



پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از منظر معلمان ابتدایی کرمان با تأکید بر آثار اخلاقی آن

طاهره زحمتکش^۱

مراد یاری دهنوی^۲

فاطمه ابراهیمی شاه‌آبادی^۳

چکیده

این پژوهش به منظور بازنمایی پیامدهای طرح ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی، ۱۵ نفر از معلمان مجری این طرح را به عنوان افراد نمونه پژوهش انتخاب نموده و در اجرای پژوهش از روش زیست‌نگاری بهره گرفته است. نتایج این پژوهش حاکی از این است که این طرح در ارتباط با روش تدریس، معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی، نسبت به روش سنتی از پیامدهای مثبتی برخوردار بوده و آثار مثبتی در حوزه اخلاق به دنبال دارد و سازوکارهایی نیز در پیدایش این آثار مثبت دخیل می‌باشد که در متن مقاله به آن‌ها پرداخته شده است، علاوه بر این، طرح مذکور با پیامدهای منفی نیز روبرو هست که عواملی از قبیل حجم کتب درسی، عدم آگاهی کافی معلمان و اولیاء نسبت به این طرح و کمبود وقت کلاس، در شکل‌گیری این پیامدهای منفی خالی از تأثیر نیست.

کلیدواژه‌ها: پیامدها، ارزشیابی کیفی-توصیفی، معلمان، دوره ابتدایی

مقدمه

اولین دغدغه‌ای که امروزه در فضای آموزش و پرورش ما ذهن هر مسئول، مربی و معلم دلسوز را به خود مشغول می‌دارد، دستیابی به مدلی از آموزش است. مدلی که در آن راهبردها و راهکارهای تربیتی و اخلاقی به گونه‌ای برجسته باشد که تردیدی نسبت به جامعیت و کارایی آن

۱. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دبیر آموزش و پرورش ناحیه دوکرمان

zahmatkesh56@gmail.com

۲. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان myaridehnavi@gmail.com

۳. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دبیر آموزش و پرورش ناحیه یک کرمان febrahimi53@gmail.com

وجود نداشته باشد، زیرا بزرگ‌ترین سرمایه هر کشور نیروی انسانی آن است و دانش‌آموزان امروز نیز مهم‌ترین سرمایه‌های فردا هستند.

با توجه به تغییر سریع جوامع و این که ما در عصر انفجار اطلاعات قرار داریم چند سالی است که آموزش و پرورش، با توجه به اهمیت این سرمایه‌ها به تدوین سند تحول بنیادین پرداخته و با تدوین آن در آستانه‌ی خیزش علمی قرار گرفته است. یکی از مباحث مدنظر در سند تحول، پرداختن به ساحت‌های مختلف تربیت از جمله تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بوده که این بُعد از تربیت، ناظر به خودشناسی است (مبانی نظری تحول، ص ۲۹۹) و اهمیت لزوم خودشناسی بر کسی پوشیده نیست و چنین انتظار می‌رود که آموزش و پرورش به‌عنوان یک‌نهاد رسمی آموزشی در زمینه تربیت، بالاخص تربیت اخلاقی که منجر به خودساز شود موفق عمل نماید.

در یک مقطع زمانی، محور اصلی فعالیت در مدارس، آموزش و انتقال معلومات بود، اما امروزه با احساس ضرورت تربیت در همه ابعاد به‌ویژه تربیت بعد اخلاقی، به زمان آغاز تربیت نیز توجه زیادی شده و اهمیت تربیت در مقطع ابتدایی مورد توجه قرار گرفته است، زیرا تربیت در دوران کودکی نقش مهم‌تر و سازنده‌تری در شکل یافتن شخصیت افراد دارد. تربیت اخلاقی و تعالی آدمی به‌عنوان مطلوب ذاتی او همواره از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده و ذهن جستجوگر و تیزبین انسان‌های متفکر و متعهد را به خود مشغول کرده است، به‌گونه‌ای که نه تنها آموزگار، بلکه هر فرد و جامعه‌ای با هر جهان‌بینی و تعریفی که از اخلاق دارد، در پی آن است تا هم خود در مسیر رشد و تعالی گام بردارد، هم‌نسل‌های بعدی را به پیمودن این مسیر رهنمون شود، از این‌رو در جهان برای دستیابی به تربیت طرح‌های متفاوت آموزشی مطرح و اجرا شده است.

نظام رسمی تعلیم و تربیت ایران نیز چند سالی است که با اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مقطع ابتدایی، تحقق بخشیدن به تمام ابعاد تربیت از جمله تربیت اخلاقی در افراد را در زمره اهداف خود قرار داده است، البته لازم به ذکر است که طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی، طرحی نوپا در آموزش و پرورش ایران نیست، بلکه این طرح به مدت سه سال (دهه سی هجری شمسی) در ایران اجرا می‌شده و به دلایلی متوقف شده است و از سال (۱۳۰۱) تاکنون نظام ارزشیابی ایران، زیر سلطه‌ی الگوی کمی‌گرایی، نگاهی خطی و تک‌بعدی به دانش‌آموزان بوده، بی‌آنکه توجهی اثربخش به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و پیامدهای ضمنی و پنهانی تربیتی

آن‌ها داشته باشد و همواره به صورت امتحان کتبی، شفاهی معمول و بر اساس یک ملاک ثابت (۲۰-۰) جریان داشته و در جهت اعتلای سطح کیفی آموزش و یادگیری، تغییرات معنادار اثربخش را تجربه نکرده و همواره برمदार گذشته و سکون، حرکت دوار خود را ادامه داده و شاید هدف مهم، ارتقا مقطع تحصیلی فرد بوده است. تا اینکه در دهه‌ی ۸۰ نسیم نظریه تربیتی ساختن گرایی را بر خود احساس کرده و با توجهی خاص به شخصیت فرد، تمایل به نوع دیگری از ارزشیابی، تحت عنوان ارزشیابی کیفی- توصیفی نموده است (قره داغی، ۱۳۸۷).

ارزشیابی توصیفی در سال‌های اخیر، از جهات مختلف موردبررسی پژوهشگران قرار گرفته است و یافته‌ها نشان می‌دهد که در بسیاری موارد، پیامدهای مثبت بیشتری در حوزه آموزشی دارد. طبق پژوهش‌های سیف و رضایی (۱۳۸۵) ماهر و همکاران (۱۳۸۶) این نوع ارزشیابی موجب شکوفایی بسیاری از ویژگی‌های شناختی و عاطفی دانش‌آموزان می‌شود و گلستان جهرمی (۱۳۸۹) نیز ارزشیابی توصیفی را در پرورش خلاقیت کلامی مؤثر می‌داند، پژوهش‌های مرتضایی نژاد (۱۳۸۸)، خوش خلق و پاشا شریفی (۱۳۸۵) عرب عامری و موسوی (۱۳۸۹) حسن‌زاده و شهرکی پور (۱۳۸۹) نیز نشان دهنده این است که این طرح باعث پیشرفت در یادگیری دانش‌آموزان، بهبود عملکرد دانش‌آموزان در درس علوم تجربی، ارتقا سطح مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان و بالا رفتن انگیزه جهت پیشرفت و یادگیری می‌شود. در مورد مطابقت این طرح با استانداردهای ارزشیابی، شکرالهی و بهرنگی (۱۳۸۵) به این نتیجه دست یافتند که این طرح نسبت به طرح سنتی، مطابقت بیشتری با استانداردها دارد. از نظر سایر پژوهشگران، فواید این طرح محدود به حوزه آموزش و یادگیری نشده بلکه طبق پژوهش محمدی و اخوان تفتی (۱۳۸۵) بالا رفتن تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم و همچنین بالا رفتن عزت‌نفس دانش‌آموزان از دیگر فواید این طرح بوده وزارعی (۱۳۸۸) نیز این طرح را در افزایش یادگیری دانش‌آموزان، مشارکت و فعالیت آن‌ها در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با خود و با معلم، نظم و انضباط در کلاس موفق‌تر از طرح سنتی می‌داند.

در مورد آثار روانی این طرح، حسنی و پوزش شیرازی (۱۳۹۲) به کاهش مؤلفه‌های استرس‌زا اشاره کرده‌اند؛ اما لازم به ذکر است که در پیدایش پیامدهای فوق، عواملی نیز مؤثر است، از جمله یافته‌های حسینی و غیائی (۱۳۸۹) و حسنی (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که هر چه میزان آگاهی معلمین از رویکرد ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد، عملکرد آن‌ها در این طرح نیز بالاتر می‌رود و

اگر مشکلی در اجرای این طرح نباشد موفقیت آن نسبت به طرح سنتی بیشتر خواهد بود اما متأسفانه طبق یافته‌های پژوهش حامدی (۱۳۸۸) و ملایی دستجردی (۱۳۸۹) کمبود نیروی انسانی، جمعیت بالای کلاس، کم‌سواد والدین، کمبود امکانات موردنیاز، کمبود مساحت کلاس و امکانات پشتیبانی و پایین بودن کیفیت دوره‌های ضمن خدمت از مشکلات پیش روی این طرح است که در صورت برطرف مشکلات، این طرح با موفقیت بیشتری همراه خواهد شد. لازم به ذکر است که پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه هرکدام از زاویه خاصی به این طرح نظر داشته‌اند اما این پژوهش در نظر دارد که به‌صورت کلی به تبیین پیامدهای این طرح، به‌ویژه در حوزه اخلاق بپردازد.

روش پژوهش و نوع آن

این پژوهش بر اساس روش زیست‌نگاری انجام شده، پژوهش زیست‌نگاری بیان تجربه‌های یک یا چند فرد است که حکایت گونه، گردآوری و گزارش پژوهش به شیوه روایتی تدوین می‌شود. در این روش، پژوهشگر سعی دارد از طریق مصاحبه و دستیابی به گزارش‌های مربوطه به این امر پی ببرد که تجربه‌های کسب‌شده در زندگی فرد چه معنایی داشته و چه پیامدها و نتایجی از آن‌ها می‌توان گرفت. در حقیقت وقتی به کار می‌رود که پژوهشگر بخواهد تجربه‌های کسب‌شده فردی را در حیطه‌ی معین بازنمایی نماید و از آن‌ها به معنی سازی بپردازد (بازرگان، ۱۳۸۵).

افراد نمونه این پژوهش تعداد ۱۵ نفر از معلمان ابتدائی ناحیه ۲ شهر کرمان بوده که در آغاز در جریان اهداف این پژوهش قرار گرفتند و سپس داوطلبانه در ساعت‌هایی که مشخص شده، به سؤال‌های مطرح‌شده پاسخ دادند. پژوهشگر پس از اتمام مصاحبه‌ها و بازنویسی متن‌ها، به تجزیه و تحلیل یافته‌ها پرداخته و به دلیل حجم یافته‌ها و تکراری بودن برخی از آن‌ها، مهم‌ترین نتایج به‌دست‌آمده را در قالب جدول بیان نموده است.

سؤال‌های مصاحبه

۱. شما چند سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی دارید؟ چند سال ارزشیابی کیفی-توصیفی را اجرا کرده‌اید؟
- ۲- با توجه به تجربه کاری‌تان در دو نوع ارزشیابی (سنتی و کیفی)، از نظر شما ویژگی‌های مثبت ارزشیابی کیفی-توصیفی چه می‌باشند؟
- ۳- ویژگی‌های منفی آن را چه می‌دانید که در عمل با آن مواجه بودید؟
- ۴- با توجه به تجربه‌تان، آیا ارزشیابی کیفی-توصیفی دارای پیامدها و آثار اخلاقی بر عمل و منش اخلاقی دانش‌آموزان مقطع دبستان می‌باشد؟ چه آثار و پیامدهای اخلاقی (مثلاً کسب بینش اخلاقی، انجام عمل و رفتار اخلاقی) مثبتی را شما مشاهده و تجربه کرده‌اید؟ لطفاً به صورت موردی پاسخ دهید.
- ۵- به نظر شما چگونه می‌توان آثار و پیامدهای اخلاقی مثبت آن را تقویت کرد و گسترش داد یا آثار منفی آن را کم نمود؟

تأمین اعتبار یافته‌ها

در خصوص ارزیابی پژوهش‌های کیفی، چهار رویکرد وجود دارد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)^۱ در دیدگاه اول، از ملاک‌های سنتی (روایی، پایایی و عینیت) برای ارزیابی پژوهش‌های کیفی، استفاده می‌شود. دیدگاه دوم، از ملاک‌های مجزایی، متناسب با پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود (هلی و پریف ۲۰۰۰). به نقل از صالحی و همکاران) در دیدگاه سوم، به‌طور تلفیقی از ملاک‌های کمی و کیفی استفاده می‌شود و در دیدگاه چهارم، برخی بر این باورند که ماهیت پژوهش‌های کیفی به‌گونه‌ای است که نباید از هیچ ملاک ثابتی برای ارزیابی پژوهش‌های کیفی استفاده کرد. در این پژوهش به تبعیت از دیدگاه سوم از ملاک‌های چندگانه سنتی و مجزا بهره گرفته شده که در ادامه در قالب جدول (۲) به اختصار ضمن تعریف هر یک از ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی، اقداماتی که برای تأمین آن معیار انجام شد، فهرست شده است.

۱. شیوه تأمین اعتبار یافته‌ها برگرفته از مقاله صالحی و همکاران (۱۳۹۴) می‌باشد

جدول شماره (۱) - ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی و اقدامات انجام‌شده برای تأمین اعتبار این پژوهش

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
صحت یا روایی درونی	صحت داده‌ها، بیشتر به غنای داده‌ها و توانایی تحلیل پژوهشگر بستگی دارد. صحت به وسعت تأیید تفسیر پژوهشگر، توسط افراد دیگر اشاره دارد، یعنی به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا افراد دیگر به‌غیراز پژوهشگر، تفسیر و نتیجه‌گیری او را تأیید می‌کنند (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰ به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)	به‌منظور افزایش صحت داده‌ها، از سه نفر از معلمان آشنا با ماهیت مسئله پژوهش، کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل‌آمده از سوی پژوهشگر، بپردازد.
انتقال پذیری در مقابل روایی بیرونی	در تحقیق کمی، اعتبار بیرونی به تعمیم‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های متفاوت و قابلیت کاربرد یافته‌ها و نتیجه‌گیری در شرایط دیگر گفته می‌شود. در پژوهش کیفی فرض می‌شود که جایگاه دنیای واقعی به‌طور غیرقابل‌اجتنابی تغییر می‌کند، بنابراین تکرار ممکن نیست (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰ به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱) به اعتقاد هومن (۱۳۸۵) طرح‌ها و روش‌های تحلیل کیفی، معمولاً روایی بیرونی بیشتری نسبت به روایی درونی دارند. چون این طرح‌ها نسبت به طرح‌های کمی و شدیداً کنترل‌شده، مبتنی بر واقعیت هستند (ص ۲۲۲). چند سویه‌سازی، روشی است که به انتقال‌پذیری داده‌ها کمک می‌کند و به‌عنوان شاهی برای روایی و پایایی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گل‌افشانی، ۲۰۰۳ به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)	به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، از راهبرد چند سویه‌سازی داده‌ها ۰ با استفاده توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه (سه سویه‌سازی، پژوهشگر، استاد راهنما و استفاده از دستیار پژوهشی در فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها)، چند سویه‌سازی محیطی ۰ با انجام از مصاحبه‌ها در مکان و زمان‌های متفاوت شامل مدرسه و منزل و هم‌چنین معلم‌هایی با سابقه‌های مختلف از مدارس مختلف، استفاده گردید. تا بر میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل‌آمده، افزوده شود.
وابستگی و اتکاپذیری	به‌زعم هومن (۱۳۸۵) به‌منظور ارزشیابی اتکاپذیری، لازم است تا پژوهشگر مدارک کافی مرتبط با پدیده مورد مطالعه را در اختیار داشته باشد و به‌طور مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف نماید.	سعی شده تا با شواهد و مدارک کافی در خصوص پدیده مورد مطالعه، به‌گونه‌ای مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش توصیف گردد.

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
تأثیر	از جمله پرسش‌هایی که در این باره مطرح شده، این است که آیا متن شخص را به عمل (اقدام) وامی‌دارد؟ آیا متن خواننده را از نظر عاطفی و شناختی تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ به باور دنزین و کلو (به نقل از صالحی و همکاران ۱۳۹۴). روایت‌های شخصی خوب باید به تغییر اجتماعی مثبت کمک کنند و دیگران را به عمل وادارند.	به منظور افزایش صحت داده‌ها، از سه نفر از معلمان خواسته شد که با خواندن مطالب و مشاهده یافته‌ها، تأثیر آن‌ها را بر خود اعلام کنند؛ که همگی آن‌ها از تأثیر مثبت یافته‌ها بر دیدگاه‌هایشان درباره ارزشیابی توصیفی و عمل آن‌ها حکایت دارد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش همان سخنان معلمان است که در پاسخ به سؤالات مصاحبه گردآوری شده است، لازم به ذکر است که به جهت تکراری بودن برخی گفته‌ها و طولانی بودن مطالب، یافته‌ها خلاصه‌وار در قالب جدول بیان می‌شوند:

جدول شماره (۲): مشخصات معلمان نمونه‌ی پژوهش

تعداد	سابقه کار	سابقه و پایه تدریس در طرح ارزشیابی توصیفی
کد ۱	۱۵ سال	۷ سال - آموزگار پایه اول دبستان دخترانه
کد ۲	۱۵ سال	۸ سال - آموزگار پایه اول دبستان دخترانه
کد ۳	۱۹ سال	۵ سال - آموزگار پایه چهارم دبستان پسرانه
کد ۴	۲۲ سال	۵ سال - آموزگار پایه دوم دبستان پسرانه
کد ۵	۱۰ سال	۵ سال - آموزگار پایه سوم دبستان پسرانه
کد ۶	۱۷ سال	۶ سال - آموزگار پایه دوم دبستان دخترانه
کد ۷	۱۸ سال	۹ سال - آموزگار پایه اول دبستان پسرانه
کد ۸	۱۱ سال	۹ سال - آموزگار پایه پنجم دبستان دخترانه
کد ۹	۱۶ سال	۷ سال - آموزگار پایه ششم دبستان دخترانه
کد ۱۰	۱۵ سال	۹ سال - آموزگار پایه چهارم دبستان دخترانه
کد ۱۱	۱۹ سال	۶ سال - مدرس کشوری طرح
کد ۱۲	۱۷ سال	۷ سال - آموزگار پایه دوم دبستان پسرانه
کد ۱۳	۱۶ سال	۵ سال - آموزگار پایه پنجم دبستان پسرانه
کد ۱۴	۲۵ سال	۶ سال - آموزگار پایه ششم دبستان پسرانه
کد ۱۵	۲۰ سال	۵ سال - آموزگار پایه چهارم دبستان پسرانه

جدول شماره (۳): پیامدهای مثبت ارزشیابی کیفی توصیفی

مقوله معلم	تغییر نگرش معلم به شاگرد (۱،۱۱) نشان دادن بازخورد واقعیت‌ها به معلم (۳،۱،۱۵) کم شدن استرس معلمان (۲ و ۱۳)
مقوله محتوا	تقویت درس املا در پایه اول (۱) توجه به تمام اهداف در آزمون‌ها (۶)
مقوله روش	تغییر روش یادگیری از حفظی به مفهومی و کاربردی (۱۳،۱۱،۷،۴،۳) استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع (۳،۱)
مقوله دانش آموز	سنجش کارگروهی نه فردی (۳،۷،۹) معنا یافتن پژوهش در این روش (۵) مقایسه هر دانش‌آموزی با خودش و افزایش قوه خودارزیابی در آن‌ها (۶،۱،۱۳،۱۴) توجه دانش‌آموز به امور جزئی (۶،۴) آشنا شدن خانواده‌ها با اشکالات خود (۷،۶) حذف رقابت فردی (۷) کم شدن استرس دانش‌آموزان (۱۲،۹،۸،۱۳،۵،۱۴) توجه به تفاوت‌های فردی (۱۰،۱۳) معنادارشان همکاری (۱۰) ایجاد آرامش درونی در دانش‌آموزان (۱۲،۱۱،۹،۸،۶،۵،۳،۲،۱) مناسب بودن این روش برای پایه‌های اول تا سوم (۹،۲) ایجاد اعتمادبه‌نفس (۶،۵،۲،۱،۱۳،۱۲،۱،۹،۷) پنهان شدن دانش‌آموزان ضعیف از دید سایر دانش‌آموزان و افزایش انگیزه در آنان (۹،۲،۱) وفق یافتن شاگرد با گروه (۳) زیاد شدن روحیه پرسش‌گری و کنجکاوی (۱۵،۵) توجه به خود (۴،۱۵) زیاد شدن روحیه همکاری و انجام کارگروهی (۷،۱۵) ایجاد استقلال در دانش‌آموزان چون معلم و والدین در این طرح، ناظر آن‌ها هستند (۸،۵،۴) بالا رفتن صفا و صمیمیت بین شاگردان (۵) برون‌گرا شدن دانش‌آموزان (۵) رشد قوه قضاوت و خودارزیابی (۸،۷،۵) از بین رفتن حسادت (۱۱،۶،۱۳) دریافت بازخورد از معلم (۷) افزایش مسئولیت‌پذیری (۸،۱۱،۳) توفیق در دوست‌یابی (۸) تمایل به کار گروهی و شرکت در عبادات جمعی (۱۱) افزایش توانایی و استعداد دانش‌آموزان (۱۳)

جدول شماره (۴)- زمینه‌های ایجاد پیامدهای اخلاقی و نتایج آن

سازوکارهای دخیل در ایجاد پیامدهای مثبت	نتیجه و پیامد اخلاقی
نشان دادن موفقیت‌های شاگردان به خودشان (۲،۱)	افزایش اعتمادبه‌نفس (۱،۱۳) بهبود خودارزیابی (۲،۹)
انجام ارزشیابی گروهی (۸،۳)	کم شدن حسادت‌های فردی و از بین رفتن تدریجی نقاط منفی (۱۳،۳) تقویت نقاط مثبت در شاگرد (۸) افزایش روحیه همکاری برای بالا بردن رتبه خود و رتبه گروه (۸)

نتیجه و پیامد اخلاقی	سازوکارهای دخیل در ایجاد پیامدهای مثبت
تقویت خودشناسی در شاگرد (۴)	افزایش بازخوردهای صحیح معلم به شاگرد (۴)
ترغیب آنان به مسئولیت پذیری (۵)	تشویق دانش آموزان به همکاری در گروه (۵)
انجام خوب ارزشیابی توصیفی و افزایش فضایل اخلاقی (۹،۷)	ایجاد نگرش مثبت در معلمان نسبت به این طرح (۹،۷)
پی بردن به اشتباهات خود و یادگیری ضمنی (۸) رشد اعتماد به نفس در شاگردان (۸) تقویت خودارزیابی (۸) خودسازی در دانش آموزان (۸)	واگذاری تصحیح اوراق در بعضی مواقع به شاگردان (۸)
افزایش خودآگاهی و خودارزیابی شاگردان (۹)	اجرای صحیح برنامه توسط معلمین (۹)
توجه بیشتر دانش آموزان به درس و کمک به خودشناسی (۱۱)	استفاده از شعر و مصادیق واقعی در بازخوردها (۱۱)
آسان شدن محاسبه نفس (۱۱،۵) خودشناسی (۸) توفیق در دوست یابی (۸) تقویت صداقت و راست گویی (۸)	خودارزیابی ماهانه (۱۱،۵)
بالا بردن عزت نفس (۷،۵،۴) کمک به حل مشکلات آینده (۷) افزایش مسئولیت پذیری (۴) رشد استقلال دانش آموزان (۴)	دریافت بازخورد کیفی و توصیفی (۷،۵،۴)
نوع دوستی و ایثار چون تحقق هدف خود را در رسیدن دیگران به هدف می بیند (۱۱) افزایش سازگاری دانش آموز در گروه و اجتماع در آینده (۳) قضاوت در مورد رفتار خود (۳) توفیق در دوست یابی (۹،۵،۴،۳) توفیق در انتخاب همسر (۳) توفیق در کاریابی (۳) بالا رفتن عزت نفس (۱۲،۷،۵،۴) کم رنگ شدن جایگاه تقلب (۷،۴،۹)	روحیه همکاری در گروه (۷)
خودشناسی (۹،۵) بالا رفتن عزت نفس (۴،۷)	بررسی پوشه کار (۹،۵)
قضاوت صحیح در مورد دیگران (۸) توفیق در دوست یابی (۵) خودشناسی (۸) کاهش حسادت (۱۱) بیداری وجدان فردی (۶)	همسال سنجی (۵،۸،۱۱،۶)
افزایش روحیه تعاون و همکاری (۱۱)	استفاده از نظرات اولیا (۱۱)
رشد اعتماد به نفس (۱۲،۱۰،۹،۸،۶،۷،۲)	پنهان کردن دانش آموز ضعیف از دید سایرین (۹،۲،۱)

نتیجه و پیامد اخلاقی	سازوکارهای دخیل در ایجاد پیامدهای مثبت
رشد روحیه تعاون و همکاری (۲) رشد روحیه همیاری، همدلی (۹) رفاقت وهم سطح بودن از نظر سنجش (۹) برطرف شدن کمرویی (۸) رشد مسئولیت پذیری (۸،۷۱)	مشارکت دانش آموزان در ارزشیابی (۹،۳،۸)

نمونه‌های عینی مصادیق پیامدهای مثبت اخلاقی:

روایت ۱: «عرشیا در سال اول با چالش طلاق والدین روبرو بود اون در سال قبل مردود شده بود و معلم توجه خاصی به او نداشت اما در کلاس من با توجه به مسئولیت دادن و توجه کردن و بازخوردهایی که در ارزشیابی توصیفی به او می‌دادم زمینه‌ی پیشرفت او فراهم شد و رفته‌رفته تا پایان سال به اهداف خود رسیدم» (کد ۱۰).

روایت ۲: «امیرحسین، دانش‌آموزی بود که در گروه و جمع شرکت نمی‌کرد و به سؤالات نمی‌توانست جواب بده، کلاً درسای شفاهی رو به خاطر کمرویی جواب نمی‌داد، اما در آزمون‌های مداد کاغذی خوب بود. من سعی کردم از امیرحسین شفاهی خیلی سؤال نکنم اما آزمون‌های کتبی رو پررنگ‌تر به بچه‌هانشون بدم و کوچک‌ترین نقطه قوت امیرحسین رو بزرگ جلوه می‌دادم به‌خصوص وقتی در درس کار و فن‌آوری نقاشی زیبایی می‌کشید، خیلی ازش تعریف می‌کردم، کمرویی او به حداقل رسید، در کارگروهی بیشتر شرکت می‌کرد و حتی به سؤالات شفاهی هم خیلی خوب پاسخ می‌داد و اعتمادبه‌نفس او بالا رفت و من این و مدیون تنوع ابزارهای ارزشیابی توصیفی هستم.» (کد ۱۳)

روایت ۳: «معصومه دختری بود که مادرش نسبت به بی‌مسئولیتی وبی تعهدی او مرتباً گلایه می‌کرد او در هیچ کاری کمک حال مادر نبود. تصمیم گرفتم مسئولیتی مهم در گروه به او بدم. بعدفرم‌های خودارزیابی را مرتباً به بچه‌ها می‌دادم و معصومه خود را محک می‌زد رفته رفته خوش‌اخلاق شد و همیار معلم و الگوی اخلاقی مناسبی برای بچه‌ها چراکه دوستانش در همسال سنجی آن را تأیید می‌کردند و به‌عنوان همیار معلم خیلی او را قبول داشتند؛ و این به خاطر ارزشیابی توصیفی بود» (کد ۷).

آنچه تاکنون بیان شد پیامدهای مثبت و ساز و کارهای دخیل در پیدایش این پیامدها بود، اما پیامدهای منفی این طرح از زبان افراد نمونه پژوهش به عنوان مجریان آن، به شرح ذیل است:

جدول شماره (۵): پیامدهای منفی ارزشیابی کیفی توصیفی

<p>مقوله دانش آموزان</p>	<p>حذف رقابت مثبت (۱۰،۹،۵،۱،۱۵) - کم شدن دقت و تمرکز در شاگرد (۲) - پایین بودن سطح ارزشیابی به دلیل حجم کتب درسی (۱،۱۵) - کم شدن کارایی وعدم تحقق تمام اهداف موردنظر به علت تعداد زیاد دانش آموزان، وقت کم، حجم بالای کتابها (۱۵،۴،۶،۱۲،۵،۱۰) - نبود شوق و ذوق برای کسب نمره و رتبه در میان شاگردان (۵،۱۴) - بی تفاوت شدن دانش آموزان نسبت وظایف و مسئولیتها در گروه (۱۵،۷) - سوءاستفاده برخی دانش آموزان (۷) - بی تفاوتی و بی انگیزگی دانش آموزان (۱۵،۱۲،۱۱،۹،۲) - سرخوردگی و اضطراب (۵) - مشاهده تقلب در بعضی موارد (۱۵،۸) - سوءاستفاده دانش آموزان ضعیف از سایر همکلاسیها در گروه و کم کاری آنها (۱۰)</p>
<p>مقوله معلمان</p>	<p>کم شدن کارایی این روش به دلیل تفاوت نحوه آموزش توسط معلمان (۲) - عدم آگاهی و عملکرد ضعیف برخی معلمان (۱،۷،۱۱) - عدم مشاهده کم کاری دانش آموزان ضعیف (۱۱،۱۰) - فرصت طلبی معلمان کم کار و کم انگیزه و پنهان ماندن پشت این طرح (۱۴،۱۰،۱) - عقب ماندن معلم از بودجه بندی کتاب به لحاظ وقت گیر بودن این شیوه (۱۰،۱۳) - پایین آمدن کارایی در کلاس های پرجمعیت (۱۴،۱۰،۱۵) - پایین آمدن توجه معلم به نحوه و ماهیت ارزیابی به دلیل وقت گیر بودن و تکمیل کردن برگه های ارزیابی دشوار بودن ارزیابی از کلاس توسط مدیریت (۱۰،۵) - زیاد شدن کار معلم حتی در منزل (۱۵،۱۲) - کمبود وقت و خستگی معلم (۶،۱۳)</p>
<p>مقوله اولیاء</p>	<p>حساس نبودن والدین به درس (۳،۲) - عدم آگاهی خانواده ها نسبت به این طرح (۶،۱،۳،۵،۱۰،۱۱) - بالا بودن هزینه ها در ارزیابی توصیفی (۱۰) - عدم آگاهی والدین از مؤلفه ها و پارامترهای ارزیابی (۱۰) - عدم آگاهی به اهداف آموزشی ارزشیابی وعدم همکاری آنان (۱۳،۱۱)</p>

جدول شماره (۶) - دلایل شکل گیری پیامدهای منفی ارزشیابی کیفی توصیفی

<p>دلایل شکل گیری پیامدهای منفی ارزشیابی کیفی - توصیفی</p>
<p>عدم آگاهی اولیا و دانش آموزان از شیوه های تدریس و ارزشیابی (۹،۵،۲،۳)</p>
<p>تفاوت در نحوه آموزش اجرای این طرح به معلمان (۲،۷)</p>
<p>نبود سازوکارهای لازم برای اجرا (۱۴)</p>
<p>تعداد زیاد دانش آموزان، وقت کم، حجم بالای کتب (۱۱،۴،۱۴،۱۵،۱)</p>
<p>وقت گیر بودن این شیوه به دلیل تکمیل فرم های ارزشیابی (۶،۱۳،۱۰،۱۵)</p>

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که از یافته‌ها بر می‌آید این طرح از منظر افراد نمونه پژوهش دارای پیامدهای مثبت و منفی متعددی بوده که برخی از یافته‌های این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها مطابقت دارد که خلاصه‌وار به نتایج به دست آمده و تطبیق آن با یافته‌های سایر پژوهش‌ها اشاره می‌شود:

افزایش اعتماد به نفس، از بین رفتن استرس دانش‌آموز و افزایش میزان خودارزیابی مطابق با پژوهش (حسنى و پوزش شیرازی، ۱۳۹۲)؛ افزایش رشد اخلاقی در اثر مسئولیت‌پذیری و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر مطابق با پژوهش (شکر الهی و بهرنگی، ۱۳۸۵)؛ افزایش تمایل به انجام کارگروهی و تمایل به شرکت در عبادات جمعی مطابق با پژوهش (زارعی، ۱۳۸۸) و (حسنى و پوزش شیرازی، ۱۳۹۲)؛ تقویت املا و افزایش سطح مهارت خواندن و نوشتن مطابق با پژوهش (عامری و موسوی، ۱۳۸۹)؛ افزایش انگیزه در دانش‌آموزان مطابق با پژوهش (حسن‌زاده و شهرکی، ۱۳۸۹)؛ تقویت ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی در دانش‌آموزان در اثر اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی، تأثیر مثبت آزمون‌های عملکردی در خلاقیت، نوآوری، رشد و شکوفایی استعدادهای نهفته دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری و نهایتاً بالا بردن انگیزه و تشویق به یادگیری مطابق با پژوهش‌های (رضایی و سیف، ۱۳۸۵)، (ماهر و همکاران، ۱۳۸۶)، (لوبرز^۱، ۲۰۰۶)، (حسنى و پوزش شیرازی، ۱۳۹۲) و (حسن‌زاده و شهرکی پور، ۱۳۸۹)؛ تقویت یادگیری مطابق با پژوهش‌های (خوش‌خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵)، (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳)، (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۵) و (فرانچ^۲ و همکاران، ۱۹۸۵)؛ کاهش استرس معلمان در این طرح و در نتیجه یادگیری بهتر دانش‌آموزان مطابق با پژوهش (اسپرادین^۳ و اسچارتراوین^۴، ۱۹۸۱) و (هبدیج^۵، ۲۰۰۳) است.

از دیگر نکات مثبت طرح، طبق پژوهش حاضر، می‌توان به پنهان ماندن دانش‌آموز ضعیف از دید همکلاسی‌ها، دخالت اولیاء در ارزشیابی، همسال سنجی، ایجاد روحیه همکاری، افزایش

1. Lubbers
2. Frunchs
3. Aspradyn
4. AscharTravian
5. Hbdyj

روحیه پرسش گری، خودسنجی، رشد قضاوت و خودارزیابی اشاره کرد که همه این موارد، دارای فواید و ثمراتی هستند. ثمره پنهان ماندن دانش‌آموزان ضعیف این است که اعتماد به نفس دانش‌آموز پایین نمی‌آید، همکاری والدین در ارزشیابی نیز به اجرای صحیح این طرح کمک می‌نماید، زیرا والدین با اهداف طرح، به‌خوبی آشنا شده و توقع بیجایی از معلم ندارند، اما تحقق این امر، منوط به آگاه کردن آنان از ضرورت و چگونگی اجرای ارزشیابی توصیفی است.

در همسال سنجی نیز وقتی یکی از دانش‌آموزان از دوست خودارزیابی به عمل می‌آورد، در حقیقت یک فرصت طلایی است که معلم در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، چراکه یک ساعت آموزشی فعال را برای او رقم‌زده و بازدید از پوشه کار هم‌کلاسی‌ها توسط دانش‌آموز نیز، یادگیری‌های ضمنی و مادام‌العمری را بدون استرس و اجبار به همراه خواهد داشت.

ایجاد روحیه همکاری از دیگر ثمرات ارزشیابی در این طرح بوده که همدلی و نوع‌دوستی را به دنبال دارد، زیرا موفقیت فرد در گروه، موفقیت گروه محسوب شده و رقابت ناسالم فردی کمرنگ جلوه می‌کند. یکی دیگر از نکات مثبت این طرح نسبت به روش سنتی، افزایش روحیه پرسشگری و کنجکاوی است چون فضای کلاس رقابتی نبوده و بچه‌ها بیشتر با آزمون‌های عملکردی محک خورده و عملاً درگیر مسائل می‌شوند معلم نیز غالباً نقش راهنما را بر عهده دارد، از این رو دانش‌آموزان راحت‌تر سؤالات و اشکالات خود را می‌پرسند و این روحیه در آنان تقویت می‌شود.

در این طرح توجه به خود، با توجه به پوشه کار و ضرورت بازبینی این پوشه توسط دانش‌آموز و همچنین خود سنجی که توجه فرد را به خودش جلب می‌کند، نمود زیادی دارد و چون همسال سنجی را در طول سال چندین بار انجام می‌دهد، از طریق آن، نه تنها عیوب هم‌کلاسی خود را پیدا می‌کند بلکه اشکالات و نقاط ضعف خود را نیز به‌صورت ضمنی رفع می‌کند؛ از دیگر پیامدهای مثبت این طرح، ازدیاد روحیه همکاری و ایجاد استقلال است و چنین به نظر می‌رسد چون آثار سوء رقابت در این نوع ارزشیابی وجود ندارد بنابراین همکاری بین دانش‌آموزان رفته‌رفته بیشتر می‌شود، همچنین چون دانش‌آموز در جریان تدریس، از طریق خودارزیابی و مشارکت در تولید ابزارها و جمع‌آوری اطلاعات فعال است، در قدم‌های بعدی، استقلال در انجام کارها و به‌تبع آن استقلال در همه‌ی امور زندگی برایش حاصل می‌شود.

در این طرح، به دلیل این که ارزیابی فرایندی است که غالباً توسط خود دانش‌آموز انجام می‌گیرد (پوشه کار، خود سنجی و همسال سنجی) رشد قضاوت و خودارزیابی نیز تحقق می‌یابد زیرا در این شیوه میزان آگاهی دانش‌آموز نسبت به خودش بالاتر می‌رود و همین افزایش آگاهی، باعث توانمندی در قضاوت می‌شود. استفاده صحیح از پوشه کار و بررسی آن توسط خود دانش‌آموز، باعث بالا رفتن عزت‌نفس و کمک به خودسازی در او شده که این یافته با نتایج تحقیق ادیجر (۲۰۰۰) ۷ همسو است علاوه بر این یکی دیگر از فواید خودارزیابی علاوه بر رشد قوه قضاوت این است که چون هرکس با خودش سنجیده می‌شود، حس حسادت در دانش‌آموزان رشد نمی‌کند.

البته لازم به ذکر است که ثمرات فوق در صورتی ایجاد می‌شود و پایدار می‌ماند که معلمان با روش صحیح اجرای ارزشیابی توصیفی آشنا باشند، این آگاهی نه تنها انگیزه‌ی لازم برای اجرای آن را در معلم ایجاد می‌کند بلکه موجب خودآگاهی دانش‌آموز نیز شده و خودسازی در دانش‌آموزان شکل خواهد گرفت. مطالعه تحقیقات حسینی و غیائی (۱۳۸۹) نیز مؤید همین یافته است.

یافته‌های این پژوهش برخی نقاط ضعف این طرح را نیز نشان داد مواردی از قبیل اختلاف سطح مهارت برخی معلمان در اجرای این طرح و عدم آشنایی آنان با روش‌ها و ابزارهای کارآمد و اثربخش در ارزشیابی، عدم آگاهی والدین و دانش‌آموزان از شیوه ارزشیابی توصیفی، جمعیت بالای کلاس و... از اثرات منفی این طرح است که این نقاط ضعف با پیامدهای منفی نیز همراه هست من باب مثال اختلاف سطح مهارت معلمان و عدم آشنایی آنان با روش‌ها و ابزارهای کارآمد و اثربخش در ارزشیابی برخی اوقات باعث می‌شود که همین معلمان شاکی طرح بوده و هیچ‌گاه تمایلی هم برای به‌روزرسانی خود و افزایش اطلاعات خویش انجام ندهند، به دلیل عملکرد نامناسب این معلمان، شاگردان این آموزگاران و اولیاء آنها نیز رویکردی منفی نسبت به طرح خواهند داشت.

از دیگر کاستی‌های این طرح، عدم آگاهی والدین و دانش‌آموزان از شیوه ارزشیابی توصیفی و عدم اطلاع آنان از مؤلفه‌ها و پارامترهای ارزیابی است که پیامد منفی این ناآگاهی، فراهم نشدن زمینه لازم برای اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی و مخالفت آن‌ها با طرح می‌باشد، مطالعات

آناچا^۱ واکیا^۲ (۱۹۸۹) نیز مؤید این مطلب است. عدم آگاهی معلمان نیز از رویکردهای ارزشیابی توصیفی باعث می‌شود که تعدادی از معلمان، بدون توجه به اهداف و روش‌های این نوع ارزیابی و یا عدم استفاده از ابزارهای متنوع و روش‌های لازم، اقدام به ارزشیابی توصیفی نموده و این امر موجبات بدبینی نسبت به این طرح را در بین دانش‌آموزان و والدین آن‌ها فراهم می‌کند. علاوه بر آنچه گفته شد جمعیت زیاد دانش‌آموزان نیز مانع اجرایی شدن برخی اهداف این طرح است، زیرا معلم در این کلاس‌ها نمی‌تواند از کلیه ابزارهای ارزشیابی توصیفی استفاده کند و همین نکته می‌تواند دیدگاه معلم، اولیا و دانش‌آموزان را نسبت به این طرح منفی کند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که متوسط تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های ابتدایی در مدارس مورد مطالعه حدود ۳۵ نفر است و با استاندارد حداقلی لازم فاصله بسیار دارد. این در حالی است که بر اساس مطالعه حیدری (۱۳۸۷) تعداد مناسب دانش‌آموزان برای اجرای طرح توصیفی در پایه اول، بین ۱۰ تا ۱۵ نفر و برای پایه‌های دوم، سوم، چهارم ۱۵ تا ۲۰ نفر است. این یافته‌ها از سوی دیگر با نتیجه پژوهش حسنی (۱۳۸۲) که کمبود امکانات و تجهیزات مناسب را از مشکلات اساسی اجرای طرح بیان کرده بودند؛ در یک راستا قرار دارد. میرزا محمدی نیز در پژوهش خود به عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی برای کلاس‌های بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش‌آموزان، اشاره می‌کند، همان‌گونه که ملایی و دستجردی (۱۳۸۹) نیز در تحقیقات خود به این یافته اشاره دارند. حامدی (۱۳۸۸) نیز مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را کمبود نیروی انسانی، جمعیت بالای کلاس، کم‌سواد والدین، کمبود امکانات موردنیاز، کمبود مساحت کلاس و امکانات پشتیبانی، نبود معلم راهنما، کیفیت پایین دوره‌های ضمن خدمت بیان نموده است. از دیگر مشکلات پیش روی این طرح، نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی است که این مشکل علاوه بر اینکه امکان شناسایی دقیق دانش‌آموزان توانمند و شایسته را کاهش می‌دهد، می‌تواند تبعات ثانویه دیگری را به همراه داشته باشد. مواردی نظیر عدم امکان راهنمایی دقیق والدین برای استعدادیابی و هدایت تحصیلی، تقویت احساس بی‌عدالتی و همچنین عدم کمک به والدین دارای دانش‌آموزان کم‌کار برای تقویت و جبران ضعف‌های قابل‌بهبود فرزندان، از تبعات احتمالی این مسئله خواهد بود.

1. Ananacha

2. vakyala

لازم به ذکر است که نتایج این پژوهش در اکثر موارد با نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی مطابقت دارد و فضائلی چون رشد قوه قضاوت، بالارفتن عزت نفس، افزایش مسئولیت‌پذیری، رفع حسادت و مهم‌تر از همه توانایی در خودسازی از آثار اخلاقی مثبت این طرح است، اما موفقیت کامل این طرح زمانی تحقق می‌یابد که مسئولان به برطرف نمودن مشکلات پیش روی این طرح توجه نمایند و آموزش صحیح همراه با ایجاد انگیزه‌هایی لازم در معلمان و آگاه‌سازی بیش از پیش اولیا نسبت به مراحل و پیامدهای این طرح را سرلوحه اقدامات خود قرار دهند.

منابع

- قران کریم
نهج البلاغه، ترجمه دشتی
ابو المعالی، خدیجه (۱۳۹۱). **پژوهش کیفی از نظریه تا عمل**. تهران: انتشارات علم.
ادیب حاج باقری، محسن، پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۸۶). **روش‌های تحقیق کیفی**. تهران: انتشارات بشری
خوش خلق، ایرج و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۵). **ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۸۸، ص ۱۴۷-۱۱۷**
بازرگان، عباس (۱۳۸۴). **ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیر مبنای معرفت‌شناسی برای انتخاب روش تحقیق با تأکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی (مجموعه مقالات) علوم تربیتی به مناسبت نکوداشت دکتر محمدعلی کاردان**، تهران انتشارات سمت، ص ۵۰-۳۸
حامدی، هاجر (۱۳۸۸). **ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان**. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه الزهرا (س)
حسن‌زاده، کبری و شهرکی پور حسن (۱۳۸۹). **تأثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور. تهران: دانشکده علوم انسانی
حسنی، محمد (۱۳۸۸). **کژتابی‌های ذهنی، چالش پیش روی گسترش ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی**. رشد مدیریت مدرسه، شماره ۶۴، دوره هشتم، ص ۲۲

حسینی و پوزش شیرازی (۱۳۹۲). بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع ارزشیابی کیفی توصیفی. **مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز**، تابستان ۹۲. دوره ششم سال ۲۱ شماره ۱ ص ۵۰-۲۱

حسینی، محمدحسن و غیائی، پروین (۱۳۸۹). **تعیین رابطه میزان آگاهی معلمان زن پایه اول ابتدایی از رویکرد ارزشیابی توصیفی و عملکرد آن‌ها در اجرای توصیفی مدارس ناحیه یک شیراز**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

حیدری، جعفر (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم

دلاور، علی (۱۳۸۳). **مبانی نظری و علمی پژوهش**، تهران: رشد

رضایی، اکبر و سیف، علی کبر (۱۳۸۵) تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی، روانی حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۱۸، سال پنجم، ص ۳۸.

زارعی (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت، مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم، شهرستان بندرعباس. **مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران**، دوره سوم، سال نهم، شماره ۳، ص ۱۴۸-۱۳۱

سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). **روان‌شناسی پرورش نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش**. تهران نشر دوران ویراست شش

شکرالهی و بهرنگی (۱۳۸۵) **مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاق، کارآمدی، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمین ابتدایی شهر تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

صالحی، کیوان، بازگان، عباس، صادقی، ناهید، شکوهی، محسن (۱۳۹۴). **بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی**.

فصلنامه مطالعات، اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۹ بهار، ص ۵۹-۹۹
عرب عامری و موسوی (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی کیفی بر مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان سوم ابتدایی نسبت به روش کمی در مدارس ابتدایی شهرستان گرمسیر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور. تهران: دانشکده علوم انسانی

قره داغی، بهمن (۱۳۸۷). بهبود یادگیری با آزمون‌های مداد کاغذی. چاپ سوم، تهران: موسسه انتشارات کورش چاپ.

قره داغی، بهمن (۱۳۹۲). سنجش مشاهده‌ای، شیوه نو در خدمت ارزشیابی کیفی-توصیفی، ویرایش دوم، تهران: انتشارات زنده اندیشان

هومن، حیدر علی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.

گلستان جهرمی، معصومه (۱۳۸۸). بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی و ارزشیابی کمی بر خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان جهرم. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

ماهر، فرهاد، آقای، اصغر، برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). 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 خوراسگان (اصفهان) شماره چهاردهم، ص ۷۱-۹۲

مرتضایی نژاد (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثربخشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری محمدپور، احمد و بهمنی، مریم (۱۳۸۹) زنان، پاساژ و مصرف نشانه‌ها، مطالعات راهبردی زنان ۴۱:۴۱-۷۲

محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلامی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۰، ص ۱۰۰-۶۰.

ملایی دستجردی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی - کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان

Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, vol. 4, pp. 2-30

Slarvin, R.E. (1990). Research on cooperative learning. consensus and controversy. *Educational Leadership*, 43, 52-55

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture *Educational Research*, 29, 1-14

Frunchs, L.R. et al. (1985). Effects of curriculum based measurement and construction, teacher planning and student achievement in mathematics operations. *Education Research Journal* 28. 617-641

Ediger, M. (2000). Qualitative assessment versus measurement of student achievement. *ERIC document Reproduction service N. Ed44*, v 157