



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال نهم - شماره ۳۶ - زمستان ۱۳۹۵

ص. ص. ۴۹-۷۴

مؤلفه‌های سه‌گانه ارزشیابی توصیفی: بازخوردها، خودسنجی و همسال سنجی^۱

عبدالحمید رضوی^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۰۴

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۰۹

چکیده

در یک دهه اخیر ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی توسط آموزش و پرورش رواج یافته است. از تکنیک‌های مورد استفاده در این شیوه ارزشیابی، استفاده از بازخورد، خودسنجی و همسال سنجی است. مطالعه کمی-کیفی ارزشیابی توصیفی از طریق پاسخگویی به این سؤال که کیفیت بازخوردهای معلمین، خودسنجی و همسال سنجی دانش‌آموزان چگونه بوده؟ هدف این مقاله است. شیوه تحقیق تلفیقی از روش‌های «اسنادی - توصیفی و پیمایشی» است. ۶۴ مدرسه در ۳۰ منطقه آموزشی در استان‌های منتخب به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از ۱ فرم واری برای سند کاوی کارپوشه و ۱ فرم مصاحبه با پایایی و روایی مناسب استفاده شد. داده‌های کمی با روش توصیفی و داده‌های حاصل از واری مصحوبی کارپوشه‌ها و مصاحبه‌ها با استفاده از روش‌های ناظر بر مطالعات کیفی تحلیل شد. نتایج نشان داد معلمان تا حدودی فراتر از عملکرد دانش‌آموز به آنان بازخورد می‌دهند، محتوای بازخوردهایشان باهدف‌های یادگیری مربوط نیست، جذابیت توصیف‌ها در حد متوسطی است و با سطح رشد دانش‌آموزان کمتر تناسب دارد. در بازخوردها کمتر اثری از عباراتی بود که برای جبران کاستی‌های یادگیری دانش‌آموز فرصتی فراهم شود اما لحن بازخوردها تا حدودی محترمانه است. در خودسنجی دانش‌آموزان در پرسش از خود مهارت لازم ندارند و ضعف در مهارت‌های چهارگانه خودسنجی در پایه‌های پایین، بیشتر مشهود است. معلمان از روش‌های محدودی برای همسال سنجی استفاده می‌کنند و آشنایی اندکی با مفاهیم و روش‌های همسال سنجی دارند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، بازخورد، خودسنجی، همسال سنجی

۱- این مقاله برگرفته از پژوهشی است که در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش توسط نویسنده انجام شده است

۲- استادیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (نویسنده مسئول) razavi@rie.ir

Three Components of Descriptive Evaluation: Feedback, Self-Assessment, and Peer-Assessment

Abdolhamid Razavi¹

Date of receipt: 2016.01.24

Date of acceptance: 2016.08.30

Abstract

The purpose of this article is responding to the question of "How is the quality of teacher feedback, students' self-evaluation and peer evaluation?" The research method is a combination of "documentary, descriptive and survey". The sample was selected through a multi-stage stratified sampling, out of which 64 primary schools, located in 30 local educational districts in 3 provinces (East Azerbaijan, Fars and Bushehr) were selected. One checklist to analyze the portfolios and one interview form with acceptable reliability and validity were used. The findings show that teacher' feedbacks are beyond the student's performance, the content of the feedback is not related to the learning goals and objectives, and the descriptions are not appealing enough and do not fit the students' level of progress. Although the feedback did not contain anything with regard to providing a chance for the students to compensate for their weaknesses, they were polite to some extent. In self evaluation, students did not have the necessary skills. Weakness in four self-evaluation skills in the lower grades was more evident. Teachers use limited methods for peer-assessment and are less familiar with the concepts and methods of peer-assessment.

Keywords: descriptive evaluation, feedback, peer-assessment, self-assessment

1 - Assistant Professor of Organization for Educational Research and Planning (OERP)

مقدمه

از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فراخواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد (رضایی، ۱۳۸۵). مطالعات بین‌المللی وست و کرای شنی (۱۹۹۰) به نقل از کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی و ارزشیابی خود دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزشیابی جدید دیده می‌شوند که بر اساس تعریف معیارهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش‌محور^۲ به ارزشیابی قابلیت‌محور^۳ پایه‌گذاری شده‌اند (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶).

صاحب‌نظران آموزشی، سنجش و ارزش‌یابی را به‌عنوان یک عنصر بنیادی برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش معلمان و یادگیری دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند (شریفی و خوش‌خلق ۱۳۸۵: ۶۵). نظام ارزش‌یابی سنتی آموزش و پرورش کشور ما به دلیل مشکلاتی چون محدود شدن اهداف آموزش و پرورش، محدود کردن خلاقیت، ایجاد رقابت بین فردی مخرب، نگرش منفی، تقلب، اضطراب، تکرار پایه، ائتلاف سرمایه‌های انسانی و مادی ناشی از تکرار پایه و آسیب‌های عاطفی و اجتماعی، اغلب به رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان می‌پردازد و بر نقاط ضعف دانش‌آموز تکیه دارد و در مورد پیشرفت دانش‌آموز حساس نیست (رستگار، ۱۳۸۲). بعضی معتقدند نمره دادن به آموخته‌های دانش‌آموزان به‌خودی‌خود موجب یادگیری بعدی آنان نمی‌شود (لی هی و همکاران ۲۰۰۵). چنانچه در یک مطالعه تطبیقی سبحانی فرد و حسنی (۱۳۸۲) پس از بررسی کارنامه‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی ۱۶ کشور، نشان دادند در این کشورها از مقیاس‌های توصیفی در کنار مقیاس‌های عددی استفاده می‌شود.

ارزشیابی توصیفی بر اساس مصوبه‌ی جلسه ۷۶۹ شورای عالی آموزش و پرورش ۱۳۸۷/۴/۱۸، پس از یک دوره اجرای آزمایشی، از سال تحصیلی ۸۹-۸۸، در کلیه‌ی مدارس ابتدایی کشور اجرا شد. پژوهش‌های متعددی در مراحل متعدد اجرای آزمایشی، اهمیت، ضرورت و منافع طرح را مفید و مثبت ارزیابی نموده‌اند. نتایج اجمالی ارزشیابی اجرای آزمایشی این طرح در طی سال‌های ۸۳-۸۲ و ۸۴-۸۳ نشان داد که این طرح به دلایلی از قبیل فقدان مبانی نظری مشخص، ناهماهنگی میان اهداف طرح و اصول آن، ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای تغییر مقیاس کمی به کیفی، ناهماهنگی در اجرای طرح در سطح مدارس مشمول و عدم کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، در تحقق اهداف از پیش تعیین‌شده ناموفق بوده است (خوش‌خلق، ۱۳۸۴).

مطالعاتی که در سال‌های اخیر مرتبط با ارزشیابی توصیفی انجام شده، تقریباً بیشتر به ابعاد روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، آموزش و یادگیری مربوط‌اند. در این مطالعات به مؤلفه‌هایی چون «خلاقیت» (حیدری،

1 West & Creighton

2 Knowledge-based Assessment

3 Competency-based Assessment

4 Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D.

۱۳۷۵ و ماهر و همکاران، ۱۳۸۶)، «یادگیری مشارکتی» (زارعی، ۱۳۸۸، حیدری، ۱۳۷۵، کرد، ۱۳۸۱ و حقیقی، ۱۳۸۴)، «بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی»، (حیدری: ۱۳۷۵، سپاسی: ۱۳۸۲، رضایی و سیف: ۱۳۸۵)، «علاقه‌مندی به یادگیری و آموزش» (خدابنده: ۱۳۸۵) «افزایش بازدهی یادگیری» (ابومحمدی و همکاران: ۱۳۸۴)، اعتمادبه‌نفس (مرتضایی‌نژاد: ۱۳۸۴)، بهداشت روانی (مجیدی: ۱۳۸۸)، «کاهش اضطراب» (ابومحمدی و خانقایی: ۱۳۸۴ و خدابنده: ۱۳۸۵) «مهارت‌های اجتماعی» (احمدی: ۱۳۸۶) پرداخته شده است. گروهی دیگر از مطالعات به مؤلفه‌هایی در زمینه برنامه‌ریزی و مدیریت این نوع ارزشیابی اشاره نموده‌اند. موضوعاتی چون «انطباق ارزشیابی توصیفی با استانداردهای ارزشیابی» (داودی و شکرالهی: ۱۳۹۰) و یا «تحقق اهداف» (سمساری مقدم: ۱۳۹۰ و کلهر: ۱۳۸۴)، زاهد بابلان و همکاران: ۱۳۹۱) از این دسته مطالعات هستند.

از سوی دیگر مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی نیز توسط پژوهشگران بررسی شده است. آن‌ها فراهم نبودن زیرساخت‌های نظری و ابزارهای لازم برای اجرا و تراکم زیاد کلاس (حیدری: ۱۳۸۷ و نادری نیا و همکاران: ۱۳۷۳)، مشکلات مربوط به نیروی انسانی (حامدی: ۱۳۸۸)، کافی نبودن میزان آمادگی مجریان برای پذیرش طرح (ملایی دستجردی: ۱۳۸۹)، اختلاف سطح مهارت معلمان در استفاده از ابزارها و روش‌ها (شاه‌زمانی: ۱۳۸۰) و وقت‌گیر بودن ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها (ابومحمدی و خانقایی: ۱۳۸۴ و حسنی و احمدی: ۱۳۸۶) را مهم‌ترین ضعف در اجرای این طرح گزارش نموده‌اند.

اما در این میان تعداد مطالعاتی که به‌طور ویژه به استفاده از ابزارهای توصیه‌شده در ارزشیابی توصیفی مربوط باشند، بسیار اندک و درعین حال حاوی نتایج همسویی نیستند. سامان دادن یادگیری و افزایش انگیزه را دو تأثیر عمده بازخورد می‌دانند. بلک و ویلیام^۱ (۱۹۹۸) معتقدند که یکی از عوامل اساسی در ارتقاء آموزش از طریق سنجش کلاسی، بازخورد به یادگیرنده است. چراکه این اطلاعات منجر به اصلاح شخصی و بهبود یادگیری می‌شود و هم کارآمدی شخصی (مگگی^۲، ۱۹۹۶) و هم علاقه و عملکرد فرد (جویزاوی، ۱۳۷۴) را بهبود می‌بخشد. در واقع تأثیر بازخورد چنان قوی است که آگن و کاوچک^۳ (۲۰۰۱) به نقل از رضاپور: (۱۳۹۵) آن را یک اصل اساسی در یادگیری و انگیزش نامیده‌اند. حسن‌پور (۱۳۹۰) میزان استفاده از آزمون‌های مدادی کاغذی، همسال سنجی، فهرست واری و بازخورد را در مدارس در حد متوسط ارزیابی نموده است. در حالی که حسینی (۱۳۸۶) اهداف ارزشیابی توصیفی را در زمینه استفاده از بازخورد به معلم و دانش‌آموز و والدین تحقق یافته می‌داند.

بدین ترتیب می‌توان گفت مطالعات آن‌چنان به محتوای بازخوردها و اینکه معلمان و دانش‌آموزان در تعامل با یکدیگر چگونه از بازخوردهای همسال سنجی و خود سنجی استفاده می‌کنند، نپرداخته‌اند.

1- Black, P. J. & William, D

2- McGee, S. J.

3- Egeen & Kauchck

هدف تحقیق

تعیین چگونگی مؤلفه‌های سه‌گانه ارزشیابی توصیفی شامل بازخوردها، خودسنجی و همسال‌سنجی در مدارس ابتدایی کشور از طریق پاسخگویی به این سؤال بوده است که: کیفیت بازخوردهای معلمان، خودسنجی و همسال‌سنجی دانش‌آموزان چگونه بوده است؟

روش پژوهش

این مطالعه از نوع مطالعات ارزشیابی است که در آن سعی شده مؤلفه‌های سه‌گانه بازخوردها، خودسنجی و همسال‌سنجی در ارزشیابی توصیفی بررسی شود. بنابراین در بخشی از تحقیق از روش پیمایش و در بخش دیگر از شیوه مطالعه کیفی و مقایسه‌های تحلیلی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان و معلمان مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل داد. از بین استان‌های کشور سه استان فارس، بوشهر، آذربایجان شرقی و مناطق آموزشی شهر تهران و در هر استان ۳ منطقه (جمعاً ۳۰ منطقه) و در هر منطقه ۱ مدرسه پسرانه و ۱ مدرسه دخترانه ابتدایی (جمعاً ۶۴ مدرسه) انتخاب شد. برای واری چگونگی مؤلفه‌های سه‌گانه موردبررسی پوشه کار ۳۸۰ دانش‌آموز سند کاوی شد به‌نحوی که هر یک از پوشه‌های کار به دانش‌آموزان قوی، متوسط و ضعیف تعلق داشت. از ۱ فرم واری کاریپوشه و ۱ فرم مصاحبه استفاده شد. روایی صوری ابزارها با نظر ناظر طرح تأیید شد. برای فرم واری پایایی مصححان برابر ۰/۷۶ و برای فرم مصاحبه معلمان آلفای کرانباخ برابر ۰/۸۲ بود (جدول ۱).

جدول ۱- توصیف نتایج تعیین پایایی ابزارها

Table 1

Reliability description of tools

فرم واری کاریپوشه Portfolio checkout form	معلم Teacher	ابزار Instrument
58	44	تعداد گویه‌ها Number of items
پایایی مصححان Reliability revisers 76%	آلفای کرانباخ Cronbach's alpha 82%	روش Method پایایی Reliability

تحلیل داده‌های کمی با روش توصیفی و به کمک نرم‌افزار SPSS انجام شد و داده‌های حاصل از واری محتوای کاریپوشه‌ها و مصاحبه‌ها با استفاده از روش‌های ناظر بر مطالعات کیفی با توجه به مستدل بودن و قابل دفاع بودن تحلیل شد.

یافته‌ها

پژوهش در ۶۴ دبستان (۳۶ پسرانه و ۲۸ دخترانه) در ۳۰ منطقه آموزشی به اجرا درآمد. تعداد ۳۸۰ کارپوشه دانش‌آموزان واریسی شد. نسبت ترکیب پایه تحصیلی این کارپوشه‌ها تقریباً برابر بود و حدود ۵۶ درصد آنان پسر و ۴۴ درصد دختر بودند که میانگین سابقه تحصیل آن‌ها در ارزشیابی توصیفی ۳/۰۳ سال بوده است. از تعداد ۳۵۹ معلم در مدارس منتخب نظرسنجی به عمل آمد. از این تعداد ۷۲ نفر (۲۰ درصد مرد) و ۲۸۷ نفر (۸۰ درصد زن) بوده‌اند. میانگین سابقه آنان حدود ۲۱ سال و بیشتر آنان (حدود ۹۰ درصد) متأهل بوده‌اند. درحالی‌که ۹۳ درصد آنان در استخدام رسمی آموزش و پرورش بوده‌اند. همچنین بیشتر آنان (۵۲ درصد) تحصیلات لیسانس و یا فوق‌دیپلم (۳۷ درصد) و بقیه دیپلم و یا فوق‌لیسانس بوده‌اند. از بین معلمان ۱۴۶ نفر (۴۱ درصد) بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت آموزش‌های مربوط به شیوه ارزشیابی توصیفی را طی نموده‌اند.

آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) ۲۴ ماده و ۱۳ تبصره دارد. ماده ۲ این آیین‌نامه چگونگی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی در دوره ابتدایی به صورت تکوینی را این‌گونه تعریف می‌کند:

در این شیوه ارزشیابی معلم و مربی با استفاده از ابزارهای مختلف از جمله آزمون‌های عملکردی، کارپوشه، مشاهدات، درس پژوهی و پروژه، اطلاعات لازم را در زمینه فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس و مدرسه و مراکز مکمل مدرسه از دانش‌آموزان اعم از فردی یا گروهی جمع‌آوری می‌کند تا بازخورد به‌موقع و مناسب را به ایشان ارائه نماید.

یکی از مهم‌ترین ابزارهایی که در ارزشیابی توصیفی به کار می‌رود کارپوشه است. محتوای کارپوشه‌ها برای آن طراحی شده که عملکرد متقابل دانش‌آموز-معلم-والدین در آن ثبت می‌شود. در این مطالعه محتوای کارپوشه‌ها با توجه به سه مؤلفه «بازخورد»، «خودسنجی دانش‌آموز» و «همسال سنجی» بررسی شد.

بازخوردها

خوش‌خلق (۱۳۸۹) یک بازخورد خوب را دارای ۱۰ ویژگی می‌داند. او ۱۰ اصل برای اندازه‌گیری کیفیت یک بازخورد پیشنهاد داده است. برای پاسخگویی به سؤال پژوهشی تحقیق از ۱۰ اصل پیشنهادی او استفاده شد. نتیجه مرور بازخوردهای داده‌شده به دانش‌آموزان نشان داد که در مقابل ۷۰۸۵ فعالیت دانش‌آموزان، معلمان ۷۱۹۶ بازخورد (به‌طور میانگین ۱/۰۲ بازخورد) به دانش‌آموزان داده‌اند که به تفکیک هر اصل بررسی شد.

اصل زمان

این اصل بیان می‌دارد که بین عملکرد یادگیرنده و بازخورد معلم چه مقدار زمان طی شده است. چنانچه فاصله عملکرد دانش‌آموز و بازخوردی که معلم داده بین ۱ تا ۴ روز بوده فاصله «زمانی اندک» و بین ۵ روز تا ۱ هفته بود فاصله زمانی «تقریباً اندک» و بیش از ۱ هفته تا ۲ هفته بازخورد داده می‌شد «نسبتاً زیاد» و فاصله زمانی بیشتر از ۲ هفته «زیاد» قضاوت می‌شد. این کار فقط در مورد اسنادی انجام شد که بر روی آن‌ها تاریخ اجرا و تاریخ بازخورد وجود داشت. نتایج نشان داد که به طور متوسط بین عملکرد دانش‌آموز و بازخورد معلم تقریباً اصل زمان رعایت شده و فاصله بین این دو «اندک» بوده است (جدول ۲).

جدول ۲ درصد فراوانی چگونگی فاصله زمانی بین عملکرد و بازخورد معلمان

Table 2

<i>Interval frequency between students' performance and teachers' feedback</i>			
	تقریباً اندک بوده	اندک بوده	
	Almost short	short	
100	8.1	91.9	پسر Boys
100	9.9	90.1	دختر Girls
100		100.0	پسر و دختر Boy and girl
100	8.4	91.6	

اصل نوع بازخورد

نوع بازخوردها را معمولاً به سه دسته کتبی، شفاهی و نمایشی تقسیم می‌کنند. در این مورد به دلیل آن که عملاً امکان ثبت بازخوردهای شفاهی و نمایشی توسط معلمان در پوشه کارها نبوده، صرفاً وضعیت بازخوردهای کتبی بررسی شد. اگرچه برخی معلمان در مصاحبه مطرح می‌نمودند که از بازخوردهای شفاهی (مثلاً برای کاردستی‌ها) استفاده می‌کنند و یا معلمین مناطق روستایی هم به دلیل میزان اندک سواد و یا حتی بی‌سوادی والدین به صورت شفاهی بازخورد می‌داده‌اند. مشاهده شد معلمین به دانش‌آموزان پایه‌های سوم و اول بیشتر از دیگر پایه‌ها بازخورد کتبی زیاد داده‌اند (جدول ۳).

جدول ۳ درصد فراوانی استفاده از بازخورد کتبی به تفکیک پایه تحصیلی

Table 3

Frequency of the use of written feedback in different grades

	بازخوردهای کتبی Written feedbacks				پایه تحصیلی Grade
	بسیار کم Very Low	کم Low	متوسط Medium	زیاد High	
100	7.3		11.0	81.7	اول First
100	10.5		13.2	76.3	دوم Second
100			17.3	82.7	سوم Third
100	5.3	10.5	10.5	73.7	چهارم Fourth
100	7.0	5.6	14.1	73.2	پنجم Fifth
100	6.1	3.2	13.2	77.6	

اصل نحوه بازخورد

پژوهش به دنبال این بود تا قضاوت کند که بازخوردها تا چه اندازه فراتر از عملکرد هستند، کلی و با عملکرد نامربوط هستند، خلاصه هستند، فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی توصیف کرده اند، با تجربه های قبلی دانش آموز پیوند داشته اند و یا اینکه برای پیشرفت های بعدی دانش آموز رهنمودهای اصلاحی داده اند.

جدول ۴ رتبه بندی فراوانی نحوه بازخورد معلمان با عملکرد دانش آموزان

Table 4

Ranking the teachers' feedback with regard to the students' performance

میانگین رتبه Average Rating	
2.10	نکات نوشته شده فراتر از عملکرد هستند The written notes are beyond the students' performance
2.47	نکات کلی و با عملکرد نامربوط هستند The comments are general and irrelevant to performance
2.21	خلاصه گویی شده است Shortened comments
5.02	فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی توصیف کرده است The distance between students' performance and educational goals has been described.
4.91	با تجربه های قبلی دانش آموز پیوند برقرار کرده است The student is linked to previous experiences
4.29	برای پیشرفت های بعدی دانش آموز رهنمودهای اصلاحی داده است Students are given guidelines for subsequent developments

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای $۱۰۲۰۲,۸۴۸$ و با درجه آزادی ۵ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۴). برخی از بازخوردها به شکلی کلی و نامربوط با عملکرد دانش‌آموزان بود. ملاحظه شد که به‌طور معنی‌داری بازخوردهای معلمین بیشتر فراتر از عملکرد یادگیرنده بوده و کمتر فاصله عملکرد یادگیرنده را با اهداف آموزشی توصیف کرده است. مثلاً اینکه در برگه دانش‌آموزان نوشته شود نیازمند تلاش، آفرین، آفرین به دخترم، از کوشش به هر چیزی خواهی رسید، بسیار خوب، بسیار عالی آفرین، تلاش تلاش تلاش، خوب است، خوب بود، خیلی خوب، دقت دقت کن، صد آفرین، قابل قبول خانم درس بخوان در واقع به دانش‌آموز بازخورد رهنمود دهنده‌ای داده نشده است.

اصل مخاطبان

هدف دیگر این بود که تعیین شود بیشترین مخاطب معلمان در هنگام ارائه بازخورد، فرد، گروه و یا ترکیبی از این دو (فرد-گروه) است.

جدول ۵ رتبه‌بندی فراوانی مخاطبان بازخوردهای معلمان در پوشه کار

Table 5

Audience feedback ratings of teachers in portfolio

میانگین رتبه	
Average Rating	
1.00	بازخوردهای فردی Individual feedback
2.33	بازخوردهای گروهی Group feedback
2.67	بازخوردهای فردی - گروهی Individual - group Feedback

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای $۶۹۳/۸۹۸$ و با درجه آزادی ۲ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۵). معلمان در جلسات مصاحبه نیز برای توضیح بیشتر در مورد استفاده از بازخورد فردی یا گروهی می‌گویند نوع بازخورد و اینکه فردی باشد یا گروهی بستگی به نوع کار دارد. مثلاً در ورقه‌های امتحانی ناچاریم بازخورد فردی بدهیم اما در حال اداره کلاس گروهی بازخورد می‌دهیم. چنانچه مشکل فرد باشد طوری بیان می‌کنم که خود فرد غیرمستقیم متوجه شود؛ اما اگر کار گروهی باشد به تناسب تلاش هر فرد به او بازخورد می‌دهیم. البته در بیشتر مواقع فرد را با خودش مقایسه می‌کنیم. البته آن‌ها به این نکته هم اشاره می‌نمودند که به دلیل بالا رفتن حجم کتاب‌های درسی دادن بازخوردهای فردی تا اندازه زیادی مشکل شده است.

اصل محتوای بازخورد

بر اساس این اصل از معلمان انتظار می‌رود در محتوای بازخوردهایشان به مهم‌ترین نکات در کار دانش‌آموز توجه کنند. باهدف‌های یادگیری مرتبط بودن، به سطح توانایی دانش‌آموز اشاره کردن و راهنمایی‌های لازم به دانش‌آموز دادن از آن جمله‌اند.

جدول ۶ رتبه‌بندی فراوان محتوای بازخوردهای معلمان به عملکرد دانش‌آموزان

Table 6

Ratings of teachers feedback content feedback to student performance

میانگین رتبه	
Average Rating	
4.04	به مهم‌ترین نکات در کار دانش‌آموز توجه داشته است Pays Attention to the important points of the student performance
4.49	باهدف‌های یادگیری مرتبط است Relates to learning objectives
3.18	به سطح توانایی دانش‌آموز اشاره دارد Refers to the ability of students
2.14	ناظر بر پیشرفت‌های دانش‌آموز است Emphasizes student progress
4.38	دانش‌آموز را راهنمایی کرده‌اند Guides students
2.76	دانش‌آموز را نهی کرده‌اند Prohibites Students

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای $578/159$ و با درجه آزادی ۵ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۶). مشاهده شد معلمان کمتر به مهم‌ترین نکات در کار دانش‌آموزان توجه داشته‌اند، مثلاً اینکه بنویسند «آفرین با انتخاب تصاویر مناسب مواد را خیلی خوب دسته‌بندی کردی» و یا او را راهنمایی کرده‌اند و برایش بنویسند «آفرین پاسخ‌هایت خیلی خوب است سعی کن خط زیبایی هم داشته باشی».

اصل توجه به ملاک‌های مقایسه و قضاوت در بازخورد

هنگامی که یادگیرنده در زمان ارزشیابی از ملاک‌هایی که قرار است بر اساس آن‌ها ارزیابی شود آگاه باشد، احتمالاً بهتر می‌تواند عملکرد واقعی‌تری از خود نشان دهد. اینکه چگونه عملکرد دانش‌آموز را با خودش و یا دیگران و یا ملاک‌هایی در آزمون مقایسه می‌کنیم از مهارت‌های اساسی در تهیه و اجرای هر نوع ارزشیابی است. نتیجه نشان داد که میزان رعایت این اصل در کارپوشه‌ها بسیار اندک بود. بیشتر این نوع بازخوردها در قالب همان روش سنتی نوشتن بارم در جلو هر سؤال امتحانی بود.

جدول ۷ رتبه‌بندی فراوانی چگونگی توجه معلمان به استفاده از ملاک برای قضاوت در مورد عملکرد دانش‌آموز

Table 7

Ranking criteria used to measure student performance

میانگین رتبه Average Rating	
1.83	عملکرد با ملاک‌های از پیش تعیین شده ارزیابی شده Evaluated performance with pre-determined criteria
2.15	عملکرد با هنجار یا نمونه‌ای از عملکرد دانش‌آموزان ارزیابی شده Performance has been assessed with normal performance
2.02	عملکرد با گذشته دانش‌آموز ارزیابی شده Performance has been assessed with regard to the students' Past performance

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای ۴۹,۴۸۰ و با درجه آزادی ۲ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۷). هنگامی که معلمین قصد ارزیابی رفتارهای دانش‌آموز با ملاک‌های از پیش تعیین شده داشته‌اند، این گونه بازخورد داده‌اند «*فرین گلم عالی نوشتی غیر از سؤال ۴ و ۷ صحیح و غلط که باید حواست را جمع می‌کردی*» و یا وقتی می‌خواسته‌اند عملکرد دانش‌آموز را با گذشته‌اش مقایسه کنند این گونه بازخورد داده‌اند «*در ترکیب و جداسازی کلمات و کامل کردن هنوز مشکل دارد*».

اصل نقش و جذابیت بازخورد

در اینجا به دنبال این بوده‌ایم که بدانیم توصیف‌های معلمان که در برگه‌های آزمون و یا دیگر فعالیت‌های مکتوب دانش‌آموز داشته‌اند تا چه حد جذابیت داشته و یا چه حد در عملکرد دانش‌آموز نقش داشته است. نتیجه مشاهدات بیانگر مطلوبیت نسبی بود.

جدول ۸ رتبه‌بندی فراوانی جذابیت و نقش توصیف‌های معلمان در مقابل عملکرد دانش‌آموز

Table 8

Ranking the frequency of attractiveness and teachers' descriptions as regards to students' performance

میانگین رتبه Average Rating	
2.20	بازخوردها تا چه حد با پیشرفت عملکرد دانش‌آموز مرتبط بوده است؟ How far the feedback has been associated with the development of students' performance?
1.87	بازخوردها تا چه حد با اصلاح و بهبود عملکرد دانش‌آموز مرتبط بوده است؟ How far the feedback has been associated with improved student performance?
1.93	بازخوردها تا چه حد جذاب بوده است؟ How appealing was the feedback?

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای $32/601$ و با درجه آزادی ۲ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۸). بازخوردها به میزان کمی با پیشرفت عملکرد دانش آموز مربوط بوده ولی با بهبود عملکرد آن‌ها کمتر مربوط بوده‌اند.

اصل شفافیت در بازخورد

سطح رشد دانش‌آموزان دوره ابتدایی اقتضا می‌کند تا در بازخورد دادن به آن‌ها از اصل شفافیت بهره‌جوییم. استفاده از کلمات ساده و یا توجه به قواعد دستوری از آن دسته هستند. مشاهدات نشان داد که عبارات و دست‌نوشته‌های معلمین در آثار دانش‌آموزان میزان شفافیت نسبی را داشته است.

جدول ۹ رتبه‌بندی فراوانی شفافیت بازخورد معلمان به دانش‌آموزان

Table 9

Ranking the frequency of the clarity of teacher's feedback to students' performance

میانگین رتبه	Average Rating
1.91	بازخوردها از قواعد دستوری برخوردار است There is feedback on grammatical rules
1.59	بازخوردها از کلمات ساده استفاده کرده است Feedback includes simple words
2.49	بازخوردها با سطح رشد دانش‌آموزان سازگار است Feedback is compatible with the level of students' growth

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای $236/382$ و با درجه آزادی ۲ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۹). نمونه‌ای از بازخوردهای معلمان را که می‌توان بیانگر ملاک‌های جذابیت و شفافیت است این‌هایند:

دخترم به سؤال‌ها در حد خوبی پاسخ دادی، زاویه و حل مسئله را بیشتر تمرین کن
حالا سی‌وینج قسمت کن تفریق عدد دوم را از اولی کم می‌کنیم نه اضافه دوباره بکنیم
حالا یک زاویه‌ی تند و یک زاویه باز با ۴ نوار دیگر درست کن و روی کاغذ بچسبان زاویه‌ها را نام‌گذاری کن و به ۳ روش بنویس

اصل ویژه بودن بازخورد

اصل ویژه بودن بازخورد به این اشاره می‌کند که معلمان تا چه حد از صفت یا اسم دانش‌آموز استفاده می‌کنند و یا اینکه در توصیف عملکرد دانش‌آموز تا چه میزان از ملاک استفاده می‌نمایند.

می‌دانیم که در تعاملات هر چه به طرف مقابل محترمانه‌تر برخورد داشته باشیم ارتباط صمیمی‌تری برقرار می‌شود و کار نتیجه‌بخش‌تر خواهد بود. این مسئله به خصوص در مورد دانش‌آموز بیشتر مؤثر است. وقتی معلم در برگه دانش‌آموز و یا دیگر انواع بازخورد او را با نام صدا می‌کند و مخاطب قرار می‌دهد به روشنی پیداست که عکس‌العمل دانش‌آموز و ارتباط او با پیام‌دهنده قوی‌تر خواهد بود. محتوای کارپوشه‌ها نشان‌دهنده استفاده اندک معلمین از اسم دانش‌آموز بود و بیشتر از صفات استفاده کرده بودند.

جدول ۱۰ رتبه‌بندی فراوانی ویژگی‌های بازخورد معلمان

Table 10

Frequency ranking of teachers' feedback characteristics

میانگین رتبه	
Average Rating	
4.34	استفاده از اسم Use of name
1.70	استفاده از صفت Use of adjectives
3.64	توصیف کردن عملکرد بر اساس ملاک‌ها Describe the performance based on the criteria
3.69	ارائه نمودن رهنمودهای کاربردی برای اصلاح Providing practical guidelines for reform
4.02	فراهم کردن فرصت جبران برای دانش‌آموز Providing opportunities for students to compensate
3.60	به اهداف آموزشی مستقیماً مربوط بودن Feedback directly related to educational goals

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای ۵۹۷/۹۶۸ و با درجه آزادی ۵ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۱۰). اینکه دانش‌آموز را با اسمش صدا کنیم مثل «پرنیاز خانم آفرین بیشتر سؤالات را عالی نوشتی البته چندین اشتباه کوچک هم داشتی» و یا به صفتی از او اشاره کنیم. مثل «پسر خوب خوب نوشتی ولی نیاز به مطالعه داری» و یا به نحوی عملکرد دانش‌آموز را توصیف کنیم تا وی به مشکلات و یا نکات مثبت آنچه را که فراگرفته پی ببرد. مثل «آفرین به دخترم بیشتر سؤالات را عالی نوشتی ولی سؤال ۱۶ و ۱۷ را دوباره مطالعه کن» یا به او رهنمود اصلاحی بدهیم. مثل «دخترم دندان‌ها اضافی برای کلمات نگذار خیلی خوب است دخترم با دقت بیشتری دیکته بنویس».

لحن بازخورد

یافته‌ها فراوانی چگونگی لحن بازخورد معلمان با دانش‌آموزان را در پوشه کارهای بررسی شده نشان داد.

جدول ۱۱ رتبه‌بندی چگونگی لحن بازخورد معلمان با دانش‌آموزان

Table 11

Tune ranking of teachers' feedback to students

میانگین رتبه	Average Rating
2.39	به نقاط ضعف دانش‌آموز اشاره شده است Pointing out the weaknesses of students
3.28	جملات آمرانه استفاده شده است The sentences were autocratic
3.66	دانش‌آموز را فردی فعال تلقی کرده است Students were considered active
3.66	حس خود کارآمدی را در دانش‌آموز تقویت کرده است Sense of self-efficacy has been strengthened among students
2.02	با احترام همراه بوده است Feedbacks has been accompanied with respect

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد تفاوت رتبه‌ها با مقدار کای $403/364$ و با درجه آزادی ۴ در سطح ۱ درصد معنی‌دار است (جدول ۱۱). در این میان اگرچه بیشتر بازخوردها محترمانه بود، مثل «غنچه بودی و اشدی چقدر تو زیبا شدی» و یا «دقت و ظرافت تو مرا به شگفتی واداشت» اما بعضی بازخوردها به نقاط ضعف دانش‌آموزان اشاره داشت. مثل «اصلاً رضایت‌بخش نیست کیان بیشتر دقت داشته باش در هنگام جواب دادن عزیزم در چند کلمه اشتباه داشتی» و یا بازخوردها جنبه‌های آمرانه به دانش‌آموزان داشت، مثل «چرا آزمایش بالا را انجام ندادی».

جمع‌بندی نتایج حاصل از بررسی وضعیت بازخوردها نشان می‌دهد که از نظر کمیت، بازخوردها نسبت مناسبی با میزان عملکرد دانش‌آموزان نداشته‌اند. به عبارت دیگر از آنجا که انتظار می‌رود معلم در یک آزمون ریاضی برای هر عملکرد دانش‌آموز در هر بخش از آزمون که طبعاً متفاوت از بخش دیگر آزمون است، بازخورد ویژه‌ای بدهد؛ اما میانگین $1/20$ بازخورد به هر آزمون نشان می‌دهد که عموماً بازخوردها به کل آزمون‌ها ارائه شده‌اند و نه به هر بخش از عملکرد دانش‌آموز در هر آزمون. اما از نظر کیفی نیز مقایسه بازخوردها با ۱۰ ملاک کیفی نیز چندان تفاوتی با کمیت بازخوردها ندارد. در عین حال در برخی ملاک‌ها عملکرد معلمان بهتر بوده است. در یک نتیجه‌گیری کلی عملکرد معلمان در مورد اصول ده‌گانه مربوط به بازخورد به شرحی است که در جدول (۱۲) می‌آید.

جدول ۱۲ خلاصه ارزیابی عملکرد معلمان در زمینه بازخوردها

Table 12

Summary of evaluating the teachers' performance regarding feedback

نامطلوب ^۳ Undesirable	نسبتاً مطلوب ^۲ Relatively Desirable	مطلوب ^۱ Desirable ✓	اصل Principles
			زمان Time
		✓	نوع بازخورد Type of Feedback
	✓		نحوه بازخورد Feedback
		✓	مخاطبان Audience
	✓		محتوای بازخورد Content Feedback
✓			ملاک‌های مقایسه Criteria for comparison
	✓		نقش و جذابیت بازخورد The role and attractiveness of Feedbacks
✓			شفافیت در بازخورد Transparency Feedback
✓			ویژه بودن بازخورد Particularity of Feedback
		✓	لحن بازخورد Feedback tune

خود سنجی

برای تعیین میزان خود سنجی دانش‌آموزان از عملکرد خود عباراتی را که آنان در برگه‌های آزمون و یا دیگر تولیداتشان با مضامین خودارزیابی نوشته بودند استخراج شد. از ۳۸۰ پوشه کار تعداد ۱۰۹ پوشه کار این ویژگی را داشتند. به عبارت دیگر حدود ۲۵ درصد دانش‌آموزان به خود سنجی پرداخته بودند. در پوشه کار این دانش‌آموزان جمعاً ۴۵۷ مورد خود سنجی وجود داشته است. در حالی که در پوشه کار بقیه دانش‌آموزان اثری از خود سنجی نبود (جدول ۱۳).

۱- برابر یا بیشتر از نقطه برش ۶۰ درصد

۲- بین ۲۰ تا ۶۰ درصد

۳- کمتر از ۲۰ درصد

جدول ۱۳ فراوانی شیوه استفاده از خود سنجی توسط دانش آموزان

Table 13

Frequency of the way self-evaluation is used by students

تعداد دفعات استفاده شده Frequency	شیوه استفاده شده Method
110	ارزیابی و واری عملکرد خود Evaluation and verification of their performance
58	پرسش از خود Questioning themselves
36	جمع بندی و خلاصه کردن آموخته ها Summarizing what is learned
25	بررسی پوشه کار با همکاری معلم Portfolio Review with the help of teachers
0	سایر موارد (با ذکر نام) Other
457	جمع Total

دانش آموزان تقریباً در «پرسش از خود» مهارت لازم را ندارند. به ویژه این مهارت اندک در پایه های پایین تر بیشتر مشهود است. «جمع بندی و خلاصه کردن آموخته ها» یکی از مهارت هایی است که آن را شاخص خود سنجی می دانیم. اینکه دانش آموز بتواند در قالب عباراتی همچون «پیشرفت هایی که داشته ام» و یا «خوبی های گزارش من...» خود را ارزیابی کند را می توان یکی از نشانه های خود سنجی دانست. همچنین عباراتی چون «می توانم اعداد دو و سه رقمی را در جدول ارزش مکانی نوشته و جمع و تفریق نمایم» را می توان شهادی بر توانایی «ارزیابی و واری عملکرد خود» دانست و البته مهم ترین مهارت در یادگیری «پرسش از خود» است. برخی عبارتهای خود نوشته دانش آموزان در برگه های موجود در پوشه ها کار اینها بودند «چطور حرکت خورشید باعث کم و زیاد شدن نور و گرمای خورشید می شود» و یا «چطور اعداد را بازکنم و باهم جمع و تفریق کنم».

در جلسات مصاحبه شواهد نشان داد که برخی از معلمین علی رغم اینکه روش های چهارگانه خود سنجی را در فرم مصاحبه رتبه بندی می کردند اما هنگامی که از آنها در مورد شیوه های رتبه بندی سؤال می شد، از روش های مختلف خود سنجی شناخت کافی نداشتند. همچنین برخی از آنها برای ترجیحاتی که به روش ها می دادند دلیل خاصی نداشتند و بیان می کردند که با روش های دیگر آشنایی ندارند و اصولاً مفاهیم خود سنجی را نمی دانند.

همسال سنجی

از تعداد ۳۸۰ پوشه کار بررسی شده در ۱۰۶ پوشه کار (حدود ۲۲ درصد) عباراتی حاکی از همسال سنجی وجود داشت؛ که برخی (۵۸ پوشه کار) دارای ۱ مورد و برخی (۲۴ پوشه کار) دارای ۲ مورد همسال سنجی بود. به عبارت دیگر در ۲۹۸ پوشه کار هیچ همسال سنجی مشاهده نشد. تنوع جملاتی که

دانش‌آموزان استفاده کرده بودند و مصداقی از «توصیف کامل عملکرد خود» این گونه بود: «در سنگ جمع کردن بچه های هم گروه من زرنگ‌تر بودند» و یا «علی از من کاری که من انجام داده بودم، بهتر بود».

و برخی از «جملات ناقص» برای همسال سنجی استفاده کرده بودند؛ مانند:

گروه شماره ۱ در ... برنده شد

باید برای برنده شدن ...

اگر ... انجام می‌دادیم برنده می‌شدیم

از سوی دیگر در جریان مصاحبه از معلمین در مورد روش‌های مختلفی که بیشتر برای همسال سنجی استفاده می‌کنند، پرسش شد. این روش‌ها «فهرست واری» و «جملات ناقص» و «توصیف کامل عملکرد» بودند. نتیجه نشان داد که معلمین بیشتر از روش «فهرست واری» بهره می‌برند. دلایل این گروه از این قبیل‌اند:

از نظر کار کردن راحت‌تر است که با چک‌لیست کارکنم (روش دیگر به خصوص برای املاء)

چون نسبت به دیگر روش‌ها وقت کمتر می‌گیرد ولی والدین با روش‌های دیگر مشکل ندارند ولی فهرست واری ریز شده موارد است

بیشتر دقت نظر تصحیح کننده ورقه منظور است

تعداد اندکی از آن‌ها به دلایل زیر از روش‌های «جملات ناقص» و «توصیف کامل عملکرد» استفاده می‌کردند:

جزئیات در توصیف کامل عملکرد بیشتر مشخص می‌شود و موجب یادگیری دیگر گروه‌ها می‌شود

چون دانش‌آموز سعی دارد تقایص خودش در مقایسه با دیگران را برطرف کند (توصیف کامل عملکرد)

چون برای دانش‌آموز پایه اول امکان کاربرد «فهرست واری» و «جملات ناقص» وجود ندارد (توصیف کامل عملکرد به صورت شفاهی)

تمرینات تکمیلی جهت یادگیری دانش‌آموز اطلاعات ناقص را به وسیله ارتباط با دیگران کامل تر می‌کند و با استفاده از روش «توصیف کامل عملکرد» هم کلاسی‌ها به او کمک می‌کنند

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر فراهم کردن اطلاعات مورد نیاز مدیران و تصمیم‌گیرندگان برای کمک به بهبود ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان از طریق واری کاربردی دانش‌آموزان و مصاحبه با معلمین آن‌ها بوده است.

مهم‌ترین پیام ارزشیابی توصیفی را «بازخورد» می‌دانیم. مطالعه حیدری (۱۳۷۵) نشان داد در صورتی که ارزشیابی تکوینی همراه با بازخورد باشد میزان یادگیری افزایش یافته و با آن همبستگی مستقیم دارد. در

مورد کمیت بازخوردهای معلمین به دانش‌آموزان نتایج نشان داد که معلمان در مقابل ۷۰۸۵ فعالیت دانش‌آموزان (شامل ۶۰۶۳ آزمون و ۱۰۲۲ پروژه) جمعاً ۷۱۹۶ بازخورد به دانش‌آموزان داده‌اند؛ یعنی در مقابل هر فعالیت (هر آزمون و یا هر پروژه) حدود ۱/۰۲ بازخورد داده شده است.

برای ارزیابی کیفیت بازخوردها ۱۰ ملاک در نظر گرفته شد. انتظار می‌رود که بین عملکرد یادگیرنده و بازخورد معلم زمان مناسبی وجود داشته باشد. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که فاصله بین عملکرد با بازخورد در مدارس پسرانه کمی کمتر از دخترانه بوده است و همچنین عملکرد معلمان در ارائه بازخورد در زمان مناسب در پایه‌های چهارم و پنجم و اول تا حدودی وضع مناسب‌تر از پایه دیگر داشته است.

بسیاری همانند حیدری (۱۳۷۵)، کرد (۱۳۸۱) و حقیقی (۱۳۸۴) معتقدند ارزشیابی توصیفی به دلیل فراهم ساختن بازخورد در مراحل مختلف آموزش سبب پیشرفت تحصیلی و بهبود و معنادار کردن یادگیری و خلاقیت می‌شود و این تأثیر را برخی چون سپاسی (۱۳۸۲) در مطالعه خود در مورد درس ریاضیات نشان داد؛ شواهد این مطالعه نیز نشان داد که معلمان به نحو زیادی از بازخوردهای کتبی استفاده می‌نمایند و این میزان بیشتر در پایه‌های سوم و اول صورت گرفته است، آنچه با نتایج پژوهش حسینی (۱۳۸۶) که می‌گوید بازخورد به دانش‌آموز از نظر معلمان تحقق یافته، همسوست؛ اما در مورد نحوه بازخورد باید گفت معلمان تا حدودی فراتر از عملکرد دانش‌آموز به آنان بازخورد می‌دهند و بیشتر بازخوردهای خلاصه‌نویسی شده‌ای دارند؛ اما از اینکه بتوانند فاصله بین عملکرد دانش‌آموز و اهداف آموزشی را در هنگام بازخورد توصیف کنند تا حد زیادی ضعیف عمل نموده‌اند (اصل زمان). همچنین آن‌ها کمتر توانسته‌اند بین عملکرد فعلی دانش‌آموز و تجربه‌های قبلی او پیوند برقرار کنند؛ و یا برای پیشرفت‌های بعدی او رهنمودهای اصلاحی بدهند. بر اساس اصل محتوای بازخورد از معلمان انتظار می‌رود در محتوای بازخوردهایشان به مهم‌ترین نکات در کار دانش‌آموز توجه کنند، باهدف‌های یادگیری مرتبط باشد، به سطح توانایی دانش‌آموز اشاره کنند و ضمن نظارت بر پیشرفت او راهنمایی‌های لازم را به او داشته باشند. جمع‌بندی محتوای بازخوردهای معلمان نشان داد که بازخوردهای معلمان کمتر باهدف‌های یادگیری مربوط بوده و یا دانش‌آموزان را برای بهبود عملکردشان راهنمایی نموده‌اند. آنچه که با نتیجه مطالعه مکی (۱۹۹۶) متفاوت است. اما درعین حال بازخوردها حاکی از توجه ایشان به پیشرفت‌های دانش‌آموزان بوده است در حالی که دانش‌آموزان را نهی نیز نموده‌اند. مهم‌ترین مشکل معلمان در رعایت اصل محتوای بازخورد آن است که محتوای بازخوردهایشان باهدف‌های یادگیری مرتبط نیست و یا بازخوردهایشان دانش‌آموز را راهنمایی نمی‌کند و به مهم‌ترین نکات در کار دانش‌آموز کمتر توجه دارد. البته از این نظر که محتوای بازخوردها ناظر بر پیشرفت‌های دانش‌آموز است عملکرد معلمان تا حدی مطلوب بوده است.

وقتی که اصل توجه به ملاک‌های مقایسه و قضاوت در بازخورد رعایت شود، احتمالاً یادگیرنده بهتر می‌تواند عملکرد واقعی‌تری از خود نشان دهد. اینکه چگونه عملکرد دانش‌آموز را با خودش و یا دیگران و

یا ملاک‌هایی در آزمون مقایسه می‌کنیم، از مهارت‌های اساسی در تهیه و اجرای هر نوع ارزشیابی است. شواهد در مورد توجه معلمان به ملاک‌های قضاوت در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان نشان‌دهنده آن است که قضاوت‌های معلمان کمتر با هنجارها یا نمونه‌ای از عملکرد دانش‌آموزان مقایسه می‌شود. درحالی‌که در مواردی و در حد «کم»، عملکرد دانش‌آموزان با ملاک‌های از پیش تعیین‌شده‌ای مقایسه شده است. شواهد موجود در پوشه کارها نشان‌دهنده استفاده از بارم‌بندی در سؤالات امتحانی برگزار شده بود. بررسی‌ها نشان داد که توصیف معلمان بیشتر به پیشرفت دانش‌آموز اشاره نموده است اما با اصلاح و بهبود عملکرد آنان کمتر اشاره داشته است. همچنین جذابیت توصیف‌ها نیز در حد متوسطی است. اصل شفافیت در بازخورد توصیه می‌کند تا معلمان در بازخورد از شفافیت بهره‌جویند. استفاده از کلمات ساده و یا توجه به قواعد دستوری از آن جمله هستند توجه به سطح رشد دانش‌آموزان در ارائه بازخوردها از جمله معیارهای یک بازخورد مناسب است. علی‌رغم استفاده نسبتاً مطلوب معلمان در استفاده از کلمات ساده و رعایت قواعد دستوری در نوشتن بازخورد در ورقه‌های آزمون، باید به عدم توجه کافی معلمان به متناسب بودن بازخوردها با سطح رشد دانش‌آموزان اشاره نمود. مثلاً اینکه برای دانش‌آموز پایه اول نوشته شود «ایواله» یا «مرحبا». علاوه بر این، نوشته‌های معلمان بیشتر گفتاری بوده است. در بازخوردهای معلمان کمتر اثری از خطاب کردن دانش‌آموزان با اسم ملاحظه شد و کمتر حاوی عباراتی بود که برای جبران کاستی‌های یادگیری دانش‌آموز فرصت جبرانی فراهم نموده باشند؛ بنابراین به نظر می‌رسد معلمان اساساً به آموزش ویژه و اختصاصی در مورد روش‌ها و تکنیک‌های بازخورد نیاز دارند. اما باید گفت که لحن بازخورد معلمان تا حدود زیادی با احترام همراه بوده اگرچه بیشتر به نقاط ضعف دانش‌آموزان اشاره نموده و کمتر توانسته‌اند دانش‌آموزان را فردی فعال معرفی کنند و یا با استفاده از مهارت‌های روانشناسی تربیتی حس کارآمدی را در آن‌ها تقویت کنند و به‌ناچار از جملات آمرانه هم بهره‌جسته‌اند. بنابراین در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت رعایت اصول «زمان»، «نوع بازخورد»، «مخاطبان» و «لحن بازخورد» را مطلوب و اصول «نحوه بازخورد»، «محتوای بازخورد» و «جذابیت بازخورد» را نسبتاً مطلوب دانست. اصولی که رعایت آن‌ها در بازخوردها نامطلوب ارزیابی می‌شوند عبارت‌اند از: «ملاک‌های مقایسه»، «شفافیت در بازخورد» و «ویژه بودن».

مقایسه میزان استفاده دانش‌آموزان از روش‌های چهارگانه خودسنجی «ارزیابی و واریسی عملکرد خود»، «پرسش از خود»، «جمع‌بندی و خلاصه کردن آموخته‌ها» و «بررسی پوشه کار با همکاری معلم» نشان داد که دانش‌آموزان تقریباً در پرسش از خود مهارت لازم را ندارند درحالی‌که کم‌وبیش از روش‌های دیگر استفاده می‌نمایند. ولی به‌طورکلی مهارت اندک استفاده از مهارت‌های چهارگانه خودسنجی در پایه‌های پایین‌تر بیشتر مشهود است و این شاید به آگاهی اندک معلمان از شیوه‌های مذکور مربوط است. نتایج مصاحبه با معلمان در مورد روش‌های همسال سنجی نشان داد که اغلب آنان از روش‌های محدودی استفاده می‌کنند و یا آشنایی اندک با مفاهیم و روش‌های مختلف همسال سنجی دارند. این

نتایج با نتایج پژوهش حسن پور (۱۳۹۰) که میزان استفاده از همسال سنجی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی نموده است، غیرهمسوست. استفاده از روش‌های «فهرست واری» و «جملات ناقص» و «توصیف کامل عملکرد» روش‌هایی بود که از آن‌ها پرسش می‌شد. نتیجه نشان داد که معلمینی که از همسال سنجی استفاده کرده‌اند بیشتر از روش «فهرست واری» بهره می‌برند؛ بنابراین آموزش‌های تخصصی آشنایی با شیوه‌های همسال سنجی برای معلمین کاملاً ضروری به نظر می‌رسد.

بنابراین می‌توان گفت به دلیل برخی ابهامات و اینکه معلمین و مدارس به درستی در مورد شیوه‌های انجام کار کاملاً توجیه نبوده‌اند، هر مدرسه‌ای با استنباط خود سعی در اجرای ارزشیابی توصیفی داشته است. در واقع می‌توان ادعان نمود معلمین و دانش‌آموزان با روش‌های خود سنجی و همسال سنجی آشنایی مختصری دارند. همچنین بازخوردهای معلمین به دانش‌آموزان انطباق قابل‌قبولی با اصول ۱۰ گانه ای که به‌عنوان معیار این پژوهش در نظر گرفته شد، نداشته است.

نتایج نشان داد تنها برخی از اهداف ارزشیابی توصیفی تحقق یافته، پیشنهاد می‌شود تحقیق مستقلی باهدف بررسی میزان تحقق اهدافی که به زمینه‌هایی چون «خلاقیت و نوآوری»، «مشارکت اولیا»، «فرایندهای یاددهی یادگیری»، «مهارت‌های خودارزیابی» و «پرورش استعداد» مربوط‌اند به‌ویژه در مناطق محروم، انجام شود.

رقابت و انگیزه به‌عنوان یکی از چالش‌های ارزشیابی توصیفی مطرح شده است. این که کارکرد ارزشیابی توصیفی به افزایش انگیزه منجر می‌شود و آیا رقابت را در بین دانش‌آموزان افزایش می‌دهد یا خیر همواره مورد سؤال است. پیشنهاد می‌شود پژوهشی با تمرکز بر روی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر دو سازه «رقابت» و «انگیزه» انجام شود.

از آنجاکه معلمین در باز خورد هایشان از روش‌های سه‌گانه‌ای استفاده می‌کنند و یکی از روش‌ها بازخورد شفاهی و یا نمایشی است. پیشنهاد می‌شود پژوهش طولی مستقلی باهدف بررسی تنوع و فراوانی بازخوردهای شفاهی و نمایشی در محیط کلاس انجام شود.

تقریباً بیشتر معلمان در مورد مهارت‌هایی که به آن‌ها کمک کند تا دانش‌آموزان خودارزیابی کنند و یا فرایندهایی در طراحی سؤالات ایجاد کنند که منتهی به پاسخ از سوی دانش‌آموز شود کمبودهایی داشته‌اند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزش مهارت‌آموزی در این زمینه‌ها تشکیل شود.

یکی از نیازهای اساسی معلمان در زمینه مهارت‌های مربوط به تهیه و اجرای آزمون‌های عملکردی که بتوانند در آزمودنی‌ها تولید پاسخ کنند می‌باشد. پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان بخشی به آموزش تهیه این نوع آزمون‌ها قرار گیرد.

مشاهدات مربوط به پوشه کار نشان داد که تقریباً در مورد ساختار و محتوای یک پوشه کار شیوه واحدی به معلمان از سوی مدرسان دوره‌های ضمن خدمت پیشنهاد نشده است و به همین دلیل تقریباً هر

مدرسه‌ای به صورت ذوقی پوشه کارهایی خاصی را تهیه و تنظیم نموده‌اند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود اجزاء و محتوای پوشه کار به صورت ملی تعریف شود تا تفاوت در عملکرد مدارس و استان‌ها کمتر شود.

منابع

- ابومحمدی، مرضیه و خانقایی، ملیحه (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمان و مدیران دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد. سازمان آموزش و پرورش استان یزد: گزارش پژوهشی.
- احمدی، اسمعیل (۱۳۸۶). مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی شهر تهران. تهران: پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- تاشمن، مایکل و وایلی، چارلز (۱۳۷۸). نوآوری بستر پیروزی تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.
- حسن‌پور، محمد (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اجرای ابزارهای ارزشیابی توصیفی و چالش‌های پیش روی آن از دیدگاه معلمان و مدیران مقطع ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مرنده: دانشگاه آزاد اسلامی مرنده
- حسینی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). زمینه‌یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۶ (۲۳)، ۱۲۳-۸۵
- حسینی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی، تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی وزارت آموزش و پرورش
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه معلمان نسبت به میزان تحقق اهداف ارزشیابی تکوینی تأثیر روش‌های تکوینی (شفاهی و کتبی) بر نمرات پایانی درس روان‌شناسی در دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان بیرجند، در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش.
- حقیقی، فهیمه‌السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان در پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه پیام‌نور مرکز تهران
- حویزآوی، عبدالامام (۱۳۷۴). تأثیر سطوح پاداش و پس‌خوراند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی سوسنگرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز
- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدون‌کنار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تهران: دانشگاه علامه طباطبایی
- حیدری، جعفر (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی تهران: دانشگاه تربیت‌معلم
- خدابنده، صدیقه (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی (کیفی) و کمی بر میزان یادگیری، اضطراب و علاقه به یادگیری دانش‌آموزان پایه اول تا سوم ابتدایی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی

- خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۹). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی پایه‌های چهارم و پنجم برخی از مناطق آموزشی کشور. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. گزارش پژوهشی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- خوش‌خلق، ایرج (۱۳۹۱). اصول و راهنمای عملی آموزش گام‌به‌گام ساخت و تهیه‌ی آزمون عملکردی، تهران، انتشارات زنده اندیشان
- خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. گزارش پژوهشی، تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت
- داودی، رسول و شکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰). مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. تهران، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۴، (پیاپی ۳۱)، ۲۵-۳۵
- رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش: رویکردهای نو در سنجش و ارزشیابی با تأکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد مؤثر به دانش آموزان در فرایند آموزش. تهران، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت رضای، یوسف (۱۳۹۵). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم دبستان‌های استان آذربایجان شرقی، آموزش و ارزشیابی، سال نهم، شماره ۳۳، ۶۵-۷۸
- رضایی، اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم، ۴۴-۳۵
- زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، سال شانزدهم (شماره ۲)، ۷۹-۹۲
- زاهدبابلان، عادل؛ فرج‌الهی، مهران و هم‌رنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، فصلنامه فناوری آموزش، سال هفتم (شماره ۱)، ۲۴-۳۵
- سبحانی‌فرد، طاهره و حسینی، محمد (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی کارنامه‌های توصیفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان. تهران: انتشارات تزکیه
- سپاسی، حسین (۱۳۸۲). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات. دانشگاه شاهد، مجله دانشور رفتار، ۱۰ (۳)، ۲۹-۳۸
- سمساری‌مقدم، فرشید (۱۳۹۰). بررسی موانع اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر سنندج. کرمانشاه، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد تکنولوژی آموزشی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه
- شاه‌زمانی، محمد (۱۳۸۰). بررسی نحوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی دوره متوسطه استان اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، اصفهان: دانشگاه اصفهان
- شریفی، حسن‌پاشا و خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۵). اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴: ۴۸-۸۸

کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم

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

کرمعلیان، حسن؛ جعفری هرنندی، رضا و عبادی، حسین (۱۳۹۳). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، دانشگاه، اصفهان، پیاپی ۱۸ (شماره ۲)، ۳۶-۲۴

ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). مقایسه ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی براساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی خراسگان، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۳۶، ۲۶-۱۴

مجیدی، حسین (۱۳۸۸). مقایسه ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی در بهداشت روانی دانش آموزان اول ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد، اراک: دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۳ (مسلسل ۹۰)، ۱۰۰-۶۷

مرتضایی نژاد، عصمت (۱۳۸۴). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه‌های اول و دوم شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

ملایی دستجردی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد، اصفهان، دانشگاه اصفهان

نادرینیا، غلامرضا؛ عباسیان، شهناز؛ نادرینیا، میترا؛ عمرانی، صدیقه؛ احمدی، فاطمه و غفوریان؛ ملیحه (۱۳۷۳). بررسی تأثیر نمرات شفاهی دانش آموزان در کیفیت ارزشیابی تحصیلی پایه چهارم دوره ابتدایی. گزارش پژوهشی، اراک: اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی

Abu MuhammadI, M. & Malihe Kh. (2005). *Primary school teachers' and administrators' points of view about descriptive evaluation in Yazd province*, Research Report. Yazd: Education organization in Yazd province. [In persian]

Ahmadi, I. (2007). *The comparison of the academic achievement and social skills of the students within descriptive evaluation project and those outside this project among 4th grade primary schools os Tehran* (Unpublished master's thesis). Allameh Tabatabaei University, Tehran. [In persian]

Bindley, G., & Hood, S. (1990). Curriculum innovation in adult ESL, In G. Bindley (Ed), *The Second Language Curriculum in Action*, (PP. 232-248).

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

- Davoudi, R. & Mahboobeh, Sh. (2011). Compare descriptive and traditional evaluation methods based on the Quartet Evaluation Standards from the viewpoint of primary school teachers in Tehran. *Journal of Research in curriculum development*, 4 (31), 25-32.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- Haghighi, F. S. (2005). *The role of continuous evaluation (descriptive) in deepening students' learning in the 2nd grade of elementary schools of Tehran in the academic year 2004-2005* (Unpublished master's thesis). Tehran Payam Noor University, Tehran. [In persian]
- Hamed, H. (2009). *Assessing the implementation of descriptive qualitative assessment among the first-grade primary school students of Semnan province* (Unpublished master's thesis). Alzahra University: Tehran. [In persian]
- Hassan Pour, M. (2011). *A study of the implementation of descriptive evaluation tools and challenges facing it from the Tabriz primary school teachers' and administrators' perspectives in the academic year 2010-2011* (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University of Marand, Marand. [In persian]
- Hassani, M. (2003). *Implementation Guide for descriptive evaluation*. The office of pre-school education in the Ministry of Education of Iran. [In persian]
- Hassani, M. & Ahmadi, Gh. (2007). A survey of implementing qualitative - descriptive evaluation in primary schools in Tehran. *Journal of Educational Innovations*, 6 (23), 85-123. [In persian]
- Heidari, Sh., (1996). *The effect of formative evaluation on increasing the academic achievement of 1st grade high school students in Fereydunkenar* (Unpublished master's thesis). Allameh Tabatabaei University, Tehran. [In persian]
- Heydari, J. (2008). *Implementation problems of descriptive evaluation in the first to fourth grades in primary schools in Ilam province* (Unpublished master's thesis). Tarbiat Moallem, University, Tehran. [In persian]
- Hosseini, A. S. (2007). *Teachers' points of view to the realization of the objectives of the formative evaluation and the effect of formative methods (oral and written) on the high school students' final scores in psychology courses in Birjand in the academic year 1997 -1998*. Research Report. Tehran: Office of the Ministry of education academic evaluation. [In persian]
- Hovezavi, A. (1995). *The effect of reward levels and feedback on the 3rd grade students' performance and interest in mathematics in Susangerd*. (Unpublished master's thesis) Shahid Chamran University, Ahvaz. [In persian]
- Kalhor, M. (2005). *Assessment of achieving descriptive evaluation goals in Qazvin province*. Research Report. Qazvin: Department of Education Qazvin province. [In persian]
- Karamalian, H., Jafari Harandi, J., & Ebadi, H. (2014). Administrative problems of descriptive evaluation from the viewpoints of teachers and principals of elementary schools. *Journal of Modern Educational Approaches*, 18 (2), 24-36. [In persian]

- Khodabandeh, S. (2006). *Comparing the effectiveness of descriptive (qualitative) and quantitative evaluation on the 1st to 3rd grade primary school students' learning, anxiety, and interest in Shahrekord in the academic year 2005-2006* (Unpublished master's thesis) Allameh Tabatabaei University, Tehran. [In persian]
- Khoshkholgh, I. (2005). *Evaluating the pilot implementation of descriptive evaluation in the fourth and fifth grades in some schools*. Research Report. Tehran: Institute for Education Studies. [In persian]
- Khoshkholgh, I. (2010). *Evaluating the pilot implementation of descriptive evaluation in some primary schools*. Research Report. Tehran: Institute for Education Studies. [In persian]
- Khoshkholgh, I. (2012). *Principles and practical guidelines for step by step performance test development*. Tehrann: Zنده Andishan Publication. [In persian]
- Kritek, W. L. (1976). Lessons from the literature on implementation. *Educational Administration Quarterly*, 12(3), 86-102.
- Kurd, B. (2002). *The effect of formative evaluation feedback on the academic achievement of fifth grade students in experimental science in Bukan in the academic year 2002-2003* (Unpublished master's thesis). Tehran Tarbiat Moalem university, Tehran. [In persian].
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19-24. Available from: <http://www.ascd.org/Portal/Site/ascd/template>. [Accessed 11 April 2015].
- Maher, F., Aghaee, A., Borjali, A. & Rohani, A. (2007). Comparison of descriptive and traditional evaluation based on class atmosphere, emotional characteristics and creativity of elementary school students. *Knowledge and Research in Education*, 36, 14-26. [In persian]
- Majidi H. (2009). *The comparison of descriptive evaluation with the traditional evaluation in the mental health of first-grade students in Arak in the academic year 1999-2000*. Master's Thesis. Arak: Arak Islamic Azad University [In persian].
- McGee, S. J. (1996). *The effect of goal setting and attributional feedback on self efficacy for writing and writing achievement*. Doctoral Dissertation, Florida international University.
- Mohammadi, F., & Akhavan, M. (2007). The effect of descriptive evaluation on self-esteem and behavior of third-grade primary students in Tehran. *Journal of Education*, 23 (90), 67-100. [In persian]
- Moolaei Dastjerdi, S. (2010). *Problems of descriptive evaluation from the Isfahan primary school teachers' and parents' perspectives in the academic year 2009-2010* (Unpublished master's thesis). Isfahan University, Isfahan. [In persian]
- Mortezaee nejad, E. (2005). *The attitudes of teachers and parents toward the effectiveness of descriptive evaluation in primary schools in Tehran*

- (Unpublished master's thesis). Islamiv Azad University of Tehran, Tehran [In persian]
- Naderinia, Gh., Shahnaz Abbasian, M., Naderinia Omrani, S., Ahmadi, F., & Ghafourian, M. (1994). *The effect of oral scores of fourth grade students of primary school on the quality of their academic evaluation*. Research Report. Arak: Department of Education, Arak province.
- O'Sullivan, M. C. (2002). Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case study. *Compare*, 32(2), 219-137.
- Rastgar, T. (2003). *Evaluation in the service of education: new approaches to assessment and evaluation with an emphasis on continuous assessment and dynamic and effective feedback to students in the educational process Tehran*. Tehran: Cultural Institute of Monadi Tarbiat. [In persian]
- Reza Poor, Y. (2016). A study of the goal achievement of descriptive evaluation in the first and second grade elementary schools in East Azarbaijan. *Education and Evaluation*, 33 (9), 65-78. [In persian]
- Rezaee, A., & Seif, A. A. (2006). The effect of descriptive evaluation on the students' cognitive, emotional and mental - motor characteristics. *Journal of Educational Innovations*, fifth year (18), 35-44. [In persian]
- Semsari Moghaddam, F. (2011). *Assessing the barriers to descriptive assessment in primary schools in Sanandaj* (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University of Kermanshah, Kermanshah. [In persian]
- Sepasi, H. (2003). Evaluating the impact of formative assessment on the 3rd grade students' mathematics achievement. *Journal of Behavior*, 10 (3), 29-38. [In persian]
- Shahzamani, M. (2001). *A study of continuous evaluation among the first grade of secondary school in Isfahan province* (Unpublished master's thesis). University of Isfahan, Isfahan. [In persian]
- Sharifi, H. P., & Khoshkholgh, I. (2006). Evaluating the pilot implementation of qualitative evaluation in some primary schools. *Journal of Education*, 4, 48-88 [In persian].
- Sobhani Fard, T., & Hassani, M. (2003). *A comparative study of descriptive records of elementary school students in some countries*. Tehran: Tehran: Tazkieh. [In persian]
- Tashman, M. & Wiley, Ch. (2008). *Innovation victory Platform of Tehran*. Tehran: Rasa Institute of Cultural Services. [In persian]
- Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? *System*, 4 (28), 499-509.
- Zahid Babolan, A., Farajollahi, M., & Hamrang, M. (2012). Factors affecting of the application of descriptive evaluation form the primary school teachers' perspectives. *Journal of Educational Technology*, 7(1), 24-35. [In persian]
- Zarei, I. (2009). The effect of descriptive evaluation on the creativity, learning participation and academic performance of the third grade students in Bandar Abbas. *Journal of Education and Psychology*, 16 (2), 79-92. [In persian]