

کاوش الگوی ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش: مطالعه ترکیبی

رضاعقیلی^۱، شقایق فدایی^۲، فاطمه پسند^۳، فرشته یدالهی^۴، معصومه اسلامی^۵

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان، استان چهارمحال و بختیاری

^۲ دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد

^۳ دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد

^۴ دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد

^۵ دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

رضا عقیلی

rezaaghili48@yahoo.com

چکیده

هدف کلی این پژوهش ترکیبی آشیانه ای مدل آزمایشی پیاده سازی الگوی ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش می باشد. در بخش کیفی این پژوهش شامل مطالعه تجارب زیسته درسه مرحله که در آن تجارب فراگیران را از ارائه الگوی ارزشیابی توصیفی پیش از ارائه متغیر مستقل، در هنگام و پس از آن کشف گردید. در بخش کمی نیز یک تحقیق نیمه آزمایشی شامل یک پیش آزمون از ۲ گروه آزمایش و کنترل و یک پس آزمون بعد از ارائه الگوبه گروه آزمایش می باشد. جامعه آماری در بخش کیفی و کمی شامل دانش آموزان آموزشگاه سمیه شهرستان فارسان می باشد که با رویکرد نمونه گیری یکسان دانش آموزان به عنوان مشارکت کنندگان خواهند بود. ابزار پژوهش برای استخراج تجارب فراگیران مصاحبه نیمه ساختاریافته و برای سنجش میزان اطلاعات اولیه در پیش آزمون، آزمون بود که در بخش کمی برای محاسبه روایی آزمون از تحلیل گویه ها و برای آزمون پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده هادر بخش کیفی از تحلیل مضمون و برای میزان موفقیت الگوی مورد نظر از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید که نتایج نشان داد که در کل الگوی ارزشیابی توصیفی طبق نظر دانش آموزان از وضعیت خوبی برخوردار نیست و الگوی تلفیقی ارائه شده می تواند بسیاری از مشکلات اجرایی الگوی ارزشیابی توصیفی را برطرف نماید.

کلمات کلیدی: ارزشیابی توصیفی، دوره ابتدایی، پژوهش ترکیبی.

مقدمه

تاثیر شرایط جهانی و همچنین چالش های پیش روی نظام آموزشی سبب شده است که بهبود کیفیت آموزش را به عنوان یکی از ضرورت های اساسی نظام آموزشی مطرح گردد. در همین راستا ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر اساسی برنامه درسی از عوامل موثر در بهبود کیفیت آموزش مطرح می گردد (بیرمی پور، ۱۳۸۷).

به طور کلی هر فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش، نگرش و توانستن به عمل می آید ارزشیابی آموزشی به عنوان فرایندی مستمر و منظم برای توصیف کردن، هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت های آموزشی خود استفاده می کند (شریفی، ۱۳۸۸). ارزشیابی توصیفی نیز مانند هر طرح و تغییر جدیدی در نظام آموزشی با مشکلات و موانع خاص خود روبرو است که این مشکلات دستیابی کامل و دقیق به اهداف این ارزشیابی را با مشکل مواجه می سازد. اصل طلایی در رویکردهای جدید ارزشیابی برای یادگیری است نه ارزشیابی از یادگیری.

رویکردهای جدید رتبه بندی کردن دانش آموزان را از دستور کار ارزشیاب-معلم خارج می سازد و او را در مورد پیشرفت دانش آموز حساس می سازد، نگاه احترام آمیز به فراگیر را برمی انگیزد و بازخورد مثبت ورشد دهنده فراهم می نماید و از حافظه مداری روی برمی گرداند و سنجش مستمر و گام به گام را جایگزین آن می نماید و به عبارت دیگر هدف رویگردانی از ارزشیابی نمره گرا ارتقای کیفیت تجربیات یادگیری در مدرسه و دستیابی به نتایج بهتر در فرایند یادگیری است.

ارزشیابی 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 فاصله ای یا نمره ای از مقیاس رتبه ای برای ترسیم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یاری می جوید و از آنجا که ارزشیابی توصیفی نوعی ارزشیابی کیفی است از امتیازات این نوع ارزشیابی نیز برخوردار است.

در مجموع اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق کشور هنوز نتوانسته است به همه اهداف مورد نظر خود دست یابد اگرچه بعضی از اهداف معاونت آموزش عمومی و شورای عالی آموزش و پرورش تحقق یافته است اما در تحقق مهم تر مانند ارتقای کیفی سطح یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرایندی موفقیتی به دست نیاورده است (حبیبی، ۱۳۸۷).

از آنجا که آموزش نیز مانند سایر فعالیتها هزینه بر است یک سوال به ذهن متبادر میشود: چگونه میتوان پی برد که این هزینه های مالی، مادی و کالبدی و انسانی به درستی صرف و خرج شده است؟ به عبارتی آیا نظام آموزشی کشور و خرده اجزا آن متناسب با نیازها و خواسته های جامعه عمل می کند؟ آیا نیازهای اساسی جامعه در نظام آموزشی به خوبی دیده شده است؟

این سوالات و شاید صد هاسوال دیگر می تواند به اذهان هر کسی متبادر شود و هر فرد علاقه مند و فکوری را به تامل وادارد. عملکرد دانش آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش را ایجاب می کند. ارزشیابی تحصیلی نیز یکی از مولفه های اساسی نظام آموزشی است که موجبات پیوند بین دو مولفه یاددهی و یادگیری را ایجاد می کند. بررسی نظام ارزشیابی و تعیین اینکه با چه مشکلات و چالش هایی روبروست کمک شایانی به نظام آموزشی کرده و تلاش برای رفع این مشکلات و همچنین بهبودی کیفیت یادگیری و یاددهی انجام می شود. در نظام ارزشیابی سنتی تنهابه نتایج عینی و ملموس توجه می شد و تمامی تلاش معلم، دانش آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون نهایی و نمره بود. دادن نمره و یا رتبه اثر منفی بر یادگیری دارد و دانش آموزان با گرفتن نمره یار تبه، رهنمودها را فراموش می کنند (بلک، ۲۰۰۴).

به همین محقق بر آن شد تا جهت پیاده سازی الگوی ارزشیابی توصیفی به سوالات زیر پاسخ دهد:

کیفی: فراگیران چه ادراکی از الگوی ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش دارند؟

کمی: آیا تفاوت معناداری بین نمرات پیش آزمون و گواه وجود دارد؟

کیفی: فراگیران گروه های آزمایش و کنترل تجارب همزمان خود را چگونه توصیف می کنند؟

کمی: آیا تفاوت معناداری بین نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و گواه نسبت به الگوی ارزشیابی توصیفی وجود دارد؟

بایک جمع بندی می توان مهم ترین مشکلات ارزشیابی توصیفی را که در پژوهش های داخلی به صورت یافته های فرعی گزارش شده است اشاره کرد

- نبود معلمان کیفی و عدم آشنایی معلمان و مدیران با اهداف و ویژگی ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی (کلهر، ۱۳۸۸).

- فراهم نشدن زیرساخت های لازم برای اجرای طرح (مهاجر، ۱۳۸۷).

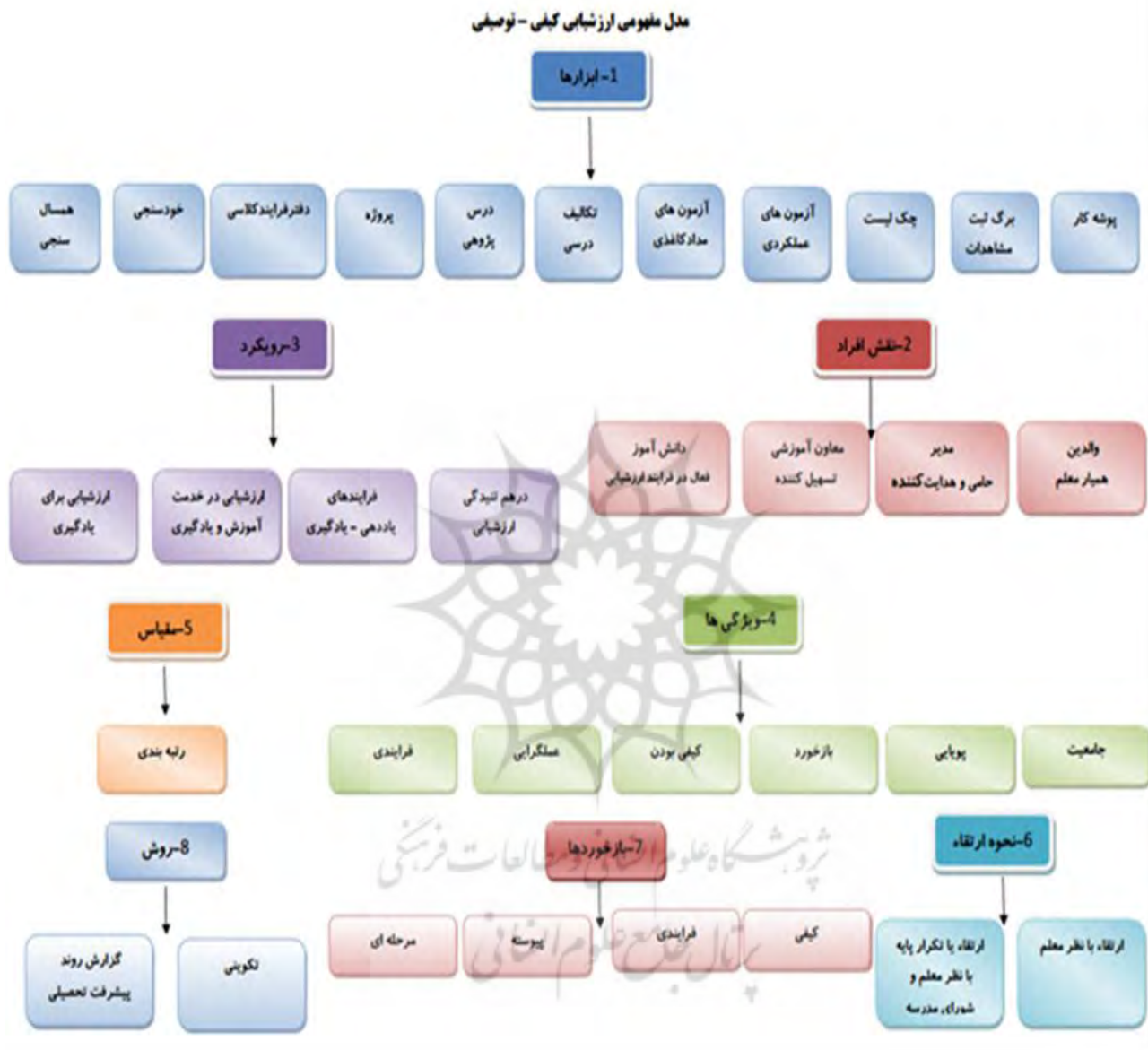
- نامطلوب و ناکافی بودن منابع آموزشی و آموزش های ضمن خدمت ارائه شده به مجریان و حجم زیاد کتابها (میرحسینی، ۱۳۸۶).

- عدم بازدهی ارزشیابی توصیفی در کلاس های پر جمعیت (حامدی، ۱۳۸۸).

- عدم هماهنگی کتابها و لوح های آموزشی با اهداف طرح (احمدی و حسینی، ۱۳۸۵).

- ناهماهنگی بین آموزش سنتی و ارزشیابی توصیفی (خوش خلق، ۱۳۸۹).

-وقت گیر بودن کار ارزشیابی توصیفی به دلیل تنوع ابزارها(حسنی،۱۳۸۳).
 -عدم هماهنگی با برنامه درسی قصدشده(بیمی پور، ۱۳۹۰).
 مدل مفهومی ارزشیابی کیفی-توصیفی

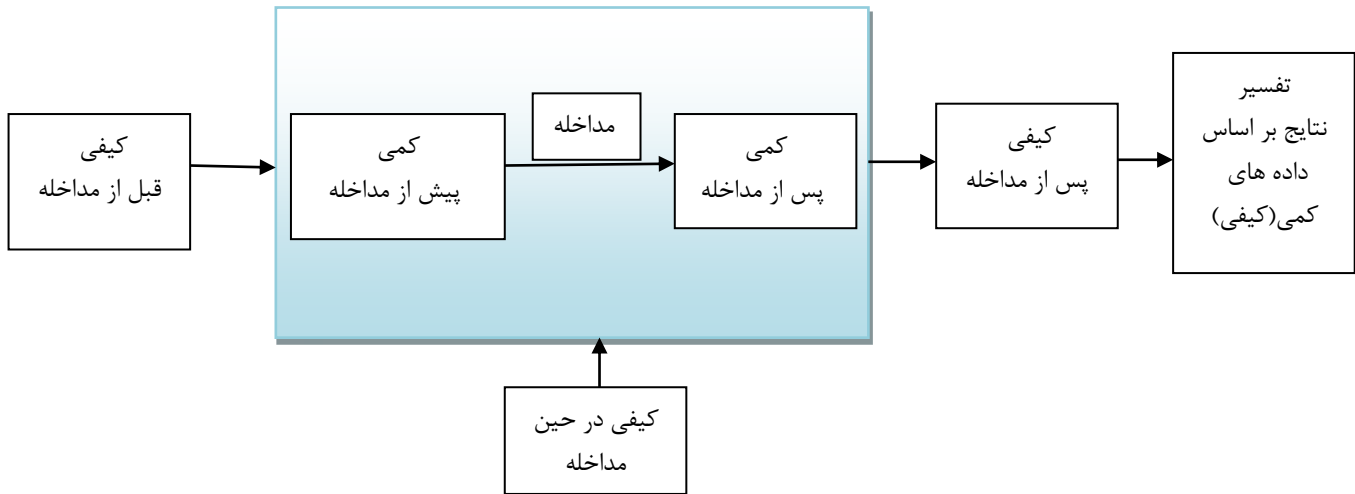


در این پژوهش برای تدوین و اجرای چارچوب پیاده سازی الگوی ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش ، از روش پژوهش ترکیبی^۱ استفاده می شود . منطق استفاده از طرح ترکیبی در پژوهش حاضر این است که با توجه به اهداف ، سئوالات و متغیرهای تحقیق، استفاده از پژوهش کیفی یا کمی صرف، نمی تواند پاسخگوی سئوالات پژوهش باشد لذا از طرح تحقیق ترکیبی استفاده می شود. از سوی دیگر، طرح ترکیبی مدل های متفاوتی دارد که در این پژوهش با توجه به اهداف و سئوالات از طرح ترکیبی آشیانه ای مدل آزمایشی^۲ به عنوان مناسب ترین طرح تحقیق استفاده می شود. منطق استفاده از طرح ترکیبی آشیانه ای در پژوهش حاضر این است که مشخص شود چه تغییراتی در تجربه های فراگیران در پیش، حین و پس از مداخله صورت می گیرد. لذا در این مدل آزمایشی آشیانه ای ابتدا پیش از ورود به بخش کمی، تجارب اولیه فراگیران کشف شده و سپس پیش آزمون در بخش کمی برای مقایسه اطلاعات دو گروه آزمایش و گواه در دوره

1. Mixed method

2. Embedded mixed method Dsign-Exprimental model

های منتخب اجرا می گردد. بعد از اعمال متغیر مستقل و در حین اجرا، مجدداً تجارب حاضر فراگیران کشف شده و سپس پس از موزن برای مقایسه اطلاعات نهایی دو گروه در دوره های منتخب صورت می گیرد و سپس تجارب نهایی فراگیران در خصوص ارائه الگوی ارزشیابی توصیفی کشف می گردد. در نهایت بر اساس نتایج کمی و کیفیت، بحث و نتیجه گیری صورت خواهد گرفت.



روش پژوهش در سه مرحله مربوط به بخش کیفی شامل استخراج تجارب یادگیرندگان در حین و پس از اجرای دوره‌ی آزمایشی پیش از شروع آزمایش، در هنگام آزمایش و پس از آزمایش از نوع پدیدارشناسی و روش پژوهش در بخش کمی از نوع طرح های نیمه آزمایشی پیش از موزن-پس از موزن با گروه گواه می باشد.

جامعه آماری، مشارکت کنندگان و روش انتخاب آنها:

جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کمی و کیفی شامل دانش آموزان آموزشگاه سمیه شهرستان فارس می باشد که با رویکرد نمونه گیری یکسان^۳ فراگیران دو کلاس که به شیوه تعیین تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه گواه قرار می گیرند و همین دو گروه در سه مرحله کیفی به عنوان مشارکت کنندگان خواهند بود.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش برای استخراج تجارب فراگیران مصاحبه نیمه ساختار یافته عمیق و برای سنجش میزان اطلاعات اولیه درپیش از موزن و میزان موفقیت آنان پس از اعمال متغیر مستقل (الگوی ارزشیابی توصیفی) از موزن خواهد بود.

اعتبار یابی داده ها

در بخش کمی برای محاسبه روایی آزمون از تحلیل گویه و برای محاسبه پایایی آن از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد. اعتبار داده های کیفی حاصل از تجارب فراگیران در قبل، حین و بعد از اجرای آموزش نیز از طریق دو تکنیک الف: قابل قبول و معتبر بودن^۴ و ب: قابل اعتماد بودن^۵ با استفاده از همسو سازی داده ها استفاده شد.

روش اجرا

به نظر می رسد بر مبنای اهداف پژوهش، مراحل زیر در پژوهش طی شود:

ضمن بررسی ادبیات پژوهش و دست یابی به مولفه های الگوی ارزشیابی توصیفی، در گروه آزمایشی دوره اجرا می شود، در مقابل در گروه گواه، فرایند آموزش به همان شیوه سنتی اجرا گردد. قبل از مداخله (اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی) تجارب فراگیران از ارزشیابی توصیفی، و سپس پیش از موزن در بخش کمی برای مقایسه اطلاعات دو گروه آزمایش و گواه در الگوهای منتخب گرفته می شود. بعد از

³ Identical sampling approach

⁴ Credibility

⁵ Dependability

اعمال متغیر مستقل و به عبارت دیگر اجرای آموزش با الگوی توصیفی، در حین اجرا، مجدداً تجارب فراگیران کشف شده و سپس پس از اتمام مداخله (اجرای آموزش با دو رویکرد توصیفی و سنتی) پس آزمون برای مقایسه اطلاعات نهایی دو گروه صورت می گیرد و همچنین تجارب نهایی فراگیران در خصوص فرایند یاددهی - یادگیری به شیوه توصیفی و سنتی پس از اتمام دوره استخراج می گردد. پس از جمع آوری داده های کمی و کیفی، نتایج از ترکیب داده های کمی و کیفی حاصل خواهد شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در بخش کیفی مربوط به مطالعه تجارب یادگیرندگان در قبل، حین و بعد از اجرای دوره، از تحلیل مضمون و برای میزان موفقیت دوره آموزشی با رویکرد توصیفی، از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید.



جمع بندی و نتیجه گیری

برای تحلیل در بخش کیفی از تحلیل مضمون استفاده گردید که در تحلیل مضمون موارد زیر صورت پذیرفت:

تحلیل مضمون، روشی برای شناسایی، تحلیل و گزارش مضامین در داخل داده هاست که حداقل این روش می تواند مجموعه داده ها را به تفصیل سازماندهی و توصیف نماید. با این وجود، اکثر اوقات از این هدف فراتر می رود و جنبه های مختلف موضوع پژوهش را تفسیر می نماید (براون و کلارک ۲۰۰۶). تحلیل مضمون دارای مراحل است که الزاماً مراحل آن یک فرایند خطی نبوده و بیشتر حالت بازگشتی دارد که مستلزم حرکت هایی رو به عقب و جلو در سرتاسر مراحل تحلیل می باشد. همچنین با توجه به آنکه عمده مضامین استخراج شده در بخش مبانی و اصول مبتنی بر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش می باشند، در نتیجه رویکرد تحلیل کیفی پژوهش حاضر تحت عنوان "تحلیل مضمون تعدیل شده مبتنی بر تحلیل اسناد تحول بر اساس رویکردهای سه گانه مفهوم شناختی، روش شناختی، ساختاری برنامه درسی" معرفی می شود که مراحل آن عبارتند از:

۱. مرور و بررسی منابع پژوهش؛ در این مرحله بر اساس مصاحبه های فراگیران و سایر منابع مرتبط ذهنیت اولیه از کلیت موضوع برای پژوهشگر شکل گرفت و طبق نظر خبرگان، اساتید و کارشناسان، منابع قابل استناد و مرتبط در فرایند تحلیل کیفی لحاظ گردیده اند.
 ۲. استنباط مفاهیم و پیام های مرتبط از تفسیر متون برگزیده؛ در این مرحله به منظور کدگذاری تمامی مفاهیم مرتبط با موضوع پژوهش به منظور سهولت بازیابی و پردازش اطلاعات، ایجاد مضامین فرعی و اصلی صورت گرفت، و در نهایت ترسیم نقشه مضمون پژوهش وارد نرم افزار QSR NVIVO گردید. پس از اتمام کدگذاری داده ها و مقابله اولیه آنها، فهرستی از داده های مختلفی که در میان مجموعه داده ها شناسایی شده تهیه گردید.
 ۳. تبدیل پیامهای تفسیری به مضامین اصلی و فرعی؛ در گام سوم با مرور و تدبیر در پیام های استخراج شده در گام قبل توأم با مورد توجه قرار دادن موضوع پژوهش، پیامها خلاصه گردیدند و ضمن یکسان سازی مجموعه مضامین مشابه، همگونی مفاهیم مستخرج متناسب افزایش یافت و امکان شناسایی مضامین مرتبط و همگون فراهم گردید.
 ۴. اختصاص عناوین مفهومی به مضامین اصلی و فرعی؛ مرحله مهم بعدی فرایند کدگذاری تخصیص عناوین برای هر یک از مفاهیم می باشد. این مرحله که با طی جریان رفت و برگشتی بین مفاهیم استنباطی و متون مرتبط به آنها صورت پذیرفت، سرانجام منجر به تشکیل ۳۳ مضمون اصلی و فرعی گردید. این فرآیند حاصل مقایسه مستمر مضامین و جریان رفت و برگشتی متعدد بین آنها بود که حداقل هر یک از مضامین هفت مرتبه مورد بررسی قرار گرفت.
 ۵. ثبت یادداشت ها؛ در جریان کدگذاری مضامین یادداشتهای نظری و قضایی که بیانگر ارتباط بین مضامین اصلی با یکدیگر (به منظور ایجاد ارکان اصلی و فرعی الگو پژوهش)، ارتباط بین مضامین فرعی با یکدیگر (به منظور ایجاد مضامین اصلی) و ارتباط بین مضامین اصلی و فرعی (به منظور ایجاد ارتباط سلسله مراتبی عناصر مضامین) بودند، ثبت گردید.
 ۶. بهبود عناوین و محتوای مضامین اصلی و فرعی؛ به منظور بهبود، تکمیل و اصلاح مضامین اصلی و فرعی و مفاهیم مرتبط (اعتبارسنجی کیفی مبتنی بر اجماع)، ضمن استفاده از فن دلفی (۳ مرتبه) نظرات برخی از اساتید و صاحب نظران به ویژه در زمینه میزان توافق و افتراق بین مضامین شناسایی شده، اعمال گردید.
 ۷. ارائه الگوی مفهومی؛ مضامین اصلی و فرعی در قالب ۳ رویکرد اصلی طبقه بندی گردید. لذا نقشه مفهومی نهایی پژوهش را با توجه به تشابهات و تفاوت های بین مضامین فرعی می باشد که در کل نشان دهنده عدم ارتباط منطقی بین الگوی ارزشیابی توصیفی و درک فراگیران، رضایت مندی و... می باشد
- برای بررسی میزان تفاوت در پیاده سازی الگوی ارزشیابی توصیفی در پایه های مختلف از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است.

جدول (۱)، تعداد، میانگین و انحراف معیار در پایه های مختلف

متغیر (پایه تحصیلی)	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پنجم	۳۴	۱۴.۱۲	۴.۱۱۸
ششم	۲۵	۱۶.۲۲	۴.۲۴۳
جمع	۵۹	۱۵.۱۷	۴.۸۲۲

جدول (۴-۲)، آزمون تحلیل واریانس در پایه‌های مختلف

نتیجه آزمون	سطح معناداری	توان آزمون	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر
تفاوت وجود دارد	۰.۰۴۴	۳.۲۱۴	۷۲.۰۵۵	۲	۱۴۴.۱۰۹	ارائه الگوی ارزشیابی توصیفی در پایه های مختلف
			۲۲.۴۲۲	۱۱۸	۲۶۴۵.۷۷۵	برون گروهی
				۱۲۰	۲۷۸۹.۸۸۴	مجموع

داده‌های جدول (۱)، تعداد، میانگین و انحراف معیار متغیرها و داده‌های جدول (۴-۲)، نتایج آزمون تحلیل واریانس را برای میزان فهم مشترک دانش آموزان از ارائه الگوی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های مختلف را نشان می‌دهد.

داده‌های آمار توصیفی در جدول (۱)، حاکی از آن است که، بیشترین میانگین در پایه ششم و کمترین میانگین برای یادگیری در پایه پنجم دیده می‌شود.

داده‌های آمار استنباطی و نتایج آزمون تحلیل واریانس در جدول (۲)، حاکی از آن است که بین فهم مشترک ارائه الگوی ارزشیابی

توصیفی در پایه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد. $p \leq 0/05$ بنابراین فرضیه صفر رد می‌گردد. (یا فرضیه تحقیق تأیید می‌گردد)



بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های حاصل از پژوهش به این نتیجه رسیدیم در بخش کیفی با توجه به تحلیل مضمون مصاحبه های صورت گرفته دانش آموزان بیشترین تمایلشان به استفاده الگوی تلفیقی از ارزشیابی توصیفی با توجه به فهم مشترکشان از این الگو می باشد و همچنین یافته های حاصل از آزمون تحلیل واریانس در بخش کمی نیز موید این امر می باشد به همین خاطر مباحثی نظیر زمان ارزشیابی، روش ارزشیابی، سیستم نمره گذاری (۶ تا ۱)، گزارش به خانه، تکرار پایه، دروس اجباری و اختیاری، امتحان هماهنگ، نمره مستمر و... اشاره کرد (قلتاش و همکاران، ۱۳۹۴).

برانگیختن و علاقه مند ساختن دانش آموزان به درس در سایه رویکرد نظام مندر برنامه درسی و مراحل متوالی از جمله ارزشیابی است. هدف ارزشیابی خدمت به آموزش است نه در کمین نشستن برای غافلگیر کردن دانش آموز و محک زدن و با معیار آنچه نمیداند. از سوی دیگر آگاهی معلم و دانش آموز از موثر بودن فعالیت ها و کوشش های آموزشی و یادگیری مشوقی برای تداوم فعالیت های یاددهی-یادگیری آنان به شمار می آید. بنابراین صرف نتایج ارزشیابی به صورت کمی (۲۰ تا ۲۰۰) و کیفی نمیتواند هدف های بالای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را پوشش دهد. بنابراین می توان از مدل مفهومی و الگوی تلفیقی ارزشیابی توصیفی به عنوان مدل ارزشیابی استفاده کرد.

پیشنهادات

برگزاری دوره های آموزشی توانمند سازی نیروی انسانی با هدف ارتقاء نگرش آنها نسبت به شیوه های سنتی/توصیفی
بازبینی محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی با توجه به الگوهای جدید ارزشیابی
زمینه مشارکت بیشتر اولیا/دانش آموزان را در فرایند ارزشیابی فراهم کنیم



منابع و مراجع

- [۱] بیرمی پور، علی، ۱۳۸۹، بررسی تحلیلی ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور و ارائه یک چارچوب نظری برای اجرای مناسب آن، پایان نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان
- [۲] حامدی، هاجر، ۱۳۸۸، ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا
- [۳] حبیبی، فرزانه، ۱۳۸۷، بررسی موانع و چالش های پیش روی به کارگیری ارزشیابی توصیفی، گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، اردیبهشت ۱۳۸۷، خرم آباد، شاپورخواست.
- [۴] حسنی، محمد، ۱۳۸۴، ارزشیابی توصیفی الگوی نودر ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات مدرسه
- [۵] حیدری، جعفر، ۱۳۸۸، بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول تا چهارم مدارس ابتدایی استان ایلام، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- [۶] خوش خلق، ایرج، ۱۳۸۶، ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴، سال ۱۲۰، ۲۲-۱۳۳
- [۷] قلاتاش، عباس، ۱۳۹۴، آسیب شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال سوم، شماره دهم، ۷-۱۶
- [۸] کارشکی، حسین، ۱۳۹۳، مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش آموزان پسر، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۱۳، بهار ۱۰۴، ۱۳۹۳-۱۱۴
- [۹] ناطقی، فائزه، ۱۳۹۱، تاثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۴۱، زمستان ۹۱-۱۲۹-۱۴۶

