

مقایسه دو شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی از دید معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر شوش

نویسندگان: عباس شکاری^۱، مهدی سبحانی نژاد^{۲*} و فری ناز بهروی^۳

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد

۳. کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی

sobhaninejad@shahed.ac.ir

* نویسنده مسئول: مهدی سبحانی نژاد

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مقایسه‌ای دو شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی از دید معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر شوش در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ بوده است. روش پژوهش توصیفی، از نوع پیمایشی و جامعه آماری نیز شامل تمامی معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی مجری طرح ارزشیابی توصیفی در شهر شوش بوده اند. از بین جامعه مذکور، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به ترتیب، ۸۵ و ۶۵ نفر با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، به عنوان نمونه آماری، انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق‌ساخته طی دو بخش جمعیت‌شناختی و مؤلفه‌های مورد آزمون با ۳۹ پرسش بسته پاسخ و پرسش باز پاسخ، بوده که روایی صوری و محتوایی آن تامین و پایایی آن نیز طی ضریب آلفای کرونباخ در بخش مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی ۰/۹۱ و در بخش مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی، برابر با ۰/۹۳ بوده است. تحلیل آماری داده‌ها در سطح توصیفی به کمک شاخص‌های آماری توصیفی و در سطح استنباطی، حسب انواع آزمون‌های «t» گروه‌های مستقل، «F» تحلیل واریانس یک راهه و هم چنین آزمون شفه انجام شده است. یافته‌ها نشان داد؛ بین دیدگاه پاسخ‌دهندگان براساس؛ سمت، سن، تحصیلات و سابقه خدمت، تفاوت معنادار وجود نداشته و تنها براساس جنس، اختلاف معنی‌دار وجود داشته است. در مقایسه تأثیر ارزشیابی توصیفی و سنتی در مؤلفه‌های؛ بهبود رفتار، بهبود یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان، میانگین بالاتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی، با میانگین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی، دارای اختلاف معنی‌دار بوده ولی در دو مؤلفه دیگر؛ دشواری فرایند یاددهی-یادگیری معلمان مجری طرح و نیز تعامل اولیای دانش‌آموزان با مدیران و معلمان مدارس، تفاوت معنی‌داری بین تأثیر دو شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مشاهده نشده است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی، دوره ابتدایی، معلمان، مدیران، شوش.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و نشر)

• دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۴/۲۳

• پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۶/۲۳

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

TwentiethYear, No.2
Spring & Summer
2013

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیستم - دوره جدید

شماره ۲

بهار و تابستان ۱۳۹۲

مقدمه

دانش‌آموز قابلیت رشد و پیشرفت مداوم دارد. ارزشیابی می‌تواند هم به‌وسیله معلم و هم به‌وسیله مؤسسه‌های آموزشی طراحی و اجرا شود. امروزه ارزشیابی مبتنی بر مشاهده عملکرد، ایجاد کار پوشه و کارهای دست‌ساز یادگیرندگان بیش از تمرین‌های مدام و کاغذی، رایج شده است [4].

بررسی وضعیت آموزشی موجود در ایران، نشان می‌دهد که ناکارآمد بودن سنت قدیمی و غیرعلمی نظام امتحان و ارزشیابی «دانش - محور» از مهم‌ترین عوامل بازدارنده ایجاد تحول معنی‌دار در کیفیت تدریس و یادگیری مدرسه‌ای و در نتیجه، یکی از عوامل تأثیرگذار بر افت تحصیلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان در ایران است [5].

در ارزشیابی وابسته به ملاک، ارزشیابی از پیش تعیین می‌شود و عملکرد یادگیرنده با توجه به آن ملاک، مورد قضاوت قرار می‌گیرد؛ در این نوع ارزشیابی، نوعی ملاک مطلق که همان هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. کسب موفقیت در آزمون‌هایی که مبتنی بر ملاک مطلق هستند، مستلزم یادگیری هدف‌های آموزشی در سطحی است که معلم تعیین می‌کند [6]. منظور از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سستی در برنامه آموزشی پایه‌های اول و دوم دوره ابتدایی در این تحقیق حاضر، نمره‌ای است که به دروس ریاضی، بخوانیم، علوم و املا تعلق می‌گیرد؛ ملاک قبولی در هریک از این دروس، کسب نمره ۱۰ است؛ درخصوص ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی نیز «ابزاری لازم است تا بتوان با آن عملکرد را اندازه‌گیری و میزان توفیق در تحقق اهداف را مشخص کرد. شاخص به‌دست‌آمده نشان‌دهنده میزان نزدیکی به اهداف مورد انتظار به صورت کیفی است» [7]. منظور از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در برنامه آموزشی پایه‌های اول و دوم دوره ابتدایی در این تحقیق سطوح کیفی گزارش شده در ارزشیابی درس قرآن (سه سطح) و در ارزشیابی روزانه کتاب بنویسیم (پنج سطح) است. ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می‌کند

ارزشیابی تحصیلی از عناصر اساسی برنامه درسی در نظام‌های آموزشی بین‌الملل محسوب می‌شود. به پیشنهاد شورای عالی آموزش و پرورش، طرح ارزشیابی توصیفی به صورت آزمایشی به ترتیب در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ در حدود ۲۰۰ کلاس اول و در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳ نیز در ۵۰۰ کلاس اول در استان‌های مختلف کشور در کنار ارزشیابی رسمی اجرا شده است. این طرح در سال ۱۳۸۵-۱۳۸۴ ادامه یافته و هم‌اکنون نیز در سطحی وسیع‌تر بیش از سال‌های گذشته در استان‌های مختلف به اجرا گذارده شده است؛ طرح یادشده در پی آن است که براساس مطالعات جدید، شیوه ارزشیابی تحصیلی را در کلاس‌های درسی مدارس ابتدایی متحول و مشکلات موجود آن را برطرف کند.

گوبا و لینکلن^۱ [1] باسترز و جارگون^۲ [2] معتقدند؛ ارزشیابی در چهار عرصه سنجش، توصیف، قضاوت و تفسیر فرایند یاددهی - یادگیری به فرایند آموزشی خدمت می‌کند [3]؛ انجام صحیح آن، اطلاعاتی بسیار مفید را درباره چگونگی طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی در اختیار می‌گذارد و مبنایی مفید برای ارزیابی عملکرد آموزشی مراکز آموزش به‌دست می‌دهد. طراحی نظام ارزشیابی مناسب، به مطالعاتی گسترده، نیازمند است تا بتوان یک نظام ارزشیابی مستمر، پویا، منعطف و کارآمد را جایگزین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی محدود به سنجش دانش و مهارت کرد. روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی، ارزشیابی دانش‌آموز را به ارائه پاسخ‌های صحیح از پیش تعیین شده، محدود کرده، به رابطه ارزشیابی و یادگیری کمتر توجه می‌کند. ارزشیابی توصیفی (کیفی) بیش از آزمون سنتی، نسبت به ماهیت طبیعی و انسانی دانش‌آموز، توجه نشان می‌دهد. به دانش‌آموز بازخوردهای مثبت و تکلیف‌های رشددهنده ارائه می‌کند و باور دارد که هر

1 . Guba & Lincoln
2 . Busters & Jargon

دانش آموز ثبت می‌شوند.

۳. آزمون‌های مداد- کاغذی: آزمون‌های مداد- کاغذی، یکی از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات برای ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که در برخی دروس، مانند ریاضی و نوشتن بنا بر نظر معلم از آن استفاده می‌شود. در دروسی دیگر مانند علوم، قرآن، هنر و خواندن، نیازی به آزمون‌های مداد- کاغذی نیست. آزمون‌های مداد- کاغذی نباید به گونه‌ای اجرا شوند که وضعیت اضطراب‌آور امتحان را تداعی کند. در ارزیابی آزمون‌ها تنها به بازخورد توصیفی اکتفا می‌شود و از دادن هرگونه رتبه یا نمره خودداری می‌شود. این آزمون‌ها می‌توانند به شکل آزمون در خانه^۱ و آزمون کتاب باز^۲ نیز استفاده شوند. آزمون در خانه به این صورت اجرا شود که پرسش‌هایی توسط معلم تهیه شده، در منزل توسط دانش‌آموز پاسخ داده شوند.

۴. آزمون‌های عملکردی: آزمون‌های عملکردی، نوعی آزمون هستند که با مهارت سروکار دارند و به قصد ارزشیابی از کسب مهارت دانش‌آموز انجام می‌گیرند و در واقع، موقعیتی را برای دانش‌آموز فراهم می‌آورند که آنچه از مهارت و دانش کسب کرده است از خود ببرد.

۵. تکالیف درسی: تکالیف درسی از ابزارهای مهم ارزشیابی توصیفی است. به وسیله تکالیف درسی می‌توان بخشی از عملکرد دانش‌آموز را سنجید. دانش‌آموز با انجام تکالیف، در واقع به تقویت و بسط دانش‌ها و مهارت‌های خود می‌پردازد؛ بررسی همراه با اظهار نظر معلم بر کیفیت کار می‌افزاید؛ معلم در زمینه ضعف‌ها و قوت‌های کار توضیح‌هایی ارائه می‌دهد که به‌طور عمده تشویق‌کننده‌اند و در عین حال، حاوی رهنمودهایی هستند که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا کیفیت کارهایش بهتر شود.

به عمق و کیفیت یادگیری همه‌جانبه دانش‌آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آنها ارائه دهد که موجب اصلاح و بهبود توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان می‌شود. اهداف طرح ارزشیابی توصیفی عبارت‌اند از:

۱. بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری؛
۲. بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به علم و کاهش آسیب‌های روانی ناشی از ارزیابی نهایی؛
۳. کاهش از اتلاف سرمایه‌های انسانی و مادی ناشی از تکرار پایه؛
۴. کاهش از آسیب‌های عاطفی برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی؛
۵. فراهم کردن زمینه توجه به اهداف همه‌جانبه رشد انسان در ابعاد شخصیت (اجتماعی، عاطفی، عقلانی و جسمانی)؛

۶. افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی یادگیری؛

در طرح ارزشیابی توصیفی، معلم برای جمع‌آوری اطلاعات و آگاهی از روند رشد و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان از ابزارهای زیر استفاده می‌کند.

۱. پوشه کار: پوشه کار، ابزاری است که مجموعه‌ای از نمونه آثار و محصولات فعالیت‌های مختلف دانش‌آموز در آن به شکلی مدون گردآوری می‌شود که قابل ارزشیابی باشد.
۲. بازخورد توصیفی: بازخورد عبارت‌است از نظر و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز. در جریان بازخورد برای دانش‌آموز مشخص می‌شود که در چه شرایطی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی را باید انجام دهد و چه انتظاری از وی می‌رود و چه انتظارات آموزشی بیشتر اهمیت دارند. بازخوردها انواع و اقسامی دارند که یک تقسیم‌بندی ساده از آنها به این قرار است: بازخورد غیررسمی، مانند صحبت‌های شفاهی معلم با دانش‌آموز در حین کار و فعالیت یادگیری و مشورت دانش‌آموز با معلم بازخوردهای رسمی به صورت نوشتن، مانند چک‌لیست، رهنمودها و توصیه‌هایی که بر آثار

می‌تواند برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تدارک ببیند. از معلم انتظار می‌رود در چهار مرحله از سال تحصیلی (هر دو ماه یک‌بار) میزان پیشرفت دانش‌آموزان خود را در کارنامه ارزشیابی توصیفی، ثبت کند. کارنامه ارزشیابی توصیفی در هر مرحله با استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده از طریق چک‌لیست‌ها، برگه‌های ثبت گزارش، پوشه کار و دیگر ارزیابی‌های تراکمی (ارزشیابی‌های ضمن تدریس) تکمیل می‌شود. معلم با استفاده از چهار علامت، میزان موفقیت خود را در رساندن دانش‌آموز به اهداف فهرست‌شده در کارنامه ارزشیابی توصیفی، ثبت می‌کند؛ این علامت‌ها شامل «ک» به معنای کاملاً تحقق‌یافته، «ت» به معنای تا حدود زیادی تحقق‌یافته، «ن» به معنای به نسبت تحقق‌یافته و «ب» به معنای بیشتر باید تلاش شود، هستند. مهم‌ترین ویژگی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی که وجه تمایز اساسی آن با روان‌سنجی و ارزیابی سنتی محسوب می‌شود، دید و نگرش انسانی و رشدیابنده نسبت به آدمی است. روان‌سنجی سنتی برپایه مکتب رفتارگرایی و مبتنی بر تفاوت‌های فردی عمل می‌کند؛ اما رویکردهای جدید از مکاتب انسان‌گرا نشأت و مایه می‌گیرند؛ این رویکردها که با عناوینی از قبیل «سنجش و ارزیابی مبتنی بر برنامه درسی، سنجش پرونده‌ای، سنجش و تدریس پویا و جامع، سنجش عملکرد، ارزیابی واقعی و اصیل و طبیعی و...» مطرح می‌شوند، می‌کوشند تا این باور را ارائه کنند که نه تنها میان تدریس و سنجش، جدایی نیست و نباید باشد و سنجش حلقه پایانی نظام آموزش و یادگیری نیست بلکه، فلسفه وجودی ارزیابی، خدمت به فرایند تدریس - یادگیری است. سنجش مطلوب و مفید با استمرار و جامع‌نگری ویژگی مورد سنجش، به صورت پویا و جامع اندازه‌های پیشرفت محصلان را فراهم می‌کند و به همین لحاظ، از آنها به عنوان سنجش و تدریس پویا و جامع سخن به میان می‌آید.

بنابراین، روش‌های نوین و پویا، علاوه بر آنکه میان

۶. چک‌لیست: چک‌لیست عبارت است از مجموعه‌ای از نشانه‌ها و شواهد که به یک انتظار یا انتظارهای خاصی مربوط می‌شود. معلمان می‌توانند براساس تشخیص خود، چک‌لیست‌ها را برای مواد درسی و اهداف مختلف تهیه و اجرا کنند.

۷. برگ ثبت مشاهدات (واقع‌نگاری): ابزاری است که برخی رفتارها و اعمال ویژه دانش‌آموز در آن ثبت می‌شوند تا در هنگام ارزشیابی از آنها استفاده شود؛ این ابزار در هر زمان که معلم احساس کند لازم است رفتار خاصی از کودک در زمینه درسی و اجتماعی و ... ثبت شود. به استفاده از آن اقدام می‌کند؛ برای نمونه دانش‌آموزی در حین مشاهده و دستکاری یک شیء دقت و وسواس زیادی به خرج می‌دهد که این رفتار، مورد توجه معلم واقع می‌شود و از آن گزارش توصیفی تهیه می‌کند؛ این گزارش، هنگامی که معلم قصد دارد درباره مهارت «دقت مشاهده» داوری کند، به کار می‌آید.

۸. گزارش پیشرفت تحصیلی: یکی از مهم‌ترین ابزارهایی که برای ارائه بازخورد نتیجه تلاش و عملکرد دانش‌آموز و معلم در فرایند یاددهی و یادگیری در طرح ارزشیابی توصیفی مطرح شده، گزارش پیشرفت تحصیلی است؛ این گزارش با کارنامه رایج که به طور صرف، نمره دانش‌آموز در آن درج می‌شود، بسیار تفاوت دارد. [در] گزارش پیشرفت تحصیلی، نتیجه تلاش و عملکرد به همراه فعالیت‌های برجسته و نقاط ضعف دانش‌آموز همراه با توصیه‌های کاربردی و علمی معلم و نظر والدین درباره وضعیت تحصیلی دانش‌آموز درج می‌شود؛ در واقع، گزارش پیشرفت تحصیلی، نوعی بازخورد پایانی است که در دو نوبت بهمن ماه و خرداد ماه ارائه می‌شود. برای انجام ارزشیابی توصیفی یا اصیل و همه‌جانبه، چهار منبع «کارنامه ارزشیابی توصیفی، چک‌لیست‌ها، برگ ثبت گزارش و پوشه کار» [8] پیشنهاد شده‌اند. به طوری که کارنامه ارزشیابی توصیفی شامل کمترین اهدافی است که معلم

در مقاله حاضر، منظور از سلامت روانی، نمره‌ای است که براساس نظر پاسخ‌دهندگان به پرسش‌های پرسش‌نامه محقق ساخته مربوط به چهار شاخصه این مؤلفه از تحقیق یعنی «اضطراب، برتری‌جویی و رقابت، انگیزه و نگرش مثبت به خود» به‌دست می‌آید. نقش مدرسه در سلامت روانی، حائز اهمیت است. امروزه بیشتر روان‌شناسان تربیتی معتقدند که کارکنان مدرسه در سلامت روانی دانش‌آموزان دارای نقش حساس حرفه‌ای هستند؛ این مطلب مبتنی بر این فرض و احتمال است که جوامع، هرگز به اندازه و تعداد کافی، دارای متخصصان سلامت روان نخواهند شد تا برای کمک به جمعیت روزافزونی که به خدمات تشخیص یا درمان نیاز دارند تکاپو کنند؛ بنابراین باید تأکید و توجه را روی کوشش‌هایی در جهت پیشگیری از عدم سلامت روان قرارداد، افراد را برای مواجهه با مشکلات خویش و اقدام شایسته در آن موارد آموزش داد.

ارزشیابی، جزو فرایند برنامه درسی بوده، می‌تواند به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. فرایند یاددهی - یادگیری، عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد [11]. در مقاله حاضر، منظور از دشواری فرایند یاددهی - یادگیری، نمره‌ای است که براساس نظر پاسخ‌دهندگان به پرسش‌های پرسش‌نامه محقق ساخته مربوط به چهار شاخصه این مؤلفه از تحقیق یعنی نیازمندی به زمان، مشکل اجرایی در کلاس‌ها، قابلیت تجزیه و تحلیل دقیق نتایج آموزشی و به‌کارگیری ابزارهای متفاوت سنجش به‌دست می‌آید. ارزشیابی جزو فرایند تدریس بوده، می‌تواند به‌عنوان عنصر نهایی به بهبود یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. یادگیری به فرایند ایجاد تغییر به‌نسبت پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود [6]، هاونز¹ [12] درخصوص اهمیت فرایند ارزشیابی و تأثیر آن بر یادگیری و رفتار دانش‌آموزان معتقد است که بهبود

تدریس و یادگیری از یک‌سو و اندزه‌گیری و آزمون از سوی دیگر، هماهنگی و رابطه متقابل فراهم می‌آورند و نظام سنجش را در خدمت یادگیری روبه‌رشد و بالنده قرار می‌دهند، با لحاظ کردن تفاوت‌های فردی در سنجش، اندازه‌های واقعی‌تر و اصیل از عملکرد فراگیران براساس نمونه‌های واقعی رفتار و زندگی آنها در اختیار می‌گذارند و والدین، معلمان و تصمیم‌گیران آموزشی را با بینش وسیع‌تر و نگرش عمیق‌تر نسبت به فراگیران مواجه می‌سازند و [آن را] به‌عنوان عضو انسانی و رو به توسعه و تکامل که ایستایی و سکون برای آن معنایی ندارد، معرفی می‌کنند. از جمله مهم‌ترین آثار ارزشیابی را می‌توان در بهبود یادگیری و بهبود رفتاری دانش‌آموزان مشاهده کرد.

در اصل در مدارس ابتدایی مواردی مانند آموزش و ایجاد عادت‌ها برای حفظ سلامت و بهداشت شخصی و روش‌های مطالعه و تنظیم اوقات خود، تقویت ارتباطات مثبت و کاهش مسائل رفتاری در مدرسه و رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان از حیثه‌های مهمی است که به برنامه‌ریزی و توجه خاص مسئولان مدرسه، نیازمند است» [9]. منظور از بهبود رفتار، نمره‌ای است که براساس نظرهای پاسخ‌دهندگان درخصوص سه شاخصه این مؤلفه تحقیق، یعنی روش‌های مطالعه و تنظیم اوقات دانش‌آموزان، تقویت ارتباط مثبت آنان با معلمان و کاهش مسائل رفتاری در مدرسه و رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان توسط پرسش‌نامه محقق ساخته به‌دست می‌آید.

سلامت روانی در سایه ارزشیابی دانش‌آموز نباید خدشه‌دار شود. سلامت روانی در سه قسمت تعریف می‌شود: نگرش‌های مربوط به خود (تسلط بر احساسات خود، آگاهی از ضعف‌های خود و رضایت از خوشی‌های ساده)، نگرش مربوط به دیگران (علاقه به دوستی‌های پایا و صمیمی، احساس تعلق به دیگران و احساس مسئولیت در مقابل جامعه) و نگرش‌های مربوط به زندگی (ذوق توسعه امکانات و علایق خود، توانایی اخذ تصمیم‌های شخصی و ذوق خوب کارکردن) [10].

1. Havens

ارزشیابی مطلوب می‌تواند به توسعه مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان کمک‌کند. تشخیص متغیرها، فرضیه‌سازی، تحلیل فعالیت‌ها، تنظیم داده‌ها و رسم نمودار، طراحی تحقیق و اجرای آن از جمله توانمندی‌هایی است که در سایه آن حاصل می‌شود. دانش‌آموزانی که در این زمینه‌ها تجربه کسب‌کنند، قادر به یافتن راه‌هایی برای حل اغلب مشکلات خود خواهند بود؛ این مهارت‌های تلفیق‌شده، از مهارت‌های پایه جدا نیستند. آزمایش کردن، نوعی حل مسئله است که در آن باید همه مهارت‌های فکر کردن به‌کارگرفته‌شوند» [14]. از مهم‌ترین امور در بهبود یادگیری، ارائه بازخورد به آنان است. «بازخورد شیوه‌ای است برای اصلاح یا شکل‌دادن شیوه صحیح مطالب و موارد ارزیابی‌شده به دانش‌آموزان» [15].

بازخوردهای توصیفی، بازخوردهایی با معنا و مؤثر هستند که دانش‌آموز را در جهت شناخت وضعیت پیشرفت یادگیری خود قرار می‌دهد [16] منظور از بهبود یادگیری در پژوهش حاضر، نمره‌ای است که براساس نظر پاسخ‌دهندگان به پرسش‌های پرسش‌نامه محقق ساخته مربوط به سه شاخصه این مؤلفه از تحقیق یعنی «ارزشیابی و ارائه بازخورد، رشد مهارت‌ها و توانایی‌ها و افزایش تلاش دانش‌آموزان برای یادگیری» به‌دست می‌آید. بی‌تردید اثر ارزشیابی بر بهبود رفتار یا به‌وجود آمدن رفتارهای ناهنجار، بر کسی پوشیده نیست؛ البته ارزشیابی در اشکال ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی‌نگر و کیفی‌نگر، نتایجی مختلف خواهد داشت. با توجه به انواع ابزاری که در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی مورد استفاده قرار می‌گیرند، رفتارهایی ناهنجار مانند تقلب، اضطراب، ترس و... مشهود می‌شوند.

مهم‌ترین هدف و وظیفه مربی، بارور ساختن استعدادها و فراگیران است و هر مربی باید بداند فرزند یا دانش‌آموز او ۱. به‌عنوان یک انسان دارای چه صفات و کمالاتی است؟ ۲. به‌عنوان یک فرد دارای چه توانایی‌های خاصی است یا چه محدودیت‌هایی دارد؟ شناخت مربی نسبت به استعدادها و وجودی مترقی، اولین

یادگیری دانش‌آموزان مستلزم بهبود نظام سنجش است. معلمان تصویری کنند که این آموزش آنهاست که یادگیری را جهت می‌دهد اما در عمل، این سنجش و ارزشیابی است که یادگیری و رفتارهای دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد، چراکه این نظام سنجش است که تعیین می‌کند چه چیزی برای یادگیری دارای ارزش است؛ در واقع، نوع سنجش سایر جنبه‌های فراگردهای آموزشی و تربیتی به‌ویژه آموزش و به‌طور کلی طراحی محیط، یادگیری را متأثر می‌سازد.

دشواری فرایند یاددهی - یادگیری: «تدریس (فرایند یاددهی - یادگیری)، عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد» [11]. استانداردهایی که معلمان به‌منظور تعریف و تعیین موفقیت دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (برای نمونه، استانداردهای مربوط به علامت‌های الف یا ب، استانداردهای نشان‌دهنده تسلط بر محتوا یا هدف‌ها) باید براساس دانش و شناخت معلم از هدف‌های یادگیری و دانش‌آموزانی که به آنها تدریس می‌کنند، بنیان‌گذاشته شوند؛ علاوه بر آن، وقتی دانش‌آموزان، مجبور باشند به‌منظور دستیابی به استاندارد، تلاش خود را به‌کارگیرند، به‌احتمال، خود را موفق خواهند پنداشت؛ از این رو، استانداردهای تعیین‌شده از سوی معلمان باید هم‌زمان، چالش‌برانگیز و قابل حصول باشد؛ همان‌طور که انتظار می‌رود، تعیین کردن چنین استانداردهایی، کاری آسان نیست. استانداردهایی مانند توجه انتخابی و مستمر برای دانش‌آموزان ضروری است تا آنچه را که از آنها انتظار می‌رود یا قصد یادگرفتن آن را دارند بیاموزند» [13]. در تعریف عملیاتی، منظور از دشواری فرایند یاددهی - یادگیری، نمره‌ای است که براساس نظر پاسخ‌دهندگان به پرسش‌های پرسش‌نامه محقق ساخته مربوط به چهار شاخصه این مؤلفه از تحقیق یعنی «نیازمندی به زمان، مشکل اجرایی در کلاس‌ها، قابلیت تجزیه و تحلیل دقیق نتایج آموزشی و به‌کارگیری ابزارهای متفاوت سنجش» به‌دست می‌آید.

ارتقای یادگیری دانش‌آموزان است. محتوا و چگونگی ارزشیابی در فرایند تدریس، نحوه مطالعه و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را رقم می‌زند. اگر معلم بر حفظ کردن مطالب بی‌ارتباط تأکید کند، دانش‌آموزان به یادگیری سطحی و طوطی‌وار روی می‌آورند؛ به همین دلیل است که گفته‌اند: «اگر می‌خواهید نظام آموزشی را بهبود بخشید، شیوه‌های سنجش و ارزشیابی را اصلاح کنید...» [18] سوء برداشت از این نقل قول با منشأ نامعلوم! می‌تواند نقطه آغازی بر طرح «بهبود دوره آموزش و پرورش عمومی، تنها از طریق اصلاح شیوه‌های ارزشیابی تحصیلی» در سال‌های اخیر تلقی شود. این سوء برداشت به نویسنده مطلب ربطی نداشته است و در چهارچوب نظریه سازنده‌گرایی شناخت‌گرایان قابل درک است؛ انتقاد از اعتقاد به چنین اثری برای ارزشیابی بر نظام آموزشی، به معنی نفی اهمیت ارزشیابی نیست؛ اما نویسنده این مقاله همچون نویسنده مقاله «نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی»، مهر محمدی [19] معتقد است: یکی از مؤثرترین و کارسازترین مجاری اصلاح نظام آموزش و پرورش، تحلیل و نقد نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در سایه اهداف و آرمان‌های تصریح شده نظام آموزشی (برنامه درسی) است؛ متأسفانه چنین طرحی در سطح برخی از نخبگان تأثیرگذار بر آموزش و پرورش ایران پذیرفته شده است. دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش در اواخر آبان ۱۳۸۵ گفته‌اند: «تغییر شیوه‌های ارزشیابی از شرایط فعلی به شیوه نظام تکمیلی و توصیفی پس از انجام مطالعات گوناگون و در صورت به نتیجه رسیدن در نظام آموزشی کشور، نهادینه خواهد شد. کاهش اضطراب و تنش‌های روحی در یادگیری دانش‌آموزان از جمله مزایای ارزشیابی توصیفی است. برای دوری دانش‌آموزان از تکیه مطلق بر محفوظات باید با روش‌های علمی، موضوع ارزشیابی توصیفی در پایه‌های راهنمایی و متوسطه را دنبال کرده، به نتیجه برسانیم» [20].

گام در تعلیم و تربیت و تلاش برای فعلیت یافتن این استعدادها و درنهایت، تکامل وجودی آنها باید نخستین و مهم‌ترین هدف فعالیت‌های تربیتی خانه و مدرسه باشد؛ گام بعدی در جهت تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، ارتباط والدین و مربیان، شناخت و آگاهی متقابل آنان از یکدیگر و نسبت به دانش‌آموز است. مدرسه باید پیشاهنگ ایجاد ارتباط با خانه باشد و با تشکیل کلاس‌های آموزش خانواده و برگزاری جلسات انجمن اولیا و مربیان اسباب مشارکت فکری اولیا را در امر تعلیم و تربیت فرزندانشان فراهم کند. انجمن اولیا و مربیان، جریانی تربیتی است که باید راه‌های توسعه همکاری خانه و مدرسه را مطالعه کند و طرح‌هایی مفید و مؤثر بدهد. منظور از همکاری، همان مشارکت آموزشی و تربیتی اولیا برای تحقیق اهداف مدرسه است. معلمان هر کلاس باید با اولیای دانش‌آموزان ارتباط داشته باشند و جریان پیشرفت آموزشی و تربیتی بچه‌ها را به آنان گزارش دهند و همفکری و همیاری اولیا را از این طریق جلب کنند. برخی از مربیان و معلمان با بصیرت گاهی براساس ضرورت به خانه دانش‌آموزان سر می‌زنند و در فضایی به‌طور کامل عاطفی، زمینه حل مشکلات درسی یا رفتاری شاگرد خود را فراهم می‌سازند. بعضی از معلمان به کمک دفترچه‌های کار، وضعیت دانش‌آموز را به اطلاع اولیای او می‌رسانند.

طرح ارزشیابی توصیفی، مشهور به ارزشیابی کیفی یا طرح حذف نمره، تجربه‌ای نوآورانه، برخاسته از عمل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ایران است؛ این طرح به صورت پیش‌آزمایشی در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱ اجرا و ارزشیابی شد. گزارش ارزشیابی طرح، توسط نویسنده این مقاله که مجری این ارزشیابی بوده بلافاصله منتشر شد [17]؛ اجرای آزمایشی این طرح در چهار سال تحصیلی بعد ادامه داشته است. در قسمتی از یادداشت سردبیر ویژه‌نامه ارزشیابی تحصیلی فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره مسلسل ۷۰-۶۹ بهار و تابستان ۱۳۸۱ آمده است: «... هدف اساسی سنجش و ارزشیابی،

پرجمعیّت، مطلوب پیش‌بینی نمی‌کنند؛ ۳. تکمیل کردن کارنامه به مهارتی خاص نیاز دارد که به دشواری کار معلمان می‌افزاید؛ ۴. ارزیابی دانش‌آموزان، تحت تأثیر قضاوت‌های شخصی قرار نمی‌گیرد و ۵. طرح یادشده در ابعاد مورد بررسی، بیشترین تأثیر خود را در حفظ و ارتقای بهداشت روحی و روانی دانش‌آموزان نشان داده است.

حقیقی [22] در پژوهش خود که با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته بود مطالعه در دو گروه دانش‌آموزان تحت پوشش طرح توصیفی (۱۴۲ نفر) گروه آزمایشی و دانش‌آموزان غیرتوصیفی (۱۴۳ نفر) گروه کنترل را انجام داد. برای سنجش متغیر وابسته در دانش‌آموزان، دو آزمون پیشرفت تحصیلی و خلاقیت برگزار شده که نتایج نشان‌دادند سطوح یادگیری دو گروه، تفاوتی معنی‌دار داشته است؛ یعنی گروه آزمایش در کل، بهتر از گروه کنترل عمل کرده بودند.

موسوی [23] در تحقیقی که طی آن از ۳۳۰ نفر از اولیای دانش‌آموزان تحت پوشش طرح توصیفی درخصوص تأثیر ارزشیابی توصیفی نظرخواهی شد نشان‌داد که درخصوص کاهش اضطراب، آرامش روحی، ایجاد علاقه به یادگیری، اولیا نظری مساعد دارند؛ همچنین درمجموع، نظرخواهی از ۱۶ معلم مجری طرح نشان‌داد که معلمان نسبت به تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان، حذف فرهنگ بیست‌گرایی، توجه به اهداف آموزش و پرورش، نظری مثبت داشتند.

سیف و رضایی [24]، طی تحقیقی با عنوان «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان»، ضمن بررسی مؤلفه‌های آن تحقیق روی ۹۶ دانش‌آموز به نتایج زیر دست‌یافتند؛ راهبردهای سنجشی مورد استفاده در طرح ارزشیابی توصیفی، شرایط لازم برای رشد دانش، معلومات، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی را

به گزارش خبرنگار «آموزش و پرورش»، ایسنا، اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ با تحت پوشش - بردن ۲۰۰ کلاس پایه اول آغاز شد و در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳، ۵۰۰ کلاس درس شامل ۳۰۰ کلاس پایه اول و ۲۰۰ کلاس پایه دوم و در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴ نیز ۱۰۰۰ کلاس درس شامل ۵۰۰ کلاس اول، ۳۰۰ کلاس دوم و ۲۰۰ کلاس سوم را تحت پوشش - قرارداد که در این سال از میان ۵۰۰ کلاس درس پایه اول، افزایش ۲۰۰ کلاس درس به شکل غیررسمی را با توجه به تقاضای استان‌ها برای اجرای طرح مشاهده کردیم. پس از پژوهش‌های انجام شده درخصوص، نحوه اجرای طرح از سوی پژوهشگاه آموزش و پرورش، شورای عالی این وزارتخانه مصوب کرد تا این طرح بدون هیچ افزایش پوششی در سال‌های تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷ و ۱۳۸۵-۱۳۸۶ نیز به مدت دو سال به‌طور آزمایشی اجرا شود و دوباره ارزیابی‌هایی از روند اجرا صورت گیرد.

بر این اساس در سال تحصیلی جاری، ۱۰۷۶ کلاس درس تحت پوشش طرح رفتند که از این میان، ۲۰۰ کلاس درس پایه سوم تحت پوشش طرح به چهارم انتقال یافته، از پوشش، خارج شدند و هم‌اکنون ۳۰۰ کلاس پایه سوم، ۵۰۰ کلاس پایه دوم و ۵۰۰ کلاس پایه اول، تحت پوشش طرح قرار دارند و ۲۰۶ کلاس درس اضافی نیز جزو همان آمار افزایش داوطلبانه کلاس‌های درس بوده‌اند؛ لذا براساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش، جذب پایه اول در طرح به‌طور صرف به تعداد خروجی‌های این پایه در سال گذشته بوده است.

مرتضایی نژاد [21] در «بررسی نگرش معلمان و والدین درخصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۱۳۸۴-۱۳۸۳» جمع‌بندی کرد که: ۱. بیشتر معلمان و والدین، نگرشی مثبت و مساعد نسبت به ارزشیابی توصیفی دارند؛ ۲. معلمان، بازدهی این روش را در کلاس‌های

فراهم کرده بود؛ همچنین دانش‌آموزان در مقایسه با شیوه ارزشیابی کمی دارای پیشرفت تحصیلی بیشتری بودند. دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از مدرسه راضی بوده اما نگرش آنها نسبت به خودشان، دانش‌آموزان دیگر، معلمان، مدرسه و فعالیت‌های مدرسه، تفاوتی معنا دار را با دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی کمی نشان نمی‌داد. متغیرهای حوزه روانی- حرکتی، میان دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مورد ارزشیابی کمی، تفاوتی معنا دار در برخی از آزمون‌های عملکردی نشان داد.

رومبرگ¹ [25] در تحقیق خود روی معلمان مدارس دریافت زمانی که آنها در دوره‌های آموزشی آشنایی با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی شرکت کردند، پیشرفت دانش‌آموزانشان افزایش یافت؛ رومبرگ معتقد است معلمان پیش از برگزاری چنین دوره‌هایی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی را به کار نمی‌بردند، اما پس از دریافت آموزش و کاربرد این نوع ارزشیابی نسبت به پاسخ‌های دانش‌آموزان خود حساس‌تر شده، به‌موقع برای رفع اشکال‌های موجود در یادگیری آنها اقدام می‌کردند؛ همین مسئله سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شد. با توجه به جایگزینی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی به جای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در بعضی دروس دوره ابتدایی و رویکرد جدید آموزش و پرورش در استفاده از این نوع ارزشیابی لازم می‌نماید تا به بررسی و مقایسه ارزشیابی توصیفی با شکل دیگر آن، یعنی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی پرداخته شود تا به نقاط قوت و ضعف هر یک پی برده، بتوان در جهت بهبود روند آموزشی و پرورشی، بهترین تصمیم را اتخاذ کرد.

سوال های پژوهش

۱- تا چه میزان میان نظرهای پاسخ‌دهندگان (معلمان و مدیران) در خصوص مؤلفه‌های مورد تحقیق براساس ویژگی‌های دموگرافیک (سن، جنس، تحصیلات،

سابقه خدمت و پست سازمانی) تفاوت وجود دارد؟
 ۲- از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در بهبود رفتار دانش‌آموزان مورد اجرای طرح تأثیر داشته است؟
 ۳- از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان مورد اجرای طرح تأثیر داشته است؟
 ۴- از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در سلامت روانی دانش‌آموزان مورد اجرای طرح تأثیر داشته است؟
 ۵- از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در دشواری فرایند یاددهی- یادگیری معلمان مجری طرح تأثیر داشته است؟
 ۶- از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در تعامل اولیای دانش‌آموزان با آنان (معلمان و مدیران) تأثیر داشته است؟

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی یا زمینه‌یابی است زیرا محققان بر عدم دستکاری متغیرهای مستقل تأکید داشتند و فقط به بررسی تفاوت میان متغیرها پرداخته‌اند؛ بدین ترتیب، پس از تدوین طرح نمونه‌گیری و ارسال پرسش‌نامه، داده‌های تحقیق جمع‌آوری و براساس متغیرهای مستقل فرضی به استخراج و تحلیل آنها پرداخته شد. شایان اشاره است که برای افزایش دقت محاسبات از نرم‌افزار آماری spss17 استفاده شد و از آزمون «T» دو گروه مستقل، «F» نیز به منظور تحلیل واریانس یک‌متغیری در متغیرهای پرسش یک پژوهش به همراه آزمون شفه استفاده شد.

1 . Romberg

جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری، شامل تمامی مدیران دوره ابتدایی و همچنین معلمان پایه‌های اول و دوم دوره ابتدایی مجری

طرح ارزشیابی توصیفی شهرستان شوش در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ که ۳۱۳ نفر هستند. در جدول ۱ توزیع درصد و فراوانی جامعه آماری آمده است:

جدول ۱. توزیع درصد و فراوانی جامعه آماری

گروه	جامعه آماری	درصد
معلمان	۱۷۳	۵۵
مدیران	۱۴۰	۴۵
جمع کل	۳۱۳	۱۰۰

از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ساده براساس جدول کرجسی و مورگان^۱ استفاده شده است. تعیین حجم نمونه مورد مطالعه یکی از مسائلی است که محقق با آن مواجه می‌شود. پژوهشگر برای این کار به نمونه یا افرادی نیاز دارد که به‌طور عملی در پژوهش شرکت دارند و معرف جمعیت بزرگ‌تر هستند. از آنجاکه درخصوص کاربری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در پایه‌های اول و دوم دوره ابتدایی شهرستان شوش تحقیقی صورت‌نگرفته بود و با توجه به اینکه حجم جامعه آماری مدیران (۱۴۰ نفر) و معلمان پایه‌های اول و دوم دوره ابتدایی (۱۷۳ نفر) بودند، به منظور برآورد حجم نمونه معلمان و مدیران به دلیل زیادبودن تعداد آنها (در مجموع ۳۱۳ نفر)، محقق، ابتدا با استفاده از سی پرسش‌نامه مقدماتی، واریانس صفت مورد مطالعه را بررسی و سپس با به‌کارگیری منابع معتبر آماری (سیستم‌های تحقیقی خلاق)^۲ [26] نمونه مورد نیاز را برآورد.

ابزار پژوهش

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته است که پرسش‌های آن براساس مطالعات نظری، پیشینه تحقیق، پرسش‌های تحقیق، نظرسنجی از مدیران و معلمان دوره ابتدایی و با استفاده از نظر استادان راهنما و مشاور و سایر استادان محترم دانشکده

علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهیه و براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. در ابتدای پرسش‌نامه، اطلاعاتی در زمینه سابقه، مدرک تحصیلی، پست سازمانی، جنسیت و سن پاسخ‌دهنده خواسته شده است.

الف) روایی ابزار: برای احراز اطمینان از روایی پرسش‌نامه، اقدام‌های زیر صورت گرفتند. محتوای پرسش‌های این تحقیق با مراجعه به منابع موجود دانشگاهی و علمی معتبر، اساس‌نامه‌ها و بخشنامه‌های آموزش و پرورش، نتایج و یافته‌های سایر تحقیق‌ها و همچنین مطالعه پرسش‌نامه‌های تحقیق‌های مشابه تهیه شدند. پس از تهیه مقدماتی، پرسش‌نامه در اختیار استادان راهنما و مشاور به‌عنوان متخصص و داور قرار گرفته و نظر ایشان در پرسش‌نامه اعمال شد. پس از آن پرسش‌نامه در اختیار بعضی از استادان محترم دانشکده علوم تربیتی قرار گرفت و از نظرهای گران‌بهای استادان محترم با نظارت استاد راهنما در پرسش‌نامه استفاده شد.

ب) پایایی ابزار: پژوهشگر به‌منظور سنجش پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده است؛ این ضریب برای پرسش‌نامه در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی ۰/۹۱ و در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی ۰/۹۳ محاسبه شد.

1 . Krejcie & Morgan
 2 . creative research systems

شیوه تحلیل داده‌ها

داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد بررسی قرار گرفتند. برای تحلیل آماری داده‌ها در سطح توصیفی از فراوانی، درصد، نمودار و میانگین و در سطح استنباطی از آزمون‌های «T» دو گروه مستقل، «F» تحلیل واریانس یک‌متغیری و همچنین آزمون شفه استفاده شده است.

یافته‌ها

پرسش اول) تا چه میزان میان نظرهای پاسخ‌دهندگان در خصوص مؤلفه‌های مورد تحقیق براساس ویژگی‌های دموگرافیک (سن، جنس، تحصیلات، سابقه خدمت و پست سازمانی) تفاوت وجود دارد؟

همان‌طور که مشاهده می‌شود برحسب جنسیت میان گفته‌های معلمان در مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی تنها در مؤلفه (تعامل اولیای دانش‌آموزان با معلمان و مدیران)، تفاوت معنادار دارد، زیرا سطح معناداری آن از مقدار ۰/۰۵ کمتر است و این بدان معنی است که برحسب جنسیت میان معلمان در خصوص این

مؤلفه تحقیق، اختلاف نظر قابل توجه آماری وجود دارد. تفاوت معنادار برحسب جنسیت میان مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی (بهبود رفتار، بهبود یادگیری، سلامت روانی دانش‌آموزان و دشواری فرایند یاددهی-یادگیری) وجود ندارد؛ زیرا سطح معناداری آنها از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است؛ درضمن، میان مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی (دشواری‌های فرایند یاددهی و بهبود رفتار و بهبود یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان، تعامل اولیا با معلمان و مدیران) برحسب جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد، زیرا سطح معناداری آنها از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است.

تفاوت معناداری برحسب جنسیت میان گفته‌های مدیران در مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی (سلامت روانی و بهبود رفتار دانش‌آموزان) وجود دارد، زیرا سطح معناداری آنها از مقدار ۰/۰۵ کمتر است. تفاوت معناداری برحسب جنسیت میان سایر مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی (بهبود یادگیری دانش‌آموزان و دشواری‌های فرایند یاددهی-یادگیری و تعامل اولیا با معلمان و مدیران) وجود ندارد زیرا سطح

جدول ۲. آزمون نمونه‌های مستقل برای مقایسه تأثیر مؤلفه‌های دو نوع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه معلمان

برحسب جنسیت

مؤلفه‌های ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی	آزمون	آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (ارزشیابی سنتی)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (ارزشیابی توصیفی)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
بهبود رفتار دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	-۰.۶۹۶	۸۳	۰/۴۸۸	-۰.۸۴۷۲	-۰.۸۶۴	۸۳	۰/۵۹۰	-۰.۸۶۶۷
بهبود یادگیری دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	-۰.۴۵۲	۸۳	۰/۶۵۳	-۰.۶۹۱۷	-۰.۱۳۷	۸۳	۰/۸۹۱	-۰.۱۵۸۳
سلامت روانی دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	-۰.۱۹۶	۸۳	۰/۸۴۵	-۰.۲۹۷۲	-۰.۶۴۰	۸۳	۰/۵۲۴	-۰.۷۶۳۹
دشواری فرایند یاددهی-یادگیری	برابری واریانس‌ها	۰.۵۹۲	۸۳	۰/۵۵۶	۰/۶۴۴	۰.۰۰۰	۸۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰۰
تعامل اولیای دانش‌آموزان با معلمان	برابری واریانس‌ها	-۲,۰۴۲	۸۳	۰/۰۴۴	-۱,۹۸۳۳	-۰.۰۴۴	۸۳	۰/۹۶۵	-۰.۰۴۴۴

جدول ۳. آزمون نمونه‌های مستقل به منظور مقایسه تأثیر مؤلفه‌های دو نوع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه مدیران

برحسب جنسیت

مؤلفه‌های ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی	آزمون	آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (ارزشیابی سنتی)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (ارزشیابی توصیفی)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
بهبود رفتار دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	۲,۱۱۷	۸۳	۰/۰۳۸	۲,۱۷۱۴	۲,۶۴۰	۶۳	۰/۰۱۰	۲,۷۶۱۹
بهبود یادگیری دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	۱,۶۷۶	۸۳	۰/۰۹۹	۲,۰۸۵۷	۲,۰۸۲	۶۳	۰/۰۴۱	۳,۱۷۶۲
سلامت روانی دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	۲,۵۸۷	۸۳	۰/۰۱۲	۳,۷۳۳۳	۲,۱۵۱	۶۳	۰/۰۳۵	۲,۹۱۹۰
دشواری فرایند یاددهی- یادگیری	برابری واریانس‌ها	۱,۷۹۷	۸۳	۰/۰۷۷	۱,۹۹۰۵	۰.۲۴۰	۶۳	۰/۸۱۱	۰/۲۳۸۱
تعامل اولیای دانش‌آموزان با معلمان	برابری واریانس‌ها	۰.۵۹۶	۸۳	۰/۵۵۳	۰.۶۶۱۹	۲,۸۱۴	۶۳	۰/۰۰۷	۳,۴۶۱۹

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میان گفته‌های گروه معلمان در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود رفتار دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار آزمون t برابر ۵,۵۵۷ - است؛ اختلاف میان میانگین‌ها نیز ۴/۳۶۴۷ - است. سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ و از ۰/۰۵ کمتر است پس، آزمون معنادار است.

میان گفته‌های گروه مدیران نیز در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود رفتار دانش‌آموزان، تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار آزمون t برابر ۵/۸۳۳ - است. اختلاف میان میانگین‌ها ۴/۴۱۵ - است. سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ است و چون سطح معناداری آزمون t از ۰/۰۵ کمتر است، آزمون معنادار است.

پرسش سوم) از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان مورد اجرای طرح تأثیر داشته‌است؟

معناداری آنها از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است؛ درضمن، برحسب جنسیت میان گفته‌های مدیران در مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی (بهبود رفتار و بهبود یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان و تعامل اولیا با معلمان و مدیران)، تفاوت معنادار وجود دارد، زیرا سطح معناداری آنها از مقدار ۰/۰۵ کمتر است. تفاوت معنادار برحسب جنسیت میان مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی (دشواری‌های فرایند یاددهی) وجود ندارد، زیرا سطح معناداری آنها از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است.

در خصوص سایر متغیرهای دموگرافیک (سن، سابقه و تحصیلات) تفاوتی معنادار میان گفته‌های معلمان و مدیران در خصوص مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی و توصیفی وجود نداشته‌است.

پرسش دوم) از دیدگاه معلمان و مدیران تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در بهبود رفتار دانش‌آموزان مورد اجرای طرح، تأثیر داشته‌است؟

جدول ۴. آزمون نمونه‌های مستقل برای مقایسه تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی بر بهبود رفتار دانش‌آموزان از دید معلمان و مدیران

مؤلفه		آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (معلمان)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (مدیران)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
بهبود رفتار دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	-۵,۵۵۷	۱۶۸	۰,۰۰۰۱	-۴,۳۶۴۷	-۵,۸۳۳	۱۲۸	۰,۰۰۰۱	-۴,۴۱۵۴

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود؛ میان گفته‌های گروه معلمان در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان، تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار آزمون t برابر ۶/۰۳۲- است. اختلاف میان میانگین‌ها ۶/۰۴۶- است. سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ است و چون سطح معناداری آزمون t از ۰/۰۵ کمتر است، آزمون معنادار است.

پرسش چهارم) از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در سلامت روانی دانش‌آموزان مورد اجرای طرح تأثیر داشته است؟

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود؛ میان گفته‌های گروه معلمان در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان، تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار آزمون t برابر ۳/۶۵۷ است. اختلاف میان میانگین‌ها ۳/۴۸۲- است. سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ است و چون سطح معناداری آزمون t از ۰/۰۵ کمتر است، آزمون معنادار است. میان گفته‌های گروه مدیران در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در

جدول ۵. آزمون نمونه‌های مستقل برای مقایسه تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان از دید معلمان و مدیران

مؤلفه		آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (معلمان)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (مدیران)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
بهبود یادگیری دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	-۳,۶۵۷	۱۶۸	۰,۰۰۰۱	-۳,۴۸۲۴	-۶,۰۳۲	۱۲۸	۰,۰۰۰۱	-۶,۰۴۶۲

جدول ۶. آزمون نمونه‌های مستقل برای مقایسه تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی بر سلامت روانی دانش‌آموزان از دید معلمان و مدیران

مؤلفه		آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (معلمان)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (مدیران)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
سلامت روانی دانش‌آموزان	برابری واریانس‌ها	-۷,۰۴۷	۱۶۸	۰,۰۰۰۱	-۶,۷۵۲۹	-۸,۵۳۹	۱۲۸	۰,۰۰۰۱	-۸,۷۳۸۵

میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در دشواری فرایند یاددهی - یادگیری معلمان مجری طرح تأثیر داشته‌است؟ همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، میان گفته‌های معلمان در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در رفع دشواری‌های فرایند یاددهی - یادگیری معلمان مجری ارزشیابی، تفاوت معنادار وجود ندارد. مقدار آزمون t برابر $۰/۵۷۶$ - است. اختلاف میان میانگین‌ها $۰/۴۵۸$ - است. سطح معناداری برابر با $۰/۵۶۵$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ بیشتر است، آزمون معنادار نیست. میان گفته‌های مدیران در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در رفع دشواری‌های فرایند یاددهی - یادگیری معلمان مجری ارزشیابی، تفاوت معنادار وجود ندارد. مقدار آزمون t برابر $۰/۳۷۱$ - است؛ اختلاف میان میانگین‌ها $۰/۲۷۶$ - است. سطح معناداری برابر با $۰/۷۱۱$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ بیشتر است، آزمون معنادار نیست.

همان‌طور که مشاهده می‌شود میان گفته‌های معلمان در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در سلامت روانی دانش‌آموزان، تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار آزمون t برابر $۷/۰۴۷$ - و اختلاف میان میانگین‌ها $۶/۷۵۲$ - است. منفی بودن اختلاف، نشان‌دهنده بیشتر بودن میانگین نمرات معلمان در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی است. سطح معناداری برابر با $۰/۰۰۰۱$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ کمتر است، آزمون معنادار است.

میان گفته‌های مدیران در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در سلامت روانی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار آزمون t برابر $۸/۵۳۹$ - بوده، اختلاف میان میانگین‌ها $۸/۷۳۸$ - است. منفی بودن اختلاف، نشان‌دهنده بیشتر بودن میانگین نمرات مدیران در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی است. سطح معناداری برابر با $۰/۰۰۰۱$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ کمتر است، آزمون معنادار است.

پرسش پنجم) از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه

جدول ۷. آزمون نمونه‌های مستقل برای مقایسه تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در زمینه رفع دشواری فرایند

یاددهی - یادگیری از دید مدیران و معلمان

مؤلفه	آزمون	آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (معلمان)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (مدیران)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
دشواری فرایند یاددهی - یادگیری معلمان مجری ارزشیابی	برابری واریانس‌ها	-۰.۵۷۶	۱۶۸	۰.۵۶۵	-۴.۵۸۸	-۳.۷۱	۱۲۸	-۷۱۱	-۲.۷۶۹

آموزان با مدارس، تفاوت معنادار وجود ندارد. مقدار آزمون t برابر $۰/۰۳۴$ است و اختلاف میان میانگین‌ها $۰/۰۲۳$ است. مثبت بودن اختلاف، نشان‌دهنده بیشتر بودن میانگین نمرات معلمان در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی است و سطح معناداری برابر با $۰/۹۷۳$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ بیشتر است، آزمون معنادار نیست.

پرسش ششم) از دیدگاه معلمان و مدیران، تا چه میزان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در بهبود تعامل اولیای دانش‌آموزان با آنان تأثیر داشته‌است؟

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، میان گفته‌های معلمان در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود تعامل اولیای دانش -

میان گفته‌های مدیران در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود تعامل اولیای دانش‌آموزان با مدارس، تفاوت معنادار وجود ندارد. مقدار آزمون t برابر $۰/۳۴۵-$ است و اختلاف میان میانگین‌ها $۰/۲۹۲-$ است. منفی بودن اختلاف، نشان‌دهنده بیشتر بودن میانگین نمرات مدیران در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی است. سطح معناداری برابر با $۰/۷۳۱$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ بیشتر است، آزمون معنادار نیست.

میان گفته‌های مدیران در خصوص تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در بهبود تعامل اولیای دانش‌آموزان با مدارس، تفاوت معنادار وجود ندارد. مقدار آزمون t برابر $۰/۳۴۵-$ است و اختلاف میان میانگین‌ها $۰/۲۹۲-$ است. منفی بودن اختلاف، نشان‌دهنده بیشتر بودن میانگین نمرات مدیران در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی است. سطح معناداری برابر با $۰/۷۳۱$ است و چون سطح معناداری آزمون t از $۰/۰۵$ بیشتر است، آزمون معنادار نیست.

جدول ۸. آزمون نمونه‌های مستقل به منظور مقایسه تأثیر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی بر بهبود تعامل اولیای دانش‌آموزان از دید معلمان و مدیران

مؤلفه	آزمون	آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (معلمان)				آزمون t برای اختلاف میانگین‌ها (مدیران)			
		آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین‌ها
تعامل اولیای دانش‌آموزان با معلمان و مدیران مدارس	برابری واریانس‌ها	۰۳۴	۱۶۸	۰۹۷۳	۰۲۳۵	-۳۴۵	۱۲۸	۰۷۳۱	-۰۲۹۲۳

از دیدگاه معلمان، میان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی از نظر دشواری‌های فرایند یاددهی-یادگیری معلمان مجری، تفاوت معنادار وجود ندارد؛ بدین ترتیب، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقابل ارزشیابی سنتی، همان نوع دشواری‌های فرایند یاددهی-یادگیری را به همراه داشته در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی دانش‌آموزان، نگران بازپس‌دهی درس نیستند؛ تلاش آنها به فهم دقیق و درک عمیق‌تر از مفاهیم و موضوع‌های درسی، معطوف است؛ این موضوع در تحقیق‌های زیادی مورد تأیید قرار گرفته است. دراصل، رویکرد تکوینی و ارزشیابی رشددهنده با هدف بهبود و تقویت یادگیری دانش‌آموزان صورت می‌گیرد؛ هنگامی که این جنبه از ارزشیابی، مورد توجه باشد، درحقیقت، ارزشیابی در خدمت یادگیری بهتر قرار گرفته است. تحقیق‌هایی که در زمینه آثار ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته، این مطلب را نشان داده است؛ بنابراین همان

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان بیان کرد؛ برحسب جنسیت میان گفته‌های معلمان در مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی تنها در «مؤلفه تعامل اولیای دانش‌آموزان با معلمان و مدیران»، تفاوت معنادار وجود داشت؛ به علاوه میان گفته‌های مدیران برحسب جنسیت در مؤلفه‌های «سلامت روانی و بهبود رفتار دانش‌آموزان» ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی، تفاوت معنادار وجود دارد؛ ازسوی دیگر میان گفته‌های مدیران برحسب جنسیت در مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی شامل «بهبود رفتار و بهبود یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان و تعامل اولیا با معلمان و مدیران»، تفاوت معنادار وجود داشته است؛ در ارتباط با سایر متغیرهای دموگرافیک (سن، سابقه و تحصیلات)، تفاوتی معنادار میان گفته‌های معلمان و مدیران در خصوص مؤلفه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی و توصیفی وجود نداشته است.

یاددهی- یادگیری معلمان مجری ارزشیابی، تفاوت معنادار ندارد اما پاسخ‌دهندگان، ارزشیابی کیفی را از جهت «رعایت اصول تفاوت‌های فردی میان دانش-آموزان، به‌کارگیری ابزارهای متفاوت سنجش و عدم تأثیر عوامل غیرآموزشی مانند سلیقه و قضاوت شخصی و ... در نتایج ارزشیابی» بهتر دانسته، آن را در جهت سهولت به‌دست‌آوردن نتایج مناسب ارزشیابی مؤثر می‌دانند.

می‌توان اذعان داشت که در کل، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی در خصوص تعامل اولیای دانش‌آموزان با معلمان و مدیران مدارس، تفاوت معنادار ندارد. معلمان میان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی از نظر تعامل اولیای دانش‌آموزان با مدارس، تفاوت معنادار ندیده، در بهبود تعامل اولیای دانش‌آموزان با مدارس نیز آن را از لحاظ آماری مؤثر ندانسته‌اند ولی حسب میانگین‌ها پاسخ-دهندگان، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی را از جهت «ارتباط بیشتر والدین با آموزگاران» موفق‌تر و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی را در «اطلاع‌یافتن اولیا از نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان» مؤثرتر می‌دانند؛ نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق‌های حقیقی [22]، موسوی [23]، سیف و رضایی [24]، مرتضایی نژاد [21]، برون [27]، کواکوسی و همکاران [28]، بلوم و ویکن [29]، رومبرگ [25]، هاونز [12] و اینکا [16] همخوانی داشته‌است.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌گردد:
۱- گرایش بیشتر معلمان، دانش‌آموزان و اولیا به سمت ارزشیابی کیفی بوده بنابراین پیشنهاد می‌شود که نظام ارزشیابی آموزشی، بیش از این به سمت ارزشیابی کیفی در مقاطع مختلف تحصیلی سوق داده شود بدین معنا که سایر دروس نیز به‌وسیله ارزشیابی کیفی مورد سنجش قرارگیرند و به اولیا در ارزشیابی فرزندانشان با حضور ماهانه و تکمیل ارزشیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان در حل تکالیف و آشنایی آنان با مفاهیم درسی نقش داده شود.

میزان از زحمت را برای معلمان داشته ولی در عمل، روش ارزشیابی مؤثرتری است.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در بهبود رفتار دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی کمی، موفق‌تر بوده‌است؛ دلیل این امر را می‌توان در توجه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی به «کاهش پدیده تقلب در دانش-آموزان، شهادت‌دادن به دانش‌آموزان در جهت بروز توانایی‌هایشان، توسعه امر مشارکت، همفکری و همکاری گروهی دانش‌آموزان و کاهش رقابت‌های نامناسب و حس حسادت میان دانش‌آموزان» جستجو کرد؛ البته نباید فراموش کرد که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در نظم و انضباط رفتاری دانش‌آموزان، کمتر توفیق داشته‌است.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی، موفق‌تر بوده‌است؛ دلیل این امر را می‌توان در توجه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی به «رشد مهارت‌ها و توانمندی‌ها، گرایش‌دادن دانش‌آموزان به ارزش‌های گروهی، توجه به افزایش دوام و پایداری یادگیری دانش‌آموزان و ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان و نه دانش آنان» مربوط دانست.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی در سلامت روانی دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی، موفق‌تر بوده؛ دلیل این امر را می‌توان در «ایجاد روابط دوستانه دانش‌آموز با معلم، توجه به رشد خلاقیت و تفکر خلاق دانش‌آموزان، توجه به رشد عاطفی دانش‌آموزان، آرامش دانش‌آموزان در یادگیری و افزایش بهداشت روانی محیط یادگیری» دانست و به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی پیشنهاد می‌شود که تدابیری بیندیشند که معلمان در فرایند یاددهی- یادگیری از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی بیش از پیش استفاده کنند؛ البته هرچند بنا بر پرسش‌های پرسش‌نامه در کل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنتی در خصوص دشواری فرایند

۸. کاظمی، یحیی و محمد حسنی (۱۳۸۱)؛ راهنمای ارزشیابی توصیفی - تکوینی؛ دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

۹. بازرگان، زهرا (۱۳۷۹)؛ میانجیگری در مدرسه، روش‌های بهبود رفتار دانش‌آموزان؛ تهران: انتشارات مدرسه.

۱۰. کوشان، محسن و سعید واقعی (۱۳۸۴)؛ روان-پرستاری (بهداشت روانی ۱)؛ تهران: موسسه انتشاراتی اندیشه رفیع.

۱۱. شعبانی، حسن (۱۳۸۵)؛ مهارت‌های آموزشی و پرورشی؛ چ ۲۰، تهران: انتشارات سمت.

12. Havens . Anton . (2004) . examination and learning : an activity : and educational practice . vo 129 . No 2 .

۱۳. اندرسن، لورین؛ افزایش کارایی معلم؛ ترجمه علی رووف و منیژه رضایی (۱۳۸۱)؛ تهران: آبیژ.

۱۴. رزبا، ریچارد ج و کنستانس اسپراک و دیگران؛ آموزش و ارزشیابی مهارت‌های یادگیری؛ ترجمه حسین دانش‌فر و طاهره رستگار (۱۳۷۹)؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه.

15. Askew , susan: (2000) , Feed back For learning. London Rout ledge Falmer.

16. Qualifications and curriculum Authority .[Homepage] .[online] .http:// www. Inka. org.uk.[11 march 2008].

۱۷. مقنی‌زاده، محمدحسن (۱۳۸۱)؛ ارزشیابی اجرای پیش‌آزمایشی مقیاس کیفی در مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱؛ دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، قابل دسترسی در نشانی <http://arzeshyabytosify.blogspot.com>.

۱۸. شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۱)؛ «یادداشت سردبیر ویژه- نامه ارزشیابی تحصیلی»، فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ش ۶۹-۷۰، بهار و تابستان ۱۳۸۱.

۲- برای سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، طیف شش یا هفت سطحی برای اعلام نمرات در ارزشیابی کیفی مورد استفاده قرارگیرد.

۳- با توجه به مزایای ارزشیابی کیفی پیشنهاد می‌شود ارزشیابی کیفی به دوره‌های بالاتر تحصیلی نیز گسترش یابد.

۴- در ارزشیابی کیفی، معلمان بازخورد ارزشیابی مداوم و ملموس را به دانش‌آموزان و اولیای آنان ارائه‌کنند.

۵- از آنجاکه از موانع مهم گسترش طرح‌های جدید، مقاومت یا مخالفت بعضی از افرادی است که به روش سنتی در ارزشیابی سنتی عادت کرده‌اند بنابراین پیشنهاد می‌شود برای کاهش مقاومت یا مخالفت و افزایش آگاهی‌های آنها، جلساتی برای نقد و بررسی دیدگاه مخالفان و موافقان طرح در مناطق مختلف آموزشی برگزار شود.

منابع

1. Guba E .G .&Lincoln Y.S.(1989)Fourth generation evaluation .press Sage publication.

2. Busters, Jargon (2001) Fourth Generation evaluation :http: www. srds.ndirect .co.uk / 4th .html.

۳. رستگار، طاهره (۱۳۸۲)؛ ارزشیابی در خدمت آموزش؛ تهران: نشر منادی تربیت.

4. woolfolk, A.E (2004). Educational psychology. (9 third) Englewood cliffs, nj. Prentice – wall.

۵. خلخالی، مرتضی (۱۳۸۱)؛ آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران؛ تهران: انتشارات سوگند.

۶. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی؛ تهران: نشر دوران.

۷. پل، رزویتا و پیترو تی بوی خورست (۱۳۷۸)؛ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی؛ ترجمه عبدالله نجفی؛ تهران: انتشارات سمت.

۲۳. موسوی، سیدضیاءالدین (۱۳۸۴): نظرسنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی براساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۴، سازمان آموزش و پرورش استان قم.
۲۴. سیف، علی اکبر و اکبر رضایی (۱۳۸۵): «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ سال پنجم، ش ۱۸.
25. Romberg, R.A. (2001). Professional development in classroom assessment. WECR publication. sec 2. p 88-90.
26. Creative research systems .[Homepage] .[online] .http://www.surveysystem.com .[22 february 2008].
27. Broun , j logkierrangn (2000) assessing the subsequent effect of a formative evaluation on a program. Vol 13.43.
28. Kocavski noney . endler . nov mahs . (2000). Self regulation. Social anxiety and depression. journal of applied behavioral research. n 5 . p20 – g1 .
29. Bloom, Lisa. Bacon. Ellen. (2003). professional portfolios: an alternative prospective on the preparation of teachers of students with behavioral disorders. journal of behavioral disorders. v20. n 4 . P2 go – 300.
۱۹. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲): «نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی»، خلاصه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی.
۲۰. محمدیان، بهرام (۱۳۸۵): تغییر شیوه‌های ارزشیابی مقاطع تحصیلی راهنمایی و متوسطه روی میز مطالعه، مصاحبه با خبرگزاری مهر در تاریخ ۸۵/۸/۲۸، قابل دسترسی در نشانی <http://mehrnews.com/fa/NewsDetail.aspx?NewsID=408890>
۲۱. مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۵): بررسی نگرش معلمان و والدین درخصوص کاربری ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۱۳۸۳-۱۳۸۴، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)؛ تهران.
۲۲. حقیقی، فهیمه‌السادات (۱۳۸۴): نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۴، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور مرکز تهران (منتشر نشده).