

## نحوه ارزشیابی کیفی - توصیفی در آموزش ابتدایی و اثربخشی آن در فرایند یادگیری

زینب شاه بیگ<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی مدیریت بازرگانی دانشگاه پیام نور بوئین زهرا

### چکیده

طرح ارزشیابی توصیفی مشهور به ارزشیابی کیفی یا طرح حذف نمره، تجربه نوآورانه‌ی برخاسته از عمل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش است. هدف پژوهش حاضر بررسی نحوه ارزشیابی کیفی - توصیفی در آموزش ابتدایی و اثربخشی آن بر فرایند یادگیری می‌باشد. این تحقیق بر اساس هدف از نوع تحقیقات بنیادی نظری است زیرا داده‌ها و مواد اولیه تحلیل به روش کتابخانه‌ای گردآوری شده است. و بر اساس ماهیت و روش از نوع توصیفی بوده زیرا به دنبال تعریف و نحوه ارزشیابی کیفی - توصیفی و اثربخشی آن در فرایند یادگیری، می‌باشد. و در مجموع روش تحقیق کیفی - تحلیلی می‌باشد. روش گردآوری اطلاعات در این تحقیق، روش کتابخانه‌ای است. ابزار گردآوری داده‌ها، با توجه به هدف از گردآوری اطلاعات و نوع آن، متن خوانی و تحلیل مقالات، کتاب‌ها و اسناد مرتبط در این زمینه می‌باشد. طبق نتایج به دست آمده ارزشیابی کیفی - توصیفی شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی است که اطلاعات لازم و معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه جانبه‌ی فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از روش‌ها و ابزارهای مناسب سنجش، همانند آزمون‌ها (به‌ویژه آزمون‌های عملکردی)، پوشه کار و مشاهده در حول فرایند یاددهی - یادگیری فراهم می‌نماید تا بر اساس آن بازخوردهای کیفی - توصیفی مورد نیاز، برای کمک به یادگیری بهتر در فضای عاطفی - روانی مطلوب‌تر، ارائه گردد.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی، ارزشیابی کیفی - توصیفی، یادگیری، آموزش ابتدایی

## مقدمه

تغییر و پیشرفت در هر جامعه‌ای مستلزم ایجاد تغییر وسیع و جامع نظام آموزشی آن جامعه است. به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، اصلاح چارچوب ارزشیابی بر چارچوب آموزش تاثیر به سزایی خواهد داشت (سلطانی و نیروزی، ۱۳۹۴). اهمیت آموزش و پرورش ابتدایی در تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک امری شناخته شده است. سرمایه‌گذاری برای این دوره و توجه به بهبود کمی و کیفی آن، زمینه را برای توفیق دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی بعدی فراهم کرده و افت تحصیلی و تربیتی آنان را کاهش می‌دهد (صافی، ۱۳۹۳). یکی از اصول بنیادی برای ارزیابی سازوکارهای تربیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی، ارزشیابی تحصیلی است (حسنی، ۱۳۸۹). ارزشیابی به فرآیندی نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستن و به چه میزانی؛ بنابراین این فرآیند بدان منظور طی می‌شود که بررسی شود آیا اهداف یادگیری تحقق یافته‌اند یا خیر (سیف، ۱۳۸۰؛ به نقل از خادمی و رشادت جو، ۱۳۹۴). در سال‌های اخیر، بحث‌های زیادی درباره اصلاحات آموزشی و بهبود کیفیت آموزشی مدارس مطرح شده است. سنجش و ارزشیابی دانش‌آموزان در سطح ملی، یک اهرم و عنصر کلیدی برای اصلاح مدارس و بهبود آموزش و یادگیری در نظر گرفته می‌شود (رضایی و سیف، ۱۳۸۵). نوعی از ارزشیابی که تحت تاثیر دیدگاه‌های جدید تربیتی کشور برای مواجهه با چالش‌های نظام، طرح و بحث شد؛ ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌باشد (فرزادیان و شعبانی ثانی، ۱۳۹۴). ارزشیابی توصیفی شکلی از ارزشیابی تحصیلی-تربیتی است که در آن معلم با مشارکت فعال دانش‌آموز و اولیای ایشان، با استفاده از ابزارهایی، در زمینه تلاش‌ها، پیشرفت‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموزان اطلاعات جمع می‌کند و با طبقه‌بندی، تحلیل و تفسیر آن‌ها، به دانش‌آموزان کمک می‌کند بهتر یاد بگیرند و مشکلات یادگیری خود را برطرف کنند (مehدی، ۱۳۹۸). ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم سازد تا دانش‌آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق‌تر مطالب درسی را یاد بگیرند. داده‌های ارزشیابی توصیفی در قالب مفاهیم و واژه‌ها ارائه می‌شود و تحلیل آن‌ها کمتر بر عدد متکی است و بیشتر از مفاهیم کلیدی ارزش‌گذاری و قضاوت برخوردار است. ابزار جمع‌آوری داده‌های کیفی پرسش‌نامه، نگرش سنج‌ها، روش مصاحبه‌ای، مشاهده‌ای، واقعه نگاری و گزارش‌های روزانه می‌باشد (فراهانی، ۱۳۸۳).

از جمله اهداف و ضرورت‌های ارزشیابی توصیفی، مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش دانسته‌های دانش‌آموزان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتایج و دادن بازخورد تصحیح کننده به دانش‌آموز، مطلع کردن دانش‌آموزان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روش‌های تدریس و... است (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۱).

## مبانی نظری

ارزشیابی یکی از بحث‌های داغ متون علمی است که همواره مورد توجه بسیاری از منابع معتبر است و به عنوان ابزار پیشبرد تکالیف آموزشی شناخته شده و برای تشخیص، گروه بندی، ارتقاء به کلاس بالاتر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بکار می‌رود. در همین راستا هاریسون و هارلن (۲۰۰۶) معتقدند که از جمله مزایای ارزشیابی عبارت‌اند از: خود نظارتی، چک نمودن پیشرفت خود، تشخیص و باز تشخیص نیازهای یادگیری، ارتقاء شیوه‌های خوب یادگیری و برقراری ارتباط بین یادگیری‌ها بین صاحب نظران. از لحاظ تعریف ارزشیابی اختلاف نظر وجود دارد و در همین رابطه اروین (۱۹۹۱) از ارزشیابی

به عنوان پایه منظم برای استخراج یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیر یاد کرده و آنگلو (۱۹۹۵) ارزشیابی را فرایندی مستمر می‌داند که هدف از آن درک و فهم و پیشبرد یادگیری فراگیر است. زیرا تئوری‌های جدید یادگیری بر اهمیت یادگیری همراه با درک و فهم تأکید دارد. از نظر سیف (۱۳۸۲) ارزشیابی به فرایند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی.

در این خصوص که بر روش‌های آموزش‌های سنتی انتقاداتی وارد است یا نه صاحب نظرانی همچون لطف آبادی (۱۳۸۲) معتقد است که روش‌های سنتی و آزمون‌های رایج اندازه گیری به دلیل ویژگی ایستا و محافظه کارانه خود نمی‌توانند تأثیر فراوانی در بهبود تدریس و پیشرفت وضعیت تحصیلی شاگرد داشته باشند و دیگر آنکه فرد را کمتر از آنچه هست و بسیار کمتر از آنچه می‌تواند باشد برآورد می‌کنند و قدرت پیش بینی ضعیفی دارند. فرمehنی فراهانی (۱۳۸۲) نیز یادآور می‌شود از دیگر انتقادات وارد بر آزمون‌ها و روش‌های سنتی ارزیابی نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی در یادگیری و سنجش، تأکید و تمرکز بر سنجش سطوح پایین هدف‌های آموزشی و شناختی، یکسان و همسان سازی فراگیران با استعدادهای متفاوت، یادگیری و سنجش حافظه به جای یادگیری در حد تسلط و سنجش عملکرد و غیره است. در همین راستا دریسکول (۱۹۹۴) نیز معتقد است در شیوه‌های ارزشیابی سنتی معلم محور و جو کلاس بیشتر معلم محور است. در این گونه کلاس‌ها معلم ابتدا هدف‌های آموزشی را در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهد و سپس با شیوه‌های مداد کاغذی به سنجش و اندازه گیری آنها مبادرت می‌ورزد در حالی که در ارزشیابی‌های جدید و کیفی، معلم و دانش آموزان به کمک یکدیگر به طراحی و تدوین برنامه آموزشی می‌پردازند (وولفولک، ۱۹۹۵). به عبارت دیگر اخیراً تلاش‌های مربوط به پاسخ گویی نظام‌های آموزشی بر جمع آوری تحلیل و استفاده از نتایج ارزیابی دانش آموزان جهت بهبود آموزش متمرکز شده است بدین منظور مدارس روش‌هایی را جهت ارزیابی جستجو می‌کنند که بتوانند اطلاعات کافی را درباره عملکرد واقعی دانش آموزان فراهم نمایند. در پاسخ به این امر نظام ارزیابی جدیدی شکل گرفته است. در راستای تحولات کیفی و کمی آموزش و پرورش یکی از طرح‌های مهمی که در تعدادی از مدارس مقطع ابتدایی کشور جای خود را باز کرده و به گونه‌ای جدید و بسیار متفاوت از نظام ارزشیابی سنتی متکی بر نمره تعلیم و تربیت کودکان را در ابعاد همه جانبه تحت پوشش خود قرار داده است. روش جدید ارزشیابی کیفی- توصیفی است که هماهنگ و همسو با تغییرات محتوای کتب درسی است. سال‌هاست که در نظام آموزش و پرورش ما تنها چیزی که نشان دهنده پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان بوده وجود نمره‌هایی است که در کارنامه تحصیلی آنها به چشم می‌خورد. به راستی وجود این همه عدد در کارنامه‌ها، لیست‌ها و زیر اوراق امتحانی دانش آموزان چه چیزی را نشان می‌دهد و چه چیزی را ثابت می‌کند؟ آیا نمره‌ها توانسته‌اند بازخوردی مثبت و سازنده به اولیاء، دانش آموزان و خود معلمان ارائه دهند؟ به طوری که نقاط ضعف و قوت یادگیری را مشخص کرده و در جهت تقویت یا رفع آن بکوشند (مرادی، ۱۳۸۵). بدیهی است که آموزش و پرورش هر کشوری بعد از گذشت زمان به تحول بنیادی و اساسی نیاز دارد و بایستی در اهداف خود تجدید نظر کند. در همین رابطه طرح ارزشیابی توصیفی یک طرح ملی است که بر اساس مصوبه ۷۶۹ وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷) پس از یک دوره اجرای آزمایشی از سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شده است. با اجرای تدریجی این طرح طی ۵ سال از سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ ابتدا پایه اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفتند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی با عنایت به رویکردهای نوین در فرآیند یاددهی- یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش آموزان بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۰-۲۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی) است (حسنی، ۱۳۸۴). برای طرح ارزشیابی توصیفی، اهدافی پیش بینی شده بود. در همین راستا کمیسیون شورای عالی آموزش و

پرورش (۱۳۸۲؛ به نقل از حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲) در دویست نود و ششمین جلسه خود هدف‌های طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی را شامل اصلاح روند آموزش یادگیری در کلاس، افزایش ماندگاری ذهنی، دوام و پایداری یادگیری، توجه به هدف‌های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیر شناختی با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیر شناختی و مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش دانسته‌های آنان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتماد به نفس در آنان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش آموزان در جریان تدریس، پرورش روحیه تحقیق، تفکر و ابتکار، مشخص کردن نتایج و دادن بازخورد تصحیح کننده به دانش آموزان، مطلع کردن آنان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روش‌های تدریس را معرفی کرده بود. در طرح ارزشیابی توصیفی به تلاش، کوشش و موفقیت کودکان هر چند هم اندک باشد احترام خاصی گذاشته می‌شود. 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 (ارزشیابی مستمر) و در اینجا است که ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد. زیرا از آنجایی که از دیدگاه مک نیر (۲۰۰۴) سه نوع ارزشیابی (پیش ارزشیابی، ارزشیابی تکوینی و پس ارزشیابی) وجود دارد لذا دانش آموزان در حین یادگیری ارزشیابی می‌شوند و در حین ارزشیابی یاد می‌گیرند. این دو فرآیند با هم در کلاس به ظهور می‌رسند (سواری، ۱۳۹۴).

### ضرورت ارزشیابی توصیفی

حرکتی اصولی و ارزشمند است که بستر ساز تحول، پویایی و آفت زدایی در نظام آموزش و پرورش کشور محسوب می‌شود، تغییر نظام ارزشیابی از مقیاس کمی به مقیاس توصیفی است. از ضرورت‌های تحول در نظام ارزشیابی موارد ذیل را به عنوان نمونه می‌توان برشمرد:

- تفاوت‌های فردی که بعنوان یک اصل در نظام تعلیم و تربیت می‌بایست مورد توجه باشد، در نظام ارزشیابی فعلی چندان مورد عنایت نیست و معلمان علی‌رغم داشتن دانش و اعتقاد لازم، ناگزیرند تفاوت‌ها را نادیده گرفته و با همه‌ی دانش آموزان خود با روش تدریس، ارائه تکالیف و ارزشیابی یکسان برخورد نمایند.

- اگر در نظام تعلیم و تربیت کشور رشد همه جانبه‌ی دانش آموزان در ابعاد مختلف دینی، اجتماعی، سیاسی، عاطفی و... و از جمله رشد علمی مورد انتظار است، باید پذیرفت که در نظام ارزشیابی فعلی صرفاً رشد علمی دانش آموزان مورد سنجش قرار می‌گیرد و علی‌رغم میل باطنی معلمان، مدیران و...، ابعاد دیگر رشد دانش آموزان چندان مورد توجه نبوده و تحت الشعاع جنبه رشد علمی قرار می‌گیرد.

- اگر بپذیریم که یادگیری عبارت است از تغییر در رفتار و آن هم تغییری پایدار، باید پذیرفت که نظام ارزشیابی فعلی قادر به سنجش میزان یادگیری دانش آموزان نیست و صرفاً سطح دانش فراگیران که مبتنی بر محفوظات است مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در نتیجه این شیوه‌ی ارزشیابی باعث می‌شود که معلمان علی‌رغم میل باطنی تدابیری بیاندیشند و تلاش نمایند تا دانش آموزان هر چه بیشتر مطالب را حفظ نمایند.

- یکی از نیازهای اساسی انسان به عنوان موجود اجتماعی، زندگی کردن در جمع است و یکی از ضرورت‌های زندگی کردن در جمع داشتن روحیه و مهارت‌های تعاون و مشارکت می‌باشد. اگر بپذیریم که بسیاری از رفتارهای اجتماعی افراد جامعه در

مدرسه پایه‌ریزی می‌شود، باید اذعان داشت که نظام ارزشیابی فعلی نه تنها کمکی به ایجاد و تقویت روحیه تعاون، مشارکت و کار گروهی نمی‌کند. بلکه دانش آموزان را به سمت فردگرایی و توجه صرف به هویت فردی می‌دهد.

- پرورش روحیه‌ی رفاقت در بین دانش آموزان یکی از ضرورت‌هایی است که در نظام تعلیم و تربیت باید به آن توجه شود، چرا که دوستی و صمیمیت در دوران دانش آموزی مبنا و زمینه ساز الفت و صمیمیت در بزرگسالی و پویایی و شادابی جامعه خواهد بود. به نظر می‌رسد فضای رقابتی ناشی از نظام ارزشیابی فعلی نه تنها موجبات دوستی و تفاهم را در بین دانش آموزان فراهم نمی‌آورد، بلکه صفاتی چون حسادت، خشم، تنفر و بدبینی را در بین آنها رواج می‌دهد.

- نگرانی و دلوایسی اولیاء دانش آموزان در رابطه با نمرات فرزندان خود یکی دیگر از پیامدهای ارزشیابی به شیوه فعلی است. اولیاء، عملکرد یا به عبارتی موفقیت مدارس را بیشتر بر اساس وضعیت تحصیلی فرزندان خود آن هم از طریق نمره‌هایش می‌سنجند. در این صورت کیفیت در آموزش و پرورش چندان مد نظر نخواهد بود و ارزش گذاری‌ها و قضاوت‌های اولیاء در مورد عملکرد مدارس، مدیران، معلمان و... بیشتر با شاخص‌ها و مقیاس‌های کمی صورت می‌گیرد.

- امروزه دیگر نقش معلم صرفاً انتقال معلومات نیست، با فاصله گرفتن از شیوه‌های معلم محوری، انتظار آن است که معلمان به عنوان رهبران آموزشی و پرورشی شرایطی را فراهم آورند که دانش آموزان یاد بگیرند چگونه تحقیق کنند، کشف کنند و به معنای واقعی بیاموزند. لذا در این رویکرد، مشارکت دانش آموزان در فرایند یاددهی- یادگیری امری ضروری و اجتناب ناپذیر است، بنظر می‌رسد نظام ارزشیابی کمی، معلم را در شرایطی قرار می‌دهد که هر گونه ابتکار، نوآوری، خلاقیت و تغییر در روش‌های تدریس، ارائه تکلیف و... را از او سلب می‌کند، به طوری که حتی ادامه تحصیل معلمان نیز نتوانسته است چندان تحولی را در عملکرد آنها ایجاد کند، در واقع نظام ارزشیابی و به تبع آن روش‌های تدریس فعلی به گونه‌ای است که معلم نمی‌تواند دانش و علومی که در زمان تحصیل کسب کرده است را در مرحله عمل به کار بسته و به ظهور برساند.

- به نظر می‌رسد نظام ارزشیابی فعلی و فضای رقابتی حاصل از آن زمینه ساز بسیاری از اختلالات و ناهنجاری‌های عاطفی و روانی و رفتاری در بین دانش آموزان از جمله ترس، اضطراب، افسردگی، پرخاشگری، یأس و ناامیدی، کاهش عزت نفس و اعتماد به نفس و... خواهد بود (نیری، ۱۳۸۲).

### الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی

مدرسه نماینده برجسته تربیت رسمی و نهاد مقبول جهانی است که با پذیرش کودکان در بهترین دوران زندگی خود تلاش می‌کند با فراهم آوردن محیطی مناسب برای دانش آموزان زمینه رشد متعادل و همه جانبه در ابعاد جسمانی و روانی آنان را ایجاد کند. زمانی نه چندان دور دغدغه‌های سیاست گذاران نظام آموزشی کشورمان عمدتاً گسترش کمی آموزش و پرورش و دو موضوع مهم و اساسی بود نخست، افزایش دسترسی به آموزش در تمامی نقاط کشور و دیگر دسترسی برابر به آموزش. این دغدغه‌ها اندک اندک از رشد کمی به موضوع اساسی‌تر بهبود کیفیت روی برگردانده است و توجه به کیفیت، از مسائل مورد توجه سیاست گذاران شده است. ویگنیز (۱۹۹۳) معتقد است که آزمون‌های سنتی به دلیل ساختار خود به خواست و نیازهای افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می‌دهد و اغلب به رتبه بندی دانش آموزان می‌انداشد. روش‌های آنها بر نقاط ضعف آزمون شونده تأکید دارد و در مورد پیشرفت تحصیلی دانش آموز حساس نیست. به طور کلی موارد زیر محورهای اصلی این انتقادات بود (حسنی، ۱۳۸۹).

- فشار شدید به دانش آموز و دیگر اجزای نظام آموزشی برای کسب نمره و فراموش شدن یا کم اهمیت شدن ماهیت عمل مدرسه رفتن دانش آموز یعنی «یادگیری».

- محدود شدن یادگیری در مدرسه عمدتاً به سطح «حافظه» یا به بیان رایج حافظه محوری» جریان تدریس نیز تحت تأثیر این نحوه ارزشیابی همین هدف را بیشتر دنبال می نمود.

- ایجاد اضطراب و فشار روانی در دانش آموزان

وجود مسائلی از این قبیل در نظام ارزشیابی تحصیلی تصمیم گیرندگان و سیاست گذاران نظام آموزشی را بر آن داشت که توجه عمیق تری را به این بخش از نظام آموزشی داشته باشند. اجرای برنامه ارزشیابی مستمر یا دو نوبته در همه دوره های تحصیلی در دهه هفتاد و طراحی و اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی طی چند ساله اخیر از سال ۱۳۸۱ تا کنون از نشانه های توجه عمیق به این موضوع است.

توصیه یونسکو به نظام های آموزش و پرورش جهان استفاده از روش ها و رویکردهای فرایندی و کیفی با ابزارهای متنوع است؛ به عبارت دیگر هدف تغییر نظام ارزشیابی باید تنها این موضوع باشد که کیفیت تجربیات یادگیری را در مدرسه افزایش دهد تا به نتایج بهتری در دانش آموزان منجر شود در وزارت آموزش و پرورش کشور ما، سند ملی برنامه «آموزش برای همه» تهیه و تدوین شده است که در بخش هایی از آن تغییر رویکرد ارزشیابی از نتیجه مداری به فرآیند محوری در راستای بهبود کیفیت آموزش و پرورش تاکید شده است. ارزشیابی توصیفی با پذیرش تغییر در رویکرد یادگیری توجه به رویکرد فرایند محور، ابزارهای کیفی با محور قرار دادن بازخوردهای توصیفی در جهت عملی نمودن این توصیه ها قدم برداشته است. نظام ارزشیابی تحصیلی یکی از مولفه های اساسی نظام آموزشی و رشته پیوند بین دو مؤلفه یادگیری و یاددهی و یکی از عوامل مؤثر در بهبود کیفیت این دو مؤلفه است. روش های جدید آموزش و پرورش در پرتو تازه های روانشناسی یادگیری و پرورشی که بر اصلاح و بهبود رفتار، مداومت در رشد، یادگیری های متنوع و متعدد و آگاهی تاکید می کند در هماهنگی با این مفهوم، ارزشیابی نه تنها یادگیری های موضوع های درسی را مورد توجه قرار می دهد بلکه بر ارزشیابی نگرش ها، علاقه ها، عادات کاری، رشد جسمانی، سازگاری فردی اجتماعی نیز تاکید می کند. روش های جدید ارزشیابی سعی در بدست آوردن تصویر کاملی از جنبه های مختلف رشد دانش آموزان دارد. ارزشیابی کیفی توصیفی در راستای بهبود یادگیری رویکرد خود را از «سنجش از یادگیری» به رویکرد «سنجش برای یادگیری» تبدیل کرده. الگویی است که به تنوع و تغییر مقیاس سنجش و تغییر ابزارهای ارزشیابی و توجه به فراهم کردن محیطی انگیزه بخش برای یادگیری بهتر و بیشتر می انجامد این الگو در جریان تدریس خود را نشان می دهد و شامل جمع آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش آموز است. ضعف ها و قوت های دانش آموز را مشخص می کند و برای بهبود فعالیت های یادگیری بازخورد و رهنمود مناسب ارائه می دهد. این الگو در پنج محور در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره دبستانی تغییر ایجاد کرده است که عبارتند از:

- تاکید بر ارزشیابی تکوینی و فرایندی ارزشیابی برای یادگیری

- تغییر نظام بازخورد از کمی به کیفی و توصیفی

- تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات

- تغییر ساختار کارنامه و گزارش پیشرفت از کمی به توصیفی

- تفویض اختیار تصمیم گیری درباره ارتقای تحصیلی دانش آموزان به معلم و شورای مدرسه (حسنی، ۱۳۸۹).

### گام های اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی

ارزشیابی کیفی توصیفی در پنج گام قابل اجراست:

**گام اول: آگاهی از اهداف و انتظارات**

محور اصلی فعالیت های یادگیری و به دنبال آن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، انتظارات آموزشی و اهداف است. به همین دلیل لازم است معلم و دانش آموزان از آن ها درک درستی داشته باشند. برای اطلاع از انتظارات آموزشی هر درس، کتاب راهنمای معلم، کتاب درسی و راهنمای برنامه درسی در اختیار معلم وجود دارد که می تواند از آن استفاده کند. از آنجا که انتظارات آموزشی جملاتی کلی هستند، بررسی آن ها در عملکرد دانش آموزان مشکل یا غیرممکن است. به همین دلیل، نشانه های تحقق هر انتظار، در جملاتی دقیق تر و قابل بررسی، آورده شده اند. به طور مثال، یک انتظار از دانش آموزان «کسب مهارت در انجام کار گروهی» است. نشانه های تحقق این انتظار عبارتند از: «برقراری ارتباط با دیگران»، «رعایت نوبت در اظهارنظر گروهی» و «توجه به نظرات دیگران». معلم با آگاهی از این انتظار و نشانه های تحقق آن می تواند فعالیت ها را در کلاس برنامه ریزی و اجرا کند.

**گام دوم: جمع آوری اطلاعات**

ارزشیابی بدون داوری و تصمیم گیری امکان ندارد و بدون وجود اطلاعات نمی توان داوری کرد. به همین دلیل، جمع آوری اطلاعات و روش های آن در ارزشیابی کیفی توصیفی بسیار مهم است. معلم باید تلاش کند در جریان یادگیری، از چگونگی و میزان تحقق اهداف و انتظارات، اطلاعاتی به دست آورد.

**گام سوم: تحلیل، تفسیر و داوری**

جمع آوری و سامان دهی اطلاعات درباره روند و نتیجه یادگیری به تنهایی کفایت نمی کند و اطلاعات به دست آمده باید تحلیل، تفسیر و داوری شوند. در این گام، دو فعالیت مدنظر است: اول، تحلیل و تفسیر اطلاعات و سپس، داوری درباره عملکرد دانش آموزان. منظور از تحلیل اطلاعات، معنادار کردن آن ها است و فرقی نمی کند اطلاعات کمی یا کیفی باشند. البته معنادار کردن انبوهی از اطلاعات کیفی دشوارتر و پیچیده تر است. در تحلیل اطلاعات نداشتن سوگیری معلمان و داوری نکردن زود هنگام در مورد دانش آموزان بسیار مهم است.

**گام چهارم: تصمیم گیری**

تصمیم گیری یکی از عناصر اصلی هر فرایند ارزشیابی است و چون در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی، ارزشیابی باید در خدمت یادگیری قرار گیرد، این عنصر بسیار جدی تر است. بعد از جمع آوری اطلاعات و تحلیل و داوری آن ها در مورد عملکرد دانش آموز، باید در مورد تداوم، اصلاح و بهبود یادگیری دانش آموزان تصمیم گیری شود. به طور کلی، تصمیم گیری آموزشی چند شکل متفاوت دارد که سه شکل نخست آن فرایندی است و در جریان یادگیری اتفاق می افتد و شکل چهارم آن پایانی است:

۱. اصلاح و بهبود تدریس و وسایل و ابزار آموزشی

۲. طراحی و ارائه تکالیف ترمیمی

۳. طراحی و اجرای مداخله ها

۴. تصمیم گیری در مورد ارتقا یا تکرار پایه دانش آموز

## گام پنجم: بازخورد

کار ارزشیابی با تحلیل، تفسیر، داوری و سپس تصمیم‌گیری به پایان نمی‌رسد. بلکه داوری‌ها و تصمیم‌ها باید به دانش‌آموز، والدین و مدیر مدرسه اطلاع داده شود که به آن بازخورد می‌گوییم. در الگوی ارزشیابی سنتی نیز بازخورد وجود دارد، اما معمولاً به صورت نمره است و غالباً هیچ تفسیر و توضیحی به دانش‌آموز و والدین وی داده نمی‌شود. در حالی که بازخورد باید با معنا و روشن باشد. بازخوردهای توصیفی به دلیل انتقال دقیق‌تر منظور معلم، این گونه‌اند. بازخوردها انواع متفاوت دارند، اما هر بازخورد کامل دو بخش اصلی دارد: توصیف وضعیت موجود و ارائه رهنمود. در توصیف وضعیت موجود، ابتدا نقاط قوت و سپس نقاط ضعف و خطاهای موجود بیان می‌شوند و در ارائه رهنمود، معلم باید با توجه به انتظارات و تحلیل وضعیت موجود بگوید که برای رسیدن به نقطه مطلوب چه کاری باید انجام شود (مهتدی، ۱۳۹۸).

## محاسن ارزشیابی توصیفی

- ۱- افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان
- ۲- تکیه نداشتن به نمره‌ی بیست
- ۳- افزایش پارامترها جهت تشخیص سطح یادگیری هر درس به طور جداگانه و در نتیجه یافتن ضعف دانش‌آموزان
- ۴- ایجاد رابطه‌ای صمیمی‌تر بین معلم و دانش‌آموز
- ۵- تکیه بر کار و آموزش علمی و عملی
- ۶- افزایش شور و نشاط و شادابی دانش‌آموزان و روحیه‌ی آنان در کلاس
- ۷- حذف اضطراب ناشی از امتحان و نمره که به نوعی استرس مانعی جدی برای فرایند یاددهی و یادگیری خواهد بود.
- ۸- در این طرح یادگیری عمیق و پایدار صورت می‌گیرد و روش علمی که همان حل مسئله است انجام می‌پذیرد.
- ۹- افزایش روحیه‌ی همیاری، همکاری، همدلی و... در دانش‌آموزان.
- ۱۰- افزایش حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان
- ۱۱- چون دانش‌آموزان کم‌کار در کنار دانش‌آموزان فعال قرار می‌گیرند از این جهت آنها نیز به نوعی خود را با محیط تطبیق می‌دهند.
- ۱۲- روانی و روایی کار برای معلم کلاس و دانش‌آموز
- ۱۳- انگیزه‌ها که همانا جرقه‌های ایجاد خلاقیت در ذهن دانش‌آموزان است شکل می‌گیرد.
- ۱۴- افزایش رقابت مثبت در دانش‌آموزان.
- ۱۵- کل دانش‌آموزان در امر یادگیری دخالت دارند و همین باعث ایجاد مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زبان‌آموزی در سطح عالی می‌گردد.
- ۱۶- رفتارهای دانش‌آموز بهتر مورد مشاهده قرار می‌گیرد و می‌توان آن را مورد مطالعه قرار داد.



۱۷- هر دانش آموز با توجه به فعالیتش با خودش مقایسه می شود و پیشرفتش مورد ارزشیابی و تقدیر قرار می گیرد (اصل تفاوت های فردی).

۱۸- از بین رفتن احساس ناتوانی و ضعف دانش آموزان در حضور دیگر دانش آموزان

۱۹- ایجاد مهارت و توانایی برای بر طرف کردن نیازهای فردی

۲۰- این طرح با شرایط و موارد پیشرفت در دنیای جدید همگام است.

۲۱- برای اندازه گیری فرایندهای ذهنی و بازده حاصل از آن مناسب است.

۲۲- دانش آموزان را در موقعیت های حل مسئله قرار می دهد.

۲۳- دانش آموزان را وادار به کارگیری دانش فرا گرفته قرار می دهد.

۲۴- جنبه های مختلف دانش و درک فراگیر را می توان مطالعه نمود.

۲۵- دانش آموز را وادار به عمل کردن تولید کردن و خلق کردن می نماید.

۲۶- ایجاد حس موثر بودن در دانش آموز

۲۷- برخورداری از کارنامه توصیفی و تشریح ضعف و قوت های آموزشی و پرورشی هر دانش آموز

۲۸- نبود استرس در دانش آموز و خانواده ی ایشان

۲۹- سهل و آسان نمودن ادامه تحصیل و فراهم نمودن زمینه مناسب طی کردن آموزش عمومی برای کلیه دانش آموزان

۳۰- اولیا به طور مستمر در جریان پیشرفت یا افت فرزندشان قرار گرفته و در این مورد بیشتر احساس مسئولیت می نمایند.

۳۱- ایجاد روحیه ی خود باوری در دانش آموز تا در آینده بتواند گوینده ی خوب، شنونده ی خوب، محقق و منتقد خوبی گردد.

۳۲- انجام فعالیت های مشابه به فعالیت های دنیای واقعی در کار روزانه دانش آموزان (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵).

### معایب ارزشیابی توصیفی

۱- ایجاد زمینه برای دانش آموزان کم کار و آنان که برحسب شرایط مجبورند به مدرسه بروند و بستر آماده برای شانه خالی کردن از انجام تکلیف.

۲- از آن جایی که انجام این طرح مستلزم وقت زیاد است به نظر می رسد که تراکم دانش آموز به طور مستقیم بر روی کار و فعالیت یک همکار موثر می باشد و چنانچه به این موضوع توجه نشود به لحاظ این که معلم ولو هر چند علاقمند، به خاطر این که از بودجه بندی عقب نماند مجبور است به شیوه های دیگر ارزش گذاری متوسل شود.

۳- چون تعداد چک لیست ها و فرم هایی که برای هر دانش آموز یا هر گروه تکمیل می گردد زیاد است معلم فرصت زیادی را برای این کار صرف می کند و عملاً دقت و توجه کمتری در ارزشیابی صورت می پذیرد.

۴- استفاده از فرم های متعدد بودجه زیادی می طلبد و شاید اصل فدای فرع گردد.

۵- عدم واگذاری پوشه کار به معلم جدید در سال تحصیلی بعدی

۶- عدم اطلاع والدین از شیوه ها و ملاک های ارزشیابی توصیفی

۷- عدم اطلاع معلمان از فلسفه و اهمیت ارزشیابی توصیفی با توجه به برگزاری دوره های کوتاه مدت (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵).

### پیشینه تحقیق

سلطانی؛ سلطان القزایی و نیروزی (۱۳۹۴) در مقاله ای تحت عنوان چالش ها و دستاوردهای اجرای برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی به این نتیجه دست یافتند که اکثر معلمان بالا بودن حجم نوشتاری را از مشکلات عمده ای این برنامه می دانند. همچنین آن ها افزایش بهداشت روانی و افزایش مشارکت معلمان و دانش آموزان را از دستاوردهای مهم برنامه بیان کردند.

خادمی و رشادت جو (۱۳۹۴) در مقاله ای تحت عنوان ارزشیابی توصیفی: ابزار قدرتمند اثربخشی آموزش دریافتند که از دیدگاه معلمان و والدین اجرای ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موثر می باشد و میزان این تاثیر از دید معلمان بیشتر در کاهش اضطراب و از دید والدین بیشتر در بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

فرزادیان و شعبانی ثانی (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان فراتحلیل پژوهش های انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی-توصیفی مقطع ابتدایی به این نتیجه رسیدند که در صورت وجود یک نظام ارزشیابی صحیح منطبق با استانداردهای ارزشیابی در هر نظام آموزشی، ارزشیابی کیفی-توصیفی، موجب بهبود فرآیند یادگیری دانش آموزان خواهد شد.

رضوی (۱۳۹۵) در مقاله ای تحت عنوان مولفه های سه گانه ارزشیابی توصیفی: بازخوردها، خودسنجی و همسال سنجی به این نتیجه دست یافت که معلمان تا حدودی فراتر از عملکرد دانش آموز به آنان بازخورد می دهند، محتوای بازخوردهایشان با هدف های یادگیری مربوط نیست، جذابیت توصیف ها در حد متوسطی است و با سطح رشد دانش آموزان کمتر تناسب دارد.

### روش تحقیق

این تحقیق بر اساس هدف از نوع تحقیقات بنیادی نظری است زیرا داده ها و مواد اولیه تحلیل به روش کتابخانه ای گردآوری شده است. و بر اساس ماهیت و روش از نوع توصیفی بوده زیرا به دنبال تعریف و نحوه ارزشیابی کیفی-توصیفی و اثربخشی آن در فرایند یادگیری، می باشد. و در مجموع روش تحقیق کیفی-تحلیلی می باشد. روش گردآوری اطلاعات در این تحقیق، روش کتابخانه ای است. ابزار گردآوری داده ها، با توجه به هدف از گردآوری اطلاعات و نوع آن، متن خوانی و تحلیل مقالات، کتاب ها و اسناد مرتبط در این زمینه می باشد. مبنا و معیار در تجزیه و تحلیل در این تحقیق، استفاده از استدلال قیاسی و استقرائی که به کمک تفکر، تعقل، منطق و استدلال صورت می پذیرد، است.

### یافته ها

منظور از روش های توصیفی در ارزشیابی توجه به رویکردی است که در آن معلم تغییرات و تحولات ایجاد شده در دانش آموز را با فنون متفاوت بررسی کرده و به صورت مشروح بر اساس شاخص های پیشرفت و یا اهداف از پیش تعیین شده به اطلاع دانش آموز و والدین می رساند. بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف جهان نشان می دهد استفاده از کارنامه توصیفی امری رایج و دارای سابقه ای طولانی است. در کشور فرانسه روش نمره گذاری استفاده از طیف با عبارات توصیفی: بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد و... می باشد. در آلمان شش مقوله و یا طیف و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با

جملات توصیفی است. خلاصه اینکه در بسیاری از کشورهای مختلف جهان، کارنامه فقط نمرات خام را شامل نگردیده و تمامی فعالیت ها و مهارت ها و نگرش کودک، توصیف و ارزشیابی می شود. ارائه نمره صرف ضمن ایجاد رقابت و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت الشعاع قرار داده و با ایجاد افسردگی، بخش زیادی از منابع و استعداد های بالقوه انسانی و اقتصادی را تلف می نماید. برخورد معلمان و والدین و ارزش بیش از حد قائل شدن به امتحان و تکرار بیهوده آن و استفاده ابزاری از آن باعث ایجاد دلسردی از تعلیم و تربیت و امتحان با این سبک و سیاق، نقطه پایان یادگیری و نوعی رهایی از درس و تحصیل محسوب می شود (محقق معین، ۱۳۸۲).

سیاست گذاران آموزش و پرورش ایران از سال های آخر دهه ۷۰ شمسی تلاش هایی برای بهبود ارزشیابی تحصیلی در دوره آموزش و پرورش عمومی را آغاز کرده اند. تصویب آئین نامه امتحانات دو نوبتی به جای امتحانات سه ثلثی و مقرر نمودن مصوباتی در زمینه ارزشیابی مستمر، تصویب اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی و بالاخره تصویب اصول حاکم بر ارزشیابی در شورای عالی آموزش و پرورش از جمله فعالیت هایی است که در سال های اخیر انجام شده است. در کتاب راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی در راستای اجرای ماده هفت دستورالعمل ارزشیابی توصیفی دانش آموزان ابتدایی مصوبه جلسه ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش که مقرر کرده است جزوه راهنمای ارزشیابی توصیفی توسط معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی با همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ارائه شود؛ مجموعه ای از راهنمایی ها برای مجریان طرح ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم و سوم دبستان تهیه و تدوین شده است. این راهنما که در طول اجرای سه ساله آزمایشی طرح هر سال نسخه جدیدتری یافته است؛ صرفاً توسط دکتر محمد حسنی با همکاری معاونت آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش ارائه و در اختیار مجریان طرح قرار گرفته است. در این راهنما به اهداف اساسی، ویژگی ها و چگونگی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی اشاره شده است. دکتر حسنی در ابتدای این راهنما نوشته است: در کتاب راهنمای پایه اول تا سوم، پنج محوری که از نظر مولف کتاب، طرح ارزشیابی توصیفی در نظام ارزشیابی تغییر و تحول به وجود می آورد به شرح ذیل توضیح داده شده است:

#### محور اول: تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی

در رویکرد سنتی ارزشیابی، عمدتاً معلمان، تلاش می نمودند از نتایج یادگیری دانش آموزان ارزشیابی به عمل آورند و آن را به صورت نمره گزارش دهند. کمتر تلاش می شد که به نحوه و چگونگی یادگیری و بهبود آن توجه شود. در این الگوی جدید ارزشیابی، معلم، ارزشیابی را در خدمت یادگیری قرار می دهد؛ لذا نگاه وی به آن کاملاً تغییر می کند. ارزشیابی های او به گونه ای است که به یادگیری بهتر بینجامد. لذا ضعف های عملکرد دانش آموزان و قوت های آنها، برای این منظور بررسی می شود که راهی برای برطرف کردن و یا بهبود آنها یافت شود، نه این که صرفاً ضعف ها منعکس شود. همچنین این الگوی ارزشیابی، موجب می شود معلم خود را همسفر یادگیری دانش آموزان بداند و با آنها در مسیر حرکت کند، نه کسی که در پایان راه ایستاده و منتظر است که مشاهده کند چه کسی زودتر به پایان راه (یادگیری) می رسد. اگر یادگیری را جریانی هدفمند و پیوسته بدانیم که از مبادی آغاز و به نتایج می رسد؛ ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از مبادی آغاز می شود و به نتایج می رسد؛ یعنی دوش به دوش یادگیری به پیش می رود؛ لذا ارزشیابی زمانی برای یادگیری و در جهت بهبود یادگیری خواهد بود که پیوسته اطلاعات مفیدی برای دانش آموزان از طریق بازخورد، فراهم آورد. با ترکیب و تحلیل اطلاعات به دست آمده از این نوع ارزشیابی ها که طی مراحل مختلف گردآوری شده است، معلم می تواند تصمیم های مناسب آموزشی درباره دانش آموز بگیرد. با این توضیحات روشن می شود که این الگوی ارزشیابی کاملاً پویا است و عنصری که پویایی آن را تشدید می نماید ارائه

بازخوردهای توصیفی است. تحقیقات زیادی نشان داده است که بازخوردهای توصیفی موجب بهبود یادگیری دانش آموزان می شود.

**محور دوم: تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر)**

در طول سالیان دراز، مقیاس مورد استفاده در کشور، مقیاس فاصله‌ای (نمره ۲۰-۰) بوده است و معلمان نتایج آزمون‌ها را براساس آن به دانش‌آموزان و والدین، بازخورد داده‌اند. این شکل از بازخورد به دلیل ابهام در تغییر و دقت زیاد در فواصل بین آن (هشتاد قسمت بیست و پنج صدمی)، رقابت برانگیز بوده. به همین دلیل است که در طول این سال‌ها، نمره بیست بسیار مورد احترام و توجه بوده است. مقیاس ترتیبی (بیش از حد انتظار، در حد انتظار و...) این مشکلات را ندارد، کمتر ایجاد رقابت می‌نماید و انعطاف پذیری بیشتری دارد؛ در طرح ارزشیابی توصیفی، جایگزین نمره در کارنامه است. به سخن دیگر در حین فرایند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان، بازخورد ترتیبی یا فاصله‌ای دریافت نمی‌کنند. به واقع تصور می‌رود که دریافت این نوع بازخوردها از سوی معلم فرایند یادگیری دانش‌آموزان را سست می‌نماید. در این طرح خلاء این بازخوردها را بازخوردهای توصیفی پر می‌کند. بازخوردهای توصیفی، بازخوردهایی با معنا و مؤثری هستند که دانش‌آموزان را در جهت شناخت وضعیت پیشرفت یادگیری خود قرار می‌دهند و آنان همچنین از این طریق رهنمودهایی برای بهبود یادگیری دریافت می‌دارند. تصور حذف بازخورد نمره برای بسیاری از معلمان، ناممکن است. به زعم آنها نمره اهرم انگیزشی قوی است و یکی از ابزارهای اقتدار معلم است، حذف آن خلاء بزرگی در جریان یادگیری ایجاد می‌کند. اما واقعیت این است که حذف نمره و هر گونه بازخورد غیر توصیفی، مشکلی ایجاد نمی‌کند. حتی به بهبود شرایط یادگیری هم می‌انجامد؛ زیرا بچه‌ها دیگر نگران کسب نمره نیستند. آنها به دنبال شناخت اشتباه خود در فعالیت‌های یادگیری هستند. والدین نیز از کودک نمره نمی‌خواهند بلکه از فرزندشان می‌پرسند که «امروز چه یاد گرفته‌ای؟» حذف نمره، حذف یکی از عوامل استرس‌زا است. بنابراین در کلاس شرایطی فراهم می‌شود که مسافر کوچک سفر یادگیری سفرش را با آرامش خاطر دنبال کند.

#### محور سوم: تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات

فعالیت ارزشیابی تحصیلی با دو فعالیت جزئی : الف) جمع‌آوری اطلاعات، ب) داوری درباره وضعیت یادگیری دانش‌آموز مشخص می‌گردد. در فعالیت نخست، معلم اطلاعاتی را از وضعیت یادگیری دانش‌آموز جمع‌آوری می‌نماید. در شیوه سنتی این اطلاعات عمدتاً از طریق آزمون‌های مداد کاغذی (امتحان) یا پرسش‌های کلاسی جمع‌آوری می‌شد. اما در این طرح ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متنوع شده‌اند و علاوه بر آنها ابزارهای دیگری چون پوشه کار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمون‌های عملکردی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. این ابزارها اطلاعات بیشتر و وسیع‌تری را برای معلم آماده می‌سازد و بنابراین هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها بیشتر می‌شود و هم قضاوت و داوری معلم واقعی‌تر و منصفانه‌تر خواهد شد. اساس کار در تنوع بخشی به ابزارهای گردآوری اطلاعات از وضعیت یادگیری دانش‌آموز، واقعی‌تر کردن اطلاعات است که همان مشاهده کودک در حین فعالیت و بررسی آثار و محصولات یادگیری اوست.

#### محور چهارم: تغییر در ساختار کارنامه

کارنامه تحصیلی که در این طرح "گزارش پیشرفت" نام گرفته است به طور کلی مفصل‌تر و اندکی عمیق‌تر به گزارش رشد و پیشرفت دانش‌آموز می‌پردازد. بر خلاف کارنامه کمی، که شامل فهرستی از نام دروس و نمره‌ها است، گزارش پیشرفت تحصیلی به شکل توصیفی، از وضعیت دانش‌آموز اطلاعاتی به والدین می‌دهد. همچنین در این گزارش تنها به وضعیت درسی صرف

توجه نمی‌شود، بلکه به ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی توجه شده است. در گزارش پیشرفت تحصیلی والدین به روشنی در می‌یابند که در چه بخش از انتظارات آموزشی، احتمالاً کودکان مشکلاتی دارند و با توجه به آن مشکلات توصیه‌هایی را برای بهبود عملکرد تحصیلی فرزندشان دریافت می‌نمایند.

### محور پنجم: تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره ارتقاء دانش‌آموزان

در نظام سنتی ارزشیابی تحصیلی، تصمیم‌گیری درباره ارتقاء به نمره‌های امتحان پایانی دانش‌آموز بستگی دارد. طبق شرایطی که از پیش تعیین شده است و بر اساس نمره‌های کسب شده مشخص می‌شود که آیا دانش‌آموز می‌تواند به پایه بالاتر ارتقاء یابد یا این که باید تکرار پایه بنماید. این تصمیم‌گیری را حتی در سال‌های اخیر به عهده رایانه گذاشته‌اند و رایانه به راحتی مشخص می‌کند که فردی اجازه ارتقاء دارد یا نه! اما در الگوی ارزشیابی توصیفی به سبب اینکه اطلاعات جمع‌آوری شده متنوع بوده، و شامل داده‌های کمی و کیفی است، تحلیل و ترکیب این داده‌ها و تصمیم‌های آموزش مبتنی بر آن، از جمله تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا عدم ارتقاء دانش‌آموزان به عهده معلم و شورای مدرسه است. در این الگوی ارزشیابی به معلم اختیار تصمیم‌گیری تفویض می‌شود، زیرا وی لایق‌ترین فردی است که درباره دانش‌آموز می‌تواند تصمیم بگیرد. در این الگو، معلم براساس شواهد گردآوری شده از فرآیند پیشرفت دانش‌آموز به دانش‌آموز اجازه ارتقاء می‌دهد. در صورتی که دانش‌آموزی بعد از انجام مداخله‌های طولی و عرضی (در پایان سال تحصیلی و در بین سال تحصیلی) به حد مطلوب نرسید؛ پیشنهاد تکرار پایه را به مدیر و شورای مدرسه می‌دهد و شورا براساس شواهد موجود درباره آن تصمیم‌گیری می‌نماید. لذا ارزشیابی توصیفی تکرار پایه را تنها به عنوان یک مداخله در روند تحصیلی کودک می‌پذیرد و زمانی این مداخله انجام می‌شود که مشخص شود تکرار پایه برای کودک تأثیر مثبت خواهد داشت. با توجه به آنچه که گفته شد و بر خلاف تصورات اشتباه و رایج، ارزشیابی توصیفی با ارتقاء خود به خود تفاوت دارد. زیرا در ارتقاء خود به خود تکرار پایه وجود ندارد و دانش‌آموزان بر اساس سن ارتقاء می‌یابند. اما در این روش ارتقاء و تکرار پایه منطقی تر و متناسب با نیاز آموزشی دانش‌آموز می‌شود. همچنین در این طرح، ارزشیابی از فعالیت‌های کلاسی حذف نمی‌شود بلکه ارزشیابی در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار می‌گیرد به ویژه دانش‌آموزانی که ضعف عملکرد درسی داشته باشند (حسنی، ۱۳۸۵).

### مشکلات ارزشیابی توصیفی

تأثیر شرایط جهانی و همچنین چالش‌های پیش روی نظام‌های آموزشی سبب شده است که بهبود کیفیت آموزش به عنوان یکی از ضرورت‌های اساسی نظام‌های آموزشی مطرح گردد. در همین راستا ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر اساسی برنامه درسی از عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش محسوب می‌گردد (بیرمی پور و نصر، ۱۳۸۷).

به طور کلی هر نوع فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش، نگرش و توانش به عمل می‌آید، از ارزشیابی آموزشی به عنوان فرآیندی مستمر و منظم برای توصیف کردن هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی خود استفاده می‌کنند (شریفی، ۱۳۸۲). در ایران همگام با سایر کشورها در زمینه تغییر الگوهای ارزشیابی آموزشی اقداماتی صورت گرفته است. شورای عالی آموزش و پرورش در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه خود در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰ به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش مأموریت داد تا نسبت به تغییر مقیاس کمی به مقیاس توصیفی کیفی در ارزشیابی دانش‌آموزان اقدام و آن را به صورت آزمایشی از سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی که ویژگی‌های لازم را از نظر نیروی انسانی و امکانات دارند اجرا کنند. در راستای این تغییر طرح پیش آزمایی مقیاس توصیفی کیفی در ۲۰ کلاس پایه اول ابتدایی در ۱۰ مدرسه با کمک ۲۰ تن از معلمان شروع شد. این طرح بعد از اجرای پیش آزمایی و همچنین

برگزاری پودمان های آموزشی برای معلمان مجری طرح عملاً از مهرماه سال ۱۳۸۲ در تعداد محدودی از مدارس ابتدایی کشور اجرا شد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی کیفی نیز مانند هر طرح و تغییر جدیدی در نظام آموزشی با مشکلات و موانع خاص خود روبرو است که این مشکلات دستیابی کامل و دقیق به اهداف این ارزشیابی را با مشکل مواجه می سازد. خوش خلق و شریفی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی کیفی در مدارس ابتدایی» مشکلات پیش روی ارزشیابی توصیفی کیفی را این گونه برشمرده اند:

۱. ناهماهنگی در اجرای ارزشیابی توصیفی کیفی در سطح مدارس مشمول
  ۲. ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای ارائه بازخوردهای فرآیندی در ارتباط با تکوین یادگیری دانش آموزان.
  ۳. ارزشیابی توصیفی نیازمند سطح خاصی از رشد حرفه ای است.
  ۴. نگارش و ثبت فعالیت ها کار دشواری توسط معلمان است.
  ۵. کمبود وقت در طول هفته برای پرداختن به فعالیت های ارزشیابی.
  ۶. نامشخص بودن هویت مفهوم ارزشیابی توصیفی کیفی برای معلمان والدین و دانش آموزان.
- در مجموع اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی کیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق کشور هنوز نتوانسته است به همه اهداف مورد نظر خود دست یابد. اگرچه بعضی از اهداف معاونت آموزش عمومی و شورای عالی آموزش و پرورش تحقق یافته است اما در تحقق اهداف مهم تر مانند ارتقای کیفی سطح یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرآیندی موفقیت هایی به دست نیاورده است (حبیبی، ۱۳۸۷).
- از آنجا که آموزش نیز مانند سایر فعالیت ها هزینه بر است، یک سؤال به ذهن متبادر می شود چگونه می توان پی برد که این هزینه های مالی، مادی، کالبدی و انسانی به درستی صرف و خرج شده است؟ به عبارتی آیا نظام آموزشی کشور و خرده اجزاء آن متناسب با نیازها و خواسته های جامعه عمل می کند؟ آیا نیازهای اساسی جامعه در نظام آموزشی به خوبی دیده شده است؟ آیا نیازهای شخصی و فردی فراگیران در زمینه های علایق سلیق و... در نظر گرفته شده است؟ آیا ساختار کلی آموزش کشور آینده نگر و رو به جلو است یا حرکت قهقراپی داشته و تنها به انتقال میراث ها و فرهنگ گذشته می پردازد و تلاشی برای آماده ساختن افراد برای مواجهه با تغییرات و تحولات آینده جامعه بشری مصروف و مبذول نمی دارد؟ آیا روش ها و راهکارهای متخذه نیل به اهداف آموزشی و نیازهای جامعه و افراد را برآورده می سازد؟ تا چه حد نظام و مجموعه فرایندهای آموزشی موجود به رشد و توسعه توانایی های انسانی فراگیران توجه نموده و پرورش افراد خلاق کارآمد و متفکر را هدف گیری نموده است؟ این سؤالات و شاید صدها سؤال دیگر از این دست همگی می تواند به اذهان هرکسی متبادر شود و هر فرد علاقه مند و فکوری را به تأمل وادارد. نتایج مطالعات بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم (تیمز) در سال ۱۹۹۵ (کیامنش و نوری، ۱۳۷۷) و همچنین مطالعه بی المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) در سال ۲۰۰۱ (کریمی، ۱۳۸۴) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات دانش آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور رتبه ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور رتبه ۲۳ و در پیشرفت خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت کننده رتبه ۳۲ را کسب کردند و متوسط عملکرد دانش آموزان ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن به ترتیب ۱۰۰، ۱۰۸ و ۸۶ نمره از میانگین بین المللی برای این دروس پایین تر است. عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش را ایجاب می کند. نظام ارزشیابی تحصیلی نیز یکی از

مؤلفه‌های اساسی نظام آموزشی است که موجبات پیوند بین دو مؤلفه یاددهی و یادگیری را ایجاد می‌کند. بررسی نظام ارزشیابی و تعیین اینکه با چه مشکلات و چالش‌هایی روبروست کمک شایانی به نظام آموزشی کرده و تلاش برای رفع این مشکلات و همچنین بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی انجام می‌شود. در نظام ارزشیابی سنتی تنها به نتایج عینی و ملموس تحصیل توجه می‌شد و تمامی تلاش معلم، دانش آموز، والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون نهایی و نمره بود. دادن نمره و یا رتبه اثر منفی بر یادگیری دارد. دانش آموزان با گرفتن نمره یا رتبه رهنمودها را فراموش می‌کنند (بلک، ۲۰۰۴). به همین دلیل نظام آموزشی کشور ما برای رفع مشکلات و کمبودهای ارزشیابی کمی (سنتی) ارزشیابی توصیفی کیفی را جایگزین کرده است. در ارزشیابی جدید تکالیف چالش برانگیز برای رشد و توسعه تفکر در سطوح بالاتر مورد نیاز است و به انتظارات واقعی و قابل مشاهده از دانش آموز تأکید می‌شود. دانش آموزان در ارزشیابی از فعالیت‌هایشان فعال هستند (شپارد، ۲۰۰۰). از جمله پژوهش‌هایی که در خارج از کشور صورت گرفته و به بررسی ماهیت ارزشیابی کیفی توصیفی و نقاط قوت آن پرداخته‌اند میشود به پژوهش‌های کووی (۲۰۰۵) پرسنلی (۲۰۰۵) هیدیچ (۲۰۰۳) ترنر (۲۰۰۰) بلک و ویلیام (۱۹۹۸) و مویا و مالی (۱۹۹۴) اشاره کرد. هرچند که در بعضی از این پژوهش‌ها دقیقاً از عبارت ارزشیابی کیفی توصیفی استفاده نگردیده اما همگی آنها بر تأثیر مثبت ارزشیابی‌های جدید بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و اجتناب از کاربرد یک شیوه ارزشیابی و نهایتاً افزایش پیشرفت تحصیلی فراگیران اشاره داشته‌اند (قلتاش و همکاران، ۱۳۹۴).

#### اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر یادگیری

سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزش و پرورش جهان به شمار می‌آید و در آموزش و پرورش سنتی به منزله آخرین گام فرآیند آموزش به منظور تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش آموزان به پایه‌های بالاتر به کار می‌رود. در حالی که اکنون براساس الگوی سه مرحله‌ای لفرانسوا (۱۹۹۱)، در همه مراحل تدریس ارزشیابی به گونه‌ای مستمر همراه با تدریس و به منزله بخشی از تجارب یادگیری به کار می‌رود و به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر هدایت یادگیری آن‌ها متمرکز است. به گفته ادانل، ریو و اسمیت (۲۰۰۷)، سنجش فرآیندی است برای شناخت آنچه دانش آموز می‌داند و آنچه می‌تواند انجام دهد و ارزشیابی عبارت است از مقایسه نتایج به دست آمده از سنجش عملکرد یادگیرندگان با هدف‌های آموزشی یا هدف‌های یادگیری و تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلمان و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان موفقیت آمیز بوده‌اند و به چه میزانی طبق این تعریف، اقداماتی که در حیطه سنجش و ارزشیابی صورت می‌گیرد منجر به کشف کاستی‌ها، نواقص، نقاط قوت، امکانات و محدودیت‌های فرآیند آموزش و در نهایت تسهیل یادگیری می‌شود. این توانایی‌ها و پیامدهای نظام سنجش و ارزشیابی، راهی برای پیگیری مشکلات و نقایص آموزش و یادگیری در نظام‌های پیشرفته آموزشی جهان گشوده است؛ یعنی رهگیری ریشه برخی مسائل نظام آموزشی در خود فعالیت سنجش و ارزشیابی. در نظام آموزش و پرورش کشورمان نیز نگاه مجدد به ارزشیابی، بازنگری و باز تعریف آن و ایجاد ارزشیابی نوین، به مثابه ضرورتی قطعی جلوه گر شده است. از این رو طرح ارزشیابی توصیفی برای رفع نواقص نظام ارزشیابی سنتی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به اجرا در آمد. نتایج اجمالی ارزیابی اجرای آزمایشی طرح توصیفی در سال‌های ۱۳۸۲ تا ۸۴ طبق گزارش خوش خلق (۱۳۸۳ و ۱۳۸۴) نشان داد که این طرح به دلیل برخی ناهماهنگی‌های داخلی و اجرایی ناموفق بوده است. این طرح پس از اعمال اصلاحات مجدداً به صورت آزمایشی در برخی از مناطق اجرا شد و خوش خلق و شریفی (۱۳۸۵) آن را ارزیابی کردند. نتایج نشان داد که پس از سه سال اجرای آزمایشی دومین هدف طرح یعنی بهداشت روانی و کاهش اضطراب تحقق یافته اما اهداف شناختی و نگرشی و بهبود فرآیند سنجش تحقق نیافته یا زمینه‌های تحقق آن هنوز فراهم نشده است. پس از اجرای سراسری ارزشیابی توصیفی فعالیت‌هایی در زمینه رفع مشکلات و چالش‌های اجرایی و توجیه مدیران و معلمان در پذیرش و کاربرد صحیح این شیوه نوین انجام گرفت و هم‌زمان پژوهش‌های متعددی در دانشگاه‌ها و پژوهشکده‌ها



در زمینه میزان پذیرش و موفقیت آن اجرا شد. حال این سؤال مطرح است که آیا پس از گذشت تقریباً ۱۲ سال از اجرای ارزشیابی توصیفی اهداف این شیوه نوین ارزشیابی محقق شده است؟ پژوهش ها چه پاسخی به این پرسش داده اند؟ با مروری بر پژوهش هایی که ارزیابی میزان اثر بخشی ارزشیابی توصیفی را بر عملکرد دانش آموزان هدف قرار داده اند تناقضاتی آشکار می شود؛ در حالی که برخی پژوهش ها تأثیر مثبت ارزشیابی توصیفی را بر ارتقای بازده های یادگیری گزارش کرده اند. تحقیقاتی نیز وجود دارد که تفاوت معناداری در عملکرد فراگیران در گروه های مطالعه مشاهده نکرده اند. این امر سبب تشدید ابهام متخصصان و مجریان امر در این زمینه می شود. در چنین شرایطی بهترین راه برای دستیابی به نتیجه ای مناسب و درخور انجام فرا تحلیل به منظور ترکیب نتایج کمی پژوهش هاست (عالی و مبارک قمصری، ۱۳۹۷).

### نتیجه گیری

سنجش و ارزشیابی جزئی جدایی ناپذیر از فرآیند یاددهی- یادگیری محسوب می گردد که از آن طریق می توان میزان مسیر طی شده تا رسیدن به اهداف آموزشی را مشاهده نمود. به عبارتی یکی از مهم ترین فعالیت هایی است که در جریان جاری تعلیم و تربیت و به دور از هر گونه شرایط نگران کننده، اضطراب آور و تنش زا، انتظار می رود که اتفاق افتد. ارزشیابی یکی از بحث های داغ متون علمی است که همواره مورد توجه بسیاری از منابع معتبر است و به عنوان ابزار پیشبرد تکالیف آموزشی شناخته شده و برای تشخیص، گروه بندی، ارتقاء به کلاس بالاتر و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بکار می رود. طبق نتایج به دست آمده یکی از انواع ارزشیابی که مورد توجه آموزش و پرورش ابتدایی می باشد ارزشیابی کیفی- توصیفی می باشد. ارزشیابی توصیفی با پذیرش تغییر در رویکرد یادگیری توجه به رویکرد فرایند محور، ابزارهای کیفی با محور قرار دادن بازخوردهای توصیفی در جهت عملی نمودن این توصیه ها قدم برداشته است. نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ی ابتدایی با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی با عنایت به رویکردهای نوین در فرآیند یاددهی- یادگیری و شیوه های اثربخش ارزشیابی دانش آموزان بر اساس دستوالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۰-۲۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی) است.

### منابع

- بیرمی پور، علی و نصر، احمد رضا (۱۳۸۷). مدل های اجرای تغییر برنامه درسی. گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم آباد: شاپور خواست.
- حسینی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها). تهران: آثار معاصر.
- حسینی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.
- حسینی، محمد (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی پاسخی به کاستی های نظام ارزشیابی تحصیلی موجود.
- حسینی، محمد (۱۳۸۹). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس. تهران: عابد.
- حسینی، محمد (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه اول، دوم و سوم دبستان. تهران: آثار معاصر.



- حبیبی، فرزانه (۱۳۸۷). بررسی موانع و چالش های پیش روی به کارگیری ارزشیابی توصیفی. گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم آباد: شاپور خواست.
- حسینی، سیدآرمین؛ دوستی، روح الله؛ غلامی، صارم؛ خلیلی، اکبر و گنجی، حامد (۱۳۹۵). ارزشیابی توصیفی ابتدایی در ایران. خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲(۴)، ۱۲۰-۱۳۳.
- خادمی، مسعود و رشادت جو، سهیلا (۱۳۹۴). ارزشیابی توصیفی: ابزار قدرتمند اثربخشی آموزش. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی.
- رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۵(۱۸).
- رضوی، عبدالحمید (۱۳۹۵). مولفه های سه گانه ارزشیابی توصیفی: بازخوردها، خودسنجی و همسال سنجی. نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۹(۳۶)، ۴۹-۷۴.
- زاهد بابلان، عادل؛ فرج اللهی، مهران و هم رنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل موثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۷(۱)، ۷-۷.
- سلطانی، اکبر و نیروزی، زینب (۱۳۹۴). چالش ها و مشکلات ارزشیابی توصیفی. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی.
- سلطانی، اکبر؛ سلطان القرائی، خلیل و نیروزی، زینب (۱۳۹۴). چالش ها و دستاوردهای اجرای برنامه ارزشیابی کیفی- توصیفی. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی.
- سواری، کریم (بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۶).
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دوران.
- صافی، احمد (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. تهران: سمت.
- عالی، آمنه و مبارک قمصری، ریحانه (۱۳۹۷). فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده های یادگیری. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۳۳.
- فرمehنی فراهانی، محسن (۱۳۸۲). مجموعه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی و تربیتی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و تربیتی، انتشارات تزکیه.
- فرزادیان، فاطمه و شعبانی ثانی، فهیمه (۱۳۹۴). فراتحلیل پژوهش های انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی- توصیفی مقطع ابتدایی. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی.
- فراهانی، مهدی (۱۳۸۳). مقدمه ای بر ارزشیابی کیفی آموخته های فراگیران. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- قلتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمدرضا و دهقان منگابادی (۱۳۹۴). آسیب شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی. فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۰)، ۷-۱۶.

- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۲). سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روانشناسی. مشهد: انتشارات حکیم فردوسی.
- کریمی، علی (۱۳۸۴). تاثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. گزارش پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۰). ارزشیابی آموزشی چه هست و چه نیست. نشریه علوم تربیتی، ۱۴(۱ و ۴)، ۱۱۸-۱۲۳.
- مرادی، نصح (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی. نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش، شماره ۲۸۲، وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- مهتدی، سمیه (۱۳۹۸). ارزشیابی کیفی توصیفی. رشد فناوری آموزشی، ۳۵(۵).
- محقق معین، محمدحسن (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای پیش آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی. دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷). استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی). مصوبه هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. آموزش و پرورش (۱۳۸۷). استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی). مصوبه هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.

Black, P. (2004). Working inside the black box Phi Delta Kaplan. September, 12(4).

Black, P. & Willam, D. (1998). Assessment and Classroom learning. Assessment in Education: principles policy and practice 14, N5, pp: 7-73.

Cowie, B. & Bell, B. (2005). A model of formative assessment in science education. Assessment in Education. V6, N6, pp: 101-116.

Hebdige, R. (2003). Teacher portfolio assessment. ERIC: ED 385608.

Lefrancois, G.R. (1991). Psychology for teaching. Belmont, CA: Wardsworth Publishing

Moya, N. & Malley, G. (1999). A portfolio assessment model for ESI. Educational Issues. Spring, pp: 18-36.

Priestley, M. (2005). Making the most of the curriculum review: Some reflection on supporting an sustaining change in schools. Scottish Educational Review. 37(10): 29-38.

Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Research. V29, N12, pp: 1-14.

Turner, C.E. (2000). Investigating Wash back from empirically derived rating scales: Background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools. Paper presented at the annual language testing research colloquium, Vancouver, BC. 22'nd.