

سنتز پژوهی آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی^۱

کوثر عطارنیا^۲

محمد عظیمی^۳

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، سنتز پژوهی آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره تحصیلی ابتدایی بود. روش پژوهش حاضر، کیفی و از نوع سنتز پژوهی است که در ۶ مرحله انجام گرفته است. جستجوی سابقه پژوهشی از طریق پایگاه‌های داخلی و خارجی معتبر انجام شد و برای این منظور، اسناد علمی نگاشته شده از سال ۲۰۱۱ به بعد برای بررسی مبانی نظری و عملی پژوهش حاضر، مورد استفاده قرار گرفت. در این راستا، مطالعات انجام شده در خصوص ارزشیابی کیفی - توصیفی طی سال‌های ۱۴۰۰-۱۳۸۵ در داخل کشور و سال‌های ۱۹۹۰-۲۰۲۱ در خارج از کشور به‌عنوان جامعه آماری از طریق پایگاه‌های داخلی و خارجی جست‌وجو شده و با بررسی‌های صورت گرفته و باتوجه به معیارهای ورودی تعیین شده تعداد ۷۴ مقاله و ۳ کتاب استخراج شده و پس از انجام غربالگری سطح نخست از بین این تعداد، ۲۵ مورد کتاب و مقاله داخلی و خارجی به‌عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شد. در این راستا و بر اساس یافته‌های حاصل، آسیب‌ها و چالش‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در ۵ دسته ۱- آسیب‌های مربوط به نظام آموزش و پرورش، ۲- آسیب‌های مربوط به افراد دخیل در فرایند تعلیم و تربیت، ۳- آسیب‌های مربوط به مدارس چندپایه دوره ابتدایی، ۴- آسیب‌های مربوط به ابزارها و منابع

۱- تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۳/۰۶

تأیید نهایی: ۱۴۰۲/۰۱/۱۸

۲ - دانشجوی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر، ایران، اردبیل

Kosar.attar2019@gmail.com

۳ - استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

آموزشی و ۵- آسیب‌های مربوط به بازخورد توصیفی، طبقه‌بندی و بیان شد. نتایج نشان داد که عدم تامین زیرساخت‌های لازم در بروز این آسیب‌ها و چالش‌ها اثرگذار است و با توجه به اهمیت ارزشیابی کیفی - توصیفی در فرایند یاددهی - یادگیری، ضروری است که راهکارهای مناسب جهت به حداقل رساندن آسیب‌های آن در پیش گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: آسیب‌شناسی، ارزشیابی کیفی - توصیفی، دوره ابتدایی، سنتز پژوهی.

۱. مقدمه

تأثیر شرایط جهانی و همچنین چالش‌های پیش روی نظام‌های آموزشی سبب شده است که بهبود کیفیت آموزش به‌عنوان یکی از ضرورت‌های اساسی نظام‌های آموزشی مطرح گردد. در همین راستا ارزشیابی به‌عنوان یکی از عناصر اساسی برنامه درسی از عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش محسوب می‌گردد (بیرمی‌پور و نصر، ۱۳۸۷: ۲۲۳؛ به نقل از قلتاش، اوجی‌نژاد و دهقان‌منگابادی، ۱۳۹۴: ۸). ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی - یادگیری است و امکان دستیابی به اهداف یادگیری را برای معلم و یادگیرنده فراهم می‌کند و آن‌ها را برای ایفای وظایف یادگیری‌شان هدایت می‌کند. همچنین به یادگیرنده در مورد یادگیری خود بازخورد می‌دهد (خزائی، غلامحسینی فریزه‌ندی و صمدی، ۱۳۹۶: ۹۸) و با گردآوری اطلاعات و تفسیر شواهد مربوط به یادگیری آن‌ها (لی و لیم^۱، ۲۰۱۹: ۱)، به‌عنوان عاملی کلیدی در اصلاح مدارس و بهبود آموزش و پرورش تلقی می‌شود (سیف، ۲۰۱۰؛ به نقل از شریف و همکاران، ۲۰۱۲: ۱۱). در همین راستا، ورتن و سندرز^۲ (۱۹۸۷) دو تن از صاحب‌نظران در حوزه ارزشیابی آموزشی گفته‌اند: «در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف و یا برنامه درسی به اجرا در می‌آید» (سیف، ۱۴۰۰: ۳۹).

اگرچه امروزه ارزشیابی در نظام آموزشی کشور ما بیشتر به‌صورت عادت درآمده و معمولاً به‌صورت آزمون‌های مدام کاغذی در پایان دوره یا نیمسال تحصیلی انجام می‌شود تا سرنوشت تحصیلی فراگیران را مشخص کند، اما با نگاهی به فلسفه ارزشیابی، گذر تحصیلی یکی از کارکردهای ارزشیابی تحصیلی است. ارزشیابی وظایف دیگری همچون تعیین کیفیت آموزش، تحلیل محتوای مواد درسی، بررسی نیازمندی‌های آموزشی، ارائه بازخورد به فراگیران را بر عهده دارد (آزاد دیسفانی و صانعی‌مهری، ۱۳۹۵: ۶۲). به همین دلیل، اکثر کشورها که از اشکال سنتی ارزشیابی ناراضی بودند، تصمیم به تجدیدنظر در سیستم‌های ارزشیابی خود کردند (شریف و همکاران، ۲۰۱۲: ۱۱). اشکال سنتی ارزشیابی، یادگیری طوطی‌وار را تشویق می‌کنند، بر پرسش‌هایی تأکید می‌کنند که ارتباط روشنی با

1. Lee & Lim

2. Worthen & Sanders

برنامه درسی ندارند و تمرکزشان بر نمره‌دهی است و باعث ایجاد رقابت میان دانش‌آموزان می‌شوند (بلاک، آتر و رولولد^۱، ۲۰۰۲) و آزمون‌های سنتی نیز به دلیل ساختاری که دارند، به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ نمی‌دهند و به رتبه‌بندی آن‌ها می‌اندیشند (وینگینگن^۲، ۲۰۱۶؛ به نقل از افضل‌خانی و تاجیک، ۱۳۹۹: ۴)؛ بنابراین، از آن جا که هدف از این تغییر در سیستم‌های آموزشی، ارتقای تجربه یادگیری در مدرسه و دستیابی به نتایج بهتر در طول فرایند یادگیری بود (ریچارد وست و جان کریگتون^۳، ۱۹۹۹)، در کشور ایران نیز برای اینکه نظام ارزشیابی بتواند وظایف خود را به‌درستی ایفا کند و اهداف تعلیم و تربیت محقق شود، از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی در ایران، با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی - یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴: ۳).

ارزشیابی توصیفی، شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی - تربیتی است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند کارپوشه، آزمون‌ها (با تأکید بر آزمون‌های عملکردی) و مشاهدات در طول فرایند یاددهی - یادگیری به دست می‌آید؛ تا بر اساس آن بازخوردهای توصیفی موردنیاز برای کمک به یادگیری و یاددهی بهتر در فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا حاصل آید (راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی، ۱۴۰۰-۱۳۹۹: ۴). این نوع ارزشیابی با سوق دادن روند یاددهی - یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش‌آموزان به یادگیری عمیق و ماندگار و کاربردی و توصیف آن با کمک روش‌های متنوع کیفی به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شود و با جلوگیری از فشارها و رقابت‌های زیان‌آور در کلاس و مدرسه، محیط یادگیری را برای یادگیری هر چه مطلوب دانش‌آموزان آماده می‌سازد (اکبری‌پور، ۱۳۹۹: ۲۵۷). طبق پژوهش‌های انجام‌گرفته مشخص شده است که بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که از نظام ارزشیابی توصیفی بهره می‌برند، رابطه معناداری وجود دارد (برهان‌زهی، روشن و جناب‌آبادی،

1. Blok, Otter & Roeleveld
2. Wingingin
3. Richard West & Johanna Crighton

۲۰۱۴: ۲۳۲). همچنین بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان زیر نظام ارزشیابی کمی و کیفی - توصیفی نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که از ارزشیابی کیفی - توصیفی بهره برده‌اند، خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری نسبت به گروه دیگر دارند (بهرامی، ۲۰۱۹: ۸). البته لازم به ذکر است که با مروری بر پژوهش‌هایی که ارزیابی میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی را بر عملکرد دانش‌آموزان هدف قرار داده‌اند، تناقضاتی آشکار می‌شود؛ درحالی‌که برخی پژوهش‌ها تأثیر مثبت ارزشیابی توصیفی را بر ارتقای بازده‌های یادگیری گزارش کرده‌اند، تحقیقاتی نیز وجود دارد که تفاوت معناداری در عملکرد فراگیران در گروه‌های مطالعه مشاهده نکرده‌اند. این امر سبب تشدید ابهام متخصصان و مجریان امر در این زمینه می‌شود (عالی و مبارک قمصری، ۱۳۹۵: ۱۴۱).

تغییر رویکرد ارزشیابی تحصیلی در دوره ابتدایی از آن جهت حائز اهمیت است که باعث اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری، تقویت مهارت‌های اجتماعی و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان در محیط یاددهی یادگیری (کلاس، مدرسه و خانه) خواهد شد (داوودی، ناطقی و فقیهی، ۲۰۱۵). پس مغفول واقع‌شدن این امر در نظام‌های آموزشی، نتیجه‌ای جز فشار شدید به دانش‌آموز و دیگر اجزای نظام آموزشی برای کسب نمره و فراموش‌شدن و یا کم‌اهمیت‌شدن ماهیت عمل مدرسه رفتن دانش‌آموز یعنی یادگیری، محدودشدن یادگیری در مدرسه عمدتاً به سطح «حافظه» یا به بیان رایج «حافظه‌محوری» و ایجاد اضطراب و فشار روانی در دانش‌آموزان نخواهد داشت (حسنی، ۱۳۹۱: ۲۵-۲۹)؛ بنابراین این تغییر آغاز یک فرصت است که در صورت اجرای صحیح، قادر خواهد بود با ارائه چهره جدید از اهداف و ابزارهای ارزشیابی تحولات بنیادین و گسترده‌ای را در سایر مؤلفه‌های آموزش و پرورش ایجاد کند و در غیر این صورت ممکن است به‌جای بهبود وضعیت موجود، خطراتی را نیز به دنبال داشته باشد (شیخانی، ۲۰۱۰؛ به نقل از ایزدی بیدانی، عباسپور اپورواری و اسمعیلی، ۱۳۹۵: ۷۴).

بدیهی است که برای انجام هر طرح و برنامه‌ای، لازم است که بسترسازی‌های مناسبی فراهم شده و مسائل و مشکلات احتمالی ناشی از انجام آن طرح و برنامه نیز در نظر گرفته شده و برای جلوگیری مؤثر از بروز آن‌ها، برنامه‌ریزی شود. در غیر این صورت نمی‌توان انتظار داشت که اجرای آن طرح و برنامه با موفقیت انجام بگیرد. ارزشیابی کیفی توصیفی نیز از این قاعده مستثنی نیست و مانند هر طرح و برنامه جدیدی در نظام آموزشی و به

علت یک سری کم‌توجهی‌ها از طرف مسئولین امر، با مشکلات و چالش‌های خاص خود روبرو است که طبیعتاً بروز این مشکلات و چالش‌ها، اجازه نخواهد داد تا اهداف متعالی این نوع ارزشیابی در نظام آموزش و پرورش پیاده شود. طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی به دلایل مختلفی از زمان شروع به عملی شدن آن تا به حال، با چالش‌های بسیاری مواجه بوده است و این چالش‌ها، باعث شده است که اهداف ارزشیابی کیفی - توصیفی در حوزه‌های گوناگون تعلیم و تربیت، آن‌طور که باید و شاید محقق نشود؛ بنابراین لازم است سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان با روش‌های متنوع به تشریح و تبیین دقیق ابعاد و اجزا طرح اقدام کنند و از توسعه و شکل‌گیری سوءبرداشت‌ها جلوگیری به عمل آورند.

متأسفانه، نظام آموزش و پرورش کشور ما در طول حدود ۱۰ سالی که در تلاش بوده تا ارزشیابی دوره ابتدایی را از حالت کمی به کیفی - توصیفی تغییر دهد، نتوانسته است چندان موفق عمل کند و از آنجایی که معلمان، مجری اصلی این طرح هستند، به دلیل ناآگاهی آن‌ها از مراحل و ویژگی‌ها و ابزارهای این نوع ارزشیابی، اجرای این طرح در مدارس کشور با چالش‌هایی روبرو شده است که لازمه مواجهه با این چالش‌ها و اجرای صحیح و اصولی ارزشیابی کیفی - توصیفی، افزایش آگاهی افراد دخیل در اجرای آن علی‌الخصوص معلمان است. این افزایش آگاهی نیز میسر نخواهد شد مگر با مطالعه، آموزش دیدن و به‌روز کردن اطلاعات افراد در این زمینه. به طبع، وقتی معلمان با سیاست‌ها و تصمیمات ابلاغی نظام آموزشی بیگانه‌اند و مورد مشورت قرار نمی‌گیرند و توجیهی هم برای تغییر ندارند، با چالش‌های سیاست‌گذاری روبرو می‌شوند و اگر برای شناسایی این چالش‌ها و مواجهه به‌موقع با آن‌ها اقدامات مؤثر صورت نگیرد، تمام ارکان نظام آموزشی با معضل روبرو خواهد شد (مرتضوی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۲۱). از طرف دیگر، معلمان مجری این طرح نیز نسبت به میزان یادگیری، کیفیت و میزان فهم، ماندگاری و عمق یادگیری در این نوع ارزشیابی نگران هستند (حسنی، ۱۳۹۳: ۴۹)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که مادر مشکلات جاری بر سر راه استقرار شایسته برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی، نبودن درک و فهم دقیق و درست معلمان به‌طور خاص و کارگزاران به‌طور عام از این الگوی ارزشیابی است. دانشمندی که درباره اشاعه نوآوری‌ها در نظام‌های آموزشی تحقیق و پژوهش کرده‌اند، بر این باورند که درک و فهم کارگزاران نظام آموزشی

از هر طرح و برنامه نوآورانه شرط اساسی و پایه گسترش آن برنامه و طرح جدید است (حسنی، ۱۳۹۹: ۲۶ و ۲۷).

در این راستا برای موفقیت این طرح، آموزش و پرورش می‌تواند فضای مناسبی را با آموزش معلمان در زمینه‌های مختلف فراهم نماید تا طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی نیز به‌صورت درست اجرایی شود و نتایج مطلوبی از آن گرفته شود؛ بنابراین پایبندی به راهکارهایی از جمله آموزش نگرش محور معلمان در خصوص چیستی و چرایی این نوع ارزشیابی، برگزاری جلسات پرسش و پاسخ بین معلمان و مجریان و متخصصان این طرح برای آگاهی معلمان از نقاط قوت و ضعف خود در اجرای ارزشیابی توصیفی، برگزاری جلسات تبادل تجربیات بین معلمان و نقد و بررسی کارهای یکدیگر، تدارک آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران و برنامه‌های دانش‌افزایی به‌منظور ارتقای سطح علمی مجریان در راستای تقویت مهارت‌های موردنیاز اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از جمله: مدیریت بازخورد مؤثر، مدیریت پوشه کار و مهارت به‌کارگیری روش‌های خودسنجی و مهارت‌های ارتباطی و برگزاری نشست‌های علمی برای انتقال تجربیات و یافته‌های اقدام‌پژوهی معلمان در زمینه اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی و... می‌تواند مفید واقع شود و آسیب‌ها و چالش‌های موجود در اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی را تا حد زیادی کاهش دهد (مکوندی، ۱۳۹۹: ۱۹۹ و ۲۰۰).

بنابراین، می‌توان بیان کرد که برای دستیابی به موفقیت در اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی باید علی‌رغم توجه به نقاط قوت و مزایای این طرح، مشکلات و آسیب‌های آن هم به‌صورت عمقی و وسیع‌تر مورد بررسی قرار گیرد و با ارائه راهکارهای عملی کوشید تا هر چه بیشتر و کامل‌تر به اهداف از پیش تعیین شده ارزشیابی کیفی توصیفی دست‌یافت. پی‌بردن به مشکلات و آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی می‌تواند اطلاعات باارزشی به دست دهد که این اطلاعات به نوبه خود راهگشای بسیاری از چالش‌ها و شکست‌های ارزشیابی نظام آموزشی است (خزائی، غلامحسینی فریز هندی و صمدی، ۱۳۹۶: ۱۰۲)؛ بنابراین با توجه به اهمیت این موضوع در نظام تعلیم و تربیت، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره تحصیلی ابتدایی با چه آسیب‌ها و چالش‌هایی در زمینه‌های مختلف همچون افراد دخیل در تعلیم و تربیت، نظام آموزش و پرورش، ابزارها، نوع بازخورد و... مواجه است؟

۱-۱. روش پژوهش

رویکرد به کار گرفته شده در پژوهش حاضر، کیفی و از نوع سنتزپژوهی است که در ۶ مرحله انجام گرفته است و سعی بر این است که ترکیب نتایج و یافته‌های پژوهش‌های گوناگون در خصوص عنوان پژوهشی حاضر، اتفاق بیفتد. در مرحله نخست سنتزپژوهی که مربوط به تعیین معیارهای ورودی است، پژوهشگر سعی کرده است که از مقالات کمی، کیفی و کمی - کیفی و همچنین کتب معتبر استفاده کند. حیطه جغرافیایی مدنظر پژوهشگر برای بررسی مسئله موردنظر، پژوهش‌های مربوط به کل قاره‌ها را شامل می‌شود. همچنین پژوهشگر برای انجام این پژوهش به بررسی مقالات فارسی و انگلیسی مرتبط با عنوان پژوهشی پرداخته است. کلیه مقالات و کتبی که برای بررسی مبانی عملی و نظری پژوهش مورداستفاده قرار گرفته مربوط به ۱۱ سال اخیر است. به نظر می‌رسد که نتایج حاصل از این پژوهش بتواند مورداستفاده کارگزاران تعلیم‌وتربیت علی‌الخصوص مسئولین دوره تحصیلی ابتدایی و افراد مرتبط با این دوره قرار بگیرد. در مرحله دوم که مربوط به نحوه جستجوی اسناد علمی مرتبط با پژوهش است، برای دسترسی به منابع معتبر در زمینه مسئله مورد بررسی، کلیدواژه‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و آسیب‌شناسی آن، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی آموزشی، دوره تحصیلی ابتدایی، evaluation Descriptive evaluation, methods, criptive feedback و ... جستجو گردید. همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی از جمله Sid, Magiran, Noormags, Bookzz, Irandoc, Google Scholar, ScienceDirect, Springer و سایت‌های نشریات معتبر ایرانی و خارجی مورداستفاده قرار گرفته است. در مرحله سوم که مربوط به غربالگری سطح نخست است، باتوجه‌به معیارهای ورودی تعیین شده در مرحله نخست، تعداد ۷۴ مقاله و ۳ کتاب استخراج شده و پس از انجام غربالگری از بین این تعداد، ۲۵ مورد کتاب و مقاله داخلی و خارجی که مرتبط با اهداف پژوهش حاضر در راستای شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی بودند، مورداستفاده قرار گرفته‌اند. در مرحله چهارم، برای شناسایی شاخص‌ها، مفاهیم و مولفه‌های اصلی پژوهش، کدگذاری در سه مرحله باز، محوری و گزینشی انجام خواهد گرفت. در مرحله بعد از کدگذاری که ارزیابی مجدد مفاهیم و مؤلفه‌ها صورت می‌گیرد، به کیفیت و مرتبط بودن یافته‌های گردآوری شده با

عنوان پژوهشی می‌پردازیم. باتوجه‌به اینکه یافته‌های پژوهش حاضر، در برگیرنده بررسی متغیر اصلی پژوهش یعنی ارزشیابی کیفی - توصیفی از ابعاد گوناگون و همچنین شامل جنبه‌های مختلف آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی است و همه این یافته‌ها از منابع معتبر استخراج شده است، می‌توان گفت که از کیفیت لازم برخوردار بوده و به‌عنوان پژوهشی مرتبط است. همچنین در این مرحله که غربالگری سطح ۲ نیز نامیده می‌شود، از میان ۲۵ مورد مقاله و کتاب که در مرحله غربالگری سطح ۱ به آن اشاره شده بود، تعداد ۲۱ مقاله و کتاب در فرایند کدگذاری مورداستفاده محقق قرار گرفت و ۴ مورد از مقالات به علت عدم ارتباط محتوایی نتایج حاصل از آن‌ها با مفاهیم مورد بررسی در این پژوهش، مورداستفاده قرار نگرفتند. در مرحله ششم از سنتز پژوهی، با انجام‌دادن سنتز ترکیبی، در صد آنیم تا از طریق یافته‌های پژوهشی به‌دست‌آمده، به سمت یک کل منسجم و خلق الگویی جدید حرکت کنیم. یعنی در این مرحله، با قراردادن مقولات و مضامین استخراج شده در مراحل قبلی در کنار یکدیگر در قالب نقشه مفهومی، مطالب گردآوری شده را به‌صورت یک الگوی منسجم در می‌آوریم تا بتوانند پاسخی برای عنوان پژوهشی ما بوده و از طریق آن‌ها به یک جمع‌بندی نهایی نائل شویم.

۲. یافته‌های پژوهش

جدول ۱: خلاصه تحقیقات اسناد علمی مورد مطالعه در پژوهش گروه نمونه

نویسنده و تاریخ چاپ	عنوان پژوهش	نتایج پژوهش
بیگی، رضازاده بهادران و خسروی بابادی (۱۴۰۰)	آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان درسی	یافته‌های این پژوهش نشان داد که ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی به‌عنوان یک طرح نوآورانه و مصوب، دارای دوازده آسیب اساسی است که در سه گروه طبقه‌بندی شده‌اند: در حوزه نظام آموزش و برنامه درسی چهار آسیب «توقعات زیاد، نبود نظارت حرفه‌ای، راهنماهای نامؤثر و فقر سرمایه‌گذاری»، در حوزه عمل معلم چهار آسیب «شایستگی کم، اعتبار کم، سختی عمل و فشار سازمانی» و در حوزه رفتار شاگرد چهار آسیب «کاهش انگیزه، کاهش سواد، افزایش توقع و رقابت‌های غیرمفید» شناسایی شده‌اند.
سراجی و شکوری (۱۳۹۹)	موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی: مطالعه کیفی	پژوهشگران در این پژوهش، مضامین ناآگاهی والدین از مبانی و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، فهم نادرست

<p>معلمان از مشارکت والدین، تعهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین، شیوه‌ها و ساختار ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های آموزشی و تجربه‌های تحصیلی والدین را به‌عنوان موانع مشارکت والدین در ارزشیابی کیفی توصیفی مطرح کردند.</p>		
<p>در این پژوهش، نتایج و تحلیل دیدگاه‌ها، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش طبقه از نقاط ضعف گردید که شامل کاهش انگیزه و کاهش شوق و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل؛ افزایش افت یادگیری و دامن‌زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان؛ کاهش عدالت در سنجش دانش‌آموزان و تبعات آن؛ کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و تبعات ناشی از آن؛ بی‌انگیزه بودن و عدم توسعه حرفه‌ای معلمان؛ عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی می‌شود.</p>	<p>آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری؛ یک مطالعه کیفی</p>	<p>افضل‌خانی و تاجیک (۱۳۹۹)</p>
<p>پژوهشگر در این پژوهش، به این مهم دست‌یافت که روی‌گردانی از نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی و گرایش به نظام ارزشیابی سنتی نمره‌گرا، تراکم بالای تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس و کمبود وقت، کمبود آموزش و پشتیبانی معلمان در ارتباط با طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی، حجم زیاد محتوای کتاب‌های درسی، کمبود فضا، امکانات و مواد آموزشی و مشکلات معلمان از جمله مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در مقطع ابتدایی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان بوده است.</p>	<p>بررسی دیدگاه معلمان در رابطه با مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در مقطع ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای برطرف کردن آن‌ها</p>	<p>مکوندی در سال (۱۳۹۹)</p>
<p>در این پژوهش، ضعف‌های ارزشیابی کیفی توصیفی را در سه دسته اثرات مربوط به دانش‌آموزان، معلمان و والدین مطرح شد. محورهای مربوط به دانش‌آموزان شامل راحت‌طلب شدن دانش‌آموزان، کم‌شدن استرس، کاهش سواد، مشخص‌نشدن توانایی واقعی، سردرگمی، کاهش انگیزه تحصیلی، کاهش رقابت‌سازنده، جمعیت زیاد است. محورهای مربوط به معلم نیز شامل وقت‌گیر بودن، سلیقه‌ای عمل کردن، نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش، ایجاد فرصت برای معلمان کم‌انگیزه و دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی می‌شود. والدین نیز در محور رضایت نداشتن و آگاهی والدین</p>	<p>روایت معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی: پژوهش کیفی</p>	<p>محبی امین و صابری (۱۳۹۷)</p>

<p>قابل ترسیم است.</p> <p>یافته‌های این پژوهش نشان داد که کمبود وقت، وجود پایه‌های مختلف در کلاس درس، ترجیح دادن ارزشیابی کمی بر ارزشیابی کیفی - توصیفی، فقدان آموزش و پشتیبانی معلمان در زمینه طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی، حواس‌پرتی دانش‌آموزان هنگام ارزشیابی، کمبود فضا، امکانات و مواد آموزشی از جمله مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس‌های چندپایه از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان بوده است.</p>	<p>واکاوی دیدگاه معلمان در خصوص مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس‌های چندپایه و ارائه راهکارهایی برای رفع آن‌ها</p>	<p>مرتضی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)</p>
<p>پژوهشگران در این پژوهش به این نتیجه رسیدند که از دید معلمان آسیب‌هایی که باعث می‌شدند طرح از رسیدن به اهداف پیش‌بینی شده باز بماند عبارت‌اند از: روشن نبودن واژگان مقیاس‌ها، کمبود زمان آموزشی، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، امکان ارتقای دانش‌آموزان ضعیف به پایه بالاتر، کافی نبودن کارگاه‌های ضمن خدمت در طول اجرای طرح، توجه‌نشدن مدرسان کارگاه‌های آموزشی، توجیه‌نشدن والدین نسبت به طرح، کاهش حس رقابت و انگیزه، عدم تناسب حجم محتوا و مطالب کتاب‌های درسی با ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و زمان آموزشی، روشن نبودن اهداف طرح، سلیقه‌ای شدن و مشکل بودن تفسیر اطلاعات در قالب مقیاس‌ها، سردرگم ماندن دانش‌آموزان در ورود به مقاطع بالاتر و عدم ارزیابی و گرفتن بازخورد در طول و پایان سال از معلمان.</p>	<p>آسیب‌شناسی اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی: یک مطالعه کیفی</p>	<p>خزائی، غلامحسینی و صمدی (۱۳۹۶)</p>
<p>در این پژوهش بیان شد که عدم برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی تخصصی، عدم تدوین کتاب کار و منابع کمک‌درسی، زمان‌بر بودن تکمیل سیاهه‌های عملکرد تحصیلی، فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین و فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی از مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی است.</p>	<p>موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی</p>	<p>محققان و میر شاه جعفری (۱۳۹۵)</p>
<p>برخی از مهم‌ترین شیوه‌های نادرست شناسایی شده در ارائه بازخورد را این چنین بیان کردند: رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان و بیان رتبه‌های آن‌ها در جمع کلاسی،</p>	<p>شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی (مطالعه</p>	<p>بیرامی، حسن‌آبادی و کاووسیان (۱۳۹۵)</p>

<p>ارائه بازخوردهای نامناسب به لحاظ ساختار و محتوا، ارائه بازخوردهای رتبه گرا به جای بازخوردهای فرایندگرا و ارائه نکردن بازخوردهای انگیزشی و راهبردی مناسب در مقاطع پایین. در ارائه چنین بازخوردهایی عوامل و موانعی تأثیرگذار بوده است که در این بین می توان به ناکارآمد بودن دوره های آموزشی برگزار شده، تراکم بالای دانش آموزان، پایین بودن سطح دانش معلمان در مورد بازخورد و در نهایت نگرش مثبت عمده معلمان نسبت به نظام ارزشیابی سنتی اشاره کرد.</p>	<p>موردی: مدرسه های ابتدایی استان البرز)</p>	
<p>یافته ها نشان داد که مهم ترین موانع اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس چندپایه ابتدایی منطقه گل تپه از مهم ترین مانع تا کم اهمیت ترین مانع عبارت است از: کمبود وقت و زمان در کلاس های چندپایه، حجم زیاد محتوای کتاب های درسی، حجم زیاد کار برای اجرای درست ارزشیابی توصیفی مثل تهیه ابزارهای ارزشیابی (پوشه کار، چک لیست سیاه رفتار و غیره)، نیاز به معلمان آموزش دیده در زمینه ارزشیابی توصیفی، خستگی شغلی به واسطه حجم زیاد کار، نیاز به امکانات و تجهیزات زیاد برای اجرای طرح، نداشتن انگیزه و رغبت کافی برای اجرای طرح، ارتقای خودبه خودی و کم سواد شدن دانش آموزان، نیاز به همکاری بیشتر بین معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت، ایجاد سردرگمی در اولیا و معلمان به دلیل ناآشنایی با مضامین و مفاهیم طرح.</p>	<p>بررسی چالش های اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس مختلط دوره ابتدایی منطقه گل تپه سال تحصیلی ۹۴-۹۵</p>	<p>رفعتی و خاوری (۱۳۹۴)</p>
<p>در این پژوهش به این نتیجه دست یافتند که مشکلات اجرای این طرح 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.</p>	<p>بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی</p>	<p>کرملیان، جعفری و عبادی (۱۳۹۲)</p>

<p>نتایج و یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان زیر نظر معلمان خود، در ارزشیابی تکوینی به شیوه‌ای فعال شرکت می‌کنند و به نظر می‌رسد که به‌عنوان یادگیران خودتنظیم در آن ظاهر می‌شوند. دانش‌آموزان متوجه شدند که فعالیت‌های ارزشیابی تکوینی کلاسی که آن‌ها تجربه می‌کنند و بازخوردی که دریافت می‌کنند، در توسعه درک عمیق و توانایی آن‌ها برای خود تنظیمی در یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند مفید باشد.</p>	<p>ارزشیابی تکوینی و یادگیری خودتنظیمی: چگونه ارزشیابی تکوینی از خودتنظیمی دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی پشتیبانی می‌کند؟</p>	<p>خیاو و یانگ^۱ (۲۰۱۹)</p>
<p>محققان پیشنهاد کردند که برای معلمان بسیار مهم است که به اهداف ارزشیابی خود و نحوه برنامه‌ریزی‌شان برای استفاده از نتایج ارزیابی‌ها توجه داشته باشند. در نتیجه آن‌ها باید بهترین ابزارها را برای دستیابی به هدف مورد نظر انتخاب کنند.</p>	<p>ارزشیابی تکوینی و تراکمی در کلاس درس</p>	<p>دیکسون و وارل^۲ (۲۰۱۶)</p>
<p>یافته‌ها مشکلات زیادی در اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در رابطه با سایر اجزای برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و زمان‌سنجی) و یا ناهماهنگی این روش ارزشیابی با سایر عناصر برنامه درسی را نشان می‌دهد.</p>	<p>مشکلات ارزشیابی کیفی - توصیفی در رابطه با عناصر برنامه درسی</p>	<p>عبادی (۲۰۱۳)</p>
<p>نتایج پژوهش نشان داد که ارزشیابی تکوینی دانش‌آموزان را به درس خواندن و مطالعه برمی‌انگیزد و آن‌ها را از آنچه که آموخته‌اند و حیطه‌ای که نیاز به مطالعه بیشتر در آن دارند آگاه می‌سازد. بدین ترتیب، ارزشیابی تکوینی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای یادگیری عمل کند و به فرایند یادگیری و نتایج آن کمک کند. نگاهی دقیق‌تر به تجربیات دانش‌آموزان از نتایج حاصل از هر نوع ارزشیابی، تفاوت‌های جالبی را از آن آشکار می‌سازد.</p>	<p>بررسی ارزشیابی تکوینی به‌عنوان ابزاری برای یادگیری؛ تجربیات دانش‌آموزان از روش‌های مختلف ارزشیابی تکوینی</p>	<p>ورلندر و همکاران^۳ (۲۰۱۲)</p>
<p>تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ارزشیابی توصیفی استرس دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و عملکرد آموزشی و رضایت معلمان را افزایش می‌دهد.</p>	<p>مطالعه اثربخشی ارزشیابی توصیفی در دوره اول و دوم مدارس ابتدایی منطقه سه تهران</p>	<p>پولادی و زمانی مقدم (۲۰۱۱)</p>

مبانی نظری پژوهش:

1- Xiao & Yang

2. Dixon & Worrell

3. Weurlander Et al

ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود، به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های موردنظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی (حسنی، ۱۳۹۱: ۱۸). ارزشیابی توصیفی، رویکردی در ارزشیابی تحصیلی است که از طریق آن، از طرفی فرایند جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی با بهره‌گیری از ابزارهای متنوع سنجش انجام می‌گیرد و از طرف دیگر با بررسی همواره وضعیت دانش‌آموز، نقاط ضعف احتمالی اصلاح و با بهبود و تعمیق یادگیری، زمینه‌ای برای رشد همه‌جانبه او فراهم می‌شود (محققان و میرشاه‌جعفری، ۱۳۹۶: ۶۴). تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۰-۲۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (حسنی، ۱۳۸۴؛ به نقل از سواری، ۱۳۹۴: ۱۹۴). در تعریفی دیگر ارزشیابی توصیفی، الگویی کیفی است که تلاش می‌کند به عمق و کیفیت یادگیری همه‌جانبه دانش‌آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آن‌ها ارائه دهد که موجب اصلاح و بهبود توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان می‌شود (حسینی، ۱۳۸۵؛ به نقل از احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی، ۱۳۹۶: ۶۲). اما نکته اینجاست که عمل ارزشیابی کردن با عمل توصیف کردن متفاوت است. به زبان دیگر «توصیف» عبارت است از «بیان آن چه هست» و «ارزشیابی» داوری درباره «آن چه هست»، در مقایسه با «آن چه باید باشد» یا داوری درباره چگونگی جریان نزدیک‌شدن به وضع مطلوب. واقعیت این است که انتخاب عنوان توصیف به سبب نوع بازخورد در این الگوی ارزشیابی است. یعنی تأکید زیاد این الگو بر ارائه بازخوردهای توصیفی فرایندی و پایانی است که جایگزین بازخوردهای کمی (نمره) شده است و کیفی بودن این الگوی ارزشیابی تحصیلی بیشتر ناظر به دو عنصر مهم در آن است. از یک سو، در مرحله جمع‌آوری اطلاعات، ابزارهای مصاحبه، مشاهده و مانند این‌ها را به کار می‌گیرد که جنبه کیفی نیز دارند. از سوی دیگر، در مرحله تحلیل و تفسیر اطلاعات حاصل از جریان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، به ابعاد کیفی یادگیری، مانند چگونگی یادگیری و دلایل ضعف و قوت آن، توجه می‌نماید (حسنی، ۱۳۹۱: ۲۹ و ۳۰).

در بحث از اهداف اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در دوره ابتدایی می‌توان به مواردی از این قبیل اشاره کرد: ۱- اصلاح، بهبود و ارتقای فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس، مدرسه، مراکز مکمل مدرسه و خارج از آن به‌ویژه از طریق افزایش تعامل مؤثر و

سازنده بین معلم و دانش‌آموز، ۲- شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان باتکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان، ۳- توجه و کمک به رشد متعادل و همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان، ۴- آگاه‌ساختن دانش‌آموز و اولیای وی از فرایند پیشرفت تحصیلی - تربیتی و جلب مشارکت آنان در بهبود عملکرد دانش‌آموز، ۵- ایجاد زمینه مناسب به‌منظور تقویت انگیزه یادگیری و پرورش استعدادهای برتر دانش‌آموزان از جمله خلاقیت و نوآوری و ایجاد مهارت خودارزیابی در دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری در مورد ارتقای دانش‌آموزان به پایه بالاتر با حصول اطمینان از میزان تحقق اهداف آموزشی - تربیتی در چارچوب مقررات مربوط و ۷- تولید اطلاعات برای ارزیابی، اصلاح و تقویت برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و تربیتی (راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی، ۱۴۰۰-۱۳۹۹: ۶). یکی از ویژگی‌های ارزشیابی کیفی توصیفی که حائز اهمیت است، استفاده از ابزارهای گوناگون در جمع‌آوری اطلاعات درباره میزان و چگونگی تحقق اهداف آموزشی است که عبارت‌اند از: ثبت مشاهدات (چک‌لیست و واقع‌نگاری)، انواع آزمون‌های عملکردی، تکالیف درسی و فعالیت‌های یادگیری، خودسنجی، هم‌سال‌سنجی، آزمون مداد کاغذی، سنجش والدین و ابزار نگه‌داری و سامان‌دهی اطلاعات و شواهد جمع‌آوری شده؛ یعنی پوشه کار و دفتر ثبت مشاهدات (اکبری‌پور، ۱۳۹۹: ۲۴۴). در این طرح، تمرکز اساسی بر مشارکت دانش‌آموزان و تعامل بین معلم و شاگرد نهاده شده (دارمایانا و هرواتا^۱، ۲۰۲۱) و به تلاش، کوشش و موفقیت کودکان هر چند هم اندک باشد احترام خاصی گذاشته می‌شود. از این‌رو، در ارائه بازخورد توصیفی که قادر به بالابردن انگیزه یادگیری و بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان است (لیپنویچ و اسمیت^۲، ۲۰۰۹)، در قدم اول کارهای خوب (قوت) آن‌ها را بازگو کرده یا می‌نویسیم، در قدم دوم ضعف‌ها را و در قدم سوم راه‌حل‌های پیشنهادی برای رفع نقاط ضعف‌ها را به او بازخورد می‌دهیم و این بازخورد بسیار کامل، سازنده و پویا است و در اینجاست که ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد (سواری، ۱۳۹۴: ۱۹۵).

سابقه ارزشیابی توصیفی حداقل به سال ۱۹۳۰ میلادی برمی‌گردد. این طرح در سال ۱۳۳۴ در ایران برای پایه‌های اول، دوم و سوم به اجرا درآمد؛ اما پس از مدتی بدون اینکه دلایل ثبت شده‌ای گزارش شده باشد متوقف شد (خوش‌خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵؛ به

نقل از آزاد دیسفانی و صانعی مهری، ۱۳۹۵: ۶۲). اجرای آزمایشی این طرح در مقطع ابتدایی مجدداً از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ با تحت پوشش بردن ۲۰۰ کلاس پایه اول آغاز شد و در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، ۵۰۰ کلاس درس شامل ۳۰۰ کلاس پایه اول و ۲۰۰ کلاس پایه دوم و در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ نیز هزار کلاس درس شامل ۵۰۰ کلاس اول، ۳۰۰ کلاس دوم و ۲۰۰ کلاس سوم را تحت پوشش برد (آزاد دیسفانی و صانعی مهری، ۱۳۹۵: ۶۲). همچنین لازم به ذکر است که بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف جهان نشان می‌دهد استفاده از کارنامه توصیفی امری رایج و دارای سابقه‌ای طولانی است. در کشور فرانسه روش نمره‌گذاری استفاده از طیف با عبارات توصیفی: بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد و... است. در آلمان شش مقوله و یا طیف و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی است. (رستگار، ۱۳۸۷؛ به نقل از احمدپوری و شیخزاده تکابی، ۱۳۹۶: ۶۳).

جدول ۲: کدگذاری مبانی عملی و نظری پژوهش در سه مرحله انتخاب مفاهیم، مقولات و مضامین پژوهشی

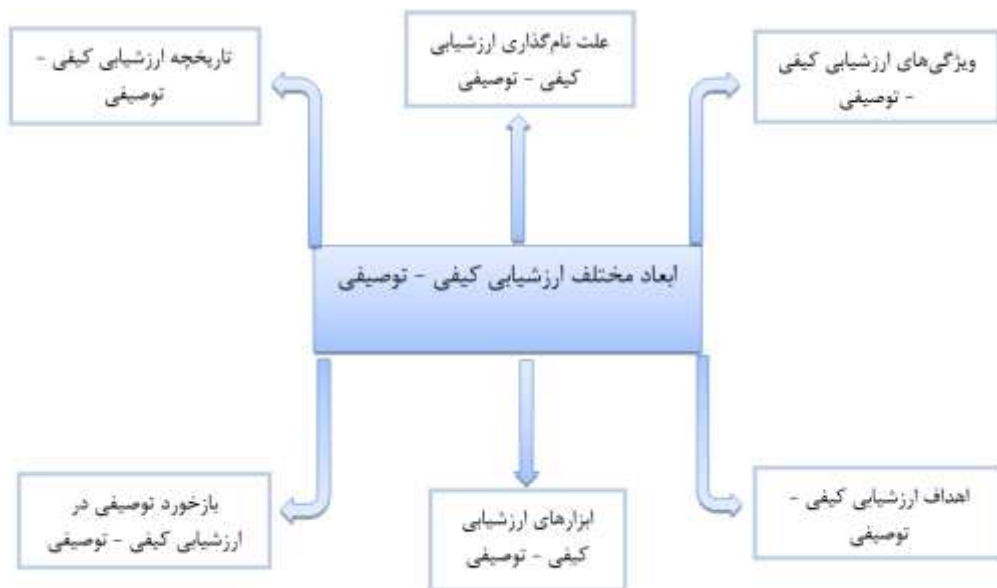
ردیف	مضامین	مقولات	مفاهیم
۱	ارزشیابی تحصیلی	مولفه‌های تعریف ارزشیابی تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> - فرایندی نظام‌دار برای جمع‌آوری اطلاعات - تعیین تحقق یا عدم تحقق اهداف موردنظر - تعیین میزان تحقق اهداف موردنظر
۲	تاریخچه ارزشیابی کیفی - توصیفی	علت ایجاد ارزشیابی کیفی - توصیفی	<ul style="list-style-type: none"> - پیروی از تغییر و تحولات جهانی - اهمیت موضوع ارزشیابی در نظام‌های آموزشی - ظهور رویکردهای نوین در ارزشیابی تحصیلی
		سابقه ارزشیابی کیفی - توصیفی	<ul style="list-style-type: none"> - شروع در سطح جهانی از سال ۱۹۳۰ میلادی - شروع در ایران در سال ۱۳۳۴ - شروع اجرای آزمایشی در ایران از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲
		ارزشیابی کیفی - توصیفی در خارج از ایران	<ul style="list-style-type: none"> - روش نمره‌گذاری استفاده از طیف و عبارات توصیفی در فرانسه - استفاده از روش شش مقوله یا طیف در آلمان - استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی در ژاپن
۳	علت نام‌گذاری ارزشیابی کیفی	علت کیفی بودن	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از ابزارهای کیفی در جمع‌آوری اطلاعات - توجه به ابعاد کیفی یادگیری در جریان پیشرفت

	- توصیفی	تحصیلی
		- ارائه بازخورد توصیفی به دانش‌آموزان - علت توصیفی بودن
		- زمینه‌ای برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان - بهبود دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها در دانش‌آموزان - افزایش مشارکت دانش‌آموزان و تعامل آن‌ها با معلمان
۴	ویژگی‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی	- بررسی همواره وضعیت دانش‌آموز - اصلاح نقاط ضعف احتمالی - توجه به عمق و کیفیت یادگیری همه‌جانبه - ارائه توصیفی از وضعیت یادگیری دانش‌آموز
		- بهره‌گیری از ابزارهای متنوع سنجش - تغییر مقیاس از کمی به کیفی - تغییر ارزشیابی از پایانی به تکوینی
		- شناسایی و پرورش استعدادهاى دانش‌آموزان - تصمیم‌گیری در مورد ارتقای دانش‌آموزان به پایه بالاتر - بهبود روش‌های آموزشی و تربیتی
۵	اهداف ارزشیابی کیفی - توصیفی	- کمک به رشد متعادل و همه‌جانبه دانش‌آموزان - ایجاد مهارت خودآزمایی در دانش‌آموزان - ایجاد خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان - آگاهی دانش‌آموز از فرایند یادگیری خود - تقویت انگیزه یادگیری دانش‌آموزان
		- اصلاح و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری - افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموز
		- افزایش آگاهی والدین از فرایند یادگیری فرزند خود - اهداف متناظر به والدین
۶	ابزارهای ارزشیابی کیفی - توصیفی	- ثبت مشاهدات (چک‌لیست و واقع‌نگاری) - انواع آزمون‌های عملکردی و مداد کاغذی - خودسنجی، هم‌سال سنجی و والدسنجی - پوشه کار و دفتر ثبت مشاهدات - تکالیف درسی و فعالیت‌های یادگیری
		- جمع‌آوری اطلاعات در زمینه فعالیت‌های داخل و خارج مدرسه - ارائه بازخورد مناسب و به‌موقع - مزایای استفاده از ابزارها

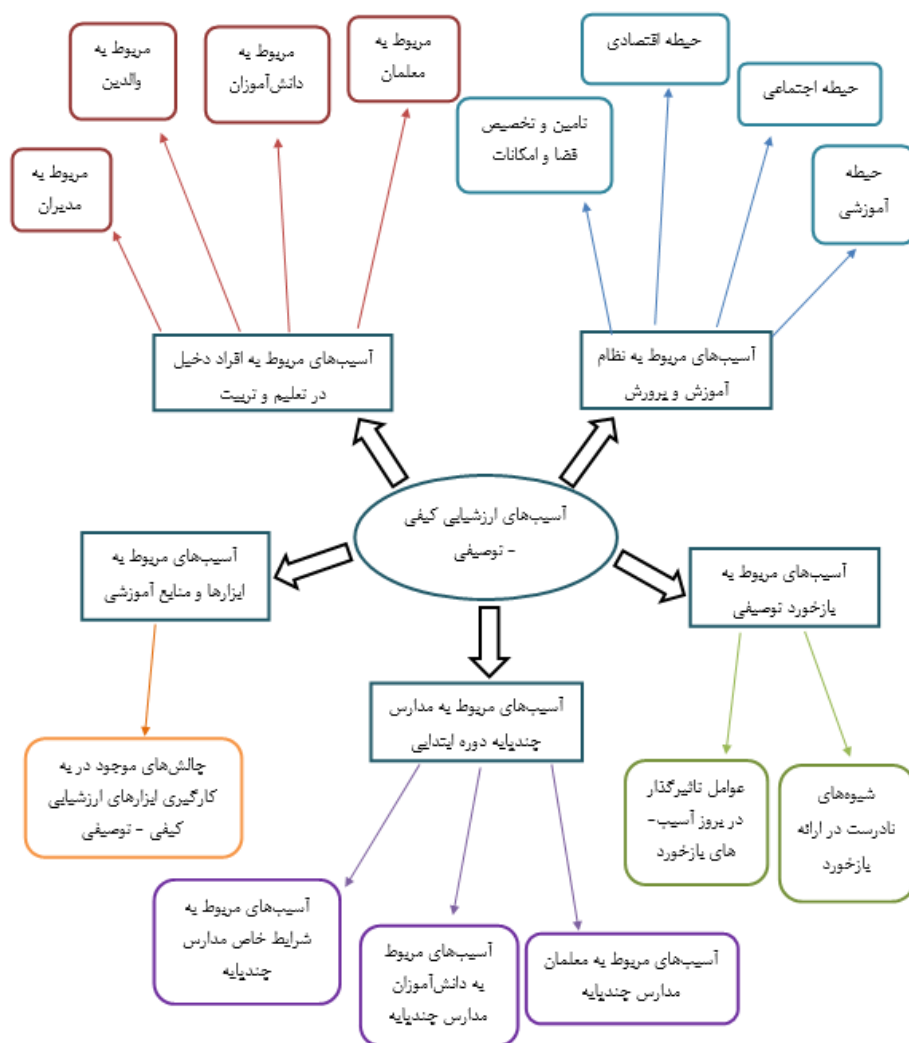
۷	بازخورد توصیفی در ارزشیابی کیفی - توصیفی	مراحل ارائه بازخورد توصیفی	<ul style="list-style-type: none"> - ارائه نقاط قوت در قدم اول - ارائه نقاط ضعف در قدم دوم - ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی در قدم آخر
		فواید ارائه بازخورد توصیفی	<ul style="list-style-type: none"> - توسعه درک عمیق دانش‌آموزان - توانایی دانش‌آموزان برای خودتنظیمی در یادگیری - قوی‌ترین ابزار برای بهبود و ارتقای یادگیری
۸	آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در زمینه نظام آموزش و پرورش	حیطه آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - کمبود وقت در کلاس درس - حجم زیاد محتواهای کتاب‌درسی - امکان ارتقای دانش‌آموزان ضعیف‌تر به پایه بالاتر - شیوه‌ها و ساختار ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های آموزشی - توجه‌نشدن مدرسان کارگاه‌های آموزشی - تنظیم برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با رویکرد رفتارگرایی
		حیطه اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> - وجود توقعات زیاد - کاهش عدالت در سنجش دانش‌آموزان - نبود نظارت حرفه‌ای - وجود راهنمایی‌های نامؤثر
		حیطه اقتصادی	<ul style="list-style-type: none"> - فقر سرمایه‌گذاری
		تامین و تخصیص فضا و امکانات	<ul style="list-style-type: none"> - کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی - کافی نبودن کارگاه‌های ضمن خدمت در طول طرح - تراکم بالای تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس - عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده - فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی
۹	آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در زمینه افراد دخیل در فرایند تعلیم و تربیت	آسیب‌های مربوط به معلمان	<ul style="list-style-type: none"> - شایستگی و اعتبار کم معلمان - سختی عمل و فشار سازمانی بر معلمان - فهم نادرست معلمان از مشارکت والدین - بی‌انگیزه بودن و عدم توسعه حرفه‌ای معلمان - کمبود آموزش و پشتیبانی معلمان - سلیقه‌ای عمل کردن معلمان - وقت‌گیر بودن ارزشیابی کیفی - توصیفی برای معلمان
		آسیب‌های مربوط به دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> - نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش - دامن‌زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان - کاهش انگیزه دانش‌آموزان

		<p>- افزایش توقعات نابجای دانش‌آموزان - افزایش رقابت‌های ناسالم - کاهش شوق و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری - افزایش افت تحصیلی دانش‌آموزان - کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان - راحت‌طلب شدن دانش‌آموزان - مشخص‌نشدن توانایی‌های واقعی دانش‌آموزان - سردرگم ماندن دانش‌آموزان در ورود به مقاطع بالاتر</p>	
		<p>آسیب‌های مربوط به والدین</p>	<p>- ناآگاهی والدین از مبانی و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی - تعهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین - تجربه‌های تحصیلی متفاوت والدین - رضایت نداشتن والدین از ارزشیابی کیفی - توصیفی - فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین</p>
		<p>آسیب‌های مربوط به مدیران</p>	<p>- دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی</p>
<p>۱۰</p>	<p>آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس چندپایه دوره ابتدایی</p>	<p>آسیب‌های مربوط به معلمان مدارس چندپایه آسیب‌های مربوط به دانش‌آموزان مدارس چندپایه آسیب‌های مربوط به شرایط خاص مدارس چندپایه</p>	<p>- نیاز بیشتر به معلمان آموزش‌دیده در زمینه ارزشیابی توصیفی - خستگی شغلی به واسطه حجم زیاد کار - ایجاد سردرگمی معلمان به دلیل ناآشنایی با مضامین و مفاهیم طرح - حواس‌پرتی دانش‌آموزان هنگام ارزشیابی - ارتقای خودپنداره خودی و کم‌سواد شدن دانش‌آموزان - کمبود وقت و زمان در کلاس‌های چندپایه - وجود پایه‌های مختلف در کلاس درس - کمبود فضا و امکانات و مواد آموزشی - حجم زیاد محتوا کتاب‌های درسی - زمان‌بر بودن تهیه ابزارهای ارزشیابی</p>
<p>۱۱</p>	<p>آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در زمینه ابزارها و منابع آموزشی</p>	<p>چالش‌های موجود در به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی کیفی - توصیفی</p>	<p>- روشن نبودن واژگان مقیاس‌ها - مشکل بودن تفسیر اطلاعات در قالب مقیاس‌ها - عدم تناسب حجم مطالب کتاب‌درسی با ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات - زمان‌بر بودن تکمیل سیاهه‌های عملکرد تحصیلی - عدم تدوین کتاب کار و منابع کمک‌درسی</p>

۱۲	آسیب‌های بازخورد توصیفی در ارزشیابی کیفی - توصیفی	شیوه‌های نادرست در ارائه بازخورد	<ul style="list-style-type: none"> - رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان - بیان رتبه‌های دانش‌آموزان در جمع کلاسی - ارائه بازخوردهای نامناسب به لحاظ ساختار و محتوا - ارائه بازخوردهای رتبه‌گرا به جای فرایندگرا - ارائه نکردن بازخوردهای انگیزشی مناسب در مقاطع پایین
		عوامل تأثیرگذار در بروز آسیب‌های بازخورد	<ul style="list-style-type: none"> - ناکارآمد بودن دوره‌های آموزشی - تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس درس - پایین بودن سطح دانش معلمان در مورد بازخورد - نگرش مثبت معلمان به ارزشیابی سنتی



شکل ۱: الگوی مفهومی ابعاد مختلف ارزشیابی کیفی - توصیفی



شکل ۲: الگوی پیشنهادی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی

۳. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف سنتز پژوهی آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی انجام گرفت. در این راستا و با اتکا به روش سنتز پژوهی، خروجی حاصل از فراترکیب یافته‌های مقاله، در قالب ۲ الگوی مفهومی که یکی مربوط به ابعاد مختلف ارزشیابی کیفی - توصیفی و دیگری مربوط به آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در

دوره ابتدایی بود، ادغام و ارائه گردید. در تحقیق حاضر، ۱۱۳ مفهوم در ۳۱ مقوله طبقه‌بندی شده و در مرحله آخر از کدگذاری، این مقولات به ۱۲ مضمون تبدیل شدند که در واقع این مضامین، به‌عنوان مولفه‌های اصلی الگوی مفهومی تحقیق حاضر به کار گرفته شدند. در این راستا و بر اساس یافته‌ها، در ابتدا ارزشیابی کیفی - توصیفی به‌عنوان متغیر اصلی پژوهش، از ابعاد گوناگون از جمله تاریخچه، علت نام‌گذاری، ویژگی‌ها، اهداف، ابزارهای مورد استفاده و نوع بازخورد مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه، برای پاسخ‌دهی به سؤال پژوهش، آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در ۵ دسته کلی طبقه‌بندی شد. طبقه نخست مربوط به نظام آموزش و پرورش بود که در ۴ مقوله حیطة آموزشی، حیطة اجتماعی، حیطة اقتصادی و تامین و تخصیص فضا و امکانات آسیب‌شناسی شد. دومین مورد، آسیب‌های مربوط به افراد دخیل در فرایند تعلیم‌وتربیت را شامل می‌شد که بر اساس یافته‌ها، ۴ مقوله معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران در این زمینه دخیل بودند. آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس چندپایه دوره ابتدایی، سومین مضمون مربوطه بود که چالش‌های آن نیز در رابطه با معلمان، دانش‌آموزان و شرایط خاصی که بر این نوع از مدارس حاکم است، بیان شد. در قسمت بعدی نیز، آسیب‌ها و چالش‌های موجود در به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی کیفی - توصیفی ذکر شده و در نهایت، آسیب‌شناسی ارائه بازخورد توصیفی در دو بخش شیوه‌های نادرست در ارائه بازخورد و عوامل تأثیرگذار در بروز آسیب‌های آن مورد توجه قرار گرفت. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بیگی، رضازاده بهادران و خسروی بابادی، ۱۴۰۰؛ سراجی و شکوری، ۱۳۹۹؛ افضل‌خانی و تاجیک، ۱۳۹۹؛ مکوندی، ۱۳۹۹؛ محبی امین و صابری، ۱۳۹۷؛ خزائی، غلامحسینی و صمدی، ۱۳۹۶؛ محققیان و میرشاه جعفری، ۱۳۹۵؛ بیرامی، حسن‌آبادی و کاووسیان، ۱۳۹۵؛ رفعتی و خاوری، ۱۳۹۴ و کرمعلیان، جعفری و عبادی، ۱۳۹۲ همسو است.

در تبیین یافته‌های حاصل، می‌توان این چنین بیان کرد که عدم تامین زیرساخت‌های لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از جمله کمبود آگاهی معلمان نسبت به اهداف و نحوه اجرای این طرح و بی‌اعتنایی به آن، نبود فضا و امکانات مناسب در مدارس و نگرش منفی عوام به این نوع ارزشیابی و حتی کمبود کارگاه‌های آموزشی برای معلمان، باعث بروز چالش‌ها و آسیب‌های فراوان در روند اجرای آن شده و علی‌رغم برخورداری این

طرح از اهداف متعالی از جمله بهبود و ارتقای عملکرد تحصیلی، سلامت روان و به‌طور کلی بهبود جو حاکم بر مدرسه، اما متأسفانه تا کنون شاهد تحقق کامل آن‌ها نبوده‌ایم. متأسفانه معلمان و سایر افراد دخیل در فرایند تعلیم و تربیت، درک درستی از علت اجرای این نوع ارزشیابی ندارند و تنها به رعایت برخی ظواهر در این زمینه اکتفا می‌کنند و همین موارد باعث می‌شود که ابزارهای ارزشیابی کیفی - توصیفی در راستای هدفی که دنبال می‌کنند به کار گرفته نشوند، از سوی دیگر بازخوردهای صحیحی به دانش‌آموزان ارائه نشود و همچنین برنامه‌ریزی‌های اصولی در این زمینه صورت نگیرد و در نهایت به جای اینکه شاهد بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش شوق تحصیلی آن‌ها باشیم، شاهد آسیب‌های غیر قابل جبرانی در آن‌ها باشیم که همه‌وهمه از اجرای ناصحیح این طرح ارزشمند، نشئت می‌گیرد.

در این راستا و برای مقابله صحیح با آسیب‌ها و چالش‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی پیشنهادها زیر ارائه می‌گردد:

۱- کیفیت کلاس‌های آموزشی و ضمن خدمت و همچنین کارگاه‌های مربوطه افزایش یابد و در این زمینه از اساتید مجرب و متخصص استفاده شود تا ضرورت اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی برای مجریان این طرح، تصریح شود و مهارت‌های لازم را در این زمینه به دست آورند.

۲- دانش‌آموزان خود را در آغاز فعالیت یادگیری، از اهداف و انتظارات یادگیری که در نظر دارید و طبق آن‌ها ارزشیابی خواهید کرد آگاه کنید تا در نتیجه آن، همکاری بیشتری در فرایند ارزشیابی با شما داشته باشند.

۳- ابزارها و امکانات لازم برای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس فراهم شود و در این زمینه معلمان و سایر دست‌اندرکاران پیگیری‌های لازم را به عمل آورند. همچنین معلمان باید در خصوص نحوه به‌کارگیری این ابزارها و وسایل مهارت لازم را کسب نمایند.

۴- از طریق به‌کارگیری رسانه‌ها، برگزاری جلسات اولیا مربیان، کلاس‌های آموزش خانواده و... اطلاعات والدین دانش‌آموزان در خصوص اهداف و نتایج حاصل از به‌کارگیری

ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس، افزایش یابد تا دیدگاه واقع‌بینانه و مثبتی نسبت به آن داشته باشند.

۵- سرمایه‌گذاری‌های لازم برای انجام این طرح در نظام آموزش و پرورش صورت بگیرد و همچنین نظارت کافی از سوی بازرسان و مدیران و... بر کیفیت انجام ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس‌های درس انجام بگیرد.

۶- معلمان عصر حاضر باید نگرش مثبتی به نوآوری‌ها و تحولات داشته باشند و از آن‌ها حمایت کنند و ارزشیابی کیفی - توصیفی نیز جزو همین تحولات است؛ بنابراین باید انگیزه و علاقه معلمان به اجرای این طرح ترغیب شود تا به تبع آن، درصد موفقیت آن افزایش پیدا کند.

۷- در ارائه بازخورد توصیفی به دانش‌آموزان، توجه داشته باشید که در قدم اول، نقاط قوت عملکرد او، در قدم بعدی نقاط ضعف او با جملات مثبت و در قدم آخر راه‌حلی‌هایی را برای بهبود وضعیت دانش‌آموز خود پیشنهاد دهید.

بنابراین، با توجه به اینکه ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیری از فرایند آموزش است و تأثیر قابل توجهی بر کل فرایند تعلیم و تربیت و خرده‌نظام‌های آن می‌تواند داشته باشد، لازم است که اقدامات لازم در خصوص شفاف‌سازی نقاط ضعف و قوت ارزشیابی کیفی - توصیفی و چرایی آن‌ها صورت بگیرد تا هم معلمان لذت درست‌نگریستن و درست‌ارزیابی کردن را بچشند و هم دانش‌آموزان به اهداف مدنظر این نوع ارزشیابی نائل شوند. از این‌رو، به پژوهشگران علاقه‌مند پیشنهاد می‌شود تا در تحقیقات بعدی به بررسی راهکارهای مؤثر در کاهش آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در زمینه‌های مورد بررسی در این پژوهش بپردازند و کارگزاران تعلیم و تربیت را در بهره‌گیری هر چه بهتر از این نوع ارزشیابی در مدارس دوره ابتدایی یاری رسانند.

منابع

- آزاد دیسفانی، زهرا؛ صانعی مه‌ری، زهره (۱۳۹۵). «چالش‌های ارزشیابی کیفی در حوزه اجرا و آموزش»، فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، دوره دوم، شماره ۳، صص ۸۰-۶۱.

- احمدپوری، یونس؛ شیخ‌زاده تکابی، رعنا (۱۳۹۶). «مقایسه و نقد سنجش و ارزشیابی کمی و کیفی»، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره سوم، شماره ۳، صص ۷۳-۵۹.
- افضل‌خانی، مریم؛ تاجیک، زهرا (۱۳۹۹). «آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری: یک مطالعه کیفی»، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال چهاردهم، شماره ۲، صص ۲۰-۱.
- اکبری‌پور، سمیه (۱۳۹۹). «نقش ارزشیابی توصیفی در یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی»، پژوهش‌نامه اورمزد، شماره ۵۳ (ضمیمه شماره ۲)، صص ۲۶۰-۲۴۰.
- ایزدی بیدانی، محسن؛ عباسپور اپورواری، محمدحسن؛ اسمعیلی، عارفه (۱۳۹۵). «چالش‌های معلمان دوره ابتدایی شهر کوهنجان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی»، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره ۲، صص ۸۶-۷۱.
- بیرامی، مجتبی؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا؛ کاووسیان، جواد (۱۳۹۵). «شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی (مطالعه موردی: مدرسه‌های ابتدایی استان البرز)»، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال ششم، شماره ۱۶، صص ۴۲-۷.
- بیگی، نفیسه؛ رضازاده بهادران، حمیدرضا؛ خسروی بابادی، علی‌اکبر (۱۴۰۰). «آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان درسی ایران»، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال نهم، شماره ۱۸، صص ۱۳۰-۹۹.
- حسنی، رفیق (۱۳۹۳). «تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی»، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۷، صص ۶۰-۳۳.
- حسنی، محمد (۱۳۹۱). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در دبستان؛ تهران: انتشارات عابد چاپ پنجم.
- حسنی، محمد (۱۳۹۹). «آسیب‌شناسی اشاعه ارزشیابی کیفی توصیفی در نظام آموزشی ایران»، رشد آموزش تربیت‌بدنی، دوره بیست و یکم، شماره ۲، صص ۲۹-۲۶.
- خزائی، لیلیا؛ غلامحسینی فریز هندی، عباسعلی؛ صمدی، پروین (۱۳۹۶). «آسیب‌شناسی اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی: یک مطالعه کیفی»، فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، سال دوم، شماره هفتم، صص ۱۲۰-۹۷.
- خوش‌خلق، ایرج؛ پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۵). «ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور ۸۵-۱۳۸۴»، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۲، شماره ۴، صص ۱۴۷-۱۱۷.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی، ویژه معلمان دوره ابتدایی؛ ۱۳۹۹-۱۴۰۰. تهران: نشر شرکت افست. چاپ ششم.
- رفعتی، محسن؛ خاوری، ابودر (۱۳۹۴). «بررسی چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس مختلط دوره ابتدایی منطقه گل‌تپه سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴». همایش ملی آموزش ابتدایی (صص

- ۷۶۲-۷۷۵). انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان جنوبی، دانشگاه بیرجند.
- سراجی، فرهاد؛ شکوری، نگار (۱۳۹۸). «موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی: مطالعه کیفی». فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال دهم، شماره ۲۹، صص ۲۶۰-۲۲۹.
- سواری، کریم (۱۳۹۴). «بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره سی و ششم، صص ۲۱۱-۱۹۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی؛ تهران: نشر دوران. چاپ پنجاه و دوم.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). «تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی». فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۹، شماره ۳۱، صص ۳۲-۱.
- عالی، آمنه؛ مبارک قمصری، ریحانه (۱۳۹۵). «فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری». فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۴، شماره ۱، صص ۱۵۶-۱۳۹.
- قلناش، عباس؛ اوجی‌نژاد، احمدرضا؛ دهقان منگابادی، علیرضا (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به‌منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی». فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال سوم، شماره دهم، صص ۱۶-۷.
- کرملیان، حسن؛ جعفری هرنودی، رضا؛ عبادی، سید حسین (۱۳۹۲). «بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی». فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، سال هشتم، شماره ۲، صص ۹۲-۷۳.
- محبی امین، امینه؛ صابری، رضا (۱۳۹۷). «روایت معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی: پژوهش کیفی». فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال نهم، شماره ۲۷، صص ۱۰۲-۷۵.
- محققیان، لیلیا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۶). «موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی». فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۵ (پیاپی ۵۲)، صص ۷۳-۶۳.
- مرتضوی، مرتضی؛ گویا، زهرا؛ ملکی، حسن؛ غلام آزاد، سهیلا (۱۳۹۸). «چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدایی». دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال هشتم، شماره ۱۵، صص ۲۲۸-۱۹۳.
- مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله؛ نیلی، محمدرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ حسنی، محمد (۱۳۹۷). «واکاوی دیدگاه معلمان در خصوص مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس‌های چندپایه و ارائه راهکارهایی برای رفع آن‌ها». فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۰ (پیاپی ۵۷)، صص ۹۳-۸۰.

- مکوندی، محمد (۱۳۹۹). «بررسی دیدگاه معلمان در رابطه با مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در مقطع ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای برطرف کردن آن‌ها»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و نهم، دوره جدید، شماره ۵۱، صص ۱۸۱-۲۰۴.
- Bahrami, Batool. (2019). The evaluation and comparison of descriptive evaluation with the traditional evaluation (Quantitative) in the education self-concept between the students of primary school (Shahriar in Tehran). **UCT Journal of social and humanities research**. PP 8-13.
- Blok, Henk, Otter, Martha E and Roeleveld, Jaap. (2002). Coping with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary schools. **Studies In Educational Evaluation**, 28(2), PP 177-188. DOI: 10.1016/S0191-491X(02)00018-4.
- Borhanzahi, Salime, Rowshan, Seyyed Aligoli, Jenaabadi, Hossein.(2014). Investigating the effect of Descriptive Evaluation on Creativity, Self-esteem and Educational Progress of Students. **Global Journal of Management Studies and Researches**. 1(5), PP 228-233.
- Davoodi, Kobra, Nateghi, Faeze and Faghihi, Alireza. (2015). The effectiveness of Descriptive Evaluation Plan from the point of view of sixth grade Teachers. **European Online Journal of Natural and Social Sciences**. Vol 4, No 2, PP 401-413.
- Dharmayana, I Wayan and Herawati, Anna Ayu. (2021). Descriptive Evaluative Study on the Implementation of Online Learning During the COVID – 19 Pandemic in the Courses of Guidance and Counseling Profession, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* , Series Volume Number 532, PP 495-501.
- Dixon, Donate D. & Worrell, Frank C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. **Theory Into Practice. Psychological Science at Work in Schools and Education**. Vol 55, PP 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>.
- Ebadi, Seyed Hossein. (2013). The Problems of Qualitive – Descriptive Evaluation in Relation to the Curriculum Elements. **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Busines**. Vol 4, No 11, PP 796-812.
- Lee, Mi Yeon and Lim, Woong. (2019). Investigating Patterns of Pre-service Teachers Written Feedback on Procedure – based Mathematics Assessment Items. **International Electronic Journal of Mathematics Education**. Vol 15, No 1, PP 1-12. <https://doi.org/10.29333/iejme/5946>.
- Lipnevich , A. A, Smith, K. J. (2009). I really need feedback to learn: Students perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**. 21(4), PP 347-367.

- Weurlander Maria, Magnus Soderberg, Max Scheja, Hakan Hult & Annika Wernerson. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students experiences of different methods of formative assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 37: 6, PP 747-760, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>.
- Pouladi, Ensieh, Zamani Moghadam, Afsaneh. (2011). The Study of effectiveness of descriptive evaluation in 1th and 2nd grade of primary schools in region 3 of Tehran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, PP 452-459.
- Richard West & Johanna Crighton. (1999). Examination Reform in Central and Eastern Europe: Issues and trends. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 6: 2, PP 271-289. DOI: <https://doi.org/10.1080/09695949992919>.
- Sharief, Mostafa et Al. (2012). A Study of Strengths and Weaknesses of Descriptive Assessment from Principals, Teachers and Experts Points of View in Chaharmahal and Bakhteyari Primary Schools. **International Education Studies**. Vol 5, No 4, PP 11-20. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n4p11>.
- Xiao, Y., Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students self-regulation in English language learning, **System**, PP 1-46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>.