

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال هشتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۸، پائیز و زمستان ۱۳۹۲
ص ۷۳-۹۲

بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدائی

حسن کرملیان، دانشگاه پیام نور(اصفهان)، تهران، ایران
رضا جعفری هرنندی، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران
سید حسین عبادی*، دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاداسلامی خوراسگان، اصفهان
ebadi.hossein@yahoo.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در پایه‌های اول تا سوم مدارس ابتدایی، به روش توصیفی- پیمایشی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش محدود به معلمان و مدیران آموزشگاه‌های معرجی ارزشیابی کیفی توصیفی در ناحیه‌ی چهار اصفهان (۶۶۳ نفر) است. نمونه آماری پژوهش شامل ۱۱۳ نفر معلم و ۲۷ نفر مدیر آموزشگاه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب گردید. داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری شد. روایی پرسشنامه توسط افراد صاحب‌نظر تأیید و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۷۵ تعیین گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی و به کمک آزمون t مستقل و نیز t تک متغیره برای متغیرهای دو سطحی و آزمون تحلیل واریانس برای متغیرهای چند سطحی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد: میزان مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با هر چهار مؤلفه مورد بررسی بالاتر از حد متوسط است. همچنین، بین دیدگاه پاسخگویان با توجه به عوامل جمعیت‌شناختی (جنس، سمت، تحصیلات و سابقه خدمت) تفاوت معناداری ملاحظه نشده است. مؤلفه‌های بررسی شده عبارتند از: (۱) عناصر برنامه درسی شامل: اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و زمان؛ (۲) فراهم سازی پیش نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی؛ (۳) دانش، مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت و (۴) روش‌ها و ابزارهای گردآوری، نگهداری و سامان‌دهی داده‌ها هستند.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی کیفی توصیفی، مدارس ابتدایی، ناحیه ۴ اصفهان.

مقدمه

هزاره سوم آهنگ تغییر را در همه ارکان تمدن بشری به زمزمه‌ای آشنا تبدیل کرده است و آرام آرام، یاد و خاطره انقلاب کشاورزی و صنعتی (موج اول و دوم) را به موزه تاریخ می‌سپارد و شکوه تمدن نوین را با ساختارهای دانش بنیاد و الکترونیکی به عرصه فرامی‌خواند. با وزیدن بادهای تغییر که نشانه فرا رسیدن موج سوم است، همه چیز از سیاست، اقتصاد و بازرگانی تا فرهنگ، آموزش و پرورش، شیوه‌ی زندگی افراد و ساختار جامعه دگرگون می‌شود (تافلر، به نقل از خوارزمی، ۱۳۸۴). از همین رو، روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز همپای پیشرفت دانش روان‌شناسی و طرح نظریه‌های نوین یادگیری، تغییر و نوآوری را تجربه نمود و با ظهور رویکردهای جدید، مثل شناخت‌گرایی و نواندیشی‌های انسان‌گرایانه رویکرد سازنده‌گرایی، بستر تغییر ماهیت ارزشیابی از شیوه کمی به سمت شیوه کیفی فراهم گردید.

عصر جدید را با هر نامی که بخوانیم، خواه عصر فضا، عصر اتم، عصر دهکده جهانی، عصر ارتباطات یا عصر انفجار دانش؛ نیازها و انتظارات جدیدی را فراروی آدمی قرار داده است، که بر آوردن آن جز با یادگیری دانش روزآمد، نگرش کارآمد و کسب مهارت‌هایی چون: تفکر انتقادی، تحلیل، تفسیر اطلاعات، استدلال، استنباط و استفاده‌ی بهینه از آن در ارزش‌داوری و تصمیم‌گیری فراهم نمی‌گردد؛ امری که با پافشاری بر ادامه نظام آموزشی گذشته که با مدرک‌گرایی و حافظه‌پروری پایه‌ریزی شده، امکان‌پذیر نیست. کسب چنین مهارت‌هایی را نیز نمی‌توان با سنجش و اندازه‌گیری کمی و ارزشیابی نمره‌گرا به داوری نشست.

اصل‌طلایی در رویکردهای جدید، «ارزشیابی برای یادگیری» است. نه «ارزشیابی از یادگیری». رویکردهای جدید رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان را از دستور کار ارزشیاب - معلم - خارج می‌سازد و او را در مورد پیشرفت دانش‌آموز حساس می‌سازد، نگاه احترام‌آمیز به فراگیر را برمی‌انگیزاند و بازخوردی مثبت و رشد‌دهنده را فراهم می‌نماید و از «حافظه‌مداری» روی برمی‌گرداند و سنجش مستمر و گام به گام را جایگزین آن

می‌نماید (بلاک و اتال^۱، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، هدف رویگردانی از ارزشیابی نمره‌گرا ارتقای کیفیت تجربیات یادگیری در مدرسه و دستیابی به نتایج بهتر در فرایند یادگیری است (وست و کریگتون^۲، ۱۹۹۹).

این موضوع که ارزشیابی کلاسی یکی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری در کلاس درس است، در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. تحقیقات زیادی نیز از سال ۱۹۸۰ در جهان در رابطه با ارزشیابی و نحوه اجرای آن و تأثیر آن بر روی یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته است (ترنر^۳، ۲۰۰۰، گوبا و لینکلن^۴، به نقل از بزرگان، ۱۳۸۸؛ لی‌هی، لیون و تامسون^۵، ۲۰۰۵؛ لاجپور و تاردیف^۶، ۲۰۰۲؛ کمپ و تیروف^۷، ۱۹۹۸، مویا و مالی^۸، ۱۹۹۴). نتایج چنین پژوهش‌هایی نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با تغییر در طرز تفکر و روش کار خود در زمینه ارزشیابی تحصیلی، آن را در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار دهد. براساس نتایج همین پژوهش‌ها، بسیاری از کشورها به بازنگری در نظام ارزشیابی اقدام نموده، به الگوهای جدیدی که اندیشمندان برنامه‌ریزی درسی با عناوین ارزشیابی پویا، ارزشیابی اصیل، ارزشیابی فرایند محور، ارزشیابی عملکردی، ارزشیابی پوشه‌ای، ارزشیابی کیفی یا توصیفی مطرح ساختند، روی آورده‌اند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۳؛ محبی و اسماعیلی، ۱۳۸۵). همپای تب و تاب جهانی برای تغییر در رویکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، کشور ایران نیز درمان بخشی از مشکلات نظام آموزشی خود را تغییر در رویکرد ارزشیابی سنتی نمره‌گرا یافت و همسو با پژوهش‌های صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت ایران در این مسیر گام برداشت.

کاستی‌ها و ناکامی‌های نظام سنتی ارزشیابی تحصیلی در ایران و گسترش نگرانی اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت از یک سو و ناتوانی رویکرد کمی در برآورده ساختن

-
- 1- Block & Etal
 - 2- West & Crighton
 - 3- Turner
 - 4- Guba & Lincolon
 - 5- Leahy & Lion & Tomson
 - 6- Lachiver & Tardiff
 - 7- kemp & Toperoff
 - 8 - Moya & Malley

انتظارات جامعه، سرانجام زمینه جایگزینی نظام ارزشیابی کیفی توصیفی را با تصویب شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱ فراهم ساخت؛ رویکردی که به دنبال بازگرداندن نقش سنجش و ارزشیابی به صحنه یادگیری دانش آموزان بوده، سعی دارد اهداف، اصول، ویژگی‌ها، روش‌ها، ابزارهای گردآوری و سامان‌دهی اطلاعات آن نیز همگی در خدمت یادگیری بهتر و مانا تر قرار گیرد.

هر چند رویگردانی از نظام ارزشیابی سنتی نمره‌گرا و گرایش به نظام ارزشیابی کیفی توصیف‌گرا در دوره ابتدایی، الهام گرفته از رویکردهای جدید روان‌شناسی یاددهی - یادگیری (شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی) و زاینده شیوه‌های فلسفی و تفکر پس از پوزیتویسم و همسو با گرایش جهانی به اصلاحات آموزشی است، ثمره ضرورت‌های دیگری نیز هست.

از دیگر ضرورت‌های رویگردانی از ارزشیابی سنتی نمره‌گرا در کشور ما، ناهماهنگی آموزه‌های تربیتی تفکر پوزیتویسم و رویکرد رفتارگرایی برخاسته از آن - که جایگاه و منزلت ملکوتی دانش آموز را با تحمیل تازیانة نمره و امتیاز نادیده می‌انگارد - با آموزه‌های الهی و انسان‌گرایانه مکتب توحیدی اسلام است.

براساس چنین ضرورت‌هایی، ارزشیابی کیفی توصیفی به عنوان جایگزین ارزشیابی سنتی پیشرفت تحصیلی از سال تحصیلی ۸۲-۸۱ به صورت آزمایشی و در ادامه به صورت پلکانی در پایه‌های اول تا پنجم ابتدایی معرفی و اجرا گردید.

ارزشیابی کیفی توصیفی نه یک رویکرد جدید، بلکه یک ارزشیابی تکوینی با رویکرد بازخورد توصیفی و نسخه کامل‌تری از ارزشیابی مستمر است که به جای به کارگیری مقیاس فاصله‌ای یا نمره‌ای (۰-۲۰) از مقیاس ترتیبی (بسیار خوب، خوب، قابل قبول و نیازمند آموزش و تلاش بیشتر) برای ترسیم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یاری می‌جوید و از آنجا که ارزشیابی توصیفی نوعی ارزشیابی کیفی است، از امتیازات این نوع از ارزشیابی نیز برخوردار بوده، براساس نظر پاتون (۲۰۱۰) ناظر بر گردآوری اطلاعات دقیق و روا برای ارزش داوری و تصمیم‌گیری نه به صورت عددی، بلکه به صورت کلامی

یا توصیفی است.

بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی توصیفی در ایران، نشان از اقبال پژوهشگران زیادی در زمینه مقایسه رویکرد جدید با رویکرد سنتی داشته، مؤید تاثیر مثبت آن در مقوله‌هایی چون عزت‌نفس، بهبود یادگیری، بهداشت روانی دانش‌آموزان و کاهش اختلافات رفتاری است، اما دل‌باختگی نظام آموزشی به اشاعه سریع رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی به صورت پنهان موجب گردید پژوهش‌های کمتری به مشکلات اجرای رویکرد جایگزین - موضوع پژوهش حاضر - پردازد (عبادی، ۱۳۹۰).

با یک جمع‌بندی می‌توان مهم‌ترین مشکلات ارزشیابی توصیفی را که در پژوهش‌های داخلی به صورت یافته‌های فرعی گزارش شده، به صورت زیر فهرست نمود:

- ♦ نبود معلمان کیفی و عدم آشنایی معلمان و مدیران با اهداف و ویژگی‌ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی (کلهر، ۱۳۸۸؛ حیدری، ۱۳۸۸؛ مهاجر و کرمانشاهی، ۱۳۸۷)؛
- ♦ فراهم نشدن زیرساخت‌های لازم برای اجرای طرح (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۹؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ مهاجر، ۱۳۸۷؛ میرحسینی، ۱۳۸۶؛ بیرمی پور و همکاران، ۱۳۹۰)؛
- ♦ نامطلوب و ناکافی بودن منابع آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت ارائه شده به معریان و حجم زیاد کتاب‌ها (خوش خلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۹؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ میرحسینی، ۱۳۸۶)؛
- ♦ عدم بازدهی ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس‌های پرجمعیت (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۹؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ سلطانی، ۱۳۸۸؛ بیرمی پور، ۱۳۹۰؛ بیرمی پور و همکاران، ۱۳۹۰)؛
- ♦ عدم هماهنگی کتاب‌ها و لوح‌های آموزشی با اهداف طرح (احمدی و حسنی، ۱۳۸۵)؛
- ♦ ناهماهنگی بین آموزش سنتی و ارزشیابی توصیفی (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۹)؛ ابهام در آیین‌نامه‌ها و ضوابط اجرا (خوش خلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۹؛ حسنی و احمدی، ۱۳۸۳)؛
- ♦ وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی توصیفی به دلیل تنوع ابزارها (حسینی و احمدی، ۱۳۸۳)؛
- ♦ عدم هماهنگی با برنامه درسی قصد شده (بیرمی پور و همکاران، ۱۳۹۰)؛

ردیابی وجود یا تایید ارزشیابی توصیفی به عنوان یک الگوی جدید ارزشیابی در مقاله‌ها و منابع علمی خارجی به علت عدم معرفی و عدم اجرا فراهم نیست، هر آنچه از سال ۱۹۵۵ (ارایه تقسیم‌بندی تراکمی و تکوینی ارزشیابی توسط اسکریون) به بعد در حوزه ارزشیابی روی داده؛ اصلاحات در محتوای آن به ویژه ارزشیابی تکوینی بوده است، از این رو، ارزشیابی توصیفی نه یک رویکرد جدید، بلکه یک ارزشیابی تکوینی با رویکرد بازخورد توصیفی است (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۹). بنابراین، پژوهشگر با در نظر گرفتن یافته‌هایی از این دست به دنبال پژوهش‌هایی بوده که ارزشیابی کیفی را همراه با بازخورد توصیفی معرفی نموده، چالش‌ها و محدودیت‌ها و مشکلات فراروی آن را نقد و بررسی کرده است. از جمله نتایج این پژوهش‌ها، تاثیر ارزشیابی بر روی یادگیری (ترنر، ۲۰۰۰)، بهبود فهم یادگیرندگان در اثر سنجش تکوینی همراه با بحث‌های کلامی چالش‌برانگیز و بازخورد (بلک و ویلیام، ۱۹۸۸)، تعمیق یادگیری و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی به دنبال استفاده از خودسنجی در ارزشیابی (یونگ، ۲۰۰۰) است. تاثیر مثبت استفاده از پوشه کار و ارزشیابی بدون نمره در تعمیق یادگیری و سنجش توانایی، مهارت و دانش فراگیران در پژوهش مويا و مالی (۱۹۹۴) و گریس^۳ (۱۹۹۲) گزارش شده است (سیف و رضایی، ۱۳۸۵)، یافته‌هایی که در پژوهش‌های کمپ و تپروف (۱۹۹۸) در انگلستان و هدیج (۲۰۰۳) در کرواسی و لی‌هی و همکارانش (۲۰۰۵)، لن، پارک و استون^۴ (۲۰۰۲) و باد^۵ (۱۹۹۵) نیز نیز تکرار شده است (فتح آبادی، ۱۳۸۵).

ضعف معلمان در به کارگیری روش‌های سنجش و ارزشیابی به گونه‌ای که در خدمت یادگیری باشد، در مطالعه جای‌اکا^۶ (۲۰۰۶) به عنوان یکی از مشکلات اجرای ارزشیابی تکوینی گزارش گردیده است. یافته‌های پژوهشی پالمر (۱۹۹۳)، کارلس (۱۹۹۸) و کندي^۷ کندي^۷ (۱۹۹۸) نیز نشان دهنده عدم موفقیت تغییر برنامه‌ها، فرایندها یا رویکردها در نظام

1- Black & William

2- Yonge

3- Grace

4- Park & Stone & Lan

5- Bode

6- Goide

7- Palmer & Karlos & Kenedy

آموزشی بدون درک اصول و عملکردهای تغییر پیشنهادی توسط معلمان و بدون آموزش مجریان است. به عبارت دیگر، اجرای برنامه‌های تحول آفرین حوزه تعلیم و تربیت در صورتی که با پذیرش، همراهی و همیاری معلمان مواجه نگردد، با مشکل روبه رو خواهد شد (زمانی فرد، ۱۳۸۹).

با در نظر گرفتن یافته‌های پژوهش‌های ارایه شده، مساله اصلی پژوهش حاضر، بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی است. هدف کلی از اجرای این پژوهش، تعیین مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی به منظور ارایه راهکارهای مناسب در جهت بهبود آن است. برای دستیابی به این هدف، سؤال‌های ویژه زیر بررسی و واکاوی شده است:

- ۱- مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با سایر عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاد دهی - یادگیری و زمان) به چه میزان است؟
- ۲- مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با فراهم سازی پیش نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی به چه میزان است؟
- ۳- مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با دانش، مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت به چه میزان است؟
- ۴- مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با روش‌ها و ابزارهای گردآوری، نگهداری و سامان‌دهی داده‌ها به چه میزان است؟
- ۵- آیا بین دیدگاه معلمان و مدیران در زمینه مؤلفه‌های فوق بر حسب عوامل جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر نوعی مطالعه با روش توصیفی- پیمایشی است. از آنجا که تلاش داشته تصویری از دیدگاه معلمان و مدیران آموزشگاه‌های ابتدایی ناحیه ۴ شهر اصفهان را در زمینه مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی تشریح و توصیف نماید، از نوع توصیفی و با توجه به بررسی نظرات معلمان و مدیران نام برده در زمینه یادشده، از نوع پژوهش‌های پیمایشی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان کلاس‌های اول تا سوم و مدیران آموزشگاه‌های ابتدایی ناحیه ۴ شهر اصفهان بوده که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ با رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشغول بوده‌اند. براساس آمار رسمی اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان، این تعداد ۶۶۳ نفر (۵۳۳ نفر معلم و ۱۳۰ نفر مدیر آموزشگاه) هستند. برای پیش‌بینی حجم نمونه، ابتدا یک مطالعه مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از معلمان و مدیران ابتدایی ناحیه ۴ اصفهان انجام و با برآورد واریانس و با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه برای معلمان ۱۱۳ نفر و برای گروه مدیران ۲۷ نفر محاسبه گردید. شایان ذکر است به علت وجود ناهمگنی در بین پایه‌های تدریس (یا سمت) و جنس، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه آماری استفاده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی جامعه آماری بر حسب جنس، پایه و سمت

جمع کل		زن		مرد		عنوان طبقه (سمت)
نمونه آماری	جامعه آماری	نمونه آماری	جامعه آماری	نمونه آماری	جامعه آماری	
۵۲	۲۴۶	۴۹	۲۳۱	۳	۱۵	معلمان اول ابتدایی
۵۱	۲۴۱	۴۷	۲۲۴	۴	۱۷	معلمان دوم ابتدایی
۱۰	۴۶	۷	۳۱	۳	۱۵	معلمان سوم ابتدایی
۲۷	۱۳۰	۱۳	۶۳	۱۴	۶۷	مدیران آموزشگاه
۱۴۰	۶۶۳	۱۱۶	۵۴۹	۲۴	۱۱۴	جمع کل

ابزار پژوهش: با توجه به بررسی‌های مطالعاتی و نبود پرسشنامه استاندارد در زمینه پژوهش حاضر از پرسشنامه محقق ساخته با ۴۳ گویه بسته پاسخ و چهار پرسش جمعیتی شناختی به منظور جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز استفاده شده است. با بهره‌گیری از نظرات متخصصان با تجربه آموزش و پرورش و اساتید دانشگاه، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه تایید شد و پایایی ابزار نیز در دو مرحله بررسی گردید. در مرحله اول پس از اجرای مقدماتی از طریق آماری آلفای کرونباخ ۰/۹۷۴ و پس از اجرای نهایی پرسشنامه ۰/۸۷۵ تعیین شد. البته، پایایی مقوله اول (سایر عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و زمان) برابر ۰/۷۳۲، مقوله دوم (فراهم‌سازی پیش‌نیازها،

شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی) برابر ۰/۷۵۸، مقوله سوم (دانش، مهارت های فعلی معلمان و مدیران و آموزش های ضمن خدمت) برابر ۰/۸۴۷ و مقوله چهارم (روش ها و ابزارهای گرد آوری، نگهداری و سامان دهی داده ها) برابر ۰/۷۶۹ است که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های مناسب آماری در سطوح توصیفی و استنباطی انجام شد. در تحلیل توصیفی داده‌های حاصل از ابزار پژوهش، پس از ارایه فراوانی پاسخ‌های حاصله با بهره‌گیری از ارزش‌های عددی اعطا شده به فراوانی‌ها و محاسبه میانگین، از آمارهای توصیفی متناسب همچون: نسبت، درصد، طبقه‌بندی و آزمون‌های آماری مثل کای اسکوئر برای توصیف مقدماتی نتایج استفاده شد. در تحلیل استنباطی داده‌ها، پس از بررسی و تایید نرمال بودن توزیع نمرات از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف - هرچند با توجه به این که نمونه بیش از ۱۰۰ نفر بوده، داده‌ها نرمال هستند- از آزمون‌های آماری پارامتریک مناسب همچون «t تک نمونه ای» و «t مستقل» برای متغیرهای دوسطحی و آزمون تحلیل واریانس (F) برای متغیرهای چندسطحی و برای اطمینان بیشتر از آزمون‌های ناپارامتریک «مان - ویتنی - یو» برای متغیرهای دوسطحی و «کروسکال والیس» برای متغیرهای چندسطحی استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی در ارتباط با سایر عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و زمان) به چه میزان است؟

جدول ۲: جمع بندی ارزیابی پاسخگویان نسبت به سؤال های پژوهش

سؤال	آماره	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	میانگین
اول	فراوانی	۰	۲	۱۲	۵۳	۷۳	۴/۴۰
	درصد	۰	۱/۴	۸/۶	۳۷/۹	۵۲/۱	
دوم	فراوانی	۱	۲	۱۱	۵۲	۷۴	۴/۴۱
	درصد	۰/۷	۱/۴	۷/۹	۳۷/۱	۵۲/۹	
سوم	فراوانی	۰	۲	۱۲	۵۹	۶۷	۴/۳۶
	درصد	۰	۱/۴	۸/۶	۴۲/۱	۴۷/۹	
چهارم	فراوانی	۰	۲	۱۶	۶۰	۶۲	۴/۳۰
	درصد	۰	۱/۴	۱۱/۴	۴۲/۹	۴۴/۳	

بر اساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین وزنی ۴/۴۰ از ۵ نشان می‌دهد؛ پاسخگویان معتقدند مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به میزان زیاد مربوط به عناصر برنامه درسی است.

جدول ۳: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در ارتباط با سؤال‌های پژوهش

سؤال	میانگین فرضی	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری
اول	۴	۴/۴۰	۰/۳۶۲	۱۳/۰۹۹	۱۳۹	$p < ۰/۰۰۰۵$
دوم	۴	۴/۴۱	۰/۳۲۶	۱۵/۰۲۱	۱۳۹	$p < ۰/۰۰۰۵$
سوم	۴	۴/۳۶	۰/۴۲۲	۱۰/۲۰۳	۱۳۹	$p < ۰/۰۰۰۵$
چهارم	۴	۴/۳۰	۰/۴۹۹	۷/۱۱۰	۱۳۹	$p < ۰/۰۰۰۵$

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نیز به شرح جدول شماره ۳ است؛ براساس نتایج این جدول، مقدار سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۰۵ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر توجه به عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا و...) به میزان زیاد دچار مشکل است.

نتایج آزمون فریدمن به شرح جدول شماره ۴ است که در ادامه آمده است.

جدول ۴: آزمون فریدمن (رتبه‌بندی مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی در ارتباط با سؤال‌های پژوهش)

سؤال	تعداد	df	Chi. Square	سطح معناداری
اول	۱۴۰	۱۰	۱۰۴/۴۲۳	$p < ۰/۰۰۰۵$
دوم	۱۴۰	۱۴	۲۸۲/۴۲۶	$p < ۰/۰۰۰۵$
سوم	۱۴۰	۱۲	۵۴/۵۵۳	$p < ۰/۰۰۰۵$
چهارم	۱۴۰	۳	۴۲/۱۵۸	$p < ۰/۰۰۰۵$

بر اساس نتایج آزمون فریدمن (جدول شماره ۴) مشخص گردید که تفاوت بین میانگین رتبه‌های مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، زمان) از نظر آماری در سطح

اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. نتایج رتبه‌بندی مشکلات نشان داد؛ مشکل «عدم تناسب زمان و فرصت‌های آموزشی برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی نسبت به زمان تعیین شده برای فرایند یاددهی - یادگیری» دارای بالاترین رتبه (تاثیر) و مشکل «عدم تغییر و نوآوری در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری همپای تغییر در رویکرد ارزشیابی» و مشکل «فقدان بازنگری و تغییر در سازماندهی فعلی روش‌های تدریس به منظور اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی» در رتبه‌های دوم و سوم در این زمینه است.

سؤال دوم پژوهش: مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با

فراهم‌سازی پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی به چه میزان است؟ براساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین وزنی ۴/۴۱ از ۵ نشان می‌دهد پاسخگویان معتقدند، مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به میزان زیاد به فراهم‌سازی پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی مربوط است.

براساس نتایج جدول شماره ۳، براساس تحلیل استنباطی مقدار سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۰۵ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین، تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، میزان مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با فراهم‌سازی پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی زیاد است.

بر اساس نتایج آزمون فریدمن (جدول شماره ۴) مشخص شد که تفاوت بین میانگین رتبه‌های مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با فراهم‌سازی پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. نتایج رتبه‌بندی مشکلات نشان داد؛ به ترتیب «فقدان کارایی و اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس‌های پرجمعیت؛ بیش از ۳۰ نفر»، «نامناسب بودن امکانات و شرایط فعلی محیط یادگیری کلاس‌ها» و «شفاف نبودن دستورالعمل‌های اجرایی در زمینه انتظارات مورد نظر ارزشیابی توصیفی و عدم وحدت نظر در آیین‌نامه‌های اداری - آموزشی» حائز بیشترین تاثیر یا رتبه اول تا سوم در این زمینه هستند.

سؤال سوم پژوهش: مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با دانش،

مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت به چه میزان است؟
براساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین وزنی ۴/۳۶ از ۵، براساس جدول شماره ۸ ی نشان می‌دهد که پاسخگویان بر این باورند که مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به میزان زیاد به دانش، مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت مربوط است.

براساس نتایج جدول شماره ۳، بر اساس تحلیل استنباطی مقدار سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۵ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین، تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به میزان زیاد به دانش، مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت مربوط است.

بر اساس نتایج با انجام آزمون فریدمن (جدول شماره ۴) نیز مشخص گردید که تفاوت بین میانگین رتبه‌های مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با دانش، مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. نتایج رتبه‌بندی مشکلات نشان داد؛ به ترتیب «عدم تدارک دوره‌های آموزشی ضمن خدمت با محتوای جدید و غیرتکراری و تاثیرگذار در ارتقای کیفیت ارزشیابی توصیفی»، «ناکافی بودن منابع آموزشی موجود در مدرسه و دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در برطرف کردن مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی» و «فقدان برنامه‌ی مشخص سازمانی برای ارتقای سطح علمی معلمان و مدیران و انتقال مهارت‌های جدید حرفه‌ای به آنان در راستای اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی» حائز بیشترین تاثیر یا دارای رتبه‌های اول تا سوم است.

سؤال چهارم پژوهش: مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با

روش‌ها و ابزارهای گردآوری، نگهداری و سامان‌دهی داده‌ها به چه میزان است؟
براساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین وزنی ۴/۳۰ از ۵ نشان می‌دهد که پاسخگویان

بر این باورند که مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به میزان زیاد به روش‌ها و ابزارهای گردآوری، نگهداری و سامان‌دهی داده‌ها مربوط است.

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، بر اساس تحلیل استنباطی مقدار سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۵ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین، تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به میزان زیاد به روش‌ها و ابزارهای گردآوری، نگهداری و سامان‌دهی داده‌ها مربوط است. بر اساس نتایج آزمون فریدمن (جدول شماره ۴) نیز مشخص گردید که تفاوت بین میانگین رتبه‌های مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با روش‌ها و ابزارهای گردآوری، نگهداری و سامان‌دهی داده‌ها از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. نتایج رتبه‌بندی مشکلات نشان داد؛ مشکل «عادلانۀ نبودن مدت زمان گردآوری و سامان‌دهی داده‌ها از طریق روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی نسبت به کل زمان فرایند ارزشیابی» دارای بالاترین رتبه (تاثیر) و مشکل «انحراف از هدف اصلی ارزشیابی توصیفی به علت اصرار زیاد بر به کارگیری انواع روش‌ها و ابزارها جهت گردآوری و سامان‌دهی داده‌ها» و «عدم هماهنگی برنامه‌ی فعلی کلاسی با به کارگیری روش‌ها و ابزارها»ی مذکور به ترتیب در رتبه‌های دوم و سوم تاثیر در زمینه اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی می‌باشد.

سؤال پنجم پژوهش: آیا بین دیدگاه معلمان و مدیران در زمینه مؤلفه‌های یک تا چهار بر حسب عوامل جمعیت شناختی (جنس، سمت، میزان تحصیلات و سابقه کار) تفاوت وجود دارد؟

نتایج پژوهش نشان داد بین دیدگاه پاسخگویان بر حسب جنس، سمت، میزان تحصیلات و سابقه کار در زمینه مؤلفه‌های یک تا چهار تفاوت معناداری وجود ندارد، زیرا در تمام موارد، مقدار سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. در مورد متغیر جنس از آزمون t مستقل و آزمون غیرپارامتریک مان - ویتنی - یو و در مورد متغیرهای سمت، میزان تحصیلات و سابقه کار از آزمون تحلیل واریانس و آزمون غیرپارامتریک کروسکال - والیس استفاده شد.

بحث و نتیجه گیری

یکی از مهم ترین پیامدهای توجه نظام آموزشی کشور - همسو با سایر نظام های تعلیم و تربیت دنیا - رویکرد سازنده گرایی یادگیری، با تاکید بر ارزشیابی آموخته های دانش آموزان همزمان با فعالیت های یاددهی و همگام با مواجهه دانش آموز با مسایل و تکلیف های یادگیری بوده است. تجلی چنین خواسته ای، جایگزینی ارزشیابی کیفی توصیفی به جای ارزشیابی کمی در دوره ی ابتدایی و هدف آن تاکید بر ارزشیابی فرایند یادگیری به جای تاکید بر محصول و فراورده های آن در راستای تعمیق یادگیری است.

این پژوهش به منظور تعیین مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی با بهره گیری از نظرات معلمان و مدیرانی انجام شد که با تجربه هشت ساله در زمینه اجرای آن، با همت و تلاش و شکیبایی، امید به حل مشکلات و بالندگی نظام ارزشیابی تحصیلی داشته اند.

نتایج این پژوهش نشان داد که مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر توجه به عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش های یادگیری و زمان) به میزان زیاد است. می توان علت بروز چنین مشکلاتی را در این واقعیت جستجو نمود که خاستگاه ارزشیابی کیفی توصیفی، رویکرد سازنده گرایی یادگیری است، در حالی که هنوز بخش اعظم برنامه های درسی دوره ابتدایی با محتوا و هدف های برگرفته از رویکردهای رفتارگرایانه تهیه و تنظیم می گردد. این یافته با پژوهش های بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰) و خوش خلق و شریفی (۱۳۸۹) همخوانی دارد.

از آنجا که یک برنامه درسی پویا و کارآمد باید از هماهنگی و تناسب لازم در میان عناصر تشکیل دهنده خود برخوردار باشد، ضروری است دست اندرکاران تعلیم و تربیت - اکنون که با تغییر رویکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در پی اصلاحات برنامه درسی و شاید انقلاب آموزشی هستند - بازنگری در همه عناصر برنامه درسی فعلی دوره ابتدایی را به صورت هماهنگ و انسجام یافته در دستور کار قرار دهند. تردیدی نیست که بی توجهی به چنین یافته هایی و نپذیرفتن راهکارهای ارائه شده، موجب تکرار مشکلات و کاستی های ارزشیابی سنتی نمره گرا - در آینده - به گونه ای دیگر خواهد شد.

این پژوهش همچنین نشان داد پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی مورد نیاز برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی فراهم نگردیده است، چرا که براساس یافته‌های حاصل از سؤال دوم پژوهش، مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در این زمینه به میزان زیاد است، شک نیست نمی‌توان به تحقق عملی هیچ هدف یا نوآوری در آموزش و پرورش دل بست، مگر این که تغییرات متناسب با آن، پیشاپیش در معلمان و مدیران به عنوان کارگزاران اصلی تغییر و تحول به وقوع پیوسته و شرایط اجرای آن فراهم شده باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). چنین یافته‌ای با پژوهش‌های یرمی پور و همکاران (۱۳۹۰)، خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۹)، حامدی (۱۳۸۸)، مهاجروکرمانشاهی (۱۳۸۷) و میرحسینی (۱۳۸۶) همخوانی دارد.

امکانات و شرایطی چون تغییر نگرش جامعه به مقوله ارزشیابی تحصیلی، بازتعریف رابطه خانه - مدرسه، بازسازی فضای فیزیکی و روانی کلاس‌های درس، بازنگری در نسبت آماری تعداد دانش‌آموز به معلم و بازنگری در آیین‌نامه‌های سنجش و ارزشیابی، از جمله پیش‌نیازهای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی است.

نتایج پژوهش حاضر در زمینه مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با دانش، مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن خدمت نیز قابل تأمل است. زیاد بودن میزان مشکلات در این رابطه می‌تواند بر اثر غفلت دست‌اندرکاران نظام آموزشی در زمینه دانش‌افزایی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی و فقدان برنامه مشخص سازمانی برای ارتقای سطح علمی آنان و ناکافی بودن دوره‌های آموزشی یا نامطلوب بودن آموزش‌های ضمن خدمت باشد؛ مواردی که در رتبه‌بندی مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی در این زمینه براساس آزمون فریدمن نیز مورد تایید قرار گرفت. چنین یافته‌ای نیز با پژوهش‌های یرمی پور و همکاران (۱۳۹۰)، خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۹)، حامدی (۱۳۸۸)، مهاجروکرمانشاهی (۱۳۸۷) و میرحسینی (۱۳۸۶) همخوانی دارد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با روش‌ها و ابزارهای گردآوری و سامان‌دهی داده‌ها به میزان زیاد است. از چنین

یافته‌ای می‌توان استنباط کرد دل مشغولی افراطی دست‌اندرکاران رویکرد مذکور برای معرفی و به کارگیری انواع روش‌ها و ابزارهای متنوع گردآوری و سامان‌دهی داده‌ها موجب گردیده «وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی کیفی توصیفی» و پدیده «جابه‌جایی هدف - وسیله» رخ نماید؛ به گونه‌ای که این فرصت ارزشمند برای پویاسازی و منصفانه ساختن ارزش داوری پیرامون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز به تهدیدی برای ناکارآمدی آن تبدیل گردد. این یافته نیز با پژوهش‌های بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰) و حسنی و احمدی (۱۳۸۳) همخوانی دارد.

در اینجا نیز ردپای ناآگاهی معلمان و مدیران در زمینه روش‌های نوین سنجش و ارزشیابی و چگونگی و زمان به کارگیری هر یک از ابزارهای گوناگون ارزشیابی کیفی به روشنی دیده می‌شود. بدیهی است هنگام مواجهه با تنوع ابزارها و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات در ارزشیابی کیفی توصیفی باید اصولی، چون تناسب ابزار با هدف، صرفه‌جویی و تناسب با امکانات را مورد توجه قرار داد (حسنی، ۱۳۸۹)؛ سه اصل طلایی که برای به کارگیری مناسبترین ابزار از میان ابزارهای موجود و پرهیز از ابزارزدگی و پیشگیری از فرصت‌سوزی لازم است. تعیین مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در قالب یافته‌های اصلی این پژوهش، انتظار آرایه راهکار و پیشنهاد برای برطرف کردن مشکلات را نیز به همراه می‌آورد. پیشنهادهای تجویزی زیر در همین راستا به منظور بهبود اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و پیشگیری از روی دادن پدیده ناکارآمدی و ناباروری نظام ارزشیابی تحصیلی براساس یافته‌های این پژوهش آرایه می‌گردد:

۱- به منظور برطرف ساختن یا کم نمودن مشکل عدم هماهنگی عناصر برنامه درسی با ارزشیابی کیفی توصیفی، پیشنهاد می‌گردد در اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی به منظور فراهم کردن یادگیری ماندگار و سطح بالا (درک مطلب، استنباط، استنتاج، قضاوت، ارزیابی و حل مساله) حجم و محتوای کتاب‌های مربوطه بازنگری شود و درس‌ها به گونه‌ای تدوین گردد که تدریس آن به روش‌های نوین یاددهی نیاز داشته باشد و معلمان را به این عرصه فراخواند.

۲- در راستای تامین و فراهم ساختن امکانات، شرایط و منابع آموزشی مورد نیاز برای

اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی ضمن بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و تربیت دبیر و معرفی مبانی ارزشیابی کیفی توصیفی پیشنهاد می‌گردد بازنگری در نسبت آماری تعداد دانش‌آموز به معلم و کاهش جمعیت کلاسی انجام و در زمینه بازسازی محیط یادگیری کلاس و مدرسه متناسب با رویکردهای جدید یادگیری و آموزه‌های انسان‌گرایانه‌ی آن توجه ویژه مبذول گردد.

۳- تدارک آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران و برنامه‌های دانش‌افزایی به منظور ارتقای سطح علمی مجریان در راستای تقویت مهارت‌های مورد نیاز اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی، از جمله: مدیریت بازخورد مؤثر، مدیریت پوشه کار و مهارت به کارگیری روش‌های خودسنجی و همسال‌سنجی و مهارت‌های ارتباطی و برگزاری نشست‌های علمی برای انتقال تجربیات و یافته‌های اقدام پژوهی معلمان در زمینه اجرای ارزشیابی توصیفی.

۴- انتقال شایستگی‌های علمی و عملی به مجریان ارزشیابی توصیفی تا رسیدن به مرز مهارت در به کارگیری انواع روش‌ها و ابزارهای سنجش و ارزشیابی؛ تهیه مجموعه‌ای از سیاهه رفتار، آزمون‌های عملکردی و تکلیف‌های چالش برانگیز برای هر درس در قالب یک کتاب به منظور اعطای زمان به معلم در راستای رفع مشکل وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی.

منابع

احمدی، غلامعلی و حسنی، محمد. (۱۳۸۵). **زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی تهران در سال تحصیلی ۸۵-۸۴**. تهران: نشر سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.

بازرگان هرنندی، عباس. (۱۳۸۸). **ارزشیابی آموزشی**، تهران: انتشارات سمت.
بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). **شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور**،

مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۲، ۲۸-۱.

تافلر، الوین. (۱۳۸۴). **موج سوم**، ترجمه شهین‌دخت خوارزمی، تهران: نشر علم.

حامدی، هاجر. (۱۳۸۸). **ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان**، تهران: دانشگاه الزهرا(س)، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی.
حسینی، محمد. (۱۳۸۹). **راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس**، تهران: نشر عابد.

حسینی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۳). **گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۲**، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش.

حیدری، جعفر. (۱۳۸۷). **بررسی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی (پایه اول تا چهارم مدارس ابتدایی استان ایلام در سال ۱۳۸۷)**، دانشگاه تربیت معلم، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۲). **بازنگری در روش های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی**، مجموعه مقالات و اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، ۱۳۵-۱۴۸، تهران: انتشارات تزکیه.

خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۹). **گزارش نتایج ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در برخی از مناطق آموزش کشور**، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

زمانی فرد، فاطمه. (۱۳۸۹). **تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی**، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، پایان نامه کارشناسی ارشد.

سبحانی فرد، طاهره و حسینی، محمد. (۱۳۸۲). **بررسی تطبیقی کارنامه های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان**، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، ۱۴۹-۱۷۲، تهران: انتشارات تزکیه.

سلطانی، پرویز. (۱۳۸۸). **بررسی نگرش معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در خصوص ارزشیابی توصیفی**، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، پایان نامه

کارشناسی ارشد.

سیف، علی اکبر و رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان، **فصل نامه نوآوری های آموزشی**، ۱۸، ۴۰-۱۲.

شکرالهی، محبوبه. (۱۳۸۵). **مقایسه سبک های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و وقت)** از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، تهران: دانشگاه تربیت معلم، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.

عبادی، سیدحسین. (۱۳۹۰). **بررسی مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران ابتدایی**، اصفهان: دانشگاه پیام نور اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.

فتح آبادی، جلیل و دلاور، علی. (۱۳۸۵). **بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی - توصیفی در تحقق هدف های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی**، سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی، شورای تحقیقات.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). **تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز**، گزارش پژوهشی، شیراز: سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

کلهر، منوچهر. (۱۳۸۴). **بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین**، طرح پژوهشی، قزوین: سازمان آموزش و پرورش استان قزوین، محبی، عظیم و اسماعیلی، مجید. (۱۳۸۵). **تدریس و ارزشیابی با رویکرد فرایند محور**، تهران: انتشارات آزمون نوین.

مرتضایی نژاد، عصمت. (۱۳۸۴). **بررسی نگرش والدین در خصوص ارزشیابی توصیفی در پایه های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳**، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی شهر ری، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.

مهاجر، یحیی و کرمانشاهی، مرتضی. (۱۳۸۷). **ارزشیابی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی**

در مدارس نمونه شهر تهران، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، شورای تحقیقات.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری*، تهران: انتشارات مدرسه.

میرحسینی، ناهید بیگم. (۱۳۸۵). *جایگاه کتابخانه‌های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی*، مشهد: دانشگاه فردوسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری.

Block, M. Etal. E. (2002). Coping with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary school. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 177-188.

Kemp, J. & Toperff, S. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. London. Ministry of Education.

Lachiver, R. & Taradif, G. L. (2002). Teacher evaluation, student self-evaluation. *Journal of Learning Disabilities*, 13(5).

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19-24.

Moya, N. & Malley, G. (1994). A portfolio assessment model for ESI. *Educational Issues*. Spring, 18-36.

Patton, M. Q. (2010). *Developmental evaluation: Applying Complexity Concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford press.

Turner, C. E. (2000). *Investigating washback from empirically derived rating scales*: background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools, paper presented at the annual language testing research colloquium, van couver, BC.22nd.

West, R. & Crighton, J. (1999). Examination reform in central and eastern Europe. *Issues and Trends Assessment in Education*. 2, 35-45.