

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۰۲/۲۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۷/۰۳/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۷/۰۹/۱۵

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
تابستان ۱۳۸۹، دوره ی ششم، سال ۱۷-۲
شماره ی ۲، صص: ۱۴۸-۱۲۷

بررسی اثر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان

مریم بهرامیان*

یداله مهرعلی زاده**

حسین سپاسی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان مدرسه‌های ابتدایی عادی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۶ انجام گرفت. جامعه‌ی آماری تحقیق، دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی در سه ناحیه‌ی (۱، ۲ و ۴) شهر اهواز بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ی بود و در کل ۱۵۰ دانش‌آموز پایه‌ی سوم از ۶ مدرسه در این تحقیق شرکت داشتند. در این تحقیق از پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اهواز و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه استفاده شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی در درس ریاضی با توجه به نوع ارزشیابی (توصیفی یا ملاک نمره‌ی) تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، عملکرد بهتری در درس ریاضی داشته‌اند. این الگوی تفاوت در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی در درس علوم معنی دار نبود. یعنی ارزشیابی توصیفی بر عملکرد دانش‌آموزان در درس علوم اثری نداشته است. نتیجه این تحقیق نشان داد بین میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان با توجه به نوع ارزشیابی (توصیفی یا ملاک نمره‌ی) تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و ارزشیابی توصیفی در کاهش میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان مشمول این طرح اثر مثبت داشته است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی، تکوینی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان.

* دانشجوی کارشناس ارشد رشته تحقیقات آموزشی (نویسنده مسؤول) bahramian1983@yahoo.com

mehralizadeh_y@scu.ac.ir

Hosseinsipasi@yahoo.com

** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

نظام آموزش و پرورش (که از نهادهای اجتماعی است و در جهت تحقق هدف‌های خاصی فعالیت می‌کند) هرگز نمی‌تواند از ارزشیابی و امتحان بی‌نیاز باشد. لذا ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و امتحان از دیرباز در جوامع انسانی نقش مهمی بازی کرده است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان جزیی جدا ناشدنی از فرآیند یاددهی-یادگیری محسوب می‌شود، که هدف آن کشف مشکلات آموزش و یادگیری و برنامه‌ریزی برای رفع این مشکلات است (احمدی، ۱۳۸۲).

یکی از مهم‌ترین عامل‌های اثرگذار بر اصلاح آموزش و یادگیری هر کشور، و ایجاد تغییر بنیادی در کیفیت تدریس-یادگیری مدرسه‌یی، اصلاح و بهبود نظام سنجش و امتحان آن کشور است. از آنجا که کیفیت هر نظام آموزشی، کارآمدی آن و نیل به هدف‌های آموزشی-اجتماعی، توسط نظام ارزشیابی و اندازه‌گیری تحصیلی معین می‌شود. لذا توجه به مقوله‌ی ارزشیابی برای اصلاح نظام آموزشی ضروری می‌نماید. اهمیت خرده نظام سنجش و ارزشیابی در نظام آموزشی کشور ما تا حدی است که برخی از کارشناسان و صاحب نظران، خرده نظام سنتی امتحان و آزمون مدرسه‌ها را یکی از مهم‌ترین عامل‌های بازدارنده‌ی تغییر و اصلاح نظام آموزشی می‌دانند (خلخالی، ۱۳۸۱). در این رهگذر همان طور که مهرمحمدی (۱۳۸۲) بیان داشته‌است یکی از اثرگذارترین و کارسازترین مجراهای اصلاح نظام آموزش و پرورش تحلیل و نقد نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، در سایه‌ی هدف‌ها و آرمان‌های تصریح شده نظام آموزشی (برنامه درسی) است. بنابراین در صورت وجود یک نظام ارزشیابی صحیح و منطبق با استانداردهای ارزشیابی در هر نظام آموزشی، امکان اثربخشی و کارایی آن نظام افزایش می‌یابد.

در دهه‌ی اخیر تغییرهای مهمی در شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی صورت گرفته است. از آنجا که آموزش ابتدایی نقش مهمی در نظام آموزشی هر کشور دارد، بهبود آن در زمره‌ی موضوع‌های اصلی نظام‌های آموزشی قرار دارد. در انجام این امر توجه به بهبودی شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان به عنوان بازخورد، جهت دستیابی به هدف‌های توسعه‌ی انسانی از اهمیت برخوردار است (بازرگان، ۱۳۸۲).

در نظام آموزشی ایران تا به حال ارزشیابی جدا از آموزش، و به عنوان یک فعالیت پایانی

و اغلب برای اختصاص نمره به دانش‌آموزان و دانش‌جویان مورد استفاده قرار می‌گرفت. ولی امروزه به عنوان یک بخش ضروری آموزش برای افزایش و بهبود یادگیری محسوب می‌شود. تغییرهای نظام ارزشیابی در جهت بهبود وضعیت یادگیری دانش‌آموزان پدیده‌ی است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود. در ایران نیز در دهه‌ی هفتاد هجری شمسی تحت اثر شرایط جهانی و همچنین چالش‌های پیش روی نظام آموزشی، کیفیت آموزشی یکی از مسأله‌های اساسی نظام آموزشی شد؛ و ضروری می‌نمود که تصمیم‌گیرندگان نظام در مواجهه با این مسأله پاسخگو باشند. از سوی دیگر نارضایتی از نظام ارزشیابی موجود در محفل‌های تربیتی کشور بطورکامل شایع شده بود. بر این اساس نگاه تصمیم‌گیرندگان متوجه این حوزه و ایجاد اصلاحات در آن شد.

پیرو این توجه ویژه، شورای عالی آموزش و پرورش طی رأی صادره در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه‌ی خود در مورخه‌ی ۱۳۸۱/۸/۳۰ به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش مأموریت داد تا در خصوص تبدیل مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اقدام نماید. در راستای این تغییر طرح ارزشیابی توصیفی توسط گروه مطالعات دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی تهیه و از نیمه‌ی دوم بهمن ماه ۱۳۸۱ در عمل اجرای طرح پیش‌آزمایشی مقیاس کیفی در ۲۰ کلاس پایه‌ی اول ابتدایی در ۱۰ مدرسه با کمک ۳۰ تن از معلمان شروع شده است. این طرح بعد از اجرای طرح پیش‌آزمایشی و همچنین برگزاری پودمان‌های آموزشی برای معلمان مجری طرح در عمل از مهرماه ۱۳۸۲ تاکنون در تعداد محدودی از مدرسه‌های ابتدایی کشور بر روی دانش‌آموزان پایه‌ی اول تا سوم به صورت آزمایشی اجرا می‌شود (حصاریانی، ۱۳۸۵).

در دویست و نود و ششمین جلسه‌ی کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه‌ی ۱۳۸۲/۶/۱۲ هدف‌هایی برای طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی اول تا سوم مقطع ابتدایی تصویب شده است. که عبارتند از: اصلاح روند آموزش و یادگیری در کلاس درس، افزایش ماندگاری ذهنی، توجه به هدف‌های سطح‌های بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف درسی، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیرشناختی، افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری و تأکید بر هدف‌های آموزش و پرورش، به جای تأکید بر محتوای کتاب‌های درسی. راهکارهای عملی

مورد توجه در طرح ارزشیابی توصیفی برای رسیدن به هدف‌های بالا عبارتند از: ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی، بازخورد و کارنامه‌ی توصیفی (حسینی و کاظمی، ۱۳۸۲). ارزشیابی عملکردی شیوه‌ی دیگری از سنجش کلاسی است که در رویکرد جدید بر آن تأکید می‌شود (حسینی و کاظمی، ۱۳۸۲). در ارزشیابی عملکردی فرایندها و فرآورده‌های یادگیری دانش‌آموزان بطور مستقیم ارزشیابی می‌شوند (سیف، ۱۳۸۴). در این نوع ارزشیابی، دانش‌آموزان با استفاده از دانش قبلی خود و بهره‌گیری از مهارت‌های حل مسأله‌های واقعی بصورت فعال با مسأله، آزمون یا پرسش داده شده برخورد و پاسخ لازم را تولید می‌کنند (کیامنش، ۱۳۷۷). فیوکز^۱ و همکارانش (۱۹۹۹) دریافتند که کلاس‌های آموزشی هدایت شده به وسیله‌ی سنجش عملکردی از مهارت‌های حل مسأله قوی‌تری در مقایسه با کلاس‌هایی که به این روش هدایت نمی‌شوند برخوردار هستند.

یکی از فعالیت‌های تکمیلی که در طرح ارزشیابی توصیفی برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان در جریان فرایند آموزش-یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد، کارپوشه^۲ است. آرتز و اسپاندل^۳ (۱۹۹۲) کارپوشه را مجموعه‌ی هدفمندی از کارهای دانش‌آموز می‌دانند که درباره کوشش‌ها، پیشرفت یا موفقیت تحصیلی او در یک یا چند زمینه‌ی معین توضیح می‌دهد. پژوهش‌ها از آن حکایت دارند که کارپوشه‌ها پیشرفت دانش‌آموزان را بهتر و واقعی‌تر نشان می‌دهند (گریس^۴، ۱۹۹۲؛ ادیجر^۵، ۲۰۰۰). هنگامی که دانش‌آموزان فعالانه در رشد ابزارهای سنجشی مشارکت کنند برای خود هدفهایی انتخاب و پیشرفت خود را در رسیدن به این هدف‌ها بررسی می‌کنند؛ و همچنین یاد می‌گیرند تا توانایی‌های خود را ارزیابی کنند (بری، ۲۰۰۳؛ پالسون و پالسون^۶، ۱۹۹۴؛ تیرنی^۷، ۱۹۹۲).

استفاده از کارنامه‌ی توصیفی یکی دیگر از راهکارهای سنجشی در رویکرد ارزشیابی توصیفی می‌باشد. در این طرح، کارنامه‌ی تحصیلی، گزارش پیشرفت نام گرفته است؛ و در آن

-
- 1- Fuchs & et al
 - 2- portfolio
 - 3- Arter & Spandel
 - 4- Grace
 - 5- Ediger
 - 6- Paulson & Paulson
 - 7- Tierney

برخلاف کارنامه‌ی کمی (که شامل فهرستی از نام درس‌ها و نمره‌ها از مقیاس ۰-۲۰ می‌باشد) نمره‌ی حذف شده و گزارش پیشرفت تحصیلی، به شکل توصیفی و در مقیاس‌هایی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار و نیازمند تلاش بیشتر) از وضعیت دانش‌آموزان آمده است (کاظمی و حسنی، ۱۳۸۲). بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف نشان می‌دهد، که استفاده از کارنامه‌ی توصیفی امری رایج و دارای سابقه‌ی طولانی است. در کشور فرانسه روش نمره‌گذاری، استفاده از طیف عبارت‌های توصیفی (بالاتر از استاندارد، مطابق با استاندارد و ناسازگار با استاندارد) می‌باشد. در بیش‌تر کشورهای جهان، کارنامه فقط نمره‌های خام را شامل نمی‌گردد؛ و در آن تمامی فعالیت‌ها، مهارت‌ها و نگرش کودک، توصیف و ارزشیابی می‌شود (محقق معین، ۱۳۸۲).

بر این اساس، یکی دیگر از هدف‌های رویکرد جدید، کاهش اعتبار آزمون‌های پایانی از طریق حذف نمره می‌باشد (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲). در نظام ارزشیابی سنتی، امتحان‌های پایانی اعتبار و اقتدار بسیاری می‌یابند؛ و به وسیله‌ی آنها در نظام ارتقایی برنامه درسی، سرنوشت دانش‌آموزان تعیین می‌شود. یکی از نتیجه‌های ملموس و آشکار امتحان‌های پایانی، ایجاد اضطراب در فراگیر است که بیش‌تر دانش‌آموزان به شکلی آن را تجربه کرده‌اند (خلخالی، ۱۳۸۱). اضطراب امتحان بیش‌تر به ارزیابی شناخت منفی، واکنش‌های بدنی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. و به طبع نقش مخرب و بازدارنده‌ی در سلامت روانی و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (ساراسون^۱، ۱۹۷۵). اضطراب امتحان علاوه بر ایجاد مانع‌های جدی برای نشان دادن عملکرد تحصیلی، اعتماد به نفس کلی و تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (میرلوحی، ۱۳۸۰). برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین اضطراب و عملکرد در تکلیف‌ها پیچیده رابطه‌ی منفی معنی داری وجود دارد (بال^۲، ۱۹۸۴؛ ترجمه مسدد، ۱۳۷۳). خوش خلق (۱۳۷۸) در مطالعه‌های خود نشان داد که هر چه دانش‌آموزان، سایه‌ی امتحان -بخصوص امتحان تراکمی و نمره- را کم‌تر بالای سر خود احساس کنند، عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند. با توجه به اینکه در رویکرد جدید، ارزشیابی بصورت مستمر و مداوم در طی زمان اجرا می‌شود؛ و در آن از روش‌ها و

1- Sarason

2- Ball

ابزارهای سنجش کیفی و عملکردی متنوعی استفاده می‌شود، نمره‌ی نهایی فراگیر به عوض اتکا به یک نمره‌ی منحصر بفرد و منفرد (که همان آزمون پایانی سنتی است) حاصل ارزشیابی‌های متعدد در طی زمان است.

لذا موضوع اصلی تحقیق آنست که تا چه اندازه اجرای طرح مذکور در مقطع ابتدایی شهرستان اهواز بر عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان مدرسه‌های ابتدایی عادی شهر اهواز اثر داشته است؟

پیشینه‌ی تحقیق

ارزشیابی توصیفی به عنوان رویکرد جدید که برگرفته شده از تجارب بین‌المللی است، موضوع مطالعه‌های مختلف بوده است (استیگینز^۱، ۲۰۰۵؛ بری^۲، ۲۰۰۵؛ ترز^۳، ۲۰۰۲؛ شپرد^۴، ۲۰۰۰؛ بلک و ویلیام^۵، ۱۹۹۸؛ اسکریون^۶، ۱۹۶۷). ارزشیابی و یادگیری مکمل یکدیگر هستند؛ و بر سنجش تکوینی به عنوان ابزاری برای بهبود فرایند یادگیری پافشاری می‌شود. اصطلاح «ارزشیابی تکوینی» را برای اولین بار در بحث‌های مربوط به تنظیم برنامه‌های درسی مطرح کرد. مهرنز و لهمان^۷ (۱۹۸۴) ارزشیابی تکوینی را فرایند گردآوری اطلاعات -در حالی که یادگیری جریان دارد- می‌دانند؛ تا بدین وسیله بتوان تجربه‌ی یادگیری دانش‌آموز را افزایش داد. شاهدهای پژوهشی نشان می‌دهد که ارزشیابی تکوینی با کیفیت زیاد می‌تواند اثری مثبت بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان داشته باشد (وادل^۸، ۲۰۰۴؛ حیدری، ۱۳۷۵). سیلز^۹ (۲۰۰۱، به نقل از رزم آرا، ۱۳۸۵) اثر استفاده از کارپوشه را به عنوان یک ابزار یادگیری در پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضیات در دو گروه آزمایش

-
- 1- Stiggins
 - 2- Berry
 - 3- Teras
 - 4- Shepard
 - 5- Black & William
 - 6- Scriven
 - 7- Mehrnes & Lehman
 - 8- Waddell
 - 9- Seals

و گواه مورد بررسی قرار داد. نتیجه نشان داد که دو گروه در نمره‌های آزمون پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری ندارند. همچنین تفاوت معنی داری در ۶ خرده مقیاس پرسشنامه نگرش سنج نسبت به ریاضیات بین دو گروه مشاهده نشد.

در مطالعه‌ی دیگری، هاس و آزرین^۱ (۲۰۰۰) و باستن^۲ (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی تکوینی نه تنها نوعی سنجش انتظار نهایی را در خود دارد، بلکه در فرصت یا موقعیت‌های مناسب به بهبود فرایند یادگیری کمک می‌کند. لذا مطالعه‌ی اولینا و سالیوان^۳ (۲۰۰۲) بر خلاف مطالعه‌ی سیلز (۲۰۰۱) در بررسی اثر راهبردهای سنجش کلاسی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان به نتیجه‌های متفاوتی دست یافت. آنان در تحقیق خود، دانش‌آموزان را به سه گروه آزمایشی (الف- بدون ارزشیابی، ب- گروه ارزشیابی معلم، ج- گروه ارزشیابی شخصی) به اضافه‌ی ارزشیابی معلم، تقسیم کردند. نتیجه نشان داد که در وضعیت یکسان دانش‌آموزان در گروه‌های ارزشیابی معلم و ارزشیابی شخصی به اضافه‌ی ارزشیابی معلم، رتبه‌های بالاتری در مقایسه با گروه بدون ارزشیابی کسب کردند. همچنین دانش‌آموزان ارزشیابی شخصی به اضافه‌ی ارزشیابی معلم به توانایی خودشان برای اجرای تحقیق آزمایشی بطور مستقل در آینده اعتماد بیش‌تری داشتند.

در مطالعه‌های دیگری در همین زمینه، موضوع نظم دهی بررسی گردید. کینگ^۴ (۲۰۰۳) به بررسی اثر سنجش تکوینی بر نظم دهی شخصی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی در درس علوم پرداخت. یافته‌ها نشان داد این دانش‌آموزان باور دارند که سنجش تکوینی همراه با تأمل، برای یادگیری بازده‌های درس علوم مفید است. همچنین یافته حاکی از آن بود که سنجش تکوینی همراه با تأمل می‌تواند برای یادگیری علوم و پرورش رفتار یادگیری خودنظم دهی حمایت‌هایی را فراهم آورد.

الانگو^۵ و همکاران (۲۰۰۵) در یک تحقیق پیمایشی میزان موفقیت پوشه کار را به عنوان ابزاری برای یادگیری، از دید گروهی از دانشجویان بررسی کردند. نتیجه نشان داد بیش‌تر این

-
- 1- Hass & Osborn
 - 2- Boston
 - 3- Olina & Sullivan
 - 4- King
 - 5- Elango

دانشجویان اعتقاد دارند که کارپوشه ابزار مفیدی برای افزایش یادگیری است؛ تنها دغدغه ی آنان وقت گیر بودن این روش بود.

مطالعه های انجام شده در داخل کشور، نتیجه های مختلفی به دنبال داشته است. محمدی (۱۳۸۴) در بررسی اثر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه ی سوم ابتدایی، به این نتیجه رسید که بین عزت نفس دانش آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده اند و دانش آموزانی که با روش سنتی ارزشیابی شده اند، تفاوت معنی داری وجود دارد. به علاوه مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش آموزان با یکدیگر و با معلم در گروه تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بیش تر بود. اما نظم و انضباط آنها نسبت به گروه تحت پوشش ارزشیابی سنتی کم تر بوده است.

نتیجه گزارش خوش خلق (۱۳۸۷) از اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در ۱۰ استان کشور، حاکی از آن است که در املا و خواندن، بین دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان غیر مشمول طرح، در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی تفاوت معنی داری وجود ندارد. ولی در درس علوم و ریاضی تفاوت معنی داری بین دو گروه مشاهده شده است.

رزم آرا (۱۳۸۵) در پژوهشی نشان داد که تفاوت معنی داری بین پیشرفت تحصیلی درس ریاضی و فارسی و اضطراب امتحان دانش آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش آموزان مدرسه های عادی وجود دارد؛ و ارزشیابی توصیفی، در پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان آنها تأثیری مثبت داشته است.

شکراللهی (۱۳۸۵) در پژوهشی به مقایسه ی سبک های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ی ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مدرسه های ابتدایی پرداخت. نتیجه نشان داد که ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی، دارای مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزشیابی است. همچنین در بین استانداردهای چهارگانه، استاندارد «کارآوری» بیش ترین میزان مطابقت را با ارزشیابی توصیفی نشان می دهد.

در مجموع، مطالعه های خارجی و داخلی، بیانگر آنست که روش ارزشیابی توصیفی نه تنها می تواند بر عملکرد تحصیلی دانش آموز اثر بگذارد، بلکه می تواند بر ابعاد روانشناختی و فردی دانش آموزان نیز اثر گذاشته و تجربه ی خوش آیندی برای آنان در محیط مدرسه به همراه داشته

باشد. اما از آنجایی که، اجرای هر نوآوری آموزشی مستلزم توجه به شرایط علمی، فرهنگی و آموزشی مربوط به دانش‌آموزان، اولیای آموزشی و خانواده‌ها و محیط مدرسه است؛ لذا در مطالعه‌ی حاضر عملکرد روش ارزشیابی توصیفی در شهرستان اهواز بررسی شده است.

هدف تحقیق

هدف کلی پژوهش حاضر مشخص کردن اثر ارزشیابی توصیفی بر عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر اهواز بود.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه ۱- بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مدرسه‌های عادی شهر اهواز در درس ریاضی تفاوت وجود ندارد.

فرضیه ۲- بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مدرسه‌های عادی شهر اهواز در درس علوم تجربی تفاوت وجود ندارد.

فرضیه ۳- بین میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مدرسه‌های عادی شهر اهواز تفاوت وجود ندارد.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق

از آنجا که در این تحقیق دستکاری متغیرها از اختیار محقق خارج است، لذا روش تحقیق حاضر از نوع طرح علی-مقایسه‌ی است. در این روش دانش‌آموزانی که در طرح آزمایشی آموزش و پرورش، مبتنی بر ارزشیابی توصیفی به تحصیل مشغول هستند، با دانش‌آموزانی که در مدرسه‌های عادی تحصیل می‌کنند، مقایسه شده‌اند.

جامعه و روش نمونه گیری

جامعه ی آماری تحقیق حاضر، کلیه ی دانش آموزان پایه ی سوم ابتدایی تشکیل شده که در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۶ در شهر اهواز مشغول به تحصیل بوده اند. با توجه به اینکه اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۶ در شهر اهواز به ۳ ناحیه ی آموزشی (۱، ۲ و ۴) ابلاغ گردیده است، لذا جهت انتخاب نمونه با توجه به اینکه نواحی ۲ و ۴ هر یک دارای ۲ مدرسه ی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بودند، از هر یک از این ناحیه ها یک مدرسه و از ناحیه ی ۱ نیز یک مدرسه که تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی بود، بصورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه ۱ کلاس بصورت تصادفی انتخاب شد. بنابراین دانش آموزان ۲ کلاس پسرانه و ۱ کلاس دخترانه و در مجموع ۳ کلاس که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در نواحی سه گانه ی آموزش و پرورش بودند، نمونه ی آماری این پژوهش را تشکیل داده است. به علاوه ۱ کلاس از دانش آموزان دختر، و ۲ کلاس پسرانه ی مدرسه های عادی که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نمی باشند، بر حسب پیشنهاد کارشناسان مقطع ابتدایی برای همسازی نمونه ها (به دلیل شباهت های فرهنگی، محیطی، تحصیلی و خانوادگی دانش آموزان) بصورت تصادفی به عنوان نمونه ی مقایسه یی این پژوهش انتخاب شدند. روش نمونه گیری به کار گرفته شده در این تحقیق، روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله یی می باشد.

ابزار جمع آوری اطلاعات

در این پژوهش برای جمع آوری داده ها از ابزار زیر استفاده شد: ۱- آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی. ۲- آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی. ۳- پرسشنامه ی اضطراب امتحان. در ادامه اطلاعات لازم در مورد هر یک از این آزمون ها و پرسشنامه ها ارائه شده است.

آزمون های پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم

در این پژوهش برای سنجش پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم دانش آموزان پایه ی سوم ابتدایی، از آزمون های پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم که توسط رضایی (۱۳۸۵) طراحی شده است استفاده شد. آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی ۳۵ پرسش دارد؛ که ۲۹ پرسش آن چند گزینه یی، ۴ پرسش کوتاه پاسخ و ۲ پرسش محدود پاسخ می باشد. رضایی برای تدوین

پرسش‌های این آزمون، از جدول مشخصات به منظور برقراری تناسب بین هدف‌ها و محتوای کتاب ریاضیات استفاده کرد. وی پرسش‌های این آزمون را با استفاده از نظر سرگروه‌های آموزشی ریاضیات پایه‌ی سوم ابتدایی، استادان و متخصصان روان‌شناسی تربیتی و روان‌آزمایی از نو مورد بررسی قرار داد، تا از روایی محتوایی این آزمون اطمینان حاصل نماید. رضایی پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضیات را برابر $0/88$ گزارش کرد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسش‌های چهار گزینه‌ی $0/52$ و برای پرسش‌های تشریحی $0/25$ به دست آمد. آزمون پیشرفت تحصیلی علوم از ۲۹ پرسش چند گزینه‌ی، ۶ پرسش کوتاه پاسخ و در مجموع ۳۵ پرسش به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی درس علوم پایه‌ی سوم ابتدایی تشکیل شده است. وی فرایند مشابهی برای اعتباریابی این آزمون نیز به کار برده است. رضایی پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی علوم را برابر $0/81$ گزارش نمود. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسش‌های چهار گزینه‌ی $0/54$ و برای پرسش‌های سؤالات تشریحی $0/23$ به دست آمد.

آزمون اضطراب امتحان

در این پژوهش از مقیاس اضطراب امتحان اهواز^۱ برای اندازه‌گیری اضطراب امتحان آزمودنی‌ها استفاده شد. مقیاس اضطراب امتحان اهواز، با استفاده از روش آماري تحليل عامل‌ها برای سنجش علامت‌های اضطراب امتحان بر روی یک نمونه‌ی دانش‌آموزی، توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ساخته شد. این مقیاس یک پرسشنامه‌ی خود-گزارشی و مداد-کاغذی است؛ که شامل ۲۵ ماده می‌باشد؛ و آزمودنی‌ها باید یکی از چهار گزینه «هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات» را انتخاب نمایند. گزینه‌ها به ترتیب بر اساس مقدارهای ۰، ۱، ۲ و ۳ نمره‌گذاری می‌شوند؛ که گرفتن نمره‌ی زیاد در این آزمون نشان دهنده‌ی اضطراب امتحان زیاد است. همچنین حداقل و حداکثر نمره‌ی فرد در این آزمون، به ترتیب صفر و ۷۵ خواهد بود. ابوالقاسمی و همکاران برای سنجش پایایی پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان از سه روش

1- Ahwaz Test Anxiety Scale

(بازآزمایی^۱، همسانی درونی^۲ و تنصیف^۳) استفاده کردند. در این پژوهش با استفاده از روش بازآزمایی ضریب همبستگی ۰/۷۷، با استفاده از روش همسانی درونی ضریب آلفای ۰/۹۴ و با استفاده از روش تنصیف ضریب پایایی ۰/۸۹ به دست آمد. مهرابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۹) طی پژوهش خود، ضریب های همسانی درونی، تنصیف و بازآزمایی را برای پرسشنامه ی اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۹۱ گزارش کردند. برای ارزیابی اعتبار پرسشنامه، این پرسشنامه به طور همزمان با آزمون اضطراب عمومی^۴ (ANQ) (نجاریان، عطاری و مکوندی، ۱۳۷۵) و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) به آزمودنی ها داده شد (علامه، ۱۳۸۴). ضریب همبستگی بین نمره های مقیاس اضطراب عمومی و پرسشنامه ی اضطراب امتحان برای کل نمونه ۰/۶۷ گزارش شد. همچنین ضریب همبستگی نمره های مقیاس عزت نفس و پرسشنامه ی اضطراب امتحان برای کل نمونه ۰/۵۷- گزارش شد. در پژوهش مهرابی زاده هنرمند و همکاران (۱۳۷۹) برای بررسی اعتبار پرسشنامه ی اضطراب امتحان، از آزمون اضطراب پیشرفت استفاده و ضریب اعتبار ۰/۷۱ گزارش شد؛ که در سطح $p=0/01$ معنی دار می باشد.

روایی و پایایی ابزار تحقیق

در پژوهش حاضر ضریب پایایی آزمون اضطراب امتحان، با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مرحله ی مقدماتی ۰/۹۳ و در اجرای اصلی ۰/۹۰ به دست آمد. روایی پرسشنامه ی اضطراب امتحان با استفاده از روش اعتباریابی سازه صورت گرفت و مقدار آن برابر ۰/۴۳ به دست آمد.

روش اجرا

پژوهش حاضر در چند مرحله اجرا شد:

مرحله ی اول- شناسایی مدرسه های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، و مدرسه های گروه گواه در ناحیه های ۱، ۲ و ۴ و اخذ مجوز لازم از پژوهشکده ی استان و اداره های آموزش و

1- test-retest

2- internal consistency

3- split-half

4- Anxiety Questionnaire

پرورش ناحیه‌ها برای مراجعه به مدرسه‌های بالا. مرحله‌ی دوم- انتخاب نمونه‌ی ۳۰ نفری از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی به صورت تصادفی و اجرای آغازین پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان. مرحله‌ی سوم- برطرف نمودن اشکال‌های این پرسشنامه و اجرای اصلی آن بر روی دانش‌آموزان مدرسه‌های انتخاب شده. مرحله‌ی چهارم- اجرای آزمون‌های پیشرفت تحصیلی پس از هماهنگی با مدیران و معلمان مدرسه‌های گروه‌های آزمایش و گواه در نیمه‌ی دوم اردیبهشت ماه سال ۱۳۸۷. مرحله‌ی پنجم- جمع‌آوری اطلاعات به دست آمده، کد گذاری و تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس روش‌های آماری مناسب.

روش تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها در تحقیق حاضر از آزمون t مستقل استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

در این بخش یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه می‌شوند.

فرضیه‌ی ۱- بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مدرسه‌های عادی شهر اهواز در درس ریاضی تفاوت وجود ندارد.

جدول ۱. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه در آزمون ریاضی با استفاده از آزمون t مستقل

سطح معنی‌داری	df	t	متغیر	آزمون ریاضی
۰/۰۱۶	۱۴۵	۲/۴۴	۲۴/۳۴	میانگین
			۷/۴۳	انحراف استاندارد
			۲۱/۲۲	میانگین
			۷/۹۹	انحراف استاندارد
				گروه آزمایش
				گروه گواه

با توجه به داده‌های جدول ۱، میانگین نمره‌های گروه آزمایش (۲۴/۳۴) بیش تر از میانگین نمره‌های گروه گواه (۲۱/۲۲) می‌باشد. برای نشان دادن وجود تفاوت معنی داری در دو گروه از آزمون t مستقل استفاده شد. نتیجه‌ی به دست آمده نشان می‌دهد که t به دست آمده، معادل با ۲/۴۴ است؛ که در سطح آماری تعیین شده $p < ۰/۰۵$ معنی دار می‌باشد. در نتیجه فرضیه‌ی صفر رد، و فرض مخالف آن (داشتن تفاوت) قبول می‌شود. با توجه به معنی دار بودن تفاوت میانگین‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی در درس ریاضی پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته‌اند.

فرضیه‌ی ۲- بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مدرسه‌های عادی شهر اهواز در درس علوم تجربی تفاوت وجود ندارد.

جدول ۲. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه در آزمون علوم با استفاده از آزمون t مستقل

سطح معنی داری	df	t	متغیر	آزمون علوم
۰/۱۴	۱۲۴	/۸۸	میانگین	گروه آزمایش
			انحراف استاندارد	گروه آزمایش
			میانگین	گروه گواه
			انحراف استاندارد	گروه گواه

با توجه به شاخص‌های جدول ۲، میانگین نمره‌های گروه آزمایش (۲۴/۹۰) و میانگین نمره‌های گروه گواه (۲۴/۷۴) می‌باشد. برای نشان دادن اینکه آیا این تفاوت از نظر آماري معنی دار است یا نه، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتیجه به دست آمده حکایت از آن دارد که t به دست آمده، معادل با ۰/۱۴ است؛ که در سطح آماري تعیین شده $p < ۰/۰۵$ معنی دار نمی‌باشد. در نتیجه فرضیه صفر تأیید می‌شود. نتیجه می‌گیریم که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی در درس علوم تفاوت معنی داری وجود ندارد.

فرضیه‌ی ۳- بین میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی تحت پوشش

طرح ارزشیابی توصیفی، با دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی مدرسه‌ها عادی شهر اهواز تفاوت وجود ندارد.

با توجه به شاخص‌های جدول بالا، میانگین نمره‌های گروه آزمایش در پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان (۰/۸۱) کم‌تر از میانگین نمره‌های گروه گواه (۱/۱۶) می‌باشد. برای تعیین سطح اختلاف دو گروه در آزمون اضطراب از آزمون t مستقل استفاده شد. نتیجه‌ی به دست آمده از جدول ۳ نشان می‌دهد که t به دست آمده، معادل با $۳/۸۶$ - است؛ که در سطح آماري تعیین شده $p < ۰/۰۵$ معنی دار می‌باشد. در نتیجه فرضیه‌ی صفر رد و فرض مخالف آن قبول می‌شود. با توجه به معنی دار بودن تفاوت میانگین‌ها می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی اضطراب امتحان کم‌تری داشته‌اند.

جدول ۳. نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل آزمون t مستقل برای نمره‌های اضطراب امتحان دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه

سطح معنی داری	df	t	متغیر	آزمون علوم
۰/۰۰۱	۱۴۸	-۳/۸۶	۰/۸۱	گروه آزمایش
			۰/۵۸	انحراف استاندارد
			۱/۱۶	میانگین
			۰/۵۰	انحراف استاندارد
				گروه گواه

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه‌های به دست آمده برای فرضیه‌ی ۱ نشان می‌دهد، بین پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و دانش‌آموزان مشمول این طرح عملکرد بهتری در درس ریاضی داشته‌اند. پژوهش‌های بسیاری همگام با نتیجه‌ی این پژوهش اثربخشی ارزشیابی تکوینی و ارایه‌ی بازخورد بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی را تأیید کرده‌اند (رضایی، ۱۳۸۵؛ رزم آرا، ۱۳۸۵؛ خوش‌حلق، ۱۳۸۵). علاوه بر این‌ها سپاسی (۱۳۷۸) در پژوهشی نشان داد

اجرای آزمون‌های تکوینی به تعداد متوسط (سه بار در هر ثلث) بر معدل پایان سال تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی اثر زیادی دارد.

نتیجه‌های به دست آمده برای فرضیه ی ۲ نشان می‌دهد، بین پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی تفاوت معنی داری وجود ندارد. در نتیجه نوع ارزشیابی (توصیفی یا ملاک نمره‌ی) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم اثری نداشته است. نتیجه ی پژوهش کلهر (۱۳۸۴) هماهنگ با نتیجه ی فرضیه ی حاضر حاکی از عدم وجود تفاوت معنی دار بین پیشرفت تحصیلی گروه‌های آزمایش و گواه می‌باشد.

نتیجه ی به دست آمده برای فرضیه ی ۳ نشان می‌دهد، بین میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان با توجه به نوع ارزشیابی تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و ارزشیابی توصیفی در کاهش میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان مشمول این طرح اثر مثبت داشته است. پژوهش رزم آرا (۱۳۸۵) و همسو با نتیجه ی پژوهش حاضر نشان می‌دهد، ارزشیابی توصیفی بر کاهش میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان مشمول این طرح اثرگذار بوده است.

از آنجا که از طریق ارزشیابی تحصیلی، حاصل تلاش‌های یک دوره ی آموزشی مورد سنجش قرار می‌گیرد، و ضمن صدور مجوز ارتقای فراگیران به سطح بالاتر، کاستی‌های احتمالی فرآیند آموزش نیز مشخص می‌شود. لازم است نحوه ی اجرای ارزشیابی تحصیلی مطابق با ضابطه‌های علمی باشد. امروزه ارزشیابی در مرکزهای آموزشی به صورت عادت در آمده، و به صورت پرسش، طرح و تکثیر می‌شود. ارزش کمی آن به صورت نمره در می‌آید و سرنوشت فراگیران را در گذراندن یا توقف آن درس تعیین می‌کند. در حالی که فلسفه ی وجودی ارزشیابی تحصیلی تنها یکی از موارد استفاده از نتیجه ی ارزشیابی است، و استفاده‌های دیگر آن (از جمله تعیین کیفیت آموزشی در کلاس در طول دوره، تعیین جایگاه هر دانش‌آموز در کلاس در میدان رقابت سالم تحصیلی و نیز مقایسه با گذشته ی تحصیلی او، آرایه ی بازخورد به فراگیران در مورد کاستی‌ها یا ضعف تحصیلی در مفاهیم درسی) نیز باید مدنظر قرار گیرد. هدف از امتحان، آگاه کردن دانش‌آموزان از میزان پیشرفت آنان است، و معلم با تجزیه و تحلیل نتیجه ی امتحان و آگاه کردن شاگردان از نقاط قوت و ضعف خود، می‌تواند به یادگیری بهتر آنان کمک کند. آگاهی دانش‌آموز از پیشرفت خود نه تنها به عنوان انگیزه‌ی قوی

برای کوشش و بیش‌تر در جهت یادگیری به شمار می‌رود، بلکه علاقه‌ی دانش‌آموز را نسبت به یادگیری افزایش می‌دهد، و اعتماد به نفس او را بالا می‌برد.

به علاوه آگاه کردن دانش‌آموز از نقاط ضعف خود و راهنمایی وی در جهت اصلاح نارسایی‌های یادگیری، موجب خواهد شد که او امتحان را نه به عنوان یک عامل تهدید کننده، بلکه به عنوان عملی که به یادگیری بهتر وی کمک می‌کند، تلقی نماید. در نظام ارزشیابی باید به جای بها دادن به نمره و نتیجه‌ی کار، به نحوه‌ی انجام کار و پیمودن راه حل و تلاش دانش‌آموز اهمیت داده شود؛ و به هر میزانی که از خود فعالیت نشان می‌دهد، مورد توجه قرار گیرد، تا به درس و تحصیل علاقمند شود.

مطالعه‌ی گذشته‌ی این موضوع در داخل و خارج از کشور و همچنین بررسی گزارش ناظران طرح و نظر معلمان، مدیران، والدین و دیگر تحلیل‌گران نظام آموزشی که به منظور بررسی این پژوهش مطالعه شده، گویای آنست که به طور کلی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی با توجه به ویژگی‌های آن (از جمله توجه به ویژگی‌های اجتماعی-عاطفی، سطح‌های مختلف یادگیری، استفاده از ابزارهای مختلف و متناسب، کاهش اضطراب و توجه به سلامت روانی، توجه به عملکرد، توجه به همه جانبه‌نگری و انعطاف در تعریف پیشرفت تحصیلی و سرانجام توجه به هدف‌ها و معیارهای تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی دانش‌آموزان) در ارزشیابی آنها که در مقایسه با ویژگی الگوهای رایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (که محور اصلی آنها بر مقایسه‌ی دانش‌آموزان با توزیع عادی کلاس درس و وضعیت دیگر دانش‌آموزان مبتنی بر رقابت است که با خود هیجان‌ها و اضطراب‌های کاذب و غفلت از هدف‌های و معیارهای اصلی برنامه‌ها و مواد درسی را به همراه دارد) با استقبال و توجه روبرو شده و به عنوان یک طرح ضروری و مهم تلقی و خوانده شده است.

در این پژوهش نیز مانند دیگر تحقیق‌ها محدودیت‌هایی بر سر راه تحقیق وجود داشت که عبارتند از:

۱- به دلیل کم بودن تعداد دانش‌آموزان نمونه‌ی تحقیق، به این علت که طرح ارزشیابی توصیفی در تعداد بسیار محدودی از مدرسه‌های شهر اهواز اجرا شده است، نتیجه‌ی این تحقیق را نمی‌توان به موردهای مشابه تعمیم داد.

۲- اجرای تحقیق روی نمونه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی، توان تعمیم‌پذیری این

پژوهش را محدود می‌سازد.

در خاتمه پیشنهاد می‌شود محققان علاقمند با حمایت سازمانی به صورت طولی از پایه‌ی اول تا سوم این طرح را مورد بررسی قرار داده و در طی این سه سال عمق و دوام یادگیری را مطالعه نمایند. همچنین، لازم است تحقیق‌هایی در رابطه با وضعیت تحصیلی، روحی و رفتاری دانش‌آموزانی که تا پایه‌ی سوم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بوده‌اند و اکنون در پایه‌های بالاتر (پایه‌ی چهارم و پنجم) مشغول به تحصیل هستند صورت گیرد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره سوم، سال سوم، شماره ۳ و ۴، ۶۱-۷۴.
- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرآیند مدار. *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی*، تهران، انتشارات تزکیه.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). برخی شیوه‌های نو در سنجش آموخته‌ها و کاربرد آنها در ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در دوره آموزش عمومی، *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی* (ص ۸۱-۶۵)، تهران، انتشارات تزکیه.
- بال، ساموئل (۱۹۸۴). *انگیزش در آموزش و پرورش*، ترجمه سید علی اصغر مسدد، (۱۳۷۳)، شیراز، دانشگاه شیراز.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۹). راهبردهایی برای پیشگیری از اضطراب امتحان، *مجله پیوند*، شماره ۴.
- حسنی، محمد (۱۳۸۲). الگوی تحصیلی ارتقای خود به خود تحصیلی: از آرمان تا واقعیت،

مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی (صص ۱۳۳-۱۱۳)، تهران، انتشارات تزکیه.

حسینی، محمد (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی: پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان، تهران: انتشارات آثار معاصر.

حسینی، محمد؛ و احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات مدرسه.

حسینی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهبردها)، تهران: انتشارات آثار معاصر.

حصاریانی، زهرا (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی: الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی.

قابل دسترسی در نشانی: <http://arzeshyabikeafi.persianblog.com/#5084724>

حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان های نظام جدید منطقه فریدون کنار در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

خلخالی، مرتضی (۱۳۸۱). آسیب شناسی نظام برنامه ریزی ایران، تهران: نشر سوگند.

خوش خلق، ایرج (۱۳۷۸). اصلاح نظام ارزشیابی مدرسه، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌ها ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ (مرحله سوم)، تهران، گزارش پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

رزم آرا، صمد (۱۳۸۵). اثرات ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.

رضایی، اکبر (۱۳۸۵). اثر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

سپاسی، حسین (۱۳۷۸). مقایسه اثر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره سوم، شماره ۱، ۳۹-۵۰.

سیف. علی اکبر (۱۳۸۴). *سنجش فرآورده های یادگیری: روشهای قدیم و جدید*، تهران: نشر دوران.

شکرالهی، محبوبه (۱۳۸۵). *مقایسه سبک های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مدرسه ها ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

علامه، عاطفه (۱۳۸۴). *بررسی روابط ساده و چندگانه عزت نفس، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلق با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان سال اول دبیرستان های اهواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

کلهر، منوچهر (۱۳۸۴). *بررسی میزان تحقق هدف های ارزشیابی توصیفی در استان قزوین*، گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.

کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). *سنجش عملکرد در سومین مطالعه بین المللی ریاضی و علوم (TIMSS) چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

محقق معین، محمدحسن (۱۳۸۲). *ارزشیابی اجرای طرح پیش آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، گزارش پژوهشی*، تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش.

محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا تهران.

مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (۱۳۷۹). بررسی میزان همه گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خودکارآمدی و جایگاه آن با توجه به متغیر

هوش، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال هفتم، شماره ۱ و ۲، ۷۲-۵۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران، انتشارات تزکیه.

میرلوحی، سارا (۱۳۸۰). *بررسی سهم اضطراب امتحان در کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (1), 34-36.

Berry, R. (2003). *Alternative assessment and assessment for learning*. Paper presented at the Conference of Societies goal and assessment, Manchester, UK: International Association for Educational assessment (IAEA).

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

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

Boston, E. (2002). *The concept of formative assessment*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ670711).

Ediger, M. (2000). *Qualitative assessment versus measurements of student achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 447 154).

Elango, S Jutti, R. and Lee, K. (2005). Portfolio as a learning tool: Students Perspective. *Annals Academy of Medicine*, 34, 8.

Fuchs, L., Fuchs, D., Karnes, K., Hantel, C., & Katzaroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: Effect on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36, pp 609-646.

Grace, C. (1992). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. Urbana, IL.: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 357 393).

- Hass, M., & Osborn, J. (2000). Using a Formative Program Portfolio to Enhance Graduate School Psychology Programs. *The California School of Psychology as a Quintessential Resource*, 7, 75-84.
- King, M. D. (2003). *The effects of formative assessment on student self-regulation, motivational beliefs, and achievement in elementary science*. Doctoral Dissertation, George Mason University.
- Mehrnnes, A.W., & Lehman, J. I. (1984). *Measurement and evaluation in education and psychology*. New York: Holt: Rinehart and Winston inc.
- Olina, Z., & Sullivan, H. J. (2002). Effect of classroom evaluation strategies on student achievement and attitudes. *Educational Technology Research and Development*, 50, 61-75
- Paulson, F. L., & Paulson, P. P. (1994). *Student led portfolio conference*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 377 241).
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-perception. *Stress and Anxiety*, 2, 27, 44.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. (AERA monograph Series on Curriculum Evaluation, NO. 1); Chicago, IL.: Rand McNally.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 1-14.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87. 324-332.
- Teras, M. (2002). Using assessment for learning and learning for assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 501-510.
- Tierney, R. (1992). Setting a new agenda for assessment. *Learning*, 21, 62-64.
- Waddell, C. A. (2004). *The effect of negotiated written feedback within formative assessment on fourth-grade students motivation and goal orientations*. Doctoral Dissertation, University of Missouri-Saint Louis.