

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۲/۰۷  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۰/۰۹/۱۲  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۲/۰۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
پاییز و زمستان ۱۳۹۱، دوره‌ی ششم، سال ۱۹-۲  
شماره‌ی ۲، صص: ۱۸۹-۲۰۸

## نگرش معلمان ابتدایی شهر سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی

نعمت‌الله عزیزی\*

شهریار حیدری\*\*

### چکیده

این مطالعه با هدف بررسی میزان آگاهی و نگرش معلمان ابتدایی راجع به ارزشیابی توصیفی و ابعاد مختلف آن اجرا گردید. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل دو گروه از معلمان شاغل به تدریس در مدارس ابتدایی می‌باشد. گروه اول شامل ۸۴ نفر معلم بود که در اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی همکاری داشتند و گروه دوم شامل معلمان خبره و با تجربه‌ی سطح شهر سنندج بود که بنا به ارزیابی‌های سازمان آموزش و پرورش از نظر تجربه، دیدگاه و رویکردهای آموزشی از برجستگی‌های حرفه‌ای بالایی برخوردار بودند. با توجه به محدود بودن جامعه‌ی آماری در هر دو گروه، از روش تمام‌شماری یا سرشماری بهره گرفته شد. در راستای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از یک پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته و مصاحبه‌ی نیمه‌ساختمند استفاده گردید. اعتبار صوری و محتوایی ابزارهای اندازه‌گیری، با نظرات صاحب‌نظران این حوزه کنترل گردید و در ارتباط با سنجش پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کربناخ استفاده و ۰/۹۵ برآورد شد. داده‌های کمی پژوهش با استفاده از شاخص‌های گرایش به مرکز و آزمون t تک‌نمونه‌ای و داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نیز با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا تحلیل گردیدند. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که اولاً آگاهی معلمان راجع به ارزشیابی توصیفی در حد کلیات است. ثانیاً ارزشیابی توصیفی در حد قابل قبولی با ارزشیابی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی تناسب دارد. ثالثاً ارزشیابی توصیفی دارای مسائل و مشکلات خاص و چندبعدی است. رابعاً ارزشیابی توصیفی در حد قابل قبولی بر ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری مؤثر است و نهایتاً ارزشیابی توصیفی به عنوان یک نوآوری آموزشی در میان معلمان، مورد پذیرش می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، امتحانات، دوره‌ی ابتدایی، اصلاحات آموزشی، آثار تربیتی.

nematollah.azizi@gmail.com

\* دانشیار دانشگاه کردستان (نویسنده‌ی مسؤل)

\*\* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

## مقدمه

همگام با تحولات جهانی و گستردگی تلاش نظام‌های آموزشی برای ارتقای کیفیت فرآیندها و فعالیت‌های آموزشی، در مجامع علمی و سیاست‌گذاری آموزشی نیز بحث‌های دامنه‌داری در خصوص ضرورت انجام اصلاحات آموزشی و بهبود کیفیت خدمات آموزشی مدارس کشور در میان مسئولان، صاحب‌نظران و کارشناسان نظام آموزشی کشور طرح گردید. در پی چنین تغییراتی در نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزشیابی نیز دچار دگرگونی شده است و از شیوه‌ی ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایندمدار در دیدگاه ساختگرایی<sup>۱</sup> (سازنده‌گرایی) تغییر کرده است.

بر اساس دیدگاه ساختگرایی یادگیری فرایندی چند وجهی اجتماعی، تعاملی، بافتمند، مبتنی بر پویایی حضور فراگیر و متکی بر یک رویکرد فراشناختی است (استیس و ساکو، ۲۰۰۱، نقل در محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶؛ گلاژورن و فاکس، ۱۳۸۲). فرایند ارزشیابی به شیوه‌ی کمی و سنتی رایج، نه نشان‌دهنده‌ی عملکرد دیگر مؤلفه‌ها در نظام آموزش و پرورش است و نه آگاهی کاملی از ابعاد متفاوت رشد در زمینه‌های جسمانی، عاطفی، عقلانی و اجتماعی فراگیران را ارائه می‌دهد. تأکید مطلق بر محصول، نتیجه، طبقه‌بندی و ایجاد اضطراب از ثمرات و دستاوردهای نظام ارزشیابی فعلی است (احمدی، ۱۳۸۲، نقل در محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶). شیوه‌های سنتی ارزشیابی بیش‌تر بر اندازه‌گیری سطوح پایین‌تر یادگیری و تعیین تکلیف دانش‌آموزان برای ارتقا به پایه‌های بالاتر مبتنی است و برای هدایت و شکل‌دهی به آموزش و یادگیری ناکافی و نارساست (خوش‌خلق، ۱۳۸۳). پیامد طبیعی استفاده از این الگوی ارزشیابی، تمرکز بر محفوظات و گسترش دامنه‌ی آن به عنوان وسیله‌ای برای نیل به اهداف آنی که همان کسب نمره است، می‌باشد (مهاجر، ۱۳۷۱).

از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خوانده است و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد (رضایی و سیف، ۱۳۸۵). در این راستا و به دنبال معرفی ارزشیابی مستمر

---

1- Constructivism

در سال ۱۳۷۸، طرح ارزشیابی توصیفی<sup>۱</sup> نیز برای رفع نواقص نظام ارزشیابی فعلی (سنتی) به منزله‌ی گامی در سال تحصیلی ۱۳۸۲ به صورت آزمایشی به اجرا درآمد (ماهر و روحانی، ۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با سوق دادن روند یاددهی-یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربرد و توصیف آن با روش‌های جلوگیری از فشار و رقابت‌های زیان‌آور در کلاس و مدارس، محیط یادگیری را برای یادگیری هر چه مطلوب‌تر دانش‌آموزان آماده می‌سازد (بنی اسد، ۱۳۸۴، نقل در محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶). علی‌رغم اهمیت ارزشیابی توصیفی (کیفی) و ضرورت به‌کارگیری آن در کلاس درس، این شیوه‌ی ارزشیابی به خوبی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. مرور پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌ی ارزشیابی نشان می‌دهد سهم ارزشیابی توصیفی (کیفی) بسیار ناچیز است. این امر عدم توجه به موضوع و گستردگی مشکل را در کل نظام آموزشی بر ما نمایان می‌سازد که این فرآیند به دلایل مختلف توسط معلمان مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد (یادگارزاده، ۱۳۸۳).

در نظام آموزشی دوره‌ی ابتدایی ارزشیابی توصیفی یک نوآوری آموزشی محسوب می‌شود که دگرگونی‌هایی در سازوکار ارزشیابی تحصیلی ایجاد کرده است. از آن‌جا که این شیوه جای‌گزین الگویی شده است که از یک سابقه‌ی طولانی برخوردار است، اجرای اثربخش آن یک چالش جدی است که نمی‌توان با روش‌های سنتی با آن مواجه شد. از این‌رو چنین موضوعی به حوزه‌ای از مسائل پژوهشی مرتبط با اشاعه و اجرای نوآوری بر می‌گردد که در کشور ما آن‌چنان مورد عنایت نبوده است.

به اعتقاد فرانک، ژائو و بارمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) با این‌که ما در زمینه‌ی طراحی و تولید روش‌ها و فنون جدید و برنامه‌های درسی نو، شاهد تلاش‌های بسیاری از ناحیه‌ی پژوهشگران تعلیم و تربیت هستیم، در خصوص چگونگی کاربست و اشاعه‌ی این اندیشه‌های جدید اطلاع چندانی نداریم. این مسأله به نحو بارزی در نظام آموزشی کشور ما نیز دیده می‌شود. به نحوی که سیاست‌گذاران نظام آموزشی همواره از یک الگوی ساده و تقریباً یکسان برای اشاعه و اجرای برنامه‌ها، طرح‌ها و روش‌های جدید کمک گرفته‌اند که موفقیت چندانی در پی نداشته است

---

1- Descriptive evaluation

2- Frank, Zhao & Borman

(کاردان، ۱۳۸۱). بهره‌گیری از چنین الگویی که مکانیکی بوده و از نوعی تفکر مهندسی تبعیت می‌کند مناسب محیط‌های آموزشی نیست (آیزنر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). در صورتی که ارزشیابی‌های توصیفی به عنوان یک ارزشیابی ناساختمند مستلزم مشاهده‌ی وقوع رفتاری بدون تغییر شرایط و رویدادهای محیطی می‌باشند (انگلیش و آندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). از طرف دیگر استانداردهای یک برنامه‌ی ارزشیابی مبین ضرورت ویژگی‌هایی چون سودمندی، امکان‌پذیری، تناسب و دقت در یک نظام ارزشیابی است که به نیازهای اطلاعاتی مورد نظر کاربران، واقع‌بینی، عقلایی بودن، حساسیت و اقتصادی بودن، مناسبت داشتن یک ارزشیابی بر حسب انطباقش با الزامات قانونی و اخلاقی و قابلیت اعتماد داشتن داده‌های ارزشیابی دلالت دارد (لینچ و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

هرچند کاربرد ارزشیابی توصیفی به فرایندهای آموزشی و ارائه‌ی مکانیزمی برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محدود نمی‌گردد و در مطالعات بالینی و کلینیکی و تحلیل مسائل رفتاری کودکان استثنایی بسیار پر کاربرد است، اما آنچه در این اثنا قابل تأمل است این است که اغلب متدهای مورد استفاده در ارزشیابی توصیفی به روشنی تبیین نمی‌گردند (آندرسون، انگلیش و هدریک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). بنابراین دستیابی به روش‌های ارزشیابی عملکرد تحصیلی که از پایایی و اعتبار برخوردار بوده و بر پایه‌ی اهداف آموزشی استوار و مبرای از خطاها و اشکالات مدل‌های سنتی در این حوزه باشند و همچنین بتوانند به یادگیرندگان به طور معنی‌داری بازخورد دهند، از جمله اهداف و اولویت‌های اصلاحات آموزشی است. اما نتایج پژوهش‌ها مبین آن است که بیشتر تلاش‌ها برای بهبود ارزشیابی‌ها و استفاده از رویکردهای توصیفی در ارزشیابی بر بازبینی اشکال و فرم‌های موجود در این حوزه متمرکز هستند؛ در حالی که محدودیت‌های مقیاس‌های اندازه‌گیری کمی به روشنی تشخیص داده شده‌اند (باتستون و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱).

مضافاً تحقیقات نشان داده‌اند که ارزشیابی توصیفی می‌تواند به ابزاری کارآمد برای توصیف تعاملات مهم میان افراد مبدل گردد که در جای خود می‌توان از آن برای درک

- 
- 1- Eisner
  - 2- English & Anderson
  - 3- Lynch et al
  - 4- Hedrick
  - 5- Battistone et al

متغیرهای اثرگذار بر رفتار بهره‌گرفت (ندورو، هانلی، تیگر و هیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ تامپسون و ایواتا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ ولمر، بوریرو، رایت، ون کامپ و لالی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

به هر حال با وجود استفاده‌ی بالینی و پژوهشی از تحلیل کارکردی تجربی (ولمر و اسمیت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶) نگرانی درباره‌ی موضوعات اخلاقی، اعتبار زیست‌محیطی و نیاز به منابع برای اجرای تحلیل‌های تجربی سبب شده است تا به متدهای ارزشیابی توصیفی در ارزیابی‌های کارکردی علاقه نشان داده شود (لرمن<sup>۵</sup> و ایواتا، ۱۹۹۳؛ ولمر و همکاران، ۲۰۰۱). به علاوه روش‌های توصیفی حاضر، اطلاعاتی را درباره‌ی وقوع مشروط رویدادی در صورت حضور یا عدم حضور رویداد دیگر ارائه می‌کند (گاربات و فرمیس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). بر این اساس نتایج مطالعات آندرسون و لانگ (۲۰۰۲) و فریمن و همکاران (۲۰۰۰) نشان داده‌اند که یک استراتژی ارزشیابی توصیفی ساختمانده که در آن متغیرهای پیشین در خلال مشاهده‌ی رفتار آزمودنی در یک محیط طبیعی به طور سیستماتیکی دستکاری می‌گردند، بر رفتارهای افراد پیامدهای پیش‌بینی نشده‌ای را بر جا می‌گذارد. به علاوه اگر چه ارزشیابی‌های توصیفی اغلب برای درک عوامل مؤثر بر رفتارهای مسأله‌دار و یا برای انفرادی کردن تحلیل‌های کارکردی بعدی از آن رفتارها انجام می‌گردد، اما همچنین می‌تواند برای درک بهتر از نحوه‌ی تعامل عوامل پیشین و پیامدهای آن با رفتارهای مهم در یک محیط طبیعی نظیر کلاس درس نیز قابل استفاده باشد. برای نیل به این منظور ارزشیابی‌های توصیفی متعددی در شرایط کلاسی برای شناسایی روابط مهم میان معلم و رفتار دانش‌آموزان انجام گردیده است (مک کرچار و تامپسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴).

### پیشینه‌ی تحقیق

در حالی که خوش‌خلق و پاشا شریفی (۱۳۸۵) در ارزیابی نتایج اجرای آزمایشی ارزشیابی

- 1- Ndoro, Hanley, Tiger & Heal
- 2- Thompson & Iwata
- 3- Vollmer, Borrero, Wright, Van Camp, & Lalli
- 4- Smith
- 5- Lerman
- 6- Garbutt & Furmiss
- 7- McKerchar & Thompson

توصیفی نشان داده‌اند که علیرغم وجود پاره‌ای از دستاوردهای ناشی از اجرای ارزشیابی توصیفی، این طرح به دلایل مختلف نتوانسته است به همه‌ی اهداف خود دست یابد، نتایج سایر مطالعات به پیامدهای تربیتی و روانی اجرای این شیوه‌ی ارزشیابی اشاره کرده‌اند. در این ارتباط نتایج مطالعه‌ی محمدی و اخوان‌تفتی (۱۳۸۶) نشان داد که بهره‌گیری از الگوی ارزشیابی در فرایند آموزش، آثار مثبتی را بر عزت نفس دانش‌آموزان در پی دارد. روحانی و ماهر (۱۳۸۶) نیز نشان دادند که در مقایسه با ارزشیابی سنتی، استفاده از ارزشیابی توصیفی سبب ایجاد تحول مثبت در جو کلاس، شرایط مورد نیاز برای تحقق اهداف آموزشی در حوزه‌ی عاطفی و نیز رشد رفتارهای خلاقانه در بین دانش‌آموزان می‌گردد. در همین ارتباط نتایج مطالعه‌ی فتح‌آبادی (۱۳۸۵) مبین تأثیر مثبت کاربرد ارزشیابی توصیفی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی در متغیرهای حوزه‌ی شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا می‌باشد. همچنین نتایج نظرسنجی ابو محمدی (۱۳۸۴) از معلمان مجری طرح به اثرات اجرای ارزشیابی مستمر (توصیفی) در کاهش اضطراب، افزایش بازده یادگیری و افزایش سطح کیفی یادگیری اشاره دارد.

در همین راستا موسوی (۱۳۸۴) و مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۳) نیز دریافتند که اولیای دانش‌آموزان و معلمان مجری طرح در زمینه‌ی اثر اجرای طرح در کاهش اضطراب، آرامش روحی، ایجاد علاقه به یادگیری، بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان و حذف فرهنگ بیست‌گرایی نظر مثبت دارند. کریمی (۱۳۸۴) نیز نشان داد که بهره‌گیری از ارزشیابی توصیفی مدارس دوره‌ی ابتدایی شیراز به کاهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس مورد مطالعه انجامیده است. همچنین محمدی (۱۳۸۴) ضمن تأیید تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران دریافت که با وجودی که اجرای ارزشیابی توصیفی در افزایش مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یک‌دیگر و با معلم در کلاس مؤثر است اما استفاده از این شیوه‌ی ارزشیابی در کاهش نظم و انضباط دانش‌آموزان مؤثر است. با این اوصاف بر پایه‌ی مطالعه‌ی حسنی و احمدی (۱۳۸۴) حدود ۴۰٪ از معلمان مورد بررسی از ماهیت طرح ارزشیابی توصیفی آگاهی کافی ندارند.

نتایج مطالعه‌ی خوش‌خلق (۱۳۷۸) ضمن تأیید آثار زیانبار ارزشیابی‌های تراکمی بر ضرورت بازنگری در شیوه‌ی ارزشیابی در مدارس تأکید می‌کند. بر همین اساس نتایج

مطالعه‌ی سلیمی (۱۳۷۵) نیز در خصوص مشکلات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره‌ی ابتدایی نشان می‌دهد که معلمان با شیوه‌های ارزشیابی رایج در مدارس ابتدایی موافق نیستند و بر این باورند که باید نسبت به اصلاح روش‌های ارزشیابی موجود اقدام شود (نقل در شکرالهی، ۱۳۸۵).

نتایج ارزشیابی انگلیش و آندرسون (۲۰۰۶) از مقایسه‌ی آثار و مزایای دو روش تحلیل کارکردی و ارزشیابی توصیفی ساختماندهی حاکی از آن است که در مقایسه با تحلیل کارکردی، نتایج حاصل از ارزشیابی توصیفی برای همه‌ی شرکت‌کنندگان در این فرایند کارآمدی بیش‌تری را نشان می‌دهد. لینچ و همکاران (۲۰۰۳) نیز نشان دادند که استفاده از استانداردهای برنامه‌ی ارزشیابی به عنوان چارچوبی برای فرا ارزشیابی از یک مورد واحد، سبب شناسایی نقاط قوت و ضعف ارزشیابی شده و می‌تواند به عنوان نقطه‌ی شروعی برای بهبود و توسعه‌ی ارزشیابی مورد عنایت قرار گیرد. همین‌طور نتایج مطالعات باتسیتون و همکاران (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که استفاده از ارزشیابی توصیفی به مربیان و اساتید امکان می‌دهد تا تغییرات مهم در عملکرد دانشجویان را شناسایی و توصیف نمایند.

پژوهش‌های دیگری نشان داده‌اند که مهم‌ترین و بحرانی‌ترین مسأله در ارزشیابی، اختلاف سطح مهارت دبیران در استفاده از ابزارها و روش‌ها می‌باشد و ناآشنایی دبیران با روش‌ها و ابزارهای کارآمد در ارزشیابی مستمر از جمله ضعف‌های آنان در ارزشیابی می‌باشد (هپکینز، ۱۹۸۷؛ شالکی و آموس، ۱۹۸۳، نقل در شاه‌زمانی، ۱۳۸۰).

## هدف تحقیق

هدف اصلی این مطالعه بررسی دیدگاه معلمان ابتدایی راجع به ارزشیابی توصیفی و مطالعه‌ی میزان آگاهی و شناخت آنان از آثار و نتایج و همچنین چالش‌های اجرای این الگوی ارزشیابی در نظام آموزشی کشور است.

## سؤالات تحقیق

- ۱- معلمان ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی توصیفی و روش‌های اجرای آن آگاهی دارند؟
- ۲- معلمان ابتدایی تا چه حد ارزشیابی توصیفی را الگویی مناسب برای ارزشیابی

تحصیلی دوره‌ی ابتدایی تشخیص می‌دهند؟

۳- آیا از نظر معلمان ابتدایی، اجرای ارزشیابی توصیفی در عمل، مشکلات خاصی دارد؟

۴- معلمان ابتدایی تا چه حد ارزشیابی توصیفی را عاملی در جهت ارتقای بهداشت

روانی محیط یاددهی- یادگیری می‌دانند؟

۵- معلمان ابتدایی تا چه حد ارزشیابی توصیفی را به عنوان یک نوآوری آموزشی

می‌پذیرند؟

## روش‌شناسی تحقیق

### روش تحقیق

پژوهش حاضر بر اساس روش گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی-تحلیلی و با توجه به ماهیت اهداف و سؤالات تحقیق، از نوع تحقیقات کاربردی می‌باشد. جامعه‌ی آماری در این پژوهش شامل دو گروه از معلمان مدارس ابتدایی بود. گروه اول معلمان ابتدایی مدارس است که در آن‌ها ارزشیابی توصیفی اجرا شده است و گروه دوم معلمان خبره و با تجربه‌ی همان مقطع در شهر سنج می‌باشند. از این‌رو به دلیل محدود بودن تعداد جامعه‌ی آماری هر دو گروه، نمونه‌گیری صورت نگرفت و دیدگاه تمام معلمان گروه اول (۸۴ نفر) و گروه دوم (۱۳ نفر) مورد بررسی قرار گرفت.

برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز نیز با اتخاذ رویکرد تلفیقی<sup>۱</sup> همزمان از یک پرسشنامه‌ی نگرش‌سنج و مصاحبه‌ی نیمه‌ساختمند بهره گرفته شد. پرسشنامه در قالب طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت دارای پنج خرده‌مقیاس بوده و از ۳۲ سؤال (گویه) تشکیل شده بود. خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه شامل الف- میزان آگاهی و نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی (۶ سؤال)، ب- تناسب ارزشیابی تحصیلی با ارزشیابی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی (۵ سؤال)، ج- مشکلات اجرایی ارزشیابی توصیفی (۶ سؤال)، د- تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری (۱۰ سؤال) و ه- جنبه‌های نوآوری آموزشی ارزشیابی توصیفی (۵ سؤال) بود.



### روایی و پایایی ابزار تحقیق

در راستای افزایش ضریب دقت سؤالات پرسشنامه، محقق از مساعدت و همفکری صاحب‌نظران گروه علوم تربیتی جهت بررسی و تأیید روایی صوری و محتوایی سؤالات سود جست. برای سنجش پایایی سؤالات پرسشنامه نیز، نمونه‌ی اولیه‌ی پرسشنامه تصادفاً در میان گروهی ۲۰ نفره از معلمان اجرا شد و نتایج به‌دست‌آمده با استفاده از روش پایایی آلفای کرنباخ آزمون و معادل ۰/۹۵ برآورد گردید.

### روش تحلیل داده‌ها

در تحلیل داده‌های تحقیق با توجه به مفروضات اولیه‌ی تحقیق، علاوه بر شاخص‌های گرایش مرکزی آمارهای توصیفی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد. ضمناً در بخش کیفی (مصاحبه‌ها) نیز با استفاده از روش تحلیل محتوا، متن ضبط شده‌ی مصاحبه‌ها تحلیل گردید و بر اساس محتوای تحلیل شده به سؤالات اساسی پژوهش پاسخ داده شده است.

### یافته‌های تحقیق

در این بخش ابتدا یافته‌های حاصل از نظرات پاسخگویان به پرسشنامه به ترتیب پرسش‌های اصلی پژوهش و سپس یافته‌های برآمده از مصاحبه‌ها هم بر همان منوال توصیف می‌شوند.

**سؤال اول: معلمان ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی توصیفی و روش‌های اجرای آن**

#### آگاهی دارند؟

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می‌گردد نتایج آماره‌های توصیفی نشان می‌دهد که با توجه به حداقل و حداکثر میانگین مورد انتظار (۵-۱) و متوسط میانگین (۳) می‌توان گفت که سطح آگاهی آزمودنی‌ها از ارزشیابی توصیفی و روش‌های اجرای آن فقط کمی بالاتر از میانگین نمرات کسب شده است، از طرف دیگر نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نیز نشان می‌دهد در ۹۹ درصد اطمینان ( $p < 0/01$ ) تفاوت معنی‌داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی، به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد. این به معنای آن است که میزان آگاهی معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی در حد قابل دفاع و مطلوبی نیست.

جدول ۱. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نظرات پاسخگویان به سؤال اول پژوهش test value=3

فاصله‌ی اطمینان		سطح معنی‌داری	درجه‌ی آزادی	t	میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	میزان آگاهی معلمان از ارزشیابی توصیفی
بالا	پایین								
۰/۷۲۰۴	۰/۴۷۴۱	۰,۰۰۰	۸۳	۹/۶۴۵	۰/۶۱۹۲	۰/۵۶۷۵	۳/۵۹۷	۸۴	

سؤال دوم: از نظر معلمان ابتدایی تا چه حد استفاده از الگوی ارزشیابی توصیفی برای ارزشیابی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی مناسب می‌باشد؟

جدول ۲. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نظرات پاسخگویان به سؤال دوم پژوهش test value=3

فاصله‌ی اطمینان		سطح معنی داری	درجه‌ی آزادی	t	میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تناسب ارزشیابی توصیفی با آموزش ابتدایی
بالا	پایین								
۱/۱۶۶۹	۰/۸۵۲۱	۰,۰۰۰	۸۳	۷/۵۵ ۱۲	۰/۰۷۹۲	۰/۷۲۵۴	۴/۰۱	۸۴	

جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین پاسخ آزمودنی‌ها به سؤال دوم ۴/۰۱ از حداکثر نمره ۵ می‌باشد. از این رو می‌توان گفت که از نظر آزمودنی‌ها، استفاده از الگوی ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی نسبتاً مناسب ارزیابی می‌گردد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نیز نشان می‌دهد در ۹۹ درصد اطمینان ( $p < 0/01$ ) تفاوت معنی‌داری در میزان آگاهی معلمان در رابطه با تناسب ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به تناسب ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی در حد قابل قبول است.

سؤال سوم: مسائل و مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی کدام است؟

جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین پاسخ آزمودنی‌ها به سؤال دوم ۴/۱۸ از ۵ می‌باشد، لذا می‌توان گفت که میزان آگاهی پاسخگویان از مسائل و مشکلات ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی نسبتاً قابل قبول ارزیابی می‌گردد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نیز نشان می‌دهد تفاوت

جدول ۳. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نظرات پاسخگویان به سؤال سوم پژوهش test value=3

مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه‌ی آزادی	سطح معنی داری	
							پایین	بالا
	۸۴	۴/۱۷۶۶	۰/۴۵۸۷	۰/۰۵۰۰۵	۲۳/۵۰۹	۸۳	۰,۰۰۰	۱/۰۷۷۰
								۱/۲۷۶۱

معنی داری میان میزان آگاهی معلمان نسبت به مسائل و مشکلات ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به مسائل و مشکلات ارزشیابی توصیفی در دوره فراتر حد مورد انتظار است. بر این اساس از نظر معلمان اهم مسایل و مشکلات ارزشیابی توصیفی شامل افزایش حجم کاری معلمان، وقت‌بر بودن، هزینه‌بر بودن، ضرورت برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان، نیاز به امکانات و تجهیزات آموزشی می‌باشد.

سؤال چهارم: معلمان ابتدایی تا چه حد ارزشیابی توصیفی را عاملی در جهت ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری می‌دانند؟

جدول ۴: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نظرات پاسخگویان به سؤال سوم پژوهش test value=3

اثر و پیامدهای ارزشیابی توصیفی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه‌ی آزادی	سطح معنی داری	
							پایین	بالا
	۸۴	۴/۳۲۱۴	۰/۶۲۰۷	۰/۰۶۷۷۳	۱۹/۵۱۱	۸۳	۰,۰۰۰	۱/۱۸۶۷
								۱/۴۵۶۱

یافته‌های ارائه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد میانگین نظرات پاسخگویان ۴/۳۲ از ۵ می‌باشد از این رو می‌توان نتیجه گرفت که از نظر آنان ارزشیابی توصیفی عاملی مؤثر در ارتقای بهداشت روانی، محیط یاددهی و یادگیری می‌باشد. همچنین نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نیز نشان می‌دهد که در ۹۹ درصد اطمینان ( $p < 0/01$ ) تفاوت معنی داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ارتقاء بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی آگاهی معلمان نسبت به تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری در حد قابل قبول است.

سؤال پنجم: معلمان ابتدایی تا چه حد ارزشیابی توصیفی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می‌پذیرند؟

جدول ۵: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نظرات پاسخگویان به سؤال پنجم پژوهش test value=3

جنبه‌ی نوآوری ارزشیابی توصیفی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	درجه‌ی آزادی	فاصله‌ی اطمینان	
							پایین	بالا
	۸۴	۳/۸۶۶۷	۰/۵۸۹۳	۰/۰۶۴۳۰	۴۷۸/۱۳	۸۳	۰,۰۰۰	۰/۷۳۸۸ ۰/۹۹۴۶

همچنان‌که در جدول ۵ نشان داده شده است میانگین نظرات پاسخگویان راجع به جنبه‌های نوآوری ارزشیابی توصیفی ۳/۸۷ می‌باشد. از این رو می‌توان گفت که پاسخگویان نسبتاً ارزشیابی توصیفی را به عنوان یک نوآوری آموزشی می‌پذیرند. به علاوه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نیز نشان می‌دهد که در ۹۹ درصد اطمینان ( $p < 0/01$ ) تفاوت معنی‌داری در میزان آگاهی معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی به عنوان یک نوآوری آموزشی به نسبت حد مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی میزان آگاهی معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی به عنوان یک نوآوری آموزشی در حد قابل قبول است.

#### یافته‌های حاصل از مصاحبه

این مصاحبه‌ها در راستای بخش کیفی مطالعه، با ۱۳ نفر از معلمان خبره و با تجربه انجام گردید که خلاصه‌ی نتایج به‌دست‌آمده از آن‌ها ذیلاً ارائه می‌شود.

#### الف) آگاهی معلمان از ارزشیابی توصیفی

نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان خبره و باتجربه حاکی از آن است که این معلمان نگرش مثبت و قابل قبولی نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی دارند و معتقدند که اگر این نوع ارزشیابی به درستی اجرا شود می‌تواند آثار مفید و قابل قبولی برای نظام آموزشی به بار آورد. نکته‌ی قابل توجه در این میان آن است که نظام آموزشی کشور در خصوص اطلاع‌رسانی و افزایش سطح آگاهی معلمان از کم و کیف ارزشیابی توصیفی اقدام مناسبی صورت نداده است.

در واقع بنا به اظهارات پاسخگویان آگاهی آنان از روش ارزشیابی توصیفی یا از طریق مطالعات شخصی بوده و یا از طریق تعامل با همکارانی بوده است که مجری اجرای طرح بوده‌اند و یا با فعالیت در مدارس حاصل شده است که در آن چنین طرح اجرا گردیده است. در تأیید این موضوع یکی از معلمان چنین بیان می‌کند: «دوره ندیده‌ام و اطلاعاتم در حد مطالعات شخصی و جلسات و صحبت با همکاران مجری طرح می‌باشد». تعدادی از معلمان هم در سال‌های گذشته به دلیل داشتن وظایف اجرایی مانند معاونت یا مدیریت مدارس به نحوی با ارزشیابی توصیفی سروکار داشته‌اند که در تأیید این مطلب یکی دیگر از معلمان چنین بیان می‌کند: «مجری اجرای طرح نبوده‌ام و اطلاعاتم جزئی و دقیق نیست فقط در یک مدرسه که مجری طرح ارزشیابی توصیفی بود معاون بودم و در سطح کلیات از طرح آگاهی دارم». علی‌رغم اهمیت ضرورت کسب آگاهی، آمادگی کافی برای اجرای مؤثر طرح، اما با کمال تأسف در اجرای ارزشیابی توصیفی نه معلمان مجری طرح و نه معلمان خبره و باتجربه آگاهی از کم و کیف و جزئیات طرح اطلاع چندانی نداشتند.

#### ب) تناسب الگوی ارزشیابی توصیفی با آموزش ابتدایی

نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان خبره و با تجربه حاکی از آن است که این معلمان مقطع ابتدایی را پایه و بنیاد سایر مقاطع دانسته و معتقد بودند به دلیل انجام طولانی مدت ارزشیابی سنتی و نمره‌گرایی، حس رقابت و ناراحتی‌های زیادی، که از توان جسمی و روحی دانش‌آموزان ابتدایی خارج است، ایجاد شده است و اجرای درست این طرح می‌تواند باعث یادگیری عمیق، ایجاد علاقه در دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و بر قضاوت صحیح معلمان نسبت به عملکرد واقعی دانش‌آموزان مؤثر باشد. از طرف دیگر معلمان بر این باور هستند که اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی به دلیل توجه به جنبه‌های مختلف عاطفی، تحصیلی، روحی و روانی و همچنین سازگار بودن با توانایی جسمی و روحی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با ماهیت ارزشیابی تحصیلی در دوره‌ی ابتدایی تناسب دارد.

#### ج) مسائل و مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی

نتایج تحلیل متن مصاحبه با معلمان خبره و باتجربه حاکی از آن است که طرح ارزشیابی توصیفی با مشکلات متعددی مواجه است. از جمله این مشکلات می‌توان به موارد مهم زیر اشاره کرد:

- ۱- توجیه نبودن والدین و حاکمیت فرهنگ بیست‌گرایی در میان آنان.
- ۲- نگرش منفی معلمان نسبت به کارآمدی اجرای طرح.
- ۳- ناتوانی معلمان در استفاده‌ی درست از ابزارهای مورد نیاز طرح در اجرا.
- ۴- وقت‌گیر بودن اجرای طرح برای معلمان به دلیل زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس.

#### د) نقش ارزشیابی توصیفی در ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری

معلمان خبره معتقد بودند که انجام ارزشیابی سنتی و به‌کارگیری امتحان به عنوان ابزاری برای ایجاد رُعب و وحشت در بین دانش‌آموزان و والدین، فشارهای روانی و استرس‌های زیادی را برای والدین و دانش‌آموزان در ایام امتحانات ایجاد می‌کند. در تأیید این مطلب یکی از معلمان چنین بیان می‌کند: «باتوجه به تجربه‌ای که در این زمینه دارم معتقد هستم که انجام ارزشیابی سنتی سال‌هاست که بر بهداشت روانی خانواده‌ها و دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد و باعث ایجاد فشارها و استرس‌های زیادی در ایام امتحانات برای والدین و دانش‌آموزان می‌شود».

#### ه) ارزشیابی توصیفی به عنوان یک نوآوری آموزشی

هرچند اکثریت پاسخگویان طرح معتقد بودند که این طرح دارای چهار ویژگی سازگاری با محیط یاددهی- یادگیری به دلیل رعایت تفاوت‌های فردی، آزمون‌پذیری، سودمندی و داشتن مزیت نسبی نسبت به ارزشیابی سنتی می‌باشد. اما بر روی ویژگی پنجم ارزشیابی توصیفی؛ یعنی میزان پیچیدگی آن، بین پاسخگویان اختلاف نظر وجود داشت. تعدادی از آنان این طرح را دارای پیچیدگی کم و تعدادی هم آن را دارای پیچیدگی زیاد می‌دانستند. به هر حال در مجموع معلمان خبره اعتقاد داشتند که علاوه بر ویژگی‌های فوق‌الذکر، به دلیل تازه بودن، ایجاد تغییر در نظام ارزشیابی و ایجاد یادگیری عمیق، طرح ارزشیابی توصیفی می‌تواند یک نوآوری آموزشی باشد. در تأیید این مطلب یکی دیگر از معلمان چنین بیان می‌کند: «معتقد هستم یک نوآوری آموزشی می‌باشد، چون یک کار تازه‌ای است و تغییرات بنیادی در نظام آموزشی ایجاد می‌کند، مثلاً مقیاس فاصله‌ای (نمره) را به مقیاس رتبه‌ای تغییر داده و ساختار کارنامه را عوض می‌کند و همچنین باعث یادگیری عمیق و تغییر در مرجع تصمیم‌گیری برای داوری شده است».

## بحث و نتیجه‌گیری

نظر به کاهش کارآمدی نظام آموزشی، اصلاح رویکرد ارزشیابی عملکرد به عنوان یکی از ضرورت‌های آموزش و پرورش تلقی می‌شود. بر این اساس می‌توان یک ارتباط متعامل میان نظام ارزشیابی کارآمد و اصلاح و ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی تجسم نمود و از پتانسیل چنین مکانیزمی برای افزایش بهره‌وری آن فعالیت‌ها بهره گرفت (محمودزاده و رحمانی، ۱۳۸۷). از این‌روست که در صورت وجود یک نظام ارزشیابی صحیح در هر نظام آموزشی، امکان اثربخشی و کارآیی آن نظام افزایش می‌یابد (شاه‌زمانی، ۱۳۸۰: ۱۱۰). به هر حال نتایج مطالعه‌ی حاضر که با هدف بررسی نگرش معلمان شهر سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی انجام گرفت مبین آن است که:

اولاً آگاهی معلمان مجری طرح و معلمان خبره دوره‌ی ابتدایی از کم و کیف ارزشیابی توصیفی در حد کلیات بوده و از روند کار و سازوکار اجرایی و پیامدهای آن اطلاع کافی نداشتند. طبیعتاً عدم آگاهی دقیق مجریان هر برنامه می‌تواند در اجرای نااثربخش آن نقش داشته باشد. نتایج حاصل از سؤال اول پژوهش در این مطالعه با یافته‌های تحقیقات حسنی و احمدی، ۱۳۸۴؛ هاپکینز (۱۹۸۷) و شالکی و آموس (۱۹۸۳) نقل در شاه‌زمانی، ۱۳۸۰ هم‌خوانی دارد.

ثانیاً بنا به سازگاری ماهیت ارزشیابی توصیفی با توانایی جسمی و روحی دانش‌آموزان، بهبود قضاوت صحیح معلمان نسبت به عملکرد دانش‌آموزان و ایجاد یادگیری عمیق، اکثریت پاسخگویان اعتقاد داشتند که استفاده از این نوع ارزشیابی در دوره‌ی ابتدایی سودمند است. چنین نتیجه‌ای با نتایج تحقیق سلیمی (۱۳۷۵، نقل در شکرالهی، ۱۳۸۵) که نشان داد معلمان با شیوه‌های ارزشیابی رایج در مدارس ابتدایی موافق نیستند و بر این باورند که باید نسبت به اصلاح روش‌های ارزشیابی موجود اقدام شود، همچنین نتایج امتحانات شفاهی را برای تفاوت قطعی و صحیح در مورد پیشرفت دانش‌آموزان کافی و معتبر نمی‌دانند و به نقش و اهمیت ارزشیابی به صورت تکوینی اشاره داشته‌اند، هم‌خوانی دارد.

ثالثاً تحلیل دیدگاه پاسخگویان مبین آن است که ارزشیابی توصیفی نیز دارای مسائل و مشکلات خاص خودش است. در واقع که وجود مشکلاتی نظیر کم‌اطلاعی معلمان و نگرش منفی آنان در رابطه با این نوع ارزشیابی، چالش‌های مرتبط با فرایند اجرای طرح و نبود بستر،

شرایط و منابع کافی برای اجرای مؤثر چنین الگویی سبب عدم نیل به اهداف ارزشیابی توصیفی می‌گردد. این نتایج با دیگر یافته‌های پژوهشی در این ارتباط که نشان دادند مهم‌ترین و بحرانی‌ترین مسأله یا مشکل در ارزشیابی، اختلاف سطح مهارت دبیران در استفاده از ابزارها و روش‌ها و عدم آشنایی دبیران با روش‌ها و ابزارهای کارآمد و اثر بخش در ارزشیابی مستمر می‌باشد، هم‌خوانی دارد (هاپکینز، ۱۹۸۷؛ شالکی و آموس، ۱۹۸۳، نقل در شاه‌زمانی، ۱۳۸۰).

رابعاً نتایج حاصل از تحلیل دیدگاه معلمان در مورد سؤال چهارم پژوهش مبین آن است که اجرای ارزشیابی توصیفی در ارتقای سطح بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری بسیار مؤثر است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز منطبق و با تحقیقات کسانی چون محمدی (۱۳۸۴)، کریمی (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۴)، مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۳)، ابومحمدی (۱۳۸۴) و خوش‌خلق (۱۳۷۸) که کاربرد ارزشیابی توصیفی را در بهبود روحیه‌ی دانش‌آموزان و ارتقای روانی محیط یاددهی- یادگیری مثبت قلمداد کرده‌اند، هم‌خوانی دارد.

نهایتاً، ارزشیابی توصیفی دارای ویژگی‌های سازگاری با محیط یاددهی- یادگیری به دلیل رعایت تفاوت‌های فردی، آزمون‌پذیری، آثار قابل مشاهده و سودمند و داشتن مزیت نسبی نسبت به ارزشیابی سنتی، با نو و تازه بودن، ایجاد تغییر در نظام ارزشیابی و ایجاد یادگیری عمیق، از نظر معلمان پذیرش این طرح به عنوان یک نوآوری آموزشی قابل تأمل است.

در هزاره‌ی سوم تأکید تعلیم و تربیت بر یادگیری است و از مدرسه انتظار می‌رود به دانش‌آموزان کمک کند بهتر یاد بگیرند. در این میان، حلقه‌ی مکمل فرایندهای یادگیری و تدریس، یک مکانیزم کارآمد ارزشیابی است. از این رو پیشنهاد می‌شود تا به طرق مناسب نسبت به ارتقای دانش و مهارت معلمان در این زمینه اهتمام شود و نسبت به رفع موانع اجرای ارزشیابی توصیفی اقدام گردد.

## منابع

ابو محمدی، مرضیه (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمان دوره‌ی ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد، چاپ نشده.



حسینی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۴). *ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*. تهران: مدرس.

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۷۸). *ارزشیابی طرح آزمایشی دو نوبتی شدن امتحانات*. تهران: انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۳). *بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی*. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

خوش‌خلق، ایرج و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۵). *ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴)*. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، شماره‌ی ۸۸، صص ۱۴۷-۱۱۷.

رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان*. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸، صص ۴۱-۱۱.

روحانی، عباس و ماهر، فرهاد (۱۳۸۶). *اثر نوع ارزشیابی (توصیفی- سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان*. *فصلنامه‌ی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال دوم، شماره‌ی ۴، صص ۶۹-۵۵.

شاه زمانی، محمد (۱۳۸۰). *بررسی نحوه‌ی ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی- واحدی دوره‌ی متوسطه استان اصفهان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، چاپ نشده.

شکر الهی، مجبویه (۱۳۸۵). *مقایسه‌ی روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه‌ی ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران، چاپ نشده.

فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۵). *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره‌ی ابتدایی در استان مرکزی*. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

کردان، علی محمد (۱۳۸۱). نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۱، صص ۱۹-۱۲.

کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۸۲. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، چاپ نشده.

کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی مدارس شیراز. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان فارس، چاپ نشده.

گلائون، آلن. ای و فاکس، لیندا (۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی آموزشی: تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای. ترجمه‌ی نعمت اله عزیزی، سنندج: انتشارات دانشگاه کردستان. ماهر، فرهاد و روحانی عباس (۱۳۸۶). اثر نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان. فصلنامه‌ی اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال دوم، شماره‌ی چهارم، صص ۶۹-۵۵.

محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء. چاپ نشده.

محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۹۰، صص ۱۰۰-۶۷.

محمودزاده، فاطمه و رحمانی، رمضان (۱۳۸۷). ضرورت ارزشیابی تکوینی در نظام آموزشی. راهبردهای آموزش سال اول، شماره‌ی ۲، صص ۲۷-۲۰.

مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربری ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۳. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری، چاپ نشده.

موسوی، سید ضیاء الدین (۱۳۸۴). نظر سنجی از اولیا و معلمان طرح ارزشیابی توصیفی بر

اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۱۴-۱۳۸۳، سازمان آموزش و پرورش استان قم.

مهاجر، یحیی (۱۳۷۱). مجموعه مقالات سمپوزیوم جایگاه تربیت در آموزش و پرورش دروهی ابتدایی. تهران: تربیت.

یادگار زاده، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی مشکلات روش‌های ارزشیابی تکوینی رایج در مدارس ابتدایی همدان و ارائه راهبردهایی برای بهبود آن. همدان: طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش.

Anderson, C. M., English, C. L., & Hedrick, T. M. (2006). Use of the Structured Descriptive Assessment Evaluation with Typically Developing Children. *Behavior Modification*, 30 (3), 352-378.

Battistone, M. J., Pendelton, B., Milne, C., Battistone, M. L., Sande, M. A. Hemmer, P.A., & Shomaker, T. S. (2001). Global Descriptive Evaluations Are More Responsive than Global Numeric Rating in Detecting Students' Progress during the Inpatient Portion of an Internal Medicine Clerkship. *Academic Medicine*, 76 (10), 105-107.

Eisner, E. (1999). *Educational Imagination*. New York: McMillan.

English, C. L., & Anderson, C. M. (2006). Evaluation of the Treatment Utility of the Analog Functional Analysis and the Structured Descriptive Assessment. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 8 (4), 212-229.

Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77, 148-171.

Garbutt, N., & Furmiss, F. (2007). Context Sampling Descriptive Assessment: A Pilot Study of a Further Approach to Functional Assessment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 127-131.

Lerman, D., & Iwata, B. A. (1993). Descriptive and Experimental Analyses of Variables Maintaining Self-injurious Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 293-319.

Lynch, D., Greer A. G., Larsen L. C., Cummings, D. M., Harriett, B. S., Dreyfus, K. S., & Clay, M. C. (2003). Descriptive Meta-evaluation: Case Study of an Interdisciplinary Curriculum. *Evaluation and the Health Professions*, 26 (4), 447-461.

McKerchar, P. M., & Thompson, R. H. (2004). A Descriptive

Analysis of Potential Reinforcement contingencies in preschool Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 431-444.

Ndoro, V. W., Hanley, G. P., Tiger, J. H., & Heal, N. A. (2006). A Descriptive Assessment of Instructional-based Interaction in the Preschool Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 79-90.

Thompson, R. H., & Iwata, B. A. (2001). A Descriptive Analysis of Social Consequences Following Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 169-178.

Vollmer, T. R., & Smith, R. G. (1996). Some Current Themes in Functional Analysis Research. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 229-249.

Vollmer, T. R., Borrero, J. C., Wright, C. S., Van Camp, C., & Lalli, J. S. (2001). Identifying Possible contingencies during Descriptive Analyses of Severe Behavior Disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 269-287.

