فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری

دکتر آمنه عالی*

ریحانه مبارک قمصری**

چکیده

در دهه اخیر اجرای ارزشیابی توصیفی، به منزلهٔ تغییری چشمگیر در نظام آموزشی، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده و تاکنون مطالعات بسیاری به منظور ارزیابی موفقیت این طرح نوین انجام گرفته و نتایج متنوع و گاه متضادی در این زمینه گزارش شده است. فراتحلیل حاضر برای دستیابی به نتیجه ای کلی و قضاوتی صحیح درباره میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر سه بازده اساسی یادگیری یعنی بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی انجام گرفته است. جامعه مورد نظر، همه پژوهشهای انجام گرفته از سال ۱۳۸۲ تاکنون است که تأثیر ارزشیابی توصیفی را بر عملکرد دانش آموزان با شاخصهای مختلف سنجیده اند و در پایگاههای اطلاعاتی قابل دسترس اند. پس از ارزیابی پژوهشها براساس معیارهای ورود و خروج، ۵۲ پژوهش انتخاب و با نرم‌افزارهای CMA2 و SPSS تحلیل شدند. با انجام تحلیل حساسیت به منظور حذف مطالعات دارای سوگیری انتشار، ۲۱ اندازه اثر نامتقارن، از مجموع ۱۳۵ اندازه اثر به دست آمده، حذف و مقادیر اندازه اثر ترکیبی برای ۱۱۴ اندازه اثر باقیمانده در مدلهای ثابت و تصادفی به ترتیب ۰/۵۵۸ و ۰/۵۰۵ محاسبه شد. معناداری هر دو اندازه اثر حاکی از تأیید اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های یادگیری است که براساس ملاک کوهن، میزان این تأثیر در هر سه بازده یادگیری متوسط است و از این میان اندازه اثر مربوط به بازده شناختی بیشترین مقدار و بازده عاطفی کمترین مقدار را داراست. همچنین نتایج تحلیل واریانس حاکی از وجود تفاوت معنادار میان اندازه اثر بازده شناختی و عاطفی و بازده شناختی و اجتماعی است.

کلید واژگان: ارزشیابی توصیفی، بازده‌های یادگیری، فراتحلیل، بازده شناختی، بازده عاطفی، بازده اجتماعی

تاریخ دریافت: ۹۵/۴/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۸

* استادیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) a.aali@atu.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی mobarakreyhane@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

مقدمه

سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظامهای آموزش و پرورش جهان به شمار می آید و در آموزش و پرورش سنتی به منزلهٔ آخرین گام فرآیند آموزش به منظور تصمیم‌گیری دربارهٔ ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر به کار می‌رود. در حالی که اکنون براساس الگوی سه مرحله‌ای لفرانسوا[1] (۱۹۹۱)، در همهٔ مراحل تدریس ارزشیابی به گونه‌ای مستمر همراه با تدریس و به منزلهٔ بخشی از تجارب یادگیری به کار می‌رود و به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزان، بر هدایت یادگیری آنها متمرکز است.

به گفته اُدانل[2]، ریو[3] و اسمیت[4] (۲۰۰۷)، سنجش فرآیندی است برای شناخت آنچه دانش آموز می‌داند و آنچه می‌تواند انجام دهد و ارزشیابی عبارت است از مقایسه نتایج به دست آمده از سنجش عملکرد یادگیرندگان با هدفهای آموزشی یا هدفهای یادگیری و تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیتهای آموزشی معلمان و کوششهای یادگیری دانش آموزان یا دانشجویان موفقیت آمیز بوده اند و به چه میزانی. طبق این تعریف، اقداماتی که در حیطه سنجش و ارزشیابی صورت می‌گیرد منجر به کشف کاستیها، نواقص، نقاط قوت، امکانات و محدودیتهای فرآیند آموزش و درنهایت تسهیل یادگیری می‌شود. این تواناییها و پیامدهای نظام سنجش و ارزشیابی، راهی برای پیگیری مشکلات و نقایص آموزش و یادگیری در نظامهای پیشرفته آموزشی جهان گشوده است؛ یعنی رهگیری ریشه برخی مسائل نظام آموزشی در خود فعالیت سنجش و ارزشیابی.

در نظام آموزش و پرورش کشورمان نیز، نگاه مجدد به ارزشیابی، بازنگری و باز تعریف آن و ایجاد ارزشیابی نوین، به مثابه ضرورتی قطعی جلوه‌گر شده است. از این رو طرح ارزشیابی توصیفی برای رفع نواقص نظام ارزشیابی سنتی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به اجرا در آمد. نتایج اجمالی ارزیابی اجرای آزمایشی طرح توصیفی در سالهای ۱۳۸۲ تا ۸۴ طبق گزارش خوش‌خلق (۱۳۸۳و ۱۳۸۴) نشان داد که این طرح به دلیل برخی ناهماهنگیهای داخلی و اجرایی ناموفق بوده است. این طرح پس از اعمال اصلاحات، مجدداً به صورت آزمایشی در برخی از مناطق اجرا شد و خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۵) آن را ارزیابی کردند. نتایج نشان داد که پس از سه سال اجرای آزمایشی دومین هدف طرح یعنی بهداشت روانی و کاهش اضطراب تحقق یافته اما اهداف شناختی و نگرشی و بهبود فرآیند سنجش تحقق نیافته یا زمینه‌های تحقق آن هنوز فراهم نشده است.

1. Lefrancois
2. O'Donnell
3. Reeve
4. Smith

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

پس از اجرای سراسری ارزشیابی توصیفی، فعالیتهایی در زمینهٔ رفع مشکلات و چالشهای اجرایی و توجیه مدیران و معلمان در پذیرش و کاربرد صحیح این شیوه نوین انجام گرفت و همزمان پژوهشهای متعددی در دانشگاهها و پژوهشکده ها در زمینه میزان پذیرش و موفقیت آن اجرا شد. حال این سؤال مطرح است که آیا پس از گذشت تقریباً ۱۲ سال از اجرای ارزشیابی توصیفی اهداف این شیوه نوین ارزشیابی محقق شده است؟ پژوهشها چه پاسخی به این پرسش داده اند؟

با مروری بر پژوهشهایی که ارزیابی میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی را بر عملکرد دانش‌آموزان هدف قرار داده اند، تناقضاتی آشکار می‌شود؛ در حالی که برخی پژوهشها تأثیر مثبت ارزشیابی توصیفی را بر ارتقای بازده‌های یادگیری گزارش کرده اند، تحقیقاتی نیز وجود دارد که تفاوت معناداری در عملکرد فراگیران در گروههای مطالعه مشاهده نکرده اند. این امر سبب تشدید ابهام متخصصان و مجریان امر در این زمینه می‌شود. در چنین شرایطی بهترین راه برای دستیابی به نتیجه ای مناسب و درخور، انجام فراتحلیل به منظور ترکیب نتایج کمّی پژوهشهاست.

هرچند حسنی و پوزش شیرازی (۱۳۹۳)، با روش تحلیل مضمون، ۳۰ نمونه از پژوهشهای متنوع در پیشینه موضوع را بررسی کرده و نتایج مثبت و منفی، نقاط قوت و ضعف و راهکارها را جمع‌بندی و در مقوله‌های بهداشت روان و عملکرد تحصیلی دانش آموز، عملکرد معلم و نگرش اولیا خلاصه کرده اند، اما از آنجا که روش پژوهش مذکور کیفی بوده، مقدار واقعی این اثرات واضح نیست و قابل مقایسه به تفکیک بازده‌های یادگیری نیست. همچنین پژوهشهای بررسی شده در آن تحلیل تنوعی از پژوهشهای نگرش‌سنج و سنجش اثربخشی بر عملکرد را با جامعه آماری متفاوت یعنی والدین، دانش آموزان، معلمان و مدیران دربرمی گیرد که نتایج کلی از آن استنباط می‌شود. لذا هدف پژوهش حاضر، ترکیب یافته‌های پژوهشهای انجام شده درباره ارزیابی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های یادگیری به منظور دستیابی به نتایج واحد و برآورد دقیق اندازه اثر و همچنین مقایسه میزان این تأثیر بر بازده‌های گوناگون شناختی، عاطفی و اجتماعی است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع فراتحلیل است. فراتحلیل فرآیند ترکیب آماری نتایج پژوهشهای مستقل و جداگانه برای دستیابی به نتایج کلی است. به بیان دیگر این تکنیک خلاصه ای از پژوهشهای پیشین است که برای مقایسهٔ پیامدها در طول دامنه ای وسیع از مطالعات، روشهای کمّی را به کار می‌گیرد. در فراتحلیل که به واقع ترکیب کمّی گزارشهای تجربی مشابه است مطالعات

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

پژوهشی گردآوری، کدگذاری و تفسیر می‌شوند. برای ترکیب نتایج عددی در فراتحلیل از اندازه اثر استفاده می شود که روشها و شاخصهای متفاوتی برای محاسبه آن وجود دارد (هومن، ۱۳۹۱). از آنجا که فراتحلیل حاضر دربرگیرندهٔ پژوهشهای اولیه ای از نوع آزمایشی و شبه آزمایشی بوده در محاسبه اندازه اثر، شاخص d به کار رفته است.

فراتحلیل حاضر در چند مرحله بدین شرح انجام شده است: ۱) تعریف متغیرهای مورد نظر ۲) جستجوی پایگاههای اطلاعاتی و گردآوری پژوهشهای مورد نظر ۳) استخراج یافته‌های کمّی هر پژوهش ۴) محاسبه اندازه اثر هر مطالعه ۵) محاسبه اندازه اثر ترکیبی و مقایسه‌های بعد از آن.

جامعه آماری پژوهش حاضر، مقالات چاپ شده در مجلات علمی - پژوهشی معتبر کشور، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری و گزارش طرحهای پژوهشی انجام گرفته در زمینه موضوع تحقیق است. برای انتخاب نمونه چند ملاک ورود و خروج در نظر گرفته شده که عبارت اند از: ورود پژوهشهایی که به منظور بررسی کمّی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های یادگیری، عملکرد دانش آموزان را در زمینه‌های بازده‌های شناختی (با شاخصهای پیشرفت تحصیلی، خلاقیت، خود-تنظیمی و ...)، بازده‌های عاطفی (با شاخصهای اضطراب، اعتماد به نفس، کیفیت زندگی، سلامت روان، انگیزه، خودپنداره و ...) و بازده‌های اجتماعی (با شاخصهای مهارتهای اجتماعی، سازگاری اجتماعی و ...) ارزیابی کرده اند و خروج پژوهشهایی که اطلاعات لازم را برای محاسبه اندازه اثر گزارش نکرده و یا از کیفیت لازم برخوردار نبوده اند. با رعایت این ملاکها در مجموع ۵۲ پژوهش انتخاب و پس از استخراج داده‌های لازم، تحلیل آماری با نرم افزار CMA2 و SPSS انجام شده است.

یافته‌ها

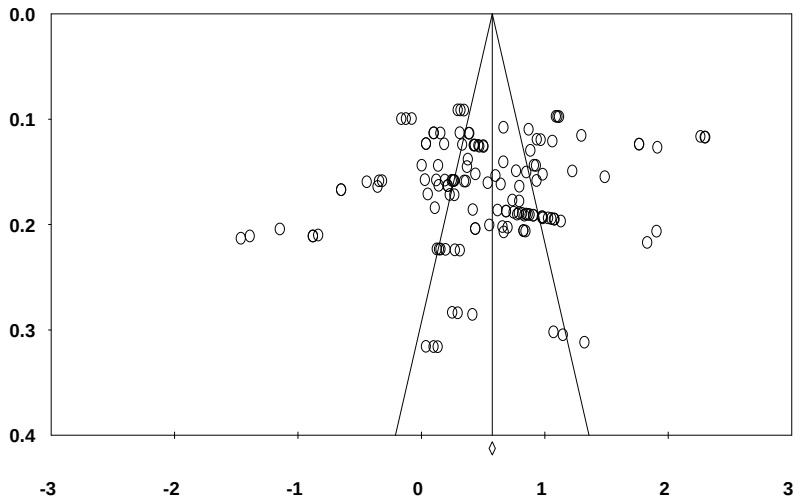
از مجموع ۵۲ پژوهش دربارهٔ اثربخشی ارزشیابی توصیفی، ۱۳۵ اندازه اثر به دست آمد. بیشتر اندازه اثرهای محاسبه شده تقریباً در فاصله ۰/۸- تا ۰/۹ توزیع شده اند که با اطمینان ۹۵ درصد معنادارند.

به منظور بررسی پیش فرضهای فراتحلیل، پژوهشهای دارای سوگیری انتشار شناسایی و حذف شدند. در فراتحلیل احتمال زیاد وجود دارد که نتایج تحقیقات دارای معناداری مثبت، بیش از سایر پژوهشها مورد توجه قرار گیرد و یافته‌های آنها منتشر شود، درنتیجه اثرات آزمایشها دست بالا برآورد شوند که به این مسأله سوگیری انتشار می گویند. برای ارزیابی و تشخیص مطالعات پرت (مطالعاتی که سوگیری انتشار دارند) از نمودار قیفی استفاده می‌شود که پراکندگی میانگین اثر

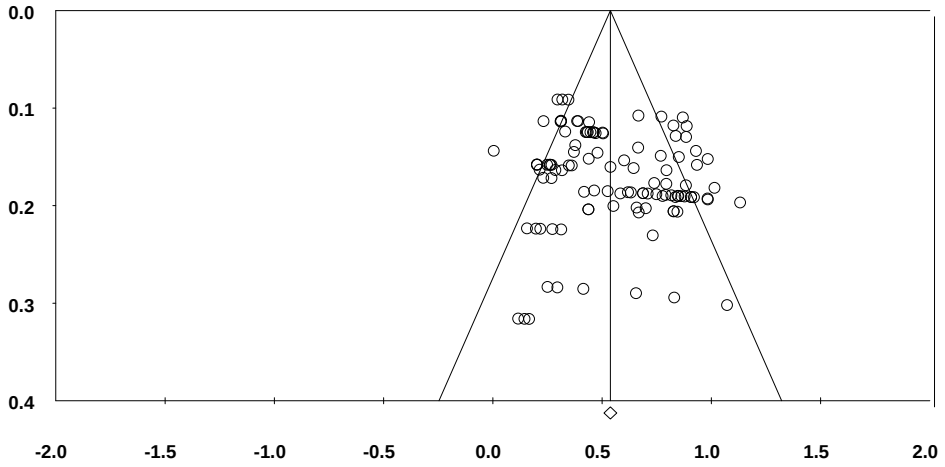
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

تحقیقات را حول محور میانگین نشان می‌دهد و نامتقارن بودن این نمودار بر وجود سوگیری انتشار دلالت دارد (ایگر، اسمیت و آلتمن، ۲۰۰۱؛ به نقل از قربانی زاده و نانگیر، ۱۳۹۳). در این فراتحلیل برای مواجهه با سوگیری انتشار از نمودار قیفی (نمودارهای ۱ و ۲) و شاخص N استفاده شده است.

نمودار ۱: نمودار قیفی پیش از تحلیل حساسیت



نمودار ۲: نمودار قیفی پس از تحلیل حساسیت



[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

در نمودار قیفی محور افقی نمایانگر اندازه اثرها و محور عمودی خطای معیار است. در نمودار شماره ۱ مشاهده می‌شود که بعضی از اندازه اثرها فاصله ای بسیار زیاد از میانگین دارند، از این رو تحلیل حساسیت در دو گام انجام شد. تحلیل حساسیت روشی است برای شناسایی مطالعات نامتقارن و مسأله دار و حذف آنها، و در مجموع ۲۱ اندازه اثر حذف شد و نمودار قیفی شماره ۲ به دست آمد. سپس تحلیلهای بعدی براساس همین اندازه اثرهای نهایی انجام گرفت.

جدول ۱: اندازه اثرهای ترکیبی مربوط به تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های یادگیری

مدل	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ٪۹۵		مقدار Z	مقدار P
				حد بالا	حد پایین		
ثابت	۱۱۴	۰/۵۵۸	۰/۰۲۲	۰/۵۱۴	۰/۶۰۲	۲۴/۹۱۶	۰/۰۰۱
تصادفی	۱۱۴	۰/۵۰۵	۰/۰۹۴	۰/۳۲۰	۰/۶۸۹	۵/۳۵۸	۰/۰۰۱

جدول شماره ۱ اندازه اثرهای ترکیبی پژوهشها را پس از تحلیل حساسیت نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود اندازه اثر ترکیبی پژوهشها در مدل ثابت ۰/۵۵۸ و در مدل تصادفی ۰/۵۰۵ است که هر دو از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند و این مقدار اندازه اثر طبق شاخص d کوهن[۱] نشانگر تأثیر متوسط ارزشیابی توصیفی بر بهبود بازده‌های یادگیری است.

برای تعیین مدل نهایی فراتحلیل، میزان ناهمگونی برآوردهای اثر با آماره Q کوکران و مجذور I ارزیابی شد. به طوری که شاخص Q برای ۱۱۴ اندازه اثر با درجه آزادی ۱۱۳ برابر با ۷۵۶/۸۱۱ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. نتایج مجذور I نیز نشان داد که ۹۴/۱۸۶ درصد از پراکنش موجود در نتایج واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل کننده است. براساس هر دو شاخص، فرض صفر تأیید شده است یعنی مطالعات ناهمگون هستند و متغیرهای تعدیل کننده در تأثیرگذاری ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های یادگیری نقشی معنادار دارند. بنابراین، مدل تصادفی به منزلهٔ مدل فراتحلیل انتخاب شد.

با توجه به اینکه اندازه‌های اثر ناهمگون هستند، گام بعدی جست و جوی متغیرهای میانجی یا تعدیل کننده است که می‌توانند تغییرپذیری اندازه‌های اثر را تبیین کنند. از آنجا که نوع متغیر وابسته در پژوهشهای اولیه در این فراتحلیل متفاوت اند، می‌توان آنها را در سه گروه متغیرهای شناختی،

۱ . براساس پیشنهاد کوهن (۱۹۸۸)، مقدار d کمتر از ۰/۳ اندازه اثر کوچک، میان ۰/۳ تا ۰/۸ متوسط و بیش از ۰/۸ بزرگ محسوب می‌شود (هومن، ۱۳۹۲).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

عاطفی و اجتماعی قرار داد. لذا نتایج پژوهشها براساس نوع بازده یادگیری به عنوان متغیر تعدیل‌گر متمایز شدند و اندازه‌های اثر ترکیبی برای هر بازده محاسبه شد.

جدول ۲: اندازه اثر ترکیبی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی

بازده یادگیری	تعداد اندازه اثر	مقدار اندازه اثر	خطای معیار	مقدار Z	مقدار P
شناختی	۴۷	۰/۵۸۸	۰/۰۳۳	۱۷/۶۴۴	۰/۰۱
عاطفی	۵۰	۰/۳۳۴	۰/۰۳۴	۹/۸۱۵	۰/۰۱
اجتماعی	۱۷	۰/۴۵۲	۰/۱۱۸	۳/۸۴۵	۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، اندازه اثر ترکیبی بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی به ترتیب ۰/۵۸۸، ۰/۳۳۴ و۰/۴۵۲ است که این مقادیر در سطح ۰/۰۱ معنادارند. همچنین مشاهده می‌شود که بیشترین اندازه اثر مربوط به بازده‌های شناختی و کمترین اندازه اثر مربوط به بازده‌های عاطفی است و طبق ملاک کوهن هر سه اندازه اثر متوسط ارزیابی می‌شوند. جدول شماره ۳ نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای ارزیابی وجود تفاوت معنادار میان اندازه اثر بازده‌های یادگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۳: آزمون تحلیل واریانس یکراهه برای بررسی تفاوت میان اندازه اثرهای ترکیبی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
میان- گروهی	۲/۰۰۳	۲	۱/۰۰۲	۵/۲۴۹	۰/۰۰۶
درون گروهی	۲۳/۴۷۲	۱۱۲	۰/۱۹۱		
کل	۲۵/۴۷۵	۱۱۴			

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می شود، تفاوت بین میانگین اندازه اثرها با مقدار F برابر با ۵/۲۴۹ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. جدول ۴ نتایج آزمون تعقیبی را دربارهٔ مقایسه های دو به دو اندازه اثرها نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون توکی برای مقایسه‌های دو به دو بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی

گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگینها	خطای معیار	معناداری
شناختی	عاطفی	۰/۲۰۷	۰/۰۸۰	۰/۰۳۱
شناختی	اجتماعی	۰/۴۰۵	۰/۱۵۷	۰/۰۲۹
عاطفی	اجتماعی	۰/۱۹۸	۰/۱۵۶	۰/۴۱۴

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

طبق جدول ۴، تفاوت میان بازده‌های شناختی و عاطفی و همچنین میان بازده‌های شناختی و اجتماعی در سطح ۰/۰۵ معنادار است اما تفاوت میان بازده‌های عاطفی و اجتماعی معنادار نیست. بنابراین، ارزشیابی توصیفی بیشترین تأثیر را بر بازده‌های شناختی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بازده‌های یادگیری (شناختی، عاطفی و اجتماعی) با روش فراتحلیل بوده است. نتایج حاصل از ترکیب اندازه اثرهای پژوهشهای اولیه حاکی از تأیید اثربخشی ارزشیابی بر این بازده‌هاست، که براساس ملاک کوهن، میزان این تأثیر در هر سه بازده متوسط است و از این میان اندازه اثر مربوط به بازده شناختی بیشترین مقدار و بازده عاطفی کمترین مقدار را داراست. همچنین نتایج تحلیل واریانس حاکی از تفاوت معنادار میان اندازه اثر بازده شناختی و عاطفی و بازده شناختی و اجتماعی است.

حسنی و پوزش شیرازی (۱۳۹۳) نیز در بررسی تحلیلی بر پژوهشهای توصیفی، ترکیبی از نتایج مثبت و منفی درزمینهٔ بهبود یادگیری و بهداشت روان را گزارش کرده و نتیجه گرفته اند که حتی اگر ارزشیابی توصیفی در کل موجب بهبود یادگیری نشده باشد، وضعیت آن را بدتر هم نکرده است. اما از منظر کاهش مؤلفه‌های استرس زا باید گفت که ارزشیابی توصیفی در این زمینه موفق عمل کرده است.

درحالی که طبق نتایج فراتحلیل حاضر، ارزشیابی توصیفی بیشترین تأثیر را بر بهبود بازده شناختی داشته است که شامل متغیرهای پیشرفت تحصیلی، خلاقیت و خود- تنظیمی است و از این میان متغیر پیشرفت تحصیلی بیشترین سهم را داراست (در ۳۵ پژوهش بررسی شده است)، براین اساس ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر بیشتری داشته است. اما از آنجا که در اغلب این پژوهشها متغیر پیشرفت تحصیلی به صورت کلی گزارش شده بود، نمی‌توان درباره تفاوت اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر سطوح مختلف یادگیری شناختی (طبق طبقه بندی بلوم) به درستی قضاوت کرد.

آنچه در میان این نتایج نیاز به بررسی دارد تفاوت معنادار میان اندازه اثر بازده شناختی به منزلهٔ بیشترین اندازه اثر و بازده عاطفی به عنوان کمترین اندازه اثر است. این در حالی است که طبق گزارش پژوهشی خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۵)، طرح ارزشیابی توصیفی پس از گذشت سه سال از اجرای آزمایشی آن در تأمین دومین هدف مصوب کمیسیون شورای عالی آموزش و پرورش یعنی ارتقای سطح بهداشت روان دانش آموزان موفق و در بسیاری از موارد مانند کیفیت یادگیری و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

پیشرفت تحصیلی ناموفق بوده است. اکنون پس از گذشت حدود ده سال از اجرای این شیوه، ترکیب نتایج پژوهشهای پراکنده و متعدد بیانگر معکوس شدن جایگاه این دو بازده فرآیند یاددهی– یادگیری یعنی بازده عاطفی و بازده شناختی در تأیید اثربخشی ارزشیابی توصیفی است.

حال سؤال این است که در کدام حالت اهداف ارزشیابی توصیفی بیشتر تأمین شده است؟ زمانی که بازده عاطفی تأمین بود یا زمانیکه بازده شناختی؟ و پرسش کلی تر اینکه، ملاک موفقیت یک نظام ارزشیابی تحصیلی چیست؟ لوبرس[1] و همکاران (۲۰۰۶) توضیح می‌دهند که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه ای باشد که جو عاطفی و روابط اجتماعی بهبود یابد، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز ارتقا می‌یابد. به عبارت دیگر یک نظام ارزشیابی موفق نظامی است که از طریق توسعه بازده عاطفی و اجتماعی زمینه رشد بازده شناختی را فراهم آورد و این پیشرفت همزمان و همسو در بازده‌های یادگیری معیاری است برای اثربخشی یک نظام ارزشیابی.

دو هدف اصلی طرح ارزشیابی توصیفی طبق اسناد مصوب سال ۸۲–۱۳۸۱ نیز بهبود کیفیت یادگیری و بهداشت روان دانش آموزان در نظر گرفته شده است (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲) و پیش‌بینی شده که ارزشیابی توصیفی از طریق کاهش آسیبهای ارزشیابی کمّی یعنی اضطراب، رقابت و فقدان انگیزه، به بهبود بهداشت روان دانش آموزان می انجامد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۳). اما چرا تصور می‌شود که ارزشیابی توصیفی چنین ظرفیتی در بهبود بازده عاطفی دارد؟ ساده‌ترین و درعین حال پررنگ ترین وجه ارزشیابی توصیفی، نبود امتحان به عنوان یک محرک اضطراب زاست، و اما مهم‌تر از آن، شیوه گزارش‌دهی نتایج ارزشیابی به دانش آموزان است که در نوع اصیل آن نه یک کارنامه پر از عدد بلکه گزارشی مشروح است که نقاط قوت و تواناییهای فرد را توضیح می‌دهد و به نقاط ضعفی که نیاز به تمرین و آموزش جبرانی دارد اشاره می‌کند. مسلماً فرد با مشاهده این گزارش اطلاعات بسیار دربارهٔ خود به دست می آورد اما درباره نحوه عملکرد دوستانش و جایگاه خود در کلاس اطلاعات ناچیزی خواهد داشت، زیرا درک کلی گزارش خود و دیگران و مقایسه آنها دشوار است. درنتیجه فرصتی برای ظهور رقابتهای منفی کلاسی فراهم نمی‌شود؛ برخلاف کارنامه ارزشیابی کمّی که فرد اطلاعات بسیار اندکی درباره خود دارد، در حد یک نمرهٔ نامفهوم، اما درباره نمرهٔ همه همکلاسیها و جایگاه خود در کلاس اطلاعات بسیار دارد؛ می‌داند نفر چندم کلاس است، چه کسانی از او بهتر و چه کسانی ضعیف ترند، و این یعنی تشدید رقابت. از سویی هم، دانش آموز با مطالعه این گزارش از تواناییهای خود آگاه می‌شود و می‌داند برای بهبود

1. Lubbers

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

عملکردش چه نیازهای آموزشی دارد. آنگاه هم انگیزه تحصیلی افزایش خواهد یافت و هم مسیری برای دستیابی به یک خودپنداره واقعی و مثبت و درنهایت احساس ارزشمندی و عزت نفس گشوده می‌شود. چنانکه روانشناسان رشد خودپنداره کودکان دبستانی را محصول درک تواناییها و مقایسه‌های اجتماعی با گروه همسالان می‌دانند که ارزیابی این خودپنداره زمینه شکل یافتن عزت نفس است (برک، ۲۰۰۷؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۸). جمع همه این پیامدها می‌شود بهداشت روان که فرصتی مناسب برای بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان فراهم می‌کند. بنابراین مجدداً تأکید می‌شود که هماهنگی و همسویی در رشد بازده‌های یادگیری معیاری برای تأیید اثربخشی ارزشیابی توصیفی محسوب می‌شود.

اما آنچه در مقایسه میان دو گزارش پژوهشی، یعنی آنچه در سالهای اولیه اجرای طرح و آنچه در این فراتحلیل شاهد آن هستیم، وجود یک رابطه معکوس و الاکلنگی میان دو سر طیف یعنی بازده شناختی و بازده عاطفی است؛ افزایش یکی به شرط کاهش دیگری. چگونه می‌شود این رابطه را تبیین کرد؟ در اینجا دو موقعیت به وجود آمده است که هر یک توضیحی جداگانه دارد:

الف) اگر وضعیت بازده‌های نظام آموزشی به گونه ای است که سطح بهداشت روان دانش‌آموزان مطلوب است درحالی که پیشرفت تحصیلی خیلی مطلوب نیست، این احتمال وجود دارد که این وضعیت عاطفی مطلوب، واقعی نباشد. زیرا داشتن حال خوب بدون داشتن عملکرد خوب یک حال کاذب است. به اعتقاد سلیگمن، رایویچ و کاکس (۱۹۹۵، ترجمه داورپناه، ۱۳۸۳) والدین و معلمان با این باور که احساس خوب داشتن مساوی با عزت نفس است، درصدد افزایش عزت نفسی برای کودکان هستند که کاذب است، زیرا نتیجه شناخت ارزشهای واقعی خود نیست بلکه پیامد ناآگاهی از قوتها و ضعفهاست. این عزت نفس کاذب به جای تأثیر مثبت می‌تواند سبب ناتوانی و ضعف کودکان در مواجهه با شکستها و ناکامیهای آینده و آسیب پذیری نسبت به افسردگی شود؛ درحالی که عزت نفس واقعی پیامد عملکرد خوب داشتن است نه صرفاً احساس خوب داشتن.

وقتی که گستره ارزشیابی توصیفی در عمل محدود به حذف امتحان پایانی باشد، شرایطی به وجود می آید که رفتار کودکان سنجیده و ارزیابی نمی‌شود. بنابراین، هم از نحوه عملکرد خود ناآگاه می‌مانند و هم ممکن است این پیام پنهان را دریافت کنند که چون امتحان نیست پس نیازی به تلاش و پشتکار و تسلط نیست. اینجا حال دانش آموز خوب است درحالی که یادگیری مطلوب نیست. هنگامی که ارزشیابی توصیفی منحصر به تغییر نمره به رتبه بندی کیفی باشد، جایگزین

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

شدن رتبه‌هایی مانند خیلی‌خوب، خوب، قابل قبول، نیازمند به تلاش بیشتر به جای اعداد، سبب حذف اثرات مخرب ناشی از تحقیر شدن از سوی همکلاسیها، حذف رقابت و در امان ماندن از توبیخ والدین به دلیل نامفهوم بودن این رتبه‌ها می‌شود و دانش آموزان احساس خوبی دارند. البته پیام پنهان این شیوه به ظاهر سهل‌گیرانه برای معلمان نیز ممکن است تمایل به سهل‌گیری در سنجش و به تدریج کاستن از جدیت و اهمیت آموزش کلاسی باشد. همه این پیامهای آشکار و پنهان ناشی از بدفهمی و اجرای ناقص ارزشیابی توصیفی، می‌توانند زمینه ساز بهبود کاذب بازده‌های عاطفی در مقابل عدم پیشرفت در بازده‌های شناختی در فرآیند یاددهی- یادگیری شوند.

ب) اما اگر وضعیت بازده‌های نظام آموزشی به گونه ای باشد که سطح بازده شناختی به طور معناداری بالاتر از بازده عاطفی باشد، یعنی دانش آموزان به تلاش برای افزایش عملکرد واداشته شده اند، درحالی که حالشان زیاد مطلوب نیست. در چنین شرایطی احتمال دارد که ارزشیابی توصیفی در مرحله اجرا دچار تغییر ماهیت شده باشد. به عبارت دیگر، آنچه واقعاً در کلاس اجرا می‌شود سنجش عینی و آزمونهای مداد-کاغذی باشد که با رتبه‌های کیفی گزارش می‌شوند و این نوعی ارزشیابی کمّی و مشابه مقیاس سنتی A تا F است که سالهاست مورد نقد است.

سیزک [1] (۲۰۰۰)، چالشهایی را برای به کارگیری شیوه رتبه‌بندی برمی شمارد مانند: الف) عدم پایایی رتبه‌ها: وجود امکان ذهنیت‌گرایی و بی‌ثباتی [2] در ارزشیابی پایایی رتبه‌ها را خدشه‌دار می‌کند. ب) روایی نامطمئن: اغلب این رتبه‌ها یک کشکولی از چندین پیشرفت و عدم پیشرفت در عوامل نامتعارفی چون تلاش، حضور و غیاب، رفتار، توانایی ادراکی، اخلاق و غیره است که فهم رتبه‌ها را دشوار می‌کند. ج) تورم نمره [3]: یعنی افزایش در میانگین نمره‌ها یا سطوح، بدون افزایش متناظر در میانگین عملکرد دانش آموزان. چنانکه طبق مطالعات انجام شده درمورد آزمون ACT (زیومک و اِسوِک [4]، ۱۹۹۷؛ به نقل از سیزک، ۲۰۰۰) و آزمون SAT (سازمان برگزار کننده آزمون ورودی دانشگاهها [5]، ۱۹۹۴؛ به نقل از سیزک،۲۰۰۰)، مشخص شد در آمریکا تا سال ۱۹۹۴ سطح یادگیری دانش آموزان کاهش یافته درحالی که درصد قبول شدگان در دانش آموزان متوسطه افزایش یافته است. پیامد تورم نمره آشکار است؛ کاهش اطمینان عمومی به کارنامه مدارس و برگزاری آزمونهای مجدد برای ورود به دانشگاه و یا استخدام.

1. Cizek
2. Instability
3. Grade inflation
4. Ziomek & Svec
5. College Entrance Examination Board

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

وجود چه شرایطی ممکن است معلمان را به پیوند دادن سنجش عینی با ارزشیابی توصیفی ترغیب کند؟ اجرای روشهای سنجش کیفی مانند روش سنجش عملکردی، کارپوشه‌ها، واقعه‌نگاری، فهرست وارسی، خودسنجی و همسال‌سنجی (ترایس،[1] ۲۰۰۰)، نیاز به تخصص معلم، امکانات آموزشی و زمان بیشتر دارد و اجرای آنها در کلاسهای پرجمعیت دشوار است. با این وجود معلمان درباره استفاده از این شیوه‌های جایگزین راهنمایی بسیار کمی دریافت کرده اند. سؤالی که ذهن معلمان را به خود مشغول خواهد داشت این است که آنها چه اطلاعاتی را و حاصل از چه شیوه سنجشی را باید به گونه توصیفی گزارش کنند.

با مروری بر طرح ارزشیابی توصیفی با ویژگیهای اجرایی که در این سالها برخوردار بوده است استنباط می‌شود که این طرح بیشتر یک تغییر در شیوه ارزشیابی یعنی، نسبت دادن ارزش و اعتبار به مجموعه مشاهدات و اطلاعات است تا تغییری در سنجش به معنای گردآوری و ترکیب اطلاعات درباره عملکرد دانش آموزان. از مقایسه نتایج استنباط می‌شود که مانع اصلی در مسیر موفقیت ارزشیابی توصیفی بدفهمی‌ها و تغییراتی است که در مرحله اجرا به وجود آمده است و دلیل آن هم بدخواهی یا سهل انگاری مجریان نیست بلکه نقایص، ابهامات و فضاهای خالی است که در این طرح وجود دارد و مجریان را به کاربرد روشهای خلاقانه برای ترمیم این شکافها و ضعفها ترغیب کرده است.

پیشنهادها

لازمه دستیابی به یک تغییر اثربخش، طراحی محتوای برنامه در بطن نظام آموزشی و هماهنگ با اجزای آن است. ارزشیابی توصیفی ابزاری برای قضاوت درباره هدفهاست نه یک هدف. ارزشیابی جزئی است از یک فرآیند نه کل آن؛ بخش عظیم این فرآیند آموزش است. بدون تغییر آموزش چگونه می‌توان ارزشیابی را متحول کرد و قطعه ای نوین را به پیکری کهنه پیوند زد. لذا یک برنامه آموزشی موفق و قابل اجرا برنامه ای است که سه عنصر اصلی آن یعنی آموزش، سنجش و ارزشیابی همزمان و همسو و متناسب با بافت و امکانات مدارس و تخصص مجریان طراحی شود و این مهم ممکن نمی‌شود مگر با شیوه ای مشارکتی و کیفی. درمجموع، براساس یافته‌های پژوهش، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. به منظور پیشگیری از تغییر شکل برنامه در مرحله اجرا و جایگزین شدن مجدد سنجش عینی و امتحانات مداد کاغذی، پیشنهاد می‌شود برنامه درسی با فعالیتهای متنوع و گسترده

1. Trice

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

سنجش جایگزین مرتبط با هر موضوع درسی غنی شود تا معلمان بتوانند از آنها در کلاس بهره بگیرند و برای ساخت ابزار جدید سنجش الگوبرداری کنند.

۲. داشتن توانایی و تخصص برای اجرای آموزش و سنجش نوین و درنهایت ارزشیابی توصیفی، اصلی ضروری است. از این رو پیشنهاد می‌شود دوره‌های مستمر و باکیفیت آموزشی برای مجریان به ویژه معلمان برگزار شوند، کتابهای راهنمای عمل تدوین شده و آموزشها به توضیح شیوه پرکردن کارنامه توصیفی محدود نگردد.

۳. در نهایت، برای قضاوت صحیح درباره اثربخشی و موفقیت ارزشیابی توصیفی پیشنهاد می‌شود پژوهشگران از روشهای تحقیق کیفی در بافت مدرسه بهره ببرند، درحالی که متأسفانه اشکال روش‌شناختی اغلب پژوهشهای انجام گرفته در این زمینه استفاده از روشهای کمّی از نوع مقایسه‌های پس‌رویدادی با ابزار عینی است. یادآور می‌شود که ارزشیابی توصیفی یک فرآیند است نه فرآورده و درستی و نادرستی آن باید در فرآیند قضاوت شود. همچنین احتمال می‌رود که ابزار عینی و پرسشنامه‌های مداد- کاغذی در کشف حقیقت امر درباره شیوه ای کیفی و غیرعینی ناکارآمد باشند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

منابع

احمدی، اسماعیل. (۱۳۸۶). *مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارتهای اجتماعی دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

اکبری، فضل الله. (۱۳۸۳). *بررسی میزان موفقیت طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس شهر خرم آباد*. گزارش طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان لرستان.

امیری، طاهره. (۱۳۸۵). *بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال و بختیاری سال تحصیلی ۸۵- ۱۳۸۴*. گزارش طرح پژوهشی، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری.

برک، لورا. (۱۳۸۸). *روان شناسی رشد (جلد اول)*، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۷).

بهرامیان، مریم؛ مهرعلیزاده، یداله و سپاسی، حسین. (۱۳۸۹). بررسی اثر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، *۱۷*(۲)، ۱۲۷-۱۴۸.

بیگی، رضا. (۱۳۸۸). *مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) با ارزشیابی کمی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

حامدی، هاجر. (۱۳۸۸). *ارزیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان و مهدی شهر در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه الزهرا.

حسن‌زاده، کبری. (۱۳۸۹). *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود کیفیت فرآیند یاددهی – یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، واحد تهران مرکز.

حسنلو، محمد. (۱۳۹۱). *ارزیابی ارزشیابی توصیفی در تحقق اهداف آموزش ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته سنجش و اندازه گیری، دانشگاه علامه طباطبائی.

حسنی، شهربانو. (۱۳۸۹). *بررسی مقایسه ای اثر شیوه‌های ارزشیابی کمی و توصیفی بر مهارت خواندن دانش آموزان پایه دوم شهرستان کرج*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

حسنی، محمد. (۱۳۸۴). *راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی*. تهران: انتشارات آثار معاصر.

حسنی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). *طرح ارزشیابی توصیفی*. تهران: آثار معاصر.

حسنی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۳). *گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲*. تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

حسنی، محمد و پوزش شیرازی، حسین. (۱۳۹۳). بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع ارزشیابی کیفی توصیفی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، *۶* (۱)، ۲۱ – ۵۰.

حقیقی، فهیمه. (۱۳۸۳). *نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

خدابنده، صدیقه. (۱۳۸۵). *مقایسه اثربخش ارزشیابی توصیفی (کیفی) و کمی بر میزان یادگیری، اضطراب و علاقه به یادگیری دانش آموزان ابتدایی شهرستان شهر کرد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

خواجه بهجانی، شهرام. (۱۳۸۹). *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر رشد مهارتهای اجتماعی دانش آموزان پایه سوم شهر شیراز*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت شیراز.

خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۳). *ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (مراحل اول و دوم)*. تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

_____ (۱۳۸۴). *ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (مرحله سوم)*. تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴). *فصلنامه تعلیم وتربیت*، ۲۲ (۴)، ۱۱۷-۱۴۷.

_____ (۱۳۸۹). *گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور*. پژوهشکده تعلیم وتربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

رزم‌آرا، صمد. (۱۳۸۵). *مطالعه نقش ارزشیابی کیفی- توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.

رزی، جمال. (۱۳۸۹). *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.

رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش آموزان. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۵(۱۸)، ۱۱ -۴۰.

زارعی، اقبال. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۵ (۲)، ۹۲-۷۹.

زمانی علی‌آبادی، سیده مریم. (۱۳۹۰). *بررسی و مقایسه اثربخشی ارزشیابی کیفی و کمی بر پیشرفت ریاضی مفاهیم جمع و ضرب در دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس دولتی منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران*. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبایی.

زینی‌وند، مریم. (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر دانش آموزان در ابعاد بهداشت روانی، رفتارهای کلاسی. در *ارزشیابی توصیفی (فرآیند و فراورده). گزیدهٔ مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان*. خرم آباد: انتشارات شاپورخواست.

سلیگمن، مارتین؛ رایویچ، کارن و کاکس، لیزا. (۱۳۸۳). *کودک خوش‌بین*، ترجمه فروزنده داورپناه. تهران: رشد. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۵).

سهرابی، مجتبی و شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۳). ارائه مدلی برای ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی با شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و خشنودی تحصیلی با میانجیگری امید تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۹ (۱)، ۱۴۳-۱۵۹.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

سیفی‌مقدم، حسن. (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی. در *ارزشیابی توصیفی (فرایند و فراورده). گزیدهٔ مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان*. خرم آباد: انتشارات شاپورخواست.

شریف‌زاده، زهرا. (۱۳۸۹). *مقایسه تأثیر شیوه‌های ارزشیابی (توصیفی- سنتی) بر میزان خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه الزهرا.

شریف‌عسگری، زینب؛ فتحی‌آشتیانی، علی؛ علیپور، احمد و صفاری‌نیا، مجید. (۱۳۹۱). تغییرات سایکوفیزیولوژیک مرتبط با اضطراب امتحان در ارزشیابی کیفی-توصیفی دانش آموزان ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی سلامت*، ۱(۴)، ۴۲- ۵۵.

شیرمحمدی، جواد. (۱۳۸۸) *بررسی مقایسه ای تأثیر ارزشیابی توصیفی و کمی بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم شهر مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

صالحی، زهرا. (۱۳۸۸). *بررسی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت نفس دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی.

صوفی، صلاح‌الدین؛ نیلوفری، علی؛ کامران، احمدی؛ احمدی‌پور، لقمان و کریمی، سیدبهاءالدین. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۳(۶)، ۱۲۵-۱۴۰.

علی آبادی، هادی. (۱۳۹۲). *مقایسه سلامت روان دانش آموزان مدارس با نظام ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان نظام نمره دهی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه علامه طباطبائی.

عیسی‌زاده، توحیده. (۱۳۸۸). *بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی، مهارت اجتماعی و مسائل رفتاری دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی شهر مشهد*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته سنجش و اندازه گیری، دانشگاه علامه طباطبائی.

فتح‌آبادی، جلیل و رضایی، اکبر. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام های آموزشی*، ۲(۳)، ۳۱-۵۲.

فرج‌اللهی، مهران و حقیقی، فهیمه سادات. (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایهٔ دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، ۲۳(۴)، ۷۹-۱۱۶.

قبادی چهارراه گشین، کاووس. (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت های خواندن و نوشتن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان گچساران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.

قربانی‌زاده، وجه الله و نانگیر، سید طه حسن. (۱۳۹۳). *راهنمای کاربردی فراتحلیل با نرم افزار CMA2*. تهران: جامعه‌شناسان.

قلی‌زاده، آذر؛ قنبری طلب، محمد و قنبری، علی. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی پایه سوم ابتدایی دانش آموزان شهرستان لردگان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۳۲)، ۸۲-۹۴.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، *۱۱*(۱۳)، ۱۱۴-۱۰۴.

کریمی، علی. (۱۳۸۴) *بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز*. گزارش طرح پژوهشی، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

کلهر، فاطمه. (۱۳۹۱). *مقایسه پیشرفت تحصیلی و میزان خلاقیت دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی استان همدان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی.

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

ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس. (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگیهای عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی*، *۲۱*(۱۴)، ۷۱-۹۲.

مجیدی، حسین. (۱۳۸۸). *مقایسه ارزشیابی توصیفی با سنتی در بهداشت روان دانش آموزان اول ابتدایی شهر اراک*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک.

محمدخانی، محی الدین. (۱۳۸۸). *مقایسه اثر روشهای آموزش (مشارکتی، سنتی) و روشهای ارزشیابی (توصیفی،سنتی) و تعامل آنها بر پیشرفت املا، امیدواری و مهارت رقابت - همکاری دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی*. رساله دکتری رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبائی.

محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۲)، ۶۷-۱۰۰.

محمدی‌فر، محمدعلی؛ نجفی، محمود؛ رزم آرا، صمد و محمدزاده، علی. (۱۳۹۰). تأثیر ارزشیابی های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، *۷* (۲۰)، ۳۳-۴۹.

ملائی، سمیه. (۱۳۸۹). *بررسی میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش منطقه ۱۲ شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی.

مهدیان امرایی، اکرم. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه ارزشیابی توصیفی با یادگیری خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر کوهدشت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

ناطقی، فائزه؛ سیفی، محمد و فیجانی، نفیسه. (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳ (۴)، ۱۲۹-۱۴۶.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و سیف درخشنده، سعید. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی. *مجله علوم تربیتی*، ۳ (۱۲)، ۱۴۳-۱۵۲.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]

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*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند.

نظری، رضوان؛ موسوی‌پور، سعید و سیفی، محمد. (۱۳۹۲). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵ (۱)، ۱۲۴-۱۰۳.

نیک نژاد، سهیلا. (۱۳۸۶). *مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی (کمی - کیفی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه سوم تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۱) *راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش علمی*. تهران: سمت.

Cizek, G. J. (2000). Pockets of resistance in the assessment revolution. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *19*(2), 16-23.

Lefrancois, G.R. (1991). *Psychology for teaching*. Belmont, CA: Wardsworth Publishing.

Lubbers, M. J., Van der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology, 44*(6),491-512.

O'Donnel, A.M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007). *Educational Psychology: Reflection for action*. New York, United States: John Wiley and Sons Ltd.

Trice, A.D. (2000). *A handbook of classroom assessment*. New York: Longman.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7]