

بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره

The Effects of Qualitative Assessment on Creativity and Self-Concept

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۲/۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۱/۵/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۵

S. Sofi., (Ph.D.), A. Nilofari., (M.A.), K. Ahmadi., (M.A.), L. Ahmadipour., (M.A) & S.B. Karimi., (M.A)

دکتر صلاح‌الدین صوفی^۱، علی نیلوفری^۲، کامران احمدی^۳، لقمان احمدی پور^۴ و سیدبهاالدین کریمی^۵

Abstracts: The present study investigated the effects of qualitative assessment on creativity and self-concept in third grade primary school students of Bukan city schools. This study was causal - comparative. In this study research population included all students in third grade primary schools of Bukan city selected through stratified sampling method, according to gender classes (60 females and 60 males). Research tools included shiffer's creativity questionnaire for children and Pyres-Harris' child self-concept questionnaire. Data analyzed at descriptive (mean, median, standard deviation) and inferential (MANOVA) levels. The results of variance analysis showed that the effects of qualitative assessment on creativity and self-concept (in general) is significant at $p < 002$. The effect of the qualitative assessment on creativity and self concept was significant at $p < 002$ and at $p < 018$ respectively. According to the results of data analysis, the effects of qualitative assessment of knowledge, on creativity and self concept in children was confirmed.

چکیده: هدف پژوهش حاضر به بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان پایه سوم مقطع ابتدایی مدارس شهرستان بوکان می‌پردازد. این پژوهش از نوع علی - مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم مقطع ابتدایی مدارس شهرستان بوکان، می‌باشد که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم، که طبقات جنسیت می‌باشند (۶۰ نفر زن و ۶۰ نفر مرد) انتخاب شده‌اند. ابزارهای پژوهش شامل آزمون خلاقیت کودک شیفتر و خودپنداره کودک پیرز - هریس می‌باشد. برای تحلیل داده‌ها از دو سطح توصیفی (میانگین، میانه، انحراف‌استاندارد و...) و استنباطی (آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره) استفاده شد است. نتایج تحلیل واریانس تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره (به‌طور کلی) در سطح $P < /0.02$ معنی‌دار می‌باشد. همچنین تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت در سطح $P < /0.02$ و تأثیر ارزشیابی کیفی بر خودپنداره نیز در سطح $P < /0.18$ معنی‌دار می‌باشد. با توجه به نتایج به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها، ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان تأیید گردید.

Key words: qualitative assessment, creativity and self-concept.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی کیفی، خلاقیت و خودپنداره

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوکان، گروه روانشناسی

۲. کارشناسی ارشد مشاوره

۳. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوکان، گروه روانشناسی

۴. کارشناسی ارشد مشاوره

۵. نویسنده مسئول: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوکان، گروه آموزش ابتدایی، بوکان، ایران

مقدمه

دانش‌آموزان بزرگترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه‌ای به حساب می‌آیند، زیرا می‌توانند با در هم آمیختن نیروی جوانی، علم و مهارت آموخته شده، چرخ‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. در مدارس امروزه تلاش برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزانی که علاقه خود را به یادگیری از دست داده‌اند، یا آن‌هایی که بنا به دلایلی دچار شکست تحصیلی یا ترک تحصیل شده‌اند، برای تمامی معلمان تجربه‌ای دلسردکننده و بسیار معمول است. متأسفانه تعداد این دانش‌آموزان در مدارس رو به افزایش بوده و افزایش این مشکلات و پیامدهای آن باعث شده است که آموزگاران به شدت نیازمند کسب اطلاعات بیشتر در مورد انگیزه دانش‌آموزان و استفاده از این اطلاعات جهت ترغیب آنان به کسب دیدگاه‌های مثبت در مورد خود و یادگیری باشند. به علاوه معلمان اغلب در برخورد با این مسایل احساس ناتوانی می‌کنند. درک انگیزش دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن، به شیوه‌ای که بتوان در جهت حمایت و تقویت آن گام برداشت، می‌تواند آموزش را به تجربه‌ای مثمرتر تبدیل کند. هم‌چنین این درک می‌تواند به معلمان کمک کند تا در مثبت‌تر ساختن روند رشد و تحول دانش‌آموزان سهیم بوده، مسایلی مانند شکست و افت تحصیلی را کاهش دهند و به پیشرفت تحصیلی کمک نمایند (مک کومبز^۱ و پاپ^۲، ترجمه ابراهیمی قوام، ۱۳۸۴). از سوی دیگر، در دهه آخر قرن ۲۰ عدم رضایت بین‌المللی از سنجش کمی متداول، فزونی گرفت و اغلب این مخالفت‌ها ریشه در دیدگاه مربوط به یادگیری داشت که این نوع سنجش‌ها در آن طراحی شده بودند. رویکردهای سنجشی ناشی از این سنت کمی، به چالش کشیده شد و رویکردهای جایگزین ظهور کردند (کلنوسکی^۳، ۲۰۱۰). ارزشیابی توصیفی یک نسخه جدیدی از ارزشیابی مستمر است که تلاش می‌کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی به جای کمی‌نگری از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کرده و توصیفی از وضعیت آن‌ها ارائه کند (حسینی، ۱۳۸۲).

اصطلاح ارزشیابی تکوینی را برای اولین بار اسکریون در مباحث مربوط به تنظیم برنامه‌های درسی به کار برده است. بلوم^۴، هستینگر^۵ و ماداوس^۶ (۱۳۵۵) نیز معتقد بودند که ارزشیابی تکوینی، نه تنها برای تنظیم برنامه درسی، بلکه برای تدریس و نیز یادگیری دانش‌آموزان مفید است. هم‌چنان که توجه به دیدگاه‌های سازندگی تغییر می‌کند، سنجش کلاسی، به‌عنوان ابزاری

1. McCombs
2. Pope
3. Kleneowski
4. Bloom
5. Hastings
6. Madaus

برای بهبود فرایندهای یادگیری، به‌طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار می‌گیرد (استیگینز^۱، ۲۰۰۵؛ بری^۲، ۲۰۰۵؛ ترز^۳، ۲۰۰۹؛ شپرد^۴، ۲۰۰۰ و بلک و ویلیام^۵، ۱۹۹۸).

با توجه به این‌که متغیرهای وابسته در این تحقیق خلاقیت و خودپنداره می‌باشد لذا به‌طور مختصر به هریک از آن‌ها خواهیم پرداخت.

در فرهنگ توصیفی روان‌شناسی، خلاقیت به‌عنوان توانایی پیدا کردن راه‌حل‌هایی نامتعارف و با کیفیت بالا برای مسائل، تعریف می‌شود (مایکل آیزنک^۶، ۱۹۹۴؛ ترجمه خرازی و همکاران، ۱۳۷۹). وارن^۷ (۱۹۳۴)، به نقل از کفایت، (۱۳۷۳) خلاقیت را به‌منزله ظرفیت و استعداد برخی از افراد در پدید آوردن ترکیبات و آثاری جدید در زمینه‌های هنری، مکانیکی و نظایر آن، که قبلاً ناشناخته بوده‌اند، توصیف می‌کند. استاین^۸ (۱۹۶۲)؛ به نقل از ممینی، (۱۳۷۹) خلاقیت را ایجاد کاری جدید می‌داند که در زمان خود به‌عنوان چیزی قابل دفاع یا خشنودکننده مورد قبول گروهی عمده قرار می‌گیرد.

خودپنداره تصویری است که فرد به هنگام تأمل در مورد ویژگی‌های خودش مشاهده می‌کند. اما خودپنداره تنها به آن‌چه که شخص در مورد خودش می‌بیند خلاصه نمی‌شود و آن‌چه را هم که فرد احساس می‌کند دیگران در مورد او می‌بینند، دربرمی‌گیرد. بنابراین، خودپنداره از قضاوت‌های واقعی یا تصور شده دیگران و به‌ویژه افراد مرتبط در محیط اجتماعی هم شکل می‌گیرد (جالاجاس^۹، ۱۹۸۹). دریسکول (۱۹۹۴) بیان می‌کند که در شیوه‌های ارزشیابی سنتی، محور و جو کلاس بیشتر معلم محور است. در این‌گونه کلاس‌ها معلم ابتدا هدف‌های آموزشی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و سپس با شیوه مدادی- کاغذی به سنجش و اندازه‌گیری آن‌ها مبادرت می‌ورزد. در حالی که در ارزشیابی جدید (کیفی)، معلم و دانش‌آموز با کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند (وولفولک^{۱۰}، ۲۰۰۵). ارزشیابی کیفی موجب تبدیل منابع انسانی به سرمایه‌های انسانی می‌شود که یکی از ابعاد مهم آموزش و یادگیری و در برگیرنده فعالیت‌های گسترده‌ای است که با هدف ارزیابی از فعالیت‌ها با توجه به نتایج یادگیری

-
1. Stiggins
 2. Berry
 3. Taras
 4. Shepard
 5. Black & Wiliam
 6. Michael Eysenck
 7. Warren
 8. Stein
 9. Jalajas
 10. Woolfolk

بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره

دانش‌آموزان و دانشجویان و هدایت جریان یادگیری و عملکرد آنان انجام می‌شود. بر همین اساس هرچه اطلاعات گردآوری شده جامع‌تر و کامل‌تر باشد، ارزشیابی از راه‌های متعددتر و به شیوه‌ای صحیح‌تر صورت می‌پذیرد. می‌توان به آزمون، مصاحبه، مشاهده عملکرد دانش‌آموزان، پروژه تحقیقی و امتحان شفاهی در موقعیت‌های مختلف اشاره کرد (سیف، ۱۳۸۴).

وولفولک (۲۰۰۴) درباره علت رواج بیشتر آزمون‌های عملکردی نسبت به آزمون‌های عینی در سال‌های اخیر اظهار می‌دارد که در دو دهه اخیر اعتراض‌های شدیدی نسبت به آزمون‌های سنتی عینی ابراز شده، مبنی بر این که این‌گونه آزمون‌ها مهارت‌هایی را می‌سنجد که در دنیای واقعی دیده نمی‌شوند. نهضت سنجش واقعی نیز در پاسخ به همین انتقاد متولد شد.

این که دانش‌آموزان چگونه به انجام تکالیف تحصیلی و داشتن عملکرد بهتر در مدرسه علاقمند می‌شوند، و چه عواملی بر خودپنداره و خلاقیت در آنان تأثیر می‌گذارند، باید بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و دست‌اندرکاران آموزشی قرار گیرد. لذا محققین در این پژوهش به بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان می‌پردازند.

فیوکر^۱ و همکاران (۱۹۹۹) نشان دادند که دانش‌آموزان کلاس‌هایی که با سنجش عملکردی هدایت می‌شوند، از مهارت‌های حل مسئله غنی‌تری برخوردارند. هنگامی که دانش‌آموزان به طور فعال در رشد ابزارهای سنجشی خود درگیر می‌شوند، شروع به انتخاب هدف می‌کنند و پیشرفت خود را در رسیدن به هدف‌ها و آرسی می‌کنند و یاد می‌گیرند که توانایی‌های خود را ارزیابی نمایند (پالسون و پالسون^۲، ۱۹۹۴؛ تیرنی^۳، ۱۹۹۲). شواهد پژوهشی، تأثیر بازخورد اسنادی بر کارآمدی شخصی (مک‌گی، ۱۹۹۴) و همچنین تأثیر بازخورد شایستگی بر افزایش علاقه و عملکرد (حویزوی، ۱۳۷۴) را نشان داده‌اند. در واقع، تأثیر بازخورد، چنان قوی است که اگن و کاوچک (۲۰۰۱) آن را یک اصل اساسی در یادگیری و انگیزش نامیده‌اند. ون اورا (۲۰۰۶) اثربخشی بازخورد ارزشیابی تکوینی در عملکرد و انگیزش دانش‌آموزان در کلاس علوم دوره راهنمایی را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که بازخورد ارزشیابی تکوینی باعث افزایش معنی‌داری در کارآمدی شخصی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شده است (شریف‌زاده، ۱۳۸۹). گازی (۲۰۰۹) این عقیده را مطرح می‌سازد که ارزشیابی را نباید به‌عنوان تجربه‌ای که در یک مرحله زمانی رخ می‌دهد تلقی کرده بلکه آن را باید به‌عنوان کوشش مستمر برای کمک به یادگیری تصور نمود. کوبیسزین و بوریچ^۴ (۲۰۰۴)، درباره آزمون‌های عملکردی اظهار داشته-

1. Fuchs
2. Paulson & Paulson
3. Tierney
1. Kubiszyn & Borich

اند که معلمان می‌توانند این‌گونه آزمون‌ها را برای اندازه‌گیری مهارت‌های مختلف همانند مهارت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی و برای دروس متعدد نظیر؛ علوم، اجتماعی و ریاضیات مورد استفاده قرار دهند. نیتکو^۱ (۲۰۱۰)، اظهار داشته است که این‌گونه آزمون‌ها و ترویج این نوع از ارزشیابی تحصیلی در کلاس درس باعث ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به انجام تفکر باز و انجام کارهای خلاقانه در آن‌ها می‌گردد. تئو، کلارسون و متیو^۲ (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان دادند که ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی، خالی بودن کلاس از استرس‌ها و اضطراب‌های مختلف در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را باعث می‌شود. بوستون، بلک و ویلیام^۳ (۲۰۰۶)، در مطالعه‌ای نشان داد که ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، اجتماعی و عاطفی انجام گرفته تأثیر بسزایی دارد. رضایی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتایج دست یافت که سطح پیشرفت دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی، به‌طور معناداری، بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم سطح آن‌ها است. در متغیرهای حوزه عاطفی، از قبیل رضایت کلی از 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) تفاوت‌های معناداری مشاهده نشد. در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی بین دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس عادی تفاوت‌های معناداری به‌دست آمد. نتایج تحلیل‌های تکمیلی نشان داد که دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی عملکرد بهتری دارند. حسنی، احمدی (۱۳۸۶)، پژوهشی با عنوان «زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی در مدارس ابتدایی» انجام دادند. این پژوهش با استفاده از نظریه راجرز و شومیکر در اشاعه نوآوری، به بررسی عوامل زمینه اشاعه نوآوری پرداخته است نتایج نشان داد که گرایش نسبی افراد جامعه به نوآوری، نگرش مثبت به ارزشیابی توصیفی، اطلاعات گسترده معلمان از این طرح، ویژگی‌های مثبت ارزشیابی توصیفی و سطح سواد نسبتاً مناسب معلمان از زمینه‌های مثبت اشاعه این طرح است. ابومحمدی (۱۳۸۴) در طرح مبتنی بر اثرات اجرای ارزشیابی مستمر (توصیفی) به کاهش اضطراب و افزایش بازده^۴ یادگیری و افزایش سطح کیفی یادگیری اشاره نمودند. موسوی (۱۳۸۴) در تحقیقی

2. Nitko

3. Teo & Clarson, & Matheieu

4. Black & Williams & Boston

بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره

دریافت که اولیای دانش‌آموزان و معلمان مجری طرح در زمینه 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. محمدی (۱۳۸۴) در تحقیقی به این نتایج دست یافت: بین عزت‌نفس و خرده‌مقیاس عزت‌نفس اجتماعی و جسمانی دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند تفاوت معناداری وجود دارد. میزان خرده‌مقیاس عزت‌نفس تحصیلی و جسمانی دانش‌آموزان دختر که با روش توصیفی و سنتی ارزشیابی شده‌اند بیشتر از دانش‌آموزان پسر است که با روش توصیفی و سنتی ارزشیابی شده‌اند. در مطالعه حصاربانی (۱۳۸۴) تحت عنوان «خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی» آمده است که در طرح ارزشیابی توصیفی به لحاظ این که واجد ویژگی‌های منحصر به فردی همانند تأکید بر انگیزه‌های درونی، دخالت دادن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و ارزشیابی، ایجاد فضای باز، صمیمی و فعال و توجه به علایق دانش‌آموز می‌باشد، می‌تواند در بروز خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. در مطالعه مذکور هم‌چنین آمده است که معلمان طرح ارزشیابی توصیفی با ایجاد جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس، فضای مساعدی را برای رشد خلاقیت دانش‌آموزان فراهم کرده‌اند تا آنان بتوانند با آسودگی به اظهار نظر بپردازند و بدون نگرانی هر سؤالی را که در ذهن دارند، مطرح کنند. هم‌چنین تحقیقات نشان داده که روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش مؤثری را در بروز خلاقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (سلیمانی، ۱۳۸۲، پیرخانی، ۱۳۸۳). آقازاده (۱۳۹۰)، نشان داد ارزشیابی مستمر مهارت‌های فرایندی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. حقیقی (۱۳۸۴) تحقیقی تحت عنوان «نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران» در سه سطح دانش، ادراک، کاربرد و قوه خلاقه و به روش مشاهده کنش متقابل در کلاس درسی مورد سنجش قرار داد و نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها تفاوتی معنادار را در سطوح یادگیری دو گروه نشان می‌دهد. گروه مشمول طرح در کل آزمون، در سطوح مختلف یادگیری و قدرت خلاقه بهتر از گروه غیر مشمول طرح عمل کردند و میان دختران و پسران گروه مشمول طرح، تفاوت معناداری در هیچ یک از موارد مشاهده نشد. ماهر و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی تحت عنوان، ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی براساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی نتایج زیر را بدست آوردند که بین آزمودنی‌های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس (یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد. غیر از این‌که این تفاوت درباره متغیرهای متعلق به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم،

همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنادار بود. شریف‌زاده (۱۳۸۹) در مقایسه شیوه‌های ارزشیابی (توصیفی - سنتی) بر میزان خلاقیت دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی شهر تهران، به این نتایج دست یافت که بین خلاقیت دانش‌آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی می‌شوند و دانش‌آموزان سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد. بیگی (۱۳۸۸) در تحقیقی تحت عنوان مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) با ارزشیابی کمی به نتایج زیر دست یافت که: میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی کمی است. حسن‌زاده (۱۳۸۹) در تحقیقی به نتایج زیر دست یافت که: ارزشیابی توصیفی کارآمدی زیادی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان دارد و هم‌چنین ارزشیابی توصیفی به میزان نسبتاً زیادی در خلاقیت و نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادها، نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری، بالابردن انگیزه و تشویق برای یادگیری و هم‌چنین در روابط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. شیرمحمدی (۱۳۸۸) ارزشیابی توصیفی بر کیفیت زندگی مدرسه، خلاقیت و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. بدین منظور یک گروه از دانش‌آموزان که در مورد آن‌ها ارزشیابی کیفی به عمل آمده و گروه دیگر که برای آن‌ها از ارزشیابی کمی استفاده می‌شود انتخاب و داده‌های مربوط به دو گروه از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شدند. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی که در مدارس شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بودند می‌باشد. از این مدارس به شیوه تصادفی ساده ۲ مدرسه (۱ مدرسه پسران و ۱ مدرسه دختران) و از هر مدرسه ۲ کلاس که یکی به شیوه کیفی است و دیگری به شیوه کمی به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. نمونه آماری این تحقیق شامل ۱۲۰ نفر دانش‌آموز (۶۰ نفر دختر و ۶۰ نفر پسر)، در ۲ گروه (۶۰ نفر کیفی و ۶۰ نفر کمی) می‌باشد، نمونه با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم، که طبقات جنسیت می‌باشند، انتخاب گردید. اطلاعات مربوط به خودپنداره و خلاقیت در این پژوهش به وسیله آزمون‌های کتبی که توسط خود آزمودنی‌ها تکمیل شده و اطلاعات مربوط به ارزشیابی کیفی به صورت ۲ گروه کسانی که ارزشیابی کیفی برای آن‌ها به عمل می‌آید و آن‌هایی که ارزشیابی کمی برای آن‌ها صورت می‌گیرد جمع‌آوری گردید.

ابزارها

- **خلاقیت کودکان شیفر^۱ (CAS):** پرسشنامه نگرش نسبت به خلاقیت توسط چارلز، لی، شیفر تدوین گردیده است و توسط کرمی (۱۳۷۷)، ترجمه شده است. این پرسشنامه شامل ۳۲ عبارت است که ابعاد آن شامل: الف- اطمینان از عقاید خود (۱۱ سوال)، ب- احساس خیال پردازی (۷ سوال)، ج- جهت‌گیری نظری و زیبایی شناختی (۵ سوال)، د- آزادی بیان در افکار (۴ سوال)، ه- تمایل به نوآوری (۳ سوال).

ضریب پایایی محاسبه شده به‌روشن دو نیمه کردن (با روش زوج و فرد) برای دو گروه از کودکان محاسبه شده. ضریب محاسبه شده برای گروه اول ($N=31$) برابر $0/81$ و برای گروه دوم ($N=67$) برابر $0/75$ بوده است. در تحقیقی دیگر اعتبار هم‌زمان و اعتبار وابسته به ملاک برای آزمون خلاقیت کودکان شیفر (CAS) بین دو گروه خلاق و غیرخلاق محاسبه شد و هر دو قابل قبول بودند مقایسه میانگین نمرات (CAS) دو گروه نشان داد که نمرات گروه خلاق تفاوت معنادار بالایی از گروه کنترل ($t=66/2$ $P=0/05$) در CAS داشتند (شیفر، ترجمه کرمی، ۱۳۷۷). که برای اجرای پرسشنامه شواهد کافی در اختیار قرار می‌دهد.

- **آزمون خودپنداره کودک پیرز - هریس^۲:** این آزمون دارای ۷۸ گویه است که هر دانش‌آموز به صورت بلی یا خیر به آن‌ها پاسخ می‌دهد. این آزمون ۶ خرده‌مقیاس را دربرمی‌گیرد که شامل: ۱- رفتار (۱۶ گویه) ۲- وضعیت مدرسه و وضعیت شناختی و ذهنی (۱۷ گویه) ۳- ظاهر و ویژگی فیزیکی (۱۱ گویه) ۴- اضطراب (۱۴ گویه) ۵- محبوبیت (۱۱ گویه) ۶- شادی و رضایتمندی (۱۰ گویه) می‌باشند. آزمون برای کودکان ۸ سال و به بالا استاندارد شده است. ضریب پایایی این آزمون در استان مشهد بین $0/88$ تا $0/94$ گزارش شده است (به نقل از کریمی، ۱۳۷۵) و اسدی (۱۳۷۴)، ضریب $0/92$ گزارش کرده است. که برای اجرای پرسشنامه شواهد کافی در اختیار قرار می‌دهد.

- **ارزشیابی کیفی:** به‌منظور بررسی ارزشیابی کیفی پرسشنامه‌های خودپنداره و خلاقیت در اختیار دو گروه از آزمودنی‌های قرار گرفتند که یک گروه ارزشیابی کیفی و گروه دیگر ارزشیابی کمی برای آن‌ها به‌عمل آمد سپس نتایج دو گروه با هم مقایسه شدند. برای بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان علاوه بر شاخص‌های توصیفی از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده که نتایج در جداول زیر آمده است.

1. shiffer
2. Pyres-Harris

الف: بخش توصیفی

جدول شماره شاخص‌های توصیفی ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان دختر و پسر

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها	مدل	
۳۰	۲/۵۱۷۹۸	۱۶/۲۶۶۷	کیفی	دختر	خلاقیت
۳۰	۲/۱۲۹۱۶	۱۴/۵۳۳۳	کمی		
۳۰	۳/۰۴۴۵۰	۱۶/۲۰۰	کیفی	پسر	
۳۰	۱/۸۱۱۸۴	۱۳/۶۰۰۰	کمی		
۳۰	۴/۸۵۹۰۵	۵۹/۱۰۰۰	کیفی	دختر	خودپنداره
۳۰	۵/۱۹۶۸۲	۵۵/۴۰۰۰	کمی		
۳۰	۶/۰۰۹۱۹	۶۴/۴۰۰۰	کیفی	پسر	
۳۰	۵/۵۸۶۹۳	۶۰/۴۰۰۰	کمی		

تحلیل‌های استنباطی

برای تحلیل فرضیه‌های اصلی و فرعی تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است.

۱- بین ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان (به‌طور کلی) رابطه وجود دارد.

جدول ۲. آنالیز واریانس چندمتغیره تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره به‌طور کلی (به‌طور همزمان)

منابع تغییرات	مقدار عددی آماری wilk's Lambda	F	درجه آزادی	معنی داری
عرض از مبدأ	۰/۰۵۱	۱۵۸۱۰/۵۶۹	۳	$P < /۰۰۰$
ارزشیابی کیفی	۰/۰۴۱	۱۸۶۰/۹۹۹	۳	$P < /۰۰۲$

نتایج آنالیز واریانس چندمتغیره که در جدول فوق آمده است بیانگر تأثیر معنی‌دار ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره به‌طور کلی (به‌طور همزمان) می‌باشد. بدین معنی که ارزشیابی کیفی به‌عنوان متغیر مستقل همزمان متغیرهای پاسخ خلاقیت و خودپنداره را تحت تأثیر قرار می‌دهد ($P < /۰۰۲$).

۲- بین ارزشیابی کیفی با خلاقیت در دانش‌آموزان (به‌طور کلی) رابطه وجود دارد.

بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره

جدول ۳. آنالیز واریانس چندمتغیره تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت (به طور کلی)

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
ثابت مدل	۴۱۵۹۵۱/۸۷۵	۱	۴۱۵۹۵۱/۸۷۵	۹۲۹۲/۱۶۹	$P < / . 000$
ارزشیابی کیفی	۶۰۳/۰۰۸	۱	۶۰۳/۰۰۸	۱۳/۴۷۱	$P < / . 002$
خطا	۵۲۸۲/۱۱۷	۱۱۸	۴۴/۷۶۴		
کل	۴۲۱۸۳۷/۰۰۰	۱۲۰			

آنالیز واریانس مربوط به تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت (به طور کلی) نشان داد که ارتباط دو متغیر در سطح $(P < / . 002)$ معنی دار می باشد. لذا با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت (به طور کلی) با $0/99$ اطمینان تأیید گردید.

۲- الف: بین ارزشیابی کیفی با خلاقیت در دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک رابطه وجود دارد.

جدول ۴. آنالیز واریانس چندمتغیره تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت (در دختران)

منابع تغییرات	جنسیت	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
ثابت مدل	دختر	۱۴۲۲۹/۶۰۰	۱	۱۴۲۲۹/۶۰۰	۲۶۱۷/۲۸۴	$P < / . 001$
ارزشیابی کیفی		۴۵/۰۶۷	۱	۴۵/۰۶۷	۸/۲۸۹	$P < / . 002$
خطا		۳۱۵/۳۳۳	۵۸	۵/۴۳۷		
کل		۱۴۵۹۰/۰۰۰	۶۰			
ثابت مدل	پسر	۱۳۳۲/۶۰۰	۱	۱۳۳۲/۶۰۰	۲۱۲۲/۵۱۳	$P < / . 001$
ارزشیابی کیفی		۱۰/۴۰۰	۱	۱۰/۴۰۰	۱۶/۱۵۷	$P < / . 002$
خطا		۳۶۴/۰۰۰	۵۸	۶/۲۷۶		
کل		۱۳۷۸۶/۰۰۰	۶۰			

جدول فوق نشان می دهد که آنالیز واریانس مربوط به تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت در (دختران و پسران) در ارتباط با دو متغیر در سطح $(P < / . 002)$ معنی دار می باشد. لذا با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت در هر دو جنس با $0/99$ اطمینان تأیید گردید.

۳- بین ارزشیابی کیفی با خودپنداره در دانش آموزان (به طور کلی) رابطه وجود دارد.

جدول ۵. آنالیز واریانس چندمتغیره تأثیر ارزشیابی کیفی با خودپنداره (به‌طور کلی)

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
ثابت مدل	۴۲۹۲۴۴/۴۰۸	۱	۴۲۹۲۴۴/۴۰۸	۱۲۰۵۰/۵۹۰	$P < /۰۰۰$
ارزشیابی کیفی	۲۰۵/۴۰۸	۱	۲۰۵/۴۰۸	۵/۷۶۷	$P < /۰۱۸$
خطا	۴۲۰۳/۱۸۳	۱۱۸	۳۵/۶۲۰		
کل	۴۳۳۶۵۳/۰۰۰	۱۲۰			

جدول فوق نشان داد که آنالیز واریانس مربوط به تأثیر ارزشیابی کیفی با خودپنداره (به‌طور کلی) در دو متغیر در سطح ($P < /۰۱۸$) معنی‌دار می‌باشد. لذا با توجه به نتایج به دست آمده فرضیهٔ تأثیر ارزشیابی کیفی با خودپنداره (به‌طور کلی) با ۰/۹۹ اطمینان تأیید گردید.

۳- الف: بین ارزشیابی کیفی با خودپنداره در دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه وجود دارد.

جدول ۶. آنالیز واریانس چندمتغیره تأثیر ارزشیابی کیفی با خودپنداره (در دختران)

منابع تغییرات	جنسیت	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
ثابت مدل	دختر	۱۹۶۶۵۳/۷۵۰	۱	۱۹۶۶۵۳/۷۵۰	۷۷۷۰/۲۲۸	$P < /۰۰۰$
ارزشیابی کیفی		۲۰۵/۳۵۰	۱	۲۰۵/۳۵۰	۸/۱۴	$P < /۰۰۶$
خطا		۱۴۶۷/۹۰۰	۵۸	۲۵/۳۰۹		
کل		۱۹۸۳۲۷/۰۰۰	۶۰			
ثابت مدل	پسر	۲۳۳۶۲۵/۶۰۰	۱	۲۳۳۶۲۵/۶۰۰	۶۹۴۰/۳۲۲	$P < /۰۰۰$
ارزشیابی کیفی		۲۴۰/۰۰۰	۱	۲۴۰/۰۰۰	۷/۱۳۰	$P < /۰۱۰$
خطا		۱۹۵۲/۴۰۰	۵۸	۳۳/۶۶۲		
کل		۲۳۵۸۱۸/۰۰۰	۶۰			

با توجه به جدول فوق، آنالیز واریانس مربوط به تأثیر ارزشیابی کیفی با خودپنداره (در دختران و پسران) نشان داد که ارتباط دو متغیر معنی‌دار می‌باشد. لذا با توجه به نتایج به دست آمده فرضیهٔ تأثیر ارزشیابی کیفی با خودپنداره در هر دو جنس با ۰/۹۹ اطمینان تأیید گردید.

نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از آنالیز واریانس چندمتغیره بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره (به‌طور کلی) هم‌چنین به تفکیک در پسران و دختران معنی‌دار است. لذا با توجه به

بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره

این نتایج، فرضیه پژوهشی ما مبتنی بر تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت و خودپنداره هم به طور کلی و هم به تفکیک در (پسران و دختران) تأیید گردید.

همچنین نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مربوط به این فرضیه نشان داد که تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت در دانش‌آموزان هم به‌طور کلی و هم به تفکیک در (پسران و دختران) معنی‌دار بوده است و لذا فرضیه ما مبنی بر تأثیر ارزشیابی کیفی بر خلاقیت دانش‌آموزان هم به‌طور کلی و هم در پسران و دختران تأیید گردید.

نتایج به‌دست آمده در این مورد با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط پژوهشگران دیگر هم-چون، کنلوسکی (۲۰۰۲)، ون اورا (۲۰۰۶)، گازی (۲۰۰۹)، بوریچ (۲۰۰۴)، نیتکو (۲۰۱۰)، حسنی، احمدی (۱۳۸۶)، سلیمانی (۱۳۸۲)، پیرخانی (۱۳۸۳)، حصاربانی (۱۳۸۴)، فیوکر و همکاران (۱۹۹۹)، حقیقی (۱۳۸۴)، ماهر و همکاران (۱۳۸۶)، حسن‌زاده (۱۳۸۹)، شیر محمدی (۱۳۸۸) همسو اما با نتایج شریف زاده (۱۳۸۹) مغایر می‌باشد.

امتحانات به شکل رایج نه تنها زمینه‌ساز خلاقیت دانش‌آموزان نیست، بلکه نابودکننده آن است. طبق نظر حسنی (۱۳۸۲) یکی از راه‌های کاهش ذوق و خلاقیت کودکان، توجه بیش از حد به ارزشیابی است. صرفاً در انتظار ارزشیابی بودن، خلاقیت کودک را تضعیف می‌نماید. دلالت پنهان و ضمنی امتحان و شیوه سؤالات رایج، که در آن سؤال پرسیده می‌شود و از دانش‌آموز انتظار پاسخی خاص می‌رود، این است که قوه خلاقیت و تفکر و نوآوری را در کودک سرکوب می‌نماید.

همچنین توجه به پاسخ‌های از پیش تعیین شده و قالبی، روح جستجوگری و پرسشگری را در کودک سد می‌نماید؛ زیرا پاسخ‌های دقیق و مشخص به گونه‌ای که کودک را به سرعت راضی نماید او را در جای خود می‌خکوب می‌نماید و از ادامه روند پویای اندیشیدن، باز می‌دارد. در صورتی که خلاقیت نوعی شکستن قالب و چهارچوب‌های موجود است. خلاقیت اهدافی از پیش-تعیین شده ندارند که بتوان آن را چنین قالب‌ریزی کرد (کریمی، ۱۳۸۴).

همچنین نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که تأثیر ارزشیابی کیفی بر خودپنداره در دانش‌آموزان (به طور کلی) هم‌چنین به تفکیک در پسران و دختران معنی‌دار است. لذا با توجه به این نتایج، فرضیه پژوهشی ما مبتنی بر تأثیر ارزشیابی کیفی بر خودپنداره هم به طور کلی و هم در پسران و دختران تأیید گردید.

نتایج به‌دست آمده در این مورد با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط پژوهش‌گران دیگر هم‌چون رضایی (۱۳۸۵)، ابومحمدی (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۴)، محمدی (۱۳۸۴)، آزاد (۱۳۸۰)، بیگی (۱۳۸۸)، همسو و هم جهت می‌باشد.

در عصر کنونی، تعلیم و تربیت به این معنی نیست که اطلاعاتی را به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند و سپس به وسیله ارزشیابی از میزان انباشتگی آن آگاهی یابند و موفقیت فرد را در ارتقاء پایه تحصیلی رقم بزنند؛ بلکه دانش‌آموزان باید بتوانند در محیط خارج از مدرسه و در محیط واقعی زندگی و با حل مسائل واقعی دست و پنجه نرم کنند و آن‌ها را به نحو مطلوب حل کنند. بنابراین باید از مفاهیم و موضوعات درک عمیق داشته باشند. هم‌چنین مهارت‌ها و نگرش‌هایی کسب کنند که در زندگی واقعی به کار گرفته شود. یادگیری سطحی، کاربردی در موقعیت‌های واقعی و متنوع زندگی ندارد در نهایت ارزشیابی توصیفی با پذیرش تغییر در رویکرد روان‌شناسی، توجه به رویکرد فرآیند-محور، ابزارهای کیفی و محور قرار دادن بازخوردهای واقعی در جهت هماهنگ شدن با رویکردهای جدید و از بین بردن نقص‌های ارزشیابی سنتی گام برداشته است (حسنی، ۱۳۸۲).

در کل نتایج حاکی از این است که بین ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان (پسر و دختر) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بدین معنی که این نوع از ارزشیابی باعث اطمینان از عقاید خود، جهت‌گیری نظری و زیبایی‌شناختی، آزادی بیان در افکار، تمایل به نوآوری هم‌چنین بالا بردن سطح وضعیت شناختی و ذهنی، ظاهر و ویژگی فیزیکی، کاهش اضطراب، افزایش محبوبیت و شادی و رضایتمندی را به دنبال دارد.

پیشنهادهای پژوهشی

با توجه به نقش و تأثیر ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره در دانش‌آموزان و از آن‌جا که هدف از ارزشیابی کیفی کمک به رشد دانش‌آموزان و نظام آموزشی است لذا پیشنهاد می‌شود زمینه‌های گسترش هرچه بیشتر ارزشیابی کیفی در نظام آموزشی و در تمام مقاطع و سطوح فراهم گردد.

- در نظام آموزشی کشور ما امتحان، محور و اساس ارزشیابی دانش‌آموزان شناخته شده است که خود پیامدهای منفی بسیاری از جمله ایجاد اضطراب، ایجاد رقابت نامطلوب، ابزار تهدید و ارباب دانش‌آموز، تقلب، تأکید بر موفقیت در امتحان، کاهش خلاقیت و نگرش منفی نسبت به درس و مدرسه را از خود به جای گذاشته است لذا با توجه به نتایج حاصل از پژوهش و از آن‌جا که ارزشیابی کیفی باعث بالا بردن سطح وضعیت شناختی و ذهنی، کاهش اضطراب و افزایش محبوبیت و شادی و رضایتمندی در دانش‌آموزان می‌شود پیشنهاد می‌شود مسؤلان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی در جهت اجرا و توجه هرچه بیشتر به نظام ارزشیابی کیفی اهتمام ورزند تا از این طریق بر حل مشکلات نائل آیند.

منابع

- ابومحمدی، مرضیه. (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- اسدی، محمد (۱۳۷۴) هنجاریابی خودپنداره پیرز- هریس در استان کرمان شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- آقازاده، محرم. (۱۳۹۰) تاثیر ارزشیابی مستمر مهارت‌های فرایندی بر پیشرفت دانش‌آموزان (تحقیق). آیزینک، مایکل. (۱۳۷۹). فرهنگ توصیفی روانشناسی. ترجمه: علینقی خرازی، رمضان دولتی، محسن رئیسی قاسم و حسین کمالی. تهران: نشر نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۴).
- بلوم، اس، بی؛ هستینگز، ج؛ ماداواس، اف. ج. (۱۳۵۵). راهنمای ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی مجموعی از آموخته‌های دانش‌آموزان (ترجمه ابراهیم کظیمی). تهران: انتشارات دانشگاه تربیت معلم. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۷۱).
- بیگی، رضا. (۱۳۸۸). مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) با ارزشیابی کمی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- پیر خانی، علیرضا. (۱۳۸۳). نگاهی به سنجش خلاقیت دانش‌آموزان از منظر تحولی و گونه‌ای. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، انتشارات تزکیه.
- حسن‌زاده، کبری. (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری دانش-آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد حسنی، محمد. احمدی، غلام علی (۱۳۸۶). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، زمستان ۱۳۸۶؛ ۶(۲۳): ۸۵-۱۲۲.
- حصاربان، زهرا. (۱۳۸۴). خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی، پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش. حقیقی، فهیمه‌السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- حویزواوی، عبدالامام (۱۳۷۴). تأثیر سطوح پاداش و پسخوراند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان سوسنگرد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روش‌های قدیم و جدید. تهران: نشر دوران.
- سیلمانی، افشین. (۱۳۸۲). کلاس خلاقیت. تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- شرف زاده، زهرا. (۱۳۸۹). مقایسه شیوه‌های ارزشیابی (توصیفی - سنتی) بر میزان خلاقیت دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

سیدبهاالدین کریمی، علی نیلوفری، کامران احمدی، لقمان احمدی پور و دکتر صلاح‌الدین صوفی

شیر محمدی، جواد. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و کمی (روش قدیم) بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت در دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی. شیفر، بی، چارز. (۱۳۷۷). پرسش نامه نگرش نسبت به خلاقیت (ترجمه ابوالفضل کرمی). تهران انتشارات روان‌سنجی.

کریمی، حسن. (۱۳۷۵). بررسی و مفایسه خودپنداره‌ی کودکان پرورشگاهی و غیرپرورشگاهی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه فردوسی مشهد.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس، منتشر نشده. کفایت، محمد. (۱۳۷۳). بررسی ارتباط شیوه‌ها و نگرش‌های فرزند پروری با خلاقیت و رابطه متغیر اخیر با هوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ماهر، فرهاد، آقای، اصغر، برج‌علی، احمد، روحانی، عباس. (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی، تابستان ۱۳۸۶؛ ۲۱(۱۴): ۷۱-۹۲.

محمدی، محمود. (۱۳۸۴). «نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان با ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی»، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران، انتشارات تزکیه.

مک کومبز، باربارا و پاپ، جیمز. (-). پرورش انگیزه در دانش‌آموزان، رهیافت‌ها و راهکارهای عملی برای معلمان. (چاپ دوم). ترجمه صغری ابراهیمی قوام. تهران: انتشارات رشد (۱۳۸۴).

ممبینی، خدارحم. (۱۳۷۹). رابطه خلاقیت، خود شکوفایی و عزت نفس آموزگاران مرد با سلامت روانی و عملکرد شغلی آنان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم دبستان‌های شهرستان باغملک. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.

موسوی، سیدضیاءالدین. (۱۳۸۴). نظرسنجی از اولیاء و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی. اینترنت، سایت گوگل.

حسینی، محمد. (۱۳۸۲). الگوی ارتقای خود به خود تحصیلی: از آرمان تا واقعیت. مجموعه مقالات اولین همایش ارزش‌یابی تحصیلی (صص ۱۳۳-۱۱۳). تهران: تزکیه.

Berry, R. (2005). *Entwining feedback, self, and peer assessment. Academic Exchange Quarterly*, 9, 225- 230.

Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 5, 7-73.

Black, P. & Williams, S. & Boston, J. (2002). *Working inside the black box phi delta kappan*. ERIC, data full text library.

- Drissoll, M.P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eggen, P., Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Karnes, K., Hanlett, C., & Katzaroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: effects on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36, 609-646.
- Ghazi, G. (2009). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, Vol, 45, pp. 83-93.
- Jalajas, David Stewart. (1989). a self concept theory of occupational stress: Empirical results from two longitudinal field studies. *Doctorate Dissertation, Stanford University*.
- Klenowski, V. (2010). *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge.
- kubiszyn, T., & Borich, G. (2009). *Educational testing and measurement: classroom application and practice*. (7th ed). U S A: John & sons.
- McGee, S. J. (1996). The effect of goal setting and attributional feedback on self-efficacy for writing and writing achievement. *Doctoral Dissertation, Florida International University*.
- Nitko, A.J. (2010). *Educational assessment and evaluation* (3rd ed) New Jersey: merrill, prentice-hall.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. P. (1994). *Student led portfolio conferences*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 377 241).
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*. 29, 1-14.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standard-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 324-332.
- Taras, M. (2009). Using assessment for learning for assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 501-510.
- Tierney, R. (1992). Setting a new agenda for assessment. *Learning*, 21, 62-64.
- Teo, E. & Clarson, S. & Matheieu, J. (2010). *Designing effective instruction*. USA: Wiley.
- Woolfolk, A. E. (2005). *Educational psychology*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. (9th Ed.). Pearson International Edition.