

## کارکردهای ارزشیابی توصیفی در فرایند تدریس

علی قربانی<sup>۱</sup>

نعمت سمنانی نژاد<sup>۲</sup>

حلیمه ابو<sup>۳</sup>

### چکیده

ارزشیابی توصیفی، در لغت به معنی وصف کردن، چیزی را ارزیابی کردن، سنجش و بررسی کردن چیزی که قابل وصف کردن و ستودن باشد، آمده است ارزشیابی توصیفی، نوعی ارزشیابی تکوینی است و بیشتر به منظور بهبود شایستگی تحصیلی به شکل مستمر انجام می‌گیرد. در این نوع ارزشیابی به جای تعیین نمره برای معیار سنجش، به صورت توصیفی قضاوت می‌شود. مانند (عالی - خوب - متوسط - ضعیف). شرح و بحث جریان پیشرفت تحصیلی و تربیتی و عملکرد دانش‌آموزان، به منظور اصلاح روند یاددهی و یادگیری که در کلاس انجام می‌پذیرد، از مقیاس کمی به مقیاس کیفی تغییر خواهد کرد. تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی در جهت بهبود وضعیت یادگیری دانش‌آموزان پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود. از این رو، در سال‌های اخیر در کشور ایران نیز همگام با سایر کشورها، اقداماتی در این زمینه صورت گرفته است. از نظر تحلیل منطقی به نظر می‌آید که شیوه‌های متداول ارزشیابی فعلی که خاستگاهی رفتارگرایانه دارند، می‌توانند به آسیب‌هایی از قبیل کمبود اعتمادبه‌نفس، اعتمادبه‌نفس کاذب، کاهش عزت‌نفس، نقصان روحیه‌ی چالش‌جویانه، افزایش تسلیم‌پذیری، حسادت، نیرنگ، دروغ‌گویی، خودخواهی و در نتیجه ایجاد تعارض‌های اساسی شخصیتی منجر شوند. این حالات و ویژگی‌ها نه تنها از جنبه‌ی علم روان‌شناسی اختلال محسوب می‌شود بلکه بنا به فرهنگ غنی اسلامی به ویژه از بعد اخلاق اسلامی نیز غالباً به عنوان رذائل اخلاقی تلقی شده و مورد مذمت قرار گرفته‌اند.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی، توصیفی، کارکرد، خلاقیت.

- 
۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نکا و معلم مدارس ابتدایی شهرستان نکا.
  ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نکا و معلم مدارس ابتدایی شهرستان نکا.
  ۳. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نکا و معلم مدارس ابتدایی شهرستان نکا.

## مقدمه

گسترش روزافزون علم و فناوری باعث شکل‌گیری ساختارهای سازمانی متفاوت نسبت به گذشته شده است و هر سازمانی برای هماهنگ شدن با این تغییرات سریع رو به رشد، کانال‌های ارتباطی درون سازمانی خود را مناسب با این تحولات تغییر داده است. امروزه ثابت شده است که توفیق یک کشور در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در گرو برخورداری از یک نظام آموزشی منسجم و پویا است و تنها با داشتن چنین نظامی، می‌توان به تحولات و پیشرفت‌های ارزنده‌ای دست بیابیم. در سال‌ها و دهه‌های اخیر تغییر و تحولات علاوه بر سیاست و اقتصاد، تأثیر شگرفی بر بناهای فرهنگی و اجتماعی جوامع نهاده است. بطوریکه هر یک از ما، خواسته و ناخواسته دخیل و نظاره‌گر این تغییرات بوده‌ایم، و این نشان دهنده اصل اجتناب‌ناپذیر حیات ما، یعنی تغییر و تحولات و ضرورت انعطاف در برابر تغییرات می‌باشد، البته پذیرفتن ضرورت تغییرات، کافی نیست، زیرا اگر بپذیریم حرکت، نشانه زنده بودن است، می‌بایست هر گام جدید را در مناسب‌ترین نقطه‌ای که مبتنی بر تجربیات گذشته و تحلیل درست از آینده باشد، نهاد و محدودیت‌های زمانی گذشته و چالش‌های آینده را مدنظر قرار داد.

آمادگی برای تغییر مستلزم آموزش و یادگیری است. ولی آیا تنها آموزش و یادگیری بایستی متحول شوند؟ اگر آموزش، نظام است، پس باید همه‌ی اجزا تغییر یابند و یکی از آن‌ها سنجش و ارزشیابی است. اصلاح و بهبود نظام سنجش و ارزشیابی تحصیلی در سال‌های اخیر مورد توجه وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته و اقدامات چشمگیری در این زمینه به عمل آمده است (کیامنش، ۱۳۷۷).

نظام ارزشیابی متداول فعلی با مبنایی رفتارگرایانه، می‌تواند زمینه‌ساز بروز و رشد بسیاری از این آسیب‌ها و اختلالات باشد. البته بایستی در نظر داشت که بسیاری از ویژگی‌های برشمرده در بالا، از منظر مکتب رفتارگرایی، ناهنجاری و منفی تلقی نمی‌شود بلکه حتی تلاش بسیاری از اندیشمندان رفتارگرا از جمله اسکینر ایجاد مدینه فاضله‌ای است که براساس قوانین شرطی سازی شکل گرفته باشد (اسکینر، ۱۹۷۱. ترجمه‌ی سیف، ۱۳۷۰).

از سوی دیگر، هرچند که ارزشیابی، جزئی از فرایند تعلیم و تربیت است ولی نقش خیلی بزرگ‌تری را ایفا می‌کند و تأثیر تحولات آن بر خرده نظام‌های آموزش و پرورش بیشتر است. به همین خاطر لازم است پیش از گسترش رویکرد جدید ارزشیابی در سراسر کشور، با پژوهش‌های علمی اثربخشی آن مورد داوری و ارزشیابی قرار گیرد (سیف، ۱۳۸۵).

البته ارزشیابی کیفی، ذاتاً موضوع جدیدی نیست، بلکه قدمت بسیار زیادی دارد، اما طرح مجدد آن به ویژه در نظام آموزش و پرورش و علی‌الخصوص پس از دوران طولانی حاکمیت ارزشیابی کمی، و در نتیجه نفوذ ارزشیابی کمی در تاروپود این نظام، تازگی دارد (شمشیری، ۱۳۸۶).

## تعاریف ارزشیابی

### با استفاده از فرهنگ لغت

فرهنگ روان‌شناسی آرتور وبر<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) ارزشیابی را در معنی عام «تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز» می‌داند و به صورت خاص‌تر ارزشیابی را «تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس، یک سری آزمایش، یک دارو و... در رسیدن به هدف‌های اولیه آن‌ها» می‌داند. فرهنگ و بستر ارزشیابی را «قضاوت یا تعیین ارزش یا تعیین کیفیت» تعریف می‌کند (خورشیدی، ۱۳۸۲).

در فرهنگنامه‌های فارسی دهخدا و معین واژه‌های ارزشیابی و ارزشیاب یا عامل ارزشیابی به کار برده نشده است. ولی «واژه‌های ارزیابی» و «ارزیاب» تعریف شده‌اند و در فرهنگ دهخدا، ارزیابی «عمل یافتن ارزش هر چیز» و ارزیابی «کسی که ارزش هر چیزی را معین می‌کند». در فرهنگ معین ارزیابی «عمل ارزش و بهای هر چیز، سنجش و بررسی حدود هر چیز و برآورد کردن ارزش آن» و ارزیاب، کسی که ارزش هر چیزی را معین می‌کند (معتدلی و همکاران، ۱۳۸۶).

### استفاده از عقاید صاحب نظران

شاید بتوان ادعا نمود که به تعداد صاحب‌نظرانی که در این حوزه دارای نام و شهرت هستند. برای ارزشیابی نیز تعریف وجود دارد. این تعاریف در بسیاری موارد به هم شبیه هستند و در مواردی نیز با هم تفاوت دارند.

۱- اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام «رالف تایلر<sup>۲</sup>» ثبت شده است. وی ارزشیابی را «وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر» می‌داند. در این تعریف هدف‌های آموزشی به تغییرات مطلوبی اشاره می‌کنند که انتظار می‌رود در اثر اجرای برنامه آموزشی در رفتار فراگیران حاصل آیند (به نقل از کیامنش، ۱۳۷۴).

۲- گی<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) معتقد است «ارزشیابی به یک فرآیند نظام‌دار (سیستماتیک) برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود. به این منظور که تعیین می‌شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی.» (به نقل از سیف، ۱۳۷۷).

۳- ورتن<sup>۲</sup> و سندرز<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) دو تن از صاحب نظران در حوزه ارزشیابی آموزشی گفته‌اند: «در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی به اجراء در می‌آید».

۴- عباس بازرگان (۱۳۷۴)، در تعریف ارزیابی می‌گوید: «ارزیابی عبارت است از فرآیند تعیین و فراهم آوردن اطلاعات لازم دربارهٔ مطلوبیت هدف‌ها، برنامه‌های عملیاتی طرح‌های اجرایی و نتایج حاصل از آن‌ها به منظور یا هدایت و تصمیم‌گیری جهت بهبود و پیشرفت فعالیت‌ها برای کسب بازده مورد نظر.»

۵- سیف (۱۳۷۵) نیز معتقد است که ارزشیابی عبارت است از، سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده، به منظور تصمیم‌گیری درباره این که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزانی.

اگرچه به ظاهر تعاریف گوناگون هستند اما همه‌ی آن‌ها به صورت مشخص و یا ضمنی بر این نکته تکیه دارند که:

اول آن که استفاده از اصطلاح «نظام‌دار» بیانگر آن است ارزشیابی با برنامه‌ریزی انجام می‌شود لذا هر فعالیت اتفاقی و روزمره ارزشیابی محسوب نمی‌شود. اطلاعات خاص با دقت معینی به کار گرفته می‌شود.

دومین عنصر «فرایند» محسوب می‌شود.

سومین عنصر در تعریف‌ها «تفسیر شواهد» است. اطلاعات جمع‌آوری شده در هر زمینه ارزشیابی، خواه یا ناخواه تفسیر می‌شوند همین تفسیر شواهد و اطلاعات است که اجازه می‌دهد تا چهارمین عنصر یعنی «قضوت یا داوری ارزشی» شکل بگیرد.

1. Gay.

2. Worthen.

3. Sanders.

ارزشیابی از حد توصیف فراتر می‌رود. عامل ارزشیابی بر اساس اطلاعاتی که جمع‌آوری کرده است به تفسیر آن‌ها می‌پردازد و قضاوت ارزشی می‌کند. اگر فعالیت جمع‌آوری اطلاعات و تفسیر آن‌ها به «داوری ارزشی» ختم نشود ارزشیابی صورت نگرفته است.

آخرین عنصر تعریف «تصمیم یا اقدامی معین» است. اگر کلیه فعالیت‌ها به اقدامی منتهی نشود، چیزی جز اتلاف منابع نخواهد بود. باید توجه داشت که اقدام کننده الزاماً ارزشیاب نیست (فضلی‌خانی و همکاران، ۱۳۸۳).

### هدف ارزشیابی

هدف ارزشیابی در تعریف آن نهفته است. به سادگی می‌توان دریافت که هدف ارزشیابی می‌تواند موارد زیر باشد:

الف) هدف اصلی ارزشیابی، قضاوت و داوری است. در ارزشیابی، یک هدف این است که مشخص شود آیا اهداف مورد نظر که از قبل تعیین شده است، تحقق یافته‌اند؟ آیا عملکرد رضایت‌بخش بوده است یا نه؟ بنابراین نیاز به قضاوت و داوری می‌باشد. این داوری‌ها ممکن است محصول گرا یا فرآیند گرا باشد. لازم است داوری‌ها هم در رابطه با فرآیند و هم محصول به منظور به دست آوردن درکی روشن از ارزش کلی هر برنامه باشد (خورشیدی، ۱۳۸۲).

ب) هدف دیگر ارزشیابی، آماده کردن (فراهم کردن) اساسی برای تصمیم‌گیری در مواقع مورد نیاز برای تغییر و راهنمایی است (محمودی، ۱۳۸۳).

### ارزشیابی توصیفی از طراحی تا اجرا

طرح ارزشیابی توصیفی در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ به صورت پیش‌آزمایشی در ۲۵ کلاس در ۵ استان (سیستان و بلوچستان، اصفهان، زنجان، شهر تهران و آذربایجان شرقی) اجرا شد. بعد از نقد و بررسی تجربه پیش‌آزمایشی و اصلاح و اعمال تغییرات لازم، طرح برای اجرای آزمایشی در سال ۸۳-۸۲ آماده شد.

در تاریخ ۸۲/۶/۱۲ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش، دستورالعمل ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان را تصویب نمود. این دستورالعمل برای اجرای آزمایشی در کل کشور (۱۰۰ مدرسه و ۲۰۰ کلاس پایه اول ابتدایی) در نظر گرفته شد و بعد از تهیه مقدمات لازم، در شهریورماه ۸۲ دوره توجیهی برای مجریان طرح که شامل معلمان، مدیران مدارس، کارشناس مسئولان استانی، مدیر گروه ابتدایی استان و ناظر علمی طرح در استان در اردوگاه شهید باهنر تهران برگزار شد. بعد از اجرای دوره و شروع

سال تحصیلی ۸۳ - ۸۲ بنا به درخواست دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، گروه پشتیبانی طرح ارزشیابی توصیفی در استان‌های مجری شکل گرفت که اعضای این گروه عبارت‌اند از:

□ معاون آموزش عمومی سازمان □ معاون پشتیبانی استان □ مدیر گروه ابتدایی استان □ کارشناس مسئول ارزشیابی دوره عمومی استان □ ناظر علمی استان □ نماینده معلمان استان

این گروه با تشکیل جلسات منظم، ضمن بررسی روند اجرای طرح، حمایت‌های لازم را برای اجرای باکیفیت طرح به عمل می‌آورند. همچنین در دفتر ارزشیابی، ستاد مرکزی طرح تشکیل شد که در آن سه کمیته علمی، آموزش و توانمندسازی و نظارت، وظایفی را به عهده گرفتند. بعد از دوره توجیهی شهر یورماه در آذرماه ۸۲، کارگاه آموزشی ارزشیابی توصیفی به صورت قطبی برای معلمان مجری طرح در پنج استان (آذربایجان شرقی، قزوین، کرمانشاه، خراسان و فارس) برگزار گردید. در این کارگاه معلمان مجری طرح با مهارت‌های مشاهده و ارزشیابی عملکردی و تهیه پوشه کار آشنا شدند. در راستای غنی‌سازی مهارت‌های معلمان برنامه‌های نظارتی و بازدید از مدارس مجری طرح صورت پذیرفته است. هم‌اکنون نیز گروه‌های متعدد بازدیدکننده از مدارس مجری طرح در سراسر کشور بازدید می‌نمایند. یکی از نیروهای محوری طرح، ناظران علمی استان‌ها هستند. ناظران علمی علاوه بر شرکت در جلسات گروه پشتیبانی با حضور در مدارس مشکلات و مسائل اجرایی طرح را بررسی و در صورت امکان رهنمودهای لازم را به معلمان ارائه می‌دهند (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

برای بررسی عمیق‌تر از روند اجرایی طرح، همایش ناظرین علمی در شهر یزد در تاریخ ۳ و ۴ اسفندماه برگزار شد. ناظرین علمی استان طی نشست دوازده‌روزه خود با تشکیل سه کمیته کاری با عنوان‌های آینده طرح، مشکلات اجرایی طرح، مبانی نظری طرح، طرح ارزشیابی توصیفی را نقد و بررسی نمودند. از طرف دفتر ارزشیابی تحصیلی به پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت و شورای عالی آموزش و پرورش پیشنهاد شده است که این طرح طی سه سال در سه پایه اول دوره ابتدایی تداوم یابد و در پایان اجرای این سه سال پژوهشکده گزارش نهایی را تهیه و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه دهد. شورای عالی آموزش و پرورش در مصوبه ۷۱۰ خود مجوز اجرای سه سال طرح را صادر نمودند بر این اساس این طرح تا پایان سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ اجرا خواهد شد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

پیرو این مصوبه دوره‌های آموزشی تکمیلی و مقدماتی برای مجریان جدید و قدیم طرح در استان‌ها برگزار شد و با ورود تعداد ۳۰۰ کلاس پایه اول به طرح، تعداد کلاس‌های مجری طرح به ۵۰۰ افزایش یافت و طبق برنامه پیش‌بینی‌شده، ۵۰۰ کلاس دیگر در سال ۸۵-۱۳۸۴ به طرح افزوده خواهد شد. به همین منظور برای تقویت و بهبود عملکرد نیروهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی با هماهنگی دفتر

آموزش و ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای و تربیت معلم دوره‌های آموزشی دیگری در نظر گرفته شد که در تابستان سال ۸۴ برگزار می‌شود.

این دوره‌ها عبارتند از: ۱- دوره تربیت مدرس ارزشیابی توصیفی: این دوره برای تربیت نیروهای مجرب به منظور آموزش مجریان طرح در استان‌ها برنامه‌ریزی شده است.

۲- دوره مقدماتی ارزشیابی توصیفی: این دوره با توجه به افزایش تعداد کلاس‌های مجری طرح در سال ۸۴-۸۵ برای معلمینی که به این طرح می‌پیوندند در نظر گرفته شده است.

۳- دوره تکمیلی: این دوره برای افزایش دانش و مهارت معلمان مجری طرح در نظر گرفته شده است.

۴- دوره آشنایی با ارزشیابی توصیفی: برای آشنایی کارشناسان و مدیران مدارس با ارزشیابی توصیفی.

در زمینه ارزیابی از عملکرد کلی طرح به منظور به دست آوردن نقاط قوت و ضعف اجرای آن، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی اقدام به جمع‌آوری گزارش ناظران طرح و نظریات معلمان، مدیران، والدین و کلیه دست‌اندرکاران کرد. این گزارش نشان می‌دهد که به‌طور کلی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی با توجه به ویژگی‌های آن از جمله: توجه به ویژگی‌های اجتماعی - عاطفی، توجه به عملکرد واقعی، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به ارزشیابی مستمر و فرآیندی، تعامل بیشتر اولیاء با مدارس در زمینه امور تحصیلی دانش‌آموز، ارائه بازخوردهای پیوسته به دانش‌آموز و اولیاء برای بهبود عملکرد دانش‌آموز - تقویت ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد، از بین رفتن حس حسادت و رقابت کاذب، افزایش استقلال دانش‌آموز، حذف استرس و دلهره در دانش‌آموزان و اولیاء برای کسب نمره‌های بالا، حذف اضطراب امتحان، شکوفایی خلاقیت و تفکر خلاق و سرانجام توجه به اهداف و معیارهای تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی دانش‌آموزان در ارزشیابی آن‌ها که در مقایسه با ویژگی‌های الگوهای رایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که محور اصلی آن‌ها بر مقایسه دانش‌آموزان با توزیع نرمال کلاس درس و وضعیت دیگر دانش‌آموزان است و با خود هیجان‌ها و اضطراب‌های کاذب و غفلت از اهداف و معیارهای اصلی برنامه‌ها و مواد درسی را به همراه دارد، با استقبال و توجه روبه‌رو شده، به عنوان یک طرح ضروری و مهم تلقی و خوانده شده است (حصاربان، ۱۳۸۵).

### تفاوت الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی با الگوی ارزشیابی تحصیلی

عمل «ارزشیابی کردن» با عمل «توصیف کردن» متفاوت است. به زبان ساده «توصیف» عبارت است از «بیان آنچه هست» و «ارزشیابی» داوری درباره‌ی «آنچه هست»، در مقایسه با «آنچه باید باشد». بر این اساس، می‌توان گفت ارزشیابی با توصیف یکسان نیست. حال چگونه است که یک الگوی «ارزشیابی»، به «توصیفی» تعبیر شده است؟ پرسشی که قابل تأمل است. واقعیت این است که انتخاب «توصیف» به

سبب نوع مقیاس در این الگوی ارزشیابی است که مقیاسی رتبه‌ای از نوع نگاره‌های توصیفی است. دلیل دیگر آن نیز تأکید زیاد این الگو بر ارائه‌ی بازخوردهای توصیفی فرآیندی و پایانی است، که جایگزین بازخوردهای کمی (نمره) شده است. اما در واقع، این الگو رویکردی کیفی را در ارزشیابی تحصیلی دنبال می‌کند که توصیفی بودن یکی از ویژگی‌های آن است و ظاهراً ویژگی غالب آن شده است. اما کیفی بودن این الگوی ارزشیابی تحصیلی بیشتر ناظر به دو عنصر مهم در آن است. از یک‌سو، به ابعاد کیفی یادگیری دانش‌آموزان، مانند چگونگی یادگیری و دلایل ضعف و قوت آن، توجه می‌نماید و از سوی دیگر ابزارهای مصاحبه، مشاهده و مانند این‌ها را به کار می‌گیرد که جنبه‌ی کیفی نیز دارند (حسنی، ۱۳۸۷).

در مجموع، این الگو با الگوی ارزشیابی تحصیلی موجود، تفاوت‌های اساسی زیر را دارد:

### تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی

ارزشیابی پایانی معلم، برای نوع خاصی از تصمیم‌های آموزشی، اطلاعاتی را از وضعیت دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌کند. اساساً در ارزشیابی پایانی اطلاعاتی از چگونگی تحقق اهداف، جمع‌آوری می‌شود.

در این نوع ارزشیابی دو هدف اصلی وجود دارد:

#### پاسخ‌گویی

#### ارتقای تحصیلی (تصمیم‌گیری درباره‌ی ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان)

بر اساس هدف اول، معلم، آموزشگاه و نظام آموزشی بر مبنای اطلاعات به دست آمده درباره‌ی میزان تحقق اهداف و انتظارات آموزشی به جامعه (که سرمایه‌گذار اصلی در امر آموزش و پرورش است) پاسخ‌گو می‌شوند. بر اساس هدف دوم، بر مبنای اطلاعات به دست آمده از وضعیت دانش‌آموزان در پایان دوره‌ی آموزشی درباره‌ی ارتقای آنان به پایه‌ی بالاتر تصمیم گرفته می‌شود.

در نظام‌های آموزشی، که هدف اساسی آن‌ها از ارزشیابی تحصیلی، ارتقا‌گزینش و مدرک دادن است، ضرورتاً نمی‌توان از یادگیری دانش‌آموزان حمایت کرد. این‌گونه ارزشیابی تحصیلی نمی‌تواند معلمان را در درک چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و نیازهای آموزشی آن‌ها یاری نماید و تنها مشخص می‌کند آیا دانش‌آموزان و نیازهای آموزشی آن‌ها یاری نماید و تنها مشخص می‌کند آیا دانش‌آموز اهداف یادگیری از پیش تعیین‌شده را پوشش داده و محتوا را یاد گرفته است یا خیر؟ گرچه ممکن است تصور شود که این نوع ارزشیابی به دلیل ایجاد انگیزه (خواندن برای امتحان)، موجب بهبود یادگیری می‌شود، اما باید توجه داشت که این روش فاقد کفایت لازم برای کمک به بهبود یادگیری دانش‌آموزان است و ممکن است تأثیرات مخرب و آسیب‌زا نیز به همراه داشته باشد. این مسئله در سال‌های اخیر در برخی از کشورهای جهان، به ویژه آمریکا، انگلستان و استرالیا مورد توجه قرار گرفته است.



در ارزشیابی تکوینی، معلم به دنبال اطلاعاتی است که بر اساس آن بتواند درباره‌ی بهبود فرآیند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان در کلاس تصمیم‌های مناسب بگیرد. این نوع ارزشیابی برای تشخیص ضعف‌ها، قوت‌ها و مشکلات فرآیند یادگیری و اصلاح و بهبود آن به کار می‌رود. مهم‌ترین ویژگی این نوع ارزشیابی، جهت‌گیری اصلاحی و درمانی آن است به طوری که در موقع مقتضی به معلم و دانش‌آموز فرصت و امکان دهد تا تغییرات مطلوب را در روند فعالیت‌های خود، در راستای تحقق بهتر اهداف و انتظارات، ایجاد کند. در صورتی که معلم، در فرآیند یادگیری با روش‌های متنوع، از دانش‌آموز خود اطلاعات کافی جمع‌آوری نماید، می‌تواند با تحلیل و ترکیب آن‌ها، در خصوص یادگیری دانش‌آموز هم دآوری نماید. لذا، اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی تکوینی، قابلیت کاربرد در تصمیم‌گیری‌های پایانی نیز دارد. بر این اساس، در برخی موارد معلم از ارزشیابی پایانی بی‌نیاز خواهد بود (حسنی، ۱۳۸۷).

در این صورت، ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد. یعنی ارزشیابی به گونه‌ای است که به یادگیری بهتر می‌انجامد. لذا، قوت‌ها و ضعف‌های عملکرد دانش‌آموزان، از این جهت بررسی می‌شود که برای برطرف کردن ضعف‌ها و یا بهبود قوت‌ها راه‌حل پیدا شود، نه این صرفاً ضعف‌ها و یا قوت‌ها منعکس گردد. هم‌چنین در این الگوی ارزشیابی، معلم خود را هم‌سفر یادگیری دانش‌آموزان می‌بیند که با آن‌ها در مسیر یادگیری حرکت می‌کند، نه مانند کسی که در پایان راه منتظر است تا مشاهده کند چه کسی زودتر به پایان راه (انتظارات آموزشی) می‌رسد.

به‌طور کلی، رویکرد اساسی در ارزشیابی کیفی توصیفی توجه به ارزشیابی تکوینی و کاهش نقش افراطی ارزشیابی پایانی در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ یعنی هدف اساسی‌اش بهبود یادگیری است، نه اکتفا کردن به تشخیص وضعیت ارتقا یافتن یا ارتقا نیافتن دانش‌آموزان یا صرفاً ابزار بودن برای پاسخ‌گویی مدرسه به والدین و مقامات سطوح بالای مدیریت. در عین حال، اگر واقع‌بینانه بنگریم در ارزشیابی کیفی توصیفی نیز این دو کارکرد وجود دارد. در این رویکرد، ارزشیابی همراه با آغاز فعالیت یاددهی یادگیری آغاز می‌شود و در حین این فرآیند، اطلاعاتی جمع‌آوری می‌شود که، بسته به نیاز معلم و مدرسه تحلیل و تفسیر می‌شود (حسنی، ۱۳۸۷).

بنابراین، می‌توان گفت که ارزشیابی کیفی توصیفی، این دو شکل را به نحو رضایت بخشی با همدیگر جمع می‌نماید و در واقع هر دو شکل ارزشیابی یعنی فرایندی و مجموعی (پایانی) در هم تنیده شده‌اند. به این صورت که ضمن نگهداری آثار و نتایج ارزشیابی از دانش‌آموز، که به صورت فرایندی و با روش‌های مختلف جمع‌آوری شده است، برای ارزشیابی پایانی از تلاش، پیشرفت و نتایج یادگیری دانش‌آموزان هم بهره گرفته می‌شود. به سخن دیگر در چند مرحله با ترکیب و تفسیر اطلاعات به دست آمده از فرایند ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموز ارزشیابی به عمل می‌آید.

## ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی

### پویایی

ویژگی پویایی در ارزشیابی توصیفی نه به معنی «مکرر» بلکه به معنی «رشد دهنده» است. متأسفانه ارزشیابی مستمر که اشاره به این مفهوم اساسی دارد، در عمل و در جامعه آموزشی کشور به مفهوم مکرر و تکرارشونده معنی شده است. گرچه این معنی در بدو امر درست به نظر می‌رسد، اما کامل نیست. این همان تفسیر ناقصی است که از ارزشیابی مستمر در کشور ما صورت گرفت. مفاهیمی چون، پرسش‌های مستمر، نیز برخاسته از چنین تفسیری از ارزشیابی مستمر است. گویی در هر ارزشیابی به صراحت باید عمل پرسیدن و پاسخگویی در جریان باشد. درحالی‌که عمل ارزشیابی را می‌توان در شرایط عادی و در حین فعالیت‌های یادگیری انجام داد و این سخن به معنی بی‌اهمیت جلوه دادن پرسش‌های مستمر نیست.

هر جا که یادگیری هدفمند رخ دهد به‌نوعی ارزشیابی را در ذات خود دارد. اگر یادگیری را جریانی پیوسته بدانیم که از مبادی آغاز می‌شود و به پیامد و نتیجه می‌رسد، ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از مبادی آغاز می‌شود و به نتایجی می‌رسد. ارزشیابی، جریانی پیوسته است که دوش به دوش یادگیری به پیش می‌رود و آن جریان را در مسیر رشد خود سامان می‌دهند و غنا می‌بخشد. اگر جریان یاددهی - یادگیری را به درستی، تجزیه و تحلیل کنیم، خواهیم دید که ارزشیابی از جریان یاددهی یادگیری، جدا نیست. اگر به فعالیت مربی ورزشی به دقت بنگریم، خواهیم دید که او در حین آموزش‌های خود، پیوسته خطاها و قوت‌های بازیکنان را به دقت بررسی کرده، برای رفع و کاهش خطاها به آن‌ها توصیه و رهنمود می‌دهد تا این که حرکات ورزش بازیکانش کامل و کامل‌تر شود.

پویایی را باید تنها به این مفهوم شناخت نه به مفهوم تکرار موقعیت‌های آزمون و امتحان که به بهانه‌ی آن دانش‌آموز انگیزه پیدا نمایند و درس‌هایی را مرور کند. این تعبیر از ارزشیابی دلالت دیگری هم در عمل دارد و این که ارزشیابی باید موجب بهبود یادگیری شود. این موضوع برای اولین بار توسط بلوم<sup>۱</sup> طرح و بحث شد. وی در راستای موضوع یادگیری تسلط یاب<sup>۲</sup>، ایده به خدمت گرفتن ارزشیابی را در راستای تسلط یادگیرنده بر مفاهیم و موضوع‌های درسی به کار گرفت (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

آن گونه ارزشیابی می‌تواند به یادگیری کمک کند که اطلاعات مفیدی برای معلمان و دانش‌آموزان از طریق بازخورد فراهم آورد و موجب بهبود فرآیند یاددهی یادگیری شود؛ یعنی از طریق این بازخوردها و شواهد به دست آمده فرایند یاددهی یادگیری را با نیازهای دانش‌آموزان، منطبق سازد.

تحلیل ویژگی پویایی در ارزشیابی توصیفی، چند نکته مهم را آشکار می‌سازد:

الف) ارزشیابی به‌مثابه ابزاری برای یادگیری است.

ب) ارزشیابی با یادگیری ارتباط تنگاتنگی دارد، یعنی در تعامل با همدیگرند.

ج) ارزشیابی بر معیارها و میزان‌های موفقیت در یادگیری، تأکید دارد.

د) ارزشیابی بر بازخوردهای پیوسته تأکید می‌کند تا دانش‌آموزان را به سوی انتظارات آموزشی حرکت دهند (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

### بازخورد

یکی از مؤلفه‌های مهم ویژگی پویایی، بازخورد<sup>۱</sup> است. بدون بازخورد در عمل جهت‌گیری اصلاحی ارزشیابی توصیفی، از چهره ارزشیابی رخت بر می‌بندد. نوسان‌های موجود در فعالیت‌های یادگیری، با بازخوردهای پیوسته در سمت‌وسوی انتظارات آموزشی قرار می‌گیرد، به سخن دیگر بازخورد است که ارزشیابی را در خدمت یادگیری بهتر قرار می‌دهد.

منظور از بازخورد، ارائه هرگونه اطلاعات از نتایج و روند فعالیت‌های یادگیری است که شخص دریافت می‌کند. بازخورد در یادگیری فرد دو تأثیر عمده دارد: اول این‌که، روند یادگیری دانش‌آموز را در جهت مطلوب سامان می‌دهد و دوم این‌که، انگیزش برای یادگیری را افزایش می‌دهد.

بازخورد، به برگشت اطلاعات از یک منبع، که برای تنظیم رفتار مناسب باشد، اطلاق می‌شود. به عبارت ساده‌تر، بازخورد، نظر و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز است. دانش‌آموز با دریافت بازخورد متوجه می‌شود که در چه وضعیتی قرار دارد، چه فعالیت‌هایی را باید انجام دهد و چه انتظارات آموزشی اهمیت بیشتری دارد در حقیقت بازخورد، هسته مرکزی فرایند یاددهی یادگیری است، لذا باید بر روی انتظارات آموزشی و فعالیت‌های دانش‌آموز متمرکز باشد و به‌گونه‌ای انجام گیرد تا به دانش‌آموز کمک کند خطاها و اشتباهاتش را در روند یادگیری‌های آینده کاهش دهد و وظایف و تکالیفش را با دقت بیشتری انجام دهد. درواقع بازخورد، نه‌تنها به دانش‌آموز درباره چگونگی مهارت و دانشی که کسب کرده است اطلاعاتی می‌دهد بلکه به او می‌گوید که چگونه مهارت‌ها و دانش خود را ارتقا دهد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

## کیفی بودن

ویژگی کیفی ارزشیابی توصیفی از سه جهت قابل بحث است. نخست به بازخورد بر می‌گردد. همان‌گونه که در بحث‌های پیشین گفته شد، بازخوردهایی که دانش‌آموزان از چگونگی یادگیری خود دریافت می‌دارند به صورت کمی، نمره است. نمره خود قابل تفسیر است و بر اساس نگاه فرد می‌تواند به گونه‌های مختلفی تفسیر شود.

برای مثال نمره ۱۶ دانش‌آموزی می‌تواند ۸۰٪ موفقیت در رسیدن به انتظارات آموزشی، تفسیر شود و می‌تواند به میزان ۴ نمره افت و شکست در رسیدن به اهداف تلقی شود. در عین حال، نمره به دانش‌آموز، اطلاعات دقیقی از چگونگی‌های یادگیری‌اش منتقل نمی‌نماید. در این رویکرد ارزشیابی، در موضوع بازخورد گرایش کیفی دیده می‌شود. افزون بر این ارزشیابی توصیفی در جمع‌آوری اطلاعات به کمی کردن اطلاعات، نگاه افراطی ندارد. در حقیقت اطلاعات کیفی را از فرآیند یادگیری دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌نماید.

به‌طور کلی در سنجش یک پدیده می‌توان ویژگی‌های مختلف آن را بررسی کرد. برخی از ویژگی‌های پدیده‌ها، قابل کمی شدن است، مانند قد، وزن، میزان انرژی، فاصله جابجا شده، نیرو و برخی ویژگی‌های یک شیء یا پدیده مثل رنگ و مانند این‌ها کیفی هستند. در حوزه مورد نظر یعنی یادگیری، گاهی ویژگی‌های یادگیری اندازه‌گیری می‌شود که قابلیت کمی شدن دارد. مثلاً تعداد پاسخ‌ها، تعداد اشتباهات و حجم پاسخ و گاهی به ویژگی‌هایی از یادگیری توجه می‌شود که کمتر قابلیت کمی شدن دارد. مانند: نحوه تحلیل و استدلال فرد، روش تفکر، سطح مهارت به کاررفته در پاسخ‌ها، نوع و چگونگی اشتباهات فرد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

## عملکرد گرایی

ارزشیابی توصیفی به‌نوعی عملکردگرا است. عملکردگرایی به این معنی است که معلم در پی آن است که ببیند چه تحولاتی در کودک در حین فعالیت‌های یادگیری رخ داده است و واقعاً کودک در عمل چه تغییری کرده است؟

امروز در دنیا گرایش گسترده‌ای به این موضوع وجود دارد که ارزشیابی، شکل عملکردی به خود بگیرد، یعنی تلاش می‌شود معلمان از نحوه و چگونگی به‌کارگیری دانش‌ها و مهارت‌های کسب‌شده دانش‌آموزان در عمل، ارزشیابی انجام دهند. تجربه نشان داده است که این‌گونه ارزشیابی‌ها برای دانش‌آموزان، جذاب و با معنی است. معلمان نیز با بررسی فعالیت‌های دانش‌آموزان اطلاعاتی واقعی و دقیق به دست می‌آورند و با آن اطلاعات بهتر می‌توانند در بهبود یادگیری به دانش‌آموزان کمک کنند. در عین حال فرصتی است که دانش‌آموز در عمل با توانایی‌ها و ضعف‌های خود آشنا شود. در واقع بسیاری از مهارت‌ها و حتی

شناخت‌ها در عرصه عمل، قابل مطالعه و بررسی است. به عنوان مثال مهارت‌های خواندن و نوشتن را جز در عمل نمی‌توان بررسی کرد. معلم می‌تواند در حین اجرای فعالیت، عملکرد دانش‌آموزان را مشاهده و ارزیابی نماید و همچنین محصول کار و فعالیت آن‌ها را مطابق با معیارها ارزشیابی کرده، به آن‌ها بازخورد دهد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

### خلاقیت در بستر ارزشیابی

تحقیقات تجربی و گسترده مربوط به خلاقیت به‌طور عمده از اواخر دهه ۱۹۵۰ در ایالات متحده آمریکا آغاز شده است. هرچند پیش از این نیز مطالعاتی محدود توسط گالتون، والاس، پاتریک راسمن و دیگران در زمینه خلاقیت صورت پذیرفته بود، ولی تا آن زمان خلاقیت به عنوان موهبتی که به افراد قلیلی از اجتماع اعطا شده، در نظر گرفته می‌شد. شوک اسپوتنیک در اواخر ۱۹۵۰ حرکت گسترده‌ای را در مراکز علمی و تحقیقاتی آمریکا و اروپا موجب گردید. این جنبش با هدف جبران عقب ماندگی‌های علمی - تحقیقاتی غرب و با به کارگیری امکانات مالی قابل توجه صورت پذیرفت و باعث رشد سریع تحقیقات مربوط به خلاقیت شد. گیلفورد یکی از پیشگامان این گرایش به حوزه خلاقیت محسوب می‌گردد. هدف پروژه تحقیقاتی گیلفورد و همکاران وی آن بود که درباره‌ی ماهیت هوش، انسان و فرآیند ذهنی که منجر به ظهور رفتار خلاق می‌شود، تحقیق کند (آمابلی، ترجمه قاسم‌زاده، ۱۳۷۵).

خانواده مهم‌ترین نقش را در کنترل و هدایت تخیل و ظهور خلاقیت دارد. اگر خانواده فرصت‌های لازم را برای سؤال کردن، کنجکاوی و کشف محیط به کودکان بدهد و هرگز آن‌ها را تنبیه نکند، زمینه را برای رشد خلاقیت فراهم می‌کند. تنبیه و تهدیدهای مکرر، آفت خلاقیت‌های ذهن است. گروه گیلفورد موفق شد قابلیت‌هایی نظیر سیالی ذهن، انعطاف‌پذیری و حساسیت نسبت به مسائل را کشف کند. پس از گیلفورد، گروه «بارون و مک میلان» با هدف تعیین ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق تحقیقات دامنه‌داری را در دانشگاه کالیفرنیا انجام دادند. همچنین تحقیقات پل تورنس در مورد روش‌های پرورش خلاقیت در کودکان. و نوجوانان نتایج پرباری را به همراه داشت. تایلور و همکاران با جمع‌آوری سرگذشت افرادی که از لحاظ علمی سرآمد محسوب می‌شدند، سعی کردند خصوصیات و ویژگی‌های افراد خلاق را مشخص کنند. تحقیقات مربوط به خلاقیت از آن زمان تاکنون به‌طور خستگی ناپذیری ادامه یافت و روز به روز بر وسعت و غنای موضوعات مورد مطالعه افزوده می‌شود (آمابلی، ترجمه قاسم‌زاده، ۱۳۷۵).

## کاربرد ارزشیابی توصیفی:

«ارزشیابی توصیفی» الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم سازد تا دانش‌آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق‌تر مطالب درسی را یاد بگیرند.

بنابراین، به جای توجه افراطی به آزمون‌های پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می‌دهد و در راستای این توجه، رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش‌آموز را نیز در نظر می‌گیرد. این طرح با هدف بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری، تغییرات اساسی را در نظام ارزشیابی فعلی پیشنهاد کرده است. از جمله تغییر مقیاس فاصله‌ای (۰ تا ۲۰) به مقیاس ترتیبی، تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی، تغییر و تنوع‌بخشی به ابزارها و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز، مانند: پوشه کار، آزمون‌های عملکردی، فهرست وارسی و برگ ثبت مشاهدات، تغییر در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده در ارتقای دانش‌آموزان. در این طرح، به جای امتحانات پایانی، معلم و شورای مدرسه، مرجع صاحب صلاحیت تصمیم‌گیری تعیین شده‌اند. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۹)

## تأثیر ارزشیابی توصیفی در بروز و رشد خلاقیت دانش‌آموزان

برای ایجاد خلاقیت، هوش، استعداد، مهارت و تلاش لازم است؛ اما کافی نیست. انگیزه درونی نیز باید به آن‌ها اضافه شود تا خلاقیت شکل گیرد. ما باید برای کودکانمان فرصت‌هایی را به وجود بیاوریم و مهارت‌هایی را به آن‌ها آموزش دهیم تا استعدادهایشان را گسترش دهند و این محقق نخواهد شد مگر اینکه بین مهارت‌ها و علایق آن‌ها وجه مشترکی را بیابیم و آن‌ها را رشد دهیم. در روش آموزش سنتی که مبتنی بر یادگیری مطالب بدون تفکر و توجه به معنی آن است، دانش‌آموزان به گونه‌ای تربیت می‌شوند که بدون توجه به چگونگی ارتباط مطالب و بدون تفکر، برای به دست آوردن نمره خوب آن‌ها را می‌آموزند. اما این نوع آموزش و یادگیری برای انجام یک کار خلاق، واقعاً بی‌فایده است. «شیوه‌های سنتی با ساختار انعطاف‌ناپذیر و محدودیت زیادی که برای دانش‌آموزان قائل می‌شود، همچنین با تکیه بر انتقال معلومات و محفوظات، امکان هرگونه رشد فکری، ابتکار و اکتشاف را از یادگیرنده سلب می‌کند. چنانکه دانش‌آموز نمی‌تواند بین آموخته‌هایش و مسائل بیرونی ارتباط برقرار کند درحالی‌که سبک آموزش و پرورش باز یا روش فعال تدریس با دادن آزادی به دانش‌آموز و عدم نظارت دائمی بر کارها و برنامه‌ها به او فرصت می‌دهد تا به جست‌وجو و کشف مسائل بپردازد. بدین ترتیب دانش‌آموز خود در فرآیند یادگیری دخیل می‌شود و انگیزه‌های درونی و به دنبال آن امکان بروز خلاقیت در او افزایش می‌یابد. این مهم در طرح ارزشیابی توصیفی مورد توجه و عنایت خاص قرار گرفته است. معلمین این

طرح با ارزشیابی دانش‌آموز به شکل نامحسوس، فضای باز و فعالی را برای رشد خلاقیت ایجاد کرده‌اند. ارزشیابی توصیفی سعی کرده با تغییر در ساختار نظام ارزشیابی آن را به قدری انعطاف‌پذیر کند که با شیوه‌ها و علائق یادگیری متفاوت، انطباق پیدا کند. در کلاس ارزشیابی توصیفی، کودکان در یادگیری فعال هستند و احساس غرور و مالکیت نسبت به کلاس درس خود دارند. آن‌ها در این کلاس آزاد هستند تا انتخاب کنند. راهنمایی می‌شوند و اختیار دارند تا در محیط کلاس، آن گونه که دوست دارند، یاد بگیرند. معلمین طرح ارزشیابی توصیفی با ایجاد جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس فضایی مساعد را برای رشد خلاقیت دانش‌آموزان فراهم کرده‌اند تا آن‌ها بتوانند با آسودگی در کلاس به اظهار نظر بپردازند و بدون نگرانی هر سؤالی را که در ذهن دارند، مطرح کنند. آن‌ها یاد گرفته‌اند که چگونه مهارت‌های یادگیری را در قلمرو خاص به کودکان بیاموزند. آن‌ها روش تفکر درباره مسائل و قوانین علمی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. «تحقیقات نشان داده است روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش مؤثری در خلاقیت دانش‌آموز دارد.»

در ارزشیابی توصیفی، یادگیری مهم و تفریح است. کودکان در کلاس تشویق می‌شوند که علائق، تجارب و ایده‌های خود را به کلاس درس بیاورند و اجازه دارند درباره هدف‌های کار روزانه خود با معلمان بحث کنند. به آن‌ها استقلال کاری داده می‌شود تا تصمیم بگیرند. احساس آرامش می‌کنند و تنش‌ها و فشارهای کسب نمره را ندارند. در تحقیقی که اخیراً از طرف خانم حقیقی، دانشجوی کارشناسی ارشد، صورت پذیرفته، نشان داده شده است که محیط‌های خالی از استرس، به ویژه استرس امتحان، شرایط مساعدتری را برای بروز خلاقیت ایجاد می‌کند. همچنین در این تحقیق از طریق آزمون ۳۵ سؤالی پیشرفت تحصیلی در سه سطح دانش، ادراک- کاربرد و قوه خلاقه (نوآوری- سیالی- اصالت) و همچنین از طریق مشاهده کنش متقابل در کلاس‌های درسی، سنجیده شد و تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایشی (کلاس مجری طرح ارزشیابی توصیفی) و گروه کنترل (کلاس مجری ارزشیابی سنتی) مشاهده شد.

«آماییل (۱۹۸۹). معتقد است معلمان با بیان آزاد احساس خود، مانند عشق و شادی و کنجکاو به امور می‌توانند الگوی مناسبی برای کودکان باشند. در کلاس ارزشیابی توصیفی، معلمان به جای «من»، «ما» می‌گویند. آن‌ها منبع اطلاعات و هدایت هستند. در این کلاس، همیشه «همکاری» بر «رقابت» ارجحیت دارد. زمانی که راه‌های گوناگون انجام یک فعالیت را مورد توجه قرار می‌دهند، اجازه می‌دهند که دانش‌آموزان صدای بلند فکر کردن آن‌ها را بشنوند و هدایت شوند. آن‌ها نه تنها از ایجاد هرگونه زمینه رقابت در کلاس درس، خودداری می‌کنند بلکه جوی را در کلاس ایجاد می‌کنند که دانش‌آموزان در انجام وظایف به همدیگر کمک کنند، در ایده‌ها با هم سهیم شوند و به نتیجه نهایی کار افتخار کنند و این یعنی خلاقیت.

- ۱- بهبود یادگیری ۲- ایجاد نگرش مطلوب نسبت به مدرسه. ۳- افزایش بهداشت روانی کلاس ..
- ۴- اعتماد به نفس ۵- افزایش روحیه انتقادپذیری در کودکان ۶- افزایش مشارکت در یادگیری ۷- رشد مهارت خود اصلاحی و خود تنظیمی ۸- رشد و توانایی نقد. ۹- بهبود عملکردها ۱۰- خارج شدن از برنامه‌های کلیشه‌ای. و چارچوبی ۱۱- آرامش در آموزش (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۹)

### ابزارهای ارزشیابی توصیفی:

برای ارزشیابی توصیفی ابزارهای گوناگونی وجود دارد که در اینجا به دو نوع آن اشاره می‌شود:

۱- پوشه کار..... الف- آزمون‌های مختلف از جمله مداد کاغذی

۲- آزمون‌های عملکرد.. ب- تکالیف درسی

### تنوع بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

فعالیت ارزشیابی تحصیلی با دو فعالیت جزئی: الف) جمع‌آوری اطلاعات، ب) داوری درباره وضعیت یادگیری دانش‌آموز مشخص می‌گردد. در فعالیت نخست، معلم اطلاعاتی را از وضعیت یادگیری دانش‌آموز جمع‌آوری می‌نماید. در شیوه سنتی این اطلاعات عمدتاً از طریق آزمون‌های مداد - کاغذی (امتحان) یا پرسش‌های کلاسی جمع‌آوری می‌شد. اما در این طرح ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متنوع شده‌اند و علاوه بر آن‌ها ابزارهای دیگری چون پوشه‌کار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمون‌های عملکردی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. این ابزارها اطلاعات بیشتر و وسیع‌تری را برای معلم، آماده می‌سازد و بنابراین هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها بیشتر می‌شود و هم قضاوت و داوری معلم واقعی‌تر و منصفانه‌تر خواهد شد. اساس کار در تنوع بخشی به ابزارهای گردآوری اطلاعات از وضعیت یادگیری دانش‌آموز، واقعی‌تر کردن اطلاعات است که همان مشاهده کودک در حین فعالیت و بررسی آثار و محصولات یادگیری اوست. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۹)

### تغییر در ساختار کارنامه

کارنامه تحصیلی که در این طرح "گزارش پیشرفت" نام گرفته است به‌طور کلی مفصل‌تر و اندکی عمیق‌تر به گزارش رشد و پیشرفت دانش‌آموز می‌پردازد. برخلاف کارنامه کمی، که شامل فهرستی از نام دروس و نمره‌ها است، گزارش پیشرفت تحصیلی به شکل توصیفی، از وضعیت دانش‌آموز اطلاعاتی به والدین می‌دهد. همچنین در این گزارش تنها به وضعیت درسی صرف توجه نمی‌شود، بلکه به ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی توجه شده است. در گزارش پیشرفت تحصیلی والدین به روشنی درمی‌یابند



که در چه بخش از انتظارات آموزشی، احتمالاً کودکان مشکلاتی دارند و با توجه به آن مشکلات توصیه‌هایی را برای بهبود عملکرد تحصیلی فرزندشان دریافت می‌نمایند.

### محور پنجم: تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره ارتقاء دانش آموزان

در نظام سنتی ارزشیابی تحصیلی، تصمیم‌گیری درباره ارتقاء به نمره‌ی امتحان پایانی دانش‌آموز بستگی دارد. طبق شرایطی که از پیش تعیین شده است و بر اساس نمره‌های کسب شده مشخص می‌شود که آیا دانش‌آموز می‌تواند به پایه بالاتر ارتقاء یابد یا این که باید تکرار پایه بنماید. این تصمیم‌گیری را حتی در سال‌های اخیر به عهده رایانه گذاشته‌اند و رایانه به راحتی مشخص می‌کند که فردی اجازه ارتقاء دارد یا نه!

اما در الگوی ارزشیابی توصیفی به سبب اینکه اطلاعات جمع‌آوری شده متنوع بوده، و شامل داده‌های کمی و کیفی است، تحلیل و ترکیب این داده‌ها و تصمیم‌های آموزش مبتنی بر آن، از جمله تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا عدم ارتقاء دانش‌آموزان به عهده معلم و شورای مدرسه است. در این الگوی ارزشیابی به معلم اختیار تصمیم‌گیری تفویض می‌شود، زیرا وی لایق‌ترین فردی است که درباره دانش‌آموز می‌تواند تصمیم بگیرد.

در این الگو، معلم بر اساس شواهد گردآوری شده از فرآیند پیشرفت دانش‌آموز به دانش‌آموز اجازه ارتقاء می‌دهد. در صورتی که دانش‌آموزی بعد از انجام مداخله‌های طولی و عرضی (در پایان سال تحصیلی و در بین سال تحصیلی) به حد مطلوب نرسید؛ پیشنهاد تکرار پایه را به مدیر و شورای مدرسه می‌دهد و شورا بر اساس شواهد موجود درباره آن تصمیم‌گیری می‌نماید. لذا ارزشیابی توصیفی تکرار پایه را تنها به عنوان یک مداخله در روند تحصیلی کودک می‌پذیرد و زمانی این مداخله انجام می‌شود که مشخص شود تکرار پایه برای کودک تأثیر مثبت خواهد داشت.

با توجه به آنچه که گفته شد و برخلاف تصورات اشتباه و رایج، ارزشیابی توصیفی با ارتقاء خودبه‌خود تفاوت دارد. زیرا در ارتقاء خودبه‌خود تکرار پایه وجود ندارد و دانش‌آموزان بر اساس سن ارتقاء می‌یابند. اما در این روش ارتقاء و تکرار پایه منطقی‌تر و متناسب با نیاز آموزشی دانش‌آموز می‌شود. همچنین در این طرح، ارزشیابی از فعالیت‌های کلاسی حذف نمی‌شود بلکه ارزشیابی در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار می‌گیرد به ویژه دانش‌آموزانی که ضعف عملکرد درسی داشته باشند (محمد حسنی، ۱۳۸۵)

با عنایت به اینکه در اسناد اولیه طرح "توجه همه‌جانبه به تمامی جنبه‌های رشد" از جمله تأکیدات و وجه ممیزه‌های ارزشیابی توصیفی از دیگر الگوهای ارزشیابی به شمار رفته و بسیار مورد توجه بوده

است؛ این سؤال مهم مطرح می‌شود که به چه دلیل در نوشته‌های بعدی کمتر برجسته شده است!! با توجه به اهمیت این تأکید و جهت ریشه‌یابی موضوع به مرور اسناد طرح ارزشیابی توصیفی در این زمینه می‌پردازیم.

در اولین سند طرح ارزشیابی توصیفی تحت عنوان "راهنمای ارزشیابی توصیفی - تکوینی در پایه اول ابتدایی" که در زمستان ۱۳۸۱ در اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به کار گرفته شده، در توضیح ارزشیابی توصیفی - تکوینی به عنوان راه‌حل مشکلات مربوط به ارزشیابی آمده است:

معلم لازم است فعالیت‌های خود را جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش در چهار بعد شخصیت سازمان دهد. به این منظور معلم پیوسته باید از میزان موفقیت خود یا مشکلات احتمالی، باخبر شود. ارزشیابی توصیفی - تکوینی در این آگاهی در این آگاهی دادن به معلم از میزان تحقق اهداف یا مشکلات مربوط به آن‌ها، به معلم کمک می‌کند. آگاهی از میزان تحقق اهداف در چهار بعد شخصیت فقط از طریق آزمون‌ها یا اطلاعات کمی ممکن نیست. به همین دلایل لازم است از اطلاعات کمی و کیفی استفاده شود (یحیی کاظمی و محمد حسنی، ۱۳۸۱). برای انجام ارزشیابی توصیفی یا اصیل و همه‌جانبه چهار منبع پیشنهاد شده است:

(۱) کارنامه ارزشیابی توصیفی،

(۲) چک لیست‌ها

(۳) برگ ثبت گزارش

(۴) پوشه کار (یحیی کاظمی، ۱۳۸۱).

کارنامه ارزشیابی توصیفی شامل حداقل اهدافی است که معلم می‌تواند برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان سال اول ابتدایی، تدارک ببیند. از معلم انتظار می‌رود در چهار مرحله از سال تحصیلی (هر دو ماه یک‌بار) میزان پیشرفت دانش‌آموزان خود را در کارنامه ارزشیابی توصیفی، ثبت کند. کارنامه ارزشیابی توصیفی در هر مرحله با استفاده از اطلاعات به دست آمده از طریق چک لیست‌ها، برگه‌های ثبت گزارش، پوشه کار و دیگر ارزیابی‌های تراکمی (ارزشیابی‌های ضمن تدریس) تکمیل می‌شود. معلم با استفاده از چهار علامت، میزان موفقیت خود را در رساندن دانش‌آموز به اهداف فهرست شده در کارنامه ارزشیابی توصیفی، ثبت می‌کند. این علامت‌ها شامل "ک" به معنای کاملاً تحقق یافته، "ت" به معنای تا حدود زیادی تحقق یافته، "ن" به معنای نسبتاً تحقق یافته و "ب" به معنای بیشتر باید تلاش شود؛ می‌باشد.

کارنامه ارزشیابی توصیفی بر اساس مندرجات گزارش اخیرالذکر باید بعد از هر مرحله ارزش‌گذاری، به رؤیت و امضای مدیر مدرسه و والدین دانش‌آموز برسد. کارنامه ارزشیابی توصیفی دارای ۳۶ هدف در ۴ بعد: جسمانی، عاطفی، اجتماعی و شناختی شامل: خواندن و نوشتن، حساب کردن، قرآن، علوم و هنر می‌باشد. در گزارش اخیرالذکر و سایر مدارک منتشر شده توسط دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی در خصوص روش‌شناسی و نحوه تدوین هدف‌های ۳۶ گانه در کارنامه توصیفی، مطلبی ملاحظه نشد (محقق معین، ۱۳۸۲).

اما ساختار و شکل "کارنامه‌ی ارزشیابی توصیفی" که در اواخر سال ۱۳۸۲ در اولین سال اجرای آزمایشی طرح، آماده شد؛ به کلی تغییر کرده و با کارنامه ارزشیابی توصیفی در مرحله پیش‌آزمایشی کاملاً متفاوت بود. در کارنامه جدید ابعاد جسمانی، اجتماعی و عاطفی از عملکرد درسی (بعد شناختی) با گرفتن عنوان ویژگی‌های عمومی، جدا شده و مقیاس سنجش جداگانه‌ای نیز یافته است. هرچند که در صفحه ۲ این راهنما آمده است: معمولاً دانشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت، شخصیت را به چهار بعد عقلانی، اجتماعی، عاطفی و جسمانی تقسیم می‌کنند. رشد همه‌جانبه دانش‌آموز هنگامی رخ می‌دهد که همه ابعاد شخصیت مورد توجه و مراقبت قرار گیرد. این کارنامه به معلم این امکان را می‌دهد که به تمامی ابعاد گوناگون شخصیت دانش‌آموز توجه نماید (حسنی، ۱۳۸۲).

در الگوی ارزشیابی توصیفی، علاوه بر رشد بعد عقلانی دانش‌آموز، به جنبه‌های دیگر رشد، از جمله رشد ابعاد اجتماعی، عاطفی و جسمانی نیز توجه شده است. معلم در طول سال با مشاهده رفتار و عملکرد دانش‌آموز، گزارشی را از وضعیت او در حیطه‌های ذکر شده به شکل توصیفی، ارائه می‌دهد. این گزارش باید دقیق و حساب شده باشد و به دور از اغراق، از الفاظ و کلمات مثبت استفاده شود. در این گزارش برای نمونه گزاره‌هایی در توصیف وضعیت دانش‌آموز نظیر: دقت کردن در رعایت نکات بهداشتی، کسب عادت‌های مطلوب جسمانی، همکاری با دیگران، عمل به قوانین مدرسه، احترام گذاشتن به دیگران، شرکت در مباحث و گفتگوها و... بیان می‌گردد. این‌ها از جمله انتظاراتی است که در الگوی ارزشیابی توصیفی در زمینه توجه به حیطه‌های گوناگون رشد شخصیتی دانش‌آموز، مطرح شده است. انتظاراتی که در نظام سنتی، کاملاً نادیده انگاشته شده است (همان).

مطالعه اسنادِ مجریانِ طرحِ آزمایشی ارزشیابی توصیفی که به منظور بهبود ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در مقطع ابتدایی اجرا شده نشان می‌دهد که مجموعه‌ای از سنجه‌های توصیفی و تکوینی در این طرح در طول سه سال تحصیلی در کلاس‌های پایه اول تا سوم ابتدایی تحت پوشش طرح در سطح کشور به‌کاررفته است. در کارنامه ارزشیابی توصیفی برای سنجش عملکرد درسی (بعد شناختی) و ویژگی‌های عمومی (ابعاد اجتماعی، جسمانی و عاطفی) انتظاراتی تعیین شده است. برای سنجش انتظارات، نشانه‌هایی در نظر گرفته شده است. اطلاعات این نشانه‌ها از طریق چک لیست‌ها، برگه‌های ثبت گزارش،

پوشه‌های کار و آزمون‌های عملکردی معرفی شده در مدارک طرح، برای داوری در مورد اطلاعات جمع‌آوری شده و میزان تحقق انتظارات، به جای مقیاس فاصله‌ای ۰ تا ۲۰ از مقیاس‌های ترتیبی توصیفی ۳ و ۴ وضعیتی استفاده شده است. در اسناد مجریان طرح ارزشیابی توصیفی حتی اشاره‌ای به لزوم تعیین روایی و پایایی آزمون‌های مورد استفاده در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی نشده است چه رسد به اینکه گزارش اقدامات انجام شده در این عرصه را برای اطلاع و قضاوت جامعه علمی و اجرایی کشور ارائه داده باشد!! این در حالی است که استانداردهای سنجش حتی در فعالیتهای یاددهی و یادگیری روزمره مدرسه باید لحاظ گردد چه رسد به اجرای یک طرح آزمایشی در سطح ملی!! شریفی. در این زمینه نوشته است:

صلاحیت‌های سنجش شامل مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌هاست که هر معلم باید از آن‌ها برخوردار باشد. او در مراحل مختلف آموزشی مانند فعالیتهای پیش از تدریس، فعالیتهای هنگام تدریس، فعالیتهای پایان دوره یا واحد آموزشی، فعالیتهای مربوط به پیگیری نتایج سنجش، و سرانجام در فرایند تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزشی در سطح مدرسه، منطقه، استان و در سطح ملی، باید از دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود در سنجش استفاده کند. در تمامی مراحل فعالیتهای مذکور لازم است از استانداردهایی پیروی شود.

**این استانداردها را می‌توان در چهار حوزه طبقه‌بندی کرد:**

الف- استانداردهای اخلاقی و قانونی. ب- سودبخشی سنجش

پ- استانداردهای قابلیت اجرا

ت- استانداردهای دقت و صحت

(حسن پاشا شریفی، ۱۳۸۲)

**نتایج ارزشیابی از نحوه اجرای سه‌ساله طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی**

با اجرای طرح برنامه‌های زمینه‌ساز ایجاد تغییر و اصلاحات مناسب در آموزش و پرورش و همچنین زمینه ارائه و اجرای طرح‌های نوین در آموزش و پرورش و ایجاد تغییراتی در ساختار و تشکیلات تأمین نیروی متخصص و سایر حوزه‌هایی که نسبت به آن‌ها روحیه محافظه‌کارانه و رغبت کمتر به تغییر وجود داشته را فراهم می‌آورد.

با کاهش گرایش دانش‌آموزان و والدین به نمره ۲۰ و افزایش گرایش معلمان به توسعه مهارت‌های حرفه‌ای شواهدی دال بر ضعف دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در پیشرفت تحصیلی پیدا نشده است.

## نتیجه‌گیری

طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی با تغییرات کلی نسبت به ارزشیابی سنتی مبتنی بر امتحان، سعی نموده است اهدافی همچون - بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری- ایجاد زمینه جهت حذف فرهنگی بیست گرایی- تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتاب- ایجاد زمینه مناسب جهت حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان و بالأخره افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری و کاهش فشارهای روانی ناشی از ارزشیابی سنتی را دنبال نماید. این طرح با تأکید بر یک نظام ارزشیابی پویا و جامع تمامی ابعاد شخصیت کودک را موردنظر قرار داده و به جای تربیت انسان‌های تک‌بعدی بر تمام ابعاد شخصیتی دانش‌آموز تأکید نموده تا با رشد همه‌جانبه و موزون به انسان‌ها امکان هماهنگی در رشد و وحدت شخصیت را بدهد. در ارزشیابی توصیفی، یادگیری مهم و تفریح محسوب می‌گردد. کودکان در کلاس تشویق می‌شوند که علائق، تجارب و ایده‌های خود را به کلاس بیاورند؛ به آن‌ها استقلال کاری داده می‌شود و تنش‌ها و فشارهای کسب نمره ندارد. بنابراین می‌توان گفت که در این الگوی ارزشیابی اعتمادبه‌نفس، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در دانش‌آموز افزایش می‌یابد. از آنجایی که ارزشیابی تحصیلی در طرح ارزشیابی توصیفی یک فرصت یادگیری تلقی می‌شود رقابت‌ها و اضطراب‌ها کمرنگ می‌شود و کودکان نه برای موفقیت در امتحان و پاسخگویی به معلم، بلکه برای مشارکت در یادگیری تلاش می‌کنند. مشارکت و همکاری در هر کاری علاقه، اعتمادبه‌نفس و تعهد افراد را نسبت به آن کار افزایش می‌دهد.

## منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۳). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرآیند مدار. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. چاپ اول. تهران: انتشارات تزکیه.
- استرنبرگ، رابرت. (۱۳۸۷). روانشناسی شناختی (ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی). تهران: سمت.
- اسکینر، ب. اف. (۱۳۷۰). فراسوی آزادی و شان (ترجمه‌ی علی اکبر سیف). تهران: آگاه. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۷۱).
- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲). ارزشیابی آموزشی. تهران: یسطرون.
- حسنی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۱). راهنمای ارزشیابی توصیفی- تکوینی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- حسنی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس. تهران: جاهد (چاپ اول).
- حسنی، محمد، احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۲۳.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۲). معرفی الگویی برای بازشناسی آسیب‌پذیری‌های نظام رایج ارزشیابی (امتحانات) در آموزش و پرورش ایران. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- سبحانی‌فرد، طاهره (۱۳۸۴). گزارش اجرای دومین سال طرح ارزشیابی توصیفی. معاونت آموزش عمومی. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه‌ی شورا (۱۳۸۲).
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۰). تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- سلیمانی، افشین. (۱۳۸۱). کلاس خلاقیت. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- سیاسی، علی‌اکبر. (۱۳۷۰). روانشناسی شخصیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۳). روان‌شناسی پرورشی. تهران: آگاه.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۵). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- سیفی مقدم، پری (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. گزیده مقالات ارزشیابی توصیفی. لرستان: شاپور خواست.
- فرقانی، شهلا. (۱۳۸۲). مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان. ماهنامه آموزش و پیوند.
- فرومدی، حمیدرضا، (۱۳۸۱). ارزشیابی از نگاهی دیگر. تهران: فرزانتگان.

- فضلی خانی، منوچهر و محمد میرزایی، علیرضا و آرانی، آرین. (۱۳۸۳). ارزشیابی کیفی در مدارس راهنمایی تحصیلی «راهنمای نظری و عملی». تهران: آزمون نوین.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۴). روش‌های ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). سنجش عملکرد در سومین مطالعه‌ی بین‌المللی ریاضی و علوم TIMSS چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- محقق معین، محمدحسن. (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- محمودی، رضا (۱۳۸۳). نقش ارزشیابی در برنامه‌ریزی درسی. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- معین، محمد (۱۳۷۱). فرهنگ معین. تهران: امیرکبیر. چاپ ۱۸.
- معتمدی، محمدتقی و قربانی، قربانعلی و رفاکار، محمدرضا. (۱۳۸۶). آزمون‌های عملکردی (چرا و چگونه). ساری: محامد.
- محقق معین، محمدحسن. (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- محمودی، رضا (۱۳۸۳). نقش ارزشیابی در برنامه‌ریزی درسی. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: تزکیه.