

تأثیر ارزشیابی کمی و کیفی بر اضطراب دانش آموزان چهارم ابتدایی

دکتر احد نویدی*

فاطمه قاسمی**

چکیده

برای مطالعه تأثیر ارزشیابی کمی و کیفی بر اضطراب دانش آموزان شهر قزوین، ۲۶۶ دانش آموز چهارم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول تحصیل بودند، به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. با در نظر گرفتن مدرسه به منزله واحد نمونه گیری، از میان مدارس ابتدایی، ۴ مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از مدارس تحت پوشش طرح و یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از مدارس غیرمشمول) انتخاب شد. برای انتخاب مدارس غیرمشمول (گروه مقایسه) از نظرات کارشناسان مناطق آموزشی و مدیران مدارس استفاده شد. وقتی که دو مدرسه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی تعیین شد، با مشورت کارشناسان مناطق آموزشی و مدیران مدارس، از میان مدارس غیرمشمول طرح، دو مدرسه که از لحاظ سطح اجتماعی-اقتصادی خانواده ها و دانش حرفه ای معلمان همسطح و قابل مقایسه با مدارس مشمول طرح بودند، انتخاب شد. سپس، از هر مدرسه منتخب یک کلاس تعیین شد و دانش آموزان کلاسه ای انتخاب شده از لحاظ متغیر اضطراب مورد سنجش قرار گرفتند. برای پردازش و تحلیل داده ها، شاخصهای مرکزی و پراکندگی محاسبه شد و برای مقایسه اضطراب دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان غیر مشمول، از تحلیل واریانس دو راهه استفاده شد. برای حصول اطمینان از برقراری مفروضه های بنیادی آزمون F، داده های ۲۶ نفر از افراد نمونه آماری حذف شدند و تحلیل آماری برای ۲۴۰ نفر انجام شد. یافته های تحقیق نشان می دهند که ارزشیابی توصیفی به کاهش اضطراب دانش آموزان هر دو جنس منجر شده است. در واقع، از لحاظ سطح اضطراب میان دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزانی که طبق روال قبلی براساس مقیاس فاصله ای صفر تا ۲۰ ارزشیابی شده اند، تفاوت معنادار وجود دارد. اثر اصلی نوع ارزشیابی و جنس دانش آموزان بر اضطراب معنادار است، ولی اثر تعاملی جنس و نوع ارزشیابی بر اضطراب معنادار نیست. بنابراین، صرف نظر از جنس دانش آموز، ارزشیابی توصیفی می تواند سطح اضطراب را کاهش دهد.

کلید واژگان: ارزشیابی آموزشی، ارزشیابی کیفی، اضطراب، خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، دوره

ابتدایی

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۰

anaveedy@gmail.com

faateemeeh@yahoo.com

*عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

**کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

مقدمه

از دیرباز بهسازی نظامهای آموزشی موضوعی چالش برانگیز برای صاحب‌نظران دانش مدیریت آموزشی و مدیران اجرایی آموزش و پرورش بوده است. به ویژه در دهه‌های اخیر با گسترش فزاینده سازمانهای آموزشی در همه جوامع، موضوع کارآمد سازی آنها بیش از پیش مورد توجه بوده و توسعه و اصلاح نظامهای آموزشی با به کارگیری شیوه‌های متفاوت در شمار اولویتهای اغلب جوامع قرار گرفته است (ساکي، ۱۳۸۲). مداخله در فرآیند آموزش برای بهبود بخشیدن به تعامل معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی، یکی از راهبردهای اساسی برای اصلاح برنامه‌های آموزشی است که معمولاً از طریق فراهم سازی فرصتها و غنی‌سازی تجارب یادگیری و نیز اصلاح روشهای ارزشیابی اعمال می‌شود.

ارزشیابی تحصیلی در نظام رسمی آموزش و پرورش کشور ما نزدیک به یک قرن سابقه دارد. سالهاست که کارکرد این نظام ارزشیابی مورد بررسی و تأمل واقع شده و برخی از کاستیهای آن شناسایی شده است. یکی از کاستیهای اساسی، تحدید مفهوم ارزشیابی و خلاصه کردن آن به آزمونهای معلم ساخته است. ارزشیابی تحصیلی، فرایند گردآوری و تفسیر نظامدار شواهدی است که در نهایت به قضاوت در مورد پیشرفت تحصیلی فرد بینجامد. باوجود این، در کشور ما ارزشیابی به امتحان تنزل یافته و مانند غول وحشتناکی در سراسر نظام آموزشی، سایه افکنده است. در واقع، امتحان هدف همه فعالیتهای آموزشی شده است. در کلاس هر چه تدریس می‌شود و هر چه یاد گرفته می‌شود تنها برای پاسخ دادن به سؤالات امتحان است و امتحان، ارباب کل تعلیم و تربیت است در صورتی که باید خدمتگزار آن باشد (خلخال، ۱۳۸۱). چون نتایج آزمونهای پایانی در سرنوشت دانش آموزان نقش مهمی دارد، چگونگی این امتحانها بر فرآیند آموزش در کلاس درس و آنچه آموخته می‌شود، تاثیر غیر قابل انکاری دارد. آنچه در حقیقت وسیله‌ای برای آگاهی از میزان موفقیت دانش‌آموز و معلم در دسترسی به اهداف است، همانند غربالی برخی از اهداف را در فرآیند آموزش جدا می‌کند و گروهی از اهداف را به کناری می‌نهد. به این پدیده که در نظام آموزشی ما سالها دیده می‌شود، آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه‌گیری گفته می‌شود (سیف، ۱۳۸۲). یکی از نتایج ملموس امتحانات حساس و مهم، اضطراب است که اکثر دانش‌آموزان به شکلی آن را تجربه کرده اند. اضطراب امتحان پدیده شایعی در میان دانش‌آموزان است. مطالعات بسیاری نشان می‌دهد که امتحان یک تجربه اضطراب آور و استرس زاست (حسین زاده، ۱۳۸۰). به گفته اسکینر، دانشمند آمریکایی «در نظامی که اساساً دانش آموز به دلیل اجتناب از

عواقب درس نخواندن مطالعه می‌کند، نه انسانی است و نه مولد. این تنها برای وقت‌گذرانی و دشمنی با علم و هنر است» (سجادی، ۱۳۸۰). معلم همواره از امتحان و ارزشیابی به مثابه یک ابزار قدرت استفاده می‌کند (شعبانی، ۱۳۷۲). با توجه به اینکه اکثر قریب به اتفاق سؤالات امتحانی از نوع معلم ساخته است، در اینکه این سؤالات اعتبار و روایی کافی داشته باشند، تردید وجود دارد. شواهد نشان می‌دهد که اکثر سؤالات امتحانی به سطوح پایین حیطه شناختی متوجه است. امتحان به‌خلاف این ابهت و اقتدار، قادر نیست به سطوحی بپردازد که اهداف عالی تعلیم و تربیت به آن مربوط می‌شود (حسین زاده، ۱۳۸۰). امتحان تراکمی پایانی با خلق شرایط نامطلوب روانی در دراز مدت به نگرشهای منفی منجر می‌شود. کودکان به مرور زمان، نگرش منفی نسبت به مدرسه و علم را به دست می‌آورند (خدیدی زنده، ۱۳۷۳). توجه به پاسخهای از پیش تعیین شده و قالبی، روح جستجوگری و پرسشگری را در کودک خفه می‌سازد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۷). ارزشیابی باید گامی در جهت تقویت قوه تفکر، پرورش تعقل و سنجش درک و مفاهیم اساسی و آشنایی با روشهای علمی باشد، در غیر این صورت معنا و نتیجه آن بی‌احترامی به شأن و مقام انسانیت و حداقل کم اهمیت جلوه دادن این قوه درونی و انسانی است (شریعتمداری، ۱۳۷۶).

تأکید بیش از اندازه بر امتحان و در نظر گرفتن نمره به عنوان شاخص آموخته‌ها برای تصمیم‌گیری در مورد ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر و نیز ورود به دانشگاه، سبب شده است تا دانش‌آموزان در طول سالهای تحصیلی نه تنها استرسهای طاقت فرسا را تجربه کنند، بلکه سطح آموخته‌های آنان نیز از یادگیری عمیق به پایین‌ترین سطح آن یعنی یادگیری طوطی‌وار اطلاعات تنزل یابد. پیامدهای منفی امتحانات علاوه بر اثرات مستقیم بر سطح کیفی یادگیری دانش-آموزان پیامدهای جانبی نیز چون کاهش اعتمادبه‌نفس، مشکلات رفتاری و انضباطی و اختلال در رابطه والدین-فرزند داشته است. شورای عالی آموزش و پرورش در واکنش به پیامدهای منفی حاصل از امتحانات و نیز اصلاح نظام ارزشیابی، در تاریخ ۸/۸/۳۰ مصوبه‌ای را تصویب کرد که به موجب آن مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) تغییر یافت و این مصوبه به صورت آزمایشی در تعدادی از مدارس ابتدایی اجرا شد و همزمان معاونت وقت آموزش عمومی مأموریت یافت تا براساس مصوبه مذکور کلیات طرحی را تدوین و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه کند. طرح مذکور با عنوان «ارزشیابی توصیفی با تمرکز بر تغییر محتوای کارنامه‌ها از نمره به عبارتهای توصیفی» از سوی کارشناسان این دفتر تدوین و پس از تأیید شورای عالی با ۵ هدف اصلی و ۲۱ هدف رفتاری جهت اجرا در مدارس مشمول طرح ابلاغ شد.

ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که برخلاف الگوی رایج ارزشیابی تلاش می‌کند، به جای کمی‌نگری، از طریق توجه به معیارهای برنامه‌ریزی آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آنها ارائه کند (حسینی و کاظمی، ۱۳۸۲: ۴۴). ارزشیابی توصیفی الگویی است که با سوق دادن روند یاددهی- یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی و توصیف آن به کمک روشهای متنوع کیفی به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شود (بنی اسدی، ۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مجریان طرح به معنای «به کارگیری مقیاس رتبه‌ای «کاملاً تحقق یافته»، «نسبتاً تحقق یافته» و «به تلاش بیشتری نیاز دارد» به جای مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰) درکارنامه‌های توصیفی نوبت اول و دوم تعریف و برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابزارهایی (پوشه کار، فهرستهای واریسی، برگ ثبت مشاهدات، آزمونهای عملکردی، تکالیف و تمرینهای درسی، بازخورد توصیفی و کارنامه توصیفی) متناسب با مقیاس مورد نظر تعیین شد. در سال بعد کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در دویست و نود و هشتمین جلسه خود به تاریخ ۸۲/۶/۱۲، اهداف مندرج در کلیات «طرح ارزشیابی توصیفی» را به سه هدف و ۹ ماده کاهش داده و ابلاغ کرد تا طرح را با رعایت اهداف فوق مجدداً در پایه‌های اول و دوم ابتدایی به صورت آزمایشی اجرا کند.

هم‌اکنون بیش از ۵ سال از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می‌گذرد و اجرای این طرح به پایه چهارم دوره ابتدایی تعمیم یافته و چند میلیون دانش‌آموز دوره ابتدایی را تحت پوشش قرار داده است. اصلاح فرآیند آموزش در کلاس درس، ارتقای سطح بهداشت روانی و پرورش جنبه‌های گوناگون شخصیت دانش‌آموزان (شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی) به عنوان اهداف طرح ارزشیابی توصیفی اعلام شد. مفروضه اصلی کارشناسان آموزش و پرورش این بود که تغییر در شیوه بازخوردهای یادگیری (کارنامه‌های تحصیلی) از مقیاس کمی ۲۰ درجه‌ای به مقیاس کیفی به تغییرات اساسی در ماهیت یادگیریها و ارتقای انگیزش تحصیلی منجر خواهد شد. باوجود جذابیت اهداف یاد شده، چالشها و موانع فراوانی وجود دارد که موفقیت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را تهدید می‌کنند. در مطالعات انجام شده به برخی از کاستیها و موانع اشاره شده‌است. برای نمونه، خوش‌خلق (۱۳۸۵)، برخی از مشکلات اجرایی و چالشهای طرح ارزشیابی توصیفی را به شرح زیر خلاصه کرده‌است:

«پوشه کار هنوز برای خود دانش‌آموز اطلاعات کاربردی ارائه نمی‌دهد. محتوای پوشه کارهای مورد استفاده در کلاس فاقد فرمها یا استراتژیهای خاص به منظور ترغیب دانش‌آموز به خود

ارزشیابی و فراهم آوردن بازخوردهای شخصی درباره یادگیری است. در کلاس درس هنوز از آزمونهای عملکردی استفاده نمی‌شود. آزمونهای رایج که از آنها به عنوان آزمونهای عملکردی یاد می‌شود از لحاظ ساختار و محتوا همانند آزمونهای رایج مداد-کاغذی مورد استفاده در مدارس غیرمشمول است. در بسیاری از مدارس، فضای آموزشگاه در وضعیت نامناسب قرار دارد. چیدمان صندلیها طوری است که خود-ارزشیابی، همسان-سنجی و به طور کلی یادگیریها و ارزشیابیهای مشارکتی چنان که در طرح ارزشیابی توصیفی پیش بینی شده است قابل تحقق نیست. معلمان مشمول طرح هنوز در مورد عناصر ارزشیابی معرفی شده در کلاس درس چون آزمونهای عملکردی، نحوه ارائه بازخوردهای فرآیندی و شیوه‌های کمی سازی مقیاسها، اطلاعات تخصصی کافی ندارند. بسیاری از معلمان هنوز قادر نیستند از ارزشیابی توصیفی یک تعریف جامع به عمل آورند و از نظر مفهومی و کارکردی ارزشیابی توصیفی را از دیگر انواع رایج ارزشیابی یعنی تکوینی، مستمر و فرآیندی تمیز دهند. بیش از نیمی از معلمان تصور می‌کنند که ارزشیابی توصیفی به معنای استفاده از عبارتهایی چون «آفرین» و «تلاش کن» است.

میرزا محمدی (۱۳۹۰) موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان را به شرح زیر خلاصه کرده است:

مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «خو گرفتن معلمان به روشهای سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» و «دشواری بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با دانش‌آموزان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم استفاده از ارزشیابی کیفی توصیفی برای بزرگ‌نمایی ضعفهای دانش‌آموزان»، «عدم آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» و «عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای کلاسهای بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش‌آموز» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با والدین در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم اختصاص وقت کافی والدین برای همکاری با معلمان و مدرسه در اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی»، «ارائه بازخوردهای نامناسب و اشتباه از سوی والدین از وضعیت تحصیلی فرزندان خود به معلم و مدرسه»، «اصرار والدین به نمره‌گرایی به جای آگاهی از وضعیت واقعی تحصیلی فرزندان خود» و «روشن نبودن فلسفه و اهداف ارزشیابی کیفی توصیفی برای والدین» است. مهم‌ترین موانع مرتبط با محتوای دروس در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «به روز نبودن محتوای دروس و عدم انطباق کامل آنان

با نیازهای دانش آموزان با توجه به شرایط محلی، ملی و جهانی، «حجم زیاد محتوای دروس»، «تاکید بر زیاد بودن محتوای کتابهای درسی و کم توجهی به سایر فعالیتهای علمی و تربیتی» و «کم توجهی به فعالیتهای گروهی دانش آموزان در کلاس» است. مهم ترین موانع مرتبط با ابزارهای ارزشیابی در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «تأکید آیین نامه امتحانات به قبولی بیشتر»، «کلی و مبهم بودن برخی عبارات کارنامه توصیفی و عدم درک درست آن» و «از میان رفتن حس رقابت در میان دانش آموزان به دلیل نبود نمره» است. مهم ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم برگزاری برنامه های توجیهی مناسب و کافی برای والدین در خصوص الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» است.

البته، وجود برخی از مشکلات در سالهای اول اجرای طرح دور از انتظار نبود. اینک که بیش از ۵ سال از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می گذرد و اجرای این طرح به پایه های چهارم و پنجم دوره ابتدایی تعمیم یافته است، برخی از شواهد بر موفقیت نسبی طرح در دوران اجرای آزمایشی دلالت دارند. برای نمونه، عیسی زاده (۱۳۸۸) گزارش داده است که سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی تحت پوشش ارزشیابی توصیفی به صورت معناداری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی تحت پوشش ارزشیابی کمی در مدارس همسطح است. رضایی (۱۳۸۵) نتیجه گرفته است که سطح پیشرفت دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش، ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی همسطح آنهاست. کریمی (۱۳۸۴) نتیجه گرفته است که اختلالات رفتاری در مدارس دخترانه به طور معنادار کاهش یافته ولی این کاهش در مدارس پسرانه معنادار نبوده است. براساس یافته های تحقیق محمدی (۱۳۸۴)، عزت نفس دانش آموزانی که با روش سنتی ارزشیابی شده اند، پایین تر از دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی است. براساس یافته های صالحی (۱۳۸۹) و نصرت ناهوکی (۱۳۹۱) میزان خودکارآمدی دانش آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه مشمول ارزشیابی کمی است. لیپنویچ و اسمیت^۱ (۲۰۰۹) نتیجه گرفته اند که استفاده از بازخورد توصیفی به جای نمره می تواند انگیزه یادگیری را بالا ببرد و خودکارآمدی را بهبود بخشد. امیری (۱۳۸۶) نتیجه گرفته است که اثر ارزشیابی توصیفی بر انگیزه انجام تکالیف درسی مثبت است. رزم آرا (۱۳۸۵) نتیجه گرفته است که عملکرد تحصیلی دانش آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه

1. Lipnevich & Smith

وابسته به ارزشیابی سنتی است. سایر پژوهشگران (معظمی، ۱۳۸۹؛ خوارزمی، ۱۳۹۰؛ حسینی، ۱۳۹۰؛ بلک و ویلیام،^۱ ۱۹۹۸) نتیجه گرفته‌اند که ارزشیابی توصیفی اگر به‌درستی اجرا شود، تأثیری مطلوب در بهبود بخشیدن به فرآیند آموزش خواهد داشت. خداپنده (۱۳۸۵) در مطالعه خود نتیجه گرفته است که یادگیری دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی بهتر از کسانی است که با روش کیفی ارزشیابی می‌شوند. حقیقی (۱۳۸۴) نتیجه گرفت که سطح یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بالاتر از گروهی است که با روش سنتی ارزشیابی شده‌اند. محبی (۱۳۸۲) نتیجه گرفته است که طرح ارزشیابی توصیفی نسبتاً موفق است. شیر محمدی (۱۳۸۸) در تحقیق خود نتیجه گرفته است که سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم مشمول ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. یعنی، میانگین اضطراب امتحان دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از میانگین اضطراب امتحان دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. عرب فیروز جاه (۱۳۸۹) گزارش داده است که از دیدگاه معلمان ارزشیابی توصیفی می‌تواند موجب کاهش اضطراب دانش‌آموزان شود. نیک نژاد (۱۳۸۶) نتیجه گرفته است که اضطراب امتحان در گروه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی پایین‌تر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. خداپنده (۱۳۸۵) به نتیجه مشابه دست یافته است.

با وجود این، باید توجه داشت که اجرای آزمایشی طرح به مدارس اختصاص داشته است که نمی‌تواند معرف جامعه آماری مدارس باشد. همچنین احتمال رخ دادن پدیده «اثر هاوورن» در دوره اجرای آزمایشی محتمل است. به‌نظر می‌رسد وجود کاستیهای اجرایی طرح، تحقق یافتن اهداف آن را تهدید می‌کند و درباره تحقق بخشیدن به اهداف اصلی این طرح، از جمله کاهش اضطراب امتحان، انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی اطمینان کافی وجود ندارد. به همین دلیل، پژوهش حاضر باتوجه به کمبود شواهد کافی برای قضاوت درباره موفقیت نسبی طرح ارزشیابی توصیفی و آزمودن فرضیه زیر طراحی و اجرا شده است.

فرضیه تحقیق

اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به کاهش اضطراب دانش‌آموزان مشمول طرح در مقایسه با دانش‌آموزان غیر مشمول طرح منجر می‌شود.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت آن علی - مقایسه‌ای است. با توجه به اینکه در این پژوهش نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب مورد مطالعه قرار گرفته است، می‌توان پذیرفت که ارزشیابی توصیفی به عنوان متغیر مستقل توسط نظام آموزشی اعمال شده و براساس مبانی نظری انتظار می‌رود این مداخله بتواند اضطراب دانش‌آموزان تحت پوشش را کاهش دهد. در نتیجه می‌توان اضطراب را به منزله متغیر وابسته در نظر گرفت. از سویی نیز، هنوز آموخته‌های گروهی از دانش‌آموزان با روش ارزشیابی کمی (روش سنتی) ارزیابی می‌شود که این گروه را می‌توان به عنوان گروه کنترل یا گروه مقایسه در نظر گرفت.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این مطالعه را دانش‌آموزان ابتدایی تشکیل می‌دهند که دانش‌آموزان پایه چهارم شهر قزوین در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به عنوان جامعه در دسترس مورد مطالعه قرار گرفتند. برای انتخاب دانش‌آموزان مورد مطالعه از شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. در این تحقیق مدرسه به منزله واحد نمونه‌گیری یا واحد تجزیه و تحلیل در نظر گرفته شده است. از میان مدارس ابتدایی قزوین، ۴ مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از مدارس تحت پوشش طرح و یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از مدارس غیرمشمول) انتخاب و از هر مدرسه منتخب یک کلاس برای مطالعه تعیین شد و دانش‌آموزان کلاسهای انتخاب شده از لحاظ متغیر اضطراب مورد سنجش قرار گرفتند. برای انتخاب مدارس غیرمشمول (گروه مقایسه) از نظرات کارشناسان مناطق آموزشی و مدیران مدارس استفاده شد. وقتی که دو مدرسه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی تعیین شد، با مشورت کارشناسان مناطق آموزشی و مدیران مدارس، از میان مدارس غیرمشمول طرح، دو مدرسه که از لحاظ سطح اجتماعی - اقتصادی خانواده‌ها و دانش حرفه‌ای معلمان تقریباً همسطح و قابل مقایسه با مدارس مشمول طرح بودند، برای گردآوری داده‌ها انتخاب شدند. حجم نمونه آماری ۲۴۰ نفر بود که در جدول شماره ۱ توزیع شده‌اند.

جدول شماره ۱. توزیع نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

عنوان گروه نمونه	دانش‌آموزان		جمع سطر
	پسر	دختر	
دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی	۶۳	۶۶	۱۲۹
دانش‌آموزان نظام ارزشیابی سنتی	۵۷	۵۴	۱۱۱
جمع ستون	۱۲۰	۱۲۰	۲۴۰

متغیرها و ابزارهای گردآوری داده‌ها

ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که به‌خلاف الگوی رایج ارزشیابی به جای کمی‌نگری، از طریق توجه به معیارهای برنامه‌ریزی آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌پردازد و تبیین و توصیفی از وضعیت آنها ارائه می‌کند (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲: ۴۴). ارزشیابی توصیفی الگویی است که با سوق دادن روند یاددهی - یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی و توصیف آن به کمک روشهای متنوع کیفی به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شود (بنی اسدی، ۱۳۸۴).

ارزشیابی سنتی (کمی) محتوا - محور، کتاب - محور، آزمون - محور و محصول - محور است و سنجش آموخته‌ها مطابق با ملاکها و پاسخهای از پیش تعیین شده و مشخص با چارچوب معین، هدف و مقصود آن است و اساساً با سنجش و پرورش تفکر در خلاقیت و نوآوری سنخیت ندارد. از دیدگاه دیگر ارزشیابی سنتی فرد را کمتر از آنچه هست و بسیار کمتر از آنچه می‌تواند باشد برآورد می‌کند (لطف آبادی، ۱۳۷۴: ۲۶۲). در واقع، ارزشیابی سنتی به کارگیری مقیاس ۲۰ درجه‌ای (۲۰-۰) برای سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان است.

اضطراب عبارت است از احساس یا حالت هیجانی ناخوش‌آیندی که با پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی همراه است و در موقعیتهای آزمون رسمی یا سایر موقعیتهای ارزیابانه تجربه می‌شود (دوسک^۱، ۱۹۸۰، به نقل پینتریچ^۲ و شانک^۳، ۲۰۰۲). ساراسون در سال ۱۹۸۰ اضطراب را این گونه تعریف می‌کند: اضطراب نوعی اشتغال ذهنی است که با خود - کم انگاری و تردید درباره تواناییهای ذهنی خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنشهای جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی فرد منجر می‌شود (به نقل ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵). در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری اضطراب از پرسشنامه ۲۵ ماده‌ای ابوالقاسمی و همکاران استفاده شده است. پاسخ دهنده هر ماده این پرسشنامه را در یک مقیاس چهار درجه‌ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات) رتبه‌بندی می‌کند. برای نمره‌گذاری گزینه‌ها، به ترتیب، از اعداد صفر تا چهار استفاده می‌شود. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) برای ارزیابی همسانی درونی از روش کرونباخ استفاده کرده و ضرایب آلفا را برای کل نمونه و دختر و پسر، به ترتیب، برابر ۰/۹۲، ۰/۹۴ و ۰/۹۵ گزارش کرده اند. ضریب پایایی حاصل از روش

1. Dusek
2. Pintrich
3. Schunk

بازآزمایی که روی ۹۰ آزمودنی پسر و دختر محاسبه شده، برای کل آزمودنیها و دختر و پسر، به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۸۸ و ۰/۶۷ به دست آمده است. در مطالعه حاضر هم، روایی پرسشنامه اضطراب را متخصصان تأیید کرده و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده که برابر ۰/۹۳ بوده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا متغیرهای مورد مطالعه، صرف نظر از نوع ارزشیابی، با استفاده از شاخصهای آماری توصیف شده و سپس، نتیجه تحلیل استنباطی داده‌ها ارائه شده که شاخصهای آماری مربوط به متغیرهای مورد مطالعه، به تفکیک جنس، در جدول شماره ۲ خلاصه شده است.

جدول شماره ۲. شاخصهای آماری ناظر بر متغیر اضطراب، به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی

شاخص آماری	کمی (مستی)		کیفی (توصیفی)	
	پسر	دختر	پسر	دختر
تعداد نمونه	۵۴	۵۷	۶۶	۶۳
میانگین	۳۴/۴۴	۳۶/۳۴	۲۳/۲۹	۲۹/۰۹
انحراف استاندارد	۱۶/۹۲	۱۳/۸۰	۱۴/۳۲	۱۸/۷۴

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۲، از مجموع ۲۴۰ نفر نمونه آماری، ۱۲۰ نفر دختر و ۱۲۰ نفر پسر بودند. در هر دو نظام ارزشیابی میانگین اضطراب دختران کمی بالاتر از پسران است.

بررسی مفروضه‌های انجام تحلیل آماری

پیش از انجام تحلیل آماری، بررسی برقراری مفروضه‌های آماری ضروری است. بنابراین، خطی بودن رابطه میان متغیرها، یکسان بودن واریانس و نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کالموگروف اسمیرنوف (K-S) استفاده شد. نتیجه این آزمون نشان داد که سطح معناداری همه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق برقرار بود. مفروضه یکسان بودن واریانس هم برقرار بود. مفروضه خطی بودن بعد از حذف داده‌های ۲۶ نفر از آزمودنی‌ها و تقلیل نمونه آماری به ۲۴۰ نفر برقرار شد.

تحلیل آماری

برای مقایسه میانگین اضطراب دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان غیر مشمول می‌توان از آزمون t برای دو گروه مستقل یا تحلیل واریانس دو راهه استفاده کرد. نتیجه استفاده از این دو روش معمولاً یکسان است. البته، استفاده از تحلیل واریانس احتمال ارتکاب خطای نوع اول را کاهش می‌دهد و نسبت به آزمون t محافظه‌کارانه است. در پژوهش حاضر از هر دو روش استفاده شد.

نتیجه آزمون t ، در جدولهای ۳ و ۴ ارائه شده است. در جدول شماره ۳ اطلاعات مربوط به پسران و در جدول شماره ۴ اطلاعات مربوط به دختران منعکس شده است. اطلاعات خلاصه شده در جدولهای ۳ و ۴ نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی به کاهش اضطراب دانش‌آموزان هر دو جنس (پسر و دختر) منجر شده است.

جدول شماره ۳. مقایسه شاخصهای اضطراب دانش‌آموزان پسر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس

همسطح

گروه	نتیجه آزمون آماری	p	df	t	خطای معیار تفاوت میانگینها	تفاوت میانگینها	انحراف استاندارد		میانگین		عدد افراد گروه	
							گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش
گروه موفق							۱۶/۹۲	۱۴/۳۲	۳۴/۴۴	۲۳/۲۹	۵۴	۶۶
کیفی	معتادار	۰/۰۰۱	۱۲۳	-۳/۹۹	۲/۷۹	-۱۱/۱۵						

جدول شماره ۴. مقایسه شاخصهای اضطراب دانش‌آموزان دختر مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و مدارس

همسطح

گروه	نتیجه آزمون آماری	p	df	t	خطای معیار تفاوت میانگینها	تفاوت میانگینها	انحراف استاندارد		میانگین		عدد افراد گروه	
							گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش
گروه موفق							۱۳/۸۰	۱۸/۷۴	۳۶/۳۴	۲۹/۰۹	۵۷	۶۳
کیفی	معتادار	۰/۰۱	۱۳۹	-۲/۶۳	۲/۷۶	-۷/۲۶						

مقایسه میانگینها با استفاده از تحلیل واریانس دو راهه

میانگینهای متغیر اضطراب به تفکیک جنس و نوع ارزشیابی در جدول شماره ۲ ارائه شده است. اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کیفی کمتر از گروه رقیب است. باوجوداین، برای مقایسه میانگین متغیرهای اضطراب از تحلیل واریانس دو راهه استفاده شده است. نتیجه تحلیل واریانس دو راهه در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵. خلاصه نتایج تحلیل واریانس دو راهه: تأثیر نوع ارزشیابی و جنس دانش‌آموزان بر اضطراب

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p
عامل ارزشیابی	۵۶۰۵/۶۲۲	۱	۵۶۰۵/۶۲۲	۲۱/۸۱	۰/۰۰۱
عامل جنس	۹۸۱/۷۱۹	۱	۹۸۱/۷۱۹	۳/۸۲	۰/۰۵
ارزشیابی* جنس	۲۵۰/۵۱۷	۱	۲۵۰/۵۱۷	۰/۹۷۵	۰/۳۲
واریانس خطا	۶۷۳۵/۸۷	۲۳۶	۲۸۵/۳۰		
واریانس کل	۳۲۶۶۱۱	۲۴۰			

اطلاعات مندرج در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که اثر اصلی نوع ارزشیابی و جنس دانش‌آموزان بر اضطراب معنادار است. ولی، اثر تعاملی جنس و نوع ارزشیابی بر اضطراب معنادار نیست. می‌توان نتیجه گرفت که اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به کاهش اضطراب دانش‌آموزان مشمول طرح منجر شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

برای تفسیر این یافته‌ها لازم است ماهیت، مبانی نظری، شرایط اجرا و پیامدهای هر دو شیوه ارزشیابی مورد توجه واقع شود. با گذشت بیش از یک قرن از نهادینه شدن نظام آموزش رسمی در ایران، نقش امتحانات همواره بسیار تعیین کننده بوده و یکی از ویژگیهای اساسی و لاینفک نظام تعلیم و تربیت تلقی شده است. باوجود این، امتحانات علاوه بر اثرات منفی مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، پیامدهای منفی غیرمستقیم نیز چون کاهش اعتماد به نفس، مشکلات رفتاری و انضباطی و اختلال در رابطه والدین-فرزند داشته است. در واکنش به پیامدهای منفی حاصل از امتحانات و نیز اصلاح نظام ارزشیابی، شورای عالی آموزش و پرورش طرح «ارزشیابی توصیفی» را به عنوان نسخه‌ای شفافبخش تصویب و در طول ۵ سال گذشته کم و بیش تجربه کرده است. هم‌اکنون اجرای این طرح به پایه چهارم و پنجم دوره ابتدایی تعمیم یافته و چند میلیون دانش‌آموز دوره ابتدایی را تحت پوشش قرار داده است. مفروضه اصلی مسئولان آموزش و پرورش این بود که تغییر در شیوه ارزشیابی از کمی به کیفی و اصلاح بازخوردهای یادگیری به تغییرات اساسی در ماهیت یادگیریها و ارتقای انگیزش تحصیلی منجر خواهد شد. برخی از شواهد پژوهشی (برای مثال، نیک نژاد، ۱۳۸۶؛ محمدی، ۱۳۸۴؛ کریمی، ۱۳۸۴؛ خوش خلق، ۱۳۸۵؛ رضایی، ۱۳۸۵؛ شیر محمدی، ۱۳۸۸؛ صالحی، ۱۳۸۹؛ حقیقی، ۱۳۸۴؛ محبی، ۱۳۸۲) بر موفقیت نسبی طرح در دوران اجرای آزمایشی دلالت دارند. با وجود این، در زمینه آثار مثبت طرح ارزشیابی توصیفی، اطمینان کافی وجود ندارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به کاهش اضطراب دانش‌آموزان تحت پوشش این طرح منجر شده و بخشی از انتظارات برنامه‌ریزان تحقق یافته است. براساس یافته‌های پژوهش حاضر و سایر شواهد پژوهشی، دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با هم‌تایان خود اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. شیر محمدی (۱۳۸۸)، در تحقیق خود نتیجه گرفته که سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم مشمول ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. عرب فیروزجاه

(۱۳۸۹) گزارش داد که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی می‌تواند موجب کاهش اضطراب دانش‌آموزان شود. نیک نژاد (۱۳۸۶) نتیجه گرفته که اضطراب امتحان در گروه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی پایین‌تر از دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی است. خدابنده (۱۳۸۵) نیز به نتیجه مشابه دست یافته است. بنابراین، با اطمینان بیشتری می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. محمدی (۱۳۹۲) تأثیر تجربه دو نظام ارزشیابی (کمی و کیفی) بر اضطراب، انگیزش درونی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی در شهر تهران را مطالعه کرده و نتیجه گرفته که اثر اصلی نوع ارزشیابی بر اضطراب امتحان معنادار است. میانگین اضطراب دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی سنتی بزرگتر از گروه ارزشیابی توصیفی است.

برخی از شواهد پژوهشی بر آثار مثبت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در عملکرد دانش‌آموزان در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دلالت دارند. امیری (۱۳۸۶)، اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی در استان چهارمحال بختیاری را بررسی کرده و نتیجه گرفته است که کیفیت ماندگاری ذهنی، انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان دستیابی به اهداف بُعد جسمانی در میان دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. همچنین، علاقه به درس و معلم در میان دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده و میزان اضطراب دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی کمتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. فتح آبادی (۱۳۸۵) تأثیر ارزشیابی توصیفی در تحقق بخشیدن به هدفهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی را در استان مرکزی مطالعه کرده و دریافته که نمرات دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی (دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا) بالاتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس تحت پوشش ارزشیابی سنتی است. صالحی (۱۳۸۹) به هنگام بررسی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی، نتیجه گرفته که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی کمی است؛ ولی، میان عزت نفس دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی کمی تفاوت معنادار وجود ندارد. رزم آرا (۱۳۸۵) نتیجه گرفته که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه وابسته به ارزشیابی سنتی است. صالحی (۱۳۸۹) و نصرت ناهوکی (۱۳۹۱)

نتیجه گرفته اند که میزان خودکارآمدی دانش آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه مشمول ارزشیابی کمی است. لپنویچ و اسمیت (۲۰۰۹) نتیجه گرفته اند که استفاده از بازخورد توصیفی به جای نمره می تواند انگیزه یادگیری را بالا ببرد و خودکارآمدی را بهبود بخشد. نتایج پژوهش عیسی زاده (۱۳۸۸) نشان داده که سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی تحت پوشش ارزشیابی توصیفی به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی است. در زمینه مسائل رفتاری هم میانگین دانش آموزان پایه سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی به صورت معناداری کمتر از میانگین دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی در مدارس همسطح است ولی، در زمینه مهارت های اجتماعی تفاوتی معنادار میان دو گروه مشاهده نشده است. سایر پژوهشگران (معظمی، ۱۳۸۹؛ خوارزمی، ۱۳۹۰؛ حسینی، ۱۳۹۰؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸) نتیجه گرفته اند که ارزشیابی توصیفی اگر به درستی اجرا شود، تأثیری مطلوب در بهبود فرآیند آموزش و عملکرد تحصیلی خواهد داشت. کریمی (۱۳۸۴) نتیجه گرفته که اختلالات رفتاری در مدارس دخترانه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی کاهش داشته ولی، در مدارس پسرانه این کاهش معنادار نبوده است. البته، غفلت از کیفیت اجرای ارزشیابی و اغراق در فواید ارزشیابی توصیفی روا نیست. زیرا، با توجه به تعریف عملیاتی ارزشیابی توصیفی، بعید به نظر می رسد که همه اصول نظری آن به هنگام تدوین شیوه نامه اجرایی رعایت شود. همچنین استفاده از ارزشیابی توصیفی مستلزم برخورداری نظام آموزشی از معلمان دانشمند، توانمند و متعهد است که در مورد تحقق یافتن این شرط تردید جدی وجود دارد.

یکی از محدودیتهای پژوهش به میزان تعمیم پذیری یافته ها مربوط می شود. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در میان دانش آموزان شهر قزوین انجام شده و تنها دو کلاس تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دو کلاس در مدارس همسطح مقایسه شده است، بنابراین، احتیاط در تعمیم یافته ها به سایر مناطق و شهرها ضروری است. محدودیت دیگر این مطالعه به ابزار گردآوری اطلاعات (پرسشنامه مبتنی بر روش خودسنجی) برمی گردد. اعتبار داده های حاصل از نوع ابزارها، به ویژه در دوره ابتدایی محدود است و تنها با تکرار مطالعات می توان به نتایج روشن تر دست یافت.

با توجه به یافته های تحقیق، پیشنهاد می شود در مطالعات آتی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزش درونی و راهبردهای مطالعه و یادگیری مورد بررسی قرار گیرند و برای گردآوری اطلاعات علاوه بر پرسشنامه از مصاحبه و ابزارهای دیگر نیز استفاده شود.

برای توسعه هر چه بیشتر ارزشیابی توصیفی در مدارس لازم است به آموزش و توجیه کامل معلمان و مدیران مدارس اقدام شود تا کیفیت استفاده از روشهای ارزشیابی توصیفی بهبود یابد و این رویکرد به استفاده سطحی تنزل پیدا نکند. با توجه به نقش ویژگیهای معلم، طبقات اجتماعی دانش‌آموزان و والدین در هر چه بهتر اجرا شدن ارزشیابی توصیفی، پیشنهاد می‌شود آموزشهای لازم در قالب گارگاههای آموزشی برای معلمان یا جلسات سخنرانی برای والدین درباره ارزشیابی توصیفی، اهداف و نتایج آن برگزار شود. تلاش مستمر برای اصلاح شیوه‌نامه ارزشیابی توصیفی و نیز رفع موانع اجرایی براساس همه اصول نظری ناظر بر آن، ضروری به نظر می‌رسد. در نظام متمرکز آموزش و پرورش اجرای مطلوب طرح ارزشیابی توصیفی با موانع متعدد مواجه است. کتابهای درسی محدودیت‌زا هستند و معلم آزادی عمل کافی ندارد. برای اجرای ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان باید فرصت آزمایش، اظهار نظر، ابتکار، انجام کارهای گروهی و ... داشته باشند که با وجود ۳۰ تا ۴۰ دانش‌آموز در یک کلاس عملاً فرصت هیچ‌یک از این کارها فراهم نمی‌شود. عملی بودن، تناسب با اهداف آموزشی، هماهنگی با نیازهای دانش‌آموزان، همخوانی با سیاستهای آموزشی و توجه به امکانات و شرایط موجود از جمله اصولی است که غفلت از آنها می‌تواند آثار مثبت متصور ارزشیابی توصیفی را از بین ببرد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاس برای سنجش اضطراب امتحان. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، دوره سوم، سال دوم، شماره ۳ و ۴، پاییز و زمستان ۱۳۷۵، ۶۱-۷۴.
- امیری، طاهره. (۱۳۸۶). بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال بختیاری.
- بنی‌اسدی، حسین. (۱۳۸۴). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آزمون نوین.
- پیترریچ، پال آر. و شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم.
- حسینی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۷). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: مدرسه.
- حسینی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول، راهکارها). تهران: انتشارات آثار معاصر.
- حسین‌زاده، فتح الله. (۱۳۸۰). آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- حسینی، سیده فهیمه. (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز تهران، تهران.
- خدابنده، صدیقه. (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی و کمی بر میزان یادگیری، اضطراب و علاقه به یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شهر کرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- خدیدی زنده، محمد مهدی. (۱۳۷۳). هنگامه‌های رنج‌زای امتحان. در خلاصه مقالات همایش علمی-کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی، اداره کل آموزش و پرورش استان تهران.
- خلخال، مرتضی. (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی نظام برنامه ریزی درسی ایران. تهران: انتشارات سوگند.
- خوارزمی، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر الگوی ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی استان هرمزگان از دیدگاه معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت، زمستان ۱۳۸۵، ۱۱۷-۱۴۷.
- رزم آرا، صمد. (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور. تهران.

- رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- ساکی، رضا. (۱۳۸۲). گزارش تحقیق ارزشیابی اجرای طرح آزمایشی تأسیس مجتمع‌های آموزشی - تربیتی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سجادی، سیدمهدی. (۱۳۸۰). تبیین رویکرد/استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیر کبیر.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزشی معلم و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان. در اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). رسالت آموزشی و پژوهشی مراکز آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۲). مهارت‌های آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سمت.
- شیرمحمدی، جواد. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی و کمی بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- صالحی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی اثر بخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- عرب فیروز جاه، اسماعیل. (۱۳۸۹). نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان شهرستان بابل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد رودهن.
- عیسی زاده، توحید. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی، مسائل رفتاری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. اراک: شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. شیراز: سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۷۴). سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی. مشهد: حکیم فردوسی.
- محبی، عظیم. (۱۳۸۲). بررسی دانش و نگرش معلمان دوره های آموزش عمومی شهر تهران نسبت به ارزشیابی مستمر. تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و پرورش عمومی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- محمدی، سریه. (۱۳۹۲). تأثیر تجربه دو نظام ارزشیابی (کمی و کیفی) بر اضطراب امتحان، انگیزش درونی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی. واحد تهران مرکزی.
- محمدی، فرزانه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء، تهران.

معظمی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی نگرش معلمان پایه اول و دوم ابتدایی شهر تهران نسبت به تحقق طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری و بهبود بهداشت روحی و روانی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء، تهران.

میرزا محمدی، محمد حسن. (۱۳۹۰). شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن. زنجان: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان.

نصرت ناهوکی، عبدالسلام. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه ای رابطه بین عزت نفس و یادگیری دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند.

نیک نژاد، سهیلا. (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی (کیفی- کمی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه سوم دبستان های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: Students perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347-367.