

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۰۲
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۱۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱
شماره‌ی ۱، صص: ۲۱-۵۰

بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع ارزشیابی کیفی توصیفی

محمد حسنی *

حسین پوزش شیرازی **

چکیده

ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یکی از ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از اوایل دهه‌ی هشتاد بحث تغییر شیوه‌ی ارزشیابی از کمی به کیفی به طور جدی در دستور کار قرار گرفت. و با مصوبه‌ی ۸۱/۸/۳۰ شورای عالی آموزش و پرورش، امکان تحقق آن به وجود آمد. الگوی جدید ابتدا به طور آزمایشی اجرا و سپس به شیوه‌ای تدریجی فراگیر شد. در طول اجرای این طرح، تحقیقات زیادی پیرامون ارزشیابی توصیفی و نتایج حاصل از اجرای آن در شهرهای مختلف کشور صورت گرفت. در این پژوهش سعی شد با بررسی تحلیلی تعداد ۳۰ پژوهش انجام شده در حوزه‌ی ارزشیابی کیفی، به ارائه‌ی دیدگاهی جامع و حتی الامکان حاوی تمامی دستاوردهای تحقیقات مورد بررسی قرار گرفته پرداخته شود. در مجموع تحقیقات نشان داده است این الگوی ارزشیابی، میزان یادگیری دانش‌آموزان را کاهش نداده است. اما از منظر کاهش مؤلفه‌های استرس‌زا باید گفت که ارزشیابی توصیفی در این زمینه موفق عمل کرده است. با این وجود هنوز مشکلات اجرایی فراوانی بر سر راه اجرای مطلوب آن وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی کیفی توصیفی، ارزشیابی کمی.

* استادیار و عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (نویسنده مسئول)

mhassani101@gmail.com

** کارشناس ارشد سیاستگذاری عمومی دانشگاه تهران

مقدمه

از جمله موضوعات بسیار مهم در نظام آموزش رسمی، بحث ارزشیابی از دانش‌آموزان است. ارزشیابی اصولاً باید با این هدف انجام شود که دانش‌آموز به نقاط ضعف و قوت خود واقف شده و معلم نیز ضمن شناسایی این امر، داده‌هایی برای اصلاح شیوه‌های آموزش خود به دست آورد. اما وسیله‌هایی که قرار است هدف مذکور را محقق سازد گاه اصل هدف را هم دستخوش دگرگونی می‌سازد. به این ترتیب، ارزشیابی ماهیتاً تبدیل می‌شود به ابزاری برای تصمیم‌گیری در خصوص ماندن یا عبور دانش‌آموز از یک پایه به پایه دیگر. در اینجا دیگر مسئله راهنمایی و کمک به دانش‌آموز برای حل مشکلات آموزشی و تقویت او در نقاط ضعف، اگر فراموش نشود در اولویت‌های بعدی قرار می‌گیرد.

سال‌ها تجربه ارزشیابی سنتی نشان داده است که اگر چه این نوع ارزشیابی به دلیل کمی بودن از شفافیت و قاطعیت بالایی برخوردار بوده و زبان نمره برای همه دانش‌آموزان و والدین آن‌ها ساده و قابل فهم است، اما مشکلات عدیده خاص خود را نیز به همراه دارد. معلمان و والدین در طول سال‌ها برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان از اهرم چوب و نمره استفاده می‌کردند. چند سالی است که چوب معلم از رمق افتاده، اما همچنان نمره جایگاه خود را حفظ کرده است. در واقع فقر انگیزشی در نظام تحصیلی، استفاده از اهرم نمره را توجیه می‌کند و طرفداران نظام سنتی ارزشیابی، حذف نمره را مساوی حذف اقتدار خود بر دانش‌آموزان می‌بینند. اما باید دانست که کودکان پاک و با استعدادی که در ابتدای مسیر یادگیری، قدم در این عرصه گذاشته‌اند را نیازی نیست که با زور ترس و فشار، تشویق به آموختن نمود. اقتدار معلم در کشش عاطفی و قدرت شخصیتی اوست و نه در قدرت چوب و نمره. به طور کلی ندهای سختی بر نظام کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که سابقه‌اش در ایران به آغاز قرن حاضر بر می‌گردد^۱ توسط متخصصان و حتی مجریان (معلمان و مدیران) وارد می‌شد که اهم آن شامل مواردی است چون عدم توجه این الگوی ارزشیابی به مهارت‌های عالی و فرو کاستن اهداف یادگیری به سطوح پایین، رقابت‌زا بودن، اضطراب‌زا بودن، هدف شدن امتحان، چرخش منابع انگیزشی درونی پیشرفت به منبع بیرونی یعنی موفقیت در امتحان، ایجاد نگرش منفی

۱- اولین آیین نامه برای سامان دهی فعالیت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در نظام آموزشی ایران در سال ۱۳۰۲ هجری شمسی در شورای عالی معارف تصویب شده است.

نسبت به درس و مدرسه، فقدان توجه به خلاقیت و روح جستجوگری و فقدان نگرش دقیق به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و معادل گرفتن آن با امتحان (حسنی، احمدی، ۱۳۸۵).

بلک^۱ و ویلیام^۲ در جمع‌بندی تعداد زیادی از پژوهش‌های انجام گرفته ضعف ارزشیابی‌های کلاسی رایج را بدین گونه ترسیم می‌نمایند: این ارزشیابی‌ها یادگیری طوطی‌وار^۳ را تشویق می‌نمایند، بر سؤالاتی تأکید دارد که ارتباط روشنی با برنامه‌ی درسی ندارد، تأکید بسیار بر نمره‌گذاری دارد و باعث ایجاد رقابت در بین دانش‌آموزان می‌شود (بلاک^۴ و همکاران، ۲۰۰۲).

آزمون تیمز که در سال‌های ۱۹۹۵ و ۱۹۹۹ و ۲۰۰۳ در میان پنجاه کشور جهان انجام گرفت، مطالعه‌ای تطبیقی بود که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این پنجاه کشور را در سه مقطع ابتدایی (کلاس سوم و چهارم) و راهنمایی (دوم و سوم) و دبیرستان (سال آخر) را مورد بررسی قرار می‌داد. در این پژوهش بزرگ آشکار شد که دانش‌آموزان ایرانی، در سطوح بالای انتظارات عملکردی ضعف داشته‌اند و تنها در سطح حافظه و فهم توانسته‌اند امتیازات نسبتاً مناسبی کسب کنند (کیامنش و نوری، ۱۳۷۶). اگر چه این وضعیت ناشی از عوامل زیادی است اما وجود راهبردهای ارزشیابی با تأکید بر سؤالات سطوح پایین دلیل قابل توجهی می‌باشد. هم چنین در سطح جهانی ما شاهد تغییرات مهمی در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی بودیم. به طور کلی تغییر الگوی برنامه درسی در دو محور اساسی مورد توجه قرار گرفت (تاویل^۵، ۲۰۰۱): اول آموزش به یادگیری و دوم موضوع محوری به شایستگی محوری^۶.

با عنایت به مشکلات نظام ارزشیابی کمی، مسئولین مربوطه در وزارت آموزش و پرورش تصمیم گرفتند با هدف بهبود یادگیری دانش‌آموزان و بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط یادگیری (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲) بر تغییر شیوه‌ی ارزشیابی همت گمارند و الگویی را طراحی و به تجربه بگذارند که آسیب‌های ذکر شده را به همراه نداشته باشد و یا کم‌تر داشته باشد. با توجه به این امر شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۱/۸/۳۰ به وزارت آموزش و

-
- 1- Black
 - 2- William
 - 3- rote
 - 4- Block
 - 5- Tawil
 - 6- competency based

پرورش اجازه داد که نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰ - ۰) به مقیاس کیفی توصیفی در ارزشیابی از دانش‌آموزان اقدام و آن را به صورت آزمایشی از سال تحصیلی ۸۲ - ۸۱ در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی که از ویژگی‌های لازم از نظر نیروی انسانی و امکانات برخوردار باشند، اجرا نماید. چهارچوب الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تعریف شده با عنوان ارزشیابی کیفیت توصیفی را صرف نظر از جزئیات آن می‌توان چنین بیان کرد:

تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی، تغییر نظام بازخورد و تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰) به بازخوردهای کیفی توصیفی و رتبه‌ای، تنوع بخشی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، تغییر در ساختار کارنامه (گزارش پیشرفت تحصیلی) و تغییر در الگوی تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان (حسینی، ۱۳۸۸).

پس از اجرای دوره آزمایشی و انجام ارزیابی‌های لازم، ارزشیابی توصیفی در تمام مدارس کشور تا پایه سوم ابتدایی اجباری شد. این روند برای پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی نیز در حال طی شدن است. در طول سال‌های مطرح شدن بحث ارزشیابی توصیفی، تحقیقات گوناگونی در مناطق مختلف کشور پیرامون آن انجام شد. این تحقیقات، کمکی هر چند کوچک به برنامه‌ریزان طرح بوده و نقاط قوت و ضعف را به آنان گوشزد کرده و هر یک به صورت جزئی به یک بُعد از ابعاد این طرح توجه کرده است؛ اما کم‌تر نگاه جامعی به آن صورت گرفته است. بر این اساس با نگاهی به یافته‌های حاصل از این پژوهش‌ها می‌توان به افق بلندتری دست یافت و کلیت این طرح (برنامه) را مورد واکاوی قرار داد. هدف پژوهش حاضر جمع‌بندی سازمان یافته از تعداد ۳۰ تحقیق انجام شده پیرامون ارزشیابی توصیفی در نقاط مختلف کشور است که به منظور ارائه یک دید کلی و مفید به برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان مربوطه صورت گرفته است. به این ترتیب می‌توان از نتایج تحقیقات پراکنده از لحاظ زمانی و مکانی، به شیوه‌ای عملگرایانه بهره جست. در راستای مواجهه با این مسأله به پنج پرسش زیر پاسخ داده خواهد شد:

- ۱- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام شده نتایج مثبت اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی کدامند؟
- ۲- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام شده نتایج خنثی یا منفی اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی کدامند؟

- ۳- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام شده نقاط ضعف الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی کدامند؟
- ۴- بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات انجام شده و صورت‌بندی نتایج و ضعف‌های الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی چه جمع‌بندی از نتایج می‌توان ارائه داد؟
- ۵- بر اساس جمع‌بندی به دست آمده چه راهکارهایی برای برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان می‌توان ارائه داد؟

روش تحقیق

پژوهش‌های استفاده شده در این تحقیق شامل ۳۰ پژوهش بوده^۱ که اطلاعاتی از مناطق مورد بررسی و روش تحقیق آن‌ها را می‌توان در جدول شماره یک مشاهده کرد:

جدول ۱.

روش تحقیق مورد استفاده	استان‌های مورد بررسی در ۳۰ تحقیق
۲۲ مورد روش کمی، ۲ مورد روش کیفی و ۶ مورد ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی	استان قزوین، استان چهارمحال و بختیاری (۲ مورد)، استان ایلام، شهر بندرعباس، استان اردبیل، شهرستان تنکابن، شهر مشهد، استان زنجان، شهر تهران (۷ مورد)، شهر شیراز، پیرانشهر، استان اصفهان، استان کردستان، شهر سراوان، شهر تبریز، شهر اراک، بندر انزلی، شهر خرم‌آباد، روستاهای شهرستان گچساران و چهار تحقیق به صورت سراسری در کل کشور.

اغلب پژوهش‌های صورت گرفته راجع به ارزشیابی کیفی در کشور، از لحاظ زمانی در سال‌های مختلف و از لحاظ مکانی در شهرها و استان‌های متفاوتی انجام شده‌اند. در بیشتر موارد اهداف تحقیق با یکدیگر متفاوت بوده اما نتیجه کار نشانگر وجود زمینه‌های مشابه و قابل استفاده است. این پژوهش، یک جمع‌بندی از تحقیقات انجام شده است که تعداد ۳۰ پژوهش را در بر می‌گیرد. در این تحقیق برای تجمیع یافته‌های پژوهش‌های مختلف در

۱- پژوهش‌ها در پایان مقاله، فهرست نویسی شده‌اند.

ساختاری قابل قبول از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. در واقع، هدف این بوده است که یافته‌های متفاوت و متنوع به صورتی یکپارچه و هماهنگ در آمده و مورد استفاده قرار گیرند.

تحلیل مضمون به عنوان یکی از رایج‌ترین رویکردها در تحلیل محتوا، برای تبیین و استخراج مضامین موجود در متن داده‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد و به وسیله‌ی آن می‌توان به تفاسیر تحلیلی در خصوص داده‌های کیفی دست یافت. در تحلیل مضمون، تم‌هایی مورد توجه قرار می‌گیرند که در توصیف یک پدیده به نظر مهم می‌رسند. این فرایند در برگزیده‌ی شناخت مضامین از طریق خواندن و بازخوانی دقیق اطلاعات می‌شود که در آن مضامین به جهت تحلیل، دسته‌بندی می‌شوند (فردی^۱، ۲۰۰۶). به این ترتیب می‌توان در یک موضوع خاص نتایج حاصل از پژوهش‌های متفاوت را به صورتی انسجام یافته و هماهنگ به گونه‌ای در معرض نمایش قرار داد که نگرشی کلی در چارچوبی مناسب و نظام‌مند به دست دهد. بر این اساس گزاره‌های استخراج شده از متن پژوهش‌ها (مضامین) در وهله نخست و قبل از شروع تحلیل اصلی به دو مقوله اصلی «نتایج مثبت» و «نتایج خنثی یا منفی» صورت‌بندی شدند. بدین ترتیب با ایجاد ستون‌هایی با عنوان «نتایج مثبت» و «نتایج خنثی یا منفی» نتایج حاصل از هر پژوهش در بخش مربوطه وارد می‌گردد. در هر تحقیق، مهم‌ترین سؤالات و فرضیات و یافته‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند، آن‌گاه موارد دسته‌بندی شده ذیل هر مقوله اصلی مورد تحلیل قرار گرفت و مضمون‌های غالب در متن پژوهش‌ها استخراج گردیدند. در واقع در این مرحله مقولات فرعی شناسایی گردید. سپس با تحلیل و طبقه‌بندی مضامین مرتبط با مقولات فرعی، مقولات خرد ذیل هر مقوله فرعی شناسایی و مرتب شدند. بنابراین مقولات در این تحلیل دارای سه سطح متداخل (مقولات اصلی، مقولات فرعی و مقولات خرد) می‌باشند. بعد از تحلیل‌های اصلی، محققان یک مقوله‌ی اصلی دیگر با عنوان «ضعف‌ها» به دو مقوله‌ی اولیه اضافه کردند. یعنی مضامینی در نتایج پژوهش‌ها دیده شد که در ذیل هیچ یک از مقولات اصلی قرار نمی‌گرفت ناچار پژوهشگران یک مقوله به مقوله‌های تحلیل اضافه کردند. اما از محدودیت‌های گزارش حاضر مشکل دسترسی به تحقیقات صورت گرفته در موضوع ارزشیابی توصیفی است که امکان گردآوری مجموعه‌ی جامع‌تر از این پژوهش‌ها را با

دشواری روبرو نمود. به علاوه نکته‌ای که در غالب پژوهش‌ها مشهود است، نگرش مثبت محققان به مسئله‌ی ارزشیابی توصیفی می‌باشد که احتمال می‌رود که بر جهت‌گیری تحقیقات اثرگذار بوده باشد. در هر صورت نتایج حاصل از این تحقیق می‌تواند کارشناسان را در به دست آوردن دیدی کلی از نقاط قوت و ضعف طرح یاری رساند.

پس از بررسی تحقیقات معرفی شده، گزاره‌های مندرج در هر یک از این پژوهش‌ها که به نتایجی مثبت یا منفی در رابطه با موضوع ارزشیابی توصیفی رسیده بودند استخراج گردید. سپس گزاره‌هایی با مضامین مشترک در یک دسته قرار گرفته و مضمون کلی آن در صدر جدول قرار داده شد. توجه به این نکته ضروری است که دسته‌بندی و تفکیک‌ها نمی‌تواند کاملاً دقیق باشد و گاه یک گزاره را از جنبه‌های مختلف می‌توان در گروهی قرار داد. نکته مهم دیگر این که ممکن است نتایج دو پژوهش در خصوص یک مؤلفه کاملاً متضاد با یکدیگر باشد. در این موارد توجه به استان محل انجام تحقیق می‌تواند اهمیت بیشتری داشته باشد. به علاوه نگرش خاص هر محقق و شرایط تحقیق نیز می‌تواند چنین مواردی را موجب شود. در هر صورت قصد ما دسته‌بندی و ارائه ماحصل تحقیقات به گونه‌ای است که بتواند مورد استفاده مسئولین ذی‌ربط قرار گیرد و نه ارزیابی پژوهش‌ها و یا قضاوت ارزشی در مورد نتایج تحقیقات. به علاوه باید دانست که اغلب نمی‌توان از یک برنامه و سیاست اجرایی انتظار تأمین صد در صد اهداف را داشت؛ بلکه برنامه‌ریز و سیاستگذار در یک فضای نسبی و تا حدی مبهم حرکت می‌کند و بسته به موضوع باید انتظار خود از میزان تحقق اهداف را تعریف نماید.

یافته‌های تحلیل

نتایج مثبت

با بررسی و تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش‌های مورد مطالعه و مضامین موجود در نتایج به دست آمده، مقوله‌های مختلفی ملاحظه گردید که آن‌ها در ۴ مقوله‌ی محوری مرتب شدند. این چهار مقوله عبارتند از:

- ۱- ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان، ۲- بهبود عملکرد معلمان، ۳- بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و ۴- بهبود نگرش اولیاء خانه و مدرسه به طرح.

۱- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان

یک از اهداف اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی همانا بهبود و ارتقاء سطح بهداشت روانی دانش‌آموزان است. زندگی در مدرسه و محیط آموزشی سالم و خالی از آسیب‌های جسمی و روانی یکی از حقوق کودکان است که در پیمان نامه‌ی حقوق کودک^۱ به آن اشاره شده است. همچنین در مبانی نظری سند تحول به آن به عنوان یکی از حقوق تربیت دانش‌آموزان توجه گردیده است (صادق‌زاده، حسنی، احمدی و کشاورز، ۱۳۹۰). بهداشت روانی به طیف وسیعی از فعالیت‌هایی اشاره دارد که مستقیم یا غیرمستقیم به مؤلفه‌های سلامت روانی ارتباط داشته و در تعریف سازمان بهداشت جهانی (۱۳۹۱) از معنای «بهداشت» گنجانده شده است: حالتی از سلامت کامل فیزیکی، روانی و اجتماعی؛ و نه تنها نبود بیماری^۲. توجه به ارتقاء بهداشت روانی از جمله مهم‌ترین انگیزه‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بوده که به طرق مختلف در زمره‌ی اهداف طرح ارزشیابی کیفی توصیفی ذکر گردیده است. پژوهش‌های مورد بررسی در پنج محور به مسئله‌ی تأثیر مثبت ارزشیابی کیفی توصیفی بر ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان اذعان نموده‌اند که اشتراک فراوانی را در نتایج نشان می‌دهد. نتایج این تحقیقات از نظر سنجی‌ها و تحقیقات علی مقایسه‌ای برگرفته شده است.

- افزایش بهداشت محیط یادگیری که شامل مؤلفه‌هایی نظیر: ایجاد فضای شاد و همدلی کاهش فضای رقابتی و فردگرایانه در محیط آموزشی با اجرای این روش^۳ (۱) (۴) (۱۵) (۱۰) (۱۱) (۶) (۲۹) (۴).

- افزایش بهداشت روانی ناظر به دانش‌آموزان شامل مؤلفه‌هایی نظیر: سلامت روحی، کاهش استرس، کاهش اضطراب امتحان، اضطراب مدرسه، افزایش میزان علاقه‌مندی، روحیه و نشاط دانش‌آموزان (۶) (۹) (۷) (۱) (۴) (۱۵) (۱۰) (۳) (۲۵) (۲۹).

- بهبود رشد اجتماعی دانش‌آموزان شامل مؤلفه‌هایی نظیر: افزایش نظم و انضباط

۱- پیمان‌نامه حقوق کودک یک کنوانسیون بین‌المللی است که حقوق مدنی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کودکان را بیان می‌کند (به نقل از وبگاه ویکی پدیای فارسی، تاریخ برداشت ۹/۱۱/۹۲). به نشانی:

<http://fa.wikipedia.org/wiki>

۲- وبگاه سازمان بهداشت جهانی. تاریخ برداشت ۹۱/۹/۱ به نشانی:

http://www.who.int/topics/mental_health/en/

۳- شماره مقابل هر گزاره، کد تحقیق مربوطه را نشان می‌دهد.

دانش‌آموزان، افزایش میزان مشارکت، کار گروهی و تعامل بین دانش‌آموزان و معلم، مسئولیت‌پذیری و احترام گذاشتن (۷) (۹) (۸) (۱۰) (۱۶) (۲۰) (۲۳) (۴) (۸) (۲۷) (۱۶).

- تأثیر بر برخی جنبه‌های توانایی فردی شامل مؤلفه‌هایی نظیر: بر اعتماد به نفس، خود کارآمدی، خود ارزیابی، عزت نفس و خلاقیت و نوآوری (۹) (۲۰) (۱۰) (۹) (۴) (۸) (۲۳).

- بهبود برخی جنبه‌های عاطفی دانش‌آموزان مانند: نگرش مثبت دانش‌آموزان به مدرسه، علاقه به یادگیری (۲۳) (۱۷).

- کاهش عوارض منفی امتحان، شامل مؤلفه‌هایی مانند: حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی. کاهش تقلب امتحان. والدین دانش‌آموزان مشمول طرح در مقایسه با غیر مشمولان، از حساسیت کم‌تری نسبت به نمره برخوردارند. ارزشیابی توصیفی باعث حذف فرهنگی بیست گزایی شده است (۲۹) (۱) (۵).

نتایج به دست آمده از این تحقیقات توسط تحقیقات دیگر در زمینه‌های مختلف بهبود بهداشت روانی مورد تایید قرار گرفته است مانند: خدابنده، ۱۳۸۵؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ رزم‌آرا، ۱۳۸۵؛ و بیگی، ۱۳۸۸.

۲- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی بهبود عملکرد معلمان در ارزشیابی تحصیلی

بهبود عملکرد معلمان مقوله‌ای است که در پاره‌ای از تحقیق‌های مورد مطالعه دیده شده است. اساساً استفاده از ابزارهای ارزشیابی کیفی، موجب بهبود کیفیت تدریس می‌شود زیرا که معلم، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را از زاویه فرایندی آن دنبال می‌کند. به عبارت دیگر ارزشیابی در نقاط خاصی انجام نمی‌شود بلکه ارزشیابی توصیفی در فرایند یادگیری و همراه با آن انجام می‌گیرد. از این رو، ابزارها و تکنیک‌های مختلفی را معلم می‌بایست مورد استفاده قرار دهد (احمدی، ۱۳۸۲؛ فراهانی، ۱۳۸۲؛ بازرگان، ۱۳۸۲). در این روش معلم درگیری بیشتری با فرایند یادگیری دانش‌آموز پیدا می‌کند و داوری‌اش در پایان فرایند یادگیری مبتنی بر نتایج ارزشیابی‌های مجموعی پایانی نیست (حسینی، ۱۳۸۸). در تحقیقات مورد بررسی به چند مضمون در این رابطه اشاره شده است:

- استفاده بیشتر معلمان از ابزارهایی مانند پوشه کار، چک لیست، تکالیف درسی و بازخوردهای نوشتاری، کلامی و ترکیبی (۱).

- صرف وقت بیش‌تر و افزایش تلاش و انگیزه معلم برای بهبود وضعیت درسی دانش‌آموز (۷).

۳- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی بهبود یادگیری درسی دانش‌آموزان

یکی از اهداف این طرح بهبود کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان است. انتخاب این هدف برای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در واکنش به آسیب‌شناسی‌هایی بوده که از نظام ارزشیابی کمی صورت گرفته است. بنا بر گزارش حسین‌زاده (۱۳۸۰) عدم توجه به مهارت‌های عالی ذهنی در طرح سؤالات امتحانی در تحقیقات بسیاری مورد تأکید قرار گرفته است. تحقیقات دیگر که به این نتیجه رسیده‌اند عبارتند از: قائلی (۱۳۵۴)، ملکی (۱۳۷۱)، عابدی (۷۵ و ۷۳)، شاه حسینی (۱۳۷۶)، شریفی (۱۳۷۴)، سبحانی‌نژاد (۱۳۷۴)، اکبری (۱۳۷۵)، زنجانی (۱۳۷۶)، نیک طلب (۱۳۷۵)، اداره کل امتحانات (۷۵)، صفایی، (۱۳۷۵). همچنین خسرو صادق موسوی (۱۳۷۵) در پژوهش خود به نتایج مشابهی رسیده است. (۱۳۷۶) در مطالعات تیمز نیز این موضوع مورد تأیید قرار گرفته است (برقی، ۱۳۷۸؛ کیامنش و نوری، ۱۳۷۶).

رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی اساساً رویکردی است که بهبود نتایج را از منظر بهبود فرایند یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد. در این الگو معلم با استفاده از روش‌های ویژه‌ای به ارتقا فرایند یادگیری توجه می‌نماید. از سوی دیگر این بهبود به بهبود شرایط روانی محیط یادگیری نیز مربوط می‌شود. در نتایج تحقیقات مورد مطالعه از منظر این مقوله نیز به مضامین مختلفی اشاره شده است که عبارتند از:

- بهبود عملکرد تحصیلی در درس‌های خاص مانند: انشا و جمله‌نویسی، ریاضی، علوم، فارسی (۳) (۵) (۱۰) (۳۰).

- بهبود عملکرد تحصیلی به طور کلی شامل مؤلفه‌هایی چون: تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی، بهبود میزان پیشرفت تحصیلی، بهبود سطح پیشرفت تحصیلی، بهبود میزان یادگیری، بهبود موفقیت تحصیلی، کاهش میزان ترک تحصیل و مردودی (۲۳) (۲۱) (۱۷) (۱۲) (۱۳) (۹).

- بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان شامل مؤلفه‌ایی مانند: بهبود کیفیت یادگیری، بهبود

انگیزه‌ی انجام فعالیت‌های یادگیری، مشخص‌تر شدن ضعف و قوت دانش‌آموزان، بهبود توانایی یادگیری، افزایش علاقه دانش‌آموزان به مهارت‌های عملی، ایجاد فرصت برای اصلاح یادگیری دانش‌آموزان و روش‌های معلم (۱۵) (۶) (۷) (۹) (۱۰).

اساساً رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی رویکرد ارزشیابی برای یادگیری است. این رویکرد نه برای اندازه‌گیری میزان یادگیری‌های دانش‌آموزان بلکه برای کمک به بهبود یادگیری وارد جریان یادگیری می‌شود (گوسکی^۱، ۱۳۸۸؛ بوستون^۲، ۱۳۸۸). یعنی همه روش‌ها و تکنیک‌هایش برای کمک به بهبود یادگیری است. تحقیقات دیگری که درباره‌ی ارزشیابی کیفی توصیفی انجام گرفته است، بهبود یادگیری را به عنوان یکی از نتایج آن تأیید کرده‌اند (حسینی، ۱۳۸۹؛ رزم آرا، ۱۳۸۵؛ معظمی، ۱۳۸۹؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ خوارزمی، ۱۳۸۹).

۴- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی تغییر نگرش اولیاء خانه و مدرسه

پاره‌ای دیگر از تحقیقات مورد مطالعه به تأثیر این الگو بر نگرش معلمان و والدین اشاره کرده است. الگو ارزشیابی کیفی توصیفی با حذف برخی روندهای رایج و نهادینه شده‌ای چون نمره، امتحان و مانند این‌ها برخی تصورات و نگرش‌ها را در معلمان و والدین به چالش می‌کشد. تغییر این نگرش‌های سنتی به نگرش‌های مثبت جایگزین می‌تواند زمینه تحولات مثبتی در نظام آموزشی را فراهم آورد. برخی تحقیقات مورد بررسی در زمینه‌ی تغییر نگرش والدین و چگونگی آن به مضامین زیر اشاره کرده‌اند:

- توافق معلمان و مدیران با یا نگرش مثبت به الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی (۱) (۵) (۲) (۷) (۱۰) (۱۵) (۱۸).

- توافق والدین با الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی یا بهبود و تفاوت نگرش (۱) (۲) (۵) (۱۰) (۱۵).

- تعامل بیشتر والدین با اولیا مدرسه (۱۱).

با توجه به میزان و تعدد نتایج می‌توان گفت که نقاط قوت در زمینه بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان از ارزش بالاتری برخوردار است و کم‌ترین شواهد مربوط به بهبود عملکرد

1- Guskey

2- Boston

معلمان است.

نتایج خنثی یا منفی

این مقوله کلان به نتایج منفی و خنثی ارزشیابی کیفی توصیفی ناظر است. منظور از این مقوله در واقع نتایجی است که تحقیقات از مقایسه عملکرد دو الگوی ارزشیابی کیفی و کمی به دست آورده‌اند. برخی از تحقیقات تفاوتی را مشاهده نکرده‌اند. یعنی تفاوت معنی‌داری بین نتایج این دو الگو ندیده‌اند. در تحقیقات مورد بررسی، کم‌تر به نتایج منفی اشاره شده است. لذا مجموعه گزاره‌هایی که در نتایج پژوهش‌های مورد مطالعه ناظر به این مقوله بود مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت حاصل این تحلیل، شناسایی سه مقوله فرعی و خردتر می‌باشد. سه مضمون اصلی عبارتند از:

الف- عدم بهبود یادگیری، فقدان تأثیر مثبت در جهت بهبود یادگیری درسی

ب- عدم بهبود یادگیری، فقدان تأثیر مثبت در رشد شایستگی‌های غیر درسی

ج- کاهش نیافتن عوارض منفی امتحان

الف- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله فقدان تأثیر مثبت در جهت بهبود

یادگیری درسی

با وجود این که اهداف اجرای این الگوی ارزشیابی تحصیلی در کشور بر روی بهبود یادگیری و ارتقا بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط یادگیری است و شواهدی هم دال بر این مهم دیده شده است، برخی از تحقیقات اثر برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی را بر یادگیری درسی ناچیز و بی‌اهمیت توصیف کرده‌اند. یعنی بین دو گروه مقایسه و مشاهده تفاوت معنی‌داری نیافته‌اند. این به معنای آن است که ارزشیابی توصیفی نتوانسته است تأثیر مثبت ایجاد کند نه این که تأثیر منفی ایجاد نماید. به عبارت دیگر شواهد خلاف با شواهد مثبت در این پژوهش‌ها دیده شده است. چند پژوهش هم به یکی از نتایج منفی یعنی کاهش انگیزش یادگیری دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. مقولات خرد ذیل این مقوله فرعی به این شرح می‌باشد.

- نبود تفاوت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش برنامه (۱) (۷).

- کاهش انگیزه پیشرفت تحصیلی به دلیل فقدان رقابت و عدم بازخورد کمی (۱۵) (۱۴).

ب- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی فقدان تأثیر مثبت در بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان

برخی پژوهش‌ها حاوی مضامینی هستند که نشان می‌دهد در مواردی که شاخصه‌های تأمین‌کننده‌ی بهداشت روانی خود دانش‌آموزان هستند نه محیط یادگیری، ارزشیابی کیفی توصیفی نیز نتایج خوبی به همراه نداشته است. بنابراین در برخی مناطق آموزشی، برنامه‌ی ارزشیابی توصیفی نتوانسته است به مهم‌ترین اهداف خود که ارتقاء سطح بهداشت روانی دانش‌آموزان است کمک شایانی بنماید. به سخن دیگر شواهدی برخلاف شواهد مثبت پیش گفته در این پژوهش‌ها دیده شده است. مقولات خرد ذیل این مقوله فرعی به این شرح می‌باشد.

- نبود بهبود و تفاوت در رشد اجتماعی دانش‌آموزان تحت پوشش برنامه مانند: نظم و انضباط، عمل به قوانین مدرسه، رفتار اجتماعی، انجام وظیفه، دوست‌یابی، پرخاشگری، رفتار ضد اجتماعی (۸) (۹) (۱۳) (۶) (۱۶) (۲۰) (۲۷).

- نبود تفاوت در برخی مؤلفه‌های بهداشت روانی بین دانش‌آموزان تحت پوشش مانند: استرس و اضطراب، میزان علاقه‌مندی (۷) (۵) (۲۷).

- نبود تأثیر مثبت بر رشد برخی جنبه‌های توانایی فردی دانش‌آموزان تحت پوشش شامل مؤلفه‌هایی نظیر: اعتماد به نفس، خودکارآمدی، عزت نفس و خلاقیت و نوآوری (۲۴) (۲۲) (۱۲) (۱۰).

ج- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی کاهش نیافتن عوارض منفی امتحان و ارزشیابی کمی

از جمله اهداف این الگوی ارزشیابی بهبود شرایط عاطفی محیط یادگیری و کاهش برخی عوارض شناسایی شده توسط تحقیقات قبلی از جمله اضطراب امتحان، رقابت، بیست‌گرایی و حساسیت به نمره و مانند اینهاست. اگر چه برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این اهداف محقق شده است برخی پژوهش‌ها نیز شواهدی دال بر عدم تحقق این اهداف ارائه داده‌اند. برخی مقولات خرد تحلیل شده ناظر به عدم تحقق بخشی از اهداف برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی عبارتند از:

- عدم کاهش حساسیت به نمره بین دانش‌آموزان و اصرار به گرفتن نمره (۲).
- عدم کاهش حساسیت به نمره بین والدین و اصرار به داشتن نمره (۳) (۱۴).

ضعف‌ها

مانند هر نوآوری دیگر در آموزش و پرورش، این برنامه نیز با چالش‌های فراوانی درگیر می‌باشد. به ویژه این که این نوآوری ناظر به یکی از عناصر حساس نظام آموزشی یعنی خرد نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. این خرده نظام به سبب تعیین کننده بودن آن در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز و در نتیجه کسب مدارک و کسب موقعیت‌های اجتماعی از حساسیت خاصی برخوردار است. به گفته‌ی آیزنر امتحان و ارزشیابی مغناطیس توجهات دانش‌آموزان و معلمان است (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). یعنی دانش‌آموزان نسبت به آن حساسیت زیادی دارند. از این رو، طبیعی است که چالش‌های این نوآوری بیشتر باشد. مقوله‌ی ضعف‌ها عموماً ناظر به کژکاری در اجرا و عدم آمادگی شرایط مناسب برای اجرای الگوست. در هر صورت ضعف‌ها یکی از مضامینی است که در بررسی نتایج پژوهش‌ها جلوه‌ی خاصی داشته است و پژوهشگران در جریان عمل به الگو در سطح کلاس، مدرسه و ستاد مشاهده کرده‌اند و آن را گزارش داده‌اند. جمع‌بندی این مضامین که ذیل مقوله‌ی ضعف‌ها مرتب شده است نشان می‌دهد که در سه مقوله قابل تحلیل هستند. این مقولات عبارتند از:

الف - مشکلات ناظر به بستر اجرای الگوی ارزشیابی در کلاس.

ب - مناسب نبودن نحوه‌ی ارزشیابی، ابزارهای سنجش و ارائه بازخورد.

ج - مشکلات اجرایی ستادی.

الف - نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله مشکلات ناظر به بستر اجرای الگوی

ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس

یکی از چالش‌های مهم و قابل اعتنای هر الگوی نوآورانه در گستره نظام آموزشی قابلیت انطباق آن با جامعه هدف است. یعنی از ناحیه انطباق اجتماعی ضعف‌هایی در آن دیده شده است. اجرای هر الگوی جدید در بستر اجتماع نظام آموزشی یعنی مدرسه و کلاس همیشه با مشکلات و موانع روبرو بوده است. ارزشیابی کیفی توصیفی نیز مانند همه اصلاحات نوآورانه

با چنین چالشی مواجه می‌باشد. به عنوان یکی از مؤلفه‌های نظام آموزشی باید با عناصر دیگر در هماهنگی باشد. یا عناصر دیگر با آن هماهنگ شوند. اما شواهد حاکی از آن است که عناصر دیگر که زمینه تحقق این الگو هستند متناسب نیستند. یعنی برخی بسترها کاملاً آماده نیست. بخشی از نتایج تحقیقات به این مقوله اختصاص پیدا کرده است که اجرای این الگو با چه مشکلاتی از ناحیه معلم روبرو است.

- جمعیت زیاد دانش آموزان کلاس (۱۰) (۷) (۱۴) (۱۵) (۲۶) (۲۸) (۱۹).

- حجم کاری زیاد معلمان و وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی کیفی توصیفی به دلیل تنوع در

ابزارها و ارائه بازخورد توصیفی (۲۶) (۱) (۲۸) (۱۹) (۱۵) (۱۰).

- ضعف دانش و مهارت معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی، در زمینه‌ای مختلفی

چون ارائه بازخوردهای توصیفی، داوری درباره‌ی عملکرد، مدیریت پوشه کار و عدم آشنایی معلمان با فلسفه و نظریه‌های مربوط به ارزشیابی کیفی نگر (۱۹) (۲۸) (۱۴) (۱۰) (۵) (۳) (۲) (۱).

- حجم زیاد کتاب‌ها و مغایرت آن‌ها با اهداف ارزشیابی کیفی توصیفی (۱۴) (۱۹) (۱۰)

(۷) (۱۴).

- کمبود امکانات مانند: وسایلی برای نگهداری پوشه، کتابخانه کلاسی، فضا برای چپ‌نش

مناسب صندلی‌ها (۱) (۵) (۷) (۱۰).

در تحلیل نتایج به برخی مقوله‌های خرد اشاره شده است که می‌تواند در کنار هم دیده شود. در واقع این مقولات خرد به عنوان مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس با همدیگر ارتباط دارند. برای مثال می‌توان ضعف مهارتی و شناختی معلمان در اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی را با مقوله‌ی وقت‌گیر بودن مرتبط نمود. و این دو را با ضعف آموزش‌ها و وجود باورهای سنتی در بین معلمان مرتبط نمود. در واقع این مقولات به نحو پیچیده‌ای با هم تعامل و بر هم کنش دارند. ضعف آگاهی‌های معلمان در خصوص ماهیت ارزشیابی توصیفی و چگونگی کاربرد ابزارها از جمله مشکلات مهم پیش پای این الگوی ارزشیابی است (موحدیان، ۱۳۹۱؛ حسنون، ۱۳۹۱). ضعف آموزش‌ها و ضعف مدیریت اشاعه‌ی این الگو در نظام آموزشی موجب شده است که برخی انحراف‌ها از ماهیت ارزشیابی کیفی توصیفی صورت گیرد این انحراف‌ها در قالب شیوع برخی کژتابی‌های ذهنی بین مجریان

و کارگزاران دیده می‌شود. از جمله مهم‌ترین کژتابی‌ها درباره‌ی این الگو همان ابزارزدگی است. ارزشیابی توصیفی اساساً در این بدفهمی عبارت شده است از تعدادی ابزارهای گوناگون و جمع‌آوری آن‌ها. نقش و کارکرد اصلی ارزشیابی کیفی توصیفی که همانا تشدید و تقویت یادگیری است فراموش می‌شود یا به حاشیه رانده می‌شود.

کتاب‌های درسی یکی از اجزا و عناصر مهم هر نظام آموزشی به ویژه نظام آموزشی ایران است. در هر تحولی می‌بایست عناصر مختلف یک نظام با همدیگر هماهنگ و همراه باشند. این مقوله خرد از مسایل جدی و حساس در چگونگی اجرا و موفقیت ارزشیابی کیفی توصیفی است. هماهنگی و همراهی و تناسب رویکرد حاکم بر کتاب درسی با ماهیت ارزشیابی توصیفی از لوازم مهم اجرای درست و مدیریت استقرار الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی است. برخی یافته‌های این بررسی به این ضعف جدی اشاره داشته است

به نظر می‌رسد حداقل امکانات فیزیکی، پوشه کار و کم‌دی برای نگهداری آن باشد که دانش‌آموزان را از حمل روزانه پوشه‌های کار معاف دارد. شاید یکی از مهم‌ترین امکانات فیزیکی در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به چگونگی چینش کلاس بر می‌گردد. به دلیل تأکید بر فعالیت‌های گروهی چینش صندلی‌ها به صورت گروهی و یا حلقه‌ای، وجود فضای مناسب را طلب می‌کند.

ب- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله‌ی مناسب نبودن شیوه‌های اجرایی، ابزارهای سنجش و ارائه‌ی بازخورد

الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی طبق مفهوم پردازی‌های انجام شده در جنبه نظری در چند محور در چگونگی‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تغییر ایجاد کرده است. نگاه فرایندی، تنوع بخشیدن به ابزارها، تغییر نظام بازخورددهی و گزارش‌دهی از آن جمله‌اند. شیوه‌های اجرایی این الگو در کلاس درس در آیین نامه ارزشیابی کیفی توصیفی توسط شورای عالی آموزش و پرورش تدوین و ابلاغ شده است. هم‌چنین برخی شیوه‌ها نیز توسط دفتر آموزش ابتدایی از این رو، ساز و کارهای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به نحو مطلوب متناسب با شرایط و وضعیت اجزای دیگر از نظام آموزشی با مشکلاتی روبرو بوده است. بخشی از یافته‌های پژوهش‌های مورد مطالعه به این مقوله اختصاص یافته است. ذیل این مقوله

فرعی چند مقوله خرد شناسایی شده است که به این شرح می‌باشد.

- فقدان یک رویه یکسان و تعریف شده برای ارائه بازخوردهای معلمان (۵) (۷).
 - ابهام در روش‌های استفاده از ابزارها مانند: مدیریت پوشه کار و استفاده از آن در تصمیم‌گیری‌ها (۳) (۵) (۷).
 - ابهام در درجه بندی عملکرد دانش‌آموزان و تدوین کارنامه توصیفی (۷) (۱۰) (۱۴).
- شاید نگران‌کننده‌ترین ضعف‌های الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی همین ابهام‌ها و ناهماهنگی‌ها در ارائه یک چهارچوب کلان برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس است. این مقولات به دست آمده نمایش وضع نابسامان و آشفته چگونگی اجراست. نکته مهم این است که در اجرای این الگوی که ماهیتی فرایندی دارد، ابزارها و چگونگی کاربرد و حتی تولید ابزارها برای معلمان از برجستگی خاصی برخوردار است. در حالی که جنبه‌های دیگر این الگو مانند تحلیل و تفسیر اطلاعات داوری و تصمیم‌گیری درباره مداخله آموزشی و طراحی فعالیت‌های یادگیری متناسب با نیازهای شناسایی شده بر اساس تحلیل‌ها و تفسیرها از جنبه‌های مهم و حساس این الگو هستند که کم‌تر مورد توجه قرار گرفته‌اند. شاید هاله‌ی ابهامی که در اطراف این الگو را فرا گرفته است این جنبه‌ها را نیز در بر گیرد. به عبارتی می‌توان گفت که این شواهد حاکی از آن است که نوعی ابزار زدگی در جریان اجرای الگو مشاهده می‌شود (حسنی، ۱۳۸۸). یعنی در اجرای این الگو ابزارهای جمع‌آوری و ساماندهی اطلاعات اولویت پیدا کرده است.

ج- نتایج برگرفته از تحقیقات ناظر به مقوله مشکلات اجرایی ستادی

هر نوآوری که در نهادهایی رسمی و قانونی اشاعه و گسترش می‌یابد نیازمند حدی از حمایت و پشتیبانی است. در واقع با توجه به حاکمیت فضای رسمی بر مدرسه تحقق نوآوری در مدرسه و کلاس نیازمند حمایت‌های منطقی و مناسب حوزه ستادی است. این موضوع درباره‌ی اشاعه و استقرار ارزشیابی کیفی توصیفی نیز صادق است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۶). بخشی از نتایج تحقیقات مورد مطالعه در این زمینه به نکاتی اشاره داشته‌اند. یکی از نکات مهم در این مقوله توجه به ضعف جدی و اشاره پُر تکرار به آن است. به نظر می‌رسد شیوه‌های رایج و سنتی آموزش ضمن خدمت برای کسب توانمندی برای اجرای این الگو پاسخ نمی‌دهد

و لذا باید در این باره فکری اساسی کرد. نکات مورد اشاره در این پژوهش‌ها به این مقولات خرد قابل تحلیل هستند که شامل موارد زیر می‌گردند:

- ابهام در آیین نامه‌ها و مقررات و ضوابط اجرا، (۱۰) (۱۴).
- ضعف و ناکارآمدی آموزش‌های توجیهی مانند: نبود منابع علمی مناسب، نبود برنامه‌های توجیهی کافی معلمان، وجود باورهای سنتی در بین معلمان عدم توجیه مناسب والدین در زمینه فلسفه و ماهیت ارزشیابی کیفی توصیفی، (۳) (۱۰) (۱۶) (۱۹) (۲۸) (۱۴) (۲) (۵) (۱۰).
- نبود نظارت کافی بر اجرای طرح، (۱۰) (۷) (۱۹).
- عدم هماهنگی در اجرا بین معلمان و مسئولان در استان‌ها، (۱۰).
- عدم وجود برنامه مناسب آموزشی در مراکز تربیت معلم، (۱۹).

به طور کلی عقل سلیم حکم می‌کند که همه‌ی مؤلفه‌های نظام آموزشی در راستای استقرار رویکرد ارزشیابی کیفی و توصیفی هماهنگ و هم‌آوا باشند. بر این اساس، عدم ورود تربیت معلم که یکی از خرده نظام‌های سرنوشت ساز محسوب می‌شود، به این برنامه یا کم توجیهی آن، از موانع جدی تحقق الگوی ارزشیابی به شمار می‌رود.

در یک تحلیل کلی از نتایج منفی و نقاط ضعف می‌توان گفت که شدیدترین مقوله‌ی مورد توجه در نتایج پژوهش‌ها مشکلات اجرایی این الگو و مشکلات مرتبط به جزئیات خود الگو مربوط می‌شود. الگو فاقد یکی دستی است و به گفته بسیاری بیش از حد سلیقه‌ای شده است و این ناشی از وجود برخی ابهام و بدفهمی‌ها و ابهام در شیوه‌های اجرایی آن است. زیرا یک دستی کامل نیز با ماهیت این الگوی ارزشیابی سازگاری کامل ندارد. زیرا این الگو بسیار به مشارکت دانش‌آموزان و آزادی عمل معلم اهمیت می‌دهد (حسنی، ۱۳۸۸).

۴ و ۵- نتیجه‌گیری و پیشنهاد

بر مبنای عقل سلیم فرض بر این است که نتایج یک سیاست به طور حتم می‌بایست مثبت و امیدوارکننده باشد. در غیر این صورت صرف هزینه‌های مادی و معنوی فراوان برای پیاده سازی یک سیاست، دور از خرد است. در این بخش با جمع‌بندی نتایج به دست آمده از تحلیل‌های بالا به این سؤال جواب می‌دهیم که آیا در مجموع این الگو برای نظام آموزشی

سودمند و ثمربخش می‌باشد.

برای رسیدن به این منظور با استفاده از تحلیل‌های به عمل آمده، سه مقدمه صورت‌بندی می‌شود و بر اساس این سه مقدمه نتیجه گرفته می‌شود. به نوعی می‌توان گفت یک استدلال منطقی صورت‌بندی خواهد شد و سپس پیشنهادهایی ارائه می‌شود.

مقدمه نخست:

با توجه به تحقیقات مورد بررسی قرار گرفته، به طور کلی می‌توان چنین گفت که ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان (به ویژه کاهش اضطراب و رقابت) از جمله آثاری است که بیشتر تحقیقات به تحقق آن اشاره کرده‌اند. در زمینه‌ی بهبود یادگیری دانش‌آموزان نیز شواهد قابل توجهی در مجموعه‌ی این پژوهش‌ها دیده شده است.

مقدمه دوم:

برخی دیگر از شواهد پژوهشی ناظرند به عدم تحقق یادگیری مطلوب. یعنی عدم بهبود یادگیری دانش‌آموزان و عدم بهداشت روانی محیط یادگیری.

مقدمه سوم:

گروهی از پژوهش‌ها شواهدی ناظر به ضعف و مشکلات اجرایی الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی ارائه داده‌اند. جمع‌بندی این مشکلات و ضعف‌ها نشان می‌دهند که در مجموع برخی بسترها برای تحقق اهداف این الگو در نظام آموزشی فراهم نیست. به ویژه آموزش‌های ارائه شده با ضعف‌های جدی روبروست و معلمان و مدیران در فهم و اجرای آن با ابهامات بسیاری روبرو هستند.

نتیجه:

با توجه به نتایجی که برخی تحقیقات از بُعد بهبود یادگیری گزارش داده‌اند، می‌توان شواهد خلاف را به این صورت تفسیر کرد که این شواهد بیشتر به چگونگی اجرا و ضعف در عملی کردن الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و فقدان شرایط اجرایی مثل جمعیت کلاس مرتبط گردد. به سخن دیگر چنین بر می‌آید که نتایج منفی یا خنثی

از تأثیر ارزشیابی توصیفی بر چگونگی‌های یادگیری و شخصیت دانش‌آموزان می‌تواند ناشی از اجرای ضعیف و نامناسب این الگو باشد. این تفسیر با یافته‌ی دیگر این تحلیل هماهنگ است. زیرا بخش پُر تکراری از یافته‌ها، حکایت از مشکلات زیاد اجرایی دارد از جمله ضعف آموزش‌ها و عدم پشتیبانی از اجرا و مانند این‌ها.

با این حال در یک جمع‌بندی کلی مجموع تحقیقات نشان داده است در بدبینانه‌ترین حالت اگر بخواهیم از منظر بهبود یادگیری به ارزشیابی کیفی توصیفی نظر بیفکنیم، می‌توان گفت حتی اگر ارزشیابی کیفی توصیفی در کل موجب بهبود در یادگیری نشده باشد اما وضعیت آن را نیز بدتر نکرده است. اما از منظر کاهش مؤلفه‌های استرس‌زا باید گفت که ارزشیابی توصیفی در این زمینه موفق عمل کرده است. این در حالی است که همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد هم اکنون ارزشیابی توصیفی در عمل به شکل نه چندان صحیحی اجرا می‌شود و مشکلات زیادی در این رابطه وجود دارد. قطعاً اگر توجه بیشتری به اجرای این برنامه به ویژه در بحث نظارت کیفی بر اجرای برنامه‌ی آموزش‌های معلمان از سوی مسئولین ذی‌ربط مبذول داشته شود، شاهد نتایج درخشان‌تری خواهیم بود.

از مجموع یافته‌های تحلیل شده این ۳۰ طرح می‌توان چنین نتیجه گرفت که مشکلات اجرایی این الگو در کلاس و مدرسه و ستاد بسیار چشمگیر و برجسته است. چنان که در مقدمه بحث شد محورهای تحول این الگو در ۵ مورد خلاصه می‌شود. مشکلات اجرایی به ظاهر و طبق آنچه که از مشکلات احصاء شده بر می‌آید به چهار مؤلفه‌ی تغییر نظام بازخورد دهی، تغییر ساختار کارنامه و شیوه‌ی گزارش دهی و تغییر ساختار تصمیم‌گیری درباره‌ی ارتقا پایه و تنوع ابزارهاست. این مشکلات نمود بیشتری یافته است. اما به نظر می‌رسد که با وجود این یافته‌ها، مشکلات عمیق‌تری که ناپیدا هم هستند باید وجود داشته باشد که به تغییر رویکرد اصلی یعنی تغییر از ارزشیابی تراکمی به ارزشیابی فرایندی و در مسیر مربوط می‌شود. ابهام‌های موجود در نحوه‌ی کاربرد این ابزارها و چگونگی بازخورد دادن به ابهام عمیق‌تر یعنی ابهام و بدفهمی از چرخش رویکرد تراکمی و پایانی به تکوینی و فرایندی بر می‌گردد. یعنی مشکلات اجرایی و ابهام در مسایل اجرای الگو به ابهام اصلی‌تر مربوط می‌شود. چاره‌ی کار را باید از آنجا جست.

به نظر می‌رسد با توجه به تأکید بر استفاده از این الگوی ارزشیابی در سند تحول بنیادین (راهکار ۱۹-۲) و سند برنامه درسی ملی این ضرورت وجود دارد که از یک سو مطالعات نظری که منجر به اصلاح مؤلفه‌های اجرای الگو مانند چرایی، چیستی و چگونگی اجرای ارزشیابی کیفی به ویژه جایگاه به کارگیری ابزارها می‌گردد غنی‌تر و پخته‌تر شده و از سوی دیگر توجیه معلمان در رابطه با طرح جدی گرفته شود. مشکلات اجرایی از جمله مشکلات ناظر به ابهام در چگونگی اجرای الگو در کلاس از جمله مهم‌ترین موانع موفقیت و ایجاد دلسردی در بین معلمان به شمار می‌رود. بدین منظور بازبینی و تأمل در تدوین یک الگوی سهل از منظر اجرایی و توجیه مناسب معلمان از طریق دوره‌های ضمن خدمت کارآمد راهکار مهمی است. همچنین قرار دادن واحدهای مرتبط در برنامه درسی دانشجویانی که تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش تحصیل کرده و قرار است به معلمان آتی تبدیل شوند را می‌توان در دستور کار داشت.

هر برنامه درسی دارای اجزا و عناصری است. منطقاً این عناصر می‌بایست با همدیگر سازگار و هماهنگی داشته باشند. طبق اسناد بالا دستی در نظام آموزشی مانند سند برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادی و مبانی نظری تحول بنیادی در تربیت رسمی و عمومی (صادق‌زاده، حسنی، احمدی و کشاورز، ۱۳۹۰)، ارزشیابی توصیفی رویکرد اصلی ارزشیابی تحصیلی در دوره دبستانی است و این که الگوی موجود تناسب نسبی با ارزش‌های مندرج در اسناد بالا دستی دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). بنابراین برنامه‌های درسی این رویکرد را راهبرد ارزشیابی تحصیلی خود قرار داده‌اند. بر این اساس تمامی عناصر برنامه‌ها از جمله کتاب‌های درسی باید با این رویکرد هماهنگ شود. کتاب‌های درسی از مقولات مورد تأکید برخی تحقیقات بوده است. کتاب درسی نقش ارزشمندی در اجرایی شدن الگوی ارزشیابی توصیفی دارد. از آن جا که رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی رویکردی فرایندی است. از این رو، باید با فرایند یادگیری که نقشه‌ی آن در کتاب درسی رسم شده است قرابت بیشتری پیدا کند. با توجه به زیاد بودن محتوای کتاب‌های درسی به عنوان یک مقوله در بخش ضعف‌ها، متناسب کردن محتوا و انعطاف پذیر کردن محتوای کتاب درسی از راهکارهای مناسب برای هماهنگی بین کتاب درسی و الگوی ارزشیابی است.

به علاوه استفاده از ظرفیت صدا و سیما برای پخش برنامه‌هایی در رابطه با ارزشیابی

توصیفی برای معلمان و همچنین والدین آن‌ها نیز می‌تواند مفید باشد. آموزش به والدین و حساس کردن آن‌ها نسبت به کارنامه ارزشیابی کیفی توصیفی را می‌توان از طریق کلاس‌های توجیهی در مدرسه هم دنبال کرد.

نظارت بر کار معلمان و برقراری مکانیسم‌های تشویقی برای آنان نیز می‌تواند در ارتقاء سطح کیفی کار، مؤثر باشد. این نکته اساسی است که تا وقتی که مشوق‌های مادی برای معلمین در نظر گرفته نشود، و برخی شرایط مثل متعادل کردن جمعیت دانش‌آموزان در کلاس‌ها آماده نشود نمی‌توان از آن‌ها انتظار داشت که با اجرای روش جدید، وقت بیشتری برای دانش‌آموزان صرف کنند. شاید چنین توقعی هم زیاده‌روی باشد. بدیهی است یک سیاست نوپا که داعیه در افتادن با سنتی دیرینه را دارد، باید مورد نقد دائمی قرار گرفته و به تناسب حمایت شود. برنامه‌ریزی برای رفع موانع و ارتقاء سطح کیفی کار، نیازمند تلاش‌های طولانی و مستمر است.

فهرست پژوهش‌های مورد بررسی قرار گرفته (شماره هر پژوهش کدهایی است که در متن به آن‌ها اشاره شده است).

۱. کلهر، منوچهر. بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین ۱۳۸۴.
۲. خوش‌خلق، ایرج. ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در برخی از مدارس آموزشی مناطق کشور (مرحله اول). انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت ۱۳۸۵.
۳. خوش‌خلق، ایرج و حسن پاشاشریفی. ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۱۳۸۵ - ۱۳۸۴). فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۸۸. صص ۱۴۷-۱۱۷. ۱۳۸۵.
۴. ماهر، فرهاد؛ اصغر اقای، احمد برجعلی و عباس روحانی. ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان). شماره ۱۴. صص ۹۲-۷۱. تابستان ۱۳۸۶
۵. خوش‌خلق، ایرج. طرح اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. ۱۳۸۶

۶. امیری، طاهره. بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴. سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری. ۱۳۸۶
۷. شیروانی، جلال‌الدین. بررسی نگرش معلمان و مدیران مجری ارزشیابی توصیفی نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی. سازمان آموزش و پرورش ایلام. ۱۳۸۸
۸. زارعی، اقبال. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندر عباس. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره پنجم. سال شانزدهم. شماره ۲. صص ۹۲-۷۹. تابستان ۱۳۸۸
۹. نامور، یوسف. بررسی میزان اثربخشی اجرای آزمایشی ارزشیابی کیفی توصیفی بر عملکرد تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان اردبیل. سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل. ۱۳۸۹
۱۰. خوش خلق، ایرج. گزارش نتایج ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزش کشور. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. ۱۳۸۹
۱۱. علیزاده، عباس. بررسی میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم ابتدایی مدارس شهرستان تن کابن. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه علامه طباطبایی. ۱۳۸۹
۱۲. صالحی، زهرا. بررسی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی. دانشگاه علامه طباطبایی. ۱۳۸۹
۱۳. عیسی‌زاده، توحیده. 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. ۱۳۸۸.
۱۴. میرزامحمدی، محمدحسن. 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 زنجان. ۱۳۹۰
۱۵. حسینی، سیده فهیمه. بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربردی ارزشیابی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم تهران. ۱۳۹۰

۱۶. خواجه بهجانی، شهرام. بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه سوم دبستان‌های فرهنگیان شیراز در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد مرودشت شیراز. ۱۳۸۹
۱۷. زری، جمال. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹ - ۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه تبریز. ۱۳۸۹
۱۸. بهرامی گهرویی، سردار. بررسی میزان رضایت معلمان و والدین از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی استان اصفهان. پایان‌نامه ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان. ۱۳۸۷
۱۹. محمدی، توفیق. ماهیت ارزشیابی و بررسی چالش‌های تبدیل ارزشیابی کمی نگر به ارزشیابی کیفی نگر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تربیت. دانشگاه تهران. ۱۳۹۰
۲۰. محمدی، فرزانه. بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه الزهرا. ۱۳۸۴
۲۱. نخعی، مریم. مقایسه نقش دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. ۱۳۸۷
۲۲. نصرت ناهوکی، عبدالسلام. بررسی مقایسه‌ای رابطه بین عزت نفس و یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سروان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. ۱۳۹۱
۲۳. حسن زاده، کبری. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود کیفیت فرایند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز. ۱۳۸۹
۲۴. شریف‌زاده، زهرا. مقایسه تأثیر شیوه‌های ارزشیابی (توصیفی-سنتی) بر میزان خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. ۱۳۸۹
۲۵. نیک نژاد، سهیلا. مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی (کمی - کیفی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی دبستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز. ۱۳۸۶
۲۶. حسن پور، محمد. بررسی وضعیت اجرای ابزارهای ارزشیابی توصیفی و چالش‌های پیش روی آن

- از دیدگاه معلمان و مدیران مقطع ابتدایی شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرند. ۱۳۹۰
۲۷. مجیدی، حسین. مقایسه ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی در بهداشت روانی دانش‌آموزان اول ابتدایی شهر اراک. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. ۱۳۸۸
۲۸. اصلان پور، سخاوت. بررسی چگونگی کاربرد ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی توسط معلمان مجری در دبستان‌های شهر بندر انزلی. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز. ۱۳۹۱
۲۹. نعمتی، عزیزعلی. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان لرستان. ۱۳۸۶
۳۰. قبادی چهار راه گشین، کاووس. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت. ۱۳۹۱

منابع

- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار، *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی*، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- اداره کل امتحانات (۱۳۷۵). *بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم*، وزارت آموزش و پرورش.

- اکبری، ابوالقاسم (۱۳۷۵). *ارزشیابی و تحلیل سؤال‌های امتحان نهایی پنجم ابتدایی اداره کل شهرستان‌های تهران، خرداد ۱۳۷۴*، شورای تحقیقات اداره کل شهرستان‌های تهران، شماره سند ۶۲۳ پژوهشکده تعلیم و تربیت،
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). برخی از شیوه‌های نو در سنجش آموخته‌ها و کاربرد آن‌ها در ارزشیابی دانش‌آموزان دوره عمومی، *مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی*، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- برقی، محمدجعفر (۱۳۷۸). *علل موفقیت و عدم موفقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی در پاسخگویی به آزمون ریاضی تیمز*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه تهران: دانشکده مدیریت و برنامه‌ریزی.
- بوستون، کارول (۱۳۸۸). *مفهوم سنجش تکوینی*. ترجمه: کوروش پرند و غلام‌رضا یادگارزاده. *گفتارهایی در سنجش آموزش*. تهران: انتشارات نوای مهتاب.
- بیگی، رضا (۱۳۸۸). *مقایسه عزت‌نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی با ارزشیابی کمی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). *ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی در استان سمنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشگاه الزهرا تهران.
- حسنی، شهربانو (۱۳۸۹). *بررسی مقایسه‌ای اثر شیوه‌های ارزشیابی کمی و توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهرستان کرج در سال ۸۹-۱۳۸۸*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی. چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- حسنی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). *زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، زمستان ۱۳۸۶ شماره ۲۳. صص ۸۵-۱۲۲.

حسینی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.

حسینی، محمد (۱۳۸۸). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس. تهران: انتشارات عابد.

حسینی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی، تهران آثار معاصر. حسونند، مهری (۱۳۹۱). بررسی شیوه‌های ارائه بازخورد در کلاس‌های تحت پوشش برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی مدارس ابتدایی منطقه ۱۵ آموزش و پرورش تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، چاپ نشده. دانشگاه پیام نور واحد ری. حسین‌زاده، فتح‌الله (۱۳۸۰). آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جمهوری اسلامی ایران، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

خدابنده، صدیقه (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی و کمی بر میزان یادگیری، اضطراب، و علاقه به یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شهرکرد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبایی.

خوارزمی، مرتضی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی استان هرمزگان از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۸۹-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، چاپ نشده. دانشگاه تربیت معلم تهران.

رزم‌آرا، صمد (۱۳۸۵). مطالعه نقش ارزشیابی کیفی-توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۵، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشگاه پیام نور تهران.

زنجانی، ناهید (۱۳۷۶). ارزشیابی و تحلیل محتوای سؤال‌های امتحانی پایه چهارم ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران، ۱۳۷۵، شورای تحقیقات شهرستان‌های تهران، شماره سند ۱۱۸۰.

سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۷۴). ارزشیابی سؤالات امتحان هماهنگ، دروسی از دوره راهنمایی در امتحانات خرداد ماه ۱۳۷۳، شورای تحقیقات استان اصفهان، شماره سند ۸۴۴.

شاه‌حسینی، محمد (۱۳۷۶). بررسی سؤال‌های امتحانی دبیران و هنر آموزان و انطباق آن با شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری، شورای تحقیقات اداره کل استان سمنان، شماره سند ۱۴۸۱.

شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۴). ارزشیابی امتحانات هماهنگ از طرح از طرح مقایسه سؤالات امتحانی داخلی، هماهنگ و نهایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

صادق‌زاده، علیرضا؛ حسینی، محمد؛ احمدی، آمنه و کشاورز، سوسن (۱۳۹۰). بنیان‌های نظری سند تحول بنیادی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. شورای عالی انقلاب فرهنگی. صادق موسوی، خسرو (۱۳۷۵). بررسی نظام موجود ارزشیابی دوره ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، کمیسیون تغییر نظام آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

صفایی، سمیع‌الله (۱۳۷۵). ارزیابی سؤالات نهایی پایه پنجم ابتدایی شهرستان تهران، اداره کل آموزش و پرورش شهرستان تهران.

عابدی، احمد (۱۳۷۳). ارزشیابی سؤالات امتحانی هماهنگ، درس از متوسطه نظری در امتحانات خرداد ۱۳۷۳، استان اصفهان، شورای تحقیقات استان اصفهان، شماره سند ۳۱۳. عابدی، احمد (۱۳۷۵). ارزشیابی سؤالات هماهنگ پایه پنجم، اداره کل آموزش و پرورش اصفهان.

قائلی، هوشنگ (۱۳۵۴). بررسی نحوه ارزشیابی دبیران ریاضی از دانش‌آموزان اول متوسطه نظری به وسیله تجزیه و تحلیل سؤال‌های امتحانی درس حساب و جبر، ۱۳۵۳، شماره سند پژوهشکده، ۱۶۶۹.

فراهانی، مهدی (۱۳۸۲). نگاهی به روان‌سنجی سنتی و رویکردهای جدید سنجش و ارزشیابی آموخته‌ها، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش، تهران.

کیامنش، علیرضا؛ نوری، رحمان (۱۳۷۶). یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی تیمز، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گوسکی، ر. توماس (۱۳۸۸). سنجش کلاسی چگونه یادگیری را بهبود می‌دهد؟ ترجمه: کوروش پرند و غلامرضا یادگارزاده. گفتارهایی در سنجش آموزش. تهران: انتشارات نوای مهتاب.

معظمی، زهرا (۱۳۸۹). بررسی نگرش 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. چاپ نشده. دانشگاه الزهرا تهران.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی، همایش ارزشیابی آموزشی، تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش، آذر ۱۳۸۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). انگاره حداکثری زیرنظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا سنجش در نظام تعلیم و تربیت و نقد ارزشیابی توصیفی با اتکای به آن. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال ۲۹، شماره ۴، صص ۳۰-۵.

موحدیان، زهره (۱۳۹۱). بررسی عملکرد معلمان زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی (کیفی) دبستان‌های شهرستان فراه‌سبند در تولید و به کارگیری ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی. چاپ نشده. دانشگاه الزهرا. ملکی، محمد (۱۳۷۱). ارزیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با توجه به سطوح یادگیری حیطه شناختی دفتر تحقیقات آموزشی وزارت آموزش و پرورش، شماره سند ۲۴۱.

نیک‌طلب، پوپک (۱۳۷۵). ارزشیابی و تحلیل محتوای سئوالات امتحانی پایه اول راهنمایی، اداره کل آموزش و پرورش شهرستان تهران.

سایت: سازمان بهداشت جهانی. دسترسی در تاریخ ۱۳۹۱/۹/۱۲ به نشانی:

http://www.who.int/topics/mental_health/en/

- Blok, H., Otter, M. E., & Roeleveld, J. (2002) *Coping with conflicting demands: student assessment in Dutch primary school*, *Studies in educational Evaluation*, 28, 177-188.
- Fereday, J. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development, *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 80-92.
- Tawil, S. (editor) (2001). **Curriculum change and social inclusion**, final report of the regional seminar held in Vilnius, Lithuania, 5-8 December 2001, unesco .