

تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی

آزاده خصالی*
کیوان صالحی**
مسعود بهرامی***

چکیده

کیفیت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در هر نظام آموزشی را می‌توان، زمینه‌ساز بینایی مستمر نظام آموزشی و معادل سامانه پایش سلامتی سازمانی و نظام تهییج پویایی و نشاط دانست. مقاله حاضر می‌کوشد، ضمن واکاوی در تجربه زیسته معلمان، ادراک آنان راجع به دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی را مورد بازنمایی قرار دهد. مطالعه حاضر مبتنی بر رویکردی کیفی و به روش پدیدارشناسی، با حضور ۱۴ مشارکت‌کننده از میان معلمان زن و مرد دو شهرستان استان تهران به روش نمونه‌گیری هدفمند و با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. تحلیل داده‌ها بر اساس راهبرد هفت مرحله‌ای کلازی صورت پذیرفت. تحلیل عمیق روایت‌های معلمان، به شناسایی و دسته‌بندی سه مضمون اصلی و ده زیر مضمون منتج شد. نتایج نشان داد که معلمان نسبت به اهداف، شیوه اجرا، کارکرد، تجویز و تعمیم این برنامه، نقدها و گلايه‌های فراوانی دارند که مایلند شنیده شود. تدارک سازوکارهای منسجم و با ضمانت اجرایی بالا و پیگیری، پاسخگویی به نقدها و نگرانی‌های آنان در این خصوص و همچنین ارتقای شرایط موجود، می‌تواند به بهبود کیفیت نظام ارزشیابی در مدارس ابتدایی کمک شایانی کند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، ارزشیابی کیفی - توصیفی، معلمان ابتدایی، پدیدارشناسی، تحلیل ادراک

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۱۴

* دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم

تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول azadekhesali@yahoo.com)

** عضو هیأت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

*** دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم

تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

سال‌ها و حتی دهه‌های اخیر در جهان، سال‌هایی پرمخاطره، پر تغییر و انقلابی بوده و نظام آموزش و پرورش نیز متأثر از این تغییرات بوده است. از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار «آموزش برای همه»^۱ تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خوانده و هدف از اصلاحات را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرده است (رضایی و سیف، ۱۳۸۵). مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد که با توجه به نقش اساسی نظام سنجش آموخته‌ها، در هدایت و غنی‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری (پاوری^۲، ۲۰۱۲؛ سیندلار^۳، ۲۰۱۱؛ شرمیز و دی‌وستا^۴، ۲۰۱۱؛ لیو^۵، ۲۰۱۰؛ جیتومر^۶، ۲۰۰۹؛ نیمالو^۷، ۲۰۰۷) کشورهای بسیاری در زمینه ارزشیابی تحصیلی خود، دست به اصلاحات زده‌اند (لی^۸، ۲۰۱۰).

نظام آموزشی ما نیز در سال‌های اخیر به لحاظ ساختار، محتوا و روش‌های اجرایی دستخوش تغییرات فراوانی شده است که به دنبال این، روش‌های ارزشیابی کمی به ارزشیابی کیفی و فرایند مدار سوق داده شده است. رویکرد جدید گذر از رویکرد رفتارگرایی به دیدگاه سازاگرایی^۹ است. این رویکرد بر نقش فعال دانش‌آموز در ساختن دانش خود تأکید دارد (حسینی، ۱۳۹۳). الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی به عنوان نسخه کامل‌تر ارزشیابی مستمر، درصدد است تا شیوه متفاوت خود را در بدنه نظام آموزشی مستقر کند (حسینی و کاظمی، ۱۳۸۲). ارزشیابی کیفی - توصیفی بر اساس مصوبات شماره ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۱/۱۵ و شماره ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ در دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی (سابق) در سال ۱۳۸۱ ابتدا برای اجرا در پایه اول ابتدایی شکل گرفت و از سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲ اجرای آزمایشی آن آغاز شد. در جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ مصوبه ۷۶۹، آموزش و پرورش را مکلف به اجرای دوره آزمایشی از سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ در همه

¹. Education for all

². Pavri

³. Sindelar

⁴. Shermis & Di Vesta

⁵. Liu

⁶. Gitomer

⁷. Nxumalo

⁸. Lee

⁹. constructivism

مدارس ابتدایی کشور کرد (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷).

در مورد اجرای برنامه درسی در کشور ما به خصوص در مورد به اجرا درآوردن تغییرات در برنامه درسی، از منظر دقیق و علمی توجه کافی صورت نگرفته است. به علاوه در گذشته سیاست‌گذاران نظام آموزشی، همواره از الگویی ساده و تقریباً یکسان برای اشاعه و انتشار برنامه‌های جدید استفاده می‌کردند که در مواردی نیز ناموفق بوده است (کاردان، ۱۳۸۱). بیرمی‌پور در پژوهش خود بیان کرده است: «یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر این طرح با آن مواجه است، اجرای برنامه درسی قصد شده است. به عبارت بهتر، خط مشی‌ها و اهدافی که سیاست‌گذاران در راستای تحقق ارزشیابی توصیفی به دنبال آن هستند، در اجرا با مشکلات فراوانی روبه‌روست. با بررسی پژوهش‌های انجام شده در کشور، پژوهش‌هایی که به بررسی اجرای ارزشیابی توصیفی پرداخته باشند بسیار اندک و محدود هستند».

از نگاه صاحب نظران اولین راهکار برای شناخت موانع موجود بر سر راه نوآوری‌های آموزشی، دستیابی به نتایج پژوهشی لازم برای شناخت موانع است (منطقی، ۱۳۸۵). یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر روند اجرای برنامه معلمان هستند. نظرخواهی از تمام افراد (مجریان) در حین سیاست‌گذاری در برنامه‌های درسی جدید نیز یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر روند اجرای برنامه است (دوکاس^۱، ۱۹۹۵، اسلیوان^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

در بحث عوامل تأثیرگذار مرتبط با معلمان، عقاید و تصمیمات معلمان در زمینه ایجاد تغییر (کاگان، ۱۹۹۲؛ فارل، ۱۹۹۰ و پیکوک، ۲۰۰۱)، نگرش‌های معلمان (بالی، ۱۹۹۲؛ موریس، ۱۹۸۴ و مایهیل، ۲۰۰۱) به علاوه نگرانی‌های شخصی معلمان از میزان حمایتی که از آنان در اجرای طرح می‌شود و میزان آمادگی آنان نیز از عوامل تأثیرگذار است. قدردانی شایسته از معلمان، نظرخواهی، ایجاد علاقه و انگیزه و حمایت از آنان (لیت وود، ۲۰۰۵؛ فولن، ۲۰۰۷) و ایجاد زمینه تشریک مساعی و تعامل میان معلمان (فولن، ۲۰۰۷؛ کانتر، ۲۰۰۴) از دیگر عوامل مؤثر بر اجرای این تغییر است (به نقل از بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

^۱.Doukas

^۲.Slivon

نگاهی اجمالی به طرح‌های انجام شده مرتبط با اجرای ارزشیابی توصیفی در کشور، مشخص می‌سازد که پژوهش‌های اندکی به بررسی دلایل ناکارآمدی و آثار ناخواسته ارزشیابی توصیفی پرداخته‌اند. نتایج اجمالی ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح در طی سال‌های ۱۳۸۲-۱۳۸۳ و ۱۳۸۴-۱۳۸۳ نشان داد که طرح به دلایلی مانند نبودن پیشنهاد پژوهشی، نبودن مبانی نظری مشخص، ناهماهنگی میان اهداف طرح و اصول آن، ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای تغییر مقیاس کمی به کیفی، ناهماهنگی در اجرای طرح در سطح مدارس مشمول و عدم کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، در تحقق اهداف از پیش تعیین‌شده ناموفق بوده است (خوش‌خلق، ۱۳۸۴). همچنین خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۶) در پژوهشی دیگر در این زمینه دریافته‌اند که بیشتر اهداف پیش‌بینی شده طرح در عمل تحقق نیافته است.

خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۹) نیز درباره برنامه‌ریزی محتوایی و اجرایی برنامه ارزشیابی توصیفی، به وجود چهار دسته چالش و ضعف در «مرحله اجرا، برنامه‌ریزی، منابع پیش‌بینی شده و منابع مربوط به ارزشیابی توصیفی» اشاره کردند. میرزامحمدی (۱۳۹۰) در پژوهش خود، مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی را «خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» و «دشواری بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس» گزارش کرده است. مطالعات بسیاری نیز به مزیت‌های اجرای این برنامه اشاره کرده‌اند. بر پایه مطالعات انجام‌شده، از مهم‌ترین مزیت‌های اشاره شده و محتمل می‌توان به ارتقاء میزان همکاری و کارگروهی بین دانش‌آموزان، کاهش رقابت، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث و گفتگو، حذف اضطراب امتحان و مطابقت بیشتر با استانداردهای ارزشیابی اشاره کرد (وکیلی و امینی، ۱۳۸۹؛ نامور و همکاران، ۱۳۸۹؛ حسنی و احمدی، ۱۳۸۶؛ موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ خوش‌خلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۵؛ خوش‌خلق و اسلامیه، ۱۳۸۵).

بی‌توجهی به سرفصل‌های موجود در درس‌های تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، حجم زیاد کتاب‌های درسی، نبود سازوکار مطلوب و راهنمایی آموزشی برای معلمان، وجود آیین‌نامه‌های ارزشیابی متفاوت و متناقض نیز حاکی از ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه درسی است (واحدی، ۱۳۸۷). بر اساس پژوهش مهري و ناهید (۱۳۸۵) هنوز زیرساخت‌های نظری و ابزارهای لازم برای اجرای طرح فراهم نشده است. حیدری (۱۳۸۷) تراکم دانش‌آموزان کلاس را

مهم‌ترین مشکل اجرای این طرح در استان ایلام عنوان کرده است. ساعی ارسی و محمدزاده (۱۳۸۹) در بررسی نگرش مدیران و معاونان و معلمان و والدین دانش‌آموزان ابتدایی، درباره برنامه ارزشیابی توصیفی، به ابهام روش‌های قضاوت معلمان درباره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سردرگم شدن بچه‌ها با این شیوه ارزشیابی، اذعان کرده‌اند.

با توجه به سیطره رویکردهای کمی پژوهش در مطالعات حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی، لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶) نشان دادند که حدود ۹۶ درصد از مقاله‌های حوزه روانشناسی در ایران، از نوع کمی‌گرایانه است. با توجه به اینکه ارزشیابی کیفی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی است که کیفیت آموزش ابتدایی را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد، ضروری است که چالش‌های آن به‌طور دقیق بررسی شود؛ بنابراین با توجه به نبودن شناخت عمقی از عوامل ناکامی و ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی و همچنین ضرورت بهره‌گیری از رویکرد تفسیرگرا و عمق‌نگر، در این پژوهش به شیوه پدیدارشناسانه و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق با معلمان ابتدایی دو شهرستان استان تهران عوامل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی از دیدگاه آنان بازنمایی می‌شود. به دیگر سخن، در این مطالعه کوشش شده است تا ضمن تحلیل ادراک آموزگاران نسبت به نظام ارزشیابی توصیفی، عوامل اصلی در شکل‌گیری ذهنیت ناکارآمدی نظام ارزشیابی توصیفی در معلمان، واکاوی شود و پیامدهای ناشی از تداوم اجرای ناکارآمدی آن، مبتنی بر برداشت‌ها و ذهنیات آنها بازنمایی شود.

چهارچوب مفهومی در تحقیق حاضر، مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی است. به‌زعم بازرگان (۱۳۸۴)، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. انسان، با تجربه می‌تواند دانش مربوط به واقعیت را در ذهن خود بسازد. پژوهشگر، با تعامل با موضوع پژوهش، به شناخت آن نائل می‌شود. در این دیدگاه، شناخت امری عینی نیست و ابعاد و تفسیرهای گوناگون دارد. در رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی به‌عنوان رویکرد اصلی در این مطالعه، باور بر این است که با توجه به خلاق بودن انسان، سیال بودن واقعیت اجتماعی و ساخته و معنی‌دار شدن در فرایند درک و تفسیر انسان‌ها از آن، نمی‌توان مسیر و روش خاصی برای درک واقعیات و یا ایجاد تغییر در آنها، پیشنهاد کرد (دنزین و لینکلن، ۲۰۱۱؛ نیومن^۱،

^۱.Denzin & Lincoln

^۲.Neuman

۲۰۰۷؛ گوبا و لینکلن^۱؛ ۲۰۰۵؛ گلیزر^۲، ۲۰۰۱). با توجه به این موضوع و با استفاده از دیدگاه بازرگان (۱۳۸۴) برای انجام پژوهش‌های آموزشی که بتواند راهگشای شناخت عمقی عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش‌شناسی تفسیری استفاده کرد. با توجه به تردید بخش قابل توجهی از معلمان نسبت به کارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی یادگیری و اذعان به ناکارآمدی آن در سنجش عادلانه فراگیران، تهییج دانش‌آموزان و تمییز استرس مؤلد و مخرب در فرایند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)، در این پژوهش تلاش شد تا با رویکرد تفسیرگرایانه به بازسازی معنایی ادراک معلمان از دلایل ناکارآمدی ارزشیابی کیفی - توصیفی پرداخته و نشان داده شود که این مشارکت‌کنندگان چه درکی از این پدیده دارند و آن را چطور ارزیابی می‌کنند.

روش

این مطالعه به روش تحقیق کیفی^۳ با رویکرد پدیدارشناسی^۴ انجام شده است. یکی از موارد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی، پاسخ به این سؤال است که آیا نیازی به روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص وجود دارد (عابدی، ۱۳۸۹). هدف پژوهشگر از اجرای طرح تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از افراد بررسی کند (بازرگان، ۱۳۹۳). ضرورت پدیدارشناسی در علوم انسانی و اجتماعی از آنجا ناشی می‌شود که بسیاری از پدیده‌ها با توجه به ماهیت‌شان اندازه‌پذیر نیست (بازرگان، ۱۳۹۳). با توجه به شکل‌گیری ذهنیت ناکارآمدی ارزشیابی توصیفی در میان معلمان مقطع ابتدایی و برداشت‌های متفاوت در میان آنان از این پدیده، مطالعه حاضر به روش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی سعی در واکاوی ادراک معلمان از ناکارآمدی نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی دارد. به‌منظور تحقق اهداف پژوهش، نمونه‌گیری قصدی (غیر احتمالی) و ملاکی بر مبنای آن صورت گرفت. در هر مطالعه پدیدارشناختی لازم است افرادی مورد مشاهده قرار گیرند که پدیده مورد نظر را تجربه کرده باشند. لذا افرادی انتخاب شدند که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه بودند (بازرگان، ۱۳۹۳).

^۱ . Guba & Lincoln

^۲ . Glaser

^۳ . qualitative research

^۴ . phenomenological research

بدین منظور مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ آموزگار مقطع ابتدایی از دو شهرستان استان تهران صورت گرفت. طی مصاحبه، آموزگاران به بیان تجربه‌های خود از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی- توصیفی در کلاس درس پرداختند و هر یک، دلایل ناکارآمدی این شیوه ارزشیابی در کلاس را بیان داشتند. مصاحبه‌ها به صورت عمیق و بدون ساختار، در زمان‌های بیست تا سی دقیقه‌ای و با هفت نفر در دفتر مدرسه، با دو نفر در سرویس معلمان و یک نفر در منزل انجام شد. همچنین چهار مصاحبه به صورت گفتگوی برخط^۱ انجام شد. به مصاحبه‌شوندگان درباره محرمانه بودن اطلاعات‌شان اطمینان داده شد. مصاحبه‌ها تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت یعنی تا زمانی که با افزایش تعداد مصاحبه‌ها نظر جدیدی از افراد، یافت نشد و نظرات سایر مصاحبه‌شوندگان همانند نظرات قبلی تکرار می‌شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش با ویژگی‌هایی که در جدول (۱) ارائه شده است، انتخاب شده و با آنها مصاحبه شد.

جدول (۱) مشخصات پاسخگویان

پایه تدریس	میزان تحصیلات	سابقه تدریس به سال	جنسیت		شرکت‌کننده	پایه تدریس	میزان تحصیلات	سابقه تدریس به سال	جنسیت		شرکت‌کننده
			مرد	زن					مرد	زن	
پنجم	کارشناسی	۱۲	*	*	۸	سوم	کاردانی	۲۳	*	*	۱
سوم	کارشناسی	۲۵	*	*	۹	اول	کارشناسی ارشد	۱۰	*	*	۲
ششم	کارشناسی ارشد	۱۳	*	*	۱۰	دوم	کارشناسی	۶	*	*	۳
دوم	کاردانی	۲۲	*	*	۱۱	چهارم	کارشناسی	۶	*	*	۴
مرخصی زایمان	کارشناسی	۹	*	*	۱۲	چهارم	کارشناسی	۱۰	*	*	۵
پنجم	کارشناسی	۲۳	*	*	۱۳	دوم	کارشناسی	۱۱	*	*	۶
پنجم	کارشناسی	۶	*	*	۱۴	اول	کارشناسی	۱۳	*	*	۷

بعد از پایان یافتن مصاحبه‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای گلایزی^۲ (خواندن دقیق همه توصیف‌ها و نظرات مهم شرکت‌کنندگان؛ استخراج عبارت‌های مهم و مرتبط با پدیده ناکارآمدی ارزشیابی کیفی - توصیفی؛ مفهوم بخشی به جملات

^۱.Online

^۲.Colaizzi

مهم استخراج‌شده؛ مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در خوشه‌بندی‌های خاص؛ تبدیل نظرات استنتاج شده به توصیفات جامع و کامل؛ تبدیل توصیفات کامل پدیده به توصیفی واقعی و مختصر؛ و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای تبیین ایده‌های به دست آمده و اعتباربخشی نهایی یافته‌ها) (سندرز^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از یاری‌قلی^۲، ۲۰۱۴). داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. به منظور اعتباربخشی یافته‌ها مجدداً چهار مصاحبه دیگر انجام گرفت که با تکرار شدن داده‌ها و به اشباع رسیدن یافته‌ها نتایج آن مصاحبه‌ها ذکر نشده است.

یافته‌ها

پس از پیاده کردن مجموع ۱۴ مصاحبه با آموزگاران و خواندن چندین باره آنها و احساس ناکارآمدی ارزشیابی کیفی - توصیفی در میان معلمان ابتدایی، ده زیرمضمون شامل: کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش‌آموزان ضعیف، افت شدید انگیزه در دانش‌آموزان مستعد، مشکلات معلمان، نامفهوم بودن گویه‌های ارزشیابی، مشکلات فهرست‌های ارزشیابی پایان ترم، نامفهوم بودن نتایج ارزشیابی برای دانش‌آموزان و والدین و نیاز به تفسیر مجدد توسط معلم به صورت کمی، دشواری تعیین سطح دانش‌آموزان، زیر سؤال رفتن شأن معلم به عنوان ارزیاب، بی‌اعتمادی به نظام آموزشی و کم‌سوادی دانش‌آموزان با توجه به نوع ارزشیابی، شناسایی و استخراج شد. این ده زیرمضمون در دسته‌بندی موضوع‌های اصلی قرار گرفت و به این ترتیب از آنها سه مضمون اصلی شامل: «مسائل مرتبط به افت انگیزه‌های دانش‌آموزان و معلمان»، «مسائل مرتبط با ابزارهای مورد استفاده در ارزیابی» و «مسائل مرتبط با آثار و پیامدهای اجرای ارزیابی» به دست آمد.

مضمون اول: مسائل مرتبط به افت انگیزه‌های دانش‌آموزان و معلمان

کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش‌آموزان: ارزشیابی معلم، دست‌کم می‌تواند در دو زاویه مجزا با انگیزه فراگیر ارتباط برقرار کند. در صورتی که معلم با استفاده از نتایج ارزشیابی، به دانش‌آموزان بازخوردهای سازنده‌ای بدهد، به گونه‌ای که ضمن تمرکز بر نقاط قوت و در نتیجه تقویت اعتمادبه‌نفس، آنها را نسبت به ضعف‌های‌شان آگاه کند و نوعی خودآگاهی و انگیزه خوداصلاحی را در فراگیر تهییج

¹.Sanders

².Yarigholi

کند، می‌تواند نقشی سازنده و بالنده را برجای گذارد. از دیگر سو، اگر به‌گونه‌ای رفتار شود که فراگیران رابطه بین تلاش و عملکرد تحصیلی با ارزش‌گذاری را کم‌رنگ ببینند یا احساس نکنند، می‌تواند نقشی تخریب‌کننده و انفعالی را برجای گذارد. به‌گونه‌ای که در فراگیران توانمند، احساس نارضایتی و بی‌عدالتی نسبت به عدالت رویه‌ای در سنجش را تقویت کرده و فراگیران کم‌کار را به انفعال و رضایت از وضعیت موجود دل‌خوش کند. یافته‌ها نشان می‌دهد همیشه دانش‌آموزانی هستند که تلاش خود و خانواده‌های‌شان را با نگاه به نتایج نهایی ارزشیابی، هماهنگ می‌کنند. واکاوی یافته‌ها نشانگر روی دوم سکه، یعنی تقویت کم‌رنگ بودن رابطه بین تلاش و عملکرد تحصیلی با ارزش‌گذاری در دانش‌آموزان شد. در ادامه بخشی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان نقل شده است.

"دانش‌آموزای ضعیف که همیشه دارن قابل قبول می‌گیرن تلاششون خیلی کمتر شده، خوب اونا می‌گن تک نشدیم یا نیاز به تلاش که نیستیم. بنابراین وقتی دانش‌آموزی داریم که همیشه تواملا بیش از ۱۰ تا غلط داره و ما بهش قابل قبول می‌دیم، تلاش نمی‌کنه غلط‌هاشو کمتر کنه. البته ما همیشه دنبال راه‌حل‌های خودمون برای بهبود وضعیت اونا هستیم اما واقعاً معلومه که بعضی دانش‌آموزا با توجه به نتیجه ارزشیابی‌شون تلاششون رو تنظیم می‌کنن" (شرکت‌کننده شماره ۱۰)

"دانش‌آموزای ضعیفی که خانواده‌ها هم اهمیتی بهشون نمیدن بیشتر صدمه می‌بینن، چون این روش به طوره که واقعاً همراهی خانواده‌ها رو می‌طلبه" (شرکت‌کننده شماره ۴): "همیشه به ما می‌گن دانش‌آموز نباید اضطراب نمره رو داشته باشه اما متوجه این نیستن که کمی دغدغه هم برای دانش‌آموزی که مطمئن به هر حال قبول میشه و می‌ره پایه بالاتر، باید وجود داشته باشه. خانواده‌هایی که قبلاً همیشه نگران نمره‌های بچه‌شون بودن الان مطمئن هستن که ردی در کار نیست، بنابراین اونام دیگه به خودشون زحمت نمی‌دن به کم بیشتر یا بچه کار کنن. الان کلاس اول با توجه به تعداد زیاد دانش‌آموزا که ۴۰ نفر هستن واقعاً کمک اولیا لازمه" (شرکت‌کننده شماره ۱)

"به نظر من ضعف دانش‌آموزای ضعیف داره زیر این قابل قبول‌ها و بیشتر تلاش کن‌ها پنهان میشه، بچه‌های ضعیف از وقتی نمره برداشته شد، چون سختگیری تو این روش کمتره، ضعیف‌تر شدن" (شرکت‌کننده شماره ۹)

افت شدید انگیزه در دانش‌آموزان پرتلاش: بر کسی پوشیده نیست که رقابت

به‌عنوان محرکی قوی برای بالا رفتن انگیزه در تمام زمینه‌های کاری و درسی عمل می‌کند؛ اما امروز شاهدیم با ورود ارزشیابی کیفی - توصیفی به مدارس با هدف تعریف‌شده کاهش رقابت‌ها، دانش‌آموزان مستعد با دانش‌آموزانی که در ارزشیابی کمی همیشه اختلافی با آنها داشتند و این اختلاف نیز دیده می‌شد. اکنون با دیده نشدن این اختلاف، انگیزه‌های خود را از دست می‌دهند.

"من ۲۵ سال سابقه دارم. تو ۲۲ سالی که با ارزشیابی کمی کار کردم هر سال حدود پنج تا دانش‌آموز ممتاز داشتم. یعنی اینا واقعا تلاشگر بودن. بدون اینکه تحت فشار ما یا خانواده‌هاشون

باشن. اما حالا چی؟ هر سال ۱۵ تا ۲۰ تا بسیار خوب داریم که می‌ره پایه بالاتر؛ می‌تونم بگم تو اسناد و مدارک این‌طور نشون داده میشه که ما الان بچه‌های درس‌خون‌تری داریم در حالی که فقط به معلم می‌دونه که در واقعیت این اسناد دروغین هستن. چون در عمل این‌طور نیست. این به عده‌ای از دانش‌آموزان که این‌طوری با بسیار خوبی که حقیقتش نبوده و البته تو خوب هم جاشون نبوده اومدن بالا به اعتماد به نفس کاذب می‌ده و اجحاف بزرگی در حق اون معدود دانش‌آموزی زرنگیه که واقعاً بیشتر از بسیار خوب حقیقتشونه،" (شرکت‌کننده شماره ۹)

مشکلات معلمان: نقش معلم به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی هر کشور بر کسی پوشیده نیست. معلمان همواره می‌کوشند تا نهایت تلاش خود را برای رسیدن به اهداف آموزشی تعیین‌شده به‌کارگیرند. در سال‌های اخیر شاهدیم که ارزشیابی کیفی - توصیفی زحمات مضاعفی را بر دوش معلمان تحمیل کرده است و نتایج نامطلوب حاصل از این نوع ارزشیابی به‌مثابه سرخوردگی برای آن دسته از معلمانی است که می‌خواهند به همه دانش‌آموزان با توجه به همه تفاوت‌های‌شان نگاه کنند.

"هر ساعت درسی فقط ۴۵ دقیقه است. امکاناتشو نداریم که تو این ۴۵ دقیقه به تک تک این دانش‌آموزا بازخورد بدیم. هر روز ما باید این دانش‌آموز رو با خودش مقایسه کنیم. توانایی‌هاشو بسنجیم. وقت نیست، به بقیه دیگه زمان نمی‌رسه. دانش‌آموزم با این روش نمی‌فهمه چه وضعیتی داره" (شرکت‌کننده شماره ۱۱)

"قبلاً که امتحان نهایی می‌گرفتن، خود معلما خیلی با انگیزه تر بودن همه سعی و تلاششون بیشتر بود که نکنه کلاس من میانگینش بیاد پایین، یا کسی بمونه، کلاس اضافه می‌داشتن و جبرانی برا دانش‌آموزای ضعیف، اما الان این رقابت بین معلما هم نیست" (شرکت‌کننده شماره ۹)

زحماتی که آموزگار در هر کلاسی برای بهبود وضعیت یاددهی-یادگیری می‌کشد بر کسی پوشیده نیست. اما باید پذیرفت آموزگار هر قدر هم توانمند باشد این حجم کار برای تعداد زیاد دانش‌آموز، وی را خسته و فرسوده خواهدکرد. همچنین در نظر گرفتن وضع معیشتی که امروزه آموزگاران با آن دست‌وپنجه نرم می‌کنند، تأثیری هرچند اندک بر روند کاری‌شان خواهد داشت. در همین زمینه، تأملی در روایت‌های معلمان مصاحبه‌شده می‌تواند در کشف ادراکات و تجارب زیسته آنها، یاریگر باشد:

"کار معلم خیلی زیاد شده، پوشه‌کار و انواع بازخورد و کاغذ بازیاش زیاده، مجبور می‌شم به بخشو فدای به بخش دیگه بکنم. من خودم پوشه‌کارو زیاد اهمیت نمی‌دم، چون وقتی به کارو می‌گم ببرید خونه بیشتر مادرا انجام میدن، یا کار دستی‌های توی کلاس که مثلاً قراره با روزنامه به چیزی درست کنن، اینا اولن ناتوان تر و کنندن، خیلی وقت گرفته می‌شه، زنگ می‌خوره کار نصفه می‌مونه بعد من باید اینو تو ارزشیابی چچوری لحاظ کنم. همکارا خیلی تحت فشارن، وقتی به معلم می‌ره خونه دیگه انرژی برای بچه‌های خودشون ندارن. من خودم به سری کارای بچه‌ها رو می‌برم خونه." (شرکت‌کننده شماره ۲)

"به نیروی جوون و تازه نفس بودم که وارد این سیستم شدم. سال‌های اول خیلی با جدیت کار می‌کردم و غیر از ساعتی مدرسه تو خونه همیشه دنبال روش‌های جدید و آزمون‌های مختلف

بودم. اما دیدم همکاری با سابقه به اندازه من تلاش نمی‌کنن. در نهایت آخر سال میاد و اونا با تعداد قابل توجهی قبولی و دانش‌آموزای بسیار خوب که تو لیستای ارزشیابی نشون می‌دن، لوح تقدیرم می‌گیرن. اما من با همه ی تلاشی که کردم چند تا هم نیاز به تلاش داشتم که باید چند هفته از تابستون رو براشون وقت می‌داشتم و آخر سر هم شه‌ریور میاد و مجبورم می‌کنن قبولشون کنن. می‌گن بخشنامه‌ها اجازه مردود کردن دانش‌آموز رو نمی‌ده، والا من که هیچ وقت این قانون ننوشته رو نفهمیدم و ندیدم. خلاصه این که پی بردم تلاش بی‌فایده ست. نه این که الان دیگه تلاش نکنم. اما به اندازه ی اون اوایل یعنی شش سال پیش انگیزه ندارم. بچه‌های ما با همین روشای معمولی و سنتی تدریس هم بسیار خوب و خوب می‌گیرن و با روش‌های جدید و متنوع هم بسیار خوب و خوب می‌گیرن و نیاز به تلاش‌ها هم آخر سر قبولن. پس این وسط من فقط فشار بیش از حد به خودم تحمیل کردم." (شرکت‌کننده شماره ۳)

"من سه تا هم‌پایه تو مدرسه دارم. همیشه غیر از آزمون‌های عملی و فعالیت‌های کلاسی و پوشه کار و ... سعی می‌کنم آزمون‌های ملاد کاغذی هم بگیرم. البته الان بیشترش رو عملکردی طرح می‌کنم. می‌دونید به مدرسه شلوغ و چند تا هم‌پایه بی‌انگیزه، خوب وقتی دارم از دستگاه کپی استفاده می‌کنم مدیر منو مکلف می‌کنه برای همه ی دانش‌آموزای پایه دوم (غیر از کلاس خودم) کپی بگیرم. این انصاف نیست من ساعت‌ها وقتمو تو خونه می‌ذارم. اما اونا بی‌هیچ زحمتی از نتیجه تلاشای من استفاده می‌کنن. جالبترش اینه که بعد آزمون حتی زحمت تصحیح برگه هم نمی‌کشن. به نگاهی روش می‌ندازن و با به کلمه خوب و خیلی خوب یا دقت کن عزیزم سر و ته آزمونیه که طراحی‌ش ساعت‌ها وقت منو گرفته هم میارن. دیگه واسه آدم چه انگیزه ای می‌مونه. آخر ترم هم تعداد بسیار خوب و خوب اونا بیشتر از من چون من عادت دارم دونه دونه تصحیح کنم و اونا رو به به طیف نمره واسه خودم تبدیل کنم و بعد از طیف بندی ملاک‌های خوب و بسیار خوب و ... بدم که نتیجه ش مسلماً تعداد کمتری بسیار خوب هست. تو ذوقم می‌خوره این بی‌عدالتی آموزشو می‌بینم. قبلاً برای طراحی آزمون امتیاز داشتن معلما اما الان چی؟ معلم با چی ارزشیابی کنه؟ با اکثفا به پوشه کارایی که بیشترش زحمات اولیاست! یا با تکیه به فعالیت‌های محدود کلاسی که میانگین ماهی دوبار به هر دانش‌آموز تو به کلاس ۴۲ نفره زمان می‌رسه، یا با تکیه به خودسنجی‌های نامفهوم بچه‌ها یا همسال‌سنجی‌های مغرضانه یا با چی ارزشیابی کنیم؟" (شرکت‌کننده شماره ۶)

مضمون دوم: مسائل مرتبط با ابزارهای مورد استفاده در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان

نامفهوم بودن گویه‌های ارزشیابی: فهرست نمره که ابزار نهایی ارزشیابی در فرآیند ارزشیابی قبلی بود اکنون به برگ ارزشیابی تحصیلی کیفی - توصیفی یا فهرست واری (چک‌لیست) با مشخص بودن هر درس و تعدادی گویه برای هر درس تبدیل شده است. بعد از ارائه بازخورد کتبی آموزگار در هر گویه، بازخوردی که بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده است به‌عنوان میانگین، یا بازخورد نهایی آن درس مشخص و در کارنامه دانش‌آموز ثبت می‌شود (تصویر شماره ۱ در پیوست).

"... تو چک لیستای پایان ترم خودشون گویه‌ها رو تعیین می‌کنن. گویه‌ها خیلی کلی هستن مثلاً برای درسی به اهمیت فارسی فقط دو تا گویه گذاشتن: مهارت‌های خوانداری شامل گوش

دادن و سخن گفتن و خواندن، مهارت‌های نوشتاری شامل درست‌نویسی و املا و نگارش و انشا. خوب وقتی من دانش‌آموزی دارم که تو رو خونی مشکل داره اما خوب گوش می‌ده و خوب حرف می‌زنه باید بهش چی بدم چون اون دو تا رو داره من باید خوب بدم علی‌رغم رو خونیه نامناسبش. یا تو مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزم انشاهای قوی داری اما املاش ضعیفه و آژه‌های نادرستش بیشتر از درستاشه. من باید به این دانش‌آموز چی بدم؟ گویه‌ها کلی ان و نیاز به تفسیر دارن" (شرکت‌کننده شماره ۱)

این نامفهومی، موجب سردرگمی اولیا نیز شده است، به نحوی که آموزگاران بخشی از وقت خود را صرف تفسیر این نتایج می‌کنند:

"من با این لیست خیلی مشکل دارم، از به طرف دفتر دار می‌گه تورو خدا انقدر پراکنده تیک نزن کارم سخت می‌شه! از به طرف باید بشینی بقیه ی تیک‌اتو فدای اون تیکی بکنی که بیشترین امارو داره و نهایتا همونو بذاری تو کارنامه دانش‌آموز، از به طرف دیگه آخر ترم موقع کارنامه دادن باید بشینی برا اولیا تفسیرش کنی و بگی عزیزم جانم این خوب واقعا خوب نیست چند تا هم قابل قبول داشته متنها از بس گویه‌ها گویا بودن! مجبور شدم به بجهت خوب بدم، شما همون نیاز به تلاشتو ادامه بده! والا این همه زحمت طول ترم می‌کشی با صد جور ابزار تحمیلی و غیر تحمیلی دانش‌آموزو ارزشیابی میکنی بعدشم میگن شعار ارزشیابی توصیفی اینه که نتیجه‌گرا نیست اما من به شما می‌گم نتیجه گرا هست باور ندارید برید سراغ لیستای پایان ترم!" (شرکت‌کننده شماره ۵)

حتی با فرض این که تعیین گویه‌های مطابق با اهداف قصد شده آموزشی را به خود معلمان واگذار کنند، باز هم محدودیت‌هایی به وجود خواهد آمد:

"باید زمان زیادی صرف نوشتنش کرد، هرماه چک لیستای سفید به ما می‌دن و از ما می‌خوان هر ماه برای هر دانش‌آموز پرش کنیم، اگر زمان به اندازه ی کافی در اختیار معلم ها باشه و فرصتی برای هم‌اندیشی چند تا معلم هم پایه بذارن خوبه شاید بشه به چک‌لیست مناسب درست کرد، اما همین عوض شدن کتابا باعث می‌شه ما هم در تهیه گویه های مناسب برا چک لیستای ماهیانه به مشکل بر بخوریم. بیشتر وقت ما صرف فرآیند یاددهی یادگیری می‌شه حجم مطالب زیاده و امکان پر کردن چک‌لیست برای هر دانش‌آموز واقعا نیست" (شرکت‌کننده شماره ۴)

مشکلات فهرست‌های ارزشیابی پایان ترم - ابزارهای مورد استفاده در ارزشیابی کیفی - توصیفی، تنوع زیادی دارد. آرائی و همکاران در پژوهش خود نشان دادند به‌رغم تنوع ابزارهای ارزشیابی کیفی - توصیفی معلمان هنوز نتوانسته‌اند به‌طور کامل و رضایت‌بخش این ابزارها را به‌کارگیرند. شاید برخی دلایل آن را بتوان در صحبت‌های معلمان یافت:

"مدرسه قبلی که بودم مدیر و دفتردار خیلی اصرار داشتن لیستا تمیز و مرتب و یکدست پر بشن. طوری که منو مجبور کردن به خاطر یکدست نبودن تیک‌ها، سه بار ۳۷ تا لیستو تیک بزدم هر لیستی حدود پنجاه تا تیک. پارسال هم دو بار نشستم لیست نوشتم نه این که بد تیک زده باشم فقط به خاطر اینکه لیستا از طرف اداره مدام عوض می‌شد. فکر کنید ۴۰ تا لیست با بیش از ۵۰ تا تیک رو بخواید دوبار یا سه بار پر کنید چه بلایی سر انگشتا و گردن آدم میاد. مهم‌تر این‌که مجبوری این لیستا رو تو مدرسه پر کنی و باید از وقت کلاست بزنی. بچه‌ها معلم می

خوان اما مجبوری سرشونو گرم کنی که در این صورت بازم نمیتونی روی تیک زدنت! تمرکز کنی ممکنه چند تا لیستم خراب کنی هی دوباره کاری و کاغذ بازی." (شرکت کننده شماره ۴)

دخالت مدیران در فرآیند ارزشیابی پایانی و اعمال نظر در فهرست‌های نمره‌دهی آموزگاران، با هدف بالا بردن آمار قبولی خود، درد دیگری است که بسیاری از معلمان را به رویارویی با مدیران و برخی را به تسلیم در این باره وا داشته است:

"ترم قبل چند تا دانش‌آموز داشتیم که واقعا نمی‌خواستیم برن پایه بالاتر بهم گفته بودن باید همه تیکاشو نیاز به تلاش بزنی تا بتونی مردود اعلامشون کنی اونم با نظر مدیر و هزار دنگ و فنگ، به هر حال من برا این چند نفر تیک نیاز به تلاشو زدم بعدش مدیر عوض شد، اومد لیستامو نگاه کرد و خیلی غضب‌آلود مجبورم کرد عوضشون کنم، گفت براچی همه رو نیاز به تلاش دادی، بحث هم بی‌فایده بود. اینجا حرف آخر و مدیرا میزنن" (شرکت کننده شماره ۷)

"دو تا دانش‌آموز داشتیم که به هیچ وجه صلاحیت ورود به پایه بالاتر رو نداشتن، وقتی توی لیست بهشون نیاز به تلاش دادم، مدیر تلفنی ازم خواست برم عوضشون کنم، اما نرفتم. ایشون گفتن این برای مدرسه ناخوشاینده، ولی من توجه نکردم، حتی با وجودیکه مجبورم کرد با وضعیت بارداریم سه هفته تو تیر ماه و یه هفته تو شهریور ماه برم مدرسه با هاشون کار کنم، من رفتم اما نمی‌خواستیم دو تا دانش‌آموز که حتی قادر به خواندن و نوشتن و محاسبات کلاس اولی هم نبودن از پایه پنجم برن بالاتر، هفته آخر شهریور معاون زنگ زد و گفت بیا لیستاتو امضا کن، رفتم دیدم مدیر همه رو براشون قابل قبول زده و اون همه سختی که متحمل شدم تا اینا تکرار پایه بشن بی‌فایده بود. معاون هم بهم از سر دلسوزی، گفت این برات درس عبرت می‌شه که دیگر نیاز به تلاش ندی!" (شرکت کننده شماره ۱۲)

ارزیابی مدیران مدارس، به گونه‌ای است که تنها مدیران آموزش و پرورش، آنها را ارزیابی می‌کنند و معلمان که اصلی‌ترین و مهم‌ترین منبع کسب اطلاع در خصوص عملکرد مدیران به‌شمار می‌روند، حق و فرصتی برای اعلام نظر در خصوص عملکرد مدیران مدارس ندارند و این رویه نادرست، تاکنون با بهانه واهی امکان تحت تأثیر قرار گرفتن مدیر از نظرات معلمان و در نتیجه تأثیرگذاری منفی در مدیریت مدرسه، پابرجاست. اگر این بهانه غلط را توجیهی برای قائل نشدن حق برای معلمان در ارزیابی مدیران مدارس بدانیم، در واقع این مورد در تمامی رشته‌ها و رده‌های ارزیابی قابل تعمیم است و با این بهانه واهی، ارزیابی هیچ مدیری نباید توسط ارباب رجوع و کارکنان زیرمجموعه‌اش انجام پذیرد چراکه ممکن است در مدیریتش تزلزل ایجاد شود. تأملی در محتوای نامه ۵۳ نهج‌البلاغه و فرمان تاریخی حضرت امیر (علیه‌السلام) به مالک اشتر نشان می‌دهد که توصیه ایشان بر ضرورت توجه و ایجاد سازوکاری برای ارزیابی مدیر توسط زیرمجموعه‌اش، اشاره و تأکید شده است. بنابر این ضرورت بازاندیشی در سازوکارهای نظارت بر مدیران مدارس و تمهید شرایطی برای ارزیابی آنها

توسط معلمان، به‌منظور کاهش پیامدهای ناشی از تک‌صدایی در مدارس ابتدایی، بیش از پیش احساس می‌شود.

مضمون سوم: مسائل مرتبط با آثار و پیامدهای اجرای ارزیابی در کلاس درس

نامفهوم و نامأنوس بودن نتایج ارزشیابی برای دانش‌آموزان و والدین و نیاز به تفسیر مجدد توسط معلم به‌صورت کمی: در ابتدای آغاز برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی، شاهد برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای توجیه آموزگاران بودیم. اما کسی مسئولیت توجیه والدینی که تنها شیوه کمی را می‌شناختند به عهده نگرفت و بار این توجیه بر دوش آموزگاران گذاشته شد. همچنین درک این موضوع برای دانش‌آموزان نیز مسئله‌ای بود که حل آن به عهده معلم گذاشته شد، معلمی که خود هنوز کاملاً توجیه نشده بود:

"یادمه وقتی دوره ضمن خدمت گذاشتن، اول کلاس یه فیلم نشون دادن که ۲۰ روی قله یه کوه بود و بچه‌ها با زحمت و سختی تلاش می‌کردن به اون برسن و آخر سر هم یکی دو نفر زخمی و داغون به اون ۲۰ می‌رسیدن، مثلاً می‌خواستن بگن ۲۰ چقدر بده! بعد مدرسه‌ای مختلف اومدن و هر کدوم از بدیهای ارزشیابی کمی و نمره برامون گفتن و انواع شیوه‌های ارزشیابی رو که منحصرأ متعلق به ارزشیابی کیفی می‌دونستن برامون شرح دادن. بعد یهو مهر شد و گذاشتن نمره به هر طریقی در امتحان یا دفتر کلاس یا دفتر دانش‌آموز ممنوع شد. کار پوشه و بازخوردهای شعری و کلامی و جدول تشویقی و ... یه عالمه ابزار که در طول ترم داشتیم، به نظر من آگه ارزشیابی کمی هم بود ما می‌تونستیم با این ابزار کار کنیم کما این که انواع بازخوردهایی که اساتید می‌فرمودن رو ما قبلاً داشتیم استفاده می‌کردیم. حالا باید جوابگوی اولیا و دانش‌آموزان می‌بودیم. هر ماه جلسه می‌گذاشتیم و کلی براشون توضیح می‌دادیم. اما بازم تا با یه برگه آزمون کاغذی که زیرش نوشته بودم دخترم بیشتر دقت کن می‌رفتن خونه فرداش اولیا میومدن که این یعنی چی؟" (شرکت‌کننده شماره ۸)

گلایه دانش‌آموزان متعهد تلاشگر بر عدم رعایت سنجش منصفانه^۱ در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان که بر پایه مطالعات بسیاری، اثرات مخربی را بر دانش‌آموزان برجای می‌گذارد، از تبعات این رویه به‌شمار می‌رود. قانع کردن دانش‌آموزان قوی‌تر یکی از معضلاتی است که بیشتر معلمان در مصاحبه‌ها بدان اشاره کرده‌اند:

"وقتی امتحان مادام کاغذی می‌گیرم، می‌شینم برگه‌ها رو مقایسه می‌کنم بعد میان پیش من که خانم مثلاً مریم چهار تا غلط داشته بهش بسیار خوب دادید منم یک غلط داشتم بهم بسیار خوب دادید، می‌مونم چه جوابی بدم. تکالیفو که می‌برن خونه با کمک اولیا حل می‌کنن، نمی‌شه به دفتراشون استناد کردن گرچه دیدن همونا و بازخورد دادن به همه تکالیفم از وقت کلاس خارجه،

^۱ fair assessment

به خاطر گستردگی مطالب مجبورم تمرینای خارج از کتاب هم بدم. به نظرم این مدل ارزشیابی شاید برای پایه‌های پایین‌تر مناسب باشه اما واسه چهارم و پنجم و ششم واقعا جواب نمی‌ده..." (شرکت‌کننده شماره ۵)

تجربه یکی از آموزگاران که تصمیم به برگزاری آزمونی کمی گرفت:

" بعد از چند سال ارزشیابی کیفی و دادن بازخوردهای کیفی امسال بعد از اینکه تلویزیون اعلام کرد احتمال برگشت نمره به نظام آموزش ابتدایی هست تصمیم گرفتم چند تا امتحان نمره‌ای از بچه‌ها بگیرم، میدونستم این کار به قول مدیرمون خلاف مقرراته اما خواستم امتحانش کنم. شما نمیدونید بعد نمره گذاشتن بچه‌ها چه ذوق و شعفی داشتن. مخصوصاً شاگرد زرنگا قبلاً نمی‌دیدم اینقدر با خوشحالی برگه‌ها شونو به هم نشون بدن. از اون طرف دیدم دانش‌آموزی که معمولاً بهش قابل قبول می‌دادم الان زیر ده شده، وقتی دوباره امتحان نمره‌ای گرفتم واقعاً دیدم بچه‌ها برای کسب جایگاه بهتر تلاش میکنن، اما اون قابل قبوله بازم زیر ۱۰ شد، ببینید ما اشکالاتی که به نظام نمره‌ای وارد بود رو قبول داریم، اما این‌که بیهو بیایم طرحی که اون همه سال در نظام آموزشی ما قدمت داره رو دور بیندازیم و به صرف تقلید از سایر نظامای آموزشی بیایم همه‌چی رو کیفی کنیم این بده" (شرکت‌کننده شماره ۱۰)

دشواری تعیین سطح دانش‌آموزان - فقط چهار انتخاب دارید: «خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیاز به تلاش بیشتر» و در صورت گذشتن از هفت‌خوان رستم برای اعلام مردودی «نیاز به تلاش مجدد» این‌ها سطوح ارزیابی یک معلم برای تعیین سطح دانش‌آموزان در ارزشیابی کیفی - توصیفی است.

"تو این ۲۳ سالی که معلم بودم، همیشه خود دانش‌آموزا به جایگاه خودشون واقف بودن، هم خودشون و هم والدینشون می‌دونستن تو چه سطحی هستن و باید به کدوم سطح برسن، مخصوصاً دانش‌آموزای ضعیف‌تر که باید بیشتر تلاش میکردن تا بتونن به پایه بالاتر برن، الان معلم باید دائماً خلاقیت به خرج بده و با دست‌کاری واژه‌ها و نوشتن بازخوردهای توصیفی طولانی در دفتر دانش‌آموز به اون یادآوری کنه که این ماه مثلاً تو جمع اعداد سه رقمی خوب عمل کرده اما تو ضرب مشکل داره، این توصیه‌ها خیلی وقت معلمو میگیره، از کارای دیگه میمونیم. با همه این تفاسیر بازم اولیا زیادی مراجعه می‌کنن و می‌پرسن درسش چه پیشرفتی کرده، آگه بخوایم بازهم بگیریم دانش‌آموز شما خوبه یعنی مثل ماهه قبله در حالی که ممکنه بچه پیشرفتمایی هم کرده باشه ولی به سطح بسیار خوب نرسیده باشه، پس بازم باید بگیریم خوبه که معنی این خوبه رو فقط خود معلم می‌تونه درک کنه" (شرکت‌کننده شماره ۱)

مشکل بودن تعیین سطح و وضعیت درسی زمانی آشکارتر می‌شود که فردی خارج از کلاس، حتی آموزگاری هم‌پایه یا مدیر به کلاس وارد شود و بخواهد با مشاهده ابزارهای متنوع ارزشیابی کیفی - توصیفی حدس بزند دانش‌آموز شما در کدام یک از چهار سطح یاد شده است:

"آگه به نفر وارد کلاس شما بشه و جدول تشویقی و پوشه کارا رو بررسی کنه یا برگه‌ها رو می‌بینه شما ۱۵ تا دانش‌آموز داری که خوب هستن، در حالیکه از دو نفرشون به سؤال پرسن هر کدوم به ملل جواب می‌دن که یکی در پایین‌ترین سطح ملاک خوبه و یکی در بالاترین سطح مثلاً آگه بخوام با نمره به شما بگم یکی داره در حده ۱۴ جواب می‌ده یکی داره نزدیک ۱۷

جوابی می‌دهد ببینید الان تو نمره چند نمره اختلافه بینشون اما تو ارزشیابی توصیفی هر دو خوب قلمداد می‌شن" (شرکت‌کننده شماره ۹)

زیر سؤال رفتن شأن معلم به‌عنوان ارزیاب: توقعات سیستم و اهداف شغلی از پیش تعیین شده برای معلم از یک‌سو، ایده‌آل‌های معلم از سوی دیگر، وظایف وی را به‌عنوان ارزیاب در کلاس درس تعیین می‌کند. اما وقتی حاصل همه اهداف و ایده‌آل‌ها در چهار اصطلاح: «خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر» خلاصه می‌شوند، جایگاه او به‌عنوان ارزیاب زیر سؤال می‌رود:

"نمی‌خوام بگم تو سال‌هایی معلم بودم، اولیا به خاطر نمره بهم احترام می‌داشتن یا بچه‌ها به خاطر نمره حرمت‌مون نگه می‌داشتن، اما دارم می‌بینم که از وقتی ارزشیابی توصیفی ورود پیدا کرده، اولیا همیشه مدعی و شاکین، توقعات بیجایی دارن که اگه نمره بود این توقعات هم نبود، توقع دارن خوب بچه شون رو بسیار خوب کنیم، با دلیل و برهان بهشون ثابت می‌کنیم بابا حق بچه شما بسیار خوب نیست، اما قانع نمی‌شن" (شرکت‌کننده شماره ۹): "من خودم توی راهروی مدرسه شنیدم که مادرا به هم می‌گفتن: «از ته‌دیدای این معلمه نترسیا آخرش مجبوره همه رو قبول کنه ابتدایی دیگه مردودی نداره که»، معلوم دیگه می‌بینن هر سال همه قبول می‌شن دیگه واسه حرف من تره هم خرد نمی‌کنن!" (شرکت‌کننده شماره ۸)

بی‌اعتمادی به نظام آموزشی: آمار بالای قبولی و درصد بالای دانش‌آموزان بسیار خوب، در ظاهر نشان‌دهنده ارتقای سیستم آموزشی و بهبود عملکرد فراگیران است، اما باید دید آیا در واقعیت نیز چنین است؟ آیا این نتایج قابل استناد و واقعی هستند یا خیر؟

"امروز شما تو هر مدرسه‌ای برید روی برد نمودار درصد قبولی هر پایه‌ای رو یا روی صد درصد می‌بینی یا بالای ۹۸ درصد، درصد بسیار خوب همیشه بالاست، خوبا هم بالاست به‌ندرت رو نمودار درصد قابل قبول یا نیاز به تلاش رو بالا نشون می‌دن، به لیست‌ها هم که مراجعه کنید همینطوره، اما حالا برید سر کلاس چهارم واقعی بشینید، دانش‌آموز حتی خون‌اند و نوشتن هم بلد نیست، حتی نمی‌تونه فامیلیه خودشو درست بنویسه، اومده چهارم نشسته جويا می‌شی می‌بینی کارنامه سال قبلش چند تا درس خوب شده و چند درس هم قابل قبول گرفته اما واقعیت اینه که همه چیز این دانش‌آموز نیاز به تلاش و بلکه پایین تره، اولین کسی که به این نوع ارزشیابی بی‌اعتماد می‌شه خود معلم هست. چون داره سر کلاسش واقعیت‌ها رو می‌بینه، هر سال می‌رم پرونده‌ها رو نگاه می‌کنم، اکثراً بسیار خوب، اما برای حل یه مسئله ساده یا جمع و تفریق مشکل دارن، دو ماهه اول سال تحصیلی پایه چهارم به یادآوری ضرب سپری می‌شه. این یعنی ارزشیابی کلاس سوم کاذب بوده. یا این‌که معلم واقعاً چاره‌ای نداره جز اون انتخاب‌هایی که بهش دادن" (شرکت‌کننده شماره ۴)

این بی‌اعتمادی، دانش‌آموزان را نیز در برمی‌گیرد و با تغییر نوع نگاه‌شان مسیر در پیش گرفته از سوی آنان را تعیین می‌کند:

"بیشترین ضربه رو دانش‌آموزای مستعد می‌خورن، نتایج این نوع ارزشیابی اونا رو هم سطح دانش‌آموزایی نشون میده که در واقع از اونا پایین ترن اما این اختلاف در ارزشیابی کیفی به‌درستی دیده نمی‌شه، با این وضع نوع نگاهشون به معلم و مدرسه عوض می‌شه می‌دونید تو ذوقشون

می خوره، همین طور بچه های ضعیف تر، شاید مثالم خیلی جالب نباشه اما تصور کنید یک نفر قراره بره دزدی! وقتی بدونه جلوی در نگاهیان هست، دوربین هست و به راحتی امکان عبور نیست خوب بیشتر حواسشو جمع می کنه و مجهزتر می ره، اما همین فرد وقتی بدونه نه نگاهبانی در کاره و نه دوربینی و نه مراقبت آن چنانی به راحتی می ره و دزدی می کنه، الان دانش آموزی ضعیف انگار دست معلم رو خوندن واقعاً تن به درس خوندن نمی دن، می گن ارزشیابی کیفی برای بالا بردن مهارت ها خیلی کارا کرده، بله ما هم قبول داریم اما شما برید محتوای کتاب ها رو هم نگاه کنید، آیا همه اش بر محور مهارت هاست؟" (شرکت کننده شماره ۹)

کم سوادی دانش آموزان با توجه به نوع ارزشیابی: فاصله گرفتن از شیوه های سنتی ارزشیابی، منجر به تقویت مهارت ها در دانش آموزان و دوری جستن از محفوظات شده است. اما باید دید این مهارت ها چقدر و از چه زمانی می توانند جای سطوح پایین تر (دانش و درک و فهم) را بگیرند:

"من علاوه بر اینکه معلمم، خودم یه دانش آموز توی خونه دارم، همیشه توی دفترش معلم براش بسیار خوب می نویسه و آفرین و ... یه بار خودم ازش امتحان گرفتیم دیدم بلد نیست ضرب دو رقم در سه رقم رو انجام بده، چون خودم با شیوه جدید کتابای امسال که عوض شدن آشنا بودم رفتم سراغ معلمش، دیدم بنده خدا یه کوه دفتر گذاشته روی میزش داره تند تند بازخورد می ده، معلم تبدیل شده بود به ماشین امضا و بازخورد دادن، دیگه بهش انتقاد نکردم و سعی کردم خودم تو خونه بیشتر با دخترم کارکنم؛ اما شاید بقیه اولیا اینو درک نکنند یا نتونن." (شرکت کننده ۳)

"سال گذشته تجربه تلخی در این زمینه داشتم، زهرا دانش آموزی بود که حتی حروف رو نمی شناخت اما با این شیوه ارزشیابی تا کلاس چهارم اومده بود، فکرشو بکنید چهار سال چجوری قبول شده بود، معلم سال قبلش می گفت توی لیست همه رو براش نیاز به تلاش زده اما وقتی لیستا تو سیستم اداره رفته اونا خودشون قابل قبولش کردن و گفتن نباید مردود شه، همین طوری اون طفلک رو علی رغم اصرار پدر مادرش برای اینکه بمونه سوم نپذیرفته بودن، من از سر دلسوزی با معاونمون هماهنگ کردم و با یکی از همکارای کلاس اول که هفته ای سه روز که اون همکار حروفو درس می ده یا املا می گه بره سر کلاس اول بشینه و اطلاع خانوادش، زهرا اون روزا خیلی خوشحال تر بود چون تازه داشت یه چیزایی یاد می گرفت نشستنش سر کلاس چهارم واقعاً بی فایده بود و بیشتر روح اون بچه خراشیده می شد و فقط ضعف هاش به چشم همشاگردیهاش میومد، اما از وقتی مدیر فهمید هم من و هم معاون رو توبیخ کرد و اجازه نداد زهرا بره اول بشینه، آب شدنشو سر کلاس می دیدم از معلمی بدم میومد، (گریه معلم)" (شرکت کننده شماره ۵)

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش بازنمایی تجربه زیسته آموزگاران مقطع ابتدایی شهرستان های استان تهران درباره احساس ناکارآمدی برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی است. این یافته ها بر بروز، تشدید و تأثیرات منفی ناشی از ناکارآمدی های این شیوه ارزشیابی بر کل فرآیند یاددهی - یادگیری حکایت دارد. نتایج این پژوهش نشان داد برخلاف کلی گویی های موجود در بسیاری از مطالعات قبلی، در زمینه چالش ها و آسیب های

ناشی از برنامه ارزشیابی توصیفی، پیامدها و تأثیرات منفی آن، به گونه‌ای آشکار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و فعالیت‌ها و ادراکات آموزگاران آموزش ابتدایی، اثرگذار بوده است و ضرورت شناسایی ادراکات آموزگاران نسبت به ناکارآمدی این رویه و اثرات خواسته و ناخواسته آن، انکارناپذیر است. اشتباه بزرگ آن است که تنها بر محتوای تغییر، تأکید شود و از روند اجرایی آن غفلت شود. اهمیت فرآیندی که تغییر را اداره می‌کند، هم سنگ خود اندیشه تغییر است. به عبارت دیگر اشاعه و نهادینه کردن نوآوری‌ها و تغییرات در نظام آموزشی، تأمل و تدبیر ویژه را طلب می‌کند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۶).

از نظر صاحب‌نظران، اولین راهکار ممکن برای غلبه بر مشکلات فراروی نوآوری‌های آموزشی، «دستیابی به نتایج پژوهشی لازم برای شناخت موانع موجود بر سر راه این نوآوری‌های آموزشی» است (منطقی، ۱۳۸۵). دیدگاه‌های آموزگاران ابتدایی مشارکت‌کننده در این طرح پژوهشی، در بردارنده نکاتی بود که به نظر می‌رسد در صورت کم‌توجهی به آسیب‌های موجود و محتمل، دورنمای چندان مناسبی برای ارزشیابی توصیفی ترسیم نمی‌شود و ضرورت بازبینی این برنامه، بیش از پیش احساس می‌شود.

کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش‌آموزان و به‌ویژه دانش‌آموزان ضعیف، نکته‌ای بود که تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند و برخی آن را نتیجه از بین رفتن استرس در میان دانش‌آموزان می‌دانند. داشتن استرس یکی از دلایل اصلی بود که ارزشیابی را از شیوه سنتی به شیوه کیفی - توصیفی تبدیل کرد. اجرای آزمایشی این طرح، دو هدف عمده «بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری» و «افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری را در برمی‌گرفت (حسنی، ۱۳۸۴). فیجانی، سیفی و ناطقی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به این نکته اشاره کرده‌اند که افزایش بهداشت روانی با کاهش استرس ناشی از نمره حاصل می‌شود. اما به نظر می‌رسد دستاورد ارزشیابی کیفی - توصیفی طی یک دهه اجرا، علاوه بر از بین بردن استرس ناشی از نمره که همان استرس **مُضر**^۱ است، منجر به کمرنگ شدن استرس **مُفيد**^۲ شده است. در واقع استرس خفیف، مانند آمادگی داشتن قبل از امتحان، استرس مفیدی است که به فرد سرعت عمل بیشتری خواهد بخشید. همچنین استرس خفیف

^۱. distress

^۲. eustress

برای بدن مفید است از این جهت که باعث آمادگی بدن از نظر فیزیکی و فکری شده و در مواجهه با مشکلات و مسائل مختلف قدرت عملکرد، واکنش و تصمیم‌گیری افراد را افزایش می‌دهد. اضطراب در صورتی که در حد و اندازه طبیعی باشد، عامل انگیزشی محسوب می‌شود و برای هر فعالیت حساس و دقیقی، شرط لازم است (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴). علاوه بر این دانشمندان بسیاری به این نتیجه رسیده‌اند که کمی استرس باعث افزایش خلاقیت، اجتماعی‌تر شدن، باهوش بودن و بالارفتن قدرت حافظه می‌شود. با توجه به تجارب آموزگاران، دانش‌آموزانی را تصور کنید که به تجربه (مخصوصاً در پایه‌های بالاتر) آموخته‌اند که در هر صورت قبول خواهند شد و به پایه بالاتر ارتقا خواهند یافت. یعنی نگرانی از آنها زدوده شده است. این مصداق همان مثالی است که آموزگاری گفت: "تصور کنید فردی به دزدی می‌رود و می‌داند هیچ پاسبانی وجود ندارد، پس تمهیدی نمی‌اندیشد" ولی اگر کمی استرس وجود داشته باشد دانش‌آموز خود را مکلف به تلاش بیشتر می‌داند، کودکی که ذاتاً بازیگوش است یا علاقه وافر به تماشای تلویزیون دارد وقتی در معرض هیچ استرسی نباشد، ترجیح می‌دهد به جای مرور آموخته یا به کارگیری درس‌ها، همان کار همیشگی‌اش را ادامه دهد.

به نظر می‌رسد ارزشیابی کیفی - توصیفی، ماهیتاً یا به لحاظ اجرا، در برخی از مقوله‌ها همانند استرس و رقابت، به‌گونه‌ای مطلق‌گرا است. هدف‌گذاری برای از بین بردن استرس در دانش‌آموزان، عدم تمیز بین سطوح استرس مفید و مضر، معرفی مهم‌ترین مزیت برنامه در از بین بردن استرس بدون توجه به سطوح آن، دلیلی بر این مدعاست. پرواضح است که نمی‌توان مطلق‌گرایانه و به‌صرف مخرب دانستن استرس، آن را از کل نظام آموزشی حذف کنیم و آنگاه با ذوق و شوق، از حذف کردن آن سخن گوئیم و آن را یکی از مهم‌ترین مزیت‌های ارزشیابی توصیفی بدانیم، آنچه که متأسفانه در اغلب مقالات به عنوان نقطه مثبت بدان پرداخته شده است. این عدم تمایز بین دو نوع استرس، از مهم‌ترین پایه‌های تصمیم غلط در برخورد با دانش‌آموزان بوده است که به باور عده زیادی از معلمان، زمینه‌ساز اهمال‌کاری تحصیلی و به بیانی بی‌خیالی آموخته شده، گشته است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). ضرورت دارد با توجه به تجارب یاد شده، در بحث رقابت و استرس واقع‌بینانه‌تر به این مقوله پرداخته شود تا تبعات منفی آن، کمینه گردد.

یکی دیگر از نگرانی‌هایی که آموزگاران مقطع ابتدایی در تجارب خود درباره آن سخن گفتند، افت شدید انگیزه بین دانش‌آموزان مستعد است. گویا (۱۳۹۳) در

پژوهش خود از منظر معلمان به این نکته اشاره می‌کند: به نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی موجب کاهش رقابت می‌شود، ولی این کاهش رقابت، کاهش انگیزه را هم به دنبال دارد. معلمان نشان ندادن پیشرفت را با «کمیت» (نمره)، از عوامل کاهش «میل و رغبت به درس» در دانش‌آموزان می‌دانستند، زیرا از نظر آنها، «در ارزشیابی سستی که بر مبنای حداکثر نمره ۲۰ است، ارزشیابی دقیق و بیشتر، باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود». نتایج این پژوهش، بی‌میلی و بی‌انگیزگی به دلیل کاهش رقابت، از بین رفتن رقابت به دلیل عدم توجه به نمره دقیق، بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان برای فعالیت و درس خواندن، تلاش‌محور نبودن دانش‌آموزان و کاهش روحیه رقابت و درس خواندن در آنها را از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی قلمداد می‌کند.

چه بخواهیم چه نخواهیم، رقابت از ویژگی‌های اساسی دنیای امروز است و دغدغه متولیان نظام آموزشی در کشورهای توسعه یافته، تقویت و توسعه این قابلیت اصیل در دانش‌آموزان است. اگر رقابت، در مدارس یا برنامه‌های آموزشی، امری مذموم شمرده شود و بچه‌ها رقابت سازنده را آموزش ندیده، تمرین نکنند، برای ایفای نقش شهروندی مسئول، مولد و اثرگذار آماده نمی‌شوند. به نظر می‌رسد، در این شرایط، انتظار می‌رود "رقابت" که نقش اکسیر پویایی و تحول در جوامع مُدرن را ایفا می‌کند، جای خود را به "تنبانی" که از عوامل اصلی در عدم پویایی در جوامع کمتر توسعه یافته است، داده و به دلیل نبود فرصت برای انجام تمرین کافی و توسعه نیافتگی این قابلیت، کمتر شاهد رقابت سازنده همراه با رعایت اخلاق انسانی خواهیم بود. به دیگر سخن، به نظر می‌رسد، چون دانش‌آموزان تمرین نمی‌کنند، شرایط به سمتی می‌رود که اگر در آینده بخواهند رقابت کنند، از هر وسیله‌ای (چه اخلاقی چه غیر اخلاقی) برای موفقیت استفاده کنند. در واقع به نظر می‌رسد نوعی نگاه افراطی در ارزشیابی توصیفی ترویج داده شده است که هر رقابتی را نامطلوب می‌داند. پیشنهاد می‌شود به دقت مصادیق و ویژگی‌های رقابت سازنده و رقابت مُخرَب تعریف شود و آن‌گاه نوع سازنده آن ترویج شود و از بروز یا تشدید نوع مُخرَب آن جلوگیری شود.

همچنین شواهدی از تجربه‌های آموزگاران نشان داد که تلاش و پیگیری والدین در مورد دانش‌آموزان‌شان کم شده و به جای توجه و تمرکز به شکل‌گیری یا عدم شکل‌گیری شایستگی و مهارت در دانش‌آموزان، آنها به علامت (تیک) زدن معلمان دل خوش کرده‌اند. فقدان آگاهی لازم در والدین از وظایف‌شان و نحوه پایش

عملکرد فرزندان‌شان، منجر به شرایطی شده است که برخی از آنها به‌طور افراطی به گداهای خوب و خیلی خوب اعتماد کرده‌اند و به نوعی فریب این گداهای را خورده‌اند. گزارش تحلیلی نخستین همایش بررسی چالش‌های فراروی ارزشیابی توصیفی در سال ۱۳۸۸ نیز نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی و کاربست آموخته‌های دانش‌آموزان مشمول طرح آزمایشی با دانش‌آموزان غیر مشمول، تفاوتی وجود نداشت.

مشکلات معلمان مجری این برنامه امری بود که تقریباً در تمامی مصاحبه‌ها و بارها از زبان معلمان شنیده شد. نکته‌ای که برخی کارشناسان در گزارش‌های تحلیلی خود دلیل آن را عدم برنامه‌ریزی برای تغییر نگرش معلمان نسبت به یادگیری و فقدان الگویی مدون برای تربیت نیروی انسانی متخصص، ذکر می‌کنند. اما برخی دیگر نظیر اصلان‌پور (۱۳۹۱)، موحدیان (۱۳۹۱)، مهین‌نادری (۱۳۸۸)، حسن‌پور (۱۳۹۰)، خوش‌خلق (۱۳۸۶) و محمدی (۱۳۹۰) دلیل آن را فقدان آگاهی و مهارت در اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی می‌دانند و برخی نیز آن را برخاسته از کژتابی ذهنی بین مجریان برنامه عنوان می‌کنند (حسنی، ۱۳۸۹). با بررسی پاسخ مصاحبه‌شوندگان شرکت‌کننده در این پژوهش، نقدهای بسیاری بر روند اجرایی این برنامه وارد بود که نمی‌توان بار مسئولیت این کاستی‌ها را بر شانه معلمان مجری انداخت. چنانکه بیشتر معلمان، فقدان زیرساخت‌های مناسب برای اجرای این برنامه را دلیل احساس به ناکارآمدی آن می‌دانند و نمی‌توان این کاستی‌ها را یکسویه به دید منفی و کژتابی ذهنی آنان نسبت داد. روشن است که نمی‌توان به تحقق عملی هیچ هدف یا نوآوری در آموزش و پرورش دل بست، مگر آنکه تغییرات متناسب با آن، پیشاپیش در معلمان و مدیران به‌عنوان کارگزاران اصلی تغییر و تحول به وقوع پیوسته و شرایط اجرای آن فراهم شده باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). همچنین نتیجه مطالعات بروکو و پاتنام^۱، (۱۹۹۶) آشکار کرد که ادراکات و باورهای معلمان، به‌گونه‌ای مستقیم بر تصمیمات و فعالیت‌های کلاسی‌شان تأثیر می‌گذارد.

چگونه می‌توان از آموزگاری که در کلاس درس با چهل نفر و بعضی موارد بیش از چهل نفر دانش‌آموز سروکار دارد، انتظار داشت تا طبق آرمان‌های این برنامه! به همه چهل دانش‌آموزش بازخوردهای کلامی و غیرکلامی مناسب بدهد، روزانه ارزشیابی مستمر داشته باشد، نظارت کافی بر روند تکمیل کارپوشه

^۱ .Boroko, H & .Putnam

داشته باشد، چک‌لیست‌های هفتگی و ماهانه را تنظیم کند، دفتر کلاسی را با جملات توصیفی خود تکمیل کند، به اولیا گزارش پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان را بدهد، جلسات ماهانه برگزار کند، آزمون‌های مداد کاغذی طرح و تصحیح کند، آزمون‌های عملکردی ابداع کند! فهرست‌های ارزشیابی پایان ترم را علامت بزند و با جملات توصیفی نیز تکمیل کند و نمونه‌های فراوانی از این دست که در مدرسه‌های مختلف با سلیقه‌های گوناگون بر معلم تحمیل می‌شود و در آخر نیز با بازده ناموفق مواجه شود و مجبور باشد ارزشیابی کاذب تحمیل‌شده را بپذیرد. فقط معلم است که می‌داند وقتی دانش‌آموزی در کارنامه‌اش قابل قبول دارد یعنی نیاز به تلاش بوده و شرمسار است شاید برای آنکه نمی‌تواند مرز معینی بین دانش‌آموزان بسیار خوبش و دانش‌آموزان خوبش بگذارد و مجبور است آن‌طور که بر او تحمیل‌شده ارزشیابی کند. به نظر می‌رسد همه این موارد، با در نظر گرفتن میزان اندکی ساعات ضمن خدمت برای اجرای این برنامه و همچنین شرایط معیشتی و سختی‌های کار آموزگاری و بار مضاعفی که این برنامه بر معلمان ابتدایی تحمیل کرده است نیز از زمره دلایلی است که آموزگاران احساس به ناکارآمدی این برنامه می‌کنند. دل‌مشغولی افراطی دست‌اندرکاران رویکرد مذکور برای معرفی و به‌کارگیری انواع روش‌ها و ابزارهای متنوع گردآوری و سازمان‌دهی داده‌ها موجب شده «وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی کیفی توصیفی» و پدیده «جابجایی هدف - وسیله» رخ نماید (کرملیان، جعفری هرندی و عبادی، ۱۳۹۲).

فهرست‌های پایانی ارزشیابی کیفی - توصیفی در طی سال‌های اجرای این طرح در حال تغییر و تحول بوده‌اند و گویی نوعی آزمون و خطا در ارائه فهرست‌های ارزشیابی به چشم می‌خورد. درحالی‌که شعار ارزشیابی توصیفی همیشه ارزشیابی مستمر بوده ولی ناگهان مشاهده می‌کنیم که در پایان هر ترم انبوهی از فهرست‌ها به معلمان داده می‌شود تا به ارزیابی نهایی اقدام کنند و این همان روند صدور کارنامه را در ارزشیابی کمی تکرار می‌کند. فهرست‌هایی که هر سال و بهتر بگوییم هر ترم در حال تغییر و تحول‌اند و نه به نفع نظام آموزشی بلکه با ایجاد کار مضاعف برای معلمان به هزینه‌ای اضافی برای مدارس نیز تبدیل شده است. به عقیده صاحب‌نظران، این امر پس از گذشت نزدیک به ده سال اجرای آزمایشی و تجویزی این برنامه شاید به دلیل فقدان مبانی نظری و فلسفی منسجم در باره ماهیت یادگیری است. اگر بپذیریم که ارزشیابی، فرآیندی شامل اندازه‌گیری به‌علاوه قضاوت است (بازرگان،

۱۳۹۲) و اندازه‌گیری امری مستلزم تخصیص عدد و رقم است (سیف، ۱۳۸۲) باید واژه ارزشیابی را از برنامه ارزشیابی توصیفی حذف کنیم! چراکه ارزشیابی توصیفی مخالفت کامل با هر نوع تخصیص عدد و رقم به پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی دانش‌آموز دارد. به هر روی آموزگاران حتی افرادی که موافق اجرای برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی‌اند با این سردرگمی هنگام تدوین فهرست نهایی مخالف و معتقدند در این باره بسیار سلیقه‌ای و بدون برنامه عمل شده است. نامفهوم بودن گویه‌های ارزشیابی توصیفی به نحوی که هر معلم، تفسیر و برداشت خود را از آن دارد و برخی مدیران مدرسه‌ها معتقدند در برخی درس‌ها اجازه استفاده از برخی گویه‌ها را نداریم مثلاً اینکه در قرآن و هدیه‌های آسمانی نباید از قابل قبول یا نیاز به تلاش استفاده شود، خود معضلی بزرگ و زنگ خطری برای تدوین‌کنندگان طرح است؛ چرا که تفسیرهای متفاوت و اجراهای سلیقه‌ای سبب برهم خوردن نظام ارزشیابی می‌شود و این سردرگمی گریبان آموزگار سال آینده را خواهد گرفت تا مجبور شود بدون توجه به نتایج ارزشیابی سال قبل دانش‌آموز، مدتی از سال تحصیلی را صرف شناخت مجدد دانش‌آموزان کند تا با تفسیر خود پی ببرد کدام خوب، خیلی خوب، قابل قبول یا نیاز به تلاش‌اند.

به غیر از موارد یاد شده، اشکالات عمومی‌تری که در ارزشیابی به شیوه کیفی به چشم می‌خورد "خطای بخشندگی" است. این خطا سبب می‌شود آموزگار هنگام ارزشیابی به دانش‌آموزان خوش صحبت‌تر یا به قول معروف سر زبان‌دارتر بیش از حد متعارف، سخاوت نشان دهد درحالی‌که ممکن است دانش‌آموزان علمی‌تر و کم‌روتر نیز همان سطح یا پایین‌تر را دریافت کنند (ریوز، ۱۳۷۸).

آثار ارزشیابی توصیفی نیز از مواردی بود که مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش نگران آن بودند و بسیاری معتقد بودند در درازمدت شاهد نتایج نامطلوبی از اجرای نامناسب این برنامه خواهیم بود. یکی از آثار نامطلوبی که هم‌اکنون بسیاری از معلمان با آن مواجه هستند، عدم توجه مناسب اولیای دانش‌آموزان و برآورده نشدن انتظارات آنان از اجرای این برنامه است. اولیایی که دوران تحصیل خود را با دوران تحصیل فرزندان‌شان مقایسه می‌کنند، دانسته‌های خود را با آنان مقایسه می‌کنند و تلاش‌های خود را در فرزندشان جستجو می‌کنند، اکنون شاهد این مسئله هستند که ابتدای سال تحصیلی فرزندشان تلاش بیشتری دارد اما رفته‌رفته و با کاهش انگیزه و از بین رفتن رقابت سالم او نیز از تلاش خود می‌کاهد. اینجا نیز بار مسئولیت

معلم مضاعف می‌شود و چون همیشه اوست که در خط مقدم این جبهه قرار می‌گیرد و آماج پرسش‌ها و اما اگرهایی می‌شود که اولیا دارند و باید برای هر یک، توضیحی ارائه کند و در آخر نیز ناچار می‌شود تا پیشرفت تحصیلی فرزندشان را با عدد و رقم به آنها بگوید. عدم آموزش و اطلاع‌رسانی مناسب از سوی نظام آموزشی به والدین، مشکلی است که اصلا ن پور (۱۳۹۱) نیز به آن اشاره کرده است.

همچنین در آثار درازمدت این برنامه، معلمان بسیاری اذعان داشتند که شاهد کاهش سواد دانش‌آموزان نسبت به قبل هستند و با وجود میلی که در دهه اخیر برای حضور در مدرسه بین دانش‌آموزان وجود دارد، شاهد کاهش سواد آنان و نیز بی‌اعتمادی جامعه به نظام آموزشی هستیم. معلمی مهارت ضرب سه رقم در سه رقم را به دانش‌آموزان می‌آموزد و در ارزشیابی متوجه می‌شود که دانش‌آموزی تنها قادر است رقم یکان عدد را در سه رقم ضرب کند، به همین دلیل ناچیز ناچار است بگوید: «دانش‌آموز ضرب را فراگرفته است» ناخواسته فردی را به عضویت جامعه درمی‌آورد که در واقع فاقد مهارت کافی در ضرب اعداد چندرقمی است. از این دست به مثال‌های بسیاری می‌توان اشاره کرد که معلم به دلیل فقدان فضا و امکانات لازم به کاری صوری در ارزشیابی روی می‌آورد که نتایج نامطلوب آن در درازمدت آشکار می‌شود. اگر نگوئیم دانش‌آموز و بپذیریم که او به زودی شهروندی فعال و مولد برای جامعه‌ای خواهد شد که برای کهنسالی ما تصمیم‌گیری خواهد کرد، به نظر می‌رسد باید در نحوه ارزشیابی‌هایمان تجدید نظر کنیم. تا زمانی که نتوانسته‌ایم همه عناصر نظام آموزشی را همگام دچار تحول کنیم و فقط اصرار به ایجاد تحول در ارزشیابی داریم شاهد چنین مواردی خواهیم بود. خاستگاه ارزشیابی کیفی توصیفی، رویکرد سازنده‌گرایی یادگیری است، درحالی‌که هنوز بخش اعظم برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با محتوا و هدف‌های برگرفته از رویکردهای رفتارگرایانه تهیه و تنظیم می‌شود (کرمعلیان، جعفری هرنندی و عبادی، ۱۳۹۲).

همچنین محقق معین (۱۳۸۵) در نوشته خود با عنوان «بهبود نظام آموزشی تنها از طریق اصلاح ارزشیابی تحصیلی امکان‌پذیر نیست» بیان می‌کند که متأسفانه ارزشیابی به‌عنوان یکی از عناصر نظام آموزشی از جایگاه خود خارج شده و بقیه عناصر را به صورت غیر کارکردی تحت تأثیر قرار داده است. برای اصلاح نظام آموزشی در جریان اجرا باید «مداخله مؤثر کارکردی» کرد. اما چنانچه این مداخله صرفاً در یک عنصر مثلاً ارزشیابی خلاصه شود و هم‌زمان به سایر عناصر برنامه درسی نظیر هدف‌ها، محتوی و روش‌های یادگیری توجه نشود و یا صرفاً از منظر ارزشیابی به این

عناصر توجه شود، تأثیر آن را نمی‌توان الزاماً در جهت کاربردی‌تر شدن نظام آموزشی دانست و به قول ایشان "باز هم ارزشیابی با گرفتن پرچم بهبود نظام آموزشی بردوش و ادعای اصلاح کردن نظام آموزشی با اجرای ارزشیابی توصیفی و کیفی، طغیان کرد!" با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود ضمن بررسی مجدد زیرساخت‌های موجود در نظام آموزش و پرورش کشور، مطابق با وضعیت موجود و واقعیت‌ها، تجدید نظری اساسی در اجرای برنامه موسوم به ارزشیابی توصیفی صورت گیرد. تجدید نظری که همسو با سایر تغییرات در نظام آموزشی اعم از اهداف، محتوای برنامه درسی و سایر عناصر و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی باشد. در نظر گرفتن همه وجوه شخصیتی دانش‌آموزان و توجه به رشد و تکامل همه‌جانبه آنان تنها با اصرار بر تحول در نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی امکان‌پذیر نیست، بلکه به نظر می‌رسد توجه به اصلاح ساختاری و نظام‌مند برنامه درسی آن هم با تلاشی دلسوزانه و واقع‌بینانه، راهی برای برون‌رفت از فضای تضاد و تنش در اجرای این طرح است.

با توجه به سردرگمی آموزگاران در درک گویه‌های ارزشیابی، پژوهشگران به بررسی این موضوع در مدرسه‌های مختلف پرداختند و نتایج را به سازمان آموزش و پرورش ارائه دهند تا سازوکار مناسبی برای اجرای شیوه بهینه و بومی‌شده ارزشیابی تدوین شود به طوری که در نظام ارزشیابی جدید بروز برداشت‌های آسیب‌زا در اجرا، کاهش یابد.

همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به گله متعدد معلمان از اداره سلیقه‌ای مدرسه‌ها توسط برخی از مدیران و در نتیجه دخل و تصرف بیش از حد گروهی از آنها در نتایج نهایی ارزشیابی به منظور کسب وجهه مناسب‌تر در منطقه، ابزارهای نظارتی بهتری ایجاد شود. همچنین سازوکاری برای شنیده شدن نظرات معلمان اعم از مخالف و موافق درباره عملکرد مدیران مدرسه‌ها فراهم شود؛ به نحوی که با استناد به نظرسنجی آنان در مواردی مانند صلاحیت مدیران مدرسه‌ها، انتصاب مدیر مبتنی بر نظرات معلمان، ادامه یا عدم ادامه برنامه یا تغییرات احتمالی، تصمیم‌گیری شود. نظراتی که نه فقط با ثبت و حذف یک‌سویه مدیران برخی وبلاگ‌های مرتبط، بلکه با معیاری مشخص و با حضور ناظران امین، در مدرسه‌ها تولید شود تا زمینه مناسب برای جلوگیری از تضییع حقوق معلمان، دوری از ارزشیابی کاذب، اجرای ارزشیابی حقیقی و دستیابی به نتایج واقعی‌تر ایجاد شود.

دخالت برخی از مدیران مدرسه‌ها در اعمال فشار بر نحوه و نتایج ارزشیابی توصیفی معلمان در شرایطی رخ می‌دهد که ارزیابی مدیران مدرسه‌ها را تنها

مدیران آموزش و پرورش انجام می‌دهند. این تک‌صدایی و ضعف عمده در سازوکار موجود در ارزشیابی و نظارت بر عملکرد مدیران مدرسه‌ها باعث شده است که معلمان که اصلی‌ترین و مهم‌ترین منبع کسب اطلاع دربارهٔ عملکرد مدیران به‌شمار می‌روند، حق و فرصتی برای اعلام نظر در این خصوص نداشته باشند و این رویه نادرست (دخالت ندادن معلمان در ارزیابی مدیران مدرسه‌ها و نبود سازوکار جدی در این خصوص)، تاکنون با بهانه واهی امکان تحت تأثیر قرار گرفتن مدیر از نظرات معلمان و در نتیجه تأثیرگذاری منفی در مدیریت مدرسه، پابرجا بماند. اگر این بهانه غلط را توجیهی برای قائل نشدن حق برای معلمان در ارزیابی مدیران مدارس بدانیم، در واقع این مورد در تمامی رسته‌ها و رده‌های ارزیابی قابل تعمیم است و با این بهانه واهی، ارزیابی هیچ مدیری نباید توسط ارباب رجوع و کارکنان زیرمجموعه‌اش انجام پذیرد، چرا که ممکن است در مدیریتش تزلزل ایجاد شود. تأملی در محتوای نامه ۵۳ نهج‌البلاغه و فرمان تاریخی حضرت امیرالمؤمنین (علیه‌السلام) به مالک اشتر نشان می‌دهد که توصیه آن حضرت، بر ضرورت توجه و ایجاد سازوکاری برای ارزیابی مدیر توسط زیرمجموعه‌اش، اشاره و تأکید داشته است. بنابراین ضرورت، بازاندیشی در سازوکارهای نظارت بر مدیران مدارس و تمهید شرایطی برای ارزیابی آنها از سوی معلمان، به منظور کاهش تبعات ناشی از تک‌صدایی در مدرسه‌های ابتدایی، بیش از پیش احساس می‌شود.

پژوهش پالمر (۱۹۹۳) به نقل از زمانی‌فرد (۱۳۸۹) نشان داد که معلمان باتجربه، در رویارویی با تغییرات، تمایل دارند به آنها فرصتی برای ابراز عقیده داده شود. معلمان وقتی احساس کنند که تغییر با شرایط آنان، همسو و هماهنگ است آن را به راحتی می‌پذیرند. به نظر می‌رسد کم‌توجهی به شناسایی آسیب‌های گسترده نظام ارزشیابی در مدرسه‌های ابتدایی و نبود دستگاه‌های مجری مستقل و تأثیرگذار برای پایش آسیب‌ها، تصمیم‌سازی و تدارک و اجرای برنامه‌های بهبود، می‌تواند سلامت روانی و همچنین کیفیت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را با مخاطرات جدی همراه کند. همچنین تدارک تمهیداتی به منظور جلوگیری از تأکید و تمرکز بر بروندها و سفید جلوه دادن شرایط موجود و اجرای مطالعات عمیق مبتنی بر رویکردهای امیک^۱ و استفاده از آنها در تصمیم‌سازی‌ها، می‌تواند در بهبود شرایط

^۱.Emic

موجود و کمک به بالنده شدن وضعیت مدارس ابتدایی، نقش انکارناپذیری داشته باشد. از این رو، ایجاد مشوق‌های شغلی مناسب و مکفی برای معلمان، به‌منظور پیشبرد اهداف نظام آموزشی و به‌ویژه سند تحول آموزشی، ضرورتی انکارناپذیر است.

تقدیر و تشکر

از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان‌های استان تهران که در انجام مصاحبه‌ها نهایت همکاری را داشته‌اند و با دقت و حوصله پرسش‌ها را پاسخ دادند، صمیمانه قدردانی می‌شود.



منابع

- اصلان‌پور، سخاوت (۱۳۹۱). بررسی چگونگی کاربرد ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی توسط معلمان مجری در دبستان‌های شهرستان بندر انزلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی.
- انتهایی آرانی، علی؛ حسنی، محمد و شکاری، عباس (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۱۱)، ۱۱۹-۱۳۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تأکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی. (مجموعه مقالات) علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت دکتر علی‌محمد کاردان (صص ۳۸-۵۰). تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۲). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- بیرمی‌پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. مجله علمی پژوهش‌های برنامه‌ریزی، انجمن مطالعات برنامه‌ریزی ایران، ۱ (۲)، ۱-۲۸.
- حسن‌پور، محمد (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اجرای اهداف ارزشیابی توصیفی و چالش‌های پیش روی آن از دیدگاه معلمان و مدیران ابتدایی شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرند.
- حسنی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی.
- حسنی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۳): ۸۵-۱۲۲.
- حسنی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۷). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: مدرسه.
- حسنی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آثار معاصر.

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

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۴). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. تهران، دفتر آموزش پیش‌دستانی و ابتدایی.

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس درس. تهران: انتشارات جوان امروز.

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۶). ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح توصیفی بین سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۶. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

خوش‌خلق، ایرج و اسلامیه، محمدمهدی (۱۳۸۵). تدوین و طراحی الگویی برای ارائه بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸): ۷۸-۵۷.

خوش‌خلق، ایرج؛ و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح توصیفی در برخی مناطق کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۶ (۵)، ۱۷۳-۱۵۹.

رضایی، اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸، ۴۱-۱۱.

ریوز، مارتا (۱۳۷۸). روش‌های ارزشیابی آموزشی؛ ترجمه اکبر میرحسینی و بهروز درسی. تهران: قدیانی.

زمانی‌فرد، فاطمه (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان.

ساعی ارسی، ایرج و محمدزاده، شاپور (۱۳۸۹). بررسی نگرش مدیران، معاونان، معلمان و والدین دانش‌آموزان ابتدایی درباره طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه علوم تربیتی، ۱۱۰-۱۲۹.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵ (۹)، ۵۹ - ۹۹.

- عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. *فصلنامه راهبرد*، ۵۴ (۱۹)، ۲۰۷-۲۲۴.
- فیجانی، نفیسه؛ سیفی، محمد و ناطقی، فائزه (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی. *رهیافتی نودر مدیریت آموزشی*، ۴ (۳)، ۱۲۹-۱۴۶.
- کاردان، علی‌محمد (۱۳۸۱). نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱ (۱)، ۱۲-۱۹.
- کرمعلیان، حسن؛ جعفری هرندی، رضا و عبادی، میرحسین (۱۳۹۲). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۲ (۸)، ۹۲-۷۳.
- گویا، زهرا (۱۳۹۳). *ارزشیابی توصیفی: نظریه بدون عمل*. سایت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی تحصیلی. (نظریه بدون عمل www.oerp.ir/content)
- لطف‌آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۱)، ۱۰۹-۱۴۰.
- محقق معین، محمدحسن (۱۳۸۵). بهبود نظام آموزشی تنها از طریق اصلاح ارزشیابی تحصیلی ممکن نیست. *همایش نوآوری‌های آموزشی در دوره ابتدایی*.
- محمدی، سلیمان (۱۳۹۰). *بررسی میزان اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی به وسیله معلمان استان قم در سال تحصیلی ۹۰-۱۹*. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان قم.
- منطقی، مرتضی (۱۳۸۵). بررسی چالش‌های فراوری نوآوری آموزشی. *اولین همایش ملی نوآوری‌های آموزشی*. تهران. صص ۲۴-۳۸.
- موحدیان، زهرا (۱۳۹۱). *بررسی عملکرد معلمان زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی (کیفی) دبستان‌های شهرستان فراسیند در تولید و به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا تهران.
- موسوی، فرانک و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۷). ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی، *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۴ (۱): ۱۰۹-۱۳۶.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸). *بازاندیشی فرآیند یاددهی و یادگیری*. تهران. انتشارات مدرسه.

مهری، پریخ و ناهید، میرحسین (۱۳۸۵). جایگاه کتابخانه در ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). بررسی موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان زنجان و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت آن، طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان زنجان.

نادری، مهین (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی در استان چهارمحال و بختیاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و درخشنده، سعیدسیف (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، علوم تربیتی، ۳ (۱۲): ۱۶۳-۱۵۲.

واحدی، محمدتوفیق (۱۳۸۷). میزان هماهنگی و انطباق طرح با برنامه درسی و مهارت معلمان در ارزشیابی توصیفی (فرآیند-فرآورده). خرم‌آباد: انتشارات شاپور خواست.

وکیلی، نجمه و امینی، علی (۱۳۸۹). بررسی موانع آموزشی شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش منطقه هلیلان در استان ایلام در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱ (۴): ۱۸۳-۲۰۲.

- Boroko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Gitomer, D. H. (2009). *Measurement issues and Assessment for Teaching Quality*. Los
- Lee, G. (2010). *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Liu, X. (2010). *Essentials of Science Classroom Assessment*. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.
- Nxumalo, Z. F. (2007). *The role of continuous assessment in primary school*. Thesis of Master of education) Doctoral dissertation). University of Zululand, Faculty of Education, Department of Foundations of Education.

- Pavri, S. (2012). *Effective Assessment of Students ;Determining Responsiveness to Instruction*. New Jersey Upper Saddle River , Pearson Education, Inc.
- Shermis ,M. D. & Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Sindelar, N. W. (2011). *Assessment-powered teaching* .Corwin, a Sage Company.

