



Analyzing and representing the lived experiences of elementary teachers about descriptive evaluation

Amini, Mohammad^{*,1}, Hamidreza Nemattolahi³

1 Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Kashan, Iran: amini@kashanu.ac.ir

2 MA in Curriculum studies, University of kashan, Iran , hamidna121@yahoo.com

ABSTRACT

Keywords:

Descriptive evaluation
elementary teacher
administrative problems
evaluation of teaching.

Corresponding author

✉ amini@kashanu.ac.ir

Background and Objectives: The main objective of this study is to analyze the experiences of primary school teachers about the strengths and weaknesses of the descriptive evaluation and corrective solutions in this field. **Methods:** The dominant method in this study was a qualitative approach based on phenomenological type. The study population consisted of primary teachers Aran Bidgol city that through purposive sampling, thirty of them were selected. Using semi-structured in depth interviews, intended data were collected. The obtained data and information were analyzed based on the seven-step method of Collaizi. Data were analyzed using coding techniques and three criteria of validity and acceptability, reliability and scalability approval was obtained. **Findings:** The results showed that from viewpoints of elementary teachers, descriptive evaluation despite having the positive functions was faced with a series of fundamental and operational problems. **Conclusion:** Based on this, based on the views of the participating teachers and the existing theoretical and research foundations, it is necessary to carry out the necessary planning and measures to improve the function of descriptive evaluation and to solve its various problems in elementary schools to achieve the main goals of this type of evaluation.

Received: 26 February 2025

Reviewed: 31 May 2025

Accepted: 12 July 2025

Published: 31 July 2025

PP: 61-80

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: [10.48310/EDUP.2025.15698.1407](https://doi.org/10.48310/EDUP.2025.15698.1407)

Citation (APA): Mohammad, A. , Nemattolahi. H (2025). Analyzing and representing the lived experiences of elementary teachers about descriptive evaluation. *Journal Teacher Education Policy Studies*, 7(3), 61-80.

 [https://doi.org/ 10.48310/EDUP.2025.15698.1407](https://doi.org/10.48310/EDUP.2025.15698.1407)

واکاوی و بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدایی درباره ارزشیابی توصیفی

محمد امینی^{۱*}، حمیدرضا نعمت‌الهی^۲

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. amini@kashanu.ac.ir

۳. کارشناس ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه کاشان. hamidna121@yahoo.com

چکیده

واژه‌های کلیدی:

ارزشیابی توصیفی، معلمان ابتدایی
مشکلات اجرایی، ارزشیابی، تدریس.

۱. نویسنده مسئول

amini@kashanu.ac.ir

پیشینه و اهداف: هدف اصلی این پژوهش واکاوی تجارب معلمان مدارس ابتدایی در مورد نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی و ارائه راهکارهای اصلاحی آن‌ها در این زمینه بود. **روش‌ها:** رویکرد حاکم بر این پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. جامعه پژوهشی شامل معلمان ابتدایی شهرستان آران و بیدگل در استان اصفهان بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر از آن‌ها با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته در تحقیق مشارکت نمودند. داده‌ها و اطلاعات مورد نظر با عنایت به اصل اشباع نظری جمع‌آوری، کدگذاری و از طریق روش هفت مرحله‌ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی قرار گرفتند. **یافته‌ها:** نتایج و یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان داد که از دیدگاه معلمان ابتدایی، ارزشیابی توصیفی علیرغم برخورداری از برخی ابعاد و کارکردهای مثبت در حوزه‌های تدریس معلمان، یادگیری دانش‌آموزان و شاخص‌های فنی ارزشیابی با مجموعه‌ای از مشکلات مبنایی (بنیادی) و چالش‌های اجرایی مواجه است که طبعاً کارایی و اثربخش عملی آن را کاهش می‌دهد. **نتیجه‌گیری:** براین اساس، به استناد دیدگاه‌های معلمان مشارکت‌کننده و بنیادهای نظری و پژوهشی موجود ضرورت دارد که برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات لازم جهت ارتقای کارکرد ارزشیابی توصیفی و رفع مشکلات و تنگناهای مختلف آن در مدارس ابتدایی انجام بگیرد تا حصول اهداف اصلی این نوع ارزشیابی امکان‌پذیر شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۵/۰۹

شماره صفحات: ۸۰ - ۶۱

مقدمه

بدون تردید ارزشیابی^۱ نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن، یکی از مهم‌ترین ابزارها و سازوکارهای تعیین میزان اثربخشی^۲ و کارایی^۳ واقعی آن‌هاست. چراکه ارزشیابی می‌تواند داده‌ها و اطلاعاتی دقیق و مستند در مورد ابعاد مختلف برنامه‌های درسی، نقاط قوت و ضعف آن و به‌ویژه سطح واقعی یادگیری دانش‌آموزان و میزان حصول تغییرات مورد نظر در رفتار آنان ارائه نماید. هیچ فعالیت انسانی، به‌ویژه آن دسته از اموری که از پیچیدگی و ظرافت خاصی برخوردارند، نمی‌توانند فارغ از ارزشیابی و بررسی مستمر کیفی باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

از این منظر، ارزشیابی فرایند تعیین میزان واقعی تحقق اهداف نظام آموزشی از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی بوده (تایلر، ۱۳۸۴) و سیمایی از وضعیت فعلی ترسیم نموده و فاصله آن را با وضعیت مطلوب نشان داده و نیازها را معین می‌نماید (موسی‌پور، ۱۳۸۲). در واقع، ارزشیابی میزان صحت و مشروعیت برنامه‌ها را مشخص ساخته و زمینه‌های لازم را برای مقایسه، تجدیدنظر، تعیین پیش‌نیازهای آموزشی و میزان حصول اهداف فراهم می‌سازد (ملکی، ۱۳۸۸)؛ بنابراین، ارزشیابی واقعی ضمن شناسایی میزان پیشرفت یادگیری یادگیرندگان در دستیابی به اهداف تربیتی برنامه‌های تدوین‌شده (سیف، ۱۳۹۴)، اولیاء و مسئولین آموزش و پرورش و مدیران و معلمان مدارس و مراکز آموزشی را از چگونگی فعالیت‌ها و برنامه‌های مختلف آگاه کرده تا آنان بتوانند تصمیمات لازم را در جهت بهبود شرایط موجود و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان اتخاذ کنند (محمدی، ۱۳۸۴).

به‌هرحال، فرض بر این است که نظام‌های آموزش و پرورش هنگامی می‌توانند تصویری مستند و روشن از واقعیات جاری و میزان کارآمدی خود به دست آورند که از طریق شیوه‌های مختلف ارزشیابی اطلاعات مختلف را گردآوری و سازمان‌دهی نموده و بر مبنای آن تصمیمات لازم را اتخاذ کنند. وجود یک نظام ارزشیابی صحیح و منطبق با استانداردهای ارزشیابی (کارآمدی، قابلیت اجرا، دقت و قانونمندی) در هر نظام آموزشی امکان اثربخشی آن نظام را افزایش می‌دهد (زمانی، ۱۳۸۱).

با تأکید بر اهمیت و کارکردهای چندگانه ارزشیابی باید به این نکته اشاره کرد که طی بیش از یک دهه اخیر، الگوی خاصی از ارزشیابی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی^۴ در نظام آموزش و پرورش کشور و به‌طور خاص در چهارچوب برنامه درسی مقطع ابتدایی به‌عنوان طرح یا رویکرد جدید، جایگزین شیوه‌های ارزشیابی قبلی گردیده تا آن‌گونه که ادعا شده ضمن رفع نواقص و معایب شیوه‌های قبلی، تصویری مستندتر و جامع‌تر از عملکرد نظام آموزشی به‌ویژه در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری یعنی کلاس‌های درس ترسیم نماید. ارزشیابی توصیفی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین تحولات سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت دانش‌آموزان در دهه هشتاد بوده که بر جایگزینی ارزشیابی تکوینی به‌جای ارزشیابی پایانی، تغییر مقیاس فاصله‌ای ۲۰-۰ به مقیاس ترتیبی (مبتنی بر قضاوت‌های کیفی) تنوع‌بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، تحول در ساختار کارنامه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تغییر در مرجع تصمیم‌گیری ارتقای دانش‌آموزان به‌عنوان اصلی‌ترین محورهای خود تأکید کرده است (حسنی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در رقابت‌های آموزشی بین‌المللی ازجمله تیمز^۵ و پرلز^۶ ضرورت ایجاد تحولات و اصلاحات جدی در عرصه آموزش عمومی را گوشزد نموده و باعث شد تا شورای عالی آموزش و پرورش به معاونت آموزش عمومی مأموریت دهد تا طرحی را برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های مختلف مقطع ابتدایی تهیه و تدوین نماید. لذا طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی آماده و به اجرا گذاشته شد (سیفی مقدم، ۱۳۸۷).

-
1. Evaluation
 2. Effectiveness
 3. Efficiency
 4. Descriptive Evaluation
 5. TIMSS
 6. PIRLS

نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به منظور ایجاد تغییرات بنیادی در نظام قبلی ارزشیابی و با توجه به رویکردهای جدید در فرایند یاددهی-یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان بر مبنای دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد (حسنی، ۱۳۸۴). در عین حال، انتظار آن بود که با توجه به تأکیدات خاص این نوع ارزشیابی، اهدافی مانند اصلاح روند یاددهی-یادگیری در کلاس درس، ارتقای سطح بهداشت روانی و رشد حیطه‌های مختلف دانش‌آموزان حاصل گردد (زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹).

با توجه به ضرورت‌های مطرح شده در بالا و نیز با عنایت به معایب و نقاط ضعف شیوه‌های قبلی ارزشیابی سنتی از جمله ایجاد اضطراب، فقدان ارائه تصویری روشن و واقعی از سطح قابلیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، نمره محوری و نتیجه گرایی صرف (احمدی، ۱۳۸۲) رویکرد و طرح جدید ارزشیابی توصیفی در صدد بود تا به عنوان ابزاری در خدمت یادگیری به معلم، یادگیرنده و والدین کمک کند تا تولیدکننده محصولی باشند که از ابتدا متوجه تولید آن بوده و بدین گونه از انگیزه درونی، لذت یادگیری و فرصت خطا کردن و اصلاح آن برخوردار شوند (آقازاده، ۱۳۹۰). به علاوه، این نوع ارزشیابی با تأکید بر مقوله‌هایی همچون افزایش ماندگاری ذهنی، تنوع ابزارهای ارزیابی، توجه به سطوح مختلف رشد شناختی و پرهیز از نمره گرایی در صدد است تا عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را افزایش داده، تبیین درستی از وضعیت آموزشی و درسی آنان ارائه نموده و نهایتاً ارزشیابی را در خدمت آموزش قرار دهد (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳).

اما گذشته از ویژگی‌های مختلف ارزشیابی توصیفی که عموماً ناظر بر وجوه و ابعاد مثبت آن است، پژوهش‌های مختلفی نیز در مورد میزان کفایت و تناسب این رویکرد انجام گرفته است. کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود به شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته و گزارش کرده‌اند که از دیدگاه کارشناسان مورد بررسی مواردی همچون آموزش معلمان، میزان تناسب برنامه‌های درسی، نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی، عدم همکاری والدین و فقدان ارتباط بین آموزش و پرورش و نظام دانشگاهی از جمله مهم‌ترین چالش‌های اجرایی ارزشیابی مذکور است.

زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود ضمن بررسی تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی نتیجه‌گیری کرده‌اند که معلمان در سه حوزه فرایند یاددهی-یادگیری، بهداشت روانی دانش‌آموزان و حیطه‌های مختلف شخصیت آنان دارای مجموعه‌ای از تجارب مثبت و منفی بوده‌اند که طبعاً بر نحوه ادراک آن‌ها از ارزشیابی توصیفی تأثیرگذار بوده است. پژوهشگران مذکور تأکید می‌کنند که شناخت برنامه ریزان نظام آموزشی کشور از تجارب معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه و نحوه فهم و ادراک آن‌ها از طرح ارزشیابی توصیفی، نقش مهمی در گره‌گشایی و رفع تنگناهای مختلف آن دارد. تحقیق زاهد بابان و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان داد که از نظر معلمان مقطع ابتدایی عوامل روانی، مدیریتی، آموزشی، فرایندی و فردی به ترتیب دارای بیشترین میزان تأثیر بر روی کاربرد ارزشیابی توصیفی می‌باشند. یافته‌های تحقیق قبادی چهارراه گشین و همکاران (۱۳۹۳) نیز مؤید آن است که ارزشیابی توصیفی بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان تأثیرات مثبت و معناداری دارد. انتهایی آرانی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که اکثریت معلمان نمونه مورد نظر (۶۶ درصد) فهم درستی از مفهوم بازخورد داشته و عمدتاً از بازخوردهای ملاکی، توصیفی و تشویقی‌آمیز استفاده کرده‌اند.

همچنین خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۵) در پژوهش خود به ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور پرداخته و گزارش کرده‌اند که اگرچه میزان بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح به خاطر افزایش بهداشت روانی مجموعه‌های یاددهی-یادگیری بهبود یافته ولی برخی از مهم‌ترین اهداف طرح مثل بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، توجه به سطوح بالاتر اهداف شناختی، تعمیق و ماندگاری ذهنی،

کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، مشارکت والدین در جریان یاددهی- یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرایندی و... کاملاً محقق نشده و یا زمینه‌های وصول آن‌ها فراهم نشده است. کارشکی و همکاران (۱۳۹۳) هم در تحقیق خود به مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی پرداخته و عدم وجود تفاوت معنادار در دو زمینه مورد بررسی را خاطرنشان کرده‌اند.

یافته‌های تحقیق حسنی (۱۳۹۳) در زمینه بررسی تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی نشان داد که از دیدگاه معلمان در ارزشیابی سنتی، نمره برای دانش‌آموزان همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل می‌کند ولی در طرح کیفی به این واقعیت توجهی نشده است. به علاوه، پژوهش مذکور نشان داد که ابزارهای ارزشیابی توصیفی دارای سه مشکل عدم دقت، وقت‌گیر بودن و نیاز به تمرین قبلی برای پرکردن فرم‌ها می‌باشند. نامناسب بودن فضا و امکانات مدرسه، تضعیف موقعیت معلم در مقایسه با ارزشیابی سنتی، نیاز به تدارکات قبلی، عدم آگاهی والدین نیز از سایر مشکلات ارزشیابی توصیفی بود که در پژوهش مذکور بدان اشاره شده است. تحقیق محمدی و اخوان تفتی (۱۳۸۶) هم نشان داد، درحالی که میزان نظم و انضباط دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی نسبت به هم‌تایان خود در ارزشیابی سنتی کمتر بوده ولی از نظر مشارکت کلاسی و تعامل با هم‌کلاسان و معلمان، دانش‌آموزان در نظام ارزشیابی توصیفی وضعیت بهتری داشته‌اند. نتایج پژوهش رضایی و سیف (۱۳۸۵) نیز حاکی از عدم وجود تفاوت دو گروه گواه و آزمایش در متغیرهای عاطفی بوده است.

اما از سوی دیگر، وایلی و لیون^۱ (۲۰۱۲) با بررسی و نقد شیوه‌های ارزشیابی سنتی که نوعاً نتایج نهایی یادگیری دانش‌آموزان را در قالب نمره مورد توجه قرار می‌دهند، نقش و تأثیر سازنده ارزشیابی توصیفی و تکوینی را در حمایت از یادگیری دانش‌آموزان و ارتقای آن، جمع‌آوری داده‌های مستند از فرایندهای کلاسی، مشارکت و تعامل معلم و دانش‌آموزان، ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم در آموزش، خاطرنشان می‌سازند. وان اورا^۲ (۲۰۰۴) در پژوهش خود گزارش کرده است که بازخوردهای حاصل از ارزشیابی توصیفی، باعث افزایش معناداری و کارآمدی شخصی دانش‌آموزان شده است. بری^۳ (۲۰۰۵) نیز در تحقیق خود موفقیت تحصیلی و مهارت‌های فراشناختی بالاتر دانش‌آموزانی را که مورد ارزشیابی توصیفی قرار گرفته‌اند، گزارش کرده‌اند. پروژه تحقیقاتی هانوفر^۴ (۲۰۱۴) در پژوهشی مرتبط با تأثیر ارزشیابی تکوینی و مقاصد یادگیری بر موفقیت درسی دانش‌آموزان نشان داد که اصولاً ارزشیابی‌های کیفی و توصیفی آثار مثبتی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برجای می‌گذارند. زیرا دانش‌آموزان مشمول این نوع ارزشیابی، قادر به انجام و برآورد شاخص‌های عملکردی متنوعی هستند.

کلارک^۵ (۲۰۱۲) در مطالعه فراتحلیل خود با بررسی ۱۹۹ منبع مرتبط نشان داد که ارزشیابی توصیفی و تکوینی بستر مناسبی برای خودتنظیمی در یادگیری است. چراکه ارزشیابی مذکور، یادگیری دانش‌آموزان را اصلاح کرده و قابلیت‌های مرتبط به آن را نیز به دانش‌آموزان می‌دهد. تحقیق لهی^۶ و همکاران (۲۰۰۵) بیانگر تأثیر مثبت ارزشیابی توصیفی بر رشد شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی فراگیران است. از سوی دیگر، برخی محققان نیز در پژوهش‌های خود این نکته را مورد تأکید قرار داده‌اند که برای موفقیت هرچه بیشتر ارزشیابی کیفی و توصیفی ضرورت دارد که معلمان مجری از دانش و مهارت‌های لازم برای اجرای این نوع ارزشیابی برخوردار بوده تا قادر به کاربرد شیوه‌های مربوط به تحلیل شواهد موجود، استنتاج دقیق نتایج و ارائه آموزش‌های لازم به فراگیران خود باشند (بلاک^۷ و

-
1. Wylie & Lyon
 2. Van Evera
 3. Berry
 4. Hanover Research
 5. Clark
 6. Leahy
 7. Black

همکاران، ۲۰۰۳، بنت^۱، ۲۰۱۱).

به هر حال، توجه و تأمل در مبانی نظری و پژوهشی مذکور بیانگر آن است که ارزشیابی توصیفی به عنوان یک طرح و رویکرد جدید، می تواند نقش و جایگاه مهمی در فرایند بررسی و سنجش میزان کارآمدی واقعی مدارس و مراکز آموزشی ایفا نماید. این پژوهش، با درک اهمیت این واقعیت درصدد است تا به بررسی و شناسایی برخی از مهم ترین نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی پرداخته تا از این طریق تصویری روشن از واقعیات جاری آن در مدارس دوره ابتدایی ارائه کرده و بسترهای ذهنی و عملی لازم را برای حل مشکلات آن فراهم نماید. در واقع، هدف اصلی این پژوهش، شناسایی نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی و ارائه پیشنهادهای اصلاحی مرتبط بدان است.

روش پژوهش

رویکرد حاکم بر این تحقیق با توجه به ماهیت و هدف آن رویکرد کیفی است که با تکیه بر تجربه زیسته معلمان مشارکت کننده درصدد است تا ادراکات و تجارب زیسته آن ها را در مورد ارزشیابی توصیفی واکاوی و بازنمایی کند. سلیمی و شرفی (۱۳۹۴) تصریح می کنند که در پژوهش کیفی، محقق به بررسی اشیا در موقعیتهای طبیعی آن ها پرداخته و پدیده ها را براساس معناهایی که مردم به آن ها می دهند، مفهوم سازی کرده تا از این طریق تجربه های زیسته افراد را در مورد پدیده مورد نظر کشف کند. بر این اساس، در این پژوهش هدف آن است که تجربه زیسته معلمان مقطع ابتدایی (به عنوان مهم ترین عوامل اجرایی برنامه درسی این دوره) در زمینه ارزشیابی توصیفی و واقعیات آن مورد بررسی موشکافانه قرار بگیرد. لذا جامعه آماری این پژوهش معلمان دوره ابتدایی شهرستان آران و بیدگل است که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر از آن ها که دارای تجربه آموزشی بالاتر از ده سال بودند، به عنوان منابع اطلاع رسان تحقیق انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول ۱. ویژگی های منابع اطلاع رسان

کد مصاحبه شونده	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	پایه کلاس	سابقه تدریس (سال)
۱	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	سوم	۱۲
۲	کارشناسی	ادبیات	چهارم	۱۳
۳	کارشناسی	علوم تجربی	اول	۱۵
۴	کارشناسی	الهیات	ششم	۱۱
۵	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	پنجم	۱۸
۶	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	چهارم	۱۶
۷	کارشناسی ارشد	الهیات	دوم	۱۵
۸	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اول	۱۵
۹	کاردانی	آموزش علوم	دوم	۲۳
۱۰	کارشناسی	دینی و عربی	اول	۱۱
۱۱	کارشناسی ارشد	ادبیات	ششم	۱۵
۱۲	کارشناسی	ادبیات	چهارم	۲۲
۱۳	کاردانی	آموزش ابتدایی	چهارم	۱۷
۱۴	کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	دوم	۱۱

کد مصاحبه‌شونده	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	پایه کلاس	سابقه تدریس (سال)
۱۵	کارشناسی	مطالعات اجتماعی	اول	۱۱
۱۶	کارشناسی ارشد	تربیت بدنی	سوم	۱۹
۱۷	کارشناسی	دینی و عربی	اول	۲۵
۱۸	کارشناسی	علوم تربیتی	پنجم	۲۲
۱۹	کارشناسی	علوم تربیتی	پنجم	۱۷
۲۰	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	ششم	۱۷
۲۱	کارشناسی	مشاوره	اول	۲۴
۲۲	کاردانی	آموزش ابتدایی	دوم	۱۲
۲۳	کارشناسی ارشد	تاریخ	ششم	۲۶
۲۴	کارشناسی	آموزش ریاضی	سوم	۲۰
۲۵	کارشناسی	آموزش ریاضی	پنجم	۲۳
۲۶	کاردانی	آموزش ابتدایی	پنجم	۲۷
۲۷	کارشناسی	آموزش ابتدایی	چهارم	۱۵
۲۸	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	دوم	۱۸
۲۹	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	اول	۲۸
۳۰	کارشناسی	علوم تربیتی	اول	۱۳

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند^۱ بود. گال و همکاران (۱۳۹۲) معتقدند که داده‌ها و اطلاعات به‌دست‌آمده از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند در مقایسه با آنچه از طریق سایر مصاحبه‌ها به دست می‌آید، عمق بیشتری دارد. جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه با معلمان تا حد اشباع ادامه یافت. مصاحبه‌ها در دفاتر مدارس به‌صورت حضوری و در زمانی بین ۳۵ تا ۴۰ دقیقه انجام گرفت. پژوهشگران ترتیبات و اقدامات لازم را جهت توجه به ملاحظات اخلاقی پژوهش، اعتمادسازی و جلب اطمینان مشارکت مشارکت‌کنندگان مصاحبه انجام دادند تا آنان با رضایت کامل در مصاحبه شرکت نموده و تجارب و دیدگاه خود را بیان کنند. کار جمع‌آوری اطلاعات تا مرحله اشباع نظری^۲ ادامه یافت که طی آن پژوهشگران اطمینان یافتند ادامه مصاحبه اطلاعات جدیدی را به موارد قبلی اضافه نکرده و در نتیجه مضامین جدیدی ظهور نمی‌کنند.

جهت سازمان‌دهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۳ استفاده شد. این هفت مرحله شامل آشناسازی یا آشنایی اولیه محققان با اطلاعات حاصل‌شده، شناسایی جملات مهم که به‌طور مستقیم با پدیده ارتباط دارند، صورت‌بندی مفاهیم به معنای ارزیابی عبارات بااهمیت برای شناسایی معانی مرتبط با پدیده، دسته‌بندی مضامین در دسته‌هایی که تمام ابعاد پدیده را بازنمایی می‌کنند، تدوین یک توصیف فراگیر، تولید ساختار مبنایی برای دربرگرفتن تمام چیزهایی که محقق به پدیده مرتبط می‌داند و تأیید ساختار مبنایی که مستلزم تکرار مراحل قبل و حتی مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن نمودن ایده‌های به‌دست‌آمده است (مورو^۴ و همکاران، ۲۰۱۵).

علاوه بر این، پژوهشگران با بهره‌گیری از روش‌های متنوع کوشیدند سطح کفایت و اعتبار اطلاعات حاصله را ارتقا

1. Semi- structured deep interview
2. Theoretical saturation
3. Collaizi
4. Morrow

دهند. در این راستا، با توجه به معیار تأییدپذیری، پیوستگی و ارتباط منطقی میان یافته‌های پژوهش و داده‌های گردآوری‌شده مورد بررسی و بازبینی قرار گرفت؛ همچنین جزئیات کامل درباره فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان ارائه شد تا شفافیت و صحت نتایج تضمین گردد. همچنین، از طریق انجام مصاحبه‌های فردی، درگیری و ارتباط مداوم با داده‌ها و اطلاعات به‌دست‌آمده، واری و بازنگری برخی معلمان، پیدا کردن برخی شواهد مغایر و تأکید بر گردآوری اطلاعات موثق، تلاش شد تا سطح مقبولیت یافته‌ها افزایش یابد. از این گذشته، با اعمال حداکثر تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان و بازگرداندن مصاحبه‌های کدبندی‌شده بدان‌ها و تصدیق ایشان مبنی بر انطباق کدها با تجارب و روایت‌های بیان‌شده، در راستای معیار تکرارپذیری یافته‌ها انجام شد. به‌موازات این فعالیت‌ها کسب اعتماد و اطمینان معلمان و جلب مشارکت هرچه بیشتر آن‌ها، بررسی مستمر داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها در اولین فرصت ممکن بعد از هر مصاحبه، استفاده از بازخورد معلمان مشارکت‌کننده جهت تعیین میزان کفایت داده‌ها، افزایش تعداد مصاحبه‌ها، بازنگری معلمان و استفاده از دیدگاه‌های اصلاحی آنان و مرور و بازخوانی برخی کدهای استخراج‌شده به همراه برخی معلمان مشارکت‌کننده اقدامات دیگری بود که در راستای افزایش تأییدپذیری یافته‌های حاصل از پژوهش انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

آنچه در زیر می‌آید، مجموعه یافته‌های حاصل از پژوهش است که در سه بخش (نقاط قوت، نقاط ضعف و پیشنهادها) مطرح و مورد تبیین و مفهوم‌پردازی قرار می‌گیرند.

بخش اول: نقاط قوت

همان طوری که در جدول ۲ نشان داده شده است، نقاط قوت ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی در سه حوزه کلی یعنی کمک به ارتقای آموزش معلمان، بهبود و افزایش یادگیری دانش‌آموزان و اصلاح نحوه ارزشیابی قابل بررسی است که هرکدام زیرمجموعه‌های خاص خود را دارند.

جدول ۲. نقاط قوت ارزشیابی توصیفی

۱	ارتقای آموزش معلمان	تکاپوی علمی و مطالعه قبلی ایفای نقش راهنما در تدریس هدفمند شدن تدریس
		بعد درسی؛ شامل افزایش عمق و کیفیت یادگیری ارتقای یادگیری به سطوح بالاتر علاقه به تحقیق و آزمایش
۲	افزایش یادگیری دانش‌آموزان	بعد روانی - فردی؛ شامل ایجاد انگیزه و رفتارهای خودانگیخته افزایش اعتمادبه‌نفس
		بعد اجتماعی؛ شامل رشد مهارت‌های اجتماعی ارتباط مثبت معلم و دانش‌آموز ترغیب دانش‌آموزان به ابراز وجود
۳	اصلاح نحوه ارزشیابی	آثار روانی مثبت شامل؛ کاهش اضطراب امتحان کاهش رقابت‌های مخرب
		ویژگی‌های مثبت فنی ارزشیابی؛ شامل

ارزشیابی مستمر و تکوینی
کاربرد بازخوردهای متعدد
ابتنا بر عملکرد واقعی
خودسنجی و والدسنجی
کاربرد ابزارهای مختلف

۱- کمک به ارتقای صلاحیت‌های علمی معلمان

یکی از ابعاد و کارکردهای مثبت ارزشیابی توصیفی، کمک به اصلاح و ارتقای صلاحیت‌های علمی معلمان است که خود را در قالب تکاپوی علمی و مطالعه قبلی معلم، ایفای نقش راهنما در تدریس و هدفمند شدن آموزش و تدریس نشان می‌دهد.

تکاپوی علمی و مطالعه قبلی معلم

کد ۱۸: ارزشیابی توصیفی برای معلم مفید است. زیرا او بیشتر تکاپو دارد و باید مطالعه قبلی و کافی داشته باشد تا بتواند سؤالات و ابهامات دانش‌آموزان را جواب دهد.

کد ۲۴: معلم نمی‌تواند مثل سابق باشد. باید معلومات و اطلاعات جدید را به دست آورد تا در مقابل سؤالات جدید شاگردانش بدون جواب نباشد.

ایفای نقش راهنما در تدریس

کد ۱۲: معلم نقش راهنمای تدریس را دارد و غالباً مشکلات یادگیری دانش‌آموزان را اصلاح می‌کند.

کد ۱۹: معلم فقط تدریس کننده صرف نیست و تا حدود زیادی به هدایت و راهنمایی دانش‌آموزان در فرایند آموزش خود می‌پردازد.

هدفمند شدن آموزش معلمان

کد ۱: ارزشیابی توصیفی، تدریس معلم را در راستای هدف اصلی یعنی یادگیری دانش‌آموزان قرار می‌دهد و از این نظر مثبت است.

کد ۴: معلمان از فرصت بیشتری برای توجه و تمرکز بر روی هدف اصلی فعالیت خود برخوردار شده و زمینه بیشتری برای یادگیری عمیق دانش‌آموزان ایجاد می‌شود.

۲- بهبود و افزایش یادگیری دانش‌آموزان

این بخش از کارکردهای مثبت ارزشیابی توصیفی در قالب سه قسمت یعنی ابعاد درسی و علمی، روانی (فردی) و اجتماعی قابل طرح و دسته‌بندی است که البته هر یک نیز زیرمجموعه‌های مفهومی خاص خود را دارا می‌باشند.

بعد درسی و علمی

ارزشیابی توصیفی موجب می‌شود که دانش‌آموزان بیش از گذشته در فعالیتهای درسی و آموزشی کلاس درگیر شده و آگاهی‌ها و معلومات لازم را فرا بگیرند.

افزایش عمق و کیفیت یادگیری

کد ۲: عمق و سطح کیفی یادگیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. زیرا مبتنی بر عملکرد واقعی آن‌هاست. آن‌ها باید مطلب را بفهمند تا یادگیری‌های بعدی اتفاق افتد.

ارتقای یادگیری به سطوح بالاتر

کد ۸: معلم در کلاس نمی‌تواند فقط بر محفوظات دانش‌آموزان تأکید کند و همین امر باعث می‌شود آن‌ها به سطوح بالاتر یادگیری مثل کاربرد برسند.

علاقه دانش‌آموزان به تحقیق و آزمایش

کد ۲۵: دانش‌آموزان با تحقیق و آزمایش به نتیجه مورد نظر می‌رسند و در پایان باید بتوانند یافته حاصله را بیان کنند. آن‌ها به تحقیق و پژوهش و تفکر عمیق تشویق می‌شوند.

بعد روانی (فردی)

ارزشیابی توصیفی تأثیرات مثبتی را به لحاظ روانی بر روی یادگیری دانش‌آموزان به‌ویژه از نظر ایجاد و افزایش انگیزه، اعتمادبه‌نفس و توجه به تفاوت‌های فردی آنان دارد.

ایجاد انگیزه و رفتارهای خودانگیخته

کد ۱: رفتارهای دانش‌آموزان طبیعی‌تر و شفاف‌تر شده و انگیزه‌های درونی آن‌ها نسبت به یادگیری بیشتر می‌شود. آن‌ها خود به یادگیری علاقه‌مند می‌شوند.

افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان

کد ۱۵: به لحاظ روحی و روانی، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف تقویت می‌شود. آن‌ها با اطمینان بیشتری در فعالیت‌های کلاسی مشارکت می‌ورزند.

بعد اجتماعی یادگیری

علاوه بر ابعاد درسی و روانی (فردی) ارزشیابی توصیفی آثار مثبتی نیز در افزایش جنبه‌های گروهی و جمعی یادگیری دانش‌آموزان داشته و موجبات رشد مهارت‌های اجتماعی، تعامل مثبت معلم و دانش‌آموز و ترغیب فراگیران به ابراز وجود را فراهم می‌آورد.

رشد مهارت‌های اجتماعی

کد ۲۹: رقابت و حساسیت به نمره در ارزشیابی سنتی جای خود را به همکاری و مشارکت رویکرد توصیفی داده است. دانش‌آموزان غالباً با یکدیگر همکاری می‌کنند.

ارتباط مثبت میان معلم و دانش‌آموزان

کد ۱۶: ارزشیابی توصیفی تعامل مثبتی را میان معلم و دانش‌آموزان کلاس به وجود آورده و همین نکته علاقه و مشارکت فراگیران را نسبت به یادگیری افزایش می‌دهد.

ترغیب دانش‌آموزان به ابراز وجود

کد ۲۱: دانش‌آموزان خیلی بیشتر از گذشته به سخن گفتن و ابراز وجود خود ترغیب می‌شوند و لذا بهتر می‌توانند توانایی‌های خود را بروز دهند.

۳- اصلاح و بهبود نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان

ارزشیابی توصیفی علاوه بر کمک به آموزش معلمان و یادگیری دانش‌آموزان، نقش و کارکرد مثبتی را نیز در اصلاح و بهبود نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان دوره ابتدایی داشته است. این بخش در قالب دو زیرمجموعه آثار روانی مثبت و

ویژگی‌های فنی ارزشیابی توصیفی قابل ارائه و دسته‌بندی است.

آثار روانی مثبت

آثار روحی و روانی مثبت ارزشیابی توصیفی در قالب مواردی همچون کاهش اضطراب امتحان و نیز کم شدن رقابت‌های مخرب و چشم و هم‌چشمی ناشی از گرفتن نمره مطرح و طبقه‌بندی شده است.

کاهش اضطراب امتحان

کد ۱۴: این ارزشیابی استرس و اضطراب امتحان را کم کرده است. اکثر دانش‌آموزان به راحتی با امتحانات برخورد می‌کنند.

کد ۲۷: اضطراب و ترس آزمون‌های مداد و کاغذی نسبت به قبل خیلی کم شده و دانش‌آموزان آرامش روانی بیشتری دارند.

کم شدن رقابت‌های مخرب بین دانش‌آموزان

کد ۳: چشم و هم‌چشمی‌ها برای گرفتن نمره بین دانش‌آموزان کاهش یافته است. دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های گروهی بیشتر از گرفتن نمره اهمیت می‌دهند.

کد ۵: قبلاً بین دانش‌آموزان برای نمره رقابت‌های ناسالم زیادی وجود داشت. بعضاً هم تقلب می‌کردند. ولی الان این چیزها کمتر شده است.

ویژگی‌های فنی ارزشیابی توصیفی

ویژگی‌های فنی ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان شامل مواردی همچون استمرار و تکوینی بودن آن، استفاده از بازخوردهای متعدد، ابتدا بر عملکرد واقعی و نه صرف محفوظات دانش‌آموزان، خودسنجی و والد سنجی و استفاده از ابزارهای مختلف برای ارزیابی فراگیران است.

استمرار و تکوینی بودن ارزشیابی توصیفی

کد ۲۲: ارزشیابی توصیفی از طریق پوشه کار و سایر ابزارها، شناخت درستی از اشکالات یادگیری دانش‌آموزان در حین آموزش ارائه می‌دهد که معلم می‌تواند آن‌ها را اصلاح نماید.

استفاده از بازخوردهای متعدد

کد ۱۷: از طریق بازخوردها، نقاط کور و ضعف‌های یادگیری دانش‌آموزان معلوم شده و به مرور زمان رفع می‌شود.

ابتنا بر عملکرد واقعی و نه فقط محفوظات فراگیران

کد ۲۶: در ارزشیابی توصیفی صرفاً از محفوظات دانش‌آموزان امتحان گرفته نمی‌شود. بلکه این ارزشیابی تا حد زیادی عملکرد و قابلیت‌های عملی فراگیران را می‌سنجد.

خودسنجی و والد سنجی

کد ۷: نمره‌ای در کار نیست تا دانش‌آموز خود را با دیگران مقایسه کند. لذا جهت مقایسه با خودش به کار می‌رود و به صورت ملاکی عمل می‌شود نه هنجاری..... والدین هم معایب و ضعف‌های یادگیری فرزندان خود را می‌فهمند و بهتر به هدایت تحصیلی آن‌ها می‌پردازند.

استفاده از ابزارهای مختلف ارزشیابی

کد ۱۴: ابزارهای مختلف ارزشیابی توصیفی مثل آزمون‌های عملکردی، ثبت مشاهدات، امتحان مداد و کاغذی و پوشه کار باعث می‌شود که حتی هوش‌های مختلف دانش‌آموزان نیز تا حدودی سنجش و بررسی گردد.

بخش دوم: نقاط ضعف

در جدول ۳ نقاط ضعف و یا کارکردهای منفی ارزشیابی توصیفی در دو حوزه کلی یعنی مشکلات مبنایی (بنیادی) و اجرایی و زیرمجموعه‌های مرتبط بدان ارائه شده‌اند.

جدول ۳. کارکردهای منفی ارزشیابی توصیفی		
۱	مشکلات مبنایی	مقاومت معلمان در برابر تغییرات
		عدم شناخت و مهارت معلمان
		عدم آگاهی و همکاری والدین
۲	مشکلات اجرایی	تعداد زیاد دانش‌آموزان و کمبود وقت
		امکانات و تجهیزات ناکافی
		حجم زیاد کتب درسی
		ناکافی بودن چهار سطح ارزشیابی
		رواج کاغذبازی در مدارس ابتدایی
		کاهش مسئولیت‌پذیری و افت یادگیری فراگیران
		برخورد سلیقه‌ای معلمان
		کاهش رقابت‌های سازنده

۱- مشکلات مبنایی

از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی، ارزشیابی توصیفی با چالش‌ها و مشکلات اساسی و بنیادینی همچون مقاومت معلمان در برابر تغییرات (و ازجمله طرح ارزشیابی توصیفی)، عدم شناخت و مهارت آنان در نحوه استفاده از این نوع ارزشیابی و عدم آگاهی و همکاری والدین (خانواده‌ها) مواجه است.

مقاومت معلمان در برابر تغییرات

کد ۳: معلمان نگاه مثبتی به تغییرات ندارند و در مقابل آن مقاومت می‌کنند. به‌ویژه در آموزش‌وپرورش ایران که دیدگاه‌های آن‌ها در برنامه‌ها مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

کد ۹: همکاران به این طرح باور ندارند و آن را مثل بقیه طرح‌های آموزش‌وپرورش کپی‌برداری از نظام‌های آموزش‌وپرورش ممالک پیشرفته می‌دانند. در حد شعار است و نیمه‌کاره اجرا می‌شود.

عدم شناخت و مهارت معلمان

کد ۲۱: معلمان نحوه ارزشیابی را به‌طور کامل نمی‌دانند و به همین خاطر آن را ناقص اجرا می‌کنند.

کد ۲۴: چون معلمان شناخت و مهارت ندارند، این طرح را سلیقه‌ای اجرا می‌کنند و همین باعث دوگانگی میان آن‌ها می‌شود.

عدم آگاهی و همکاری والدین (خانواده‌ها)

کد ۷: والدین خیلی وقت‌ها نمی‌دانند چطور کار فرزند خود را ارزیابی کنند. اکثراً اظهارنظر نمی‌کنند و حتی یک امضاء هم پای برگه فرزند خود نمی‌گذارند.

کد ۱۰: برخی والدین بی‌سواد هستند. کلاً فرهنگ خانوادگی برخی پدر و مادرهای شاگردان بدان حد نرسیده که بخواهند عملکرد فرزندشان را ارزیابی کنند. خیلی مواقع هم همکاری نمی‌کنند.

۲- مشکلات اجرایی

این قسمت از نقاط ضعف یا کارکردهای منفی ارزشیابی توصیفی، مشکلات و تنگناهای عملی و اجرایی آن در مدارس ابتدایی را مورد توجه و تمرکز قرار می‌دهد که خود شامل مواردی همچون تعداد زیاد دانش‌آموزان و کمبود وقت، امکانات و تجهیزات ناکافی مدارس، حجم زیاد کتب درسی، ناکافی بودن چهار سطح ارزشیابی، رواج کاغذبازی، کاهش مسئولیت‌پذیری و افت یادگیری دانش‌آموزان، اعمال نظر و برخورد سلیقه‌ای معلمان و کاهش رقابت سازنده میان فراگیران است.

تعداد زیاد دانش‌آموزان و کمبود وقت

کد ۲۰: تعداد دانش‌آموزان زیاد است. با کمبود وقت روبرو می‌شویم. معلم وقت ندارد تا تکالیف بچه‌ها را دقیق ببیند.

کد ۲۳: اصلاً معلم فرصت ندارد. کلاس‌ها شلوغ است. نمی‌شود کار تک‌تک بچه‌ها را دید و بازخورد داد.

امکانات و تجهیزات ناکافی

کد ۳۰: مدارس امکانات کافی و تجهیزات لازم مخصوصاً برای کارهای عملی ندارند. نمی‌شود به اهداف عملکردی رسید. فضای آموزشی کم است و جذابیتی ندارد.

کد ۲۸: ارزشیابی توصیفی، به کار گروهی و مشارکت عملی دانش‌آموزان نیاز دارد. کلاس‌ها و مدارس امکاناتی برای این کار ندارند. مخصوصاً در درس‌های ریاضی و علوم که واقعاً معلمان دچار مشکل هستند.

حجم زیاد کتب درسی

کد ۶: کتاب‌های درسی خیلی سنگین است. آموزگار در تدریس و زمان‌بندی کتاب دچار فشار زیاد می‌شود. نمی‌تواند روی مطالب کتاب خیلی عمقی کار کند.

کد ۱۱: کتاب‌های درسی ابتدایی خیلی زیاد و سنگین است و اکثراً فرصت تمرین و تکرار و ارزشیابی را می‌گیرد.

ناکافی بودن چهار سطح ارزشیابی

کد ۴: چهارتا کلمه یا به اصطلاح مقیاس خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیازمند تلاش برای توصیف سطح یادگیری کافی نیست. واقعاً نمی‌شود با این چهار اصطلاح، سطح یادگیری بچه‌ها را معلوم کرد.

کد ۱۳: مقیاس‌های ارزشیابی توصیفی محدود هستند. چهار مقیاس کم است. قبلاً دانش‌آموز در N احتمال قرار می‌گرفت. ولی حالا در چهار گروه و این کافی نیست.

رواج کاغذبازی در مدارس

کد ۲۹: ارزشیابی توصیفی، کاغذبازی‌ها در مدارس را زیاد کرده است. پوشه کار تبدیل شده به خاطرات دوران مدارس و به‌سختی می‌توان از آن چیزی را فهمید.

کد ۶: ارزشیابی توصیفی دچار ابزارزدگی است. چون دائم باید از ابزارهای مختلف استفاده کرد. کاغذبازی زیاد و اسراف بدون آنکه نتیجه‌ای در کار باشد.

کاهش مسئولیت‌پذیری و افت یادگیری دانش‌آموزان

کد ۱۸: چون نمره‌ای در کار نیست، دانش‌آموزان مخصوصاً شاگردان ضعیف از پاسخگویی فرار می‌کنند. چون با حداقل‌ها هم قبول می‌شوند.

کد ۱۶: ارزشیابی توصیفی آمادگی قبلی و مسئولیت‌پذیری را از دانش‌آموزان می‌گیرد و یادگیری او تضعیف می‌گردد.

اعمال نظر و برخورد سلیقه‌ای معلمان

کد ۲۴: به خاطر مشکلات زیاد مخصوصاً زمان کم، معلمان اکثراً نظرات شخصی خود را قاتی ارزشیابی می‌کنند که در بعضی مواقع نتیجه درستی در بر ندارد.

کد ۳۰: معلمان مجبور می‌شوند براساس تشخیص و سلیقه خود عمل کنند. چراکه حوصله و وقت کافی را برای ارزشیابی ندارند.

کاهش رقابت سازنده میان دانش‌آموزان

کد ۱۹: رقابت مفید بین دانش‌آموزان کم شده است. چون همه می‌توانند به هر صورت قبول شده و نمره لازم را به دست آورند.

کد ۵: حفظ رقابت میان شاگردان کم‌رنگ می‌شود و معلم برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان دچار مشکل جدی است.

بخش سوم: پیشنهادها و راهکارهای اصلاحی معلمان

در این پژوهش تلاش شد تا با توجه به تجارب معلمان ابتدایی مشارکت‌کننده، پیشنهادها و راهکارهای اصلاح ارزشیابی توصیفی نیز شناسایی شود که مجموعه آن‌ها در دو مضمون کلی یعنی پیشنهادهای آموزشی و اجرایی قابل طبقه‌بندی است که در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. پیشنهادهای اصلاحی ارزشیابی توصیفی

۱	پیشنهادهای آموزشی	اطلاع‌رسانی عمومی شهروندان آموزش دقیق و جدی معلمان آموزش خانواده‌ها
۲	پیشنهادهای اجرایی	تجهیز مدارس به امکانات مختلف تلفیق ارزشیابی توصیفی با نظام نمره‌ای قبلی کاهش تعداد دانش‌آموزان کلاس کم کردن حجم کتب درسی افزایش تعداد مقیاس‌ها

۱- پیشنهادهای آموزشی

این بخش از پیشنهادها ناظر بر اطلاع‌رسانی عمومی شهروندان، طراحی و اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت کیفی برای معلمان و آموزش والدین (خانواده‌ها) است.

اطلاع‌رسانی عمومی شهروندان

کد ۳: ارزشیابی توصیفی به‌عنوان یک طرح ملی باید بیش از این‌ها در سطح عموم مردم اطلاع‌رسانی شود باید صداوسیما در این زمینه وارد شده تا نظر جامعه را با این طرح همراه گرداند.

کد ۲۲: تا شهروندان نسبت به این طرح توجه و آگاه نشوند و حساسیت لازم را به دست نیاورند، با آن همکاری

نخواهند کرد. باید تلویزیون در ساعات پربیننده و حتی در سریال‌های خاص، مردم را نسبت به این طرح آگاه سازد.

آموزش دقیق و جدی معلمان

کد ۲۰: معلمان را باید در مورد اجرای ارزشیابی توصیفی دقیقاً آموزش داد تا سردرگم نشوند و به اعمال سلیقه فردی خود روی نیاورند.

کد ۲: باید آموزش‌های ضمن خدمت معلمان درباره ارزشیابی توصیفی از حالت صوری و فرمالیته و صرف حضور فیزیکی معلمان خارج گردد و آنان مبانی و اهداف ارزشیابی توصیفی و نحوه اجرای آن را در کلاس‌های درس یاد بگیرند تا وحدت رویه میان معلمان در این مورد به وجود آید.

آموزش خانواده‌ها

کد ۱۷: خانواده‌ها را باید آگاه کرد. مخصوصاً خانواده‌هایی که والدین آن‌ها کم‌سواد یا بی‌سواد هستند. اگر خانواده‌ها آموزش نبینند طرح موفق نخواهد بود.

کد ۲۵: برای اجرای ارزشیابی توصیفی در سطح خانواده‌ها باید فرهنگ‌سازی کرد و آن‌ها را با این طرح و محاسن مختلف آن آشنا نمود.

۲- پیشنهادهای اجرایی

این قسمت از پیشنهادهای معلمان ابتدایی ناظر به مواردی همچون تجهیز هرچه بیشتر مدارس به امکانات مختلف، تلفیق ارزشیابی توصیفی با نظام نمره‌ای قبلی، کاهش تعداد دانش‌آموزان کلاس، کم کردن حجم کتب درسی و افزایش تعداد مقیاس‌های ارزشیابی توصیفی است.

تجهیز مدارس به امکانات مختلف

کد ۹: ابتدا باید امکانات مدرسه را بیشتر کرد. آزمایشگاه، کتابخانه و اتاق برای کارگروهی. اگر این‌ها نباشند، ارزشیابی توصیفی ثمری ندارد.

کد ۱۱: همه امکانات و ابزارها مثل وسایل کمک‌آموزشی، فضاهای بازی مختلف، شرایط لازم برای بازدیدها، اردوها، نمایشگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، سرگرمی‌های علمی و آموزشی، نرم‌افزارها و تخته هوشمند، کارگاه ساخت کاردستی، کتابخانه مجهز باید آماده باشند تا این طرح به اهدافش برسد.

تلفیق ارزشیابی توصیفی با نظام نمره‌ای قبلی

کد ۲۸: برای به‌دست‌آوردن نتیجه بهتر، معلم باید اجازه داشته باشد در مواردی که تشخیص می‌دهد از نمره هم استفاده کند. یعنی هم ارزشیابی کمی و هم کیفی باشد.

کد ۱۳: باید ترکیبی از روش قدیم (نمره) و روش جدید (توصیفی) را به کار برد. به‌ویژه در کلاس پنجم و ششم که استفاده از نمره مؤثرتر است و تکلیف را بهتر روشن می‌کند.

کاهش تعداد دانش‌آموزان هر کلاس

کد ۸: تعداد شاگردان هر کلاس باید حداکثر ۱۵ نفر باشد. تا برای رسیدگی به کار آن‌ها وقت و زمان کافی داشت.

کد ۶: باید تعداد دانش‌آموزان خیلی کمتر شود تا سرکشی به تکالیف همه بچه‌ها ممکن شود. در عوض تعداد کلاس‌های مدرسه باید زیاد شود. با این شرایط، زمان کم می‌آوریم.

کم‌ترین حجم کتب درسی

کد ۲۷: حجم محتوای کتاب‌ها باید خیلی کاهش یابد تا بتوان آن را به‌خوبی ارزشیابی کرد. نمی‌شود این‌همه مطالب را عمیق سنجید.

کد ۷: مطالب کتاب زیاد و سنگین است، مخصوصاً کتاب ریاضی و علوم. باید حجم آن‌ها را کاهش داد تا معلم با آسودگی آن‌ها را تدریس کند.

افزایش تعداد مقیاس‌ها

کد ۲۶: باید تعداد گزینه‌ها و مقیاس‌های ارزشیابی از چهار شاخص بیشتر باشد و گزینه‌های مثبت (+) و منفی (-) و یا راه‌های دیگر برای تمایز گذاشتن بین دانش‌آموزان وجود داشته باشد.

کد ۱۱: مقیاس‌ها باید افزایش یابد تا دست معلم باز باشد و آزادی عمل او برای قضاوت دقیق‌تر بیشتر شود.

بحث و نتیجه‌گیری

بدون تردید، اجرای برنامه‌ها و طرح‌های جدید در آموزش و پرورش نیازمند پیش‌بینی مجموعه‌ای از الزامات و پیش‌بایسته‌های مختلف است که در صورت بی‌توجهی و یا کم‌اهمیت واقع‌شدن، زمینه ناکارآمدی و عقیم ماندن برنامه‌ها، شکست نظام آموزشی و به‌تبع آن زایل شدن بخش قابل‌توجهی از منابع محدود و کمیاب انسانی، مالی و فیزیکی فراهم می‌شود. بر این اساس، می‌توان گفت که اجرای درست برنامه در همه سطوح دارای اهمیت اساسی است و اجرای ناکارآمد، فضا را برای تولید و اجرای برنامه مشابه در آینده هم غبارآلود می‌کند (موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹). دقیقاً در همین راستاست که صاحب‌نظر معروف حوزه اجرای برنامه‌های درسی یعنی مایکل فولن^۱ (۲۰۰۵) نیز با اشاره به ظرایف و پیچیدگی‌های مرحله اجرا تصریح می‌نماید که اصولاً اجرای برنامه‌های درسی جدید و ایجاد تغییرات و اصلاحات مورد نظر، حاصل پیمودن هزاران راه و مسیر کوچک در فرایندی سیروسفر گونه است. قطعاً طی این سفر، بدون فراهم ساختن آمادگی‌ها و تجهیزات کامل به‌ویژه از منظر درک عمیق ماهیت و مقتضیات فرایند تغییر ممکن نیست.

مطالب یادشده ضمن تصریح اهمیت و حساسیت اجرای برنامه‌های درسی جدید، نقش محوری مجریان یا همان معلمان را در این فرایند مورد تأکید قرار می‌دهد. چه آنکه کارآمدی معلمان و تسلط آن‌ها بر مهارت‌ها و جهت‌گیری‌های برنامه جدید، شرط اصلی موفقیت نظام‌های آموزشی بوده (کیم^۲، ۲۰۱۴) و عملاً کارآمدی هرگونه تغییری در برنامه‌های درسی و آموزشی منوط به ایجاد تغییر در ذهنیت و نحوه عمل معلمان است. یعنی تا زمانی که باورها، نگرش‌ها و گرایش‌های معلمان و نیز فنون و روش‌های تدریس و دانش تربیتی و محتوایی آن‌ها آماده و مهیا نباشد، چندان نمی‌توان به موفقیت تغییرات مورد نظر در نظام آموزشی امیدوار بود (لادویگ^۳، ۲۰۱۰). شن^۴ (۲۰۰۸) نیز ضمن چالش‌انگیز خواندن پدیده تغییر در نظام آموزشی معتقد است اجرای یک تغییر یا برنامه جدید فرایندی دشوار، بلندمدت و مستلزم در نظر گرفتن متغیرهای مختلفی مثل منابع انسانی، روش‌های تدریس و پشتوانه‌های مالی و تدارکاتی لازم است.

با عنایت به مطالب فوق، در این پژوهش تلاش گردید تا ابعاد و کارکردهای مثبت و منفی ارزشیابی توصیفی (به‌عنوان برنامه جدیدی که چندسالی است در چهارچوب نظام آموزشی ابتدایی کشور مورد استفاده قرار می‌گیرد) از دیدگاه معلمان این مقطع که خود عوامل اصلی اجرای این طرح می‌باشند، مورد بررسی و کنکاش قرار گیرد تا ضمن

-
1. Michale Fullan
 2. Kim
 3. Ladwig
 4. Shen

ارائه تصویری روشن از موانع و فرصت‌های طرح یادشده، راهکارها و پیشنهادهایی جهت تقویت نقاط قوت و کاستن از ابعاد و جنبه‌های منفی ارزشیابی توصیفی ارائه نماید. بر این مبنا، نقاط قوت و کارکردهای مثبت ارزشیابی توصیفی ذیل سه قسمت کلی یعنی ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، ارتقا و بهبود فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان و اصلاح و بهبود نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان شناسایی شد. همخوان با این یافته‌ها بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود عوامل مربوط به معلم و آموزش وی را در کنار عوامل مدیریتی، فیزیکی و روانی دارای بیشترین تأثیر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی ارزیابی کرده‌اند. تحقیق زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) هم نشان داد که ارزشیابی توصیفی دست معلم را برای آموزش باز گذاشته و معلم در آن نقش مشاور در کلاس را ایفا می‌کند. مضافاً معلمان کمتر حرف زده و دانش‌آموزان بیشتر کار می‌کنند. به‌علاوه، پژوهش زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۱) هم عوامل آموزشی و مرتبط با تدریس معلم را در زمره متغیرهای معرفی کرده‌اند که دارای بار عاملی زیادی در کاربرد ارزشیابی توصیفی توسط معلمان بوده‌اند. محمدی و اخوان تفتی (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از سطح مشارکت یادگیری بالاتری نسبت به دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی برخوردار هستند. ماهر و همکاران (۱۳۸۶) نیز در تحقیق خود گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی در برخی متغیرها از جمله یادگیری مشارکتی وضعیت بهتری نسبت به دانش‌آموزان نظام ارزشیابی سنتی دارند. تحقیق قبادی چهارراه‌گشین و همکاران (۱۳۹۳) نیز مؤید تأثیر مثبت و معنادار ارزشیابی توصیفی بر رشد دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان مشمول طرح بوده است. نامور و همکاران (۱۳۸۹) نیز آثار گروهی و اجتماعی مثبت ارزشیابی توصیفی را گزارش کردند. همچنین، داوودی و شکراللهی (۱۳۹۰) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی در مقایسه با شیوه ارزشیابی سنتی همخوانی و تطابق بیشتری با شاخصه‌های ارزشیابی واقعی دارد. تحقیق انتهایی آرانی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که اکثریت معلمان مجری الگوی ارزشیابی کیفی مورد بررسی، فهم و ادراک مناسبی از مفهوم بازخورد داشته و به همین خاطر از انواع بازخوردهای عاطفی، کلامی، فردی، کتبی و گروهی استفاده کرده‌اند. حبیبی (۱۳۸۷) هم در تحقیق خود مزایای ارزشیابی توصیفی را در بیان نقاط ضعف و قوت یادگیری دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل مناسب برای برخورد با مشکلات این حوزه مطرح و مورد بحث قرار می‌دهد.

از سوی دیگر، نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی نیز در قالب دو بخش کلی یعنی مشکلات مبنایی (بنیادی) و تنگنای اجرای مطرح و مورد بحث قرار گرفت. ساهلبرگ^۱ (۲۰۰۶) با تأکید بر ضرورت آگاهی و اعتقاد عمیق معلمان و سایر عوامل ذی‌نفع و ذی‌ربط با برنامه جدید معتقد است که فقدان این باور و شناخت، باعث شکست و عقیم ماندن برنامه می‌گردد. همچنین دویت و میر^۲ (۲۰۰۴) هم تصریح می‌کنند که همه افراد ذی‌نفع در اجرا و تغییر برنامه باید دارای آگاهی و نگرش مثبت نسبت به تغییر و پذیرش رفتاری و بیرونی آن باشند. تحقیق کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) بخشی از موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را مرتبط با آموزش معلمان، میزان تناسب برنامه‌های درسی، عدم همکاری والدین ارزیابی کرده‌اند. حسنی و احمدی (۱۳۸۳) نیز یکی از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی را عدم اطلاع‌رسانی و آموزش کافی اولیا دانسته‌اند. به‌علاوه، پژوهش زمانی فرد (۱۳۸۹) و آقابابائیان (۱۳۸۸) هم نشان داد که معلمان در ارزشیابی توصیفی با مشکلات مختلفی از جمله عدم وجود اطلاعات کافی در مورد طرح، توجیه نبودن مدرسان دوره‌های آموزش ضمن خدمت و فقدان فرصت مطالعاتی پس از هر دوره آموزشی مواجه هستند. حسنی (۱۳۹۳) نیز ضمن اشاره به عدم توجیه و ناآگاهی والدین، فقدان شناخت و توانایی برخی مدیران و معلمان از ارزشیابی توصیفی را مستند و گزارش کرده است. از سوی دیگر، مشکلات اجرایی هم در تحقیق بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) متناسب‌سازی تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح ارزشیابی توصیفی به‌عنوان یکی از عواملی ذکر شده که بیشترین تأثیر را بر اجرای آن داشته است. بخشی از یافته‌های پژوهش کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) هم بر

1. Sahlberg

2. Dewit & Meyer

وجود مشکلاتی همچون کمبود منابع کالبدی و آموزشی و نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی تأکید کرد. همچنین، مشکلاتی مانند عدم وقت کافی معلمان و زمان بر بودن ارزشیابی توصیفی، کلاس‌های شلوغ و پرتعداد، کم بودن امکانات و وسایل آموزشی مورد نیاز مدارس ابتدایی، محتوای حجیم و سنگین کتاب‌های درسی در اجرای ارزشیابی توصیفی وجود دارد (حسنی، ۱۳۹۳).

بدیهی است اجرای بهتر و کیفی‌تر طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور زمانی امکان‌پذیر است که اراده لازم برای مقابله و حل چالش‌ها و مشکلات مختلف این طرح وجود داشته و براساس آن اقدامات اصلاحی ضروری در حوزه‌های مورد نیاز انجام بگیرد. در پژوهش‌های مختلف (ازجمله خوش‌خلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۵؛ کشتی‌آرای و همکاران ۱۳۹۲؛ بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰؛ حسنی، ۱۳۹۳؛ زاهد بابلان و همکاران ۱۳۹۱؛ زمانی‌فرد و همکاران، ۱۳۸۹) بر این نکته تأکید شده که برای اجرا و موفقیت هرچه بیشتر ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی باید زمینه‌های اطلاع‌رسانی و آگاهی بخشی عمومی و افزایش شناخت مدیران و معلمان از این ارزشیابی فراهم گردیده و مسائل و چالش‌های اجرایی آن نیز در حوزه‌های مختلف مرتفع گردد. از این منظر، با توجه به یافته‌ها و پیشنهادهای حاصل از این پژوهش و نیز با استناد به سایر سوابق نظری و پژوهشی می‌توان پیشنهاد کرد که اقدامات و فعالیت‌های لازم جهت آشناسازی و اطلاع‌رسانی عمومی هرچه بیشتر طرح ارزشیابی توصیفی و اهداف و جهت‌گیری‌های اصلی آن برای شهروندان و افکار عمومی انجام بگیرد تا آنان اهمیت و حساسیت طرح مذکور را از ابعاد مختلف درک نمایند. بدیهی است آگاهی اجتماعی شهروندان و شناخت ارزش و جایگاه طرح ارزشیابی توصیفی از سوی عموم مردم، زمینه‌های لازم را برای همراهی آن‌ها فراهم کرده و طرح را به یک مطالبه یا تقاضای اجتماعی تبدیل می‌کند. توجه به این نکته به‌ویژه

از نقطه‌نظر جلب موافقت و مشارکت خانواده‌های دانش‌آموزان در اجرای هر چه بهتر ارزشیابی توصیفی دارای اهمیت مضاعف است.

علاوه بر این، ضرورت دارد که ادارات آموزش و پرورش در سطوح مختلف ملی، استانی و به‌ویژه محلی از طریق طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی مختلف از یک‌سو نگرش‌ها و باورهای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی را نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی و مراتب اهمیت و ضرورت آن اصلاح نموده و آنان را در این حوزه کاملاً توجیه و اقناع نمایند و از سوی دیگر، دانش‌ها و مهارت‌های لازم را جهت اجرای کیفی و هدفمند این طرح به آن‌ها آموزش دهند. بدون تردید، تا زمانی که معلمان نسبت به اجرای درست و متعهدانه یک برنامه (و ازجمله طرح ارزشیابی توصیفی) باور پیدا نکرده و نیز شناخت و توانایی لازم را در این زمینه نداشته باشند، نمی‌توان امیدواری چندانی به توفیق و اثربخشی آن برنامه داشت.

از سوی دیگر، از آنجایی که بخشی از مشکلات و نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی ریشه در چالش‌ها و تنگناهای اجرایی دارد، می‌توان پیشنهاد کرد که ادارات آموزش و پرورش اقدامات لازم را جهت حل این تنگناها و یا لااقل کمتر کردن آن‌ها انجام دهد. از این منظر، تلاش در جهت افزایش امکانات آموزشی و کمک آموزشی مدارس ابتدایی و تجهیز هرچه بیشتر این واحدهای آموزشی به وسایل مورد نیاز، کاهش تعداد دانش‌آموزان کلاس‌های درس، نظارت دقیق‌تر و جدی‌تر بر نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس‌ها و رفع ابهامات و اشکالات معلمان در حین فرایندهای یاددهی و یادگیری، کاهش حجم محتوای کتب دوره ابتدایی، افزایش تعداد شاخص‌های ارزشیابی توصیفی، اعطای آزادی عمل به معلمان ابتدایی برای تلفیق و ترکیب قضاوت‌های کیفی و توصیفی با ارزیابی‌های نمره‌ای و... مواردی است که می‌تواند در کاهش مشکلات اجرایی ارزشیابی توصیفی و حرکت بهتر آن به سمت اهداف مورد نظر سیاست‌گذاران آموزش و پرورش کشور نقش بسیار مؤثری داشته باشند.

منابع

- آقابابائیان، پرنیاز (۱۳۸۹). تجارب کارشناسی مسئولان آموزش ابتدایی از طرح ارزشیابی توصیفی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان.
- آقازاده، محرم (۱۳۹۰). ابزارهای ارزشیابی توصیفی، مجله رشد، شماره ۱۱۸، ۳۶-۳۹.
- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار، تهران: اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- امامی سیگاررودی، عبدالحسین و همکاران (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی، فصلنامه پرستاری و مامایی جامع‌نگر، شماره ۶۸، ۶۳-۵۶.
- انتخابی آرانی، علی و همکاران (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی)، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۱۶، ۱۳۱-۱۱۹.
- بیرمی پور، علی و همکاران (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور، پژوهش‌های برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۲، ۲۸-۱.
- تایلر، رالف (۱۳۸۴). اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ترجمه دکتر علی تقی پور ظهیر، تهران: نشر آگه.
- حبیبی، فرزانه (۱۳۸۷). بررسی موانع و چالش‌های پیش روی به‌کارگیری ارزشیابی توصیفی، گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم‌آباد: نشر شاپورخواست.
- حسینی، رفیق (۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۷، ۶۰-۳۳.
- حسینی، محمد (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی، پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان، تهران: آثار معاصر.
- حسینی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۳). ارزشیابی توصیفی، الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات مدرسه.
- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور ۸۵-۱۳۸۴، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۲، شماره ۴، ۱۴۷-۱۱۷.
- داوودی، رسول و شکراللهی، محبوبه (۱۳۹۰). مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی براساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۳۵-۲۵، (۳۱)۸.
- رضایی، علی‌اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۸)، ۴۰-۱۱.
- زاهد بابلان، عادل؛ فرج‌اللهی، مهران؛ همزنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی، سال هفتم، شماره ۱، ۵۴-۴۵.
- زمانی فرد، فاطمه و همکاران (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۲۵، ۵۲-۳۹.
- زمانی، بی‌بی عشرت (۱۳۸۱). بررسی روش‌های جدید ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، چکیده مقاله‌های همایش ملی مهندسین اصلاحات در آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورش نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش، ویرایش هفتم، تهران: نشر دوران.
- سیفی مقدم، حسن (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، ارزشیابی توصیفی (فرایند و فرآورده)، گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم‌آباد: انتشارات شاپورخواست.
- فتحی و اجاره گاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات بال.
- فرج‌اللهی، مهران و حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۳، شماره ۴، ۱۱۶-۷۹.
- قبادی چهارراه‌گشین، کاوس و همکاران (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۱۳، ۱۲۸-۱۱۵.
- کارشکی، حسین و همکاران (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی- ارزشیابی سنتی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۱، شماره ۱۳، ۱۱۴-۱۰۴.

- کشتی‌آرای، نرگس و همکاران (۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۲، شماره ۱۲، ۵۳-۶۸.
- گال، مردیت و همکاران (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی (جلد اول)، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: سمت.
- ماهر، فرهاد و همکاران (۱۳۸۶). مقایسه ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی براساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۱(۱۴)، ۷۱-۹۲.
- محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، پایان‌نامه چاپ‌نشده کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا.
- محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، ۲۳ (۲)، ۶۷-۱۰۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، ویراست دوم، مشهد: پیام اندیشه.
- منصوریان، یزدان (۱۳۹۱). هفتاد نکته کاربردی در طراحی و اجرای پژوهش‌های کیفی، کتاب ماه کلیات، سال ۱۵، شماره ۸.
- موسوی، سیده ماهرخ و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲، ۱۴۶-۱۲۵.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و صابری، سیدحسین (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵، ۱۸، ۶۲-۸۸.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۲). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: آستان قدس رضوی و دانشگاه باهنر کرمان.
- نامور، یوسف و همکاران (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، دوره ۳، شماره ۱۲، ۱۴۳-۱۵۲.
- واحد ارزشیابی توصیفی معاونت آموزش عمومی (۱۳۸۴). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال ۸۳-۸۲. موجود در <http://gozaresh.persiablog.com>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice*, 18, (1), 5-25.
- Berry, R. (2005). Entwining feedback, self and peer assessment, *Academic Exchange Quarterly*, 9(3), 225-229.
- Black, P. & et.al (2003). *Assessment for learning: Putting into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Clark, Ian (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning, *Educational Psychology Review*, Vol.24, 205-249.
- Dewit, B. & Meryer, R. (2004). Strategy, process. Content, context. An international prespective. 3rd edition, London, Thomson.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability*, Corwin, Thousand Oaks. CA.
- Hanover Research (2014). The impact of Formative assessment and learning intentions on student achievement, Available at: www.hanoverresearch.com
- Kim, Y. (2014). Toward sustainable educational changes through school based professional development on ELL assessment for new teachers, *Theory into Practice*, 53, 3, 228-235.
- Ladwig, J.G. (2010). Curriculum and teacher change, *International Encyclopedia of Education*, (3rd edition), 374-378.
- Leahy, S. & et.al (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day, *Educational Leadership*, 63, 19-24.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Shen, Y. (2008). The effect of changes and innovation on educational improvement, *International Education Studies*, 1, 3, 53-71.
- Van Evera, W.C. (2004). Achievement and motivation in the middle school science classroom: the effects of formative assessment feedback, unpublished thesis, Fairfax, VA: George Mason University.
- Wylie, Caroline & Lyon Christine (2012). Formative assessment, supporting student's learning, *R&D Connections*, No.19. Available at: www.etsi.org.