

عملکرد آموزگاران در تهیه و به کارگیری ابزار جمع آوری و ساماندهی اطلاعات در ارزشیابی

توصیفی - کیفی

Teachers' Performance in Developing and Using Tools for Collecting and Organizing Data in Descriptive-Qualitative Assessment

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/۰۴/۹۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۳۰/۰۶/۹۳

P. Ahmadi (Ph.D)

P. Samadi (Ph.D)

Z. Movahediyani (Ph.D)

Abstract: The purpose of the present study is to investigate of teachers' performance in developing and using tools for collecting and organizing the relevant data in descriptive-qualitative assessment. This study is conducted within a practical and qualitative framework. The population selected for this study included the female teachers who performed the descriptive-qualitative assessment plan of the first grade to the third grade in elementary schools at Farashband, Iran. The final sample included 12 teachers who were selected through simple random sampling. The research instruments employed were interview (semi-structured) and the investigating of the documents (portfolio, checklist, anecdotal record and performance test). The data analysis was done through the descriptive statistics. The results indicated that the teachers have wrong interpretations of the mentioned tools and they have no adequate information regarding the potential goals of this type of assessment. In addition, the results revealed that the teachers do not develop and use the mentioned tools correctly. Also, the variety of tools might create ambiguity and misunderstanding for the teachers in many cases. According to these findings, this study recommends that there is a need for workshops for teachers with the purpose of raising their awareness and information, observing the teachers' practices, and encouraging the teachers' interactions.

Key words: qualitative evaluation, tools of descriptive-qualitative assessment, portfolio, checklist, anecdotal record, performance test

پروین احمدی^۱

پروین صمدی^۲

زهره موحدیان^۳

چکیده: هدف پژوهش، بررسی عملکرد آموزگاران در تهیه و به کارگیری ابزار جمع آوری و ساماندهی اطلاعات در ارزشیابی توصیفی-کیفی است. نوع تحقیق، کاربردی و روش تحقیق کیفی است. جامعه آماری پژوهش، آموزگاران زن مجری ارزشیابی توصیفی پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان‌های شهرستان فراشبند و حجم نمونه، شامل ۱۲ نفر از آموزگاران مذکور است که بر اساس نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. از روش مثلث سازی برای جمع آوری اطلاعات استفاده شده است. ابزار پژوهش، مصاحبه (نیمه ساختاریافته) و بررسی اسناد (پوشه‌ی کار، چکلیست یا فهرست واری، واقعه‌نگاری و آزمون عملکردی) است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی صورت گرفت. نتایج نشان داد آموزگاران از ابزارهای مورد بررسی برداشت نادرستی دارند و به اهداف آن‌ها پی نبرده‌اند. آن‌ها ابزار مورد بررسی را به درستی تهیه نمی‌کنند و به کار نمی‌برند. آموزگاران با کم‌تایی ذهنی ابزار زدگی و مشکلات تعدد ابزارها روبه رو هستند. از جمله راه‌حل‌های پیشنهادی، برگزاری دوره‌های آموزشی به صورت کارگاهی برای آموزگاران، نظارت بر کار آموزگاران و تعامل آنان با همدیگر است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی توصیفی- کیفی، ابزار ارزشیابی توصیفی، پوشه‌ی کار، واقعه‌نگاری، چکلیست (فهرست واری)، آزمون عملکردی

pahmadi@alzahra.ac.ir

p.samadi2013@yahoo.com

۱. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه الزهرا (س) تهران

۲. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه الزهرا (س) تهران

۳. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهرا (س)

مقدمه و بیان مسئله پژوهش

تغییرات روزافزون علم و فن‌آوری در بخش‌های مختلف اجتماعی - اقتصادی جوامع، ضرورت هم‌سویی نظام‌های آموزشی و برنامه درسی را با روند رو به توسعه‌ی دانش و فن‌آوری‌های روز اجتناب‌ناپذیر ساخته است. طرح ارزشیابی توصیفی، به‌عنوان یک طرح تغییر در فرایند اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی مطرح است. عوامل گوناگونی در اجرا و تغییر برنامه درسی تأثیرگذار است که از جمله، عوامل مدیریتی، عوامل فیزیکی و روانی، عوامل مرتبط با معلم و عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی می‌باشد (بیرمی پور و همکاران، ۱۳۹۰). معلم، به‌عنوان مجری اصلی برنامه‌های درسی، جایگاه ویژه‌ای در موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های درسی دارد. از جمله عوامل تأثیرگذار بر اجرا و تغییر برنامه درسی، باور و نگرش معلم در رابطه با تغییر (گاهین و مایهیل^۱، ۲۰۰۱)، دانش و درک و فهم معلم از تغییر، میزان آمادگی وی برای پذیرش تغییر و از طرفی، نگرانی و ترس و عدم اطمینان معلم از عواقب تغییر (برتا^۲، ۱۹۹۰)، ایجاد انگیزه و علاقه نسبت به طرح تغییر و وجود تعامل میان معلم‌ها (فولن^۳، ۲۰۰۷) را می‌توان برشمرد.

ارزشیابی، یک عنصر اساسی در برنامه درسی است. آگاهی از حصول یادگیری در دانش‌آموز، بدون سنجش و ارزشیابی فرایندهای یادگیری امری دشوار است (نامداری پژمان و کیامنش، ۱۳۹۰). ارزشیابی دانش‌آموزان یکی از ابعاد ارزشیابی برنامه درسی است که میزان تحقق اهداف برنامه و اثربخشی آن را در بردارد (یادگارزاده و عسگری، ۱۳۹۰). سنجش و ارزشیابی دانش‌آموزان در سطح ملی، یک اهرم و عنصر کلیدی برای اصلاح مدارس و بهبود آموزش و یادگیری است. تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی برای بهبود وضعیت یادگیری دانش‌آموزان، پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود. این پدیده از دو ریشه مرتبط به هم تبیین می‌شود: یکی رویکردهای جدید روانشناسی یادگیری، نظیر شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی و دیگری، نهضت اصلاحات آموزشی و تغییرات برنامه درسی و مقایسه‌های بین‌المللی در موضوع‌های مختلف درسی و نیاز به افزایش استانداردهای آموزشی است (رضایی و سیف، ۱۳۸۵). دو نگاه متفاوت نسبت به ارزشیابی تحصیلی کلاسی عبارت‌اند از: (۱) ارزشیابی از نتایج

1. Gahin & Myhill
2. Beretta
3. Fullan

عملکرد آموزگاران در تهیه و به‌کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

یادگیری دانش‌آموزان (۲) ارزشیابی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان. در نگاه نخست، ارزشیابی آخرین حلقه‌ی فعالیت معلم تلقی می‌شود و معلم در پایان فرایند یاددهی-یادگیری به بررسی میزان تحقق اهداف یادگیری در دانش‌آموزان می‌پردازند. لذا آزمون‌های پایانی اساس کار معلم می‌شود. به سخن دیگر، در این نگاه، جریان یاددهی-یادگیری از جریان ارزشیابی کاملاً متمایز می‌شود که هرکدام هدف جداگانه‌ای را دنبال می‌کنند؛ اما در نگاه دوم، ارزشیابی و یاددهی-یادگیری جریان‌های جدا از هم نیستند. در هر لحظه که یادگیری رخ می‌دهد ارزشیابی هم وجود دارد؛ به عبارت دیگر، ارزشیابی در خدمت یادگیری است (حسنی، ۱۳۸۹). ارزشیابی وسیله‌ای در خدمت هدف آموزش است. چنانچه فاصله میان هدف و وسیله کاهش یابد شانس موفقیت برنامه درسی افزایش می‌یابد (لینچ، ۲۰۰۸). در ایران در سال‌های متمادی، ابزار منحصر به فرد تصمیم‌گیری در مورد عملکرد دانش‌آموزان، نتایج امتحانات پایانی بوده است. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تأکید بر ارزشیابی پایانی و غالب بودن این نوع ارزشیابی آن هم به صورت کمی (نمره‌ای) مشکلاتی را به وجود آورده است که عمده‌ترین آن‌ها عدم تحقق کامل اهداف آموزش و پرورش و همچنین اثراتی چون مدرک‌گرایی، اضطراب، تقلب و محدود کردن خلاقیت دانش‌آموزان است (خوش‌خلق، ۱۳۸۵). در این راستا، شورای عالی آموزش و پرورش طی مصوبه‌ی ششصد و هفتاد و نهمین جلسه خود، مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ برای حل مشکلات جاری در زمینه ارزشیابی و با توجه به رویکردهای جدید در حوزه‌ی سنجش و ارزشیابی در نشست‌های کارشناسی تصمیم گرفت که مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس‌های کیفی و رتبه‌ای تغییر یابد و در مدارس از ابزارهای سنجش فرایند یادگیری مانند پوشه‌ی کار، مشاهده‌ی رفتار و آزمون عملکردی استفاده شود. پیرو این تصمیم طرح ارزشیابی توصیفی به صورت آزمایشی در مهرماه سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در برخی از مناطق آموزشی کشور به اجرا درآمد. اهداف طرح به قرار زیر بود:

- افزایش کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری
- افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری. همراه با ایجاد تغییر در:
- رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی،
- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس ترتیبی،

- تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه‌ی توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی،
- تغییر و تنوع بخشی به ابزارها و روش های جمع آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش آموز (مانند پوشه‌ی کار، آزمون های عملکردی، چک لیست، برگ ثبت مشاهدات و ...).
- و تغییر در مرجع تصمیم گیرنده در ارتقاء دانش آموزان (که در این طرح به جای امتحانات پایانی، معلم و شورای مدرسه مرجع صاحب صلاحیت تصمیم گیری تعیین شد)

مجوز گسترش رسمی طرح ارزشیابی توصیفی بعد از ۵ سال اجرای آزمایشی، در سال ۱۳۸۷ به دوره ابتدایی صادر گردید (مصوبه‌ی هفتصد و شصت و نهمین جلسه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸) و هم اکنون (۹۱-۱۳۹۰) در پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان‌های سرتاسر کشور در حال اجراست.

در طی اجرای آزمایشی و سراسری ارزشیابی توصیفی، تحقیقات بسیاری در این زمینه صورت گرفت. بسیاری از این تحقیقات نشان دادند که ارزشیابی توصیفی نتایج سودمندی به همراه داشته است، از جمله نتایج سودمند عبارت‌اند از: افزایش بهداشت روانی دانش آموزان، کاهش اضطراب امتحان، تعامل بیشتر اولیاء با مسئولین مدرسه، افزایش سطح کیفی یادگیری، افزایش بازده یادگیری، ایجاد علاقه به یادگیری، تعامل بیشتر دانش آموزان با یکدیگر و با معلم، افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس، کاهش رقابت‌های ناسالم و توجه به رشد اجتماعی و عاطفی دانش آموز است (رضایی و سیف، ۱۳۸۵؛ مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳؛ حقیقی، ۱۳۸۴؛ ابومحمدی و خانقایی، ۱۳۸۴؛ موسوی، ۱۳۸۴؛ کریمی، ۱۳۸۴؛ کلهر، ۱۳۸۴؛ محمدی، ۱۳۸۴؛ رزم آرا، ۱۳۸۵؛ امیری، ۱۳۸۵؛ فتح آبادی، ۱۳۸۵؛ ماهر و همکاران، ۱۳۸۶؛ شیروانی، ۱۳۸۸؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ عیسی-زاده، ۱۳۸۸؛ بیگی، ۱۳۸۸؛ زارعی، ۱۳۸۸؛ رزی، ۱۳۸۹؛ معظمی، ۱۳۸۹؛ صالحی، ۱۳۸۹ و حسینی، ۱۳۸۹). همچنین، تحقیقات نشان دادند که ارزشیابی توصیفی در طی اجرای آزمایشی و سراسری با چالش‌ها و مشکلاتی از جمله: وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم، شلوغ بودن کلاس‌ها، کمبود امکانات و تجهیزات، عدم توجه والدین، عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء روبه رو بوده است (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳؛ ابومحمدی و خانقایی، ۱۳۸۴؛ حامدی، ۱۳۸۸، حیدری، ۱۳۸۸؛ حسنی و احمدی، ۱۳۸۳؛ حقیقی، ۱۳۸۴؛

عملکرد آموزگاران در تهیه و به کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

حسینی، ۱۳۸۹ و میرزامحمدی، ۱۳۹۰ و اصلان پور، ۱۳۹۰). ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه درسی و نادری (۱۳۸۸)، عدم آمادگی مجریان برای پذیرش طرح ارزشیابی توصیفی را از جمله مشکلات اجرای این طرح برنامه درسی دانسته‌اند. در پژوهش بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰)، در مورد عوامل مرتبط با معلم در ارزشیابی توصیفی، از نظر معلم‌ها و مدیران، بیشترین اولویت به " توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلم‌ها نسبت به طرح"، " دست‌یابی معلم‌ها به درک و فهم درست نسبت به طرح" و " قدردانی شایسته از تلاش‌های معلم‌ها" داده شده است.

یکی از چالش‌ها و مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی، مربوط به تولید و به کارگیری ابزارهای ارزشیابی توصیفی توسط معلمان بوده است. برای مثال، نتایج پژوهش حامدی (۱۳۸۸) نشان داد، یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های برنامه ارزشیابی توصیفی، عدم آگاهی معلمان در مورد نحوه‌ی گردآوری پوشه کارها و تهیه‌ی چک‌لیست‌ها بوده است. همچنین پژوهش حیدری (۱۳۸۸) نشان داد که یکی از مشکلات معلمان در اجرا، ناتوانی در استفاده درست از ابزارها بوده است. مشکل ابزارها یک مشکل خیلی جدی در اجرای ارزشیابی توصیفی - کیفی است که حسینی (۱۳۸۹) در کتاب خود "راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس درس" تحت عنوان دو کژتابی ذهنی^۱، "ابزار زدگی" و "مشکلات تعدد ابزارها" به آن اشاره کرده است. ابزار زدگی یعنی "تصور شود که ارزشیابی توصیفی صرفاً ابزار جمع‌آوری اطلاعات، فهرست واری، آزمون‌ها یا حتی کارنامه‌ی توصیفی (گزارش پیشرفت) است". تعدد ابزارها یعنی "فهرست بلند ابزارهای مورد استفاده در این الگوی ارزشیابی این تصور نادرست را ایجاد می‌کند که در این الگوی ارزشیابی کار معلم بسیار زیاد است؛ به عبارت دیگر، تولید و اجرای این ابزارها برای معلم وقت‌گیر است".

یکی از ارکان مهم دستیابی به اهداف یک برنامه یا طرح، اجرای صحیح آن است. در طرح ارزشیابی توصیفی نیز یکی از ارکان مهم، اجرای آن است. برای اجرای موفق این طرح، آموزگاران نقش اساسی را ایفا می‌کنند. معلم یکی از منابعی است که دانش‌آموزان توسط آن از میزان پیشرفت خود و رسیدن به اهداف و معیارهای تعیین شده آگاهی پیدا می‌کنند (فریمن و

لوئیز، ۱۹۹۸) یکی از گام‌های اجرای ارزشیابی توصیفی - کیفی، جمع‌آوری اطلاعات توسط معلمان از فرایند یادگیری دانش‌آموز در طول سال به وسیله ابزارهای ارزشیابی متعدد و متنوع و به‌کارگیری آن متناسب باهدف مورد نظر است؛ بنابراین، آموزگاران مجری ارزشیابی توصیفی- کیفی، باید نسبت به ابزارهای ارزشیابی شناخت کافی داشته باشند و نحوه تهیه و چگونگی استفاده از آن را بدانند تا به هدف ارزشیابی توصیفی که بهبود یادگیری دانش‌آموز است دست یابند. با بررسی پژوهش‌های انجام شده در رابطه با ارزشیابی توصیفی، پژوهش‌هایی که به بررسی اجرای ارزشیابی توصیفی، به‌ویژه، در رابطه با ابزارهای آن پرداخته باشند، بسیار اندک بوده، به‌طور عمیق و کیفی، به این مهم نپرداخته‌اند. پژوهش حاضر، درصدد است شناخت و فهم آموزگاران مجری ارزشیابی توصیفی (آموزگاران زن دبستان‌های شهرستان فرشبند در استان فارس)، از تعدادی از ابزارهای مورد استفاده در ارزشیابی توصیفی (پوشه کار، چک‌لیست یا فهرست واری، واقعه‌نگاری و آزمون عملکردی) و نحوه تهیه و به‌کارگیری آن‌ها را بررسی و با مقایسه بین وضعیت موجود و مطلوب، مشکلات آن‌ها را شناسایی کند تا نتایج این پژوهش کمکی باشد برای دست‌اندرکاران و مسئولین آموزش و پرورش تا اقدامات اصلاحی لازم را در راستای بهبود روش‌های تعلیم و تربیت آموزگاران مجری طرح ارزشیابی توصیفی - کیفی به عمل آورند. پرسش‌های پژوهش بدین قرار است.

- ۱- معلمان مجری ارزشیابی توصیفی- کیفی چه برداشتی از پوشه کار، چک‌لیست (فهرست واری)، واقعه‌نگاری و آزمون عملکردی دارند؟
- ۲- معلمان مجری ارزشیابی توصیفی- کیفی، پوشه کار، چک‌لیست (فهرست واری)، واقعه-نگاری و آزمون عملکردی را چگونه تولید می‌کنند و به کار می‌برند؟
- ۳- مشکلات معلمان در تولید و به‌کارگیری پوشه کار، چک‌لیست (فهرست واری)، واقعه-نگاری و آزمون عملکردی چیست؟

روش پژوهش

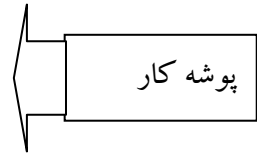
در این پژوهش از روش کیفی استفاده شده و ابزار پژوهش، مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته و بررسی اسناد و مدارک، شامل پوشه کارها و چک‌لیست‌ها (فهرست واری) و آزمون عملکردی و واقعه‌نگاری بوده است. بین وضعیت موجود و مطلوب مقایسه‌ای انجام و مشکلات آموزگاران در شناخت، تولید و به‌کارگیری ابزارها شناسایی و برای برطرف کردن آن پیشنهادهایی ارائه شد.

عملکرد آموزگاران در تهیه و به‌کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

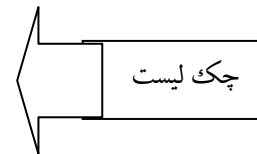
وضعیت مطلوب تولید و به‌کارگیری ابزارها از طریق مطالعه‌ی منابع مربوط به ارزشیابی و ارزشیابی توصیفی شناسایی و وضعیت موجود نحوه‌ی تهیه و به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی توصیفی از طریق مصاحبه با آموزگاران مجری این طرح و بررسی و تحلیل پوشه کارها، چک لیست‌ها (فهرست واری) و بقیه‌ی ابزارهای مورد بررسی به دست آمد و سپس از طریق مقایسه‌ی بین وضعیت موجود و مطلوب، مشکلات آموزگاران شناسایی شد. جامعه آماری پژوهش عبارت از: ۱) آموزگاران زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم در دبستان‌های شهرستان فرشبند که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به فعالیت بودند. تعداد این افراد ۱۹ نفر بود. ۲) ابزارهای ارزشیابی توصیفی - کیفی شامل چک لیست (فهرست واری)، واقعه‌نگاری، آزمون عملکردی و پوشه کار که توسط همین آموزگاران استفاده می‌شد. از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده، از بین ۵ مدرسه ابتدایی دخترانه، ۳ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شده و عملکرد آموزگاران پایه‌های اول، دوم و سوم آن مورد بررسی قرار گرفتند. این تعداد شامل ۱۲ نفر از معلمان زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان‌های شهرستان فرشبند و برابر با $\frac{62}{4}$ درصد جامعه‌ی مورد تحقیق است. از این ۱۲ نفر، ۵ نفر معلم پایه‌ی اول، ۳ نفر معلم پایه‌ی دوم و ۴ نفر معلم پایه‌ی سوم بودند. زمان انجام پژوهش، نیمه‌ی اول سال تحصیلی ۹۰-۹۱ و زمان انجام مصاحبه‌ها ماه‌های آبان، آذر و دی همان سال بود. جمعاً مدت زمان مصاحبه و بازدید از مدارس ۳ ماه طول کشید. ابزار پژوهش شامل دو مورد: ۱) مصاحبه نیمه ساختاریافته، ۲) بررسی اسناد و مدارک است. در این پژوهش از مصاحبه استفاده شده است. به این صورت که در ابتدا برای ورود به بحث، نظر معلمان راجع به ارزشیابی توصیفی، نقاط قوت و ضعف آن و سپس سؤالات کلی پژوهش پرسیده شد. در ضمن، بعد از این سؤالات، برحسب ضرورت سؤالات پیگیر نیز پرسیده شد. در این پژوهش از تحلیل اسناد و مدارک، برای بررسی چگونگی عملکرد معلمان در استفاده از ابزارهای مورد بررسی نیز استفاده شده است. اسناد شامل: چک‌لیست‌ها (فهرست واری)، پوشه کارها، واقعه‌نگاری‌ها و آزمون‌های عملکردی است. در نمودار شماره ۱، به تعدادی از ویژگی‌های مهمی که ابزارهای مورد بررسی باید داشته باشند اشاره می‌شود:

نمودار ۱: ابزارهای ارزشیابی توصیفی و ویژگی‌های آن

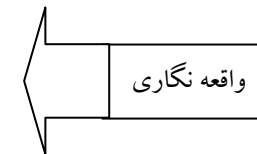
- جنس و ویژگی‌های ظاهری پوشه
- سازمان پوشه
- محتوای پوشه
- تاریخ و بازخورد کتبی مواد درون پوشه
- هماهنگی محتوای پوشه با اهداف دروس هر پایه



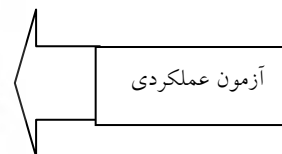
- مجموعه‌ای از مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌های ویژه مورد مشاهده
- برای دروسی که با روش‌های دیگر مانند آزمون‌های مدام و کاغذی و تکالیف درسی قابل بررسی نیست.
- دروسی مانند قرآن، فارسی (بخوانیم)، تربیت بدنی و برخی از درس‌های علوم



- ثبت وقایع و رویدادها در کلاس درس و مدرسه از رفتار دانش‌آموز توسط معلم
- واقعه‌نگاری دارای سه بخش توصیف عینی رویداد، تفسیر و ارائه راهکار



- ابزار خاصی که از طریق آن دانش‌آموز با اجرای فعالیتی اثری تولید می‌کند و عملاً نشان می‌دهد که به چه دانشی دست یافته‌اند.
- انواع آزمون عملکردی: (۱) آزمون عملکردی کتبی، (۲) آزمون عملکردی شناسایی، (۳) آزمون عملکردی در موقعیت‌های شبیه سازی شده و (۴) آزمون عملکردی نمونه کار
- اجزای آزمون عملکردی: هدف، فعالیت، ابزار و وسایل مورد نیاز و روش ارزشیابی از نتایج عملکرد.



در ارزیابی پژوهش کیفی، مثلث سازی در منابع جمع‌آوری داده‌ها، صحت و یا روایی درونی پژوهش را افزایش می‌دهد. از مثلث سازی روش‌شناختی^۱ استفاده می‌شود که "بیانگر استفاده از روش‌های مختلف برای پاسخ دادن به مسأله پژوهش است که در آن ممکن است روش‌های مختلف (برای مثال، مصاحبه و مشاهده مشارکتی) ترکیب شوند... با استفاده از این روش

عملکرد آموزگاران در تهیه و به‌کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

می‌توانیم مشخص کنیم که یافته‌هایی که با استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری شده‌اند هماهنگی دارند یا نه" (ابوالمعالی، ۱۳۹۱: ۱۷۱). در پژوهش حاضر، از روش مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک استفاده شده است. مصاحبه پیرامون ابزارهای پژوهش و نیز، بررسی اسناد و مدارک مربوط به ابزارها در ارائه یافته‌های پژوهش بر صحت و روایی درونی پژوهش حاضر می‌افزاید.

در این پژوهش، چک‌لیست (فهرست واری)، واقع‌نگاری و آزمون عملکردی از لحاظ ساختار و نحوه‌ی تولید مورد بررسی قرار گرفتند.

داده‌های این پژوهش از طریق مقوله‌بندی در دو قسمت تجزیه و تحلیل شده است:

۱- جمع‌آوری داده‌های مربوط به برداشت معلم‌ها از ابزارها که از طریق مصاحبه با آنان به دست آمد و سپس شناسایی مشکلات از طریق مقایسه‌ی داده‌های به دست آمده با وضعیت مطلوب^۱.

۲- جمع‌آوری داده‌های مربوط به چگونگی تهیه و به‌کارگیری ابزارها توسط معلم‌ها که از طریق تحلیل اسناد به دست آمد و سپس شناسایی مشکلات از طریق مقایسه‌ی داده‌های به دست آمده با وضعیت مطلوب تهیه و به‌کارگیری ابزارها در منابع.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت، به ترتیب، بر اساس بررسی‌ها و اطلاعات به دست آمده، به سؤال‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود.

- برداشت معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی از پوشه کار چیست؟

همه معلمان پوشه را "محلی برای جمع‌آوری و نگهداری کارهای دانش‌آموزان" می‌دانستند. بیشترین برداشت دیگری که راجع به پوشه در بین معلم‌ها وجود داشت "سندی برای اولیاء" و "ارائه نظر کلی راجع به دانش‌آموز در کارنامه نوبت اول و دوم بر طبق پوشه" بود.

- معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی، چگونه پوشه کار را تولید می‌-

کنند و به کار می‌برند؟

۱. وضعیت مطلوب، آن چیزی است که در منابع و اسناد مربوط به ابزارهای ارزشیابی توصیفی بیان شده است.

در این پژوهش، پوشه کار از لحاظ ۵ مؤلفه مورد بررسی قرار گرفت.

۱- جنس و ویژگی‌های ظاهری

از لحاظ جنس، پوشه‌ها از دو جنس: مقوایی و پلاستیکی (کیفی‌کشی، کیفی‌دکمه‌ای) بودند. بر روی جلد همه پوشه‌ها مشخصات فردی صاحب پوشه از جمله: نام و نام خانوادگی دانش‌آموز یا عکس او بود.

۲- سازمان پوشه کار

از لحاظ سازمان پوشه‌ها، همه‌ی آن‌ها به‌جز یکی لایه دار بود. پوشه‌ها فقط دارای لایه‌هایی برای درس‌ها بود. در هیچ‌کدام از پوشه‌های مورد بررسی، بخش فعالیت‌های برجسته‌ی دانش‌آموز، بخش تشویق‌ها یا بخش نظرات والدین و دانش‌آموز وجود نداشت. فقط در اوایل اردیبهشت‌ماه که بازدید مجددی از مدارس صورت گرفت "نمونه برگ ارزیابی معلم از عملکرد دانش‌آموز"، "نمونه برگ خودارزیابی دانش‌آموز" و "نمونه برگ ارزیابی والدین از پوشه کار" در تعدادی از پوشه‌ها وجود داشت.

۳- دارا بودن بازخورد و تاریخ مواد درون پوشه

محتوای همه‌ی پوشه‌ها به‌جز یک پوشه تاریخ‌دار بود و محتوای همه‌ی پوشه‌ها به‌جز تعدادی از فعالیت‌ها و نقاشی‌ها دارای بازخورد بودند. بازخوردها بیشتر به‌صورت عبارت‌های خیلی خوب، خوب، آفرین، صد آفرین و بازخوردهای موزون (جملات آهنگین) و "بیشتر دقت کن" و "باید بیشتر تلاش کنی" بود و از بازخوردهای کامل به‌صورت بیان قوت و ضعف کار و خودسنجی کمتر استفاده شده بود.

۴- محتوای پوشه‌ها

محتوای بیشتر پوشه‌ها را تکالیف، آزمون در خانه، آزمون‌های مدادکاغذی، نقاشی‌ها، املاءها و فعالیت‌ها تشکیل می‌داد.

۵- میزان پوشش محتوای پوشه با اهداف دروس هر پایه

عملکرد آموزگاران در تهیه و به‌کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

بر روی بیشتر مواد درون پوشه‌ها، مشخص نشده بود که کدام هدف را می‌سنجد و پژوهشگر با تحلیل محتوای آثار پی به اهداف آثار برد. به‌طورکلی در پایه‌ی اول محتوای بیشتر پوشه‌ها، اهداف دروس ریاضی، فارسی (بنویسیم)، تعدادی از اهداف درس علوم و هنر را پوشش می‌داد. در پایه‌ی دوم، محتوای پوشه‌ها، اهداف دروس ریاضی، فارسی (بنویسیم)، تعدادی از اهداف دروس علوم، هنر و هدیه‌ی آسمانی را پوشش می‌داد. در پایه‌ی سوم، محتوای پوشه‌ها اهداف دروس ریاضی، فارسی (بنویسیم)، اجتماعی، تعدادی از اهداف دروس علوم، هدیه‌ی آسمانی و هنر را پوشش می‌داد.

- مشکلات معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی (کیفی) در تولید و به‌کارگیری پوشه کار چیست؟

در این قسمت با مقایسه‌ی بین وضعیت موجود و مطلوب تهیه و به‌کارگیری پوشه کار، شکاف‌ها مشخص شده و مشکلات شناسایی شد. پوشه کار را همه معلمان به‌کار می‌بردند و شناخت معلمان از پوشه، بیشتر از بقیه‌ی ابزارها بود، ولی مشکلاتی در شناخت و عملکرد آن‌ها وجود داشت.

برداشت‌های "محلی برای جمع‌آوری و نگهداری کارهای دانش‌آموزان" و "سندی برای اولیاء" که بیشترین برداشت‌های معلمان از پوشه را به خود اختصاص داده بود، نشان می‌دهد که معلمان، هدف پوشه کار را جمع‌آوری و نگهداری بهترین کارهای دانش‌آموزان می‌دانند تا سندی برای اولیاء و رتبه دادن به دانش‌آموز در کارنامه باشد. طبق گفته حسنی (۱۳۸۹)، اگر معلمان در ورای اهداف "جمع‌آوری آثار" یا "نمایش آثار" قصد دیگری نداشته باشند و آن را در کنار ارزشیابی سنتی بکار بگیرند آن‌ها به هدف پوشه کار پی نبرده‌اند. در وضعیت مطلوب، هدف پوشه این است که معلم با جمع‌آوری آثار دانش‌آموز در فرایند یادگیری و سپس تحلیل و تفسیر اطلاعات کسب شده از عملکرد دانش‌آموزان یعنی بررسی ضعف‌ها و خطاهای مکرر و برجسته‌ی دانش‌آموزان؛ بررسی قوت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان؛ بررسی دلایل ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و بررسی میزان و چگونگی عملکرد (تلاش، پیشرفت و نتیجه) دانش‌آموزان و آنگاه تصمیم‌گیری درباره‌ی اصلاح و بهبود یادگیری دانش‌آموز به دانش‌آموز بازخورد دهد. تعدادی از معلمان، "با جمع‌بندی و میانگین گرفتن از رتبه‌های موجود

در پوشه به دانش‌آموز در کارنامه رتبه می‌دهند". یکی از کارکردهای پوشه کار ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموز است، اما طریقه‌ی ارزشیابی دانش‌آموز از طریق جمع‌بندی رتبه‌های موجود در پوشه اشتباه است. در وضعیت مطلوب معلم باید در پایان دوره (کارنامه) به دانش‌آموز به این صورت بازخورد دهد که: با تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده در پوشه کار، مقایسه‌ی وضعیت حال دانش‌آموز با گذشته‌ی او و مقایسه‌ی وضعیت دانش‌آموز با اهداف و انتظارات آموزشی در مورد عملکرد دانش‌آموز قضاوت و درباره‌ی ارتقا یا عدم ارتقای دانش‌آموز تصمیم‌گیری کند و سپس این نتایج را در پایان دوره آموزشی، به صورت "گزارش پیشرفت" به دانش‌آموز و والدین او ارائه دهد. ر وضعیت مطلوب، پوشه کار پیشرفت یا موفقیت و هم رشد موفقیت یادگیرندگان را در موقعیت‌های واقعی و در طول زمان (مثلاً نیمسال یا یک سال تحصیلی) می‌سنجد.

تعدادی از معلم‌ها اشاره کردند: "معلم از همان ماه اول دانش‌آموز خود را می‌شناسد و می‌تواند تشخیص دهد که دانش‌آموز زرنگ یا ضعیف است بدون اینکه به پوشه هم نگاه کند" نادرست است؛ زیرا در این برداشت آن‌ها به تغییراتی که ممکن است دانش‌آموز در طول سال داشته باشد توجهی نکرده‌اند. تعداد دیگری در این زمینه به برداشتی از پوشه اشاره کردند که نسبتاً درست است: "هر چند که معلم از همان ماه اول پی به وضعیت دانش‌آموز خود می‌برد ولی پوشه تغییرات دانش‌آموز را در طول سال نشان می‌دهد" و "با پوشه دانش‌آموز در طول سال سنجیده می‌شود". تعدادی از معلمان راجع به نحوه‌ی انتخاب محتوای پوشه گفتند: "بهترین آثار دانش‌آموزان باید در پوشه گذاشته شود" بهترین آثار یعنی "آزمون‌هایی که در آن دانش‌آموز بهترین نمره را گرفته است". یکی از معلم‌ها اشاره کرد "آزمون‌ها را گلچین نمی‌کنم و آن‌ها را به صورت تصادفی در پوشه می‌گذارم". یکی دیگر گفت: "تکلیفی را که در آن دانش‌آموز به هدف رسیده را در پوشه می‌گذارم". تعدادی از معلم‌ها اشاره کردند که "نحوه‌ی انتخاب محتوای پوشه کار سلیقه‌ای است؛ یعنی معلم با سلیقه‌ی خود محتوای پوشه را انتخاب می‌کند". این نشان می‌دهد که معلم‌ها از ملاک‌های انتخاب محتوای پوشه چندان اطلاعی ندارند. ملاک‌های انتخاب محتوای پوشه عبارت‌اند از:

- ۱- تناسب آثار با انتظارات آموزشی موردنظر و نشانه‌های تحقق آن
- ۲- پوشش دادن به انتظارات آموزشی در هر موضوع درسی

۳- نشان دهنده‌ی واقعی ضعف‌ها و قوت‌های یادگیری دانش آموز

با این ملاک‌ها برای گنجاندن مواد در پوشه، محدودیت منطقی ایجاد می‌شود و تنها موادی داخل پوشه قرار می‌گیرد که برای ارزیابی و تحلیل جریان یادگیری دانش آموز و میزان تحقق انتظارات آموزشی مفید باشد. تهیه یک پوشه کار نمونه، می‌تواند طرز کار با پوشه کار و استفاده مناسب از آن را به دانش آموزان آموزش دهد (مارتین نیپ^۱، ۱۹۹۹). تعدادی از معلمان مشارکت دانش آموز در مدیریت پوشه را، به قرار دادن تعدادی آزمون یا تکلیف توسط او در پوشه محدود کرده بودند، آن‌ها گفتند: "به دانش آموز اجازه می‌دهم تا خودش آزمون‌ها یا تکالیف را در پوشه بگذارد". در صورتی که در وضعیت مطلوب، معلم، دانش آموز را در انتخاب محتوای پوشه‌ی کار دخالت می‌دهد، مطالب پوشه را با دانش آموزان مرور می‌کند تا دانش آموز خود را ارزشیابی کند. یعنی ضعف و قوت کارش را بشناسد و از آن‌ها بازخورد بگیرد. اگرچه نمونه برگ خودارزیابی دانش آموز در تعدادی از پوشه‌ها وجود داشت ولی این کار فقط به پایان سال بسنده شده بود. این نتیجه با نتیجه‌ی تحقیق خوش خلق (۱۳۸۶) مطابقت دارد که دانش آموزان خیلی کم از پوشه خودارزیابی دریافت می‌کنند. تعدادی از معلمان به بازدیدهای والدین از پوشه و نظرخواهی از آنان در پایان ترم اشاره کردند، "نمونه برگ ارزیابی والدین از پوشه" هم در تعدادی از پوشه‌ها وجود داشت. این نشان می‌دهد که از والدین درباره‌ی پوشه‌ی کار در پایان ترم نظرخواهی شده بود. در وضعیت مطلوب در پوشه، بخشی برای نظرات والدین در نظر گرفته می‌شود و هر از چندگاهی پوشه کار دانش آموز به رؤیت والدین می‌رسد و از آن‌ها خواسته می‌شود تا دیدگاهشان را در محل ویژه بنویسند. تعدادی از معلمان به مطالعه‌ی پوشه‌ی سال گذشته‌ی دانش آموز اشاره کردند و یکی از آن‌ها گفت: "وضعیت دانش آموز، در یک ماهه‌ی اول سال تحصیلی برای معلم مشخص می‌شود". در این مورد هم معلمان باید مراقب باشند تا مطالعه‌ی پوشه‌ی سال گذشته‌ی دانش آموز به پیش داوری‌های نامعقول و غیرواقعی منجر نشود.

یکی از معلمان، پوشه کار را برای دانش آموز ضعیف ضروری می‌دانست و کارکرد آن را: ۱- مشخص کردن دلیل پیشرفت یا عدم پیشرفت دانش آموز ۲- مشخص کردن نقاط ضعف دانش آموز و راهنمایی والدین و ۳- مشخص کردن اشکالات آموزشی معلم بیان کرد. این کارکردهای

پوشه درست است. اما این‌که پوشه کار را فقط برای دانش‌آموز ضعیف ضروری بدانیم اشتباه است. زیرا می‌توان با پوشه نقاط مثبت دانش‌آموز زرنگ را نیز قوت بخشید و تقویت کرد. تعدادی از معلمان به هدف‌دار بودن پوشه اشاره کردند، ولی این هدف‌داری را به درستی نتوانستند توضیح دهند. این‌که بگوییم فقط پوشه باید هدف‌دار باشد کافی نیست بلکه باید بدانیم این هدف‌داری را چگونه ایجاد کنیم. در وضعیت مطلوب با تاریخ‌دار کردن و موضوع محور کردن مواد درون پوشه می‌توانیم بفهمیم که دانش‌آموز در طول یک مدت معین در یک هدف خاص پسرفت یا پیشرفت داشته است و با شناسایی نقاط ضعف و قوت یادگیری او و کمک به او برای رفع ضعف‌ها و بالا بردن قوت‌هایش او را در رسیدن به هدف یاری کنیم.

تعدادی از معلم‌ها به قرار دادن ارزشیابی‌های مستمر در پوشه اشاره کردند، مثلاً یکی از آنان گفت که "هر ماه، ۲ تا امتحان از هر درس در پوشه می‌گذارم". اگر معلم در طی یک دوره‌ی زمانی آموزشی مانند نیمسال تحصیلی و در فواصل زمانی مشخص آزمون‌هایی را از محتوای یک درس اجرا کند بدون اینکه هیچ ارتباطی بین اجرای آزمون قبلی و بعدی وجود داشته باشد و معلم و دانش‌آموز از هر آزمون بازخورد نگیرند، این فهم از ارزشیابی مستمر نادرست است و باید اصلاح شود. بازخوردهای مواد درون پوشه‌های مورد بررسی بیشتر به صورت عبارت‌های خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیاز به تلاش، آفرین، صدآفرین و بازخوردهای موزون بودند. این بازخوردها بازخوردهای کاملی نیستند. در وضعیت مطلوب، در ارزشیابی توصیفی کیفی دانش‌آموزان درحین فرایند یاددهی-یادگیری، بازخورد به صورت مقیاس ترتیبی (رتبه) یا فاصله‌ای (نمره) دریافت نمی‌کنند؛ زیرا ارائه‌ی این نوع بازخوردها به دانش‌آموزان فرایند یادگیری را سست می‌نماید و موجب توقف یادگیری می‌شود. حتی‌المقدور بازخوردها باید به صورتی بیان شود که در آن ضعف و قوت کار و رهنمودهای موردنیاز نوشته شود. تکالیف و آزمون‌های مدادکاغذی در بعضی از پوشه‌ها بیشترین حجم آن را اشغال کرده بود و همچنین مواد درون پوشه، اهداف دروس قرآن و فارسی بخش بخوانیم را پوشش نمی‌داد. در وضعیت مطلوب، پوشه‌ی کار ناظر بر آن اهدافی است که نتایج و برون‌داد آن به صورت کاغذی قابل مشاهده باشد. بنابراین این‌که در مورد اهداف این دو درس اثری در پوشه‌ها وجود نداشت درست است.

عملکرد آموزگاران در تهیه و به‌کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

- برداشت معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی از چک‌لیست (فهرست واری) چیست؟

در جواب به این سؤال پژوهش می‌توان، برداشت معلمان از چک‌لیست (فهرست واری) را به سه دسته تقسیم‌بندی کرد:

- ۱- "کارنامه" را چک‌لیست (فهرست واری) می‌دانستند.
- ۲- "دفتر کلاسی" را چک‌لیست (فهرست واری) می‌دانستند.
- ۳- چک‌لیست (فهرست واری) را "وقت‌گیر" می‌دانستند.

- معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی (کیفی) چک‌لیست (فهرست واری) را چگونه تولید می‌کنند و به‌کار می‌برند؟

تعدادی از معلم‌ها اعلام کردند به علت وقت‌گیر بودن، از چک‌لیست (فهرست واری) استفاده نمی‌کنند یا بسیار کم استفاده می‌کنند. فقط یکی از معلم‌ها، سه نمونه از چک‌لیست‌های (فهرست واری) خود را در اختیار پژوهشگر قرارداد. چک‌لیست‌ها (فهرست واری) مورد بررسی قرار گرفت: دو نمونه از چک‌لیست‌ها (فهرست واری) به‌صورت گروهی تنظیم شده بود و عملکرد درسی دانش‌آموز را در دروس ریاضی و بخوانیم و بنویسیم می‌سنجید. چک‌لیست (فهرست واری) دیگر به‌صورت انفرادی تنظیم شده و مربوط به ثبت رفتار فردی دانش‌آموز بود. برای هر دانش‌آموز جلوی اهداف و انتظارات با مقیاس‌های رتبه‌ای "خوب، خیلی خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش" تکمیل شده بود. این چک‌لیست‌ها (فهرست واری) به ترتیب دارای تعداد، ۱۷، ۱۸ و ۲۷ گویه بودند.

تعدادی از معلم‌ها از "دفتر کلاسی" به‌عنوان چک‌لیست (فهرست واری) نام بردند، که به تحلیل آن پرداخته می‌شود: "دفتر مدیریت فرایندهای کلاس" که نزد معلم‌ها با نام "دفتر کلاسی" معروف بود، از طرف اداره‌ی آموزش و پرورش به همه مدارس تحویل داده شده بود. مثلاً این معلم‌ها در جدول ثبت عملکرد دانش‌آموز به‌صورت مختصر و توصیفی برای تعدادی از دانش‌آموزان فقط نام درس‌ها را نوشته بودند و با عبارت‌های "خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش" به هر دانش‌آموز رتبه داده بودند.

تعدادی از معلم‌ها از "کارنامه" به عنوان چک‌لیست (فهرست واری) نام بردند. کارنامه مورد نظر این معلم‌ها، ریزنمرات دانش‌آموزان بود که آن را در آخر هر ترم برای هر دانش‌آموز تکمیل می‌کنند. شامل یک جدول دویبعدی است که در ردیف آن نام درس هر پایه و اهداف آن‌ها نوشته شده است و معلم باید در جلوی هر یک از اهداف یکی از رتبه‌های "خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش" را علامت می‌زد.

- مشکلات معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی در تولید و به‌کارگیری چک‌لیست (فهرست واری) چیست؟

یکی از مشکلات، عدم استفاده معلم‌ها از چک‌لیست (فهرست واری) بود. آن‌ها علت عدم به‌کارگیری این ابزار را "وقت‌گیر بودن تهیه و اجرای آن" می‌دانستند. مثلاً سرگروه آموزشی، علت عدم تمایل معلمان به تهیه‌ی چک‌لیست (فهرست واری) را "وقت‌گیر بودن" آن می‌دانست. تعدادی از معلم‌ها گفتند: "برای همه‌ی دروس و اهداف می‌توانیم از چک‌لیست (فهرست واری) استفاده کنیم" و "برای دروس فارسی، ریاضی و علوم به‌جز درس قرآن می‌توانیم از چک‌لیست (فهرست واری) استفاده کنیم". این‌ها نشان می‌دهد که معلم‌ها به‌طور دقیق نمی‌دانند که چک‌لیست (فهرست واری) را برای چه اهداف و کجا استفاده کنند. در وضعیت مطلوب، چک‌لیست (فهرست واری) برای اهداف خاصی که با روش‌های دیگر از جمله تکالیف درسی و آزمون‌های مدادکاغذی قابل بررسی نیستند به کار می‌رود، مثلاً اهداف درس‌های فارسی (بخوانیم)، قرآن، تربیت بدنی و پاره‌ای از اهداف درس علوم. بنابراین تشخیص معلمان در این زمینه که برای کدام اهداف از این ابزار استفاده کنند بسیار اهمیت دارد و برای این کار می‌طلبند که معلم با اهداف دروس آشنایی داشته و نیز مهارت لازم برای اجرای چک‌لیست (فهرست واری) را دارا باشد. مطابق نظر حسینی (۱۳۸۹) در کاربرد ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی باید سه اصل "تناسب ابزار با هدف"، "صرفه‌جویی" و "تناسب با امکانات" را رعایت کرد. در این الگوی ارزشیابی، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات ممکن است این تصور را در بین معلمان ایجاد کند که به‌کارگیری این ابزارها وقت‌گیر است و باعث می‌شود که زمان کمتری را به فعالیت‌های یاددهی - یادگیری اختصاص دهند. این تصور اگرچه در ظاهر چندان بی‌راه نیست، اما می‌توان با بررسی و دقت

عملکرد آموزگاران در تهیه و به کارگیری ابزار جمع آوری و ...

بیشتر در ماهیت عمل ارزشیابی و سه اصل یاد شده این تصور را اصلاح نمود و خطای آن را نشان داد.

تمایز نکردن چکلیست (فهرست واری) از کارنامه و دفتر کلاسی یکی دیگر از مشکلات معلم‌ها بود. برداشت تعدادی از معلم‌ها از چکلیست (فهرست واری) "کارنامه" بود. کارنامه یا همان ریزنمرات دانش آموز در آخر ترم تکمیل می‌شود و یک جمع‌بندی از عملکرد دانش آموز است. در وضعیت مطلوب، رویکرد جمع‌آوری اطلاعات در ارزشیابی توصیفی، فرایندی است. یعنی در حین شکل‌گیری یادگیری دانش‌آموزان اطلاعات موردنیاز جمع‌آوری شده و در هنگام نیاز برای تصمیم‌گیری مورداستفاده قرار می‌گیرد. چکلیست (فهرست واری) هم یکی از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات است که باید در آن این ملاک رعایت شود و از آن برای ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموز در حین شکل‌گیری آن استفاده شود، نه در پایان فرایند یادگیری مثل پایان نیمسال تحصیلی.

برداشت تعداد دیگری از معلم‌ها از چکلیست (فهرست واری)، "دفترکلاسی" یا "دفتر مدیریت فرایندهای کلاس" بود که از طرف اداره‌ی آموزش و پرورش به همه مدارس تحویل داده شده تا فرایندهای کلاسی را در آن ثبت کنند، در جدولی که مربوط به ثبت عملکرد دانش‌آموز بود، بیشتر معلم‌ها جلوی دروس رتبه‌های خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر، نوشته بودند؛ که آن را نمی‌توان چکلیست (فهرست واری) به حساب آورد؛ زیرا اولاً در راهنمای این دفتر گفته شده که معلم‌ها نباید از چنین بازخوردهایی استفاده کنند بلکه باید بازخوردها به صورت توصیفی باشد. ثانیاً در مورد نحوه تهیه چکلیست (فهرست واری) باید نشانه‌های هر یک از اهداف دروس به صورت فهرستی آورده شود نه عنوان دروس.

- برداشت معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی، از واقع‌نگاری چیست؟

برداشت معلم‌ها از واقع‌نگاری عبارت بود از: "در نظر گرفتن مشکلات دانش‌آموزان و حل آن‌ها، بدون نوشتن"، "نوشتن موارد درسی و انضباطی در دفتر کلاسی"، "نوشتن پسرقت و پیشرفت دانش‌آموز، شناسایی مشکل او و ارائه‌ی راه‌حل"، "واقع‌نگاری وقت‌گیر است". تعدادی هم که اصلاً اسم واقع‌نگاری را نشنیده بودند.

- معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی واقع‌نگاری را چگونه تولید می‌کنند و به کار می‌برند؟

تعدادی از معلم‌ها بیان کردند که "واقع‌نگاری را به صورت عملی انجام داده و نوشته‌اند". تعداد دیگری از آنان گفتند که "واقع‌نگاری را در دفتر کلاسی می‌نویسند"؛ بررسی دفتر کلاسی این معلم‌ها نشان داد که آن‌ها موارد درسی و انضباطی دانش‌آموز را در دفتر کلاسی به صورت پراکنده یادداشت کرده بودند. تعدادی از معلم‌ها هم به علت "وقت گیر بودن" از واقع‌نگاری استفاده نمی‌کردند. یکی از معلم‌ها، واقع‌نگاری را "نوشتن مشکلات دانش‌آموز و پسرقت و پسرقت او در دفتر مشق دانش‌آموز برای والدین می‌دانست".

- مشکلات معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی (کیفی) در تهیه و به کارگیری واقع‌نگاری

چیست؟

اشکالی که در به کارگیری این ابزار توسط تعدادی از معلم‌ها وجود دارد این است که آن‌ها واقع‌نگاری انجام نمی‌دادند. آنان یکی از دلایل انجام ندادن واقع‌نگاری را "وقت گیر بودن" بیان کردند. در وضعیت مطلوب، اگر معلم‌ها واقع‌نگاری را به افراد خاص و رفتارهای خاص محدود کنند و آن دسته از بازده‌های یادگیری را که به خوبی می‌توانند با آزمون‌های کتبی، آزمون‌های عملکردی یا حتی با روش‌های فهرست و ارسنی سنجش کنند با روش واقع‌نگاری مورد سنجش قرار ندهند؛ در این صورت واقع‌نگاری، وقت گیر نخواهد بود. یکی دیگر از دلایل انجام ندادن واقع‌نگاری را، "تعداد زیاد دانش‌آموزان" بیان کردند که این دلیل نیز پذیرفته نیست، زیرا تعداد دانش‌آموزان آن کلاس، حدود ۲۰ نفر بودند که این تعداد زیادی نیست. دلیل دیگر را چنین بیان کردند: "وقتی با زبان می‌توانم مشکلات را حل کنم چرا بنویسم" و "برجسته شدن مشکلات دانش‌آموز مناسب نیست". این مشخص می‌کند که آن‌ها با فواید نوشتن واقع‌نگاری آشنا نیستند. اشکال دیگر، در برداشت معلم‌ها این بود که فقط "مشکلات دانش‌آموز" را جزء واقع‌نگاری می‌دانستند. در وضعیت مطلوب، رفتارهای مثبت و منفی دانش‌آموز که با روش‌های دیگر قابل بررسی نیستند را با واقع‌نگاری می‌توان مورد بررسی قرار داد؛ مثل نحوه تعامل با همسالان، پرخاشگری، گوشه‌گیری، ناسازگاری‌های ویژه، رفتارهای غیرقابل انتظار (صرف نظر از مثبت یا منفی بودن آن)، بروز مهارت‌ها یا توانایی‌های خاص، ابتکارات، خلاقیت-ها و غیره. به هر حال موقعیت‌های زیادی در کلاس وجود دارد که معلم می‌تواند از آن‌ها

عملکرد آموزگاران در تهیه و به کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

گزارش مشروح تهیه کند و نشان دهد رشد و پیشرفت دانش‌آموز در یک مهارت خاص یا رفتار خاص چگونه است.

تعدادی هم با نحوه نوشتن واقعه‌نگاری آشنا نبودند و فقط به این که "در دفتر کلاسی مواردی را یادداشت می‌کنیم" اکتفا می‌کردند. در وضعیت مطلوب، نوشتن موارد پراکنده و نامرتب در رابطه با دانش‌آموز در دفتر کلاسی یا دفتر یادداشت نمی‌تواند به‌عنوان واقعه‌نگاری محسوب شود. چون در واقعه‌نگاری باید روند اتفاقات معنی‌دار یادداشت شود. یکی از معلم‌ها، بازخوردهایی را که در دفتر مشق دانش‌آموز برای والدین نوشته بود را واقعه‌نگاری می‌دانست. وی می‌خواست مشکل دانش‌آموز یا ضعف و قوت کار او را از این طریق به اطلاع والدین برساند. در وضعیت مطلوب، بهتر است اطلاعاتی که از مشاهدات ثبت شده به دست می‌آید از دسترس دیگران، حتی والدین، دور باشد و در صورت نیاز و برای اعمال مداخله‌های آموزشی و رفع مشکلات احتمالی دانش‌آموز، در اختیار والدین و یا مسئولین مدرسه قرار گیرد.

- برداشت معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی از آزمون عملکردی چیست؟

شناخت معلم‌ها نسبت به آزمون عملکردی از واقعه‌نگاری بیشتر بود. برداشت بیشتر معلم‌ها از آزمون عملکردی، "آزمون‌هایی که از طرف اداره‌ی آموزش و پرورش فرستاده می‌شد" بود. برداشت تعداد دیگری از معلم‌ها هم از آزمون عملکردی، "فعالیت‌ها و کارهای عملی دانش‌آموز در کلاس، مثل ساخت وسایل هنری، اجرای نمایش، تحقیق و..." بود.

فقط یکی از معلم‌ها، با انواع آزمون عملکردی آشنا بود، نحوه‌ی تهیه و چگونه استفاده از آنها را می‌دانست و آنها را به کار می‌برد.

- معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی، ابزار آزمون عملکردی را چگونه تولید می‌کنند و به کار می‌برند؟

تعدادی از معلم‌ها، آزمون عملکردی را "آزمون‌هایی که از طرف اداره‌ی آموزش و پرورش فرستاده می‌شد و آنها در کلاس به صورت گروهی برگزار می‌کردند" می‌دانستند. تهیه‌ی آزمون عملکردی توسط اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان به این صورت بود که؛ ابتدا اداره‌ی آموزش و پرورش، نمونه سؤالات عملکردی معلم‌ها را جمع‌آوری می‌کرد. سپس، از بین مجموع سؤالات عملکردی، چند سؤال را انتخاب می‌کرد و برای اجرا به مدارس می‌فرستاد. آزمون‌ها در مدارس به این صورت برگزار می‌شد که؛ معلم‌ها، دانش‌آموزان را در گروه‌های سه یا چهارنفره

گروه‌بندی می‌کردند و وسایل موردنیاز را در اختیار آنان می‌گذاشتند و آن‌ها باید در یک مدت‌زمان مشخص به سؤال‌های عملکردی جواب می‌دادند. پژوهشگر این آزمون‌ها را از اداره‌ی آموزش و پرورش تحویل گرفت و مورد بررسی قرار داد. این آزمون‌ها مربوط به درس ریاضی و علوم پایه‌های اول تا سوم بود. با تحلیل آن‌ها مشخص شد که هر آزمون از چند فعالیت و هر فعالیت از اجزاء موضوع، زمان، مهارت، وسایل و دستور کار تشکیل شده بود. ولی روش ارزشیابی از نتایج عملکرد دانش‌آموزان که یکی از اجزاء آزمون عملکردی است، در هیچ‌کدام از فعالیت‌ها مشخص نشده بود.

- مشکلات معلم‌های مجری ارزشیابی توصیفی - کیفی در تولید و به‌کارگیری آزمون عملکردی چیست؟

تعداد زیادی از معلم‌ها، از آزمون عملکردی در ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی استفاده نمی‌کردند، از چگونگی تهیه‌ی آزمون عملکردی اطلاعی نداشتند و فقط سالی یک‌بار آزمون‌هایی که از طرف اداره‌ی آموزش و پرورش برای آن‌ها فرستاده می‌شد را در کلاس خود اجرا می‌کردند. نحوه‌ی برگزاری این آزمون‌ها، شرایط آزمون را داشت، فقط روش ارزشیابی از نتایج عملکرد دانش‌آموز در برگه‌ی آزمون مشخص نشده بود. در وضعیت مطلوب، آزمون عملکردی باید دارای هدف، فعالیت، ابزار و وسایل و روش ارزشیابی باشد. تعدادی از معلم‌ها، کارهای عملی دانش‌آموزان در کلاس و منزل، مانند آزمایش‌های علوم و ساخت مکعب را آزمون عملکردی می‌دانستند. درست است که این کارها، عملکرد دانش‌آموز را نشان می‌دهد، ولی اگر شرایط آزمون را نداشته باشد و هدف معلم، سنجش مهارتی در دانش‌آموز نباشد، نمی‌توان آن را جزء آزمون عملکردی به حساب آورد (حسنی، ۱۳۸۹). تعدادی از معلم‌ها، تکالیف دانش‌آموزان را جزء آزمون عملکردی می‌دانستند. باید گفت که در برخی موارد تکالیف درسی با آزمون‌های عملکردی بسیار شبیه یکدیگرند، تفاوت در هدف اجرای آن‌هاست؛ به این صورت که در آزمون‌های عملکردی، هدف اساسی آزمودن دانش و مهارت‌های کسب‌شده‌ی دانش‌آموزان است، اما در تکالیف، هدف اساسی ماندگاری، بهبود و توسعه‌ی مهارت‌های آنان است و معلم مستقیماً قصد ارزشیابی از آنان را ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی همواره به نحو انفکاک ناپذیری در کنار تدریس و یادگیری مورد توجه صاحب‌نظران بوده است (باقری، ۱۳۸۵). نتایج این تحقیق نشان داد که معلم‌ها، اولاً شناخت مناسبی از ابزارهای ارزشیابی توصیفی نداشتند. ثانیاً، ابزارها را وقت‌گیر می‌دانستند، ثالثاً، ارزشیابی توصیفی را صرفاً تکمیل پوشه کار، چک‌لیست (فهرست واری) و بقیه‌ی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات می‌دانستند. بنابراین معلم‌ها، دچار کژتابی ذهنی ابزار زدگی و مشکل تعدد ابزارها هستند. در بررسی این مشکل (تعدد ابزارها)، باید گفت اگر معلم، ابزارها را با توجه به سه اصل: تناسب ابزار با هدف، تناسب ابزار با امکانات و صرفه‌جویی به کار ببرد، ابزارهای ارزشیابی توصیفی وقت‌گیر نخواهند بود. مراحل اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس درس شامل: آگاهی از اهداف و انتظارات؛ جمع‌آوری اطلاعات به وسیله ابزارها؛ تحلیل و تفسیر اطلاعات کسب‌شده از عملکرد دانش‌آموز به وسیله ابزارها، داوری؛ تصمیم‌گیری درباره‌ی اصلاح و بهبود یادگیری دانش‌آموز و سپس بازخورد است. این مراحل اجرای ارزشیابی توصیفی، دوری و پیوسته است و بعد از این که یک هدف به پایان رسید، هدف بعدی شروع می‌شود. هیچ‌وقت از حرکت باز نمی‌ایستد و به طرف بهبود یادگیری به پیش می‌رود؛ بنابراین، ابزارها، جزء کوچکی از اجرای ارزشیابی توصیفی هستند و معلم‌ها نباید همه ارزشیابی توصیفی را در ابزارهای آن، مانند پوشه کار یا چک‌لیست (فهرست واری) خلاصه کنند. همان‌طور که تعدادی از معلم‌ها گفتند: "کلاس‌های ضمن خدمت ناقص است و حتی یک کتاب راجع به ارزشیابی توصیفی به ما معرفی نشده است" و "ما برای اجرای ارزشیابی توصیفی خوب توجه نشدیم". این نشان‌دهنده‌ی عدم اطلاع‌رسانی کافی به معلمان است. عدم آگاهی معلمان بر روی عملکرد آنها تأثیر می‌گذارد. همان‌طور که حسینی (۱۳۸۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که: بین آگاهی و عملکرد معلمان در ارزشیابی توصیفی رابطه وجود دارد. تحقیق به این نتیجه رسید که عدم آشنایی معلمان مجری ارزشیابی توصیفی در این شهرستان از چگونگی تهیه و به کارگیری ابزارهای مورد بررسی در این تحقیق، از ناکافی و بی‌کیفیت بودن کلاس‌های ضمن خدمت برگزارشده برای معلمان و معرفی نکردن و در اختیار نگذاشتن منابع رسمی راجع به چگونگی تهیه و کاربرد ابزارهای ارزشیابی توصیفی در این کلاس‌ها هم ناشی می‌شود. این نتیجه، با تحقیق خوش‌خلق (۱۳۸۶) مطابقت دارد. در این تحقیق آمده است که بیشتر مدرسان کلاس‌های

ضمن خدمت به دلیل ناکافی بودن منابع آموزشی مناسب، خود به شیوه‌ی سلیقه‌ای از دیگر منابع مربوط به اصول و ساخت ابزارهای اندازه‌گیری در کلاس درس استفاده کرده‌اند که تفاوت چشمگیری بین محتوای منابع آموزشی رسمی (ارسالی از معاونت آموزش عمومی) و محتوای منابع آموزشی غیررسمی وجود دارد. این تفاوت‌ها در مواردی آن‌چنان برجسته و چشمگیر است که در اکثر اوقات معلم‌ها از کاربرد منابع آموزشی رسمی اجتناب می‌کنند. علت دیگر مشکلاتی که در عملکرد معلمان وجود داشت این بود که تعدادی از معلم‌ها، ارزشیابی سنتی (نمره‌ای) را بهتر از ارزشیابی توصیفی می‌دانستند، چون معتقد بودند که "نمره بیست به دانش‌آموزان انگیزه می‌داد". همچنین به علت اینکه این طرح دو سه سالی است که اجرای سراسری شده؛ بنابراین هنوز معلم‌ها تبخّر لازم را در آن کسب نکرده بودند. پیشنهادهای کاربردی بدین قرار است:-

کلاس‌های ضمن خدمت بهتر و غنی‌تری برای مجریان طرح در استان‌ها برگزار شود، دوره‌های آموزشی توسط مدرسانی که به ارزشیابی توصیفی مسلط هستند و دوره‌های ارزشیابی توصیفی را به صورت مستقیم گذرانده‌اند آموزش داده شود. در این دوره‌ها، راجع به چرایی و چیستی ارزشیابی توصیفی برای معلم‌ها توضیح داده شود، چگونگی اجرای ارزشیابی توصیفی و نحوه‌ی تهیه و به‌کارگیری ابزارها به صورت عملی و کاربردی به معلم‌های مجری، آموزش داده شود و آن‌ها را به مطالعه منابع تشویق کنند. - معلمان که سابقه‌ی طولانی در ارزشیابی سنتی داشتند، در مقابل تغییر جدید مقاومت می‌کردند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود فرصت بیشتری به آن‌ها داده شود تا تبخّر لازم را در طرح جدید هم کسب کنند. - در حالی که دانش‌آموزان از بازخوردهای کتبی عملکردی (مانند: "آفرین عملکرد شما بهتر از قبل شده است"، "آفرین، صدآفرین" و از این قبیل) بسیار استقبال می‌کنند، از آن بهره می‌گیرند و بر اساس آن کارآمدی خود را در انجام تکلیف افزایش می‌دهند، نسبت به بازخوردهای شفاهی معلم به اندازه‌ی بازخوردهای کتبی رغبت ندارند، البته این در حالی است که بازخوردهای شفاهی به اندازه کافی آگاهی‌دهنده نیستند بالخصوص زمانی که توسط معلمان مبتدی‌ای ارائه شوند که در دادن توضیحات کلامی کامل به دانش‌آموز سهل‌انگاری می‌کنند (فریمن و لویز ۱۹۹۸) پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بازخوردهای شفاهی معلم به اندازه بازخوردهای کتبی بر میزان کارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تأثیر ندارد، بالأخص اگر دانش‌آموزان نسبت به گفته‌های معلم اعتماد کافی نداشته باشند (چانوک، ۲۰۰۰؛ های لند، ۲۰۰۰). - با توجه به این‌که معلمان مدارس این شهرستان از

عملکرد آموزگاران در تهیه و به کارگیری ابزار جمع آوری و ...

کلاس‌های همدیگر بازدید به عمل می‌آوردند و کار هر معلم بر روی معلمان دیگر تأثیرگذار بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود نظارت بر کار معلمان به صورت جلسات تبادل تجربه بین معلمان برگزار شود. اگر در این جلسات معلمان روش کار همدیگر را نقد کنند و فقط به بازدید از کلاس‌های همدیگر اکتفا نکنند؛ مطمئناً همین گروه همکاران می‌توانند بهترین ناظران باشند. چون نظارت به معنای سنتی آن یعنی نظارت مچ‌گیرانه در ارزشیابی توصیفی کارساز نیست و این نظارت، باید مشفقانه و دوستانه باشد.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). *پژوهش کیفی از نظریه تا عمل*. تهران: علم.
- ابومحمدی، مرضیه؛ خانقایی، بی بی ملیحه (۱۳۸۴). *بررسی دیدگاه معلمین دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی ۸۴-۸۳*. پایان نامه کارشناسی. دانشگاه یزد.
- اصلان‌پور، سخاوت (۱۳۹۰). *بررسی چگونگی کاربرد ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی توسط معلمان مجری دبستان‌های شهرستان بندر انزلی*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده تحصیلات تکمیلی. دانشگاه پیام‌نور
- امیری، طاهره (۱۳۸۵). *بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴*. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال بختیاری
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). *ارزش‌یابی آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال اول شماره ۲. ۲۴-۱
- بیرمی پور، علی، شریف، مصطفی، جعفری، سید ابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). *شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور*. مجله پژوهش‌های برنامه درسی. ۱(۲). صص ۲۸-۱
- بیگی، رضا (۱۳۸۸). *مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی - کیفی با ارزشیابی کمی*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). *ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه الزهرا (س)

حسینی، محمد (۱۳۸۹). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس. ویراست دوم. تهران: انتشارات عابد

حسینی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۳). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی (۸۳-۸۲).

حسینی، محمدحسن (۱۳۸۹). بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی و عملکرد آن‌ها در ارزشیابی توصیفی پایه‌ی اول ابتدایی مدارس ناحیه‌ی یک شیراز سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش-آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.

حیدری، شهریار (۱۳۸۸). بررسی نگرش معلمان ابتدایی شهر سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه کردستان

خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵). گزارش اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی برخی از مناطق کشور در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ (مرحله سوم). گزارش پژوهشی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش خلق، ایرج (۱۳۸۶). طرح ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

رزم آرا، صمد (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. دانشگاه پیام نور.

رزی، جمال (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به مدرسه در دانش-آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر بیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. دانشگاه تبریز.

رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روان-حرکتی دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۸ سال پنجم

زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره پنجم. سال شانزدهم. شماره ۲. صص ۷۹-۹۲

شیروانی، جلال الدین (۱۳۸۸). بررسی نگرش معلمان و مدیران مجری ارزشیابی توصیفی نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی. شورای تحقیقات استان ایلام

عملکرد آموزگاران در تهیه و به‌کارگیری ابزار جمع‌آوری و ...

صالحی، زهرا (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی. دانشگاه علامه طباطبایی

عیسی زاده، توحیده (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی، مسائل رفتاری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی

فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روان حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر کاهش اختلالات رفتاری گروهی از دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شهر شیراز. شورای تحقیقات استان فارس.

کلهر، منوچهر (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. شورای تحقیقات استان قزوین.

ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی. شماره چهاردهم. صص ۷۱-۹۲

محمدی، فرزانه (۱۳۸۴). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه الزهرا (س)

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. دبیرخانه شورا. سال ۱۳۸۲ و ۱۳۸۸

مرتضایی نژاد، عصمت (۱۳۸۴). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربردی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری.

معظمی، زهرا (۱۳۸۹). بررسی گزارش معلمان پایه اول و دوم ابتدایی شهر تهران نسبت به تحقق طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری و بهبود بهداشت روحی و روانی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا تهران.

موسوی، سید ضیاءالدین (۱۳۸۴). نظرسنجی از اولیا و معلمان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۸۳. سازمان آموزش و پرورش استان قم.

- میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان.
- نادری، مهین (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و چشم اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری. پایان نامه کارشناسی ارشد. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- نامداری پژمان، مهدی، کیامنش، علیرضا (۱۳۹۰). ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی شرکت‌کننده در مطالعه پرلز ۲۰۰۶. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال پنجم. شماره ۲۰. بهار. ۵۷-۳۷.
- یادگارزاده، غلامرضا، عسگری، اردشیر (۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه درسی علوم دوره ابتدایی بر اساس نظر معلمان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال ششم. شماره ۲۳. ۱۶۱-۱۳۲.

- Beretta, A(1990)Implementation of the Bangalora Project. Applied Linguistics. 11(4):321-337
- Chanock, K. (2000) Comments on essays: do students understand what tutors write?, Teaching in Higher Education. 5(1).pp 95-105.
- Freeman, R. & Lewis, R. (1998) Planning and Implementing Assessment (London, KoganPage).
- Fullan, M(2007). The New Meaning of Educational Change (4th ed).New York: Teacher Collage Press.
- Gahin, G.,& Myhill, D(2001). The Commuicative approach in Egypt: Exploing the Secrets of the Pyramids. TEEL WEB JOURNAL1(2). Retrieved July 24. 2003, Available: <http://www.teflwebj.org/v1n2/gahim-myhill.html>.
- Hyland, P. (2000) Learning from feedback on assessment, in: A. Booth and P. Hyland (Eds)The practice of university history teaching (Manchester, Manchester University Press).
- Lynch. M. M Arguerita (2008).The Online Education a Guide to Creating the Virtual Classroom.Routledge Falmer.pp5- 37
- Crawford.Davidc.Evaluation Exploration.Ohio: State Edu.
- Martin-kniep,G(1999).Capturing the Wisdom of Practice: Profetional Portpolio. Education.Alexandra,VA:ASCD
- Ornstein. A.C.Hunkins.F. (2004).Curriculum Foundations, Principles and Issues(4th ed).Ma. Allyn and Bacon