

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۳

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی شهرستان دماوند در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲

امیر صیفی^۱ و مینا مزینی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی شهرستان دماوند در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ جامعه این پژوهش دانش آموزان ابتدایی شهرستان دماوند بود که توسط روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۲۰ تن از آنها انتخاب گردید. تحقیق مورد بررسی به این صورت می باشد که پرسشنامه ی مهارت های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) و پرسشنامه محقق ساخته پیشرفت تحصیلی در اختیار دانش آموزان که توسط نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده اند؛ داده خواهد شد تا به صورت هدفمند به هر یک از سوالات پاسخ دهند. برای روش تجزیه و تحلیل داده با توجه به اینکه دو گروه مستقل در نظر گرفته شده است (دانش آموزان برخوردار از ارزشیابی توصیفی، دانش آموزان برخوردار از ارزشیابی سنتی) و همچنین استفاده از لفظ میانگین در فرضیه های تحقیق، از آزمون T دو نمونه مستقل استفاده گردید. نتایج تحقیق نشان می دهد که رابطه ارزشیابی توصیفی با مهارت اجتماعی در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است ($Sig < .05$). همچنین ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار نیست ($Sig > .05$).

کلمات کلیدی: ارزشیابی توصیفی، مهارت های اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان

^۱ دکترای مدیریت آموزشی، آموزگار ابتدایی، اداره آموزش و پرورش شهرستان دماوند (نویسنده مسئول)

seifi20_amir@yahoo.com

^۲ دکترای مدیریت آموزشی، معاون اجرایی مدرسه ابتدایی، اداره آموزش و پرورش شهرستان دماوند

Investigating the impact of descriptive evaluation on social skills and academic progress in elementary school students of Damavand city in the academic year ۱۴۰۲-۱۴۰۱

The aim of this study was to investigate the effect of descriptive evaluation on social skills and academic progress in elementary school students of Damavand city in the academic year of ۱۴۰۲-۱۴۰۱. The research being investigated is that Matson's social skills questionnaire (۱۹۸۳) and the researcher-made academic achievement questionnaire are available to students who were selected by simple random sampling; will be given to answer each of the questions in a targeted way. For the data analysis method, considering that two independent groups have been considered (students with descriptive evaluation, students with traditional evaluation) As well as the use of the word average in research hypotheses, T-test of two independent samples was used. The results of the research show that the relationship between descriptive evaluation and social skill at the error level of ۰,۰۵. It is significant (۰,۰۵/>sig). Also, descriptive evaluation of academic progress at the error level of ۰,۰۵. It is not significant (sig < .۰۵).

Keyword: Descriptive evaluation: social skills: academic achievement: students

۱. مقدمه

نظام آموزش عمومی مهم ترین بخش نظام آموزشی هر کشور است و بهبود آن در زمره موضوع های اصلی نظام های آموزشی است و در این میان توجه به بهبود شیوه های ارزشیابی آموخته های دانش آموزان، به عنوان باز خوردی جهت دستیابی به هدف های توسعه انسانی از اهمیت فراوانی برخوردار است [بازرگان، ۱۳۸۹]. با توجه به این که ارزشیابی عنصری مهم و جزء جدا ناپذیر در هر نظام آموزشی محسوب می گردد؛ لذا تغییر در نظام ارزشیابی یکی از مؤثرترین راهبردهای اصلاح نظام آموزشی است [مهر محمدی، ۱۳۸۷].

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و امتحانات از دیر باز نقش مهمی در جامعه انسانی بازی کرده است و به علت نقش مهم و حساس آن، مورد نقد، بررسی و مطالعه فراوانی قرار گرفته است. در اهمیت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همین بس که با مراجعه به ادبیات و پیشینه موضوع با حجم انبوهی از متون و منابع در خصوص آزمون و ارزیابی مواجه می شویم که به نقد، بررسی و اصلاح روشهای اندازه گیری تربیتی پرداخته است. روزانه تنها در مدارس آمریکا بیش از یک میلیون آزمون استاندارد شده اجرا می شود که نشانگر اهمیت و ضرورت بررسی امتحانات و آزمون های سنتی می باشد. از طرفی دیگر، یکی از مهمترین عوامل مؤثر بر اصلاح نظام آموزش - یادگیری هر کشوری و ایجاد تغییر بنیادی و پایه ای در کیفیت تدریس - یادگیری مدرسه ای اصلاح و بهبود نظام سنجش و امتحانات آن است. علت و چرایی این تأکید را باید در نقش و جایگاه آزمون و ارزیابی، در مجموعه آموزش جستجو کرد. از آنجا که کیفیت هر نظام آموزشی، کارآمدی آن و نیل به اهداف آموزشی - اجتماعی توسط نظام ارزشیابی و اندازه گیری تحصیلی معین می گردد، بنابراین برای اصلاح آموزش بایستی به مقوله ارزشیابی توجه نمود. اهمیت خرده نظام سنجش و ارزشیابی در نظام آموزش کشور تا حدی است که برخی از کارشناسان و صاحب نظران، خرده نظام سنتی امتحان مدارس را یکی از عوامل بازدارنده تغییر و اصلاح نظام آموزشی می دانند [خلخالی، ۱۳۸۱].

سنجش سنتی بر آزمون های جزئی نگر متکی است و طی آن دانش آموز با یک دسته پرسش های مجرد و اکثراً ناملموس سنجیده می شود. پرسش های این آزمون خدشه ناپذیر است و هیچ گاه معلم در هنگام انجام آن فرصت نمی کند به دانش آموز بازخورد لازم را ارائه دهد یا دانش آموز فرصت نمی یابد پرسش را تجزیه و تحلیل کند [ویگینز، ۱۹۹۸؛ ایگن و کو چاک، ۲۰۰۱]. ویژگی اصلی ارزشیابی های سنتی این است که منحصرأ به سنجش دانش آموز متوسل می شود و به آزمون شونده فرصت ارزشیابی خود و دریافت بازخورد مؤثر از معلم داده نمی شود. در مقابل، خصلت عمده ای ارزشیابی توصیفی در پویایی و گستردگی آن است واز معلم انتظار اقداماتی فراتر از آزمون های سنتی را دارد. از نتایج این نوع سنجش و ارزشیابی در جهت رشد و ارتقای دانش آموز استفاده می شود و

۱۸ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

مهم تر از همه این که از هر دانش آموز توقع رشد بالندگی را در حد توان خود او دارد. در این رویکرد فرایند ارزشیابی با فرایند آموزش در هم تنیده، جاری و مستمر است و به عنوان ابزاری برای بهبود فرایندهای یادگیری به طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار گرفته است [استیگنز، ۲۰۰۵؛ بری، ۲۰۰۵؛ تراس، ۲۰۰۲]. در فرایند چنین ارزشیابی دانش آموزان نقش اساسی دارند، چون آنان هستند که در مرکز یادگیری قرار دارند و نقش اصلی را در پرورش یا اصلاح یک آموخته ایفا می کنند. هرچه دانش آموزان بیشتر در فرایند آموزش سهیم شوند، بهتر و بیشتر می توانند آموخته های خود را در ابعاد مختلف گسترش دهند یا بهبود بخشند.

آسیب ها و کاستی های موجود در نظام ارزشیابی تحصیلی ایران چون حافظه پروری و کم توجهی به حیطه ها و سطوح گوناگون یادگیری، تحمیل اضطراب نامطلوب به دانش آموزان، افزایش تکرار پایه تحصیلی، هدف شدن امتحان به جای یادگیری، کم توجهی به بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری از یک سو و از سوی دیگر حضور یافته های جدید علمی در حوزه روان شناسی و علوم تربیتی، شرایط جدید و نیازهای نوین، زمینه ساز ایجاد تغییرات در نظام ارزشیابی ایران بوده اند [قره داغی و شکوهی، ۱۳۸۸].

نتایج پژوهش ها نشانگر آن است که در سال های ابتدایی، متغیرهایی همچون محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز نبود تنش در کلاس در پیشرفت تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش آموزان بیش تر از عوامل دیگر تاثیر گذارند [تتو، کلارسون و ماتیس، ۲۰۰؛ به نقل ماهر، ۱۳۸۶] و هم چنین نوع ارزشیابی بر ایجاد انگیزه، تضمین توجه و حضور منظم شاگردان در کلاس مؤثر است [پرودروما، ۱۹۹۵؛ به نقل از زمانی فرد، ۱۳۸۳]. از نظر پژوهشگران، طرح ارزشیابی توصیفی با کاهش اضطراب حاصل از امتحانات مکرر همراه با بازخورد کمی، کاهش رقابت و تقویت مشارکت و همفکری در بین فراگیران و روش های خودسنجی و همسال سنجی می تواند در بهداشت روانی دانش آموزان تاثیر به سزایی گذارد [لوکاس و مورفی، ۲۰۰۷؛ حسنی، ۱۳۸۲].

با در نظر گرفتن این واقعیت که در مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، تلاش بر این بوده است که شرایط یادگیری بهتری برای یادگیری فراگیران فراهم آید. اینگونه انتظار می رود که این نظام ارزشیابی بر عملکرد تحصیلی و سلامت روان فراگیران تاثیر داشته باشد. هدف این پژوهش بررسی چگونگی این انتظار بوده است.

بعد اجتماعی به عنوان یک بعد شخصیت انسان از اهمیت خاصی برخوردار است که پرورش آن از اهداف نظام آموزشی هر کشور به حساب می آید. موفقیت در پرورش ابعاد وجودی انسان از جمله بعد اجتماعی دانش آموزان (همکاری و کار گروهی و شرکت در بحث) متاثر از عوامل گوناگون در نظام آموزشی می باشد. یکی از این عواملی که می تواند نظام آموزشی را در رسیدن به این هدف یاری

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۱۹ □

رساند، شیوه ارزشیابی است. نتایج تحقیقات بین المللی از جمله آزمون تیمز که در سال های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹ در ایران اجرا شده است، نشان داد که نظام ارزشیابی رایج در مدارس ایران عملاً فرایند یاددهی - یادگیری کلاس درس را محدود نموده است و از بعد فرایندی بسیار ضعیف عمل کرده اند. نتایج حاصل از مطالعات بین المللی نیز بسیار نگران کننده است، چرا که در این آزمون نتایج عملکرد دانش آموزان ایرانی نسبت به کشورهای دیگر و میانگین بین المللی بسیار ضعیف است [کیامنش و نوری، ۱۳۷۷]. در زیر به چند نمونه از ضعف های مهم نظام او و به ویژه ارزشیابی کمی اشاره می شود.

سطح پایینی از توانایی افراد را می سنجد

اولویت با نمره و امتحان است و نمره و امتحان

تدریس و یادگیری در خدمت نظام سنجش و آزمون است به جای اینکه ارزشیابی در خدمت نظام آموزشی باشد

توجه بیش از حد به پاسخ نهایی و فشار برای کسب نمره بالاتر در امتحانات

عدم توجه به همه ابعاد و جنبه های شخصیت انسانی و تمرکز به جنبه شناختی آنهم سطح پایین عدم توجه به مهارت های اجتماعی (همکاری، بحث گروهی، کار گروهی) و بجای آن تاکید بر

رقابت

شیوه ارزشیابی نه تنها استراتژی یادگیری دانش آموزان را متاثر می سازد بلکه نوع فعالیت ها و روش انجام فعالیت ها در مدارس را هم تحت تاثیر قرار می دهد. نحوه ارزشیابی، باید بر اساس نوع هدف و شرایط و فعالیت های انجام شده تعیین شود؛ اما در بعضی از نظام های آموزشی، نحوه ارزشیابی، هدف ها و به ویژه فعالیت های آموزشی را تحت تاثیر قرار می دهد، که از نظر علمی مورد تایید و مطلوب نیست. در چنین نظام هایی، معلمان و مربیان به جای ایجاد شرایط مطلوب آموزشی و انجام دادن فعالیت و تجارب متناسب با هدف، تمام تلاش خود را برای موفقیت در امتحان و ارزشیابی متمرکز می کنند، و با انجام دادن تمرین های بی معنا و طاقت فرسا موفقیت شاگردان را جریان آموزشی دنبال می کنند و در نتیجه ارزشیابی که باید ملاک رسیدن رسیدن به هدف های آموزشی باشد، جای هدف های آموزشی را می گیرد» [شعبانی، ۱۳۷۷: ص ۳۶۷].

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تاکید بر ارزشیابی تراکمی و غالب بودن این نوع ارزشیابی آن هم به صورت کمی، مشکلاتی را بوجود آورده است که عمده ترین آن عدم تحقق کامل اهداف آموزش و پرورش و ایجاد آسیب های نامطلوب همچون مدرک گرایی، اضطراب، تقلب، محدود کردن خلاقیت دانش آموزان، نگرش منفی نسبت به مدرسه و ... است [خوش خلق، ۱۳۸۴]. از سوی دیگر، توجه افراطی به اجرای ارزشیابی ایرانی در مدارس، اجرای ارزشیابی تکوینی را که به بررسی فرایند یادگیری دانش آموزان می پردازد، بسیار محدود کرده است. از این رو، شورای عالی آموزش و پرورش برای حل

۲۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

ات جاری در زمینه ارزشیابی تراکمی و تکوینی و رفع ایرادهای شیوه ارزشیابی کمی در نشست های کارشناسی تصمیم گرفت که مقیاس های کمی (۲۰-۰) به مقیاس های کیفی و رتبه ای تغییر یابد و در مدارس از ابزارهای سنجش فرایند یادگیری، مانند پوشه کار، مشاهده رفتار، آزمون عملکردی و ... استفاده شود [مجموعه مصوبات، آموزش و پرورش، ۱۳۸۲]. این طرح با عنوان طرح ارزشیابی توصیفی نامگذاری که از دیدگاه مجریان طرح به معنای به کار گیری مقیاس مقوله ای رتبه ای کاملاً تحقق یافته، تحقق یافته، نسبتاً تحقق یافته، تلاش بیشتری باید بنماید) به جای مقیاس فاصله ای (۲۰-۰) و نیز به کار گیری کارنامه توصیفی و ابزارهایی برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متناسب با مقیاس مورد نظر است [حسنی ۱۳۸۲]. «ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی، به جای کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت آنها ارائه دهد و ارزشیابی را در خدمت یادگیری و آموزش قرار دهد» [حصاری، ۱۳۸۵]. به عقیده رستگار (۱۳۸۲) استفاده از ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی از جمله پروژه فرصت های همکاری مثبت بین دانش آموزان در کلاس درس را افزایش می دهد.

ارزشیابی توصیفی با تاکید به ارزشیابی در فرایند تعلیم و تربیت می تواند فعالیت های دانش آموزان در کلاس درس را تحت تاثیر قرار دهد. در ارزشیابی توصیفی، معلمان علاوه بر اینکه شیوه تدریس و نحوه بازخورد و تکالیف دانش آموزان را تغییر می دهند، از ابزار های دیگری همچون مشاهده دانش آموزان در شرایط واقعی و ثبت اطلاعات لازم، پوشه کار، چک لیست، آزمون های عملکردی، استفاده از روش خود سنجی و همسال سنجی و ارائه گزارش پیشرفت دانش آموز نیز استفاده می کنند. این ابزارها تصویر دقیق تری از فرایند یادگیری و نتایج حاصل از تلاش های دانش آموز را برای معلم ارائه می دهد [حسنی و احمدی، ۱۳۸۴].

بخاطر جدید بودن طرح مزبور در ایران، تحقیقات اندکی در این زمینه به ویژه بررسی آن از بعد مهارت های اجتماعی دانش آموزان انجام شده است. نتایج برخی از تحقیقات انجام شده در این خصوص در زیر آورده می شود:

رضایی (۱۳۸۵) تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران در ۸۵ - ۱۳۸۴ را بررسی کرد. هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی با توجه به ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران بود. نتایج نشان داد که سطح پیشرفت دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل: ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی عادی

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۲۱ □

هم سطح آنهاست. بین گروه های آزمایش و گواه درمتغیرهای حوزه عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در 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) تفاوت های معنی داری مشاهده نشد. در متغیرهای حوزه روانی- حرکتی تفاوت های معنی داری بین انش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی وجود داشت [رضایی، ۱۳۸۵].

امیری (۱۳۸۵) تحقیقی با عنوان «بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهار محال و بختیاری در سال ۸۵-۱۳۸۴، انجام داده است. مهمترین نتایج بدست آمده از این پژوهش بیانگر آن است که کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مقوله های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری میزان انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان به اهداف بعد جسمانی، بهتر از دانش آموزان ارزشیابی کمی بوده است. همچنین نتایج نشان می دهد میزان دستیابی به اهداف بعد اجتماعی دانش آموزان دختر و پسر در پایه های مختلف در دو گروه ارزشیابی و ارزشیابی کمی یکسان بوده است.

در تحقیقی که کمپ و تیروف (۱۹۹۸) در زمینه ارزشیابی تحصیلی استفاده از پوشه کار در انگلستان انجام دادند. این نتیجه بدست آمد که استفاده کار یادگیرنده را فعال و مستقل بار می آورد، انگیزش درونی برای یادگیرندگان ایجاد می کند و دستاوردها را بهبود می بخشد، مهارت های برقراری ارتباط و روابط اجتماعی را توسعه می دهد، فرصتی برای مکالمه و گفتگو میان معلم با مربی و یادگیرنده به دست می دهد، یک ابزار و روش مناسب برای نشان دادن یادگیری است، در کلاس های نامتجانس و ناهمگن، امکان سنجش تک تک افراد را فراهم می آورد.

جمیرسون (۲۰۰۰) و وان اورا (۲۰۰۴) در تحقیقی نشان دادند که ارزشیابی تکوینی نه تنها نوعی سنجش انتظارات نهایی را در خود دارد بلکه در فرصت و موقعیت های مناسب به بهبود فرایند یادگیری مدد می رساند. حیدری (۱۳۷۵) و وادل (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیده اند که ارزشیابی تکوینی در مجموع موجب بهبود کیفیت یادگیری کلاس می شود. گزارش تحقیقات متعددی از جمله حسین زاده (۱۳۸۲) و صادق موسوی (۱۳۷۵) حاکی از آن هستند که سوالات معلمان قادر نیستند مهارت های بالای حوزه شناختی را اندازه گیری کنند. وینگینز (۱۹۹۸) به این نتیجه رسید که آزمون های سنتی به دلیل ساختار خود به خواست و نیاز افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می دهند و اغلب به رتبه بندی دانش آموزان می اندیشند. روش آنها بر نقاط ضعف آزمون شونده تأکید دارد و در مورد پیشرفت دانش آموز حساس نیست. تحقیقات همچنین نشان داده اند دانش آموزانی که تکرار پایه

۲۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

داشته اند «ارزشیابی سنتی» در زمینه های پیشرفت تحصیلی، سازگاری اجتماعی، نگرش نسبت به مدرسه، خودپنداره و در جنبه های عاطفی و اجتماعی در مقایسه با گروه همنا ضعیف تر بوده اند (کریمی، ۱۳۸۲).

امیری (۱۳۸۵) بیان می کند که دانش آموزان تحت طرح ارزشیابی توصیفی هم از لحاظ پیشرفت تحصیلی و هم از لحاظ بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری بهتر از دانش آموزان مدارس دیگر هستند.

ماهر و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین آزمودنی های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابت، انصاف در نمره دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی (تفاوت معنی داری وجود دارد همچنین تفاوت درباره متغیرهای متعلق به ویژگی های عاطفی دانش آموزان رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنی دار بود.

زارعی (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین میزان مشارکت در یادگیری دانش آموزان با روش ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معنی داری وجود دارد و فعالیت در کلاس درس، تعامل دانش آموزان با یکدیگر و نظم و انضباط در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیش تر از گروه ارزشیابی سنتی است.

داودی و تشکرالهی (۱۳۹۰) در پژوهشی که درباره مقایسه ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی انجام داده بودند به این نتیجه رسیدند که از دیدگاه معلمان ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی با استانداردهای ارزشیابی مطابقت بیشتری دارد و در بین استانداردهای مذکور استاندارد کار آوری نسبت به استاندارد قابلیت اجرا مطابقت بیشتری با ارزشیابی توصیفی دارد.

در دستورالعمل این طرح از اهداف و ویژگی های این نوع ارزشیابی بهبود فرایند یادگیری، تغییر نگرش نسبت به محیط یادگیری ذکر شده است [کازمی و حسنی، ۱۳۸۱]. تعمیق یادگیری، دوام و پایداری یادگیری، افزایش عملکرد تحصیلی از جمله خرده هدف های بهبود فرایند یادگیری است و همچنین ایجاد نگرش مطلوب نسبت به اجزاء و عناصر مدرسه، خرده هدف های تغییر نگرش نسبت به مدرسه می باشد [بنی اسدی، ۱۳۸۶].

کلهر (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین، به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی در درس های ریاضی و بنویسیم، بین دانش آموزان طرح توصیفی و غیر توصیفی تفاوتی وجود ندارد.

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۲۳ □

رزم آرا (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که تفاوت پیشرفت تحصیلی بین دانش آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش آموزانی که ارزشیابی توصیفی دارند معنی دار است و نمره های دانش آموزانی که ارزشیابی توصیفی می شوند به مراتب از دانش آموزانی که تحت ارزشیابی سنتی هستند بالاتر است.

پاشا شریفی و خوش خلق (۱۳۸۵) در تحقیقی پیمایشی گزارش کردند که طرح ارزشیابی توصیفی در میزان تحقق اهداف، بهبود فرایند یادگیری و مؤلفه هایی همچون بهبود نگرش و علاقه به یادگیری موفق نبوده است.

سنجش و ارزشیابی دانش آموزان به عنوان و کلیدی و مهم برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش و یادگیری به شمار می آید [اسنیگینزا، ۲۰۰۴؛ سیف، ۱۳۸۲]. یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی و نظام های آموزش و پرورش جهان پیشرفت تحصیلی است. بنابراین توجه صاحب نظران و سیاست گذاران آموزشی را به کرده است [نو، ۱۹۹۵].

حقیقی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران به این نتیجه رسید 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 می کنند. فتح آبادی و دلاور (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی کیفی در تحقق هدفهای شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری بین گروههای آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء فارسی وجود دارد. نتایج مربوط به مقایسه گروهها در حیطة عاطفی نشان داد که بین گروهها در حوزه عاطفی تفاوت معناداری وجود ندارد.

امیریان (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهداشت روان دانش آموزان پایه اول دبستان شهر اراک» به این نتیجه دست یافت که بین وضعیت بهداشت روانی دانش آموزان مشمول طرح توصیفی و سنتی در متغیر سلامت روان تفاوت معناداری وجود ندارد. محمدی و اخوان تفتی (۱۳۸۶) تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی را مورد بررسی قرار داده اند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی و خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش آموزان ارزشیابی شده با روش توصیفی و دانش آموزان ارزشیابی شده با روش سنتی تفاوت معنادار وجود دارد. در صورتیکه مقدار عزت نفس اجتماعی و عزت نفس جسمانی دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی است. در ارتباط با رفتارهای کلاسی نتایج مشاهدهها نشان داد که مشارکت و

۲۴ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

فعالیت در کلاس و تعامل دانش آموزان با یکدیگر و با معلم، در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است، اما نظم و انضباط آنها نسبت به گروه ارزشیابی سنتی کمتر بوده است. ماهر (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان مقایسه ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی های عاطفی و مقدار خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی به این نتایج دست یافت که بین آزمودنی های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس (یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد. غیر از اینکه، این تفاوت درباره متغیرهای متعلق به ویژگی های عاطفی دانش آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنادار است.

۲. روش شناسی

جامعه این پژوهش دانش آموزان شهرستان دماوند بود که توسط روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۲۰ تن از آنها انتخاب گردید. تحقیق مورد بررسی به این صورت می باشد که پرسش نامه ی مهارت های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) و پرسشنامه محقق ساخته پیشرفت تحصیلی در اختیار دانش آموزان که توسط نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده اند؛ داده خواهد شد تا به صورت هدفمند به هر یک از سوالات پاسخ دهند. برای روش تجزیه و تحلیل داده با توجه به اینکه دو گروه مستقل در نظر گرفته شده است (دانش آموزان برخوردار از ارزشیابی توصیفی، دانش آموزان برخوردار از ارزشیابی سنتی) و همچنین استفاده از لفظ میانگین در فرضیه های تحقیق، از آزمون T دو نمونه مستقل استفاده گردید. همچنین از مبانی نظری و تحلیل سایر پژوهشگران در این باره برای تکمیل اطلاعات بدست آمده استفاده خواهد شد.

۳. یافته ها

به دنبال مطرح شدن نظریه ساختن گرایی، رویکردهای ارزشیابی و ابزارهایی که برای آن استفاده می شد تغییر کرده اند [شپرد، ۲۰۰۰]، بنابراین در چند سال اخیر از یک سو، به دلیل تغییر در رویکردهای ارزشیابی در جهان و از سوی دیگر به منظور بهبود نظام آموزش عمومی، بحث تغییر در نظام ارزشیابی ایران مطرح گردیده است [تلخابی، ۱۳۸۶]. در نظام آموزشی ایران، ارزشیابی به کمی سابقه ای بیش از هشتاد سال دارد و این نوع ارزشیابی به دلیل تأکید بر بعد کمی و نتیجه مداری به جای تأکید بر کیفیت و فرایند مداری همواره مورد انتقاد محافل علمی قرار گرفته است [حسنی،

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۲۵ □

۱۳۸۷]. زیرا که ارزشیابی سنتی زمینه های تقلب، اضطراب، نگرانی، عدم علاقه مندی به یادگیری، ناراضیاتی، نگرش منفی نسبت به مدرسه، ناکارآمدی فراگیران در یادگیری و ... را به دنبال دارد [فراهانی، ۱۳۸۳]. بنابراین شورای عالی آموزش و پرورش به منظور رفع نواقص ارزشیابی سنتی و بهره گیری از نظریه های جدید یادگیری، با شعار «ارزشیابی در خدمت یادگیری» الگوی ارزشیابی توصیفی را مطرح کرده است که این نوع ارزشیابی از سال تحصیلی «۸۲-۱۳۸۱» شروع و تاکنون به صورت آزمایشی در بیشتر شهرهای کشور اجرا می شود. در الگوی ارزشیابی توصیفی به جای مقیاس سنتی صفر تا بیست، وضعیت یادگیری فراگیران به صورت کیفی، توصیف می شود و در این راستا از ابزارهای متنوعی مانند آزمون های عملکردی، مشاهدات، کارپوشه، ارزشیابی تکوینی، خود ارزیابی، همسال سنجی و آزمون های مداد کاغذی استفاده می گردد که در ادامه ابزارهای ارزشیابی توصیفی بررسی می شود.

تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی در جهت بهبود وضعیت یادگیری دانش آموزان پدیده ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می شود. این پدیده را می توان حداقل از دو ریشه مرتبط به هم تبیین کرد؛ یکی رویکرد جدید روانشناسی یادگیری نظیر شناخت گرایی و ساختن گرایی با سازندگی [سیف، ۱۳۸۲] و دیگری نهضت اصلاحات آموزشی، تغییرات برنامه درسی و مقایسه های بین المللی در موضوع های گوناگون درسی و نیاز برای افزایش استانداردهای آموزشی [رازدوزک-پوکو، ۱۹۹۸] به منظور رفع نواقص نظام ارزشیابی جاری (سنتی) در دوره ابتدایی ایران، نظام ارزشیابی توصیفی از سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و یا عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی- یادگیری و شیوه های اثربخش ارزشیابی دانش آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تاکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی، ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است [حسنی، ۱۳۸۲]، این طرح با هدف امیدبخشی به دانش آموزان بمنظور ایجاد ارتباط مثبت با دیگران و افزایش عزت نفس و موفقیت تحصیل [برخوری، ۱۳۹۱]. صورت پذیرفته است و هم چنین بیان نقاط قوت و ضعف دانش آموزان و ارائه راه حل به آنها، افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری، بهبود کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری، احترام به تفاوت های فردی دانش آموزان کسب اعتماد به نفس و حذف احساس خود کم بینی در دانش آموزان از دیگر اهداف اجرای این طرح است.

فرضیه کلی: میانگین مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که از ارزشیابی توصیفی برای آنها استفاده می شود از ارزشیابی سنتی بیشتر است. که به دو فرضیه فرعی تقسیم شده است. که به بررسی آن پرداخته شده است.

۲۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

فرضیه ۱: میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که از ارزشیابی توصیفی برای آنها استفاده می‌شود، بیشتر است. که در ابتدا با توجه به جدول شماره ۱ یک خلاصه وضعیت از تعداد افراد مورد مطالعه و میانگین و واریانس هر گروه را در متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده می‌کنیم و سپس به تحلیل وضعیت فرضیه با توجه به متغیر موجود می‌پردازیم.

جدول شماره ۱: خلاصه وضعیت متغیر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دو گروه					
	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار
پیشرفت تحصیلی	توصیفی	۵۱	۳۶۶.۱۷۶۵	۹۶.۴۹۰۹۷	۱۳.۵۱۱۴۴
	سنتی	۶۹	۳۴۴.۳۹۱۳	۷۷.۱۵۳۴۴	۹.۲۸۸۱۸

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌کنید، میانگین نمرات پرسشنامه محقق ساخته پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزانی که از ارزشیابی توصیفی بهره می‌برند؛ بیشتر است. و نتایج واریانس دلیلی بر این ادعا است.

در جدول شماره ۲ به ادعای فرض ۱ مبنی بر بالا بودن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار از ارزشیابی توصیفی می‌پردازیم. تا درستی یا نادرستی این ادعا برای ما اثبات شود.

جدول شماره ۲: مقایسه میانگین نمره‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار از ارزشیابی

توصیفی و سنتی

شاخص‌ها	تفاضل میانگین‌ها	آزمون t	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
گروه‌ها	۲۱/۷۸۵	۱/۳۷۴	۱۱۸	۰/۱۹۷
توصیفی				
سنتی				

همانطور که از اطلاعات جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، مقدار به دست آمد برای آماره آزمون t (۱/۳۷۴) در سطح خطای ۰/۰۵. معنی‌دار نیست ($Sig > .05$). بنابراین با اطمینان ۰/۹۵. فرض H_0 (وجود ثبات) تایید و فرض H_1 (وجود رابطه) رد می‌شود. با توجه به اینکه میانگین نمره‌های پیشرفت تحصیلی اختلاف میانگین آنها ۲۱/۷۸۵ می‌باشد و با توجه به پرسشنامه محقق ساخته پیشرفت تحصیلی هر چه نمره آزمون کمتر باشد، فرد از پیشرفت تحصیلی کمتری برخوردار است. اما با این

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۲۷ □

اوصاف؛ با توجه به نتایج آزمون t ارزشیابی توصیفی تاثیری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ندارد و می توان اختلاق میانگین را ناچیز دید و از آن چشم پوشی کرد.

فرضیه ۲: میانگین مهارت اجتماعی دانش آموزانی که از ارزشیابی توصیفی برای آنها استفاده می شود، بیشتر است. که در ابتدا با توجه به جدول شماره ۳ یک خلاصه وضعیت از تعداد افراد مورد مطالعه و میانگین و واریانس هر گروه را در متغییر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مشاهده می کنیم و سپس به تحلیل وضعیت فرضیه با توجه به متغیر موجود می پردازیم.

جدول شماره ۳: خلاصه وضعیت متغییر مهارت اجتماعی در دانش آموزان دو گروه

خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	توصیفی	مهارت
۶.۳۶۱۶۸	۴۵.۴۳۱۸۴	۱۸۵.۹۸۰۴	۵۱	توصیفی	مهارت
۶.۳۴۹۵۱	۵۲.۷۴۲۹۶	۱۴۹.۲۱۷۴	۶۹	ستی	اجتماعی

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می کنید، میانگین نمرات پرسشنامه سنجش مهارت های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) در دانش آموزانی که دارای ارزشیابی توصیفی هستند بیشتر است. و نتایج واریانس دلیلی بر این ادعا است. سپس با توجه به اطلاعات این جدول به آزمون t پرداخته تا نتایج به طور ملموس تر قابل مشاهده باشد و فرض مجود اثبات یا رد شود.

در جدول شماره ۴ نتایج آزمون t را مشاهده می کنیم، این آزمون با توجه به لفظ میانگین در فرض موجود و همچنین مقایسه دو گروه به کار گرفته شد که نتایج ان به شرح زیر است.

جدول شماره ۴: مقایسه میانگین نمره های مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارای روش ارزشیابی

توصیفی و ستی

شاخص ها	تفاضل میانگین ها	آزمون t	درجه ی آزادی	سطح معناداری
گروه ها	۳۶/۷۶۳	۴	۱۱۸	۰.۳۲
توصیفی ستی				

همانطور که از اطلاعات جدول شماره ۴ نشان می دهد، مقدار به دست آمد برای آماره آزمون (۴) t در سطح خطای ۰.۰۵ معنی دار است ($Sig < .05$). بنابراین با اطمینان ۰.۹۵ فرض H_0 رد و فرض H_1 تایید می شود. با توجه به اینکه میانگین نمره های مهارت اجتماعی اختلاف میانگین آنها ۳۶/۷۶۳

۲۸ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

می‌باشد و با توجه به پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) هر چه نمره آزمون کمتر باشد، فرد از مهارت اجتماعی کمتری برخوردار است. با توجه به این اختلاف قابل مشاهده در نتایج پرسشنامه و همچنین نتایج آزمون t ارزشیابی توصیفی تاثیر مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

۴. بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش بین دو گروه دانش‌آموزان از نظر مهارت اجتماعی تفاوت معنی داری را به لحاظ آماری نشان دادند. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان مهارت اجتماعی اثرگذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره ای و سنتی دارد. نتیجه بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و پروف (۱۹۹۸) در مورد تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی، همخوان است. یکی از اهداف اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی، توجه به حیطه‌های گوناگون شخصیت دانش‌آموزان در ابعاد عاطفی، جسمانی و سطوح بالای شناختی می باشد [مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲]. یکی از مولفه‌های بعد اجتماعی کار گروهی می باشد. در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان حس رقابت با همدیگر را ندارند و این امر می تواند روحیه کار گروهی در کلاس‌های درس را تقویت کند.

یافته‌های دیگر این پژوهش این است که بین دو گروه دانش‌آموزان تفاوت معنی داری از لحاظ کاهش رقابت و افزایش همکاری تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی کیفی توصیفی بر میزان همکاری و کاهش رقابت اثر گذاری بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ای و سنتی دارد. نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تیروف (۱۹۹۸) در مورد بهبود روابط اجتماعی همخوان است. البته این فرضیه مشابه فرض است اما با نتایج تحقیق امیری (۱۳۸۵) همسو نیست. وی در تحقیق خود به این نتیجه رسید تاثیر ارزشیابی کیفی و کمی بر بعد اجتماعی دانش‌آموزان تفاوت معنی داری نداشته است.

نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق کمپ و تیروف (۱۹۹۸) در مورد تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود روابط اجتماعی و شرکت در گفتگوها همسو است. در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی فرصت فراوانی در طول کلاس درس برای گفتگو و بحث توسط دانش‌آموزان وجود دارد. بازخوردهای کیفی از طرف معلم ممکن است دانش‌آموزان را به طرح تر از معلم وادار سازد و همچنین اجرای ابزارهای مختلف ارزشیابی همچون پوشه کار، پروژه و غیره دانش‌آموزان را به همکاری و کار با دیگر دانش‌آموزان همه اینها می تواند عواملی در جهت بهبود شرکت دانش‌آموزان در مباحث و گفتگوها شود.

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۲۹ □

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که، نوع ارزشیابی بر تاسازگاری اجتماعی دانش آموزان موثر است. به گونه ای که دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی ناسازگاری اجتماعی کمتری را در مقایسه با دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی سنتی نشان می دهند، که این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش ماهر (۱۳۸۶) مبنی بر مؤثر بودن اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در ایجاد جوی مثبت، سازنده، حمایتگر و منسجم در کلاس های درس همسو است. نتایج پژوهش در زمینه خرده مقیاس اضطراب نشانگر تاثیر نوع ارزشیابی بر سطح اضطراب فراگیران بوده است به گونه ای که مقدار اضطراب دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی کمتر است [ماهر، ۱۳۸۶].

منابع فارسی:

- [۱] امیریان، ع. بررسی سلامت روانی دانش آموزان ابتدایی شهر اراک از طریق ارزشیابی توصیفی. اراک: گزارش مرکز مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۳۸۶.
- [۲] بازرگان، عباس. ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت، ۱۳۸۹.
- [۳] برخوردار، حمید؛ رفاهی، ژاله؛ فرح بخش، کیومرث. اثر بخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی به شیوه ی گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان جیرفت. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۳۸۹، ۳(۱)، ۱۳۱ - ۱۴۴.
- [۴] بنی اسدی، حسین. آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آزمون نوین، ۱۳۸۶
- [۵] تلخایی، محمود. بازاندیشی در فرایند آموزش، تهران: آییژ، ۱۳۸۶.
- [۶] مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۸۲
- [۷] حسنی، محمد. راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس درس. تهران: عابد، ۱۳۸۷.
- [۸] حسنی، محمد؛ احمدی، حسین. ارزشیابی توصیفی: ارزشیابی برای یادگیری بهتر. تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۸۴.
- [۹] حصاربانی، زهرا. ارزشیابی توصیفی بستری برای پرورش خلاقیت. ماهنامه پیوند، ۱۳۸۵، (۳۲۰). ۲۹-۲۲.
- [۱۰] خلخال، سید مرتضی. آسیب شناسی نظام برنامه ریزی درسی ایران. تهران: سوگند، ۱۳۸۱.
- [۱۱] خوش خلق، ایرج. بازنگری در روش های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی پیش دبستانی و ابتدایی، ۱۳۸۴.

۳۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

[۱۲] رضایی، اکبر. تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران ۸۵-۱۳۸۶ تهران: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی علامه طباطبایی، ۱۳۸۵.

[۱۳] زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس؛ میرشاه، جعفری. تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۳۸۳، شماره ۲۵. ۳۹ - ۵۲.

[۱۴] سیف، علی اکبر. سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، چاپ چهارم، تهران: دوران، ۱۳۸۲.

[۱۵] سیف، علی اکبر. مفهوم ارزشیابی و تاثیر آن بر روش آموزشی معلمان و کیفیت یادگیری دانش آموزان. تهران: اولین همایش ارزشیابی دانشگاهی، ۱۳۸۲.

[۱۶] شعبانی، حسن. مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: سمت، ۱۳۷۷.

[۱۷] شکوهی، مرتضی؛ قره داغی، بهمن. مدیریت حوزه شغلی (معمای دانستن، توانایی استفاده از

ارزشیابی توصیفی). تهران: کوروش، ۱۳۸۸.

[۱۸] فراهانی، مهدی. مقدمه ای بر ارزشیابی کیفی آموخته های فراگیران. تهران: منادی تربیت،

۱۳۸۳.

[۱۹] کریمی، علی. ارزشیابی و رشد تفکر خلاق در کلاس، همایش ارزشیابی در هزاره سوم،

شیراز، ۱۳۸۲.

[۲۰] کیامنش، علیرضا و نوری، محمد. یافته های سومین مطالعات تیمز، تهران: انتشارات

پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۷.

[۲۱] ماهر، فرهاد؛ آقای، اصغر؛ برج علی، احمد، روحانی، احمد. مقایسه ارزشیابی توصیفی با نظام

سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگیهای عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی. دانش و

پژوهش در علوم تربیتی، ۱۳۸۶، شماره ۱۴. ۷۱ - ۹۲.

[۲۲] مهر محمدی، محمود. بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری. تهران: سمت، ۱۳۸۷.

منابع لاتین:

[۲۳] Berry, R. Entwining beedback, self, and peer assessment. Academic Exchange Quarterly, ۹, ۲۲۵-۲۳۰, ۲۰۰۵.

[۲۴] Eggen, P., & Kauchak, D. Educational Psychology. (۱^۰th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, ۲۰۰۱.

[۲۵] Loukas, A. & Murphy, J. Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. Learning Environments Journal. V۱۲. PP: ۸۵-۹۹, ۲۰۰۷.

بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در .. ۳۱ □

[۲۶]Nevo, David. School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement, ۱۹۹۵.

[۲۷]Razdevesk-Pucko, C. Changing the assessment paradigm in Slovenian schools. Paper presented at the ECER conference, ۱۹۹۸.

[۲۸]Shepard, L. The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, ۲۹, ۱-۱۴, ۲۰۰۰.

[۲۹]Stiggins, R. From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. Phi Delta Kappan, ۸۷, ۳۲۴-۳۳۲, ۲۰۰۵.

[۳۰]Taras, M. Using assessment for learning and learning for assessment. Assessment and Evaluation in High Education, ۲۷, ۵۰۱-۵۱۰, ۲۰۰۲.

[۳۱]Wiggins, G. Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance, Jessy Bass, Education series, ۱۹۹۸.

۳۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱