

تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی

کیوان صالحی*

عباس بازرگان**

ناهد صادقی***

محسن شکوهی پیکتا****

چکیده

هدف این پژوهش، تحلیل ادراک معلمان در خصوص نقاط ضعف و قوت ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی است. سعی شد تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه به بازسازی معنایی ادراک معلمان از نقاط قوت و ضعف نظام ارزشیابی موسوم به ارزشیابی توصیفی پرداخته و نشان دهیم که این مشارکت‌کنندگان، چه درک و ارزیابی، نسبت به ضعف‌ها و نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی دارند. به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه کیفی نیمه‌ساختارمند استفاده شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، پس از انجام ۲۳ مصاحبه با معلمان - که عمدتاً معلمان با سابقه، دارای گرایش تحصیلی آموزش ابتدایی بودند - اشباع داده‌ها حاصل شد. تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش نقطه ضعف نظیر «کاهش شوق، حساسیت و انگیزه تلاش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل» و «افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان»، و هشت نقطه قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، نظیر «حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش‌آموزان» و «امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی دانش‌آموزان»، گردید. یافته‌ها نشان داد که معلمان مصاحبه‌شونده، پیامدهای متفاوتی را از اثرات اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، تجربه کرده‌اند و در مجموع با چالش‌های مضاعفی در فرایند یاددهی - یادگیری خود روبرو هستند که در مقاله حاضر به برخی از آنها پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: ادراک معلمان، تجربه زیسته، برنامه ارزشیابی توصیفی، مدارس ابتدایی، سنجش عملکرد، روش کیفی

مقدمه

بقا و پویایی جوامع در گرو کیفیت نظام‌های آموزشی در سطح ملی و بین‌المللی است. این امر خود در گرو تدارک شرایط مناسب برای غنی‌سازی فرایند یاددهی - یادگیری معنادار، عمیق و مداوم به‌ویژه در دوره ابتدایی است (پاوری، ۲۰۱۲؛ جیتومر، ۲۰۰۹؛ سیندلار، ۲۰۱۱؛ لیو، ۲۰۱۰؛ نیمالو، ۲۰۰۷)^۵. در این راستا، نظام سنجش آموخته‌ها، به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از نظام آموزش، نقش ویژه و چندگانه‌ای را ایفا می‌کند. از یکسو به گردآوری شواهدی برای سنجش میزان تحقق آموخته‌ها^۶ و دستیابی به اهداف پرداخته، از دگرسو نقش تسهیل‌گر برای تقویت و تحکیم

* استادیار دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (نویسنده مسئول)
keyvansalehi@ut.ac.ir

** استاد دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

*** استادیار دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

**** دانشیار دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

۵. Gitomer; Sindelar; Liu; Nxumalo; Pavri

۶. assessment of learning (AOF)

آموخته‌ها و کمک به تدریس و یادگیری^۷ را ایفا نموده (پاوری، ۲۰۱۲؛ سیندلار، ۲۰۱۱؛ شرمیز و دی‌وستا^۸، ۲۰۱۱؛ لمپریانو و آتانسو^۹، ۲۰۰۹) و در وضعیتی برتر، زمینه مناسب برای پرورش شهروندان مسئول، پاسخگو، مولد، مدد، متعهد، خودارزیاب، نقاد، خلق‌کننده دانش و یادگیرنده مادام‌العمر و موفق در ایفای نقش‌های متنوع و متعددی که در جامعه داشته یا خواهند داشت، را فراهم می‌آورد؛ آنچه که در رویکردهای سنجش اصیل^{۱۰} و سنجش به‌مثابه یادگیری^{۱۱} مورد توجه قرار می‌گیرد.

در نظام‌های نوین و پیشرفته سنجش‌آموخته‌ها، علاوه بر سنجش میزان تحقق اهداف، کشف نیازها، تصریح اهداف، شناخت نقاط ضعف و قوت، به اصلاح مستمر و غنی‌سازی فرایندهای یاددهی-یادگیری از طریق ارائه بازخوردهای اثربخش پرداخته تا ضمن کاهش نارسایی‌ها، بستر مساعدی برای رشد همه‌جانبه فراگیران، فراهم آید. در این نظام‌ها، با انتخاب دقیق و آموزش‌های بهینه و مستمر، شرایطی فراهم می‌گردد تا معلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای توأمان آموزش، پژوهش و سنجش برخوردار شوند، به گونه‌ای که آنها در عمل، ضمن مسئله‌شناسی، مسئله‌یابی و مسئله‌محوری، با هدایتی هوشمندانه و مشارکت موثر، صحیح و مسئولانه دانش‌آموز در فرایندهای یاددهی و یادگیری، او را نسبت به ضرورت خودارزیابی و توجه دقیق بر نقاط قوت‌ها و کاستی‌های خود، آگاه‌ساخته و توانمندی لازم برای ادامه تلاش‌های هوشمندانه مبتنی بر تشخیص نقاط ضعف فردی را تقویت می‌نمایند. در این نظام، بر ضرورت توجه، احترام و برنامه‌ریزی متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، تاکید می‌گردد. به‌دیگر سخن، در این نظام‌ها، تلاش معلمان بر این است تا با ایفای نقش سازنده در سراسر چرخه طراحی تا اجرای آموزش، شرایط مناسب برای بهبود سطح و عمق یادگیری و عملکرد فراگیران فراهم گردد به گونه‌ای که ضمن ایجاد بستر مناسب برای یادگیری معنادار و اصیل، لذت یادگیری را در ذائقه دانش‌آموزان ایجاد کرده و احساس نیاز به یادگیری مادام‌العمر را در آنان نهادینه کند.

نظام آموزش ابتدایی به دلیل نقش بی‌بدیلی که در شکل‌دهی به بنیان‌های تربیتی جوامع دارد، از رسالت و جایگاه رفیعی برخوردار است (کرنستون، مالفورد، کیتنگ و رید^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ وزارت امور خارجه هلند^{۱۳}، ۲۰۰۳). به نحوی که می‌توان تعالی جامعه و تحقق اهداف کلان آن را متأثر از کیفیت این نظام دانست. نتیجه مطالعات سازمان توسعه و همکاری اقتصادی^{۱۴} نشان می‌دهد که کیفیت نظام آموزشی و به‌ویژه آموزش ابتدایی، محور بنیادین رشد اقتصادی پایدار، کاهش فقر، افزایش ظرفیت پاسخ‌گویی به فضای رقابتی کار و فناوری در جهان امروز و به‌طور کلی، رفاه عمومی کشورها است (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی، ۲۰۱۱).

۷. assessment for learning (AFF)

۸. Shermis & Di Vesta

۹. Lamprianou & Athanasou

۱۰. Authentic assessment

۱۱. assessment as learning (AAL)

۱۲. Cranston, Mulford, Keating, & Reid

۱۳. Netherlands Ministry of Foreign Affairs

۱۴. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

کنکاشی در برنامه‌های تحول در کشورهای پیشگام، مؤید سرمایه‌گذاری و تمرکز آنها در کیفیت‌بخشیدن به نظام آموزش و پرورش به‌ویژه آموزش ابتدایی دارد. پیشنهاد و تاکید شده است که در دوره ابتدایی به عنوان، پایه‌ای‌ترین دوره که به درستی جایگاه خشت اول و پی و بنیاد ساختمان نظام آموزشی به شمار می‌رود، شایسته‌ترین و باکیفیت‌ترین مربیان و کادر آموزشی، مدیران، فضای و امکانات آموزشی، دقیق‌ترین طرح‌ها و برنامه‌ها و اصیل‌ترین تکالیف، شیوه آموزشی، مدیریت و جهت‌گیری آموزشی در این دوره تدارک دیده شود. سنگاپور از جمله کشورهای پیشگام در عرصه سنجش‌آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی است. اخیراً با شعار «تمرکز بیشتر بر آموزش ابتدایی به‌منظور آمادگی بهتر دانش‌آموزان برای آینده» با استفاده از سنجش فراگیر^{۱۵} (همه‌جانبه/ کل‌نگر) برنامه‌های موثر و تحول‌برانگیزی را در ارتقای آموزش ابتدایی برداشته است (لی، ۲۰۱۰).

نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی در ایران، از سال تحصیلی ۱۳۸۳ - ۱۳۸۲ باهدف 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 مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰ - ۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی، و به‌کارگیری کارنامه توصیفی و ابزارهایی برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متناسب با مقیاس مورد نظر است (حسنی، ۱۳۸۴). این طرح بر اساس مصوبه ۷۶۹، جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸، پس از یک دوره اجرای آزمایشی، از سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در تمامی مدارس ابتدایی کشور، به اجرا گذاشته شده است. با اجرای تدریجی این طرح، طی ۵ سال از سال تحصیلی ۸۸-۸۹، ابتدا پایه اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به‌طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفت (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). در حال حاضر این طرح در کلیه پایه‌های دوره ابتدایی در حال اجرا است.

پرواضح است که اجرای هر طرحی، با فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف‌هایی همراه است. طرح ارزشیابی توصیفی، نیز، از این قاعده مستثنی نبوده است. بررسی شواهد، مستندات و یافته‌های پژوهشی، وجود نقاط قوت، ضعف، موانع، و مشکلاتی در نظام سنجش‌آموخته‌ها در آموزش ابتدایی کشور، فقدان شناخت عمیق و ژرف نسبت به آنها را به تأیید می‌رساند. در این مطالعه کوشش شده است تا بدون هرگونه سوگیری، تجربه‌زیسته معلمان ابتدایی در اجرای این نظام، بازنمایی گردد. مروری بر پیشینه پژوهشی موجود، از تعدد و تنوع نقاط ضعف و مواردی از نقاط قوت در اجرای این نظام حکایت دارد. مبتنی بر مطالعات انجام‌پذیرفته، از مهم‌ترین نقاط قوت اشاره‌شده در خصوص اجرای این طرح می‌توان به تأثیر بیشتر بر میزان الف) همکاری بین دانش‌آموزان، ب) کارگروهی ج) کاهش رقابت د) افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث و گفتگو؛ ه) حذف اضطراب امتحان؛ و) مطابقت بیشتر با استانداردهای ارزشیابی اشاره نمود (نامور، راستگو، ابوالقاسمی و درخشنده، ۱۳۸۹؛ وکیلی و امینی، ۱۳۸۹؛ حسنی و

احمدی، ۱۳۸۶؛ موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ خوش خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵؛ خوش خلق و اسلامی، ۱۳۸۵؛ خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۴). از سوی دیگر، مروری بر یافته‌های منتشرشده، از وجود ضعف‌ها، بروز آثار و پیامدهای نامطلوبی برای دانش‌آموزان، معلمان و به‌طور کلی نظام آموزشی حکایت دارد که برخی ناشی از ماهیت طرح ارزشیابی توصیفی، برخی ناشی از نحوه اجرا و عدم تناسب این برنامه با وضعیت موجود اغلب مدارس کشور، و برخی نیز مربوط به نظام ارزشیابی سابق است.

مبتنی بر شواهد پژوهشی و مستندات موجود از مهم‌ترین ضعف‌های مرتبط با نظام سنجش‌آموخته‌ها می‌توان به، (۱) کاهش سطح انگیزش در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی به دلیل نبود رقابت (حسینی، ۱۳۹۰؛ ۲) تمرکز و تاکید نظام سنجش‌آموخته‌ها، بر نتایج یادگیری؛ تمرکز معلمان ابتدایی بر یادآوری و محفوظات و به تبع آن کم‌توجهی به فرایندهای عالی تفکر در دانش‌آموزان (گنجی، ۱۳۸۹؛ ۳) عدم موفقیت معلمان مدارس ابتدایی در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان (موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ ۴) عدم توفیق طرح ارزشیابی توصیفی در مؤلفه‌های توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، ارتقاء نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، تعمیق یادگیری، دوام و پایداری یادگیری، به‌کارگیری از انواع ابزارهای متفاوت سنجش توصیفی، استفاده از بازخوردهای فرایندی در مسیر بهبود یادگیری، ایجاد زمینه اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم به منظور رفع کاستی‌های فرایند یادگیری، کاستن از حساسیت والدین نسبت به نمره، بهبود فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری (خوش خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵؛ ۵) عدم توفیق طرح ارزشیابی توصیفی در هدف عمده خود مبنی بر کاهش استرس و ارتقاء ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان نظام سنتی (رضایی، ۱۳۸۵؛ ۶) عدم توفیق طرح ارزشیابی توصیفی در ارتقای کیفی عملکرد دانش‌آموزان (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۴؛ خوش خلق و اسلامی، ۱۳۸۵؛ ۷) رغبت پایین و نگرش منفی معلمان دوره ابتدایی به انجام فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر (پرویزیان و کاظمی، ۱۳۸۴؛ ۸) وضعیت نامطلوب میزان آگاهی معلمان ابتدایی از شیوه‌های ارزشیابی تکوینی (۱۳۸۴؛ ۹) عدم توفیق طرح ارزشیابی توصیفی در ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۴؛ ۱۰) فقدان الگویی روشن برای ارائه بازخورد در مدارس (خوش خلق و اسلامی، ۱۳۸۵؛ ۱۱) تسلط نظریه رفتارگرایی در عملکردهای معلمان مدارس ابتدایی به‌ویژه در بحث سنجش یادگیری دانش‌آموزان (فتحی، واجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ ۱۲) عدم رغبت معلمان دوره ابتدایی به انجام فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر (پرویزیان و کاظمی، ۱۳۸۴؛ ۱۳) فقدان ساختار و تناسب لازم بین تکالیف ارائه‌شده توسط معلمان با مشکلات یادگیری دانش‌آموزان (سپاسی، ۱۳۷۹؛ ۱۴) فقدان جایگاه پرسش‌های شفاهی در طرح درس معلمان ابتدایی (گنجی، ۱۳۸۹؛ ۱۵) نارضایتی معلمان از عدم فرصت کافی برای آموزش و سنجش میزان توفیق دانش‌آموزان در یادگیری مطالب (سپاسی، ۱۳۷۹؛ ۱۶) عدم شفافیت اهداف و چگونگی اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی برای معلمان، مدیران و دانش‌آموزان (پریخ و میرحسینی، ۱۳۸۵؛ ۱۷) عدم استفاده دیران از

ارزشیابی برای یادگیری در رفع مشکلات دانش‌آموزان (صادقی، ۱۳۸۷)؛ اشاره داشت که این امر ضرورت بررسی نتایج و پیامدهای ناشی از الگوی سنجش‌آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی، موسوم به ارزشیابی توصیفی، را دوچندان می‌نماید. بررسی شواهد اولیه، حکایت از اعتراض گسترده بسیاری از معلمان باتجربه در حوزه آموزش ابتدای و والدین و تأثیرات مخرب آن بر عملکرد آموزشی معلمان و به‌ویژه انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان و به تبع آن، کاهش عمق و کیفیت یادگیری در آن‌ها دارد.

به رغم شناسایی اثرات و پیامدهای مثبت و منفی فهرست‌شده برای برنامه ارزشیابی توصیفی، لیکن اکثریت مطالعات انجام‌شده، مبتنی بر روش‌شناسی اثبات‌گرایی و روش‌های کمی پژوهش است که بنا به ماهیت این قبیل مطالعات و وسعت یافته‌های برآمده از آن، لیکن، به نظر می‌رسد شناخت بدست‌آمده در بازنمایی پدیده مورد مطالعه، از عمق کافی برخوردار نبوده است. بدین منظور در پژوهش حاضر با درک این ضرورت، سعی شده‌است تا با استفاده از رویکرد مبتنی بر روش‌شناسی تفسیرگرایی، ضمن تحلیل تجربه‌زیسته معلمان ابتدایی و ادراک دیدگاه‌های آنها به عنوان مهمترین عنصر تأثیرگذار در هدایت فرایند یاددهی‌یادگیری، با کسب شناخت عمیق از پدیده مورد مطالعه، سایر ابعاد و زوایای مترتب بر اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بازنمایی شود. درک عمیق پدیده مورد مطالعه، تحلیل ادراک معلمان، می‌تواند به ما در عمق‌بخشیدن به شناخت از موضوع، غنی‌سازی یافته‌ها و بازسازی معنایی پدیده مورد بررسی، یاری رساند.

نتایج بررسی‌ها، شواهد و مستندات متعدد پژوهشی، نشان می‌دهد، نقش معلمان در توفیق نظام آموزشی، افزایش کیفیت فرایند یاددهی‌یادگیری و همچنین تعمیق یادگیری دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی از اهمیت بسزایی برخوردار است (سبیت^{۱۶}، ۲۰۱۱؛ عراقی، برزآبادی، بهجتی و نادریزاده، ۲۰۱۱؛ هنری، تامسون، فُرتنر، زالی، کرشاو^{۱۷}، ۲۰۱۰؛ ساکس^{۱۸}، ۲۰۰۹؛ پتل^{۱۹}، ۲۰۰۸؛ پیرکمالی، مومنی‌مهمویی، پاکدامن، ۱۳۹۲؛ ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱؛ عارفی، فتحی‌واجارگاه و ادری، ۱۳۸۸؛ وکیلی‌هریس، حجازی و اژه‌ای، ۱۳۸۸؛ کردنوقابی، و سیف، ۱۳۸۴). رهیافت‌ها و پیشنهادها برگرفته از این مطالعات، بر ضرورت توجه به نظرات و خواسته‌های معلمان به عنوان تسهیل‌گران امر تربیت به منظور ایجاد بالندگی و نشاط در جَوّ مدرسه و غنی‌سازی فعالیت‌های کلاسی از طریق توجه به دیدگاه‌ها، شناسایی خواسته‌ها و رفع مشکلات موجود صحنه‌گذارده است. بنابراین از یکسو، با توجه به اهمیت والای نظام سنجش‌آموخته‌ها و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرایند یاددهی‌یادگیری، و همچنین گذشت بیش از یک‌دهه از زمان اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بررسی پیامدهای خواسته و ناخواسته ناشی از جاری‌سازی این رویه در نظام آموزش ابتدایی، و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن، می‌تواند در افزایش شناخت و ارتقای کارآمدی،

۱۶. Sebate

۱۷. Henry., Thompson., Fortner., Zulli., & Kershaw

۱۸. Szucs

۱۹. Patel

نقش اساسی داشته باشد. از این رو مسئله اساسی در پژوهش حاضر، فقدان شناخت عمیق و موثق نسبت به ادراک ذهنی معلمان نسبت به نقاط ضعف و قوت ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی و پیامدهای آن بر فرایند تدریس و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. بدین منظور سؤال اصلی اینست که معلمان مدارس ابتدایی، چه ادراکی نسبت به نقاط ضعف و قوت ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی دارند؟

روش

در این پژوهش، با توجه به ماهیت موضوع مورد مطالعه، به مطالعه‌ای کیفی با رویکرد آمیک نیاز است. در رویکرد آمیک، که یکی از مفاهیم بنیادی در روش‌شناسی کیفی به‌شمار می‌رود، سعی بر این است تا به معنای درک، تفسیر و بازنمایی پدیده یا موضوع مورد بررسی «از نقطه نظرات افراد درگیر» با آن پرداخته شود.

در این پژوهش، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد عادی، پس از انجام ۲۳ مصاحبه با معلمان، اشباع داده‌ها حاصل شد.

در این پژوهش با ۲۳ نفر از معلمان ابتدایی، مصاحبه شد. نگاهی به ویژگی‌های فردی معلمان مورد مصاحبه، نشان می‌دهد که حدود ۷۰ درصد دارای مدرک فوق‌دیپلم؛ ۶۱ درصد دارای مدرک تحصیلی با رشته آموزش ابتدایی، ۶۱ درصد دارای سابقه تدریس بیش از ۱۵ سال و حدود ۷۹ درصدشان به لحاظ وضعیت استخدامی، رسمی هستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که گروه معلمان مصاحبه شده، به لحاظ آشنایی و تجربه در امر آموزش در وضعیت مناسبی قرار داشته‌اند.

در این پژوهش، از فن مصاحبه نیمه‌ساختارمند^{۲۰} برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. برای هدایت نظام‌یافته و رواند مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه‌گری تنظیم گردید. پس از تدوین پروتکل و وصول آمادگی مصاحبه‌شونده‌ها، طبق برنامه زمان‌بندی شده، به انجام گفت‌وگو و تنظیم و بازبینی متن گفتگوهای صورت گرفته، حول سؤالات محوری در قالب کاربرگ‌های تدارک دیده شده، اقدام گردید. با توجه به محدودیت زمانی معلمان در مدرسه، همچنین نگرانی‌های ناشی از تبعات مصاحبه در مدرسه، و به‌ویژه تمایل مصاحبه‌شوندگان به انجام مصاحبه در ساعات غیرکلاسی و جمیع شرایط، مصاحبه غیرحضور و تلفنی، مناسب‌ترین گزینه در نظر گرفته شد. ضمناً به‌منظور رعایت مسائل اخلاقی و با توجه به عدم تمایل مصاحبه‌شوندگان، به ضبط مصاحبه‌ها، و احتمال بروز خودسانسوری و محافظه‌کاری در ارائه نظرات و در نتیجه افت کیفیت داده‌ها در صورت اصرار برای ضبط جریان مصاحبه‌ها،

تصمیم گرفته شد تا از مصاحبه تلفنی و با روش یادداشت‌برداری حین مصاحبه، استفاده شود.^{۲۱} پیش از شروع مصاحبه به همه شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و عدم ضبط صدای آنان، اطمینان داده شد. دامنه زمانی مصاحبه‌ها از ۴۵ تا ۷۵ دقیقه در نوسان بود^{۲۲} و زمان مصاحبه‌ها در طول روز با توجه به ترجیح مصاحبه‌شونده، تنظیم گردید. در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای گلازی^{۲۳} استفاده شد. در گام ابتدا، تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط معلمان مشارکت‌کننده که به‌طور مرسوم پروتکل نامیده می‌شود، خوانده شد تا پژوهشگر با آنها مأنوس شود؛ سپس با هدف استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه گردید و جملات عباراتی که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط بود، استخراج شد. در ادامه تلاش شد تا معنای هر یک از جملات مهم، پی برده شود. مراحل فوق برای هر یک از پروتکل‌ها، تکرار گردید و معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم، در قالب خوشه‌هایی از موضوعات اصلی (تم‌ها) دسته‌بندی شد. در ادامه به منظور شناسایی و بازنمایی نقاط قوت و ضعف موجود، نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق شد. در نهایت سعی شد تا به منظور توصیف ساختار ذاتی پدیده مورد مطالعه، بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی آن تدوین شده و پدیده مورد بررسی به گونه‌ای جامع و ژرف‌نگرانه توصیف شود. سرانجام و به منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، نتایج بدست‌آمده در اختیار مشارکت‌کنندگان گذاشته شد و بعد از تعدیل جزئی و تأیید اکثریت یافته‌ها، فرایند تحلیل به پایان رسید و گزارش نهایی تدوین شد. نگارش مقالات به روش کیفی، متضمن گزارش داده‌های متنی (نه عددی) است و به وسیله لغات، موضوعات و نوشته‌ها مشخص می‌شود. اغلب از نقل‌قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان استفاده می‌شود و اغلب از ضمیر اول شخص مفرد، یا در اصطلاح «صدای فعال»^{۲۴} استفاده می‌شود. چنین صدایی منجر به اطمینان بیشتر می‌شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر سعی گردید، این ویژگی‌ها در نگارش مورد توجه ویژه قرار گیرد.

ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی

در خصوص ارزیابی پژوهش‌های کیفی، چهار رویکرد وجود دارد. در دیدگاه اول، از ملاک‌های سنتی (روایی، پایایی و عینیت) برای ارزیابی پژوهش‌های کیفی، استفاده می‌شود. دیدگاه دوم، از ملاک‌های مجزایی، متناسب با پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود (هلی و پری، ۲۰۰۰). در دیدگاه سوم، به‌طور تلفیقی از ملاک‌های کمی و کیفی

۲۱. وجود آرامش برای همکاری پاسخ‌دهندگان و کیفیت داده‌های گردآوری شده در فرایند مصاحبه‌ها، از مهمترین ره‌آورد‌های اتخاذ این رویه در مصاحبه‌ها بود. در انتخاب نوع روش ثبت داده‌ها، مکان و نحوه، میزان مصاحبه و سایر همکاری مرتبط، به لحاظ رعایت مسائل اخلاقی، شرایط پاسخگو اصل و ترجیح اساسی تلقی می‌شود.

۲۲. برای برقراری ارتباط صمیمی و جلب اعتماد بیشتر شرکت‌کنندگان، پیش از ورود به بخش اصلی مصاحبه‌ها، و پس از هر مصاحبه، به گفت و گوی عمومی و روزمره سپری می‌شد.

۲۳. Colizzi's seven- step method

۲۴. active voice

استفاده می‌شود و در دیدگاه چهارم، برخی بر این باورند که ماهیت پژوهش‌های کیفی به گونه‌ای است که نباید از هیچ ملاک ثابتی برای ارزیابی پژوهش کیفی استفاده کرد. در پژوهش حاضر، مبتنی بر دیدگاه سوم (دیدگاه تلفیقی) از ملاک‌های چندگانه سنتی بهره گرفته شد. برخی از ملاک‌های بررسی پژوهش کیفی که مشابه ملاک‌های پژوهش کمی اما متناسب با پژوهش‌های کیفی است عبارت‌اند از: صحت و اعتمادپذیری^{۲۵} (معادل روایی درونی)؛ انتقال‌پذیری^{۲۶} (معادل روایی بیرونی یا قابلیت تعمیم)؛ وابستگی و اتکاپذیری^{۲۷} (معادل پایایی)؛ تأییدپذیری^{۲۸} (معادل عینیت) (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵؛ گل افشانی، ۲۰۰۳؛ شنتون، ۲۰۰۴)^{۲۹}. در ادامه در قالب جدول (۱)، به اختصار ضمن تعریف هر یک از ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی، اقداماتی که برای تأمین آن ملاک انجام شد، فهرست گردیده است.

جدول ۱. ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی و اقدامات انجام شده برای تأمین آنها در پژوهش حاضر

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
صحت یا روایی درونی	صحت داده‌ها، بیشتر به غنای داده‌ها، انسجام داده‌ها و توانایی تحلیل پژوهشگر بستگی دارد. صحت به وسعت تأیید تفسیر پژوهشگر، توسط افراد دیگر اشاره دارد، یعنی به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا افراد دیگر به غیر از پژوهشگر، تفسیر و نتیجه‌گیری او را تأیید می‌کنند (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰ نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به اعتقاد پاتون (۲۰۰۲)، رعایت این ویژگی در مطالعات کمی، تابعی از کیفیت ساخت ابزار اندازه‌گیری است درحالی‌که در پژوهش، ابزار اصلی خود پژوهشگر است (نقل در ایزکور، ۲۰۱۳: ۹۴) و بخشی از مؤلفه‌های مؤید بر رعایت این ویژگی، از توانایی پژوهشگر در هدایت جریان پژوهش و تفسیر یافته‌ها نشأت می‌گیرد.	به منظور افزایش صحت داده‌ها، از سه نفر از معلمان آشنا با ماهیت مسئله پژوهش، کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده از سوی پژوهشگر، بپردازد.
انتقال‌پذیری در مقابل روایی بیرونی	در تحقیق کمی، اعتبار بیرونی به تعمیم‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های متفاوت و قابلیت کاربرد یافته‌ها و نتیجه‌گیری در شرایط دیگر گفته می‌شود. در پژوهش کیفی فرض می‌شود که جایگاه دنیای واقعی به‌طور غیرقابل اجتنابی تغییر می‌کند، بنابراین تکرار، ممکن نیست (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰ نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به زعم گوبا و لینکلن، پژوهشگران کیفی به جای نیاز به مسلم پنداشتن ثبات ذاتی پدیده‌ای که مطالعه می‌کنند، نیاز دارند که بین عدم ثبات که قسمتی از زمینه پژوهش است و اینکه واقعیت‌ها در طی فرایند پژوهش ساخته می‌شوند، هماهنگی به وجود آورند. البته پژوهشگر کیفی نمی‌تواند به‌طور دقیق انتقال‌پذیری یافته‌ها را مشخص کند و فقط می‌تواند اطلاعات کافی به خواننده ارائه دهد تا او بتواند تشخیص دهد که آیا یافته‌ها در موقعیت‌های جدید کاربرد دارند یا نه؛ به اعتقاد هومن (۱۳۸۵) طرح‌ها و روش‌های تحلیل کیفی، معمولاً روایی بیرونی بیشتری نسبت به روایی درونی دارند. چون این طرح‌ها نسبت به طرح‌های کمی و شدیداً کنترل‌شده، بیشتر مبتنی بر واقعیت هستند (ص ۲۲۲). چندسویه‌سازی، روشی است که به انتقال‌پذیری داده‌ها کمک می‌کند و به عنوان شاهدهی برای روایی و پایایی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گوین، ۲۰۰۸؛ گل افشانی، ۲۰۰۳).	به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، از راهبرد چندسویه‌سازی داده‌ها (با استفاده از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه)، چندسویه‌سازی بررسی‌کننده/ پژوهشگر (با استفاده از دستیار پژوهشی در فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها)، چندسویه‌سازی محیطی (با انجام از مصاحبه‌ها در مکان و زمان‌های متفاوت شامل مدرسه و منزل)، استفاده گردید. تا بر میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده، افزوده شود.
وابستگی و اتکاپذیری	در تحقیق کمی، پایایی به معنی تکرارپذیری، ثبات نتایج در طول زمان و شباهت اندازه‌گیری در طول زمان است. پژوهشگران کیفی، توجه زیادی به روایی دارند. لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) معتقدند که چون روایی بدون پایایی نمی‌تواند وجود داشته باشد، بنابراین هیچ صحتی بدون اتکاپذیری وجود ندارد و ارائه یکی برای استنباط دیگری کافی است. اگر یافته‌های مطالعه قابل اتکا باشند، از دقت و هماهنگی و ثبات نیز برخوردار خواهند بود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به زعم هومن (۱۳۸۵) به‌منظور ارزشیابی اتکاپذیری، لازم است تا پژوهشگر مدارک کافی مرتبط با پدیده مورد مطالعه را در اختیار داشته‌باشد و به‌طور مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف نماید.	سعی شد تا با تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص پدیده مورد مطالعه، به‌گونه‌ای مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش توصیف گردد.

۲۵. credibility & trustworthability Vs. internal validity

۲۶. transformability Vs. generalizeability

۲۷. dependability Vs. reliability

۲۸. confirmability Vs. objectivity

۲۹. Guba & Lincoln; Golafshani; Shenton

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
تأیید پذیری	تأییدپذیری در مقابل عینیت مطرح شده است. تأییدپذیری، به درجه‌ای که نتایج می‌توانند مورد تأیید، قرار گیرند، اشاره دارد. پژوهشگران کیفی سعی می‌کنند که با جزئیات کافی، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را توضیح دهند، به گونه‌ای که یک خواننده بتواند، ببیند که چگونه آنها به‌طور منطقی به این نتایج دست یافته‌اند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱).	سعی شد تا با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری یافته‌ها، تأمین گردد.
قانع‌سازی خواننده	قانع‌سازی خواننده، که اعتماد را منعکس می‌سازد از راه‌های مختلفی نظیر الف) توضیح فرایند پژوهشی واضح و منسجم، ب) ارائه شواهد واضح درباره مدت‌زمانی که در میدان پژوهش صرف می‌شود؛ ج) وجود داده‌های حمایت‌کننده در اشکال چندگانه متن‌های میدانی به‌منظور کمک به تبیین‌های جامع؛ د) به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کننده در گزارش پژوهش کیفی؛ ه) استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر؛ و) بررسی مداوم یافته‌ها؛ ز) درگیری شرکت‌کنندگان در فرایند بررسی؛ ح) نحوه‌ای که سؤال‌های پرسیده شده‌است؛ انجام می‌پذیرد. به زعم ابوالمعالی (۱۳۹۱)، تمامی موارد فوق به قانع‌سازی و در نتیجه اعتماد مربوط می‌شود. در مطالعه‌ای اصیل و منعطف، سدهای شرکت‌کنندگان در کار حضور دارند و پژوهشگران موارد و مثال‌های واضح را آشکار و تحلیل می‌کنند.	به منظور قانع‌سازی خوانندگان، از رویه‌های، «به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کنندگان در گزارش پژوهش کیفی»، «استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر» و «نحوه‌ای که سؤال‌های پرسیده شده، استفاده گردید.

یافته‌ها

هدف پژوهشگر، قضاوت در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه و ادراک معلمان نیست، بلکه تلاش بر این است تا همچون آینه‌ای شفاف، ضمن توصیف، تحلیل و انعکاس سطح و عمق ذهنیات و ادراک معلمان، تبعات احتمالی ناشی از وجود این وضعیت و ذهنیات معلمان بر روند کار آن‌ها و به‌ویژه، پیامدهای آن بر کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مورد بازنمایی قرار گیرد.

هنگامی که پژوهشگر در فرایند گفت و گو از معلمان سؤال کرد که "آیا می‌توانید برای اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، نقاط قوتی را متصور شوید؟"، با پاسخ‌های متنوع و متناقضی مواجه شد؛ برخی، در شکل کاملاً بدبینانه، آن را مورد انتقاد قرار داده و «بدون نقطه قوت» معرفی می‌کردند. اما برخی که اکثریت معلمان را شامل گردید، برنامه ارزشیابی توصیفی را طرحی «دارای نقاط ضعف بی‌شمار و نقاط قوت اندک» معرفی نمودند. واکاوی عمیق‌تر روایت‌های معلمان، علاوه بر آن که به مقوله‌بندی داده‌های کیفی منجر شد، به ایجاد درک و دریافت فهم عمیق‌تری نسبت به ارزشیابی توصیفی کمک نمود. بر اساس آنچه در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش ذکر گردید، معانی و عبارات‌های برگرفته از روایت‌های معلمان مورد مصاحبه، در برگزیده برخی خصیصه‌های مرتبط با عملکرد دانش‌آموزان است که فهم و درک وسیع‌تری را نسبت به ارزشیابی توصیفی به همراه دارد.

در مجموع، تحلیل عمیق دیدگاه‌های آنها، به ترتیب فراوانی پاسخ‌های بدست‌آمده، موجب شناسایی و دسته‌بندی هشت نقطه قوت شامل: (۱) «حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش‌آموزان»، (۲) «امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی دانش‌آموزان»، (۳) «کاهش استرس دانش‌آموزان»، (۴) «فرایندی بودن سنجش دانش‌آموزان (بر طبق بخش‌نامه‌ها)»، (۵) «کاهش دردهای معلمان در خصوص پاسخگویی به والدین»، (۶) «کاهش پدیده مطالعه شب امتحان»، (۷) «حل مسئله مردودی دانش‌آموزان به خاطر ضعف در یک درس»، (۸) «انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم» گردید. در ادامه هر یک از نقاط قوت برشمرده شده، مورد تحلیل قرار گرفته شده است.

الف) حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش‌آموزان

اولین نقطه قوت شناسایی شده ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، «حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش‌آموزان» است. حدود نیمی از معلمان مورد مطالعه (۱۰ نفر از ۲۳ نفر)، در این زمینه ابراز رضایت می‌نمودند. به نظر آنها پیش‌تر هر یک از معلمان به ناچار می‌بایست فهرست اسامی دانش‌آموزان و نمرات کسب‌شده را به صورت دستی تهیه می‌نمود و برای نهایی شدن آن، بعضاً تا چند مرتبه نیاز بود تا پاک‌نویس شود و این امر باری را بر دوش معلمان قرار می‌داد. رایانه‌ای شدن فرم‌های ارزشیابی در طرح توصیفی، معلمان را از نگارش این فهرست‌ها رهایی بخشید. هرچند این نقطه قوت برشمرده شده از سوی معلمان، بیشتر از اینکه به ماهیت ارزشیابی توصیفی ربط داشته‌باشد، به پیشرفت در حوزه فناوری اطلاعات و به کار بستن آن در مدارس بستگی دارد، اما تلاش بر این است تا ادراک معلمان، فارغ از قضاوت در خصوص درستی یا نادرستی آن، بازنمایی گردد.

ب) امکان استفاده از روش‌های متنوع در ارزیابی دانش‌آموزان

دومین نقطه قوت ادراک‌شده از سوی معلمان، «امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی دانش‌آموزان» است. بیش از یک‌سوم معلمان مورد مطالعه (۹ نفر از ۲۳ نفر)، نسبت به استفاده متنوع از روش‌های مختلف در طرح ارزشیابی توصیفی، ابراز رضایت می‌نمودند. موفقیت یا شکست در یک درس یا برنامه نباید فقط مبتنی بر یکی دو امتحان باشد. متخصصان سنجش‌آموزش، پیشنهاد کرده‌اند که لازم است تا روش‌ها و شیوه‌های ارزیابی متنوعی را برای یادگیرنده فراهم کرد تا ضمن زمینه‌سازی برای هر یک از فراگیران در ارائه توانمندی خود، پیشرفت تحصیلی او نیز به گونه‌ای دقیق و منصفانه مشخص گردد. طرح ارزشیابی توصیفی، توانسته است تا حدی به این نیاز، پاسخ مثبتی دهد و این امر از نقاط قابل توجه و درخور تحسین این طرح به‌شمار می‌رود.

ج) کاهش استرس دانش‌آموزان^{۳۱}

سومین نقطه قوت اشاره‌شده، «کاهش استرس دانش‌آموزان» است. بیش از یک‌سوم معلمان مورد مطالعه (۸ نفر از ۲۳ نفر)، کاهش استرس دانش‌آموزان و فاصله گرفتن از استرس نمره را از نقاط قوت طرح برشمردند. تمرکز بر محتوای درسی، ابزارها و شیوه‌ها در ارزشیابی دانش‌آموزان، و سخت‌گیری بر آن، ضمن اینکه با رویکردهای نوین سنجش به‌ویژه سنجش اصیل، منافات دارد، تا حد زیادی می‌تواند به بروز فشار و در صورت شکست، سرخوردگی در دانش‌آموزان دامن زند. به نظر می‌رسد، طرح ارزشیابی توصیفی توانسته است تا حدی این مسئله را برطرف سازد، اما بررسی‌های بیشتر نشان‌داد، که کم‌توجهی به نحوه پیاده‌سازی صحیح طرح ارزشیابی توصیفی، منجر به بروز افراط در کاهش حساسیت و مسئولیت‌پذیری برخی از دانش‌آموزان نسبت به مسائل درسی و تکالیف شده‌است. در خصوص ارزشمندی این نقطه قوت برشمرده شده از سوی معلمان، می‌توان یک اصل را مطرح نمود. اگر این کاهش استرس، منجر به افزایش انگیزه، عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود، می‌توان آن را ارزشمند تلقی کرد و اگر تأثیر منفی بر انگیزه، عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌باشد، ارزشمند قلمداد نمی‌شود. همان‌گونه که در بخش نقاط ضعف به آن اشاره خواهد شد، کاهش استرس در طرح حاضر، به گونه‌ای شده است که به قول بخش وسیعی از معلمان، دانش‌آموزان را «بی‌خیال و اهمال‌کار» نموده و تا جایی پیش‌رفته که بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان در هر کلاس، نسبت به یادگیری و تکالیف خود احساس مسئولیت

۳۱. کاهش استرس دانش‌آموزان، که از سوی برخی از معلمان به عنوان نقطه مثبت طرح ارزشیابی توصیفی برشمرده شده است، بدلیل افراطی که در این مسئله به وجود آمده، عملاً موجب افت انگیزه و بی‌خیال شدن دانش‌آموزان از روند تلاش و رقابت (حتی به شکل سازنده آن) شده است که در بخش نقاط ضعف، به طور مبسوط به آن پرداخته شده است.

پایینی دارند. لذا به رغم اشاره تعداد زیادی از طرح‌های پژوهشی مبنی بر نقطه قوت دانستن کاهش میزان استرس امتحان دانش‌آموزان از زمان اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، به نظر می‌رسد نتوان آن را بدون در نظر گرفتن اثراتش بر کیفیت عملکرد، انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به عنوان نقطه قوت طرح به شمار آورد و لازم است تا این مسئله با کنکاش بیشتری مورد بررسی قرار گیرد.

د) فرایندی بودن سنجش دانش‌آموزان

چهارمین نقطه قوت ادراک‌شده از سوی معلمان، «فرایندی بودن سنجش دانش‌آموزان» است. بیش از یک‌ششم معلمان مورد مطالعه (۴ نفر از ۲۳ نفر)، فرایندی بودن سنجش دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی، را به عنوان نقطه قوت معرفی نمودند. توجه و تمرکز سنجش بر فرایند یاددهی‌یادگیری، از مهمترین عناصری است که در رویکردهای نوین سنجش، پیشنهاد شده است. در این راستا متخصصان علوم سنجش آموزش پیشنهاد کرده‌اند که لازم است تا ارزیابی دانش‌آموزان در جریان یاددهی و یادگیری و به گونه‌ای مستمر صورت پذیرد و از نگاه صرفاً بروندادمحور به امر سنجش دانش‌آموزان که در ارزشیابی پایانی صورت می‌پذیرد، پرهیز شود (پکار، سروی، و ککاله، ۲۰۰۹؛ آزوسو، هانگریا و ادستروم، ۲۰۱۰؛ ردی، ۲۰۱۱؛ ال‌کفافی، ۲۰۱۲)^{۳۲}. در رویکردهای نوین سنجش عملکرد فراگیران، استفاده از دو رویکرد «سنجش برای یادگیری» و «سنجش به‌مثابه یادگیری»، با هدف ارتقای فعالیت‌های سنجشی معلمان و ایجاد یا تسهیل فرصت‌هایی برای تعمیق یادگیری فراگیران پیشنهاد شده است (براون^{۳۳}، ۲۰۰۵؛ ال‌کفافی، ۲۰۱۲). طرح ارزشیابی توصیفی با هدف‌گذاری و توصیه به معلمان برای توجه به فرایند شکل‌گیری یادگیری در فراگیران، تا حدی این مسئله را مورد توجه قرار داده است، هرچند که بررسی گزارش‌ها و به‌ویژه تحلیل نظرات معلمان، نشان می‌دهد که اجرای آن، با ضعف‌ها و محدودیت‌های بی‌شماری همراه شده است. به‌زعم برخی از معلمان، به دلیل عدم وجود نظارت دقیق بر کیفیت کار معلمان، تعدد کارها و به‌ویژه تعداد بالای دانش‌آموزان در هر کلاس، عملاً معلمان قادر نیستند تا فعالیت‌های مرتبط با سنجش مستمر، را به خوبی انجام دهند و برخی از آنها گزارش نمودند که در بیشتر مواقع، کارهای مربوط به فرایند سنجش مستمر را یکجا و در منزل برای یک هفته تا یک‌ماه کاری، تکمیل می‌نمایند. در این خصوص توجه به دیدگاه معلم شماره ۱۷ و ۱۸ می‌تواند رهگشا باشد؛ «در ارزشیابی معلم، ناظر فقط به دفتر کلاس توجه می‌کند ... کاری به کیفیت کلاس و یادگیری دانش‌آموزان ندارد... [این رویه] باعث شده، تفاوت بین معلمای متعهد و کم‌کار دیده نشه و بیشتر معلمان، پُر کردن دفتر کلاسی برایشون مهم‌تر باشه ... [و نسبت] به یادگیری دانش‌آموزان کم‌توجهی می‌کنن». این مسئله و اثرات آن در مطالعه صادقی (۱۳۸۷) به گونه‌ای دیگر اشاره شده است: معلمان در این مطالعه اذعان داشتند که زمان کافی برای سنجش مستمر ندارند چرا که باید دانش‌آموزان را برای امتحان آخر سال آماده کنند؛ معلم دیگر بر این باور بوده است که «ارزشیابی مستمر که به‌صورت فعلی، مجبور به انجام‌دادن آن هستیم، برای پاسخگویی به مسئولین آموزش و پرورش بوده و دفتر را پُر از نمره می‌کنیم. این نمرات برای دانش‌آموزان اضطراب‌آور است» (ص ۱۹۵).

ه) کاهش دردهای معلمان در خصوص پاسخگویی به والدین

پنجمین نقطه قوت ادراک‌شده، «کاهش دردهای معلمان در خصوص پاسخگویی به والدین» است. بیش از یک‌هشتم معلمان مورد مطالعه (۳ نفر از ۲۳ نفر)، کاهش دردهای معلمان در خصوص پاسخگویی به والدین را به عنوان نقطه قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، معرفی نمودند. بررسی موشکافانه‌تر دلایل معلمان برای وقوع این

۳۲. Azasu., Hungria., & Edström; Reddy; El-Kafafi; Pecar., Cervai., & Kekäle

۳۳. Brown

پدیده، نشان داد که هرچند معلمان کم شدن در دسرهای خود برای پاسخگویی به والدین را نقطه قوت طرح ارزشیابی توصیفی می‌دانند، اما به نظر می‌رسد، به رغم واقعیت ناشی از کاهش نیاز معلمان برای پاسخگویی به نارضایتی‌های والدین، لیکن این کمتر شدن رجوع والدین و نیاز به پاسخگویی‌ها، در حقیقت می‌تواند از سویی، نقطه ضعف طرح ارزشیابی توصیفی تلقی شود. چرا که در سیستم موسوم به نمره‌ای، وقتی والدین می‌دیدند نمره فرزندشان، به هر میزان کم می‌شد، دلیل کم شدن را جویا می‌شدند و معلم موظف بود، پاسخ قانع‌کننده‌ای را به والدین بدهد، درحالی‌که در ارزشیابی توصیفی که از برجسب‌های کلی «خوب» و «خیلی خوب»، «در حد انتظار» و «نیاز به تلاش»، استفاده می‌شود، طبیعتاً در فضای کلی و ابهام، سؤالات هم کلی بوده و کمتر تولید می‌شود، و قاعدتاً نیاز به پاسخگویی را کاهش داده و عملاً به‌طور پنهان، بر نگرانی والدین افزوده است. وقتی دامنه تصمیم‌گیری در خصوص کودکان از مقیاس فاصله‌ای ۰ تا ۲۰ به سطوح چهارگانه «خیلی خوب»، «خوب»، «در حد انتظار» «نیاز به تلاش بیشتر» کاهش می‌یابد، عملاً دقت سؤالات و فرصت‌های تولید آن هم کاهش می‌یابد و لذا کمتر شدن سؤالات والدین، حتی اگر منجر به خلاص شدن معلمان از سؤالات مکرر، شود، نمی‌تواند به‌طور قطع و یقین، نقطه قوتی برای طرح بر شمرده شود! این مسئله وقتی تأمل‌برانگیزتر است، که برخی از معلمان از پدیده‌ای عجیبی به نام «قبولی کامپیوتری» و تأکید پنهانی از سوی برخی از مدیران مدارس مبنی بر عدم ارزشیابی دانش‌آموزان در سطح چهارم، یعنی «نیاز به تلاش بیشتر»، سخن به میان آوردند. این مسئله به گونه‌ای دیگر از سوی یکی از معلمان در مطالعه صادقی (۱۳۸۷) تشریح شده است: "این که نمی‌توانیم نمره کمتر از ۱۸ به عملکرد دانش‌آموزان بدهیم، برای این است که همه دانش‌آموزان انتظارات بالا دارند" (ص ۱۹۳)؛ همچنین می‌افزاید "ارزشیابی در اختیار معلم نیست" (ص ۱۹۳). بررسی‌های بعدی نشان داد که تجربه شخصی یا شنیده شده برخی از معلمان نسبت به تغییر ارزشیابی‌های به عمل آمده و همچنین گاهاً وجود تبعات منفی برای معلمان سرپیچی‌کننده از درخواست برخی از مدیران یا ناظم‌ها برای عدم ارزشیابی دانش‌آموزان در سطح چهارم طیف قضاوت، منجر به شکل‌گیری نوعی ذهنیت منفی و تمایل به محافظه‌کاری و پیروی از این رویه عجیب و مخرب شده است. هرچند این رویه غلط، ارتباطی به ماهیت ارزشیابی توصیفی ندارد و برگرفته از عدم نظارت کافی و اجرای سلیقه‌ای رویه‌های سنجش در برخی از مدارس به شمار می‌رود، لیکن توجه به این آسیب‌ها، می‌تواند برای برنامه‌ریزان و ناظرین طرح‌های آتی، کمک‌کننده باشد.

(و) کاهش پدیده مطالعه شب امتحان

ششمین نقطه قوت ادراک شده از سوی معلمان، «کاهش پدیده مطالعه شب امتحان» است. بیش از یک‌هشتم معلمان مورد مطالعه (۳ نفر از ۲۳ نفر)، کاهش پدیده مطالعه شب امتحان را به عنوان نقطه قوت طرح ارزشیابی توصیفی، معرفی نمودند. به جرئت می‌توان یکی از معضلات نظام‌های آموزشی را پدیده مطالعه شب امتحانی دانست که تبعات بسیاری را برای دانش‌آموزان، نظام آموزشی و جامعه به همراه خواهد داشت. البته این مسئله، بیشتر ناشی از کیفیت روش تدریس و ملاک‌های غلط ارزشیابی معلم است که طرح درس خود، را به گونه‌ای تنظیم و اجرا می‌کند، تا به دانش‌آموزان القا شود، با تلاشی که در بازه زمانی امتحانات دارند، می‌توانند نظر مساعد معلم و حدنصاب قبولی را بدست آورند. درحالی‌که اگر در طرح درس معلمان دقت کافی شود، عملاً این پدیده کمتر مشاهده خواهد شد. کمرنگ شدن امتحان در برنامه ارزشیابی توصیفی و توجه به سنجش مستمر در

فرایند تحصیل، منجر به کمتر شدن پدیده مطالعه شب امتحانی گردید که از نقاط قوت برنامه ارزشیابی توصیفی به شمار می‌رود.

ز) رفع معضل مردودی دانش‌آموزان به خاطر ضعف در یک درس از طریق ارتقای خود به خودی

هفتمین نقطه قوت ادراک‌شده از سوی معلمان ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، «رفع معضل مردودی دانش‌آموزان به خاطر ضعف در یک درس از طریق ارتقای خود به خودی» است. حدود یک‌دهم از معلمان مورد مطالعه (۲ نفر از ۲۳ نفر)، رفع معضل مردودی دانش‌آموزان به خاطر ضعف در یک درس از طریق ارتقای خود به خودی را به‌عنوان نقطه قوت طرح ارزشیابی توصیفی، معرفی نمودند. هرچند که به باور دو نفر از معلمان، این پدیده از نقاط قوت طرح به شمار می‌رود، اما ضرورت دارد تا به منظور قضاوت صحیح در خصوص این پدیده، به گونه‌ای گسترده، پیامدهای آن مورد بررسی قرار گیرد، و در حال حاضر نمی‌توان در خصوص پیامدهای بلندمدت آن بر نظام آموزشی و میزان یادگیری دانش‌آموزان، قضاوت نمود اما به نظر می‌رسد در درازمدت، قبولی خود به خودی انگیزه آموزش و یادگیری را در آموزگاران و دانش‌آموزان کاهش دهد.

ارتقای خود به خودی، زمانی در نظام آموزشی یک کشور قابل اجرا است که در کلیت نظام آموزشی شامل دروندادها، فرایندها و برون‌دادهای آن، بازنگری جامع و اساسی صورت‌پذیرد و اقدامات متناسب با وضعیت موجود گردد. نگاه جزء‌گرا و بخشی، می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری را بر جای گذارد. تا زمانی که اصلاحات یکپارچه و متوازن در عناصر نظام آموزشی انجام نگیرد. تغییر در یکی از عناصر زیربنایی آن، یعنی ارزشیابی نه تنها سودی برای نظام آموزشی نخواهد داشت، بلکه در درازمدت بر کیفیت و کمیّت یادگیری (سواد تحصیلی) دانش‌آموزان نیز تأثیر مخربی برجای خواهد گذاشت که شواهد موجود نشانگر تشدید آنست. در بسیاری از کشورهای پیشگام در حوزه آموزش ابتدایی، ارتقای خود به خودی مورد توجه قرار گرفته شده است. البته جای تأمل جدی است که ارتقای خود به خودی، بدان معنا نیست که دانش‌آموز بدون فراگیری و توانمندی در شایستگی‌های اساسی هر پایه به پایه بالاتر ارتقا یابد. بلکه روش‌ها و محتوای درس به گونه‌ای است که دانش‌آموز را به یادگیری برمی‌انگیزد. بلکه بر اساس نظریه «یادگیری در حد تسلط^{۲۴}» بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان آن‌چه را که به آن‌ها می‌آموزند، فرامی‌گیرند و کاملاً به اهداف می‌رسند، بقیه نیز فقط کمی کمتر از ۱۰ درصد را می‌آموزند. حال سؤالی مطرح است آیا آنچه در نظام آموزش فعلی در قالب ارتقای خود به خودی مورد نظر و عمل قرار می‌گیرد، معنا و مصداق همین دیدگاه است! در صورتی که چنین دیدگاهی عملاً و به گونه‌ای موثر، جاری باشد، می‌توان آن را از مهمترین نقطه قوت برشمرد، اما در صورتی که الزامات برشمرده شده برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان و سنجش صحیح وضعیت آن‌ها، عملاً وجود نداشته‌باشد، می‌توان استفاده اسمی از رویه را از گلوگاه‌های مخاطره‌برانگیز نظام ارزشیابی توصیفی برشمرد که می‌تواند تبعات مخربی را به‌همراه داشته‌باشد. بررسی عمیق و دقیق میزان موفقیت در رعایت این الزامات در عمل، می‌تواند موضوع و سؤال پژوهشی جدی برای پیگیری پژوهشگران باشد.

ح) انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم

هشتمین نقطه قوت ادراک‌شده، «انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم» است. حدود یک‌دهم از معلمان مورد مطالعه (۲ نفر از ۲۳ نفر)، انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم را به‌عنوان نقطه قوت طرح ارزشیابی توصیفی، معرفی نمودند. معلم شماره ۱۱ ضمن اشاره به این

موضوع، اجرای آن را در وضعیت حاضر، ناممکن دانسته است در این زمینه تأمل بر دیدگاه وی خالی از لطف نیست: "دست معلمان برای ارزیابی دانش‌آموزان، بازتر شده، اما عملاً نمی‌تونیم وضعیت دانش‌آموز را پایین ارزیابی کنیم". به نظر می‌رسد، طرح ارزشیابی توصیفی، به لحاظ ماهیت کیفی خود، به رغم افزایش حجم فعالیت‌ها، انعطاف‌پذیری بیشتری را برای معلم فراهم می‌سازد، اما باید در پژوهشی مستقل بررسی شود که تا چه اندازه این انعطاف‌پذیری، بر میزان و کیفیت عملکرد دانش‌آموزان موثر بوده است؟ آیا این انعطاف بدلیل راحت شدن معلمان از پاسخگویی به والدین است یا اینکه به تسهیل شرایط برای توسعه ظرفیت‌های دانش‌آموزان انجامیده است. پاسخ به این مسئله، نیاز به صورت‌بندی و اجرای طرح‌هایی مجزا دارد.

نقاط ضعف ادراک شده از سوی معلمان در خصوص ارزشیابی توصیفی

در این بخش سعی گردید با توجه به حساسیت‌های موقعیتی و ماهیتی سلامت دانش‌آموزان ابتدایی، با حساسیت بیشتر و به گونه‌ای عمیق‌تر، ضمن توجه به نقاط قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، بر شناسایی تهدیدها و نقاط ضعف تمرکز گردد، تا از رهگذر شناخت نقاط قابل بهبود، به منظور ارتقای وضعیت موجود و کاهش چالش‌های و اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی، راهکارهایی پیشنهاد گردد. پژوهشگر هنگامی که در فرایند گفت و گو از معلمان پرسید "ضعف‌ها و نقاط قابل بهبود برنامه ارزشیابی توصیفی، کدامند؟"، با انبوهی از نظرات آنها مواجه شد. به طور کلی، تحلیل عمیق دیدگاه‌های آنها، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش طبقه از نقاط ضعف گردید که در ادامه شش مقوله به همراه برخی از مصادیق آن، مورد کنکاش عمیق قرار گرفته است.

شش مقوله شامل: (۱) «کاهش انگیزه، شوق و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل» (افت سطح و میزان تلاش دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه و منزل؛ افزایش نگرانی‌های والدین در خصوص بی‌توجه شدن فرزندان نسبت به درس و تکالیف آن)؛ (۲) «افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان»^{۳۵} (افزایش افت تحصیلی پنهان و آشکار)؛ (۳) «کاهش عدالت در سنجش دانش‌آموزان و تبعات آن» (ایجاد یأس و سرخوردگی در دانش‌آموزان تلاش‌گر و در نتیجه شکل‌گیری باور بی‌عدالتی آموخته‌شده در آنها؛ شکل‌گیری باور به کلی بودن و کم‌اهمیت بودن سنجش و عدم نیاز به تلاش خاص در دانش‌آموزان کم‌کار؛ دیده نشدن تفاوت‌ها و فاصله‌ها و در نتیجه کاهش حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و برطرف کردن اشتباهات؛ کاهش رقابت‌سازنده و تلاش در بین دانش‌آموزان؛ اعتراض دائمی دانش‌آموزان تلاشگر؛ افزایش اعتراض والدین زحمت‌کش و فعال در امور تحصیلی فرزندان نسبت به عدم توجه به تفاوت‌ها در ارزشیابی توصیفی؛ عدم امکان برآورد توانایی حقیقی دانش‌آموزان)؛ (۴) «کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و تبعات ناشی از آن» (بی‌تفاوت شدن دانش‌آموزان نسبت به انجام مناسب تکالیف؛ کم شدن حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری؛ بی‌تفاوت شدن دانش‌آموزان نسبت به پیگیری درس؛ بی‌تفاوت شدن دانش‌آموزان نسبت به رعایت قوانین کلاس درس)؛ (۵) «افزایش فشار روانی و جسمی پرده‌مانه بر معلمان» (فشار کاری مضاعف و فرساینده بر معلمان بدلالی نظیر افزایش حجم کار و احساس کارآمدی ناچیز؛ افت پنهان انگیزه معلمان نسبت به یادگیری دانش‌آموزان بدلالی متعددی نظیر کلی‌بودن ارزشیابی توصیفی و نامشخص ماندن میزان موفقیت هر یک از معلمان؛ نبود سازوکار دقیق محاسبه میزان تعهد معلمان تلاشگر در تحقق اهداف آموزشی؛ کاهش محسوس بازدهی زمان آموزشی معلمان در کلاس برای تکمیل

۳۵. نبود امتحان رسمی و یکسان برای تعیین سطح دانش‌آموزان، ضعف بزرگی است که مسئولین را نسبت به وضعیت سواد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، در ناآگاهی قرار می‌دهد.

چک‌لیست‌ها، فرم‌ها و کاغذبازی‌های غیر مفید^{۳۶}؛ ایجاد نوعی بی‌اعتمادی نسبت به کیفیت‌کاری در بین همکاران و دامن زدن به برخی ناراحتی‌های پنهان بین همکاران و در نتیجه بروز نوعی سرخوردگی در معلمان؛ افت جایگاه و شأن معلم نزد دانش‌آموزان؛ (۶) «عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی» (عدم تناسب تعداد دانش‌آموزان هر کلاس با استاندارد سرانه کلاسی؛ عدم تناسب فضای کلاسی با استاندارد سرانه تعداد دانش‌آموزان در کلاس؛ عدم تناسب با امکانات مدارس؛ عدم تناسب فرصت آموزشی معلمان و لزوم تکمیل چک‌لیست‌ها، و فرم‌ها برای هریک از دانش‌آموزان) است.

پیش از بازنمایی ادراک معلمان مشارکت‌کننده، لازم به یادآوری است که برخی از ضعف‌ها، ماهیتی و برخی عارضی بوده و ناشی از اجرای ناصحیح، نامتقارن و بدون زمینه‌سازی بوده است. در ادامه به ویژگی هریک از مقوله‌های شش‌گانه، با استفاده از تعدادی از نقل‌قول‌های معلمان، پرداخته شده است.

الف) کاهش شوق، حساسیت و انگیزه تلاش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل

کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان نشان داد که اکثریت آنها (۱۸ نفر از ۲۳ نفر)، مهم‌ترین ضعف ناشی از اجرای ارزشیابی توصیفی را، شکل‌گیری و تقویت نوعی ذهنیت و باور منفی در دانش‌آموزان، می‌دانند که منجر به «کاهش شور و شوق و انگیزه تلاش در دانش‌آموزان» شده است.

تاملی در دیدگاه‌های معلمان، نشان از ذهنیت منفی آنها به ارزشیابی توصیفی بدلیل اثرات نامطلوبی که در کاهش شور و شوق و انگیزه تلاش در دانش‌آموزان داشته است. این یافته‌ها توسط برخی پژوهش‌های داخلی نظیر (موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ حسینی، ۱۳۹۰) نیز تایید شده است. زعم تاپیا و پارادو^{۳۷}، (۲۰۰۶)، استفاده صحیح از رویکردهای سنجش، به افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان می‌انجامد. بنابراین با توجه به نقش مهم سنجش در ارتقای کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (تیواری، لم، یون، و چان^{۳۸}، ۲۰۰۵)، ضرورت توجه به آثار مخرب این ضعف بر شمرده شده، بیش از پیش احساس می‌گردد.

ب) افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان

پژوهش‌های متعددی، نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آنها، را تایید نموده است (گیبس، ۲۰۰۶؛ روبینسن و یودال، ۲۰۰۶؛ گامون و لاورنس، ۲۰۰۶؛ برایان، ۲۰۰۶)^{۳۹}. مطالعات تیواری، لم، یون، و چان، (۲۰۰۵)، نشان داد که رابطه مستقیمی بین سنجش و یادگیری وجود دارد. کنکاشی در ادراک معلمان از ارزشیابی توصیفی، و بازنمایی آن، می‌تواند در شناخت وضعیت موجود، راهشگاه باشد. معلمان مصاحبه‌شونده، دومین مقوله از نقاط ضعف ادراک‌شده را، بروز شرایطی موثر در افزایش افت کیفیت یادگیری و کم‌سوادی دانش‌آموزان، دانستند. اکثریت آنها (۱۷ نفر از ۲۳ نفر)، به بروز و تشدید این ضعف، اذعان داشتند. نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، منجر به عدم برآورد دقیق توانمندی‌های دانش‌آموزان شده و نهایتاً فرصت مناسب برای ارتقای یادگیری و کاهش افت تحصیلی را فراهم نمی‌سازد.

۳۶. فعالیت‌های معلمان بیشتر شده اما چون اغلب کارها ظاهرسازی و کاغذ بازی است و یا معلمان به آنها باور ندارند، عملاً اثربخشی کارها و فعالیت‌ها پایین آمده است

۳۷. Tapia & Parado

۳۸. Tiwaria, Lam, Yuen, Chan

۳۹. Gibbs; Robinson, Udall; Gammon, S., & Lawrence; Bryan

بروز و تعدد ضعف‌ها مربوط به افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان که تعداد زیادی از معلمان، به آن اذعان داشتند، و برای مواجهه با مصادیق آن نیازی به تلاش آن‌چنانی نیست، زنگ خطری را برای نظام آموزشی به صدا در آورده است. تایید این یافته‌ها توسط برخی پژوهش‌های داخلی (خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۴؛ خوش خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵).

ج) کاهش عدالت در سنجش عملکرد دانش‌آموزان

معلمان مصاحبه‌شونده، مشترکاً با مقوله قبلی، سومین مقوله از نقاط ضعف ادراک‌شده را، «کاهش عدالت در سنجش عملکرد دانش‌آموزان»، دانستند. اکثریت آنها (۱۷ نفر از ۲۳ نفر)، به بروز و گلابه‌های دانش‌آموزان و والدین نسبت به این مسئله، اذعان داشتند. نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، منجر به عدم برآورد دقیق توانمندی‌های دانش‌آموزان شده و تبعات آن به کاهش عملکرد دانش‌آموزان تلاشگر انجامیده است.

د) کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و در نتیجه بی‌تفاوت شدن آنها نسبت به تکالیف و تحصیل

معلمان مصاحبه‌شونده، چهارمین مقوله از نقاط ضعف ادراک‌شده را، «کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و بی‌تفاوت شدن آنها نسبت به تکالیف و تحصیل»، دانستند. اکثریت آنها (۱۵ نفر از ۲۳ نفر)، به تاثیر مخرب این مسئله بر کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان و همراهی با جریان تدریس اشاره داشتند. شواهد بدست آمده از این مطالعه و دیگر مطالعات میدانی، از پر حجم و پردامنه بودن این طرز تلقی مخرب در ذهنیت دانش‌آموزان و به تبع، بروز نگرانی در والدین و نارضایتی معلمان از نحوه عملکرد و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان حکایت می‌کند.

پژوهشگر در فرایند مصاحبه‌ها در حالی با این سخنان معلمان مواجه شد که از سوی برخی از مجریان و برنامه‌ریزان ارزشیابی توصیفی، و برخی از یافته‌های پژوهشی، از بین رفتن حس رقابت و استرس در دانش‌آموزان، به عنوان یکی از مهم‌ترین مزایای نظام ارزشیابی توصیفی و افتخارات تلقی می‌شود. مطرح شدن این سخنان توسط بیش از نیمی از معلمان مشارکت‌کننده و تأملی در فحوای کلام آنها نسبت به تاثیرات بروز این حس در معلمان و به‌ویژه دانش‌آموزان، می‌تواند تلنگری برای تدبیر هوشمندانه برای جلوگیری از عمقیابی تبعات آن باشد. کم‌توجهی نسبت به پیامدهای منفی این رویه، می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری را بر کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برجای گذارد. در حالی که از بین رفتن حساسیت‌ها نسبت به نمره و کاهش دادن دغدغه‌ها با هر سازوکاری، به عنوان یک مزیت از سوی متولیان نظام آموزش ابتدایی تلقی می‌گردد، اما بازخوردهای دریافتی از سوی معلمان، نشان می‌دهد که نگاه تک‌بعدی به این مسئله، ضمن کاهش حساسیت‌ها و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، به تعبیر اغلب معلمان به «بی‌خیال شدن دانش‌آموزان» و در نتیجه کاهش فعالیت‌ها و کم‌توجهی به تکالیف و روند تحصیل و نهایتاً افت تحصیلی انجامیده است. این مسئله و اشاره به تبعات منفی آن از سوی معلمان، در مطالعات زاهدبابلان، فرج‌الهی، هم‌رنگ (۱۳۹۱) و زمانی‌فرد، کشتی‌آرای، میرشاه‌جعفری (۱۳۸۹) نیز تایید شده است.

ه) افزایش فشار روانی و جسمی پردامنه بر معلمان

معلمان مصاحبه‌شونده، پنجمین مقوله از نقاط ضعف ادراک‌شده را، «افزایش فشار روانی و جسمی پردامنه بر معلمان» دانستند. نیمی از آنها (۱۲ نفر از ۲۳ نفر)، نسبت به بروز این مسئله، گلابه داشتند و علل چندگانه‌ای را برای آن بیان می‌داشتند؛ بخش اعظمی از آن‌ها (۹ نفر از ۱۲ معلم اشاره‌کننده به وجود فشار روانی و جسمی پردامنه بر معلمان) «افت شدید جایگاه و شأن معلمان نزد دانش‌آموزان و تبعات بعدی آن شامل نافرمانی، بی‌نظمی و کم‌توجهی را»، عامل اصلی بروز و تشدید این فشارهای روانی، دانسته‌اند آنها اذعان نمودند که این مسئله، فشار مضاعف (جسمی و بیشتر روانی) را در فرایند تدریس بر آنها، تحمیل کرده است. به باور آنها، ارزشیابی توصیفی و

بروز و تقویت این حس در ذهنیت دانش‌آموزان، که چیزی دست معلمان نیست، اثرات مخرب بسیاری بر فرایند یاددهی یادگیری داشته است که این امر در درجه اول موجب ضربه خوردن دانش‌آموزان می‌شود و در فرایند کار نیز صدمات و فشارهای خواسته یا ناخواسته‌ای را بر معلمان برجای نهاده است.

و) عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی

ششمین مقوله ادراک شده از نقاط ضعف، «عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی» است. بیش از نیمی از معلمان (۱۲ نفر از ۲۳ نفر)، نسبت به این نقطه ضعف، اشاراتی داشتند. در این مقوله، ضعف‌هایی نظیر «عدم تناسب فضای کلاسی با استاندارد سرانه تعداد دانش‌آموزان در کلاس»؛ «عدم تناسب الزامات طرح ارزشیابی توصیفی با امکانات مدارس»؛ «عدم تناسب فرصت آموزشی معلمان و لزوم تکمیل چک‌لیست‌ها، و فرم‌ها برای هریک از دانش‌آموزان» دسته‌بندی شده است. به نظر می‌رسد، اگر در طرح توصیفی، هیچ مشکل ماهوی و محتوایی وجود نمی‌داشت، تنها وجود این عدم هماهنگی بین ماهیت و الزامات پیاده‌سازی موفق طرح توصیفی با وضعیت موجود مدارس، می‌توانست بزرگترین دلیلی باشد که اجرای این طرح با عجله، و بدون بررسی جامع و امکان‌سنجی دقیق نسبت به بلوغ سازمانی صورت پذیرفته است. حجم بسیار بالای کلاس‌ها - که اغلب بین ۳۵ تا ۴۰ دانش‌آموز را در بر می‌گیرد - وضعیت ضعیف امکانات کلاس‌ها و مدارس ابتدایی، بزرگ‌ترین دلیلی است که می‌تواند، بر عدم تناسب محتوا با محتوی صحنه گذارد. در این خصوص گلايه‌های بسیاری از سوی معلمان مطرح گردید. مطالعه احمدی (۱۳۸۵) در برنامه درسی نظام آموزش ابتدایی نیز تایید نموده است که ۵۶ درصد از معلمان اظهار داشته‌اند که برای سنجش مهارت‌ها و نگرش‌ها کمتر از چک‌لیست مشاهده‌ای استفاده می‌کنند. آنهان عواملی چون عدم آشنایی با نحوه تهیه این ابزارها، وقت‌گیر بودن و نداشتن تعریفی دقیق از رفتارهای مورد انتظار از فراگیران را موانع جدی این کار ذکر کرده‌اند. اوجانی (۱۳۷۸) در پژوهش خود افزون بر عوامل یاد شده، زیاد بودن عده‌ی دانش‌آموزان در کلاس درس را عامل دیگری برای وجود این مشکل مطرح کرده است (نقل در احمدی، ۱۳۸۵). نتایج مطالعات ارثمن و لمسترز^{۴۰} (۲۰۰۹) نشان داد، امکانات و محیط فیزیکی مدرسه مستقیماً بر نگرش معلمان تاثیرگذار است و این نگرش نیز عملاً در بهره‌وری معلمان اثرگذار است. سؤال جدی اینست که آیا نباید بین طرحی که به عنوان یکی از نوآوری‌های نظام آموزشی در چنددهه گذشته تلقی شده است، با شرایط موجود مدارس، تناسب لازم وجود داشته باشد؟

«عدم تناسب تعداد دانش‌آموزان هر کلاس با استاندارد سرانه کلاسی»، عاملی است که از سوی ۱۲ نفر از معلمان، به عنوان یکی از مهم‌ترین ضعف‌های طرح توصیفی اشاره گردید. هرچند که ضعف برشمرده شده، ماهیتاً به ارزشیابی توصیفی بر نمی‌گردد، اما از مهم‌ترین ملاک‌ها برای قضاوت در خصوص به کار بستن تصمیم یا شیوه‌ای، تناسب داشتن با وضعیت مخاطب است. طرح ارزشیابی توصیفی در حالی مطرح و اجرایی شده است که اغلب کلاس‌های ابتدایی با حدود ۳۵ تا ۴۰ نفر دانش‌آموز برگزار می‌شود! تأملی در مشکلات معلمان در این کلاس‌ها، می‌تواند به شناخت تبعات این عدم تناسب بین شرایط، کمک کند.

تأملی در انبوه مشکلات معلمان در اجرای فرایندهای کلاسی و به‌ویژه ارزشیابی دانش‌آموزان که با انتظاراتی همچون سنجش مستمر هم‌میزین شده است، می‌تواند به ناهمسویی شرایط مدارس با الزامات اشاره شده در برنامه ارزشیابی توصیفی پی‌برد. طرح ارزشیابی توصیفی، بسان بسته‌ای است که اجرای صحیح آن نیاز به رعایت الزامات بسیاری دارد. اگر بهترین طرح، بدون توجه به شرایط موجود و یا صرفاً گزینش برخی از مواردش، اجرایی شود،

ره‌آوردی ناچیز با صدمات فراوان خواهد بود. پرواضح است که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه ارزشیابی توصیفی، به رعایت الزامات، پیش‌نیازها و امکانات متنوع و متعددی، وابسته است، که کم‌توجهی به رعایت این الزامات، موجب کاهش اثربخشی آن و بروز چالش‌های متعددی برای نظام آموزش ابتدایی شده است. اوجانی (۱۳۷۸)، نقل در احمدی، (۱۳۸۵) نیز در پژوهش خود افزون بر عوامل یاد شده، زیاد بودن عده دانش‌آموزان در کلاس درس را عامل دیگری برای عدم پیشبرد صحیح طرح موسوم به ارزشیابی توصیفی، مطرح کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هر انسانی دنیای منحصر به فردی از ادراک و تصورات دارد که از آگاهی‌ها و تجربیات وی نشأت می‌گیرد، اما مجموعه‌ای از الگوهای ادراکی مشابه در میان افراد در جامعه حاکم است که می‌توان آن‌ها را کشف و فرمول‌بندی کرد (افتخاری، بدری، پایداری و سواد، ۱۳۹۱). با توجه به اینکه کیفیت عملکرد افراد، تحت تاثیر ادراک و تجارب آنها قرار دارد (رضوانی، منصوریان و احمدی، ۱۳۸۸)، لذا بررسی ادراک و باورهای معلمان، به دلیل حساسیت جایگاه آنها در نظام آموزشی، از اهمیت فوق‌العاده‌تری برخوردار است. در پژوهش حاضر سعی گردید تا فارغ از هرگونه قضاوتی در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه معلمان، ادراک و باورهای آنها، در خصوص اثرات و پیامدها ناشی از پیاده‌سازی طرح موسوم به ارزشیابی توصیفی بر فرایند یاددهی یادگیری و به ویژه کیفیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، کشف و بازنمایی گردد.

هر چند مصاحبه کیفی با نمونه محدودی از مشارکت‌کنندگان، نمی‌تواند نتایج قابل تعمیمی را به لحاظ آماری در برداشته باشد، اما می‌تواند لایه‌های پنهان و عموماً مغفول‌مانده در این حوزه را بیشتر آشکار نماید. نتایج پژوهش حاضر، رشته‌ای از مشکلات معلمان در هنگام تدریس و بعد از آن را آشکار نمود که نیازمند بازمدیریت و ترمیم سریع و هوشمندانه توسط نهادهای اثرگذار است. بدلیل ماهیت پژوهش‌های کیفی در ژرف‌نگری، یافته‌های این مطالعه، به لحاظ شناسایی جزئیات مربوط به نقاط ضعف و قوت و اثرگذاری آن‌ها بر پیشرفت یا افت تحصیلی دانش‌آموزان، با برخی از تحقیقات کمی انجام شده در این حوزه، تفاوت دارد.

در مجموع، تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان در خصوص وضعیت موجود فعالیت‌ها و اقدامات در حوزه سنجش آموخته‌ها و به ویژه موارد برآمده از کارکردهای الگوی موسوم به ارزشیابی توصیفی، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش مورد از نقاط ضعف شامل الف) «کاهش انگیزه، شوق و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل»؛ ب) «افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم‌سوادی دانش‌آموزان» (افزایش افت تحصیلی پنهان و آشکار)؛ ج) «کاهش عدالت در سنجش دانش‌آموزان و تبعات آن»؛ د) «کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و تبعات ناشی از آن»؛ ه) «افزایش فشار روانی و جسمی پرده‌مانه بر معلمان»؛ و) «عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی» گردید. لازم به یادآوری است که به نظر می‌رسد، برخی از نقاط ضعف شناسایی شده، ماهیتی و برخی عارضی بوده و ناشی از اجرای ناصحیح، نامتقارن و بدون زمینه‌سازی طرح بوده

است. کشتی آرای، کریمی علویجه و فروغی ابری (۱۳۹۲)، در مطالعه خود بر روی معلمان، مهمترین موانع و چالش‌های پیش روی برنامه ارزشیابی توصیفی را شامل ایجاد تناسب با منابع کالبدی و آموزشی، آموزش صحیح معلمان، توجیه والدین، عوامل سازمانی، میزان تناسب برنامه‌های درسی، ارتباط میان آموزش و پرورش و دانشگاه، عدم همکاری والدین، نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی، فرآیند یاددهی و یادگیری و ارتقای بهداشت روانی دانش آموزان دانسته‌اند. میرزامحمدی (۱۳۹۰) نیز 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 نموده است. خوش خلق و شریفی (۱۳۸۹) نیز در ارتباط با برنامه‌ریزی محتوایی و اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی، به وجود چهار دسته چالش و ضعف در «مرحله اجرا، برنامه‌ریزی، منابع پیش‌بینی شده و منابع مربوط به ارزشیابی توصیفی» اشاره داشتند.

همچنین تحلیل‌ها منجر به شناسایی و دسته‌بندی هشت نقطه قوت شامل، «حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش آموزان»، «امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی دانش آموزان»، «کاهش استرس دانش آموزان»، «فرایندی بودن سنجش دانش آموزان (بر طبق بخش نامه‌ها)»، «کاهش دغدغه‌های معلمان در خصوص پاسخگویی به والدین»، «کاهش پدیده مطالعه شب امتحان»، «حل مسئله مردودی دانش آموزان به خاطر ضعف در یک درس»، «انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم»، گردید. با توجه به اهمیت واکاوی و بازنمایی نقاط قوت و ضعف ناشی از اجرای طرح موسوم به ارزشیابی توصیفی، در ادامه بر تفسیر ابعاد و زوایای برخی از نقاط ضعف این طرح پرداخته شده است.

همسو با یافته‌های مطالعه حاضر، مطالعه (نامور، راستگو، ابوالقاسمی و درخشنده، ۱۳۸۹؛ زاهدبابلان، فرج الهی، هم‌رنگ ۱۳۹۱؛ زمانی فرد، کشتی آرای، میرشاه جعفری، ۱۳۸۹) نیز مؤید تاثیر معنادار طرح ارزشیابی توصیفی در کاهش رقابت بین دانش آموزان دارد. این در حالی است که رقابت، ماهیتاً امری نامطلوب به‌شمار نمی‌رود و میزانی از آن برای ایجاد پویایی در دانش آموزان و افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان نسبت به پیشرفت تحصیلی خود، لازم به نظر می‌رسد. رقابت زمانی مُخرب است که تبدیل به هدف گشته، فراتر از توانایی فرد بوده و یا اینکه بیشتر از تهییج حس تعاون و همیاری با یکدیگر بر رقابت تاکید شده و به جای رقابت سازنده، بر موفقیت به هر شکل ممکن، تاکید شود. بنابراین کاهش افراطی حس رقابت‌جویی در دانش آموزان، نه تنها نمی‌تواند مطلوب باشد که از اثرات نامطلوب محسوب می‌گردد. در این خصوص تحلیل نظرات معلمان از بروز نوعی بی‌تفاوتی و بی‌خیالی افراطی در دانش آموزان نسبت به پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در انجام تکالیف‌شان حکایت دارد، و عملاً این مسئله ضمن تاثیر نامطلوب بر میزان تلاش و پشتکار دانش آموزان، موجب افزایش افت تحصیلی آنها و

نارضایتی والدین شان شده است. بنابراین به نظر می‌رسد به‌رغم تاکید مسئولین طرح ارزشیابی توصیفی، و همچنین بخشی از پژوهش‌ها در معرفی اثر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر کاهش رقابت‌جویی و رقابت‌پذیری بین دانش‌آموزان به عنوان نقطه کلیدی و حُسن طرح ارزشیابی توصیفی، نمی‌توان به‌گونه‌ای افراطی و بدون در نظر گرفتن حد تعادل و پیامدهای منفی، صرفاً کاهش رقابت‌جویی و رقابت‌پذیری دانش‌آموزان را به عنوان اثر مطلوب طرح توصیفی تلقی کرد.

مستندات پژوهشی، به تاثیرات متفاوت رقابت بر انگیزه و عملکرد افراد اشاره کرده‌اند (سومر^{۴۱}، ۱۹۹۵). افراد مبتنی بر هدف‌گذاری، فضا و جو فرهنگی‌شان، به گونه‌ای متفاوت از اثرات رقابت را تجربه می‌نمایند. در حقیقت، رقابت‌جویی امری عادی است و فی‌نفسه نمی‌توان آن را امری مخرب فرض کرد. به طور طبیعی در جریان رقابت، فرد بخشی از آرامش و سکون خود را از دست می‌دهد و قوایش را تجهیز می‌کند تا در انجام کاری که بر عهده‌اش گذاشته شده است، موفق شود. اگر بپذیریم که افراط و تفریط در هر امری می‌تواند، آفات و مخاطراتی را به همراه داشته باشد، رقابت نیز از مسئله مستثنی نیست. معلمان و مربیان توانمند، با استفاده از ظرفیت رقابت‌پذیری، جنبه‌های تربیت را تقویت می‌کنند. آنها مراقبت می‌کنند تا دانش‌آموزان در فرایند رقابت با یکدیگر، ضمن ارتقای انگیزه‌شان، توسعه شخصیتی یابند و می‌دانند که اگر رقابت در قالب کارگروهی و به صورت اجتماعی، صورت پذیرد و با رعایت اخلاق انسانی توأم گردد، می‌تواند ضمن ارتقای انگیزه پیشرفت، موفقیت و توسعه ظرفیت‌های شخصی و گروهی را به ارمغان آورد (سومر، ۱۹۹۵). اما مراقب هستند تا دانش‌آموزانشان در سطحی از رقابت که افسار گسیخته و بیمارگونه انجام می‌پذیرد و از هر روش و وسیله‌ای برای تفوق فردی یا گروهی استفاده می‌شود، به دور باشند و آن را مدموم می‌دانند. تلاش برای حذف یا گسترش افراطی و تفریطی رقابت در نظام آموزشی، بدون مراقبت و توجه به ابزاری بودن رقابت و نحوه انجام آن، امری نادرست و غیرقابل قبول است.

شواهد منطقی و مستندات پژوهشی تایید می‌کند که استرس دارای دو نوع تاثیر متفاوت مثبت و منفی بر یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان است (برادلی، ۲۰۱۴؛ استیونسون، ۲۰۰۶)^{۴۲}. در نتیجه حذف بخش مثبت استرس از برنامه دانش‌آموزان به بهانه حفظ سلامت روانی، نتیجه‌ای معکوس به همراه خواهد داشت و می‌تواند بروز یا تقویت احتمال عملکردی مُخرب در زندگی آتی فرد را به دلیل عدم آمادگی برای مقابله صحیح با استرس‌های متنوع زندگی - که به قول هانس سلی^{۴۳} (۱۹۸۷)، چاشنی زندگی است و رهایی کامل از آن فقط با مرگ امکانپذیر است - را موجب شود (برادلی، ۲۰۱۴). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که استرس تحصیلی، فی‌نفسه امری نامطلوب و مخرب بر شمرده نمی‌شود، بلکه سطح بالای آن که موجب به‌مخاطره افتادن سلامتی و سطح بهینه تلاش و فعالیت‌های فرد

۴۱ Sommer

۴۲. Bradley; Stevenson

۴۳. Hans Selye

می‌شود و از آن با عنوان استرس مخرب (دیسترس^{۴۴}) یاد می‌شود، نامطلوب تلقی می‌گردد، درحالی‌که بخشی از استرس که از آن با عنوان استرس مولد (یوسترس^{۴۵}) یاد می‌شود، نقش مثبتی در مسئولیت‌پذیرتر شدن فرد، تحریک او برای انجام مناسب و به‌موقع وظایف و تکالیف دارد. نتایج مطالعه آزمایشی کونبوی و سندی (۲۰۱۰) و جُلز، پائو، ویگرت، اوتزل، کروگرس، (۲۰۰۶)، نشان داد که میزانی از استرس و آموزش نحوه برخورد با آن، می‌تواند، به افزایش عملکرد، ارتقای یادگیری و بهبود کارکرد حافظه بینجامد. در این خصوص نیز بررسی‌های شواب، جولیز، رُندال، ولف و اوتزل (۲۰۱۲) کارکرد مثبت سطحی از استرس بر ارتقای هوشیاری و در نتیجه افزایش یادگیری و عملکرد را مورد تایید قرار می‌دهد، لیکن آنها به این باور رسیدند که کارکردهای متفاوت استرس، تابعی از تاثیر متفاوت آن بر عملکرد و یادگیری در زمان‌های متفاوت است. به دیگر سخن، آنها به تاثیر مثبت میزانی از استرس بر بهبود یادگیری، پیش از آغاز آموزش اذعان داشتند. همچنین نتایج مطالعات آنها نشان داد که استرس، نه تنها بر میزان یادگیری و یادآوری تاثیر می‌گذارد، بلکه بر چگونگی یادگیری نیز اثرگذار است. می‌توان نتیجه گرفت که اگر دانش‌آموزان قبل از ارائه آموزش و نسبت به یادگیری خود، تکالیف تخصیص یافته و نحوه ارزشیابی معلم، احساس مسئولیت کنند هرچند که این مسئله کمی در آنها استرس ایجاد کند، این امر بر یادگیری و کیفیت عملکرد آنها تاثیر مثبت برجای می‌گذارد. اما وجود استرس در فرایند آموزش می‌تواند تاثیر مخرب داشته باشد. با استفاده از این شواهد و به ویژه نظرات بخش اعظمی از معلمان مبنی بر بروز نوعی بی‌خیالی و کم‌مسئولیتی در دانش‌آموزان به دلایل متعددی به ویژه بروز نوعی احساس در دانش‌آموزان مبنی بر کم‌اهمیت بودن ارزشیابی توصیفی، دیده نشدن تفاوت‌ها بین افراد تلاشگر و کم‌کار، و احساس به قبولی در هر شرایط، ضرورت دارد تا با اتخاذ رویه‌هایی مناسب از تشدید این دیدگاه مخرب در آموزش، جلوگیری شود. شواهد بدست آمده از این مطالعه و دیگر مطالعات میدانی، از پرحجم و پردامنه بودن این طرز تلقی مخرب در ذهنیت دانش‌آموزان و به تبع، بروز نگرانی در والدین و نارضایتی معلمان از نحوه عملکرد و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان حکایت می‌کند. به دیگر سخن، وقتی دانش‌آموزان به بهانه حذف استرس، با نوعی اهمال‌کاری و بی‌خیالی آموخته‌شده (مبتنی بر دیدگاه ۱۵ نفر از ۲۳ معلم مصاحبه شده) و عدم آمادگی برای مدیریت استرس مواجه می‌شوند، عملاً فرد برای زندگی آتی و مقابله منطقی با فشارهای زندگی آماده نمی‌شود. در این خصوص یافته‌های مطالعه گلد، پترنیو و ژیلر در مطالعه‌ای طولی که بر روی دانش‌آموزان انجام دادند، نتایجی در خور تامل است. نتایج نشان‌دهنده این مطلب بود که دانش‌آموزانی که دارای

۴۴. distress

۴۵. یوسترس (eustress)، نوعی استرس مثبت و مفید است. در حالت یوسترس، فرد تحت فشار قرار دارد، اما این فشار به او انرژی و انگیزه می‌دهد تا مسئولیت‌هایش را انجام داده و به اهدافش برسد. تحصیل کردن، ازدواج با فردی که دوستش داریم، ترفیع شغلی و تغییر شغل از جمله یوسترس‌های فشارزا اما مفید هستند. بنابراین استرس همیشه مضر نیست. در واقع استرس می‌تواند ما را به سوی دادن پاسخ موثر به یک موقعیت هدایت کند (مثل اضطراب قبل از امتحان) این بدان معناست که شما می‌توانید تصمیم بگیرید که استرس اثر مثبت یا منفی روی زندگی شما داشته باشد.

سازگاری ضعیف در برابر فشارهای روانی هستند، می‌توانند به بزهکاری سوق داده شوند، آنها همچنین گزارش کردند دانش آموزانی که معلمان کلاس سوم آنها را بزهکار معرفی کرده‌اند، پیش از این در قیاس با سایر همکلاس‌های خود، دانش‌آموزانی با قدرت سازگاری ضعیف ارزیابی شده بودند. این پدیده بدون توجه به طبقه اجتماعی، هوشبهر، شغل والدین و محله زندگی دانش‌آموزان نیز، صادق بوده است (به نقل از حافظی، احدی، عنایتی و نجاریان، ۱۳۸۶: ۷).

این مسئله آنگاه تامل‌برانگیزتر می‌شود که برخی از افراد مسئول و متولیان اجرای ارزشیابی توصیفی، بدلیل عدم تفکیک بین دو نوع کاملاً متفاوت از استرس مؤلد و مخرب، حذف کامل استرس در دانش‌آموزان را از عمده مزایای طرح ارزشیابی توصیفی دانسته و نسبت به تبعات و مخاطرات دامنگیر و گسترده آنچه معلم‌ها از آن به عنوان «بروز بی‌خیالی حاد و عدم حساسیت دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به امر یادگیری و تحصیل خود به دلیل احساس کم‌ارزش بودن نحوه ارزشیابی توصیفی»، یاد می‌کنند، آگاه نیستند. بنابر یافته‌های پژوهشی، وجود میزانی از استرس چالش‌زا یا مؤلد برای دانش‌آموزان - که از آن به یوسترس هم تعبیر می‌شود - نه تنها امری مطلوب در فرایند تحصیل و زندگی آتی آنها است، بلکه امری ضروری به نظر می‌رسد. افراط و تفریط در هر قضیه‌ای، امری ناصواب است. بنابراین نه تنها توجیه منطقی برای ابراز خرسندی نسبت به حذف کامل استرس دانش‌آموزان وجود ندارد، بلکه کاهش افراطی استرس دانش‌آموزان و به تعبیر معلمان، بی‌خیال شدن دانش‌آموزان را می‌توان از معایب عمده اجرای نامتقارن و پیاده‌سازی نادرست طرح برشمرد که اثرات مخرب آن نه تنها در سطح مدرسه، بلکه می‌تواند دامن‌گیر رفتارهای آتی دانش‌آموزان در جامعه گردد.

تاملی در دیدگاه‌های معلمان، نشان از ذهنیت منفی آنها به ارزشیابی توصیفی بدلیل اثرات نامطلوبی که در کاهش شور و شوق و انگیزه تلاش در دانش‌آموزان داشته است. این یافته‌ها توسط برخی پژوهش‌های داخلی نظیر (موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ حسینی، ۱۳۹۰) نیز تایید شده است. زعم تاپیا و پارادو، (۲۰۰۶)، استفاده صحیح و متناسب از رویکردهای سنجش، می‌تواند به افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان بینجامد. بنابراین با توجه به نقش مهم سنجش در ارتقای کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (پاوری، ۲۰۱۲؛ سیندلار، ۲۰۱۱؛ شرمیز و دی‌وستا، ۲۰۱۱؛ شوت و جین‌بکر، ۲۰۱۰؛ لمپریانو و آتانسو، ۲۰۰۹؛ تیواری، لم، یون، و چان، ۲۰۰۵)، ضرورت توجه به آثار مخرب این ضعف برشمرد شده، بیش از پیش احساس می‌گردد.

یکی از ضعف‌های عمده شناسایی شده، باور و اذعان به عدم رعایت عدالت در سنجش توانمندی‌های دانش‌آموزان و تشخیص صحیح تفاوت‌ها بین عملکرد دانش‌آموزان است. اکثریت معلمان مشارکت‌کننده در این مطالعه، به باورهای دانش‌آموزان و والدین به غیرمنصفانه بودن روش ارزشیابی توصیفی در عدم توجه به تفاوت‌ها بین دانش‌آموزان، اشاره کردند و از تاثیرات مخرب این ذهنیت در عملکرد دانش‌آموزان ابراز نگرانی کردند. نتایج مطالعه

اونگ کلی، آنجلا انگ، لینگ چونگ و شنگ هو^{۴۶} (۲۰۰۸) نشان داد که باور به وجود نظام ارزیابی عملکرد منصفانه^{۴۷} و وضوح در ملاک‌های ارزیابی^{۴۸}، نقش بسزایی در افزایش رضایت‌مندی و ارتقای انگیزش دارد. از سوی دیگر، عدم رعایت عدالت در سنجش، تبعات جبران‌ناپذیری را بر باورها، ذهنیت و عملکرد دانش‌آموزان برجای می‌گذارد. از سوی دیگر، عدم رعایت عدالت در سنجش، تبعات جبران‌ناپذیری را بر باورها، ذهنیت و عملکرد دانش‌آموزان برجای می‌گذارد. از منظر بریگز، وودفیلد، مارتین و سواتن^{۴۹} (۲۰۰۸)، باور و ذهنیت دانش‌آموزان مبنی بر دقیق بودن ملاک‌های سنجش و عادلانه بودن رویه‌های درجه‌بندی یا نمره‌گذاری آنها، نقش بسزایی در افزایش مشارکت آنها در فرایند یاددهی یادگیری دارد. در صورتی که در ذهن دانش‌آموزان احساسی مبنی بر وجود ملاک‌های غیردقیق، سوگیری در قضاوت^{۵۰} یا روش‌های غیرعادلانه^{۵۱} شکل‌گیرد، می‌تواند به شدت عملکرد دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع خود قرار دهد (پاپام^{۵۲}، ۲۰۱۲). به زعم راگ^{۵۳} (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 برجای گذارد (ص ۲۹). گل پرور و نادری (۱۳۸۷) در مطالعه خود با عنوان «باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری، عدالت در ارزیابی و استرس منفی در مدرسه»، به این نتیجه رسیدند که رابطه بین باور دانش‌آموزان به وجود دنیای عادلانه و رویه‌های رفتاری عدالت‌محور در مدرسه و عملکرد معلمان، با بروز استرس منفی دانش‌آموزان در مدرسه، معنادار و منفی است. به هر میزان که در دانش‌آموزان باور به ناعادلانه بودن دنیای اطراف و به‌ویژه عدالت رفتاری در عملکرد و ارزیابی‌های معلم بیشتر شکل‌گیرد، به همان میزان، استرس منفی و مخرب بر عملکرد دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این یافته ضرورت به کارگیری رویه‌های عادلانه در رفتار معلمان و دوری از رفتارهای شکل‌دهنده به احساس دانش‌آموزان نسبت به وجود تبعیض و قضاوت‌های ناعادلانه معلم به منظور پرهیز از بروز استرس مخرب بر عملکرد دانش‌آموزان را متذکر می‌شود. با توجه به مطالعات انجام شده در خصوص تأثیرات منفی عدم رعایت عدالت در سنجش دانش‌آموزان و به‌ویژه احساس به وجود سوگیری و بی‌عدالتی و عدم شفافیت در ملاک‌های سنجش دانش‌آموزان، آسیب‌شناسی بروز بی‌عدالتی در رویه‌های سنجش توصیفی، و تبعات ناشی از آن بر شکل‌گیری باورها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، ضرورتی دوچندان دارد.

۴۶. Ong Kelly., Angela Ang., Ling Chong., & Sheng Hu

۴۷. fairness of the performance appraisal system

۴۸. clarity of appraisal criteria

۴۹. Briggs, Woodfield, Martin, Swatton

۵۰. bias in judgements

۵۱. unfair

۵۲. Popham

۵۳. Wragg

براساس گفته تاشمن و وایلی (۱۳۷۸)، اشتباه بزرگ آن است که تنها بر محتوای تغییر تأکید شده و از روند اجرایی آن غفلت شود. اهمیت فرآیندی که تغییر را اداره می‌کند، هم‌سنگ خود اندیشه تغییر است (نقل از بیرمی‌پور، شریف، جعفری، مولوی، ۱۳۹۰). از کلیدی‌ترین عوامل در موفقیت هر نظام ارزشیابی، ضرورت تناسب الزامات آن با شرایط محیطی، بلوغ سازمانی و یافتن روش‌های اجرای بهینه آن است. این مسئله از طریق اندیشمندان حوزه مدیریت و سنجش آموزش و یافته‌های پژوهشی، مورد تأکید و صحنه قرار گرفته است. برنامه ارزشیابی توصیفی به لحاظ آرمان، هدف و رویه‌های پیشنهاد شده، در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد، اما به نظر می‌رسد، عدم تناسب الزامات طرح با شرایط و امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری موجود، باعث گشته تا پیاده‌سازی آن به رغم برخی از اثرات مثبتی که به همراه داشته است، تبعات و عواقب منفی گسترده‌ای را به نظام آموزشی و به‌خصوص بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحمیل نماید. به طور نمونه، بررسی‌ها نشان می‌دهد که میانگین تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های ابتدایی در مدارس مورد مطالعه، ۳۵ نفر است و با کمینه استاندارد لازم برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فاصله بسیاری دارد! این در حالی است که یافته‌های مطالعه حیدری (۱۳۸۷)، نشان‌داد که معلمان و مدیران مبتنی بر تجارب حرفه‌ای و میدانی خود، پیشنهاد کردند که تعداد مناسب دانش‌آموزان برای اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در پایه اول، بین ۱۰ تا ۱۵ نفر و برای پایه‌های دوم و سوم و چهارم، ۱۵ تا ۲۰ نفر باشد، بنابراین، این نتیجه، موبد فقدان تناسب بین وضعیت کلاس‌ها با سرانه مورد نیاز برای اجرای موفق برنامه ارزشیابی توصیفی است. به علاوه، پژوهش‌های حامدی (۱۳۸۸)، حسنی (۱۳۸۲) خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۹)، بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) کشتی‌آرای، کریمی علویجه و فروغی‌ابری (۱۳۹۲)، که کمبود امکانات و تجهیزات مناسب را از مشکلات و ویژگی‌های اساسی در اجرای طرح بیان کرده بودند، با تأکید و اهمیتی که معلمان و مدیران بر لزوم تهیه این امکانات دارند، در یک راستا قرار دارد. میرزامحمدی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود، به عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی برای کلاس‌های بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش‌آموز، اذعان می‌نماید.

مبتنی بر روایت‌های معلمان از یکسو، شواهد و مستندات پژوهشی از دیگر سو و همچنین مشاهدات و تجارب پژوهشگر، به نظر می‌رسد، وضعیت موجود نظام سنجش‌آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی ایران، از ظرفیت‌ها و نقاط امیدبخشی نظیر الف) تدوین و الزام دستگاه‌های اجرایی در سند بنیادین تحول آموزش و پرورش برای «ایجاد سازوکارهای قانونی و ساختار مناسب برای سنجش و ارزشیابی عملکرد نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و به ویژه طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه محور براساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرآیند محور در ارتقای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی (فرآیند محور و نتیجه محور) در سایر پایه‌های تحصیلی»، ب) وجود دانش مناسب و اساتید مجرب و فرهیخته در علوم تربیتی و به ویژه حوزه ارزشیابی آموزشی در کشور، ج) حساس شدن شخصیت‌های حقیقی، حقوقی، نهادها و موسسات به ضرورت اندیشه و اقدام هوشمندانه در تضمین کیفیت و به ویژه ارتقای کیفیت نظام سنجش‌آموخته‌ها در نظام آموزشی؛ د)

مطرح شدن دیدگاه‌ها نو و اهمیت قائل شدن برای تنوع ابزار و شیوه‌های سنجش دانش‌آموزان برخوردار است، اما به‌رغم این نقاط قوت و امیدبخش، با وضعیت مطلوب خود فاصله بسیاری دارد. به‌دیگر سخن، به‌نظر می‌رسد، عواملی نظیر، کم‌توجهی به تمامی ابعاد و الزامات برنامه جامع و راهبردی آموزش، اعمال نگاه جزیره‌ای و میدان دادن به سلیقه‌ها در تصمیمات بدون بررسی جامع، مستمر و مکفی اثرات خواسته و به‌ویژه اثرات ناخواسته منتج از آن، تغییر پی در پی متولیان نظام سنجش آموخته‌ها در نظام آموزشی و فقدان نگاه راهبردی و در نتیجه بروز تبعات مقطعی، فقدان مطالعات پیگیرانه و مکفی از سوی نهادهای مستقل و احساس نیاز به این یافته‌ها، اقدام عجولانه در جاری‌سازی طرح‌ها، فقدان نظارت کافی و سازوکاری هوشمند برای جلوگیری از فشارهای مستقیم و غیرمستقیم برخی از مدیران مدارس و والدین بر معلمان و توصیه یا الزام برای ارزشیابی بالاتر وضعیت دانش‌آموزان و فقدان آزادی کامل معلمان در اعلام نتیجه ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان یا تهدید ضمنی به تبعات منفی برای اعلام نتیجه ارزیابی دانش‌آموزان کم‌کار در سطح چهارم طیف قضاوت، یعنی «نیاز به تلاش»، و فشارهای برخی از مدیران مدارس ابتدایی به معلمان برای بیش‌برآورد وضعیت دانش‌آموزان با اهدافی نظیر کسب جایگاه برتر در منطقه و حفظ موقعیت مدیریتی خود، یا راضی نمودن والدینی که در فرایند خودگردانی مدارس کمک قابل‌توجهی نموده‌اند و... منجر به بروز و تشدید برخی از ضعف‌ها و چالش‌های جدی در نظام سنجش آموخته‌ها شده باشد که برخی از مصادیق مرتبط با تبعات چنین شرایطی، در تحلیل وضعیت موجود از منظر معلمان و همچنین شواهد و مستندات پژوهشی، مورد کشف و بازنمایی قرار گرفت.

پرواضح است دوری از سلیقه‌گرایی، اجتناب از طرح‌ریزی مبتنی بر نتایج ارزشیابی مقطعی و کاذب، بهره‌گیری از رویکرد سیستمی و نگاه ملی به طرح‌ها و برنامه‌های پیشنهادی، رعایت اصول اساسی پیاده‌سازی طرح‌های مطرح‌شده نظیر بستر شناسی، مخاطب‌شناسی، امکان‌سنجی، موقعیت‌شناسی، پیام‌شناسی، مشارکت و استفاده موثر از کارشناسان فراسازمانی در امور کلان و به‌ویژه توجه به جو روانی جامعه و خرده‌فرهنگ‌های تاثیرگذار در حوزه تعلیم و تربیت، می‌تواند در کاهش چالش‌های احتمالی، نقاط ضعف و تهدیدهای بالقوه از یکسو و افزایش احتمال موفقیت طرح‌ها، پررنگ شدن نقاط قوت و استفاده بهینه از منابع و ظرفیت‌ها، نقشی سترگ ایفا نماید. تحلیل یافته‌ها، حکایت‌گر وجود نقاط ضعف، چالش‌ها و آسیب‌های متنوع و بی‌شمار در توفیق نظام سنجش آموخته‌ها موسوم به ارزشیابی توصیفی دارد. نظام ارزشیابی موجود در آموزش ابتدایی، به‌رغم برخورداری از نقاط قوتی ستودنی - که برخی از آنها در مطالعه حاضر منعکس گردید - اما به‌نظر می‌رسد، به‌کارگیری و به‌ویژه تعمیم عجولانه طرح ارزشیابی توصیفی در تمامی استان‌های کشور، در شرایط موجود که در بسیاری از مدارس کشور، حداقل امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم برای اجرای موفق طرح از یکسو و فقدان آموزش کافی معلمان و والدین نسبت به ماهیت طرح از دیگرسو، وجود ندارد، نمی‌تواند تصمیمی دقیق، به‌موقع و متناسب به‌شمار رود. موفقیت این طرح، در گرو رعایت الزامات آن است و کم‌توجهی به آن‌ها، و بعضاً تمرکز و برجسته‌سازی نقاط قوت

آن، می‌تواند تبعات دامنگیری را برای سلامت و بالندگی نظام آموزشی به همراه داشته باشد. امید می‌رود رویکرد ژرف‌نگرانه این مطالعه توانسته باشد، همچون آینه‌ای شفاف، بخش کوچکی از مهم‌ترین کاستی‌های ناشی از اجرای نامطلوب برنامه موسوم به ارزشیابی توصیفی و همچنین فقدان تناسب و بلوغ بخش‌هایی از نظام آموزش و پرورش با ماهیت و الزامات مورد نیاز برای موفقیت این برنامه را به نمایش گذارده و با تحلیل و بازنمایی تجربه‌زیسته معلمان در این زمینه، به روشن شدن فضای تصمیم و اقدام هوشمندانه برای بهبود نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و به ویژه بالندگی نظام آموزش ابتدایی به عنوان مهمترین رکن نظام آموزشی در جامعه، کمک نماید. ان‌شاءالله

برخی از پیشنهادها برای بهبود وضعیت موجود:

۱- با توجه به ابراز گلایه‌های بسیار معلمان از یکسو و به ویژه تاثیر نبود یا ذهنیت به غیرمنصفانه بودن نظام ارزیابی عملکرد معلمان و شناسایی معلمان پرتلاش و متعهد از معلمان کم‌کار، ضرورت طراحی و پیاده‌سازی نظام یا سازوکار دقیق، منصفانه، چندمنبعی و با ضمانت اجرایی بالا در ارزشیابی عملکرد معلمان به منظور شناسایی و تقدیر از معلمان متعهد و تلاشگر و جلوگیری از بروز احساس منفی، دلسردی و کاهش عملکرد، دوچندان است.

۲- با توجه به تاثیرات مخرب حذف کامل استرس چالش‌زا از فرایند تحصیل دانش‌آموزان، و همچنین اهمیت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای همبازی و رقابت‌سازنده در فضای جامعه، پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای جامع در خصوص اثرات کاهش افراطی فشار و استرس تحصیلی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنها اجرا شود. امید می‌رود با تعاملی هوشمندانه و نگاهی فراگیر، راهکارهایی تدوین شده و به کار گرفته شود تا از یکسو از بروز و شدت یافتن استرس مخرب تحصیلی و از دیگر سو حذف افراطی آن جلوگیری شود.

۳- با توجه به وجود تردیدها و ذهنیت منفی در دیدگاه‌های معلمان ابتدایی نسبت به ثمربخشی برنامه ارزشیابی توصیفی به دلیل اثرات نامطلوبی که در کاهش شوق و انگیزه تلاش در دانش‌آموزان به ویژه در دانش‌آموزان توانمند، برجای گذاشته‌است، پیشنهاد می‌گردد تا ضمن مطالعه‌ای جامع، به منظور کاهش آثار منفی ناشی از اجرای طرح بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان، از طریق آموزش‌های نگرش‌محور، نسبت به اصلاح ذهنیات معلمان و به‌ویژه توانمندسازی آنها در اجرای موثر این برنامه، تدابیر لازم اندیشیده‌شود.

۴- با توجه به گزارش نگران‌کننده اکثریت معلمان (۱۸ نفر از ۲۳ نفر)، در خصوص کاهش شوق، حساسیت و انگیزه تلاش دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به یادگیری و تحصیل، ضرورت دارد تا تدابیری منطقی و شدنی برای بهبود این وضعیت نگران‌کننده، اندیشیده شود. استفاده از ظرفیت‌های بالقوه سنجش اصیل در ایجاد شوق و فعالیت در دانش‌آموزان، یکی از مناسب‌ترین تدابیر به‌شمار می‌رود.

۵- با توجه به ذهنیت منفی برخی از معلمان ابتدایی نسبت به اثربخشی چک‌لیست‌ها و فرم‌هایی که لازم است تا برای هریک از دانش‌آموزان در کلاس درس، تکمیل نمایند، پیشنهاد می‌شود ضمن آموزش نگرش‌محور معلمان در خصوص چستی و چرایی تکمیل این فرم‌ها، با منطقی کردن تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، و همچنین شناسایی و رفع مشکلات فرم‌ها، تدابیر لازم اتخاذ گردد.

۶- با توجه به کشف واقعیتی با موضوع بروز نوعی فشار روانی و جسمی پدیده بر معلمان ابتدایی، ضرورت دارد تا نسبت به شناسایی عمیق تر آن، پژوهش‌های مستقل و جامعی انجام پذیرفته و راهکارهایی برای کاهش این فشار و بهبود شرایط آنها در نظر گرفته شود.

۷- با توجه به اهمیت و تاثیر خودکارآمدی و ارتباط آن با پیامدهای مهم آموزشی از یکسو و همچنین گزارش برخی از معلمان نسبت به بروز نوعی احساس ناکارآمدی، پیشنهاد می‌گردد، در پژوهشی مستقل، به بررسی علل و تبعات شکل‌گیری خودکارآمدی پایین در معلمان و نقش آن بر کیفیت فرایندهای یاددهی یادگیری، پرداخته شود.

۸- با توجه به احساسات و گلابه‌های دانش‌آموزان پرتلاش نسبت به عدم رعایت عدالت سنجش در طرح ارزشیابی توصیفی از یکسو و همچنین مطالعات انجام شده در خصوص تاثیرات منفی این مسئله و به‌ویژه احساس به وجود سوگیری و بی‌عدالتی و عدم شفافیت در ملاک‌های سنجش دانش‌آموزان، ضرورت مطالعه‌ای آسیب‌شناسانه، برای شناسایی تبعات ناشی از عدم عدالت در شناسایی تفاوت‌ها و سنجش عادلانه دانش‌آموزان و شکل‌گیری این احساس بر عملکرد تحصیلی آنها، دوچندان است.

۹- با توجه به وجود قضاوت‌های کمال‌گرایانه و پررنگ جلوه دادن اثرات مثبت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در بخشی از مطالعات انجام شده، ضرورت دارد تا با مطالعه‌ای فراگیر و فرارزشیابی‌های متقن، انحراف‌های مطالعات انجام شده در این زمینه، مورد کنکاش قرار گیرد تا از فراگیر شدن فرهنگ ارزشیابی کاذب^۴ و به‌ویژه اثرگذاری آن در تصمیمات جلوگیری به عمل آید.

۱۰- با توجه به تاکید و تمرکز اکثریت پژوهش‌های داخلی بر مطالعه اثرات خواسته‌شده طرح ارزشیابی توصیفی و کم‌توجهی به اثرات و تبعات ناخواسته، پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای جامع در خصوص پیامدهای پنهان و تاثیرات ناخواسته ناشی از اجرای این طرح در دستور کار قرار گیرد و با شناسایی اثرات منفی ناخواسته، راهکارهایی برای بهبود وضعیت موجود و حرکت به سمت وضعیت ممکن، فراهم آید.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: انتشارات علم.
- ادیب‌حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور؛ صلصالی، مهوش. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
- استراوس، انسلم؛ و کوربین، جولیت. (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه‌زمینه‌ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.
- افنخاری، عبدالرضا رکن‌الدین؛ بدری، سیدعلی؛ پایدار، ابوذر؛ سوادی، علی‌اصغر. (۱۳۹۱). تحلیل ادراکات روستاییان از پیشرفت زندگی، و ابعاد و موانع آن (مطالعه موردی: روستای دوساری دشت جیرفت). پژوهش‌های روستایی، ۳(۳)، ۷۳-

بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.

بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تاکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی. (مجموعه مقالات) علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت دکتر علیمحمدکاردان (صص ۳۸-۵۰). تهران: انتشارات سمت.

بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم؛ مولوی، حسین. (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، ۱(۲)، ۱-۲۸.

پرویزیان، محمدعلی؛ کاظمی، مریم. (۱۳۸۴). بررسی وضع ارزشیابی‌های مستمر در دوره ابتدایی. فصلنامه تعلیم تربیت، ۲۱(۲)، ۵۹-۸۶.

پریخ، مه‌ری؛ میرحسینی، ناهید. (۱۳۸۵). جایگاه کتابخانه‌های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشگاه فردوسی مشهد دانشکده علوم تربیتی. پرداختچی، حسن محمد؛ احمدی، غلامعلی؛ آرزومندی، فریده. (۱۳۸۸). بین رابطه بررسی شغلی فرسودگی و کاری زندگی کیفیت و مدیران معلمان مدارس تاکستان شهرستان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. ۳(۳)، ۲۵-۵۰ گنجی، کامران. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل پرسش‌های شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سما دانشگاه آزاد اسلامی. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۶(۱)، ۱۰۹-۱۳۰.

گل پرور، محسن؛ نادى، محمدعلی (۱۳۸۷). باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری، عدالت در ارزیابی و استرس منفی در مدرسه. پژوهش در سلامت روانشناختی؛ ۲(۲)، ۵۱-۶۱.

پیرکمالی، محمدعلی؛ مومنی مهمویی، حسین؛ پاک‌دامن، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی، ۱۰(۳۷)، ۱۲۳-۱۳۵.

حافظی، فریبا؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میرصلاح الدین؛ نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی؛ ۹(۳۲)، ۱۴۵-۱۶۶.

حسینی، محمد. (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی.

حسینی، فهیمه السادات. (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمین و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری و سلامت روحی - روانی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پایه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

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.

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

خوش خلق، ایرج؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۹). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. طرح پژوهشی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش خلق، ایرج؛ اسلامی، محمدمهدی. (۱۳۸۵). تدوین و طراحی الگویی برای ارایه بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸)، ۵۷-۷۸.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

خوش خلق ایرج؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲ (۴)، ۱۱۷-۱۴۷.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۲). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

رضوانی، محمدرضا؛ منصوریان، حسین؛ احمدی، فاطمه. (۱۳۸۸). ارتقای روستا به شهر و نقش آن در بهبود کیفیت زندگی ساکنان محلی. فصلنامه پژوهش‌های روستایی، تهران، ۷.

زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی)، ۷ (۲۵)، ۳۹-۵۲.

صادقی، ناهید. (۱۳۸۷). طراحی الگویی برای رشد حرفه‌ای مداوم معلمان پایه پنجم ابتدایی در زمینه سنجش مستمر یادگیری دانش‌آموزان. رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده شناسی در علوم بالینی. فصلنامه راهبرد، ۱۹ (۵۴)، ۲۲۴-۲۰۷. عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ ادری، رحیم. (۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری: معلمان دوره ابتدایی شهر همدان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۰)، ۳۱-۵۲.

عسگری، محمد؛ مظلومی، اکرم. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مؤلفه‌های سنجش به عنوان یادگیری بر خودپنداره و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴ (۱)، ۲۷-۵۳.

کردنوقایی، ر.، سیف‌ع.ا. (۱۳۸۴). تأثیر میزان دانش معلم از موضوع تدریس بر نحوه بیان مطالب و یادگیری دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱ (۲)، ۱۳-۳۳.

محمدپور، احمد و رضایی، مهدی (۱۳۸۷). مبانی پارادایمی روش مردم‌نگاری و نظریه زمین‌های در پژوهش کیفی: اصول نظری و شیوه‌های عملی، فصلنامه پژوهش علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینای همدان، سال ۶، ش ۱۸ و ۱۷.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی، ضد روش ۱، منطق و طرح روش‌شناسی کیفی. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. محمدپور، احمد؛ بهمنی، مریم (۱۳۸۹). زنان، پاساژ و مصرف‌نشانه‌ها. مطالعات راهبردی زنان. شماره ۴۷، ۴۱-۷۲.

ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۱ (۴۴)، ۳۳ - ۶۲.

موسوی، فرانک؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۷). ارایه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۴ (۱)، ۱۰۹-۱۳۶.

میرزاحمدی، محمد حسن. (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.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس؛ درخشنده، سعیدسیف. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *علوم تربیتی*. ۳ (۱۲)، ۱۴۳-۱۵۲.

وکیلی هریس، شهرام؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد. (۱۳۸۸). رابطه ویژگی‌ها و کارآمدی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۹ (۳)، ۱۷۱-۱۸۹.

وکیلی، نجمه؛ 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.

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

Araghieh, A., Barzabadi, F. N., Behjati, A.F., & NaderiZadeh, G., (۲۰۱۱). The role of teachers in the development of learning opportunities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۲۹, pp. ۳۱۰-۳۱۷.

Azasu, S., Hungria-Gunnelin, R., & Edström, K. (۲۰۱۰) the role of assessment in managing student diversity, *Journal of European Real Estate Research*, ۳(۱), pp. ۵۹ - ۷۰.

Boroko, H., & Putnam, R. (۱۹۹۶). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. ۶۷۳-۷۰۸). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Brown, S. (۲۰۰۵). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue ۱. pp. ۸۱-۸۹.

Bryan, C. (۲۰۰۶). "Developing group learning through assessment", In C. Bryan & K. Clegg. (Eds). "Innovative assessment in higher education", (1rd ed., pp. ۱۵۰-۱۵۷). New York: Routledge.

Briggs, M., Woodfield, A., Martin, C., & Swatton, P. (۲۰۰۸). *Assessment for Learning and Teaching in Primary Schools*. Learning Matters Ltd.

Conboy, L., & Sandi, C., (۲۰۱۰). Stress at Learning Facilitates Memory Formation by Regulating AMPA Receptor Trafficking Through a Glucocorticoid Action. *Neuropsychopharmacology*, ۲۵, ۶۷۴-۶۸۵;

Cranston, N., Mulford, B., Keating, J., & Reid, A. (۲۰۱۰). Primary school principals and the purposes of education in Australia: Results of a national survey, *Journal of Educational Administration*, ۴۸(۴)، ۵۱۷ - ۵۳۹.

Creswell, J. W. (۱۹۹۸). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (۲۰۱۱). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

El-Kafafi, S. (۲۰۱۲). Assessment: the road to quality learning, *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, Vol. ۹ Iss: ۲, pp. ۹۹ - ۱۰۷.

- Ezeakor, A. (۲۰۱۳). All Alone: The Psychosocial Condition of Nigerian Widows and Childless Women: Implication for Survivor's Care. Xlibris Corporation Publisher.
- Gavin, H. (۲۰۰۸). Understanding research methods and statistics in Psychology. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publication Ltd.
- Gammon, S., & Lawrence, L. (۲۰۰۶). Improving student experience through making assessments 'flow', In C. Bryan & K. Clegg. (Eds). Innovative assessment in higher education, (1rd ed., pp. ۱۳۲-۱۴۰). New York: Routledge.
- Gibbs, G. (۲۰۰۶). How assessment frames student learning, In C. Bryan & K. Clegg. (Eds). "Innovative assessment in higher education", (1rd ed., pp. ۲۳-۳۶). New York: Routledge.
- Gitomer, D. H. (۲۰۰۹). Measurement issues and Assessment for Teaching Quality. Los
- Golafshani, N. (۲۰۰۳). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. The Qualitative Report. ۸(۴). ۶۰۷-۵۹۷.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (۲۰۰۵). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), "*Handbook of qualitative research*" (۲rd ed., pp. ۱۹۱-۲۱۵). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Healy, M., & Perry, C. (۲۰۰۰). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. Qualitative Market Research, ۳(۳), ۱۱۸-۱۲۶.
- Henry, G. T., Thompson, C. L., Fortner, C. K., Zulli, R. A., & Kershaw, D. C. (۲۰۱۰). The impacts of teacher preparation on student test scores in North Carolina public schools. Chapel Hill, NC: The Carolina Institute for Public Policy.
- Joëls, M., Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M. S., & Krugers, H. J. (۲۰۰۶). Learning under stress: how does it work?. Trends in Cognitive Sciences, ۱۰(۴), ۱۵۲-۱۵۸.
- Lamprianou, I., & Athanasou. J. A. (۲۰۰۹). A Teacher's Guide to Educational Assessment. Sense Publishers Rotterdam / Boston/ Taipei.
- Lee, G. (۲۰۱۰). Holistic Assessment (HA) in Primary Schools. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Liu, X. (۲۰۱۰). Essentials of Science Classroom Assessment. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (۲۰۰۵). A meta-analytic test of the challenge stressor hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, ۴۸(۵), ۷۶۴-۷۷۵.
- LePine, J., LePine, M., & Jackson, C. (۲۰۰۴). Challenge and hindrance stress: Relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance. *The Journal of Applied Psychology*, ۸۹(۵), ۸۸۳-۹۱.
- OECD (۲۰۱۱). "Education and skills", in OECD, Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence, OECD Publishing. doi: ۱۰.۱۷۸۷/۹۷۸۹۲۶۴۱۱۵۹۵۸-۲۰-en
- Ong Kelly, K., Angela Ang, S.Y., Ling Chong, W., & Sheng Hu, W. (۲۰۰۸). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, *Journal of Educational Administration*, ۴۶(۱), ۳۹-۵۴.
- Painter, S.R. (۲۰۰۰). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation, *Journal of Educational Administration*, Vol. ۳۸ Iss: ۴, ۳۶۸-۳۷۸.
- Pavri, S. (۲۰۱۲). Effective Assessment of Students; Determining Responsiveness to Instruction. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.
- Pecar, Z., Cervai, S., & Kekäle, T. (۲۰۰۹). Developing a European quality assessment tool for schools, *The TQM Journal*, ۲۱(۳), pp. ۲۸۴-۲۹۶

- Podsakoff, N., LePine, J., & LePine, M. (۲۰۰۷). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, ۹۲(۲), ۴۳۸-۵۴.
- Popham, W. J. (۲۰۱۲). *Assessment Bias: How to Banish It*. Publication: Pearson Education, Inc
- Patel, B. (۲۰۰۸). *Exploring the role of a head teacher in the teaching learning process of schools* (Unpublished master's dissertation). Aga Khan University, Karachi, Pakistan. Available at: http://ecommons.aku.edu/theses_dissertations/۱۲۸
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (۱۹۸۵). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/English/TeachersResourceMaterials/Publications/Portfolio.htm
- Netherlands Ministry of Foreign Affairs. (۲۰۰۳). *Joint Evaluation of External Support to Basic Education in Developing Countries. Final Report. Available at: <http://www.oecd.org/countries/zambia/۳۵۱۴۸۴۶۸.pdf>*
- Nxumalo, Z. F. (۲۰۰۷). *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.
- Reddy, M. Y. (۲۰۱۱) *Design and development of rubrics to improve assessment outcomes: A pilot study in a Master's level business program in India*, *Quality Assurance in Education*, ۱۹(۱), ۸۴ - ۱۰۴
- Robinson, A., & Udall, M. (۲۰۰۶). Using formative assessment to improve student learning through critical reflection, In C. Bryan & K. Clegg. (Eds). *Innovative assessment in higher education*, (1rd ed., pp. ۹۲-۹۹). New York: Routledge.
- Schwabe, L., Joëls, M., Roozendaal, B., Wolf, O.T., & Oitzl, M. S. (۲۰۱۲). Stress effects on memory: An update and integration. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, ۳۶, ۱۷۴۰-۱۷۴۹
- Sebate, P. M. (۲۰۱۱). *The role of teacher understanding in aligning assessment with teaching and learning in Setswana home language*. Master Thesis. University of South Africa.
- Shermis, M. D., & Di Vesta, F. (۲۰۱۱). *Classroom Assessment in Action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Shenton, A.K. (۲۰۰۴). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, ۲۲, ۶۳-۷۵.
- Shute, V. J., & Becker, B. J. (Eds.). (۲۰۱۰). *Innovative assessment for the ۲۱st century: Supporting educational needs*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Sindelar, N. W. (۲۰۱۱). *Assessment-powered teaching*. Corwin, A Sage Company.
- Tiwari, A., lam, D., Yuen, k., & Chan, R. (۲۰۰۵). Student learning in clinical nursing education: perception of the yelatininship between assessment and learning. *Nurse Education*, ۲۵, ۲۹۹-۳۰۸.
- Tapia, J., & Pardo, A. (۲۰۰۶). Assessment of learning environmet motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, ۱۶, ۲۹۵-۳۰۹.
- Wragg, E. C. (۲۰۰۱). *Assessment and Learning in the Primary School*. London: Taylor & Francis Group.