

روایت معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی: پژوهش کیفی

امینه محبی امین*

رضا صابری**

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی ادراک معلمان درباره طرح ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌های ابتدایی بود. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارنگاری بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۳۲ نفر از معلمان شهر سبزوار در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته گردآوری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی تجزیه و تحلیل شد. از مجموع ۱۲۷ کد مفهومی یافته‌های این پژوهش، در کدهای محوری مربوط به دانش‌آموزان (راحت طلب شدن دانش‌آموزان، کم شدن استرس، کاهش سواد، مشخص نشدن توانایی واقعی، سردرگمی، کاهش انگیزه تحصیلی، کاهش رقابت سازنده، جمعیت زیاد) و محورهای مربوط به معلم (وقت‌گیر بودن، سلیقه‌ای عمل کردن، نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش، ایجاد فرصت برای معلمان کم‌انگیزه، دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی) و والدین نیز در محور رضایت نداشتن و آگاهی والدین قابل ترسیم است. نتایج پژوهش نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی دارای ضعف‌هایی است که می‌توان این ضعف‌ها را در رابطه با اثراتی که بر دانش‌آموز، معلم و والدین دارد، بیان کرد.

واژگان کلیدی: روایت معلمان، ارزشیابی توصیفی، پدیدارنگاری

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری (نویسنده مسئول): aminehmohebi@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران

مقدمه

کشورهای بسیاری در نظام‌های آموزشی و ارزشیابی خود، دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزشیابی جدید دیده می‌شوند که بر اساس تعریف معیارهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش‌محور به ارزشیابی قابلیت‌محور پایه‌گذاری شده‌اند (زمانی‌فرد و همکاران، ۱۳۸۹). تحولات ایجاد شده در رویکرد ارزشیابی از کمی به کیفی تحت تأثیر تحولات در نظریه‌های روان‌شناسی و برخی دیدگاه‌های فلسفی معاصر است. یکی از رویکردهای تازه دانش جدید روان‌شناسی یادگیری رویکرد سازنده‌گرایی است. در این رویکرد بر نقش فعال دانش‌آموز در برپاسازی ساخت‌های دانش خود تأکید می‌شود. در این دیدگاه، مراد از یادگیری کسب دانش از بیرون نیست بلکه ساختن و بازسازی مستمر دستگاه شناختی و عاطفی و در نتیجه عمل است. در رویکردهای ارزشیابی سنتی پیشرفت تحصیلی به‌گونه‌ای سامان گرفته بود که دانش‌آموزان را به سمت انباشت حافظه و فهم مطالب و محتوای کتاب سوق می‌داد. جریان تدریس نیز به پیروی و تحت تأثیر این نحوه ارزشیابی بیشتر همین هدف را دنبال می‌کرد (انتهایی آرانی و همکاران، ۱۳۹۳). از جمله هدف‌ها و ضرورت‌های ارزشیابی توصیفی، مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به‌منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری - یاددهی، ایجاد اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان، آگاه کردن دانش‌آموزان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روش‌های تدریس است (زاهد بابلان، فرج‌الهی و هم‌رنگ، ۱۳۹۳). پژوهش‌های زیادی درباره ارزشیابی توصیفی صورت گرفته است؛ اما اندک است پژوهش‌هایی که به روش کیفی دیدگاه معلمان را بررسی کرده باشد. با توجه به سیطره رویکردهای کمی پژوهش در مطالعات حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی از یک سو (لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی، ۱۳۸۶) که نشان دادند در حدود ۹۶ درصد از مقاله‌های حوزه روان‌شناسی در ایران، از نوع کمی‌گرایانه است و عمق کم یافته‌های به دست آمده از مطالعات کمی به‌زعم بازرگان (۱۳۸۹) و تعدد مطالعات کمی در حوزه بررسی اثرات ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌ها، به نظر می‌رسد شناخت به دست آمده در بازنمایی پدیده مورد مطالعه، از عمق کافی برخوردار نیست. بدین منظور در این پژوهش با

استفاده از رویکرد کیفی، ادراکات معلمان درباره فرایند ارزشیابی توصیفی بررسی شده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی در ایران، از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی- یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدرسه‌های دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹).

طرح ارزشیابی توصیفی در پاسخ به پیامدهای منفی حاصل از امتحانات و برای اصلاح نظام ارزشیابی با هدف توصیف و تشریح پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان به منظور اصلاح روند یاددهی یادگیری در کلاس درس، بهداشت روانی با کاهش نقش ارزشیابی پایانی و مقیاس کمی در سرنوشت تحصیلی شخصیت دانش‌آموزان در ابعاد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و سطوح بالای حیطه شناختی، در شورای عالی آموزش و پرورش، تصویب شد و به اجرا درآمد (مصوبه جلسه ۶۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش و مصوبه جلسه ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۲/۶/۱۲). در جلسه ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در ۱۳۸۲/۶/۱۲ هدف‌هایی برای طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی تصویب شد. این هدف‌ها عبارت‌اند از: ۱- بهبود کیفیت فرایند آموزش- یادگیری؛ ۲- فراهم کردن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی؛ ۳- تأکید بر هدف‌های آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتاب؛ ۴- فراهم آوردن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان؛ ۵- افزایش بهداشت روانی محیط آموزش- یادگیری (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲). شیوه ارزشیابی نه تنها استراتژی یادگیری دانش‌آموزان را متأثر می‌سازد بلکه نوع فعالیت‌ها و روش انجام فعالیت‌ها در مدرسه را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد. نحوه ارزشیابی، باید بر اساس نوع هدف و شرایط و فعالیت‌های انجام گرفته، تعیین شود. در حالی که، در برخی نظام‌های آموزشی، نحوه ارزشیابی، هدف‌ها و به‌ویژه فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که از نظر علمی مورد تأیید و

مطلوب نیست (نامور و همکاران، ۱۳۸۹). در این نوع ارزشیابی از ابزارهای متنوعی مانند آزمون‌های عملکردی، پوشه کار، ثبت مشاهدات، ارزشیابی تکوینی و فرایندی به جای ارزشیابی پایانی و تراکمی، استفاده می‌شود. ارزشیابی توصیفی، الگوی جدیدی است که زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان در کلاس، درس را یاد بگیرند. بنابراین به جای توجه افراطی به آزمون‌های پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می‌دهد و در راستای این توجه، رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش‌آموزان را نیز در نظر می‌گیرد (رضاپور، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه آثار ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، اجتماعی و عاطفی گویای این مطلب است که این نوع ارزشیابی بهتر توانسته است در خدمت یادگیرندگان باشد (بلاک، ویلیام و بوستون، ۲۰۰۲). اخیراً تلاش‌های مربوط به پاسخ‌گویی نظام‌های آموزشی بر گردآوری، تحلیل و استفاده از نتایج ارزیابی دانش‌آموزان جهت بهبود آموزش متمرکز شده است. بدین منظور، در مدرسه‌ها روش‌هایی برای ارزیابی جستجو می‌شود که بتوان اطلاعات کافی را درباره عملکرد واقعی دانش‌آموزان فراهم آورد. در پاسخ به این امر، نظام ارزیابی جدیدی شکل گرفته است (میلیتلو و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین مک‌فایل و هالبرت^۳ (۲۰۱۰) جهت نیل به رویکرد ارزشیابی برای یادگیری، ارزشیابی تکوینی را روش مناسبی تلقی می‌کنند. با این حال، این امر بدین معنا نیست که روش‌های سنتی باید از نظام آموزش و سنجش به‌طور کلی حذف شوند، زیرا این دو نوع ارزشیابی مکمل یکدیگرند. در تعریف جدید یادگیری، دانش‌آموز محور آن است. وی ادراکات و دانش خود را نظم بخشیده و آنچه را که یاد گرفته است در عمل بروز می‌دهد. در این میان، ارزشیابی به‌عنوان ابزاری در خدمت یادگیری به معلم، یادگیرنده و والدین کمک می‌کند تا تولیدکننده محصولی باشند که از ابتدا متوجه تولید آن بوده‌اند و ارزشیابی توصیفی با تحقق این هدف در امر یادگیری ایجاد فرصت خطا کردن و تجربه کردن و اصلاح و ترمیم آن باعث ایجاد انگیزه درونی برای یادگیری و لذت بخشیدن و تبدیل آن به عملی مادام‌العمر را فراهم می‌آورد (کشتی‌آرای، کریمی علویجه و فروغی ابری، ۱۳۹۲). مرحله تکمیلی سنجش تکوینی، مستلزم این است که هم در نقش معلمان و

1. Black, Williams & Boston

2. Militello et al

3. MacPhail & Halbert

هم در نقش دانش‌آموزان تغییراتی ایجاد شود (ترسا، ۲۰۰۴). به‌عنوان معلم باید عمیقاً باور داشته باشیم که هر دانش‌آموز قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آنکه ما ابزارهای سنتی ارزشیابی را که بدون توجه به تفاوت‌های فردی، تنها به دنبال نقطه ضعف‌هاست، رها کرده و از ابزاری استفاده کنیم که توانایی‌ها را شناسایی کند و به دانش‌آموز اعتماد به نفس بخشد و زمینه را به‌گونه‌ای فراهم کنیم که نمره‌گرایی از بین برود و معلم، دانش‌آموز و اولیا همه به دنبال کیفیت کار باشند نه کمیت (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳).

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش پژوهشی پدیدارنگاری که از روش‌های تحقیق کیفی است، استفاده شده است. هدف از انتخاب مشارکت‌کننده در پژوهش‌های پدیدارنگاری انتخاب مشارکت‌کنندگانی است که تجربه زیسته‌ای دارند که مورد توجه این مطالعه خاص است و این مشارکت‌کنندگان مایل‌اند درباره تجارب خود صحبت کنند. همچنین این مشارکت‌کنندگان باید آنقدر متفاوت باشند که امکان دستیابی به روایت‌های غنی و منحصربه‌فرد درباره یک تجربه خاص فراهم آید (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۳۲ نفر از معلمان مدرسه‌های ابتدایی شهر سبزوار در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. شیوه نمونه‌گیری، نمونه‌گیری هدفمند^۲ از نوع قضاوتی^۳ بود. این روش انتخاب آگاهانه شرکت‌کننده‌های خاص توسط پژوهشگر است. در این روش، شرکت‌کننده‌ها توسط پژوهشگر دست‌چین می‌شوند، چراکه یا به‌صورت مشخص دارای ویژگی یا پدیده مورد نظر هستند یا غنی از اطلاعات در موردی خاص هستند (جلالی، ۱۳۹۱). در این شیوه، پژوهشگر کیفی با افرادی تماس برقرار می‌کند که در زمینه موضوع مورد بررسی یا جنبه‌هایی از آن دارای اطلاعات و شناخت مناسب و نسبتاً کافی هستند (هامرسلی و اتکینسون، ۱۹۹۵). از این‌رو، سه مدرسه در سبزوار انتخاب شد که طرح ارزشیابی توصیفی در آن اجرا می‌شد. نمونه‌گیری تا اشباع اطلاعات (زمانی که ادامه مصاحبه هیچ داده جدیدی

1. Teresa

2. Purposive Sampling

3. Judgmental samplin

4. Hammersley & Atkinson

را به داده‌های پیشین اضافه نکرد) ادامه یافت. از ۳۲ مشارکت‌کننده پژوهش، سابقه تدریس ۱۶ نفر بین ۲۰-۱۰ سال، ۷ نفر بین ۳۰-۲۰ سال و ۹ نفر بین ۱۰-۱ سال بود. ۲۳ نفر از آنها دارای مدرک لیسانس و ۷ نفر فوق لیسانس بودند. ۱۹ نفر زن و ۱۳ نفر مرد بودند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها با روش نظام‌دار منسوب به استراوس و کوربین^۱ (۲۰۰۸) در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شد. بر اساس این رویکرد تحلیل مصاحبه‌ها در چند سطح انجام گرفت. در مرحله کدگذاری آزاد، متون مورد نظر (متن مکتوب مصاحبه‌ها) به دقت از سوی پژوهشگر، خوانده و به اجزای کوچک‌تری تقسیم شد. این اجزا در یک فرایند دائمی مقایسه مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی شدند. در کدگذاری محوری، مقوله‌هایی که در مرحله پیشین شناسایی شده بودند، نظم بیشتری یافته و با ترکیب جدیدی به یکدیگر مرتبط شدند. این فرایند به این شکل صورت پذیرفت که مقوله‌های کلی‌تر شناسایی شده و ارتباط آنها با هم روشن شد. در نهایت، یک کد گزینشی که در واقع روایتی از جمع‌بندی یافته‌های پژوهش است با عنوان ناکارآمدی ارزشیابی توصیفی ارائه شد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به لینکلن و گابا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد؛ آنها در این رابطه با عنوان قابلیت اعتماد^۳ از رعایت چهار معیار شامل: باورپذیری (اعتبار)؛ انتقال‌پذیری؛ اطمینان‌پذیری^۴ و تأییدپذیری^۵ در پژوهش‌های کیفی نام برده‌اند. در این پژوهش برای دستیابی به اعتبار پژوهش از تکنیک کنترل از سوی اعضا^۶ استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، موجه‌ترین افراد برای تعیین قابلیت اعتماد هستند که از طریق «چک کردن توسط اعضا» این امر اتفاق می‌افتد. به‌گونه‌ای که در این پژوهش، رونوشت مصاحبه و گزارشی از پرسش‌های مطرح شده و پاسخ‌های مطلعان در اختیار آنان قرار می‌گرفت. سپس اصلاحاتی که آنان در متن مصاحبه انجام داده بودند در نظر گرفته می‌شد.

1. Straus & Corbin

2. Lincoln & Guba

3. Trustworthiness

4. Credibility

5. Transferability

6. Dependability

7. Confirmability

8. Member check

رسیدن به قابلیت انتقال با استفاده از تکنیک‌هایی مثل توصیف فربه^۱ از مجموعه داده‌های مطالعه شده در طول گردآوری داده‌ها، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها، نشانه‌ها و سایر موارد در مرحله تحلیل داده که به اطمینان از قابلیت انتقال کمک می‌کند (آندریاس^۲، ۲۰۰۳) صورت می‌پذیرد. در این پژوهش برای قابل انتقال بودن از توصیف فربه استفاده شد. از این‌رو، تلاش شد تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌طور کامل شرح داده شود. برای دستیابی به قابلیت اطمینان از روش توصیف توسط هم‌تایان^۳ استفاده شد. بدین منظور، یافته‌ها در مراحل مختلف در اختیار یک نفر از مطلعان آموزش عالی قرار گرفت؛ قابل تأیید بودن به عینیت نتایج مطالعه اشاره دارد و با همخوانی نظر دو فرد مستقل راجع به دقت، ارتباط و معنی داده‌ها سنجیده می‌شود (محسن‌پور، ۱۳۹۰).

یافته‌های پژوهش

پس از پیاده کردن مجموع مصاحبه با معلمان ابتدایی، مضامینی شناسایی و استخراج شد که در ادامه ارائه شده است. در جدول (۱) نیز نمونه‌ای از کدگذاری باز و محوری و گزینشی حاصل از یافته‌های پژوهش ارائه شده است. یافته‌های پژوهش نمایانگر ناکارآمدی نظام ارزشیابی توصیفی است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Thick description

2. Andreas

3. Peer Debriefing

جدول (۱) نمونه‌ای از کدگذاری باز، محوری و گزینشی حاصل از یافته‌های پژوهش

کدگذاری گزینشی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
<p>ناکارآمدی سیستم ارزشیابی توصیفی در دستیابی به هدف‌های تعیین شده</p>	راحت طلب شدن دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> - راحتی و بی‌خیالی دانش‌آموزان - تلاش نکردن برای کسب نمره - اطمینان از گرفتن نمره قبولی
	کم شدن استرس دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> - نداشتن استرس و ترس نسبت به نمره - کم شدن حسن ناتوانی و ضعف آموزشی در دانش‌آموزان - ایجاد شور و نشاط در دانش‌آموزان
	کاهش سواد دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> - تقویت بی‌سوادی دانش‌آموزان - ایجاد زمینه مستعد برای دانش‌آموزان کم‌کار - پی نبردن دانش‌آموزان به نقاط قوت و ضعف خود
	مشخص نشدن توانایی‌های واقعی دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> - ندادن نمره واقعی و برحسب توانایی به دانش‌آموز - تضییع حقوق دانش‌آموزان خوب کلاس - تمایز قائل نشدن بین دانش‌آموزان قوی و ضعیف - قرار گرفتن دانش‌آموزان متوسط و خوب در یک رده - تشخیص ندادن میزان اشتباهات در درس‌های مختلف توسط والدین
	سردرگم شدن دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> - سردرگم شدن دانش‌آموزان - انطباق نداشتن نظام ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سال‌های بعد - نارضایتی دانش‌آموزان قوی از طیف نمره‌دهی - نبود تمایز بین دانش‌آموز در طیف نمره ۱۷-۲۰
	کاهش انگیزه تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> - کم شدن انگیزه دانش‌آموز - کم شدن انگیزه در دانش‌آموزان مستعد - جدی نگرفتن درس
	کاهش رقابت سازنده	<ul style="list-style-type: none"> - کاهش رقابت بین بچه‌ها - اطمینان دانش‌آموز از قبولی خود - نبود تفاوت زیاد بین دانش‌آموز قوی و متوسط - بی‌تفاوتی نسبت به درس

کدگذاری گزینشی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
	جمعیت زیاد کلاس به مثابه مانع ارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> - کلاس‌های پرجمعیت - کمبود فضای متناسب با جمعیت کلاس - تعداد زیاد دانش‌آموزان - هماهنگ نبودن وضعیت مدرسه‌ها با هدف‌های ارزشیابی توصیفی
	وقت گیر بودن	<ul style="list-style-type: none"> - اختصاص زمان زیاد برای نوشتن و پر کردن فرم‌های ارزشیابی - چالش معلم به لحاظ زمانی برای پوشش دادن محتوای کتاب
	سلیقه‌ای عمل کردن معلمان	<ul style="list-style-type: none"> - نبود پارامترهای دقیق برای اندازه‌گیری - دخالت سلیقه‌های شخصی معلمان در ارزیابی - پر کردن لیست‌های صوری
	نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش	<ul style="list-style-type: none"> - نبود زیرساخت‌های لازم برای دستیابی به هدف‌های اصلی ارزشیابی - نبود شرایط مطلوب برای مقایسه دانش‌آموز با توانایی خود
	ایجاد فرصت برای معلمان کم‌انگیزه	<ul style="list-style-type: none"> - سختی ثبت مرحله‌به‌مرحله ارزشیابی توسط معلمان - زمینه‌سازی کم‌کاری از سوی معلمان کم‌انگیزه - نقش وضع معیشتی معلمان در کمبود انگیزه - نبود امتیاز عامل کم‌انگیزگی معلمان
	دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> - آزاد نبودن معلمان برای اعلام مردودی دانش‌آموز - فشار مدیران به معلمان برای ارائه آمار قبولی بالا - سوق دادن دانش‌آموزان ضعیف به پایه‌های بالاتر
	ناآگاهی والدین	<ul style="list-style-type: none"> - ناآشنایی خانواده‌ها با ارزشیابی توصیفی - تقاضای ارزیابی دانش‌آموز بر اساس نمره از سوی والدین - سردرگمی و توجیه نبودن والدین

۱- راحت طلب شدن دانش‌آموزان

معلم شماره ۱ معتقد بود: «دانش‌آموزان در این ارزشیابی خیلی بی‌خیال و راحت شدند و سعی و تلاشی که در گذشته برای نمره داشتند الآن ندارند». معلم شماره ۲۳ معتقد بود: «وقتی دانش‌آموز می‌دونه که بالاخره نمره قابل قبول رو می‌گیره به خودش زحمتی نمی‌ده». معلم شماره ۲ هم گفت: «دانش‌آموزان خیلی خوشحال هستند و به جورایی مطمئن هستند چون صد در صد قبول هستند».

۲- کم شدن استرس دانش‌آموزان

معلم شماره ۱۱ اظهار داشت: «دانش‌آموزان تقریباً از این نوع ارزشیابی راضی هستند چون استرس و ترس نسبت به کسب نمره ندارند». معلم شماره ۲۷ نیز گفت: «برای دانش‌آموزان مضطرب که از نمره واقعی مطلع نمی‌شوند خوب است ولی برای دانش‌آموزان قوی باعث نارضایتی می‌شود. باعث ایجاد زمینه بروز و رشد خلاقیت شده است و به تفاوت‌های فردی و استفاده از بازخوردهای کیفی و توصیفی توجه شده است». معلم شماره ۱۹ در زمینه حذف استرس معتقد بود: «شور و نشاط و شادابی کل دانش‌آموزان بیشتر شده است و همه در امر یادگیری دخالت دارند و هر دانش‌آموز با توجه به فعالیت‌ها و توانایی‌هایش با خودش مقایسه می‌شود و حس ناتوانی و ضعف دانش‌آموزان در حضور دیگران از بین می‌رود و به دانش‌آموزان نهراسیدن از اشتباه و ریسک کردن و جرئت پذیرش اشتباه و اصلاح آن را می‌دهد». همچنین معلم شماره ۳ بیان کرد: «هدف این است که عملکرد دانش‌آموز در طی سال سنجیده شود و بر اساس نمره امتحانی پایان دوره ارزیابی شود. چون ممکن است شرایطی مانند استرس، مشکلات مقطعی باعث شکست دانش‌آموز در امتحان شود. این نوع ارزشیابی استرس دانش‌آموزان را پایین می‌آورد و باعث افزایش قدرت درک و فهم و یادگیری، از حفظ کردن مطالب و امیدوار شدن دانش‌آموز به اینکه آخر سال مردودی ندارد می‌شود».

۳- کاهش سواد دانش‌آموزان

در این باره معلم شماره ۱ اظهار داشت: «ارزشیابی توصیفی بی‌سوادی را تقویت کرده است. زمینه برای دانش‌آموزان کم‌کار وجود دارد و دانش‌آموزان مستعد بی‌انگیزه می‌شوند و دانش‌آموزان ضعیف بی‌خیال و بی‌فکر می‌شوند». معلم شماره ۱ گفت: «دانش‌آموزان راحت طلب و بی‌خیال شده‌اند و دانش‌آموزان با نمره ۱۷-۲۰ در یک رده و ۱۰-۱۴ در یک رده قرار می‌گیرند». معلم شماره ۳ درباره ضعف ارزشیابی

توصیفی بیان کرد: «دقت دانش‌آموزان کم شده و دانش‌آموزان خیلی زرنگ حقشان ضایع می‌شود. یکی از ضعف‌های این ارزشیابی واقعی نبودن نمرات و عدم آگاهی دانش‌آموز از نمرات واقعی خود است. این ارزشیابی برای پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان مناسب است اما برای پایه‌های بالاتر مناسب نیست. چون دانش‌آموزانی که خوب هستند به نقاط قوت خود پی نمی‌برند. بین نمره ۱۸ و ۲۰ تفاوتی احساس نمی‌شود و حتی با یکی دو غلط هم نمره عالی می‌گیرند. ممکن است دانش‌آموز هیچ‌وقت سعی نکند تا نمره کامل بدون غلط بگیرد و این‌طوری به بی‌سواد شدن بچه‌ها کمک کردیم». معلم شماره ۱۳ نیز گفت: «بی‌تفاوتی و بی‌توجهی دانش‌آموز زیادتر شده. با توجه به اینکه چند سالی است که این روش در کشور اجرا می‌شود در کل بازدهی را که باید داشته باشد را ندارد و دانش‌آموزان از لحاظ درسی بی‌سواد و کم‌سوادتر از دانش‌آموزان سال‌هایی که این روش اجرا نمی‌شد هستند».

۴- مشخص نشدن توانایی‌های واقعی دانش‌آموزان

معلم شماره ۲۲ گفت: «نمره واقعی شاگرد به آنها داده نمی‌شود. مثلاً کسی که نمره ۱۸ و ۲۰ دارند در یک رده قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان خیلی خوب می‌گویند خانم بیست گرفتم و من هم می‌گویم بله. بیشتر نمره را می‌شناسند تا توصیفی بودن را». در این باره معلم شماره ۳۱ هم گفت: «این ارزشیابی به علت محدودیت‌هایی که برای معلم فراهم کرده است باعث شده که معلم نتواند نمره واقعی را به دانش‌آموزان بدهد، مخصوصاً دانش‌آموزان خوب کلاس تا حدودی حق آنها تضییع شده است». معلم شماره ۲۸ اظهار داشت: «دانش‌آموز با وجود اشتباهاتی که دارد و یادگیری کاملی که وجود ندارد خیلی خوب می‌گیرد و قبول می‌شود. به دلیل اجرای ناقص آن شاگردان درس خوان‌تر می‌بینند که ضعیف‌ترها هم که توجهی کمتر به درس داشته‌اند نیز همراه آنها قبول شده‌اند و تلاش خود را بی‌نتیجه می‌بینند». معلم شماره ۲۳ گفت: «دانش‌آموزان ۱۵-۱۸ خیلی تفاوت دارند ولی ما باید توصیف (نمره) را خوب بدسیم». معلم شماره ۱۰ نیز گفت: «این ارزشیابی نوعی گمراهی است ارزش امتحان و نمره را هم پایین آورده است و یادگیری هم افزایش نیافته است و اینکه نمره ۱۶ یا ۱۷ هم خیلی خوب است و ۱۹ یا ۲۰ هم خیلی خوب. آن وقتی که دانش‌آموزان به سطح و کلاس بالاتر می‌روند خانواده‌ها فکر می‌کنند که نمره فرزندشان ۲۰ است. در صورتی که گاهی متوسط است». همچنین معلم شماره ۱۲ بیان کرد: «مدرسه برای آنها زنگ تفریح شده است و بی‌مسئولیت بار آمده‌اند. دانش‌آموزان بی‌هنر و

بی‌علاقه‌اند». معلم شماره ۵ گفت: «من خودم ارزشیابی را قبول ندارم چون بین دانش‌آموزان زرنگ و متوسط و کسی که نمره کامل می‌گیرد و کسی که نمره ۱۸ می‌گیرد هیچ فرقی نیست و همه آنها یک سطح هستند».

۵- سردرگمی دانش‌آموزان

معلم شماره ۱۸ اظهار کرد: «دانش‌آموزان سر در گم هستند که چرا دانش‌آموزان ضعیف هم باید قبول شوند یا اینکه چرا دانش‌آموزی با ۳ اشتباه باید خیلی خوب بگیرد و دانش‌آموزی که اصلاً اشتباه ندارد هم باید خیلی خوب بگیرد». معلم شماره ۴ گفت: «چون دوره متوسطه اول نمره‌ای است دانش‌آموزان ششم که به دوره بعد می‌روند دچار چالش و سردرگمی می‌شوند و افت تحصیلی دارند». معلم شماره ۱۶ هم گفت: «دانش‌آموزان قوی بیشتر ناراضی‌اند و انگیزه کمتری دارند زیرا نمرات مثل هم اعمال می‌شود. به‌عنوان مثال نمره دانش‌آموز خیلی خوب از ۲۰-۱۸ است و بنابراین خیلی عادلانه نیست». معلم شماره ۲۵ اظهار کرد: «دانش‌آموزان سطح کیفی و کمی یادگیری خود را دقیقاً نمی‌دانند و ارزشیابی دقیقی توسط معلم صورت نمی‌گیرد». معلم شماره ۳ معتقد بود: «رقابت کم شده ولی انگیزه درس خواندن را از دانش‌آموزان گرفته‌اند. آنها بدون استرس درس می‌خوانند و اگر غلطی هم در امتحانات داشته باشند باز هم خیلی خوب می‌گیرند و دانش‌آموزی که زرنگ است و ۲۰ می‌گیرد با دانش‌آموزی که ۱۷ می‌گیرد یکسان است. این باعث گیجی و سردرگمی بچه‌ها است». معلم شماره ۷ گفت: «چون در این شیوه ارزشیابی، نمره وجود ندارد دانش‌آموزان تفاوت تلاش خود و دوستانشان را احساس نمی‌کنند».

۶- کاهش انگیزه تحصیلی

معلم شماره ۱۵ گفت: «نکته دیگر درباره ارزشیابی توصیفی کم‌رنگ شدن رقابت میان بچه‌ها است که باعث شده برخی از آنها انگیزه کمتری برای تلاش داشته باشند و معلم با روش‌های مختلف برای یادگیری انگیزه ایجاد کند. البته درباره ارزشیابی توصیفی باید به این نکته توجه داشت که در آن فعالیت دانش‌آموزان طی سال تحصیلی مد نظر قرار می‌گیرد نه فقط شب امتحان». معلم شماره ۱ می‌گوید: «انگیزه در دانش‌آموزان مستعد کم شده است». معلم شماره ۱۱ معتقد بود: «دانش‌آموزان بسیار کم انگیزه شده‌اند. درس را جدی نمی‌گیرند چراکه می‌دانند در نتیجه ارزشیابی آنها تأثیر چندانی ندارد». معلم شماره ۲ گفت: «چون نمرات ۱۷ به بالا خیلی خوب می‌گیرند معمولاً دانش‌آموزان خوب همیشه ناراضی هستند». 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.

۷- کاهش رقابت سازنده

معلم شماره ۳۲ اظهار داشت: «رقابت بسیار کم شده است. دانش‌آموزان انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند چون بالاخره به نتیجه دلخواه خود خواهند رسید. مخصوصاً دانش‌آموزان ضعیف می‌دانند مردود نخواهند شد». معلم شماره ۴ گفت: «خیلی رقابت کم شده است. چون تفاوت چندانی بین دانش‌آموز ضعیف، متوسط و قوی نیست و کسی نمی‌داند امتیاز واقعی چند است». معلم شماره ۱۳ اظهار کرد: «رقابت‌ها خیلی کم شده و دانش‌آموزان نسبت به درس بی‌تفاوت شده‌اند. در صورتی که زمان گذشته برای ۲۵ صدم دانش‌آموزان رقابت می‌کردند». همچنین معلم شماره ۱۱ گفت: «رقابت بسیار کم‌رنگ شده است و دانش‌آموزان درس را جدی نمی‌گیرند. بچه‌ها نسبت به قبل کمتر مطالعه می‌کنند و درس می‌خوانند. حس رقابت با هم‌کلاسی‌های خود را از دست داده‌اند به‌گونه‌ای نسبت به نتیجه عملکرد خود بی‌تفاوت شده‌اند».

۸- جمعیت زیاد کلاس به‌مثابه مانع ارزشیابی

معلم شماره ۱۵ معتقد بود: «ارزشیابی توصیفی خوب است ولی شرط تعداد دانش‌آموزان مهم است و در کلاس ۳۰ نفره غیر ممکن است». معلم شماره ۱۶ گفت: «در کشور ما فضای کم کلاس‌ها، تعداد زیاد دانش‌آموزان، حجم زیاد کتاب‌ها و وقت و زمان بسیار کم، استناد ندارد نبودن امکانات مدرسه و هماهنگ نبودن شرایط مدارس با اهداف ارزشیابی توصیفی یکی از مشکلات ماست». معلم شماره ۱۴ پیشنهاد کرد: «تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس بیشتر از ۱۵ نفر نباشد. با توجه به تعداد زیاد دانش‌آموزان وضعیت دانش‌آموز در هر درس به‌راحتی قابل تعیین نیست». معلم شماره ۱۲ نیز گفت: «توانایی انجام کار با دانش‌آموزان به‌طور مرتب و انفرادی به علت ازدحام در کلاس مناسب نیست».

۹- وقت گیر بودن

معلم شماره ۲۴ گفت: «در این طرح ارزشیابی برای دقیق بودن و از بین نرفتن حق دانش‌آموز باید بیشتر وقت گذاشت». معلم شماره ۱۸ نیز در این باره گفت:

«انجام این طرح مستلزم وقت زیاد است و تراکم دانش‌آموز به‌طور مستقیم بر کار و فعالیت همکاران مؤثر است و معلم به خاطر اینکه از بوده‌بندی عقب‌نماند مجبور است به شیوه‌های دیگر متوسل شود». معلم شماره ۱۰ اظهار کرد: «ژوری نوشتن جز وقت تلف کردن نیست». معلم شماره ۱۱ معتقد بود: «این ارزشیابی بسیار وقت‌گیر است چراکه معلم همیشه در حال نوشتن و توصیف وضعیت درسی و اخلاقی دانش‌آموزان است».

۱۰- سلیقه‌ای عمل کردن معلمان

معلم شماره ۳ اظهار کرد: «چون روش دقیقی برای ثبت ارزیابی‌ها وجود ندارد، برخی از همکارها هر جور که دوست داشته باشند فرم‌ها را پر می‌کنند. بعضی وقت‌ها شده که هدف فقط پر کردن و سیاه کردن فرم‌ها است و سلیقه‌ای شده». معلم شماره ۱۵ گفت: «به دلیل اینکه ارزشیابی توصیفی پارامترهای دقیقی برای اندازه‌گیری ندارد، فرصت مناسبی برای معلمان کم‌انگیزه یا بی‌انگیزه فراهم می‌کند». معلم شماره ۴ از جنبه دیگری به موضوع نگاه می‌کرد؛ وی معتقد بود: «این شیوه ارزشیابی دشوار و وقت‌گیر است و دقت زیادی از طرف معلم می‌خواهد یعنی اگر انتظار داریم این شیوه به‌درستی انجام شود معلم حتی باید در ساعات تفریح هم به رفتار دانش‌آموز توجه کند». معلم شماره ۱۴ گفت: «برخی از معلمان بی‌انگیزه با به وجود آمدن این مدل ارزشیابی باری به هر جهت عمل می‌کنند».

۱۱- نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش

معلم شماره ۵ گفت: «یکی از اهداف ارزشیابی توصیفی این است که هر دانش‌آموز با خودش مقایسه شود. اما در شرایط فعلی به دلیل اینکه بر اساس رویکرد سیستمی شرایط مطلوبی مانند تعداد دانش‌آموز، آمادگی معلمان و سایر شرایط وجود ندارد در نتیجه امکان مقایسه دانش‌آموزان با هم وجود ندارد. صرفاً برخی از معلمان یک سری لیست‌ها را موظف هستند پر کنند».

۱۲- ایجاد فرصت برای معلمان کم‌انگیزه

معلم شماره ۱۳ معتقد بود: «این نوع ارزشیابی زمینه‌ای را برای معلمان کم‌انگیزه یا بی‌انگیزه فراهم می‌کند. بر اساس فلسفه ارزشیابی توصیفی می‌بایست یادگیری دانش‌آموزان مرحله‌به‌مرحله ثبت و پیشرفت‌ها و نقاط قوت و ضعف آنان ثبت گردد. معلمانی که انگیزه کافی برای کار ندارند، ثبت این موارد برایشان بسیار سخت است». معلم شماره ۸ گفت: «این ارزشیابی سخت است و با وضعیت معیشتی که ما معلمان

داریم و در قبال انجام وظایف امتیازی نمی‌گیریم، انگیزه کافی برای اجرا این طرح وجود ندارد».

۱۳- دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی

معلم شماره ۳ گفت: «از وقتی که تصمیم گرفته شد ارزشیابی توصیفی شود و نمره حذف گردد، معلمان به راحتی نمی‌توانند دانش‌آموزی را مردود اعلام کنند و مدیریت‌ها برای اینکه آمار قبولی مدرسه خود را بالا ببرند معلمان را تحت فشار قرار می‌دهند تا دانش‌آموز را قبول کند و این خود دانش‌آموزان ضعیف را به پایه‌های بالاتر سوق می‌دهد».

۱۴- ناآگاهی والدین

معلم شماره ۳ درباره ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی گفت: «هنوز ارزشیابی توصیفی برای خانواده‌ها ناآشنا است و همه تقاضای نمره دارند و بر اساس نمره قضاوت می‌کنند. از سوی دیگر در مورد درسی مانند دیکته برخی خانواده‌ها گمان می‌کنند حالا که از نمره خبری نیست لزومی ندارد بچه‌ها کلمات نادرستان را آنقدر تمرین کنند تا یاد بگیرند». معلم شماره ۱۱ معتقد بود: «والدین سردرگم هستند و نمی‌توانند تشخیص دهند که خیلی خوب و خوب و قابل قبول بالاخره یعنی چند. مثلاً مفهوم خیلی خوب یعنی اصلاً اشتباه ندارد یا چند اشتباه دارد. قابل قبول بالاخره مطلب را فهمیده یا ضعیف است. در نظام قدیم دانش‌آموزان باسوادتر تربیت می‌شدند. تصورشان تقسیم ۲۰ سستی بین اصطلاحات خیلی خوب و قابل قبول در حد فاصل مشخص است. مثلاً کسی که خوب گرفته یعنی بین ۱۶ تا ۱۸ شده. بعضی از والدین از اینکه می‌بینند فرزندشان خیلی خوب گرفته‌اند راضی هستند در صورتی که با ۳ جواب اشتباه خیلی خوب گرفته‌اند». معلم شماره ۲۶ گفت: «والدین عموماً ناراضی هستند چراکه منتظر وضعیت یادگیری دانش‌آموزانشان به شیوه کمی و نمره‌ای هستند». معلم شماره ۱۹ اظهار داشت: «والدین همیشه دوست دارند بچه‌ها خیلی خوب بگیرند و شکایت دارند که چرا خیلی خوب نشدند. استرس کار معلم زیاد است و کارش هم زیاد شده چون باید توضیح بدهد. در صورتی که نمره احتیاجی به توضیح ندارد. والدین نمی‌توانند سطح دانش‌آموزان را با این روش بدون توضیحات معلم متوجه شوند». معلم شماره ۱۶ گفت: «از این ارزشیابی خیلی راضی نیستند چون انگیزه را کم کرده و خیلی میزان یادگیری‌ها برای آنها ملموس نیست». معلم شماره ۱۳ گفت: «والدین با توجه به سال‌های گذشته که نمره ملاک بوده است

سردرگم شده‌اند و خیلی‌ها مخالف هستند». معلم شماره ۳ معتقد بود: «این ارزشیابی برای آنهایی که دانش‌آموز از نظر درس متوسط و متوسط به پایین دارند خوب است ولی برای آنهایی که دانش‌آموزان ساعی و کوشا دارند خیر. در مورد روش توصیفی دیدگاه مناسبی ندارند و در مورد بازدهی دانش‌آموز دچار سردرگمی هستند». معلم شماره ۱۱ بیان کرد: «والدین هنوز همان روش قبلی یعنی ارزشیابی کمی را قبول دارند و از معلم می‌خواهند ارزشیابی کیفی را معادل‌سازی کنند و تبدیل به ارزشیابی کمی کنند». معلم شماره ۱۲ گفت: «والدین سطح فرزند خود را در کلاس نمی‌توانند تشخیص دهند». معلم شماره ۹ گفت: «والدین تفاوت چندان‌ی در وضعیت دانش‌آموزان خود احساس نمی‌کنند». معلمان در اظهار نظرهای خود به این موضوع به خوبی اشاره کرده بودند که والدین به خوبی توجیه نشده‌اند و ناآگاهی والدین در این زمینه باعث سردرگمی آنها و در پی آن ایجاد انتظارات نابجا شده است. در توضیح این مسئله می‌توان گفت که نگرانی و دغدغه فکری والدین از آنجا ناشی می‌شود که خود والدین و خیلی از فرزندانشان سال‌های زیادی را با نظام ارزشیابی سنتی گذرانده‌اند و حال که با نظام ارزشیابی جدیدی روبه‌رو شده‌اند و این باعث نگرانی آنها شده است. آگاهی نداشتن خانواده‌ها و والدین از تغییر شیوه ارزشیابی و حذف نمره باعث می‌شود والدین هر روز از بچه‌های خود و حتی مدرسه میزان نمره دانش‌آموزان خود را جويا شوند و به فرزندان خود استرس وارد کنند (نامور و همکاران، ۱۳۸۹).

بحث و نتیجه‌گیری

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، در حالی که هنوز بخش اعظم برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با محتوا و هدف‌های برگرفته از رویکردهای رفتارگرایانه تهیه و تنظیم می‌شود (کرمعلیان و همکاران، ۱۳۹۲). یکی از یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان از ارزشیابی توصیفی احساس رضایت دارند. خوش‌خلق (۱۳۸۵) درباره پیامدهای موفق و ناموفق طرح ارزشیابی توصیفی گفته است که این طرح در زمینه تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان، دور کردن استرس و اضطراب از محیط کلاس و ایجاد جوی مطلوب در کلاس درس و

نیز افزایش میزان رضایت دانش‌آموزان توفیق داشته است، اما در زمینه بهبود نگرش نسبت به یادگیری، توجه به سطوح بالای حیطه شناختی، تعمیق یادگیری و از بین بردن حساسیت والدین نسبت به نمره فرزندان خود ناموفق بوده است. یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش از دیدگاه معلمان از بین رفتن استرس دانش‌آموزان در این نوع ارزشیابی است. شواهد منطقی و مستندات پژوهشی تأیید می‌کند که حذف بخش مثبت استرس از برنامه دانش‌آموزان به بهانه حفظ سلامت روانی، نتیجه‌ای معکوس به همراه خواهد داشت. این موضوع، به دلیل ناتوانی در مقابله با استرس‌های متنوع زندگی، می‌تواند موجب بروز یا تقویت احتمال عملکردی مخرب در زندگی آینده فرد شود. به دیگر سخن، به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان به بهانه حذف استرس، با نوعی بی‌خیالی آموخته شده و بدون آمادگی برای مدیریت استرس مواجه شوند، عملاً برای زندگی آینده و مقابله منطقی با فشارهای زندگی آماده نمی‌شوند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). به بیان لوکاس و مورفی^۱ (۲۰۰۷) وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایت‌گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کند. لوبرز و همکاران^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند. فیجانی، سیفی و ناطقی (۱۳۹۱) 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 مضر است، به کم‌رنگ شدن استرس مفید منجر شده است. در واقع، استرس خفیف مانند آمادگی داشتن پیش از امتحان، استرس مفیدی است که به فرد سرعت عمل بیشتری خواهد بخشید. همچنین استرس خفیف 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. نبود تمایز بین دو نوع استرس، از مهم‌ترین پایه‌های تصمیم غلط در برخورد با دانش‌آموزان بوده است که به باور عده زیادی از

1. Loukas & Murphy

2. Lubbers et al

معلمان، به اهمال‌کاری تحصیلی و به بیانی بی‌خیالی آموخته شده، منجر شده است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). مشارکت‌کنندگان پژوهش اذعان داشتند که اجرای این شیوه ارزشیابی به کاهش سواد دانش‌آموزان منجر شده است. از عمده‌ترین آسیب‌های ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بروز نوعی اساس بی‌خیالی، اهمال‌کاری و نداشتن باور و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به اقدامات سنجشی معلمان است که بر میزان تلاش، انجام بهینه تکالیف، سواد دانش‌آموزان و کیفیت پیشرفت تحصیلی‌شان اثرات منفی بر جای گذارده است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). خصالی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود اذعان داشتند که آثار درازمدت این برنامه ارزشیابی، کاهش سواد دانش‌آموزان نسبت به قبل است و با وجود میلی که در دهه اخیر برای حضور در مدرسه بین دانش‌آموزان به وجود آمده است، شاهد کاهش سواد آنان و نیز بی‌اعتمادی جامعه به نظام آموزشی هستیم. صالحی و همکاران (۱۳۹۴) اولین و مهم‌ترین آسیب احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به شیوه فعلی را دامن زدن به بروز زمینه‌های شکل‌دهنده در پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی دانسته‌اند. پژوهش‌های متعددی، نیز نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آنها را تأیید کرده است (گیس، ۲۰۰۶؛ روبینسن و یودال، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، به نظر معلمان مشارکت‌کننده در این پژوهش ارزشیابی توصیفی فضایی را ایجاد کرده است که معلمان نمی‌توانند توانایی واقعی دانش‌آموزان را تخمین بزنند. از آنجایی که در ارزشیابی توصیفی، ملاک‌های درجه‌بندی دانش‌آموزان نادقیق است دانش‌آموز متوسط و عالی از یکدیگر تفکیک نمی‌شوند و تقریباً در یک سطح با عنوان خوب و خیلی خوب قرار می‌گیرند. بنابراین نمی‌توان به توانایی و سطح واقعی وضعیت دانش‌آموز پی برد. به علت نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، توانمندی‌های دانش‌آموزان برآورد دقیق نمی‌شود و درنهایت، فرصت مناسب برای ارتقای یادگیری و کاهش افت تحصیلی فراهم نمی‌آید. بروز و تعدد ضعف‌های مربوط به افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان که تعداد زیادی از معلمان به آن اذعان داشتند و

1. Gibbs

2. Robinson & Udall

برای مواجهه با مصادیق آن نیازی به تلاش آن چنانی نیست، زنگ خطری را برای نظام آموزشی به صدا درآورده است. تأیید این یافته‌ها، نتایج پژوهش‌های داخلی خوش‌خلق (۱۳۸۵) و خوش‌خلق و پاشریفی (۱۳۸۵) است. یکی از ضعف‌های عمده شناسایی شده، باور و اذعان به رعایت نکردن عدالت در سنجش توانمندی‌های دانش‌آموزان و تشخیص درست تفاوت‌ها بین عملکرد دانش‌آموزان است. صالحی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به باورهای دانش‌آموزان و والدین و غیرمنصفانه بودن روش ارزشیابی توصیفی در توجه به تفاوت‌ها بین دانش‌آموزان اشاره کردند و از تأثیرات مخرب این ذهنیت در عملکرد دانش‌آموزان ابرار نگرانی کردند. نتایج مطالعه اونگ کلی و همکاران^۱ (۲۰۰۸) نیز نشان داد که باور به وجود نظام ارزیابی عملکرد منصفانه و وضوح ملاک‌های ارزیابی نقش بسزایی در افزایش رضایت‌مندی و ارتقای انگیزش دارد. از سوی دیگر، رعایت نکردن عدالت در سنجش، پیامدهای جبران‌ناپذیری بر باورها، ذهنیت و عملکرد دانش‌آموزان دارد. از نظر وراگ^۲ (۲۰۰۱) تأثیرات ناعادلانه بودن سنجش معلمان به حدی است که ضمن کاهش عملکرد و تلاش در دانش‌آموزان، می‌تواند احساس عمیق خشم را تا دوران بزرگسالی در ذهن و رفتار آنها بر جای گذارد. به‌زعم تاپیا و پارادو^۳ (۲۰۰۶) استفاده درست و متناسب از رویکردهای سنجش، می‌تواند به افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان بینجامد. به‌زعم بریگز، وودفیلد، مارتین و سواتن^۴ (۲۰۰۸) باور و ذهنیت دانش‌آموزان مبنی بر دقیق بودن ملاک‌های سنجش و عادلانه بودن شیوه‌های درجه‌بندی یا نمره‌دهی آنها، نقش بسزایی در افزایش مشارکت آنها در فرایند یاددهی - یادگیری دارد. سردرگمی دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی از دیگر مشکلات مطرح شده در ارزشیابی توصیفی است. در مطالعه صالحی و همکاران (۱۳۹۴) تحلیل ادراکات ۱۴ نفر از ۲۳ نفر معلم مشارکت‌کننده به بازنمایی یکی از مهم‌ترین آسیب‌های بالقوه برنامه ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان منجر شد. آنان به دقت پایین و منصفانه نبودن برنامه ارزشیابی توصیفی در توجه به تفاوت‌های بین عملکرد دانش‌آموزان به‌ویژه شناسایی دانش‌آموزان شایسته و توانمند، تأثیرات مخرب این ذهنیت بر پیشرفت تحصیلی

1. Ong Kelly et al

2. Wragg

3. Tapia & Pardo

4. Briggs, Woodfield, Martin & Swatton

دانش‌آموزان را از مهم‌ترین نگرانی‌ها و آسیب‌های برنامه ارزشیابی توصیفی برشمردند که در صورت تداوم می‌تواند فرایند یاددهی یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان را با چالش‌های جدی مواجه کند. باور به وجود نظام ارزیابی عملکرد منصفانه و وضوح در ملاک‌های ارزیابی، نقش مهمی در افزایش رضایت‌مندی و ارتقای انگیزش دارد. در صورتی که ذهن دانش‌آموزان احساسی مبنی بر وجود ملاک‌های غیردقیق، یا روش‌های غیرعادلانه شکل گیرد، می‌تواند به شدت عملکرد دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع خود قرار دهد (پوفام^۱، ۲۰۱۲). اگر در ارزشیابی به گونه‌ای رفتار شود که فراگیران رابطه تلاش و عملکرد تحصیلی با ارزش‌گذاری را کمرنگ ببینند یا احساس نکنند می‌تواند ارزشیابی نقشی انفعالی را بر جای گذارد به گونه‌ای که در فراگیران توانمند، احساس نارضایتی و بی‌عدالتی را تقویت کرده و فراگیران کم‌کار را به انفعال و رضایت از وضعیت موجود دل‌خوش کند (خصالی و همکاران، ۱۳۹۴). از دیگر یافته‌های این پژوهش، نبود انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان است. انگیزه از عواملی است که می‌تواند به عنوان محرک فعالیت‌های دانش‌آموزان عمل کند، زیرا آنها می‌دانند که با اندک تلاشی نیز به مرحله بالاتر ارتقا می‌یابند. رقابت به عنوان محرکی قوی برای بالا رفتن انگیزه در تمام زمینه‌های کاری و درسی عمل می‌کند، اما امروز شاهدیم با ورود ارزشیابی کیفی - توصیفی به مدرسه‌ها با هدف تعریف شده کاهش رقابت‌ها، دانش‌آموزان مستعد با دانش‌آموزانی که در ارزشیابی کمی همیشه اختلافی با آنها داشتند و این اختلاف نیز دیده می‌شود، انگیزه‌های خود را از دست می‌دهند (خصالی و همکاران، ۱۳۹۴). غفاری و گویا (۱۳۹۳) در پژوهش خود از دیدگاه معلمان نشان دادند که ارزشیابی توصیفی موجب کاهش رقابت بین دانش‌آموزان می‌شود، ولی این کاهش رقابت، کاهش انگیزه را هم به دنبال دارد. در ارزشیابی سنتی که بر مبنای حداکثر نمره ۲۰ است، ارزشیابی دقیق و بیشتر، باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. خصالی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که بی‌میلی و بی‌انگیزگی به دلیل کاهش رقابت، از بین رفتن رقابت به دلیل بی‌توجهی 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. یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش، از بین رفتن

1. Popham

رقابت سازنده بین دانش‌آموزان است. رقابت ماهیتاً امری نامطلوب نیست و میزانی از آن برای ایجاد پویایی در دانش‌آموزان و افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان به پیشرفت تحصیلی خود، لازم به نظر می‌رسد. رقابت زمانی مخرب است که تبدیل به هدف شود، فراتر از توانایی فرد باشد و یا اینکه بیشتر از تهییج حس تعاون و همیاری، بر رقابت تأکید شود و به جای رقابت سازنده، بر موفقیت به هر شکل ممکن تأکید شود. بنابراین کاهش افراطی حس رقابت‌جویی در دانش‌آموزان، نه تنها نمی‌تواند مطلوب باشد که از اثرات نامطلوب محسوب می‌شود (نامور و همکاران، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۱) نیز تأثیرات معنی‌دار برنامه ارزشیابی توصیفی در کاهش تلاش و رقابت بین دانش‌آموزان را تأیید کرده است. خصلتی و همکاران (۱۳۹۴) معتقدند برای ایفای نقش شهروندی مسئول و مولد انتظار می‌رود رقابت که نقش اکسیر تحول در جوامع مدرن را ایفا می‌کند، جای خود را به تبانی که از عوامل اصلی در نبود 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. در واقع، به نظر می‌رسد نوعی نگاه افراطی در ارزشیابی توصیفی ترویج یافته که هر رقابتی را نامطلوب می‌داند. سلیقه‌ای عمل کردن معلمان، یکی از مسائلی است که معلمان در این پژوهش به آن اشاره کرده‌اند. از آنجا که ارزشیابی دقیقی از نحوه ارزشیابی معلمان در کلاس صورت نمی‌گیرد، معلمان هر کدام بنا به سلیقه خود اقدام به پر کردن فرم‌ها و نوشتن آن می‌کنند. نبود امکان مقایسه دانش‌آموز با خودش نیز از نکاتی است که معلمان اذعان کرده‌اند. یکی از هدف‌های ارزشیابی توصیفی، مشخص کردن توانایی‌های دانش‌آموز و سنجش آن با خود فرد است. در این ارزشیابی هر دانش‌آموز باید با پیشرفت خود مقایسه شود نه با دانش‌آموزان دیگر و از این رو اعتماد به نفس دانش‌آموزان بیشتر می‌شود (زمانی‌فرد، ۱۳۸۹). اما معلمان این پژوهش معتقدند که ارزشیابی توصیفی در شرایط فعلی به این هدف خود دست نمی‌یابد؛ زیرا این کار زمان زیادی را از معلم می‌گیرد. معلمان معتقدند ارزشیابی توصیفی زمینه‌ای را برای معلمان کم‌انگیزه فراهم کرده است. صالحی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته شدن اشاره کرد که چون تدریس معلم با شاخص‌های درست ارزیابی نمی‌شود انگیزه معلم‌ها کم شده است. معلمان دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی را نیز از

ضعف‌های ارزشیابی توصیفی می‌دانند. دخالت مدیران در فرایند ارزشیابی پایانی و اعمال نظر در فهرست‌های نمره‌دهی آموزگاران، با هدف بالا بردن آمار قبولی خود به رویارویی بسیاری از معلمان و مدیران منجر شده است. دخالت برخی از مدیران مدرسه‌ها در اعمال فشار بر نحوه و نتایج ارزشیابی و در نتیجه دخل و تصرف بیش‌ازحد گروهی از آنها در نتایج ارزشیابی به‌منظور کسب وجهه مناسب‌تر در منطقه سبب ارزشیابی کاذب می‌شود (خصالی و همکاران، ۱۳۹۴). از یافته‌های دیگر پژوهش در زمینه نگاه والدین به ارزشیابی توصیفی، می‌توان گفت که معلمان این پژوهش معتقدند والدین آگاهی لازم را از نحوه عملکرد ارزشیابی توصیفی ندارند و از آن احساس رضایت نمی‌کنند. تجربه‌های معلمان در زمینه نگاه والدین به طرح ارزشیابی توصیفی با نتایج خوش‌حلق و پاشا شریفی (۱۳۸۵) و کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) هماهنگ است. برای مثال، نتایج ارزشیابی خوش‌حلق و پاشا شریفی (۱۳۸۵) نشان داد که هدف کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره کاملاً تحقق‌نیافته یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است و یافته‌های پژوهش کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد که از دیدگاه معلمان حیطه‌های توجیه والدین و همکاری نکردن آنها موانع و چالش‌های پیش‌روی طرح ارزشیابی توصیفی هستند. خصالی و همکاران (۱۳۹۴) در نتایج پژوهش خود یادآور شده‌اند که آگاهی نداشتن والدین از وظایف‌شان و نحوه پایش عملکرد فرزندانشان، موجب شده که برخی از آنها به‌طور افراطی به کدهای خوب و خیلی خوب اعتماد کرده و به نوعی فریب این کدها را خورده‌اند. جمعیت زیاد کلاس‌ها و وقت‌گیر بودن این نوع از ارزشیابی و در پی آن شلوغی و از بین رفتن نظم و انضباط کلاس‌ها از دیگر مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان این پژوهش بود. برای رفع این مشکل پیشنهاد می‌شود نسبت دانش‌آموز به معلم کاهش یابد تا معلم بتواند کنترل بیشتری بر دانش‌آموزان و فعالیت‌های کلاسی آنها داشته باشد. علاوه بر این، در طراحی و اجرای چنین طرح‌هایی که به‌طور مستقیم معلمان اجراکننده آن هستند نظرات و پیشنهادهای معلمان در نظر گرفته شود. همچنین پیش از اجرا برای آماده‌سازی و همراهی معلمان آموزش‌های لازم داده شود (حسنی، ۱۳۹۳). به باور استرونک و تاکر^۱ (۲۰۰۳) بدون وجود معلمان توانمند و باکیفیت در کلاس، امکان موفقیت هیچ‌کدام از تلاش‌ها برای

^۱. Stronge & Tucker

اصلاح آموزشی وجود ندارد. نامور و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که از آنجا که اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به درگیری بیشتر معلمان با جریان یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارد و لازم است معلمان تعامل نزدیک‌تری با دانش‌آموزان داشته باشند؛ بنابراین بر میزان کار معلمان نسبت به نظام ارزشیابی قبلی افزوده شده و در برخی موارد معلمان گله‌مند بودند از اینکه فرصت استراحت ندارند و بیشتر خسته می‌شوند و پیشنهادشان برای رفع این ایراد کاهش تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها بود. نتایج پژوهش کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد که به دلیل افزایش کار معلمان در این طرح آنان زمان کافی برای تعامل و هم‌فکری با همکارانشان را ندارند. طرح ارزشیابی توصیفی در حالی مطرح و اجرایی شده است که اغلب کلاس‌های ابتدایی با حدود ۳۵ تا ۴۰ دانش‌آموز برگزار می‌شود. در سال‌های اخیر، ارزشیابی کیفی-توصیفی زحمات بسیاری 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 تفاوت‌های آنها نگاه کنند. اما باید پذیرفت معلم هر قدر هم توانمند باشد این حجم کار برای تعداد زیاد دانش‌آموز، وی را خسته و فرسوده خواهد کرد (خصالی و همکاران، ۱۳۹۴). یافته‌های این پژوهش به‌طور کلی نشان‌دهنده ناکارآمدی نظام ارزشیابی توصیفی است. با تأملی در انبوه مشکلات معلمان در اجرای فرایندهای کلاسی و به‌ویژه ارزشیابی دانش‌آموزان که با انتظاراتی همچون سنجش مستمر هم‌میزین شده است، می‌توان به ناهمسویی شرایط مدرسه‌ها با الزامات اشاره شده در ارزشیابی توصیفی پی برد. طرح ارزشیابی توصیفی، بسان بسته‌ای است اجرای صحیح آن به رعایت الزامات بسیاری نیاز دارد. اگر بهترین طرح، بدون توجه به وضعیت موجود یا صرفاً گزینش برخی از موارد آن اجرایی شود، ره‌آوردی ناچیز با آسیب‌های فراوان خواهد بود. پرواضح است که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه ارزشیابی توصیفی، به رعایت الزامات، پیش‌نیازها و امکانات متنوع و متعددی وابسته است، کم‌توجهی به رعایت این الزامات، موجب کاهش اثربخشی آن و بروز چالش‌های متعددی برای نظام آموزش ابتدایی شده است.

با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود با ایجاد زیرساخت‌های لازم برای اجرای ارزشیابی توصیفی که یکی از الزامات اساسی برای موفقیت این طرح است، سازوکارهایی برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و به وجود آوردن رقابت سازنده

میان آنها طراحی شود. با توجه به اینکه کارکرد مثبت سطحی از استرس بر ارتقای هوشیاری و در نتیجه افزایش یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان، مورد تأیید قرار گرفته است، اگر دانش‌آموزان پیش از ارائه آموزش و نسبت به یادگیری خود، تکالیف خود و نحوه ارزشیابی معلم، احساس مسئولیت کنند، هرچند این مسئله با کمی استرس همراه باشد، این امر بر کیفیت یادگیری و عملکرد آنها تأثیر مثبت برجای می‌گذارد. آنچه خطرناک است وجود استرس در فرایند آموزش است که می‌تواند تأثیرات مُخرب داشته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان طوری عمل کنند که دانش‌آموزان برای عملکرد خود سطوحی از انگیزش و استرس مثبت را داشته باشند. از سویی می‌توان برای آشنایی والدین با این ارزشیابی، جلسات توجیهی برگزار کرد و حتی می‌توان به دلیل وقت‌گیر بودن این شیوه ارزشیابی از پتانسیل والدین برای مشارکت در ارزیابی دانش‌آموزان استفاده کرد. کاهش جمعیت دانش‌آموز در هر کلاس یکی از پیشنهادهای به کارگیری درست این شیوه ارزشیابی است.

منابع

- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری، سعید علی (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی پرستاری و مامایی جامع‌نگر. فصلنامه دانشکده‌های پرستاری و مامایی استان گیلان، ۲۲ (۲)، ۶۳-۵۶.
- انتهاپی آرانی، علی؛ حسنی، محمد و شکاری، عباس (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۱۶)، ۱۱۹-۱۳۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- جلالی، رستم (۱۳۹۱). نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۱ (۴)، ۳۱۰-۳۲۰.
- حسنی، رفیق (۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴ (۷)، ۳۳-۶۰.
- خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان و بهرامی، مسعود (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵ (۱۲)، ۱۵۲-۱۲۱.
- خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۵). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. اولین همایش پیشرفت تحصیلی، تهران: انتشارات تزکیه.
- خوش‌خلق، ایرج و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲ (۴)، ۱۱۷-۱۴۷.
- رضاپور، یوسف (۱۳۹۵). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم دبستان‌های استان آذربایجان شرقی. نشریه آموزش و ارزشیابی، ۹ (۳۳)، ۶۹-۸۲.
- زاهد بابلان، عادل؛ فرج‌اللهی، مهران و هم‌رنگ، محمد (۱۳۹۳). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. نشریه فناوری آموزشی، ۷ (۱): ۵۴-۴۵.

- زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲۵، ۳۹-۵۲.
- 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.
- غفاری، سمیه و گویا، زهرا (۱۳۹۳). ارزشیابی توصیفی: نظریه بدون عمل. *رشد آموزش ریاضی*، ۳۲ (۳)، ۸-۱۳.
- فیجانی، نفیسه؛ سیفی، محمد و ناطقی، فائزه (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۳)، ۱۲۹-۱۴۶.
- کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱ (۱۳)، ۱۰۴-۱۱۴.
- کرمعلیان، حسن؛ جعفری هرنندی، رضا و عبادی، میرحسین (۱۳۹۲). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۲ (۸)، ۷۳-۹۲.
- کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی علویجه، اکرم و فروغی ابری، احمدعلی (۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰ (۱۲)، ۶۸-۵۳.
- لطف‌آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی در ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۱)، ۱۴۰-۱۰۹.
- محسن‌پور، محدثه (۱۳۹۰). ارزیابی داده‌های کیفی. *فصلنامه کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار*، ۱۶ (۳ و ۴)، ۵۵-۵۰.
- مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲). (رای ۷۳۷، ۷۱۰، ۷۱۴، ۶۷۴ و ۲۰۶ کمیسیون معین شورای عالی).

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و سیف درخشنده، سعید (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *علوم تربیتی*، ۳ (۱۰)، ۱۵۲-۱۴۳.

- Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability Tests in case study research: A literature review with “hands-on” applications for each research phase. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6 (2), 75 – 86.
- Black, P.; Williams, S. & Boston, J. (2002). *Working inside the black box phidelta kappan*. ERIC, data full text library.
- Briggs, M.; Woodfield, A.; Martin, C. & Swatton, P. (2008). *Assessment for Learning and Teaching in Primary Schools*. Learning Matters Ltd.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning, In C. Bryan & K. Clegg. (EDs). *Innovative assessment in higher education* (1rd ed. pp: 23–36). New York: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography – principles in practice*. London, New yourk: Routledge.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New bury park, sage publication.
- Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent. *Learning Environments Journal*, 12, (2), 85-99.
- Lubbers, M. J. et al (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 491-512.
- MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education, Abingdon* 17 (1), 23.
- Militello, M.; Schweid, J. & Sireci, S. G. (2010). *Formative assessment systems: evaluating the fit between school districts' needs and assessment systems' characteristics*. Educ Asse Eval Acc.
- Ong Kelly, K.; Angela Ang, S.Y. Ling Chong, W. & Sheng Hu, W. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 39-54.
- Robinson, A. & Udall, M. (2006). Using formative assessment to improve student learning through critical reflection, In C. Bryan &

- K. Clegg. (EDs). *Innovative ed.* pp: 92–99). New York: Routledge.assessment in higher education, (1rd).
- Popham, W. J. (2012). *Assessment Bias: How to Banish It.* Publication: Pearson Education, Inc.
- Straus, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research : techniques and Procedures for Developing Grounded Theory,* Third Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance.* Larchmont, NY: Eye on Education.
- Tapia, J. & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning & Instruction*, 16, 295- 309.
- Teresa, W. L. (2004). Formative assessment in general studies classrooms. *Hong Kong Teachers Center Journal*, 3, 141-154.
- Wragg, E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Primary School.* London: Taylor & Francis Group.

