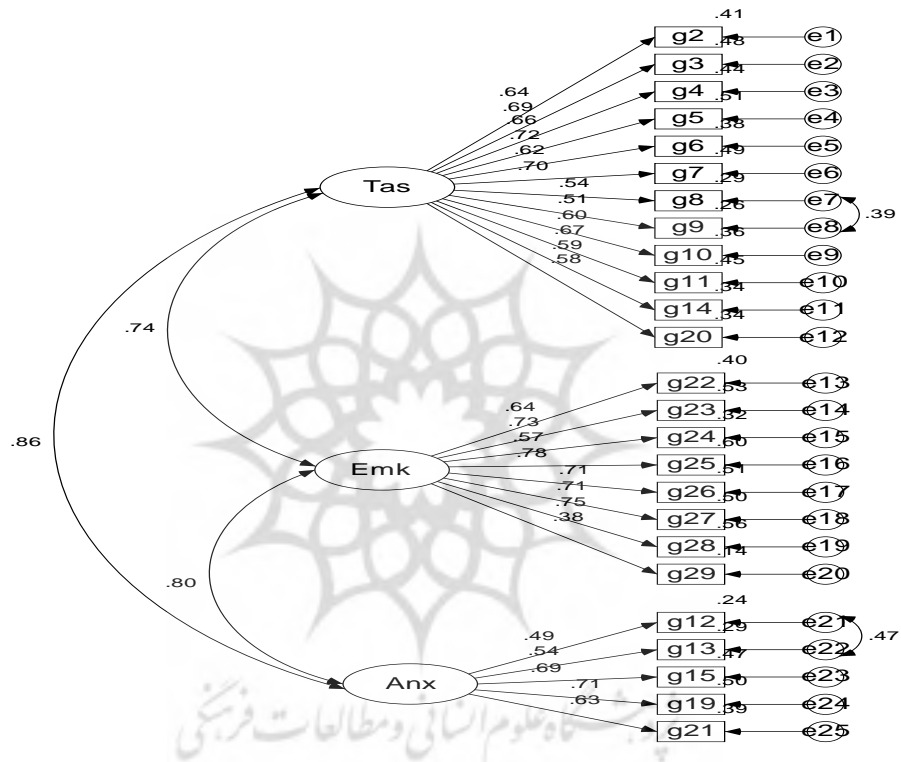
همانطوریکه قبلاً گفته شد از طریق آزمون اسکری نیز می‌توان تعداد عوامل پیشنهادی را استخراج کرد لذا تعداد عوامل پیشنهادی از طریق آزمون اسکری در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. آزمون اسکری

تحلیل عامل تأییدی سؤالات نقاط قوت ارزشیابی توصیفی: به منظور تعیین روایی سؤالات استخراج شده مربوط به نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی (عوامل سه گانه) از نسخه

۱۶ نرم‌افزار AMOS استفاده شد. برای انجام این تحلیل از برآورد حداکثر درست‌نمایی^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 یک‌سویه از بیضی‌ها به مستطیل‌ها نشان می‌دهد که ماده‌ها روی کدام عامل بار می‌گیرند، مقدار نوشته‌شده روی پیکان‌ها آن میزان از واریانس

1. maximum likelihood

ماده‌ها را که از سوی عامل قابل توضیح است نشان می‌دهد. پیکان‌های کوچک واریانس باقی‌مانده (خطا) را نشان می‌دهد که به وسیله عامل تبیین نمی‌شود. پیکان‌های دوسویه همبستگی میان عامل‌ها را نشان می‌دهد. در تحلیل عاملی تأییدی مقادیر بارهای عاملی با توجه به وزن‌های بتا نشان داده می‌شوند (شوماکر 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 می‌دهند، که شاخص‌های 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 مقایسه‌ای^۵ (CFI) ۰/۹ است. در خصوص مقادیر این گونه شاخص‌ها صاحب‌نظرانی همچون هوو بنتلر^۶ (۱۹۹۹) پیشنهاد می‌کنند سکه وقتی میزان GFI، CFI و IFI کوچک‌تر از ۰/۸ باشد نشان‌دهنده برازش مناسب و کافی مدل است. به‌منظور بهبود مقادیر شاخص‌های آن دو اصلاح روی مدل انجام شد که در نمودار ۲ آمده است.

بحث و نتیجه‌گیری

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

عامل در ماده‌های عامل اول نشان می‌دهد که تثبیت یادگیری از طریق مرور مطالب، طرح سؤال و یافتن پاسخ، برقراری ارتباط یادگیری‌های قبلی با بعدی، افزایش گنجینه لغات دانش‌آموزان، مشارکت فعال معلم، دانش‌آموز و خانواده در امر آموزش، کسب مهارت‌های

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

مطالعه صحیح، تلفیق مهارت‌های شنیدن، خواندن، تفکر و نوشتن، ایجاد نگرش مطلوب نسبت به مدرسه، کسب مهارت ارتباط بین فردی، کسب مهارت تفکر انتقادی، رشد مهارت خود اصلاحی و تنظیمی، تشخیص نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش آموزان و ارزیابی تمام فعالیت‌های تحصیلی همه دروس دانش آموزان 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 و نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادها، نهفته دانش آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالا بردن انگیزه و تشویق یادگیری، همچنین در روابط اجتماعی دانش آموزان تأثیر گزار است. در ارزشیابی توصیفی روند ارزشیابی معلم با تدریس همراه و همزمان است.

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر این بود که امکان ارزشیابی آموزشی همزمان چند دانش آموز، هدف از طرح ایجاد یادگیری است تا کسب نمره، برقراری ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموزان، بالا رفتن قدرت بیان دانش آموزان، تشویق دانش آموزان به تحقیق در مورد مسائل گوناگون، آگاهی مستمر والدین از فعالیت‌های آموزشی فرزندان، صرفه‌جویی در سرمایه و سرانه مدرسه، تأکید بر تلاش کیفی دانش آموزان 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 دانش آموزان، مناسب بودن این روش برای کلاس‌های با جمعیت کم، استمرار فرایند یادگیری در طول سال، از بین رفتن وابستگی به نمره در دانش آموزان 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 همکلاس‌های 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 به‌دور از 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 خدمت‌گزار 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 آینده نظام تعلیم و تربیت و فرایند یاددهی-یادگیری اهمیت بسیار دارد. به‌رغم آنکه سنجش ارزشیابی، خرده سیستمی از نظام تعلیم و تربیت است ولی 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. فرایند 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 دانش فراگیران و معلمان قرار گیرد، فرایند تدریس و یادگیری در خدمت نظام سنجش و آزمون درآمده است و ملاک قضاوت در مورد عملکرد نظام آموزشی و دانش‌آموز در یک مقیاس صرفاً 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 آن‌ها 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^۱ 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 آرام تحقق پیدا می‌کند. در همین رابطه لوکاس و مورفی^۳ (۲۰۰۷) توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایتگر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی آنان نقش مؤثری ایفا می‌کند. لوبرز (۲۰۰۶) در پژوهشی 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 روبه‌رو 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 ساده‌سازی چک‌لیست‌ها و ابزارهای

مورد استفاده در این طرح

تراکم کلاس‌های پرجمعیت به تعداد (۱۵-۲۰) نفر پایین آورده شود

مجهر 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 زمینه 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 توصیف پایه‌های اول، دوم و سوم 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^۵ یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان. طرح تحقیقاتی خاتمه یافته.
- حقیقی، فهیمه السادات (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.
- سیفی مقدم، حسن (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان، ارزشیابی توصیفی (فرایند و فراورده) گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم‌آباد، انتشارات شاپور خواست.
- سپاسی، حسین (۱۳۷۸). مقایسه تأثیر ارزشیابی تکوینی و پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره سوم، شماره ۱، صص ۳۹-۵۰.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۳). سنجش عملکرد در فرایند یاد دهی-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 اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی. 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. and 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.

