

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

سال سوم - شماره ۴ - زمستان ۹۱

صص ۱۴۶-۱۲۹

## تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان

### پسر پایه چهارم ابتدایی

فائزه ناطقی<sup>۱\*</sup>، محمدسیفی<sup>۲</sup>، نفیسه فیجانی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۹/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۲/۳

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در رابطه با پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بوده است. روش پژوهش، توصیفی و از نوع علی مقایسه‌ای است. در این پژوهش، ۶۰ نفر دانش آموز پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی شهر اراک به عنوان گروه آزمایش و ۶۰ نفر دانش آموز پایه چهارم مدرسه‌ای هم‌سطح مدرسه مشمول طرح به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، آزمون پیشرفت تحصیلی استاندارد در سه درس فارسی، ریاضی و علوم و پرسشنامه ۳۰ ماده‌ای راتر مربوط به سلامت روان بودند. بمنظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون تی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی بیش تر بوده است و سطح سلامت روان دانش آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش آموزان پسر طرح ارزشیابی سنتی پایین تر می باشد.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی، ارزشیابی توصیفی، پیشرفت تحصیلی، سلامت روان

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

۳- کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

\*- نویسنده مسئول: f-nateghi@iau-arak.ac.ir

## مقدمه

آسیب‌ها و کاستی‌های موجود در نظام ارزشیابی تحصیلی ایران چون حافظه‌پروری و کم‌توجهی به حیطه‌ها و سطوح گوناگون یادگیری، تحمیل اضطراب نامطلوب به دانش‌آموزان، افزایش تکرار پایه تحصیلی، هدف شدن امتحان به جای یادگیری، کم‌توجهی به بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری از یک‌سو و از سوی دیگر حضور یافته‌های جدید علمی در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی، شرایط جدید و نیازهای نوین، زمینه‌ساز ایجاد تغییرات در نظام ارزشیابی ایران بوده اند (Gharah & daghi Shokohi, 2009).

تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی در جهت بهبود وضعیت یادگیری دانش‌آموزان پدیده ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود. این پدیده را می‌توان حداقل از دو ریشه مرتبط به هم تبیین کرد؛ یکی رویکرد جدید روانشناسی یادگیری نظیر شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی یا سازندگی (Seif, 2003؛ Shepard, 2000؛ Eggen & Kauchak, 2001). و دیگری نهضت اصلاحات آموزشی، تغییرات برنامه‌درسی و مقایسه‌های بین‌المللی در موضوع‌های گوناگون درسی و نیاز برای افزایش استانداردهای آموزشی (Shepard, 2000؛ Razdevesk-Pucko, 1988؛ Black, p& Wiliam, 1998).

بمنظور رفع نواقص نظام ارزشیابی جاری (سنتی) در دوره ابتدایی ایران، نظام ارزشیابی توصیفی از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۳ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی - یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تاکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (Hassani, 2005). این طرح با هدف امیدبخشی به دانش‌آموزان بمنظور ایجاد ارتباط مثبت با دیگران و افزایش عزت نفس و موفقیت تحصیلی (Barkhori, 2012). صورت پذیرفته است و هم‌چنین بیان نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل به آنها، افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری، بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری، احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کسب اعتماد به نفس و حذف احساس خود کم‌بینی در دانش‌آموزان از دیگر اهداف اجرای این طرح است.

نتایج پژوهش‌ها نشانگر آن است که در سال‌های ابتدایی، متغیرهایی همچون محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز نبود تنش در کلاس در پیشرفت تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش‌آموزان بیش‌تر از عوامل دیگر تاثیرگذارند ( Teo, Clarson, & Matheius, 2000 quoted from Maher, et al, 2007). و هم‌چنین نوع ارزشیابی بر ایجاد انگیزه، تضمین توجه و حضور منظم شاگردان در کلاس مؤثر است (Peroderoma 1995). به نقل از (Zamanifard 2004).

از نظر پژوهشگران، طرح ارزشیابی توصیفی با کاهش اضطراب حاصل از امتحانات مکرر همراه با بازخورد کمی، کاهش رقابت و تقویت مشارکت و همفکری در بین فراگیران و روش‌های خودسنجی و همسال‌سنجی می‌تواند در بهداشت روانی دانش‌آموزان تاثیر به‌سزایی گذارد (Hassani, 2005؛ Loukas & Murphy, 2007). افزایش مشارکت در یادگیری، رشد مهارت خود اصلاحی و خود تنظیمی از دیگر دست‌آوردهای پیش‌بینی شده اجرای این طرح است (Hassani & Ahmadi, 2005). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان خود تنظیم به‌گونه فعالانه از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و از پیشرفت بالاتری، نسبت به افرادی که یادگیری خود تنظیم ندارند، برخوردارند (quoted from Winestine & Miyer, 1986؛ Simonz & Bookeh, 1987؛ Zimmerman, 1990؛ Elbam, 1993؛ Zimmerman, 1996).

با در نظر گرفتن این واقعیت که در مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، تلاش بر این بوده است که شرایط یادگیری بهتری برای یادگیری فراگیران فراهم آید. اینگونه انتظار می‌رود که این نظام ارزشیابی بر عملکرد تحصیلی و سلامت روان فراگیران تاثیر مثبتی داشته باشد. هدف این پژوهش بررسی چگونگی این انتظار بوده است.

### پژوهش‌های پیشین

حقیقی (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان «نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران» به این نتیجه رسید که سطوح یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان دیگر تفاوت معنادار دارد. یعنی دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بهتر از گروه دیگر عمل می‌کنند. فتح آبادی و دلاور (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق هدفهای شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املاء فارسی وجود دارد. نتایج مربوط به مقایسه

گروه‌ها در حیطه عاطفی نشان داد که، بین گروه‌ها در حوزه عاطفی تفاوت معناداری وجود ندارد. امیریان (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر بهداشت روان دانش‌آموزان پایه اول دبستان شهر اراک» به این نتیجه دست یافت که بین وضعیت بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح توصیفی و سنتی در متغیر سلامت روان تفاوت معناداری وجود ندارد. محمدی و اخوان تفتی (۲۰۰۷) تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی و خرده مقیاس عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان ارزشیابی شده با روش توصیفی و دانش‌آموزان ارزشیابی شده با روش سنتی تفاوت معنادار وجود دارد. در صورتیکه مقدار عزت نفس اجتماعی و عزت نفس جسمانی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی است، در ارتباط با رفتارهای کلاسی نتایج مشاهده‌ها نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، در گروه ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است، اما نظم و انضباط آنها نسبت به گروه ارزشیابی سنتی کمتر بوده است. زمانی فرد (۲۰۰۴) در پژوهشی کیفی با عنوان «بررسی تجارب معلمان ابتدایی شهر اصفهان از طرح ارزشیابی توصیفی» با گردآوری تجارب مشارکت‌کنندگان در پژوهش نتایج زیر را به دست آورد: طرح ارزشیابی توصیفی منجر به کاهش اضطراب دانش‌آموزان، حذف رقابت‌های ناسالم، ارتباط بیش‌تر معلم و دانش‌آموز، افزایش اعتمادبه‌نفس، افزایش همکاری، سازگاری و صمیمیت بین دانش‌آموزان می‌شود در کنار این نتایج پاسخگویان به پرسش‌های این پژوهش اذعان داشته‌اند که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی شلوغ‌تر و پرخاشگرت‌تر شده‌اند. زارعی (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسرپایه سوم دبستان شهر بندرعباس به این نتایج دست یافته است که، بین مقدار مشارکت در یادگیری دانش‌آموزان با روش توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد و بین خلاقیت دانش‌آموزان با نظام ارزشیابی توصیفی و نظام ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود دارد. در بخش کیفی، نتیجه این پژوهش نشان داده است که مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، نظم و انضباط حاکم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است.

ماهر (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «مقایسه ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و مقدار خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی» به این نتایج دست یافت که بین آزمودنی‌های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاس

(یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی) تفاوت معناداری وجود دارد. غیر از اینکه، این تفاوت درباره متغیرهای متعلق به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنادار است. بررسی پژوهش‌های خارجی و داخلی و نتایج بدست آمده از آنها نشانگر تاثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و بهداشت روان دانش‌آموزان است به گونه‌ای که در نتایج اکثر این پژوهش‌ها نشان داده شده است که راهکارهای به کار گرفته شده در ارزشیابی توصیفی منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی و بالا رفتن سطح بهداشت روانی فراگیران شده است. البته این نکته را نیز باید در نظر گرفت که اکثر این پژوهش‌ها تاثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را بر دانش‌آموزان پایه‌های اول، دوم و سوم مورد ارزیابی قرار داده اند؛ این در حالی است که به دلیل عدم تنوع و پیچیدگی دروس در این سه پایه تحصیلی و هم‌چنین عدم تثبیت صفات روحی و روانی دانش‌آموزان در این سطوح سنی نمی‌توان یافته‌های حاصل از اجرای این پژوهش‌ها را به پایه‌های بالاتر تعمیم داد. لذا، این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در رابطه با پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر اراک طراحی و اجرا شده است.

### پرسش‌های پژوهش

**پرسش اصلی:** آیا بین پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته اند، تفاوت معناداری وجود دارد؟

#### پرسش‌های جزئی:

- ۱- آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در درس ریاضی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در درس علوم تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در درس فارسی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۴- آیا بین سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در خرده مقیاس کمبود توجه تفاوت معناداری وجود دارد؟

- ۵- آیا بین سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در خرده مقیاس بیش فعالی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۶- آیا بین سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در خرده مقیاس رفتار ضد اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۷- آیا بین سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در خرده مقیاس ناسازگاری اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۸- آیا بین سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی که با روش توصیفی و غیر توصیفی (سنتی) مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند در خرده مقیاس اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع پس رویدادی و علی مقایسه‌ای بوده است. نمونه آماری در این پژوهش ۱۲۰ نفر دانش آموز پسر پایه چهارم ابتدایی بود. ۶۰ نفر دانش آموز در گروه آزمایش و ۶۰ نفر دانش آموز در گروه گواه شرکت داشتند؛ روش نمونه گیری در این پژوهش به این شرح بود: با توجه به اینکه تنها دانش آموزان پایه چهارم یک مدرسه در سطح شهر اراک در این طرح شرکت داشتند؛ لذا تمامی این دانش آموزان (۶۰ نفر) به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شدند و بمنظور انتخاب گروه گواه ابتدا به کمک کارشناسان مقطع ابتدایی اداره‌های آموزش و پرورش مناطق ۱، ۲ شهر اراک، مدارس عادی هم سطح با مدرسه مشمول طرح ارزشیابی توصیفی با در نظر گرفتن شرایط آنها از نظر درون داد (فضا، تجهیزات، نیروی انسانی و ویژگی‌های فردی و خانوادگی دانش آموزان) شناسایی شدند و سپس از بین آنها به گونه تصادفی ساده، یک مدرسه برگزیده شد و تمامی دانش آموزان پایه چهارم این مدرسه (۶۰ نفر) به عنوان گروه گواه منظور شدند.

### ابزار گردآوری داده ها

#### پرسشنامه سلامت روان:

پرسشنامه راتر (مقیاس ارزشیابی معلم از کودکان): این پرسشنامه دارای ۳۰ ماده است که هر ماده آزمون بیانگر علامت و نشانه‌ای از یک اختلال رفتاری می‌باشد. هدف از این آزمون جمع‌آوری داده‌ها درباره نحوه رفتار، عادات و طرز کار هر یک از کودکان مورد مطالعه است. پرسشنامه راتر به وسیله معلمان و مربیان تکمیل می‌شود.

دانش‌آموزانی که در این آزمون نمره ۱۰ یا بالاتر کسب کنند ناسازگار تلقی می‌شوند. پرسشنامه ارزیابی راتر دارای روایی و پایایی قابل قبولی است. قدرت تشخیص پرسشنامه راتر بوسیله نمرات ۹۱ کودک عادی و با نمرات ۹۱ کودک تحت درمان در مراکز روان پزشکی مورد سنجش واقع شد. ۸۰ درصد از پسران و ۶۰ درصد از دختران نمونه کلینیکی با پرسشنامه به گونه صحیح طبقه‌بندی شدند. در این پژوهش، درصد توافق بین پرسشنامه و تشخیص روان پزشک ۷۶.۶ گزارش شده است که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بوده است (راتر، ۱۹۶۷). این پرسشنامه در پژوهش‌های متعددی از قبیل رومزپور (۱۳۷۴)، فطین حور (۱۳۷۵)، فرشید نژاد (۱۳۸۰) و صفایی (۱۳۷۶) مورد استفاده قرار گرفته است. فطین حور (۱۳۷۵) پایایی پرسشنامه را با روش دو نیمه کردن ۰/۷۱ و استفاده از روش بازآزمایی به فاصله ۲۵ روز ۰/۸۳ گزارش کرده است.

در این پژوهش پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۹ و برای هریک از ابعاد: مقیاس پیش‌فعالی - پرخاشگری ۰/۷۶، مقیاس اضطراب و افسردگی ۰/۸، مقیاس ناسازگاری اجتماعی ۰/۷۱، مقیاس رفتار ضد اجتماعی ۰/۸۳ و مقیاس کمبود توجه ۰/۷۴ محاسبه گردید.

### آزمون پیشرفت تحصیلی

در این پژوهش، برای سنجش پیشرفت تحصیلی (دروس ریاضی، علوم و زبان فارسی) از یک آزمون استاندارد با عنوان "مسیر دانایی" که چندین سال پیاپی در تمامی مدارس ابتدایی استان مرکزی به گونه همزمان برگزار می‌شود، استفاده گردید. به گونه کلی وقت این آزمون ۷۰ دقیقه می‌باشد. در این پژوهش پایایی پرسش‌های آزمون پیشرفت تحصیلی در دروس ریاضی، علوم و فارسی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ به دست آمد. از آنجایی که پرسش‌های این آزمون بر اساس اهداف آموزشی و با در نظر گرفتن محتوای برنامه دروس ریاضی، علوم و زبان فارسی و با نظر معلمان و متخصصان تدوین شده است. بر این اساس می‌توان گفت که این آزمون از روایی محتوایی لازم برخوردار می‌باشد.

### روش تجزیه و تحلیل داده ها

تحلیل داده‌های این پژوهش به کمک آمار توصیفی (شاخصهای گرایش مرکزی و پراکندگی نظیر میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تی) و با استفاده از نرم افزار آماری SPSS/10 انجام شده است.

### یافته های پژوهش

پرسش جزئی شماره ۱: آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در درس فارسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۱- مقایسه معناداری تفاوت میانگین نمرات دو گروه در درس فارسی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
نوع ارزشیابی	مطالعه	۳۶.۵۵	۲۰.۸	۳.۶۶	۰.۰۰۰	۴.۲۵
	مقایسه	۲۲.۳۰	۲۱.۷۶			

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۱، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در درس فارسی معادل ۳۶/۵۵، و میانگین نمرات دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی معادل ۲۲/۳۰ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۳/۶۶) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۰ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha = 0/05$  می باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می شود و در نتیجه می توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در درس فارسی وجود دارد و مقایسه میانگین ها نشان می دهد که پیشرفت تحصیلی فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از فراگیران مشمول طرح ارزشیابی سنتی در درس فارسی بیش تر است.

پرسش جزئی شماره ۲: آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در درس ریاضی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲- مقایسه معناداری تفاوت میانگین نمرات دو گروه در درس ریاضی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
نوع ارزشیابی	مطالعه	۱۲.۰۸	۱۵.۲۱	۱.۱۴۲	۰/۲۵۶	۳.۱۵۲
	مقایسه	۸.۴۸	۹.۰۹			

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۲، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی معادل ۱۲/۰۸ و میانگین نمرات دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی معادل ۸/۴۸ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۱/۱۴۲) و سطح معناداری آزمون ۰/۲۵۶ و بزرگتر از سطح معناداری  $\alpha = 0/05$  می باشد. لذا فرض صفر رد نمی شود و در نتیجه می توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در درس ریاضی وجود ندارد؛ اما در کل مقایسه



میانگین‌ها نشان می‌دهد که گروه مطالعه در درس ریاضی در مقایسه با گروه مقایسه از وضعیت بهتری برخوردار می‌باشد.

پرسش جزئی شماره ۳: آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در درس علوم تفاوت معنادار وجود دارد؟

#### جدول ۳- مقایسه معناداری تفاوت میانگین نمرات دو گروه در درس علوم

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
مطالعه	۲۶.۹۷	۱۸.۴۳	۱.۴۷	۰/۱۴۲	۶.۱۳۳	
مقایسه	۲۰.۸۳	۲۶.۳				

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۳، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در درس علوم معادل ۲۶/۹۷، و میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی معادل ۲۰/۸۳ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۱/۴۷) و سطح معناداری آزمون ۰/۱۴۲ و بزرگتر از سطح معناداری  $\alpha = 0/05$  می‌باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد نمی‌شود و در نتیجه می‌توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در درس علوم وجود ندارد؛ اما در کل مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که گروه مطالعه در درس علوم در مقایسه با گروه مقایسه از وضعیت بهتری برخوردار می‌باشد.

پرسش کلی پژوهش: آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معنادار وجود دارد؟

#### جدول ۴- مقایسه معناداری تفاوت پیشرفت تحصیلی دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
مطالعه	۷۵.۶	۱۸.۴	۳.۰۶۷	۰.۰۰۳	۲۴	
مقایسه	۵۱.۶	۲۶.۳				

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۴، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی معادل ۷۵/۶، و میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی معادل ۵۱/۶ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۳/۰۶۷) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۳ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha = 0/05$  می‌باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می‌شود و در نتیجه می‌توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در متغیر پیشرفت تحصیلی وجود دارد. مقایسه میانگین

نمرات دو گروه در متغیر پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس مجموع نمرات سه درس فارسی، علوم و ریاضی از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی بیش تر است.

پرسش جزئی شماره ۴: آیا بین سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در خرده مقیاس کمبود توجه تفاوت معناداری وجود دارد؟

#### جدول ۵- مقایسه معناداری تفاوت دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی در خرده مقیاس کمبود توجه

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
مطالعه	۱.۹۳	۱.۶۳	۴.۳۳۵	۰.۰۰۰	۱.۱۳۶۷	
مقایسه	۰.۷۹	۱.۱۸				

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۵، میانگین نمرات فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در خرده مقیاس کمبود توجه معادل ۱/۹۳، و میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی در این خرده مقیاس معادل ۰/۷۹ است. t محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۴/۳۳۵) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۰ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha = 0/05$  می‌باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می‌شود و در نتیجه می‌توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در خرده مقیاس کمبود توجه وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات دو گروه در این خرده مقیاس نشان می‌دهد که کمبود توجه در دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی بیش تر است.

پرسش جزئی شماره ۵: آیا بین سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در خرده مقیاس بیش فعالی تفاوت معناداری وجود دارد؟

#### جدول ۶- مقایسه معناداری تفاوت دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی در خرده مقیاس

##### پیش فعالی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
مطالعه	۲.۵۱	۲.۳۶	۳/۵۰۷	۰/۰۰۱	۱/۴۱۵۵۵	
مقایسه	۱.۱۰	۱.۹۸				

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۶، میانگین نمرات فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در خرده مقیاس پیش فعالی معادل ۲/۵۱، و میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی در این خرده مقیاس معادل ۱/۱۰ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۳/۵۰۷) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۱ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha=0/05$  می‌باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می‌شود و در نتیجه می‌توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در خرده مقیاس پیش-فعالیت وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات دو گروه در این خرده مقیاس نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی پیش‌فعال‌تر از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی می‌باشند. پرسش جزئی شماره ۶: آیا بین سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در خرده مقیاس رفتار ضد اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؟

#### جدول ۷- مقایسه معناداری تفاوت دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی در خرده مقیاس رفتار ضد اجتماعی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار $t$	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
نوع ارزشیابی	مطالعه	۰.۶۶	۱.۳۲	۰.۶۰۴	۰/۵۴۷	۰/۱۳۳۳
	مقایسه	۰.۵۳	۱.۰۸			

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۷، میانگین نمرات فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در خرده مقیاس رفتار ضد اجتماعی معادل ۰/۶۶، و میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی در این خرده مقیاس معادل ۰/۵۳ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۰/۶۰۴) و سطح معناداری آزمون ۰/۵۴۷ و بزرگتر از سطح معناداری  $\alpha=0/05$  می‌باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد نمی‌شود و در نتیجه می‌توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در خرده مقیاس رفتار ضد اجتماعی وجود ندارد.

پرسش جزئی شماره ۷: آیا بین سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در خرده مقیاس ناسازگاری اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؟

#### جدول ۸- مقایسه معناداری تفاوت دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی در خرده مقیاس ناسازگاری اجتماعی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار $t$	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
نوع ارزشیابی	مطالعه	۱.۹۶	۲.۰۹	۴/۳۹۴	۰/۰۰۰	۱/۳۵۰۰۰
	مقایسه	۰.۶۱	۱.۱۳			

$$N = 120 \quad Df = 118$$

با توجه به جدول شماره ۸، میانگین نمرات فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در خرده مقیاس ناسازگاری اجتماعی معادل ۱/۹۶، و میانگین نمرات دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی در این خرده مقیاس معادل ۰/۶۱ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۴/۳۹۴) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۰ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha=0/05$  می باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می شود و در نتیجه می توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در خرده مقیاس ناسازگاری اجتماعی وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات دو گروه در این خرده مقیاس نشان می دهد که دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی ناسازگاری اجتماعی بیش تری را در مقایسه با دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی نشان می دهند.

پرسش جزئی شماره ۸: آیا بین سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی در خرده مقیاس اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد؟

#### جدول ۹- مقایسه معناداری تفاوت دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی در خرده مقیاس اضطراب

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار $t$	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
نوع ارزشیابی	مطالعه	۲.۱۱	۱.۴۳	۷.۱۸۰	۰/۰۰۰	۱/۶۳۳۳۳
	مقایسه	۰.۴۸	۱.۰۱			

$$N= 120 \quad Df= 118$$

با توجه به جدول شماره ۹، میانگین نمرات فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در خرده مقیاس اضطراب معادل ۲/۱۱، و میانگین نمرات دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی در این خرده مقیاس معادل ۰/۴۸ است.  $t$  محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۷/۱۸۰) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۰ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha=0/05$  می باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می شود و در نتیجه می توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در خرده مقیاس اضطراب وجود دارد. بنابراین با توجه به میانگین نمرات دو گروه می توان گفت سطح اضطراب دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش آموزان طرح ارزشیابی سنتی بالاتر است.

#### پرسش کلی پژوهش

آیا بین سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۱۰- مقایسه معناداری تفاوت سلامت روان دو گروه مشمول ارزشیابی سنتی و توصیفی

ابعاد مقایسه	گروهها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین ها
مطالعه	۹.۰۶	۵.۹۳	۵.۳۰۰	۰.۰۰۰	۱.۰۳۹۴۷	
مقایسه	۳.۵۵	۵.۲۹				

N= ۱۲۰ Df = ۱۱۸

با توجه به جدول شماره ۱۰، میانگین نمرات فراگیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیر سلامت روان معادل ۹/۰۶، و میانگین نمرات دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی در این خرده مقیاس معادل ۳/۵۵ است. t محاسبه شده حاصل از مقایسه این دو میانگین (۵/۳۰۰) و سطح معناداری آزمون ۰/۰۰۰ و کوچکتر از سطح معناداری  $\alpha=0/05$  می باشد. لذا در این سطح فرض صفر رد می‌شود و در نتیجه می‌توان گفت تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در متغیر سلامت روان وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات دو گروه در این متغیر نشان می‌دهد که مقدار سلامت روان دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی کمتر است.

### بحث و نتیجه گیری

براساس داده‌های بدست آمده از این پژوهش، نحوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی آنان موثر می‌باشد. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی عملکرد بهتری داشته‌اند. بر این نتایج این پژوهش موید نظرات طراحان رویکرد ارزشیابی توصیفی در زمینه پیشرفت تحصیلی است. البته، نتایج مشابهی نیز به وسیله سایر پژوهشگران در این ارتباط بدست آمده است که از جمله آنها می‌توان به نتایج پژوهش حقیقی (۲۰۰۵)، فتح آبادی و دلاور (۲۰۰۶) اشاره نمود.

در ارتباط با پرسش دوم پژوهش مبنی بر بود یا نبود تفاوت معنادار بین سلامت روان دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی نتایج نشانگر آن است که سطح سلامت روان دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی به گونه معناداری از دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بالاتر است.

نتایج پژوهش در ارتباط با خرده مقیاس‌های سلامت روان نشان داد که تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خرده مقیاس کمبود توجه معنادار داشته و مقدار توجه در دانش‌آموزانی که با روش توصیفی مورد ارزیابی قرار گرفته اند، پایین‌تر از دانش‌آموزانی بوده است که با روش سنتی مورد ارزیابی قرار

گرفته بودند، که می‌توان گفت این نتیجه با یافته‌های پژوهش پرودروما<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) به نقل از زمانی فرد (۲۰۰۴) مبنی بر اینکه نوع ارزشیابی بر ایجاد انگیزه، تضمین توجه و حضور منظم شاگردان در کلاس تاثیرگذار است، همخوانی دارد؛ بی‌توجهی بیش‌تر دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی را شاید بتوان همان‌گونه که زمانی فرد (۲۰۰۴) در نتایج پژوهش خود به آن اشاره کرده است به فاصله زیاد بین مقیاس‌های بازخورد عملکرد دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی نسبت داد که باعث شده دانش-آموزان نسبت به درس بی‌توجه شوند. این در صورتی است که امیریان (۲۰۰۷) در نتایج پژوهش خود عوامل دیگری چون عدم توانمندی و انگیزه معلمان در اجرای صحیح طرح ارزشیابی توصیفی را دلیلی بر کمبود توجه در دانش‌آموزان مشمول این طرح عنوان نموده است.

هم‌چنین نتایج این پژوهش نشان داد که تاثیر ارزشیابی بر خرده مقیاس پیش‌فعالی معنادار بوده است. به‌گونه‌ای که مقدار پیش‌فعالی دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از دانش-آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی است، که این نتیجه با نتیجه پژوهش زمانی فرد و محمدی (۲۰۰۴) و اخوان (۲۰۰۵) مبنی بر اینکه دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به دانش-آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی شلوغ‌تر و رفتار پرخاشگرانه بیش‌تری را نشان می‌دهند، همخوانی دارد. در مقابل زارعی (۲۰۰۸) عنوان نموده است که بی‌نظمی و درهم‌ریختگی در کلاس‌های مشمول طرح ارزشیابی سنتی بیش‌تر است. نتایج پژوهش در زمینه خرده مقیاس رفتار ضد اجتماعی معنادار نبوده است. این امر ممکن است به این دلیل باشد که رفتارهای ضد اجتماعی بیش‌تر در کودکان دیده می‌شود که در آنها الگوهای پرخاشگرانه والدین، تنبیه کودکان و رفتارهای نامناسب والدین رایج است و نوع ارزشیابی تحصیلی تاثیر چندانی بر رفتارهای ضد اجتماعی ندارد (Amirian, 2007).

نتایج پژوهش هم‌چنین نشان داد که، نوع ارزشیابی بر ناسازگاری اجتماعی دانش‌آموزان موثر است. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی ناسازگاری اجتماعی بیش‌تری را در مقایسه با دانش‌آموزان پسر مشمول طرح ارزشیابی سنتی نشان می‌دهند، که این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش ماهر (۲۰۰۷) مبنی بر مؤثر بودن اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در ایجاد جوی مثبت، سازنده، حمایتگر و منسجم در کلاس‌های درس مغایر است.

نتایج پژوهش در زمینه خرده مقیاس اضطراب نشانگر تاثیر نوع ارزشیابی بر سطح اضطراب فراگیران بوده است به‌گونه‌ای که مقدار اضطراب دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی نسبت به

<sup>۱</sup> -Perroderoma

دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی سنتی بیش‌تر است. مسلماً این اضطراب را نمی‌توان به اضطراب امتحان نسبت داد چرا که قریب به اتفاق پژوهش‌های انجام گرفته در این ارتباط بر کاهش اضطراب حاصل از امتحان در اثر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی صحه گذاشته‌اند ( Zamanifard,2010؛ Maher, 2007).

در کل، از آنجا که طراحان طرح ارزشیابی توصیفی تحقق اهداف این طرح را در زمینه بالا بردن سطح بهداشت روان دانش‌آموزان و توجه به حیطه‌های گوناگون رشد شخصیت مانند حیطه عاطفی، جسمانی و اجتماعی منوط به تغییرات اساسی در شیوه‌های کلاس‌داری و روش‌های آموزش عنوان نموده‌اند؛ نتایج حاصل از این پرسش پژوهشی می‌تواند نشانگر ضعف در اجرای صحیح این طرح باشد که اثبات آن نیازمند انجام پژوهش‌های کیفی در این ارتباط می‌باشد.

### References

- Amirian, A. (2007). Studying the primary students psychological Health in Arak through a descriptive evaluation. Arak, Azad Islamic consulting center Report.(in Persian)
- Arthur, L.A(2004) . An exploration of the impact of prior achievement, task complexity, cultural knowledge, and performance feedback on the mathematics self-efficacy and self-assessment of African-American per-adolescent students . Unpublished Doctoral Dissertation, Howard University.
- Barkhori. H. (2012). Effectiveness of positive thinking skills to a group practice on achievement motivation, Self-esteem and happiness first grade high school students to Jiroft. Journal of New approaches in Educational administration, Islamic Azad university Marvdasht branch, Vol1, No3 . (in Persian)
- Black, p., & Wiliam ,D.(1998) . Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education :principles, policy, and practice,5(1),7-74.
- Eggen, P, Kauchak, D.(2001) . Educational Psychology.(5<sup>th</sup> Ed).Upper Saddle River ,NJ: Prentie Hall.
- Elbaum, B. E, Berg, C. A & Dodd, D. H. (1993). Previous Learning Experience, Strategy Beliefs, and Task Definition in Self-Regulation in Self-Regulated Foreign language Learning. Unpublished Scientific report.
- Eisazade, T. (2009) . Studying and comparing academic development, students social skills and behavioral issues in primary schools, 3<sup>rd</sup> grade, Mashhad- the schools where in the descriptive evaluation is applied .M.A Thesis. The Department of Psychology and Educational Science in Alame Tabatabaei University.

Farshid nejad,A.(1991). Epidemiological study of behavioral disorders has beginning school students in Isfahan”. Journal of Behavioral Sciences. Vol 1. Pp. 34-40.

Fathabadi M. & Delavar, A. (2006). The impact of descriptive – qualitative Evaluation in fulfilling cognitive , emotional & psychological, kinetic goals in Markazi province primary schools. M.A Thesis. The department of psychology and Educational science in Alameh Tabatabaei university.(In Persian).

Fatinhoor, SH.(1987). The relationship between children with behavioral disorders in children, Peru Rymadran methods among male students in four classes of M & V . Unpublished M.A Thesis. Teacher Training University. (In Persian).

Funch. R et al.(1985) . Effects of curriculum based measurement and constructure on teacher”. Journal playing and student achievement in Mathematics operations. Educational Research. 280.

Hassanzadeh, k. (2010) . The impact of descriptive evaluation on improving the quality of teaching – primary students learning in Tehran from teachers' point of view . M.A Thesis, The Department of Human science, Tehran Payame Noor University. (In Persian).

Habibi, F. ( 2008) . Studying the challenges and obstacles to applying descriptive evaluation. (A selection of articles in khoramabad conference in May, 2008, Lorestan Education center) .(In Persian).

Hassani , M. (2005) . Guidelines on the application of descriptive evaluation, primary schools – first, second and third grades. Tehran: contemporary works. (In Persian).

Hassani, M & Ahmadi ,H. (2005) . Descriptive evaluation of New patterns in academic evaluation. Tehran: school publication. (In Persian).

Haghighi, F. (2005) . The role of continual (descriptive) evaluation in increasing students learning in primary school, second grade, in Tehran, 2004-2005. M.A. Thesis, Tehran Payame Noor university.(In Persian).

Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in FLT PROJECT . Applied Linguistics journal, 9(4), PP:329-342.

Karimi Nejad, H. (2010) . Comparing the educational progress, creativity and exam anxiety concerning the descriptive and Traditional Evaluation in Yazd primary schools, 4<sup>th</sup> grade. M.A. Thesis, The Department of Human science in Yazd university. (In Persian).

Kalhor, M . (2005). Studying the amount of goals fulfillment in Descriptive Evaluation in Ghazvin province. A research report, Ghazvin Education center. (In Persian).



Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. *Learning Environments Journal*. V12. PP:85-99.

Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology*, Vol,44,Issue,6.

Maher, F. (2007). Comparing Descriptive Evaluation with Traditional system based on class atmosphere, primary students creativity and emotional features. *Research & knowledge quarterly in Education science*. Khorasgan Islamic Azad University, No. 14. (In Persian).

Mohammadi, F & Akhavan Tafti, M. (2007). studying the influence of Descriptive Evaluation on students self-respect and class behaviors in Tehran primary schools, 3<sup>rd</sup> grad". *Training and Education quarterly*. No. 23(2). (In Persian).

Rastgar, T. (2003). Evaluation at the service of Education. Tehran: Monadi Tarbiat cultural Institute.(In Persian).

Razdevesk-Pucko, C.(1998).Changing the assessment paradigm in Slovenian schools. Paper presented at the ECER conference.

Rezaei, A & Seif A. (2004). The study of Descriptive Evaluation Effectiveness according to cognitive, emotional, psychical, Kinetic features in Tehran primary school, third grade. *Educational Innovations quarterly*, No.18, 5<sup>th</sup> year. Page 11-40.

Romezpoor,Z.(1985) " Determination of clinical disorders and nowhere these cells in the population of primary school children in Ahvaz ". MS Thesis. Tehran Psychiatric Institute.

Safaii,E.(1987). "Evaluation and comparison of behavioral disturbances (aggression - more actively Lee, anxiety - depression, social maladjustment, anti-social behavior, disorder of the combo) parents of children deprived of normal schools in the beginning of Counties convention Golpayegan". MS Thesis. Tehran's Alameh Tabatabaei University.(In Persian).

Seif, A. (2003). The concept of assessment and its influence on teachers Educational method and students learning quality. Tehran the first academic Evaluation conference Academic Evaluation office. (In Persian).

Shokohi, M & Gharah daghi, B (2009). Management of job field (puzzle of knowing, being able applying in descriptive- qualitative evaluation. Tehran: Koorosh publications, 14<sup>th</sup> edition.(In Persian).

Shepard, L.(2000).The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*.29,1-14.

Teo, E., Clarson, S & Matheius. J. (2000). Designing effective instruction. U.S.A: Wiley.

Zarei, E. (2008). The impact of descriptive evaluation on male and female students creativity and learning cooperation in 3<sup>rd</sup> grade of primary schools, in Bandar Abbas.(In Persian).

Zamanifard, N. (2004). Primary Teachers Experiences in the goals Descriptive evaluations. Curriculum Magazine – knowledge and research in Educational science, No.25.page 39-52.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Learning and Achievement: The Emergence if a Social Cognitive Perspective. Educational psychology Review,(2):307-323.

Zimmerman, B, J. (1996). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self-Regulatory perspective. School Psychology. Vol.11 No.1, pp.203-240.

Archive of SID