

تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی

رفیق حسنی *

چکیده

طرح ارزشیابی توصیفی بر ساحت‌های مختلف تربیتی تأثیرات مهمی داشته است. هدف این تحقیق بررسی تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و نوع تحقیق کیفی است. جامعه آماری شامل ۱۶۵۰ نفر از معلمان شهر سمنان بود که با نمونه‌گیری تئوریک تعداد ۲۲۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه گردآوری شد و به روش تحلیل زمینه‌ای مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که از نگاه معلمان در نظام ارزشیابی سنتی، نمره برای دانش‌آموزان همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل می‌کرد که در نظام کیفی به این مسئله توجهی نشده است. معلمان سه مشکل ابزارهای ارزشیابی توصیفی را شامل عدم دقت، وقت‌گیر بودن و نیاز به تمرین برای پر کردن فرم‌ها دانسته‌اند (ابزارهای ارزشیابی). نامناسب بودن فضا و امکانات مدرسه برای اجرا و عملیاتی کردن طرح (جو کلاسی)، قرار گرفتن معلم در جایگاهی ضعیف در مقایسه با ارزشیابی سنتی (جایگاه معلم) و نیاز به تدارکات و همچنین تمهیداتی در جهت اجرای بهتر طرح (تدارکات) و سرانجام عدم توجه و ناآگاهی والدین باعث سردرگمی و در پی آن ایجاد انتظارات نابجا در والدین شده است (نگاه والدین).

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، فرآیندهای یادگیری-یاددهی، ابزارهای ارزشیابی توصیفی، جو کلاسی.

مقدمه

ارزشیابی توصیفی را می‌توان یکی از مهم‌ترین تغییرات در زمینه سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران در دهه هشتاد دانست. این طرح از همان سال شروع، به یکی از مباحث پرچالش در ارزشیابی آموزشی تبدیل شد و تاکنون نیز درباره تأثیر این طرح بر میزان یادگیری، بهبود فرآیندهای یادگیری-یاددهی و افزایش سلامت روانی محیط یادگیری، همایش‌ها و نشست‌های تخصصی فراوانی برگزار شده است.

سیاست‌گذاران آموزش و پرورش ایران از سال‌های آخر دهه هفتاد شمسی برای بهبود ارزشیابی تحصیلی در دوره آموزش و پرورش عمومی تلاش‌هایی را آغاز کرده‌اند. تصویب آیین‌نامه امتحانات دو نوبتی به جای امتحانات سه نوبتی و مقرر نمودن مصوباتی در زمینه ارزشیابی مستمر، تصویب اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی و در آخر تصویب اصول حاکم بر ارزشیابی در شورای عالی آموزش و پرورش، از جمله فعالیت‌هایی است که در دهه‌های اخیر انجام شده است. به طور مشخص بعد از مصوبات ۶۷۴ به تاریخ ۸۱/۲/۵ و ۶۷۹ به تاریخ ۸۱/۸/۳۰ شورای عالی آموزش و پرورش، مبنی بر تهیه طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، طرحی با عنوان ارزشیابی توصیفی توسط دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی تهیه و به اجرای آزمایشی گذاشته شد. اهداف اساسی این طرح شامل بهبود کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری، فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی، تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتاب‌ها، فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری یا کاهش فشارهای روانی ناشی از نظام ارزشیابی موجود بود (حسینی، ۱۳۸۵).

در کتاب راهنمای این طرح پنج محوری را که طرح ارزشیابی توصیفی در آن تغییر و تحول به وجود می‌آورد به شرح ذیل توضیح داده است: محور اول- تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی، محور دوم- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر)، محور سوم- تنوع‌بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، محور چهارم- تغییر در ساختار کارنامه، محور پنجم- تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره ارتقاء دانش‌آموزان. همچنین در اولین سند طرح ارزشیابی توصیفی با عنوان "راهنمای ارزشیابی توصیفی- تکوینی در پایه اول ابتدایی" که در زمستان ۱۳۸۱ در اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی

توصیفی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به کار گرفته شد و برای انجام ارزشیابی توصیفی یا اصیل و همه جانبه، چهار منبع کارنامه ارزشیابی توصیفی، چک‌لیست‌ها، برگ ثبت گزارش و پوشه کار پیشنهاد شده است (کاظمی، ۱۳۸۱).

اما ساختار و شکل "کارنامه ارزشیابی توصیفی" که در اواخر سال ۱۳۸۲ در اولین سال اجرای آزمایشی طرح، آماده شده بود به کلی تغییر کرد و با کارنامه ارزشیابی توصیفی در مرحله پیش آزمایشی کاملاً متفاوت بود. در کارنامه جدید ابعاد جسمانی، اجتماعی و عاطفی از عملکرد درسی (بعد شناختی) با گرفتن عنوان ویژگی‌های عمومی، جدا شده و مقیاس سنجش جداگانه‌ای نیز یافته است.

اولین سند از نتایج ارزشیابی از نحوه اجرای سه ساله طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی، گزارشی است که توسط مجریان طرح در وزارت آموزش و پرورش در مورد نتایج اجرای آزمایشی طرح در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ با یک سال تأخیر در اردیبهشت ۱۳۸۴ در وبلاگ رسمی طرح منتشر شد. در گزارش دیگری، مجریان طرح نتایج تحقیقات گروه اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، در پایان دوره سه ساله اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در دی ماه ۱۳۸۵ در خبرگزاری ایسنا ارائه داده‌اند. در فصل سوم گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی که در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ اجرا شده است به مشکلات و مسائل اجرایی طرح به شرح ذیل اشاره شده است: "بازنگری در ابزارهای ارزشیابی و تدوین یک مجموعه منظم، تجهیز کلاس‌ها به مواد و وسایل آموزشی رعایت تناسب بین دانش‌آموزان و معلم (حداکثر ۲۴ به ۱)، کاهش محتوای کتاب‌ها و تناسب بین محتوا و ارزشیابی توصیفی، ارتقاء دانش و مهارت‌های معلمان برای اجرای طرح، توجیه کامل اولیا توسط معلم مجری طرح و ناظران علمی، پیش‌بینی منابع مالی برای خرید تجهیزات، حقوق معلمان مجری طرح و ناظران علمی، تهیه نرم‌افزار مناسب با طرح و بسترسازی و فرهنگ‌سازی برای اجرای مطلوب طرح". در فصل چهارم گزارش که به فعالیت‌های کمیته نظارت بر اجرای طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی مربوط است، از هم‌زمانی اجرای طرح با طرح‌های مشابهی همچون طرح «بخوانیم و بنویسیم»، زیاد بودن حجم درس‌ها، ناآشنایی معلمان با ابزارهای طرح و کمبود وقت و ماهیت وقت‌گیر الگوی ارزشیابی به عنوان کاستی‌ها و محدودیت‌های مشاهده شده یاد شده است. در فصل پنجم این گزارش که به تحلیل و جمع‌بندی اختصاص دارد از "جلب توجه اولیا و معلمان به ابعادی از ویژگی‌های

دانش‌آموزان، کاهش اضطراب امتحان، کاهش سرزنش و فشار روانی نمره بیست، حذف شرمندگی به دلیل اخذ نمره کم، افزایش شناخت معلمان و مدیران با دیگر شیوه‌های ارزشیابی" به عنوان نقاط قوت و پیامدهای مستقیم طرح ارزشیابی توصیفی که اکثر استان‌ها اعلام نموده‌اند اشاره شده است. در گزارش تحقیقات گروه اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، عمده نقطه قوت به عنوان دستاورد طرح، کاهش چشمگیر و محسوس اضطراب دانش‌آموزان، بهبود نسبی نگرش دانش‌آموزان نسبت به کسب علم و دانش و گرایش به تحصیل ذکر شده است. بر اساس مستندات پژوهشگاه آموزش و پرورش، از ابزارهای متنوع سنجش در روند اجرای طرح به خوبی استفاده نشده است (واحد ارزشیابی توصیفی معاونت آموزش عمومی، ۱۳۸۴).

به جز این گزارش رسمی که توسط مجریان طرح تنظیم شده است، تحقیقات زیادی نیز توسط محققان بیرونی انجام شده است. برای مثال نتایج ارزشیابی خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵) نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی در تحقق برخی از اهداف پیش‌بینی شده از سوی شورای عالی، موفق و در بسیاری از موارد، ناموفق بوده است. در طول سه سال اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی، دومین هدف کمیسیون معین شورای عالی، آموزش و پرورش یعنی ارتقاء سطح بهداشت روانی از طریق افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری کاملاً تحقق یافته است. اما دیگر اهداف مهم پیش‌بینی شده یا کاملاً تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است. از جمله این اهداف می‌توان به مواردی چون: ۱- بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، ۲- افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، ۳- توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، ۴- تعمیق یادگیری، ۵- افزایش فرصت یادگیری با مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری، ۶- کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، ۷- ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرآیند یادگیری، ۸- استفاده از بازخوردهای فرآیندی در مسیر بهبود یادگیری، ۹- به کارگیری انواع ابزارهای متفاوت سنجش توصیفی، اشاره کرد. همچنین نتایج تحقیق محمدی و اخوان تفتی (۱۳۸۶) نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی بود، اما نظم و انضباط آنها نسبت به گروه ارزشیابی سنتی کمتر بود. در تحقیقی دیگر، رضایی و سیف (۱۳۸۵) دریافتند که بین گروه‌های

آزمایشی و گواه در متغیرهای حوزه عاطفی، از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خودانگیزگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوت‌های معنی‌داری مشاهده نشد. از سوی دیگر نتایج مطالعه ماهر، آقایی، برجلی و روحانی (۱۳۸۶) نشان داد که بین آزمودنی‌های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی از لحاظ متغیرهای مربوط به جوّ کلاس (یادگیری مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، احساس بیگانگی نسبت به مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. غیر از اینکه این تفاوت، درباره متغیرهای متعلق به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) نیز معنادار بود. یافته‌های تحقیق زارعی (۱۳۸۸) نیز نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، نظم و انضباط حاکم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیش‌تر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است. تحقیقی دیگر که توسط زمانی‌فرد، کشتی‌آرای و میرشاه‌جعفری (۱۳۸۹) با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته که بیانگر تجارب مشارکت‌کنندگان بود، انجام گردید که در سه مفهوم محوری: ۱- فرآیند یاددهی - یادگیری، یادگیری شامل (میزان یادگیری، کیفیت یادگیری، کاربرد یادگیری)، تدریس: (روش تدریس، نقش معلم، مشارکت فراگیر)، ارزشیابی: (هدف ارزشیابی، شیوه ارزشیابی، زمان ارزشیابی)، ۲- بهداشت روانی: (تعادل روحی و روانی در روابط فردی، شناخت توانایی‌ها و محدودیت‌های فردی، شادابی محیط یادگیری)، ۳- حیطه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان: (حیطه عاطفی و حیطه اجتماعی) دسته‌بندی شد. همچنین داوودی و شکرالهی (۱۳۹۰) دریافتند که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزشیابی دارد. همچنین در میان استانداردهای مذکور، استاندارد کارآوری نسبت به استاندارد قابلیت اجرا، مطابقت بیشتری را با ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهد، ولی سایر استانداردها تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. نتایج پژوهش بیرمی‌پور، شریف، جعفری، و مولوی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که به ترتیب، عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی و عوامل ایجادکننده جوّ تعامل و تشریک مساعی بیش‌ترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور

داشته‌اند. همچنین، از میان گویه‌های مربوط به عوامل مدیریتی، گویه ارتقاء مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان؛ از میان گویه‌های مربوط به عوامل مرتبط با معلم، گویه توجه به اصلاح و ارتقاء نگرش‌های معلمان نسبت به طرح؛ از میان عوامل فیزیکی و روانی، گویه متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح؛ و در بین عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی، گویه ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه، بیشترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور داشته‌اند. نتایج تحلیل عاملی زاهد بابلان، فرج‌اللهی، و هم‌رنگ (۱۳۹۱) نشان داد که از نظر معلمان در کاربرد ارزشیابی توصیفی پنج عامل بار عاملی دارند. از بین این پنج عامل، عامل روانی بیشترین درصد کل واریانس را تبیین می‌کند (۲۱ درصد) و سپس عامل مدیریتی (۱۹ درصد)، آموزشی (۱۷ درصد)، فرایندی (۷ درصد) و فردی (۴ درصد) قادر به تبیین واریانس هستند. یافته‌های پژوهش کشتی‌آرای، کریمی علویجه، و فروغی ابری (۱۳۹۲) بیانگر آن بود که موانع و چالش‌های پیش‌روی طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان به ترتیب با منابع کالبدی و آموزشی، آموزش صحیح معلمان، توجه 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 ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان هستند و در حیطه‌های مفاهیم جدید تعلیم و تربیت چالشی وجود ندارد. کارشکی، مومنی مهمویی، و قریشی (۱۳۹۲) نیز دریافته‌اند که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که تحت سنجش ارزشیابی سنتی سنجش بودند، تفاوت معناداری مشاهده نشد. با توجه به نتایج تحقیق موسوی، و مقامی (۱۳۹۱) در نگرش به خلاقیت تفاوت معناداری مشاهده شد. عملکرد دختران، بهتر از پسران بود، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان پایه پنجم داشته‌اند و همچنین دانش‌آموزانی که به روش مرسوم ارزشیابی شده‌اند در نگرش به خلاقیت، عملکرد مطلوب‌تری از دانش‌آموزانی داشته‌اند که به روش جدید ارزشیابی شده‌اند، اما در پیشرفت درسی تفاوت معناداری بین دو گروه دیده نشد. نتایج به دست آمده از تحقیق نامور، راستگو، ابوالقاسمی، و سیف درخشنده (۱۳۸۹) نشان داد که ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی نمره‌ها بر میزان کار گروهی و همکاری و کاهش رقابت و همچنین افزایش مشارکت آنها در بحث و

گفتگوهای دانش‌آموزان دارد. نتایج تحقیق روحانی و ماهر (۱۳۸۶) نشان داد که بین آزمودنی‌های دو گروه طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی از نظر متغیرهای جو کلاسی (آموزش مشارکتی، فردگرایانه، رقابتی، انصاف در نمره‌دهی، بیگانگی از مدرسه، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی)، متغیرهای مربوط به ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان (رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی، رابطه با معلم، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت، ماجرا) و نیز نمره‌های خلاقیت دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد.

با توجه به مطالب و یافته‌های تحقیقات صورت گرفته در زمینه طرح ارزشیابی توصیفی، این تحقیق به دنبال بررسی این مسئله است که در طی سال‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی معلمان مدارس ابتدایی، به عنوان معجریان این تغییر چه تجاربی از این طرح به دست آورده‌اند.

روش‌شناسی

هدف این تحقیق بررسی تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی ناحیه یک و دو شهر سنندج از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در سال ۱۳۹۲ می‌باشد. در انجام این تحقیق از روش کیفی استفاده شده است و کل معلمان مدارس عادی-دولتی ناحیه یک و دو شهر سنندج به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند که ۱۶۵۰ نفر بودند. نوع نمونه‌گیری نظری یا تئوریک بوده است. یعنی افراد به سبب اطلاعات، تجربه یا دیدگاهی که درباره موضوع مورد مطالعه دارند انتخاب می‌شوند و در جریان تحقیق مشارکت دارند. چنین شیوه انتخاب نمونه را نمونه‌گیری مبتنی بر هدف یا تئوریک می‌نامند. براساس جدول کرجسی و مورگان برای جامعه‌ای ۱۶۵۰ نفری ۲۲۴ نفر نمونه لازم است. از نمونه مورد بررسی ۴۳ نفر مرد و ۱۸۱ نفر زن بودند. از کل نمونه ۱۰۷ نفر از ناحیه یک و ۱۱۷ نفر از ناحیه دو بودند. همچنین از کل نمونه مورد بررسی، ۵۴ درصد دارای مدرک فوق دیپلم، ۴۵ درصد لیسانس و یک درصد ارشد داشتند و همچنین معلمان تقریباً به طور میانگین پنج سال در طرح ارزشیابی توصیفی تجربه داشتند و میانگین سن معلمان ۴۱ سال بود.

برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه استفاده شد و در مصاحبه از معلمان خواسته شد تا تجربه‌های خود از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را بیان کنند. در این مطالعه

از نظریه زمینه‌ای^۱ برای تحلیل داده‌ها، استخراج مفاهیم، خرده مقولات، مقولات عمده و اساسی و تفسیر اطلاعات گردآوری شده، استفاده شده است. نظریه زمین‌های معادل فارسی نظریه بازکاوی (ببی، ۱۳۸۱: ۵۸۷)، نظریه حاصل از میدان: نظریه میدانی (ساروخانی، ۱۳۷۵: ۳۲۱؛ ذکائی، ۱۳۸۱: ۵۴)، نظریه بنیانی (ایمانی جاجرمی، ۱۳۸۴) تئوری بنیانی را دارد. نظریه زمینه‌ای رویکرد نسبتاً جدیدی برای تحقیق مبتکرانه است که به عنوان «کشف نظریه از داده‌ها» تعریف می‌شود (گلاسر و استراوس^۲، به نقل از ایگان^۳، ۲۰۰۲: ۲۷۷). تحقیق نظریه زمینه‌ای با تمرکز بر یک حیطه مطالعه آغاز شده و داده‌هایش را از منابع متعددی مانند مصاحبه‌ها و مشاهده‌های میدانی جمع‌آوری می‌کند. داده‌ها پس از جمع‌آوری، با استفاده از روش‌های کدگذاری و نمونه‌گیری نظری مورد تحلیل قرار می‌گیرند. پس از این مرحله، به کمک روش‌های تفسیری تئوری‌ها تولید می‌شوند و سپس گزارش تحقیق به نگارش درآمده و ارائه می‌شود (هایگ^۴، ۱۹۹۵: ۱). نظریه زمینه‌ای که اساس آن بر استقرای تحلیلی استوار است، نخستین بار توسط گلاسر و استراوس با هدف ساختن نظریه‌های که در دل داده‌ها قرار می‌گیرد، تنظیم شد. مثل تمام تحقیقات دیگر در تحقیقات کیفی نیز محقق داده‌های خام را مقوله‌بندی می‌کند تا از آن الگوها را استخراج کند. مرحله اول گزارش تحقیق کیفی توصیف وضعیت و فرآیند آن است. اغلب محققان کیفی، از ایده‌های عمومی، مفاهیم یا وسایل تحلیلی برای تعمیم استفاده می‌کنند. این محققان داده‌های کیفی را در چارچوب مفاهیم و مقولات دسته‌بندی می‌کنند، سپس این مفاهیم و مقولات را تعریف می‌کنند و پس از آن با دیدی انتقادی آن را مورد ارزیابی مجدد قرار می‌دهند.

داده‌های کدبندی شده به محققان اجازه می‌دهد به سرعت رابطه بین واحدها را شناسایی کنند. کدبندی داده‌ها خود دارای سه نوع کدبندی باز، کدبندی محوری و کدبندی انتخابی است. در نهایت می‌توان داده‌ها را بر حسب تاریخ و زمان، اهداف و موضوعات دسته‌بندی کرد و بر پایه تجزیه و تحلیل آنها، گزارش نهایی را نوشت. با توجه به دیدگاه نظری، تمام روش‌های کیفی بر پایه سه فرآیند تقلیل داده‌ها، نمایش داده‌ها و نتیجه‌گیری تحلیل می‌شوند؛ (مارواستی^۵، ۲۰۰۴: ۸۸).

-
1. Grounded Theory
 2. Glaser & Strauss
 3. Egan
 4. Haig
 5. Marvasti

اگرچه نظریه زمینه‌ای شامل بسیاری از مراحل سنتی تحقیق - طرح، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و گزارش است اما جای خلاقیت و نوآوری در آن وجود دارد و شامل مراحل زیر است. مرحله اول- طرح تحقیق که شامل فعالیت‌های زیر است: تعریف مسئله تحقیق، تعریف سازه‌های ساخته شده قبلی، نمونه‌گیری نظری در برابر نمونه‌گیری تصادفی. نخستین گام، تعریف پرسش‌های اساسی تحقیق است و باید حتی المقدور محدود باشند. گام بعدی، انتخاب نمونه است. نمونه در اینجا نظری است. در تحقیقات کیفی افرادی را که در تحقیق شرکت می‌کنند فرد یا نمونه نمی‌گویند، بلکه به آنها مشارکت‌کننده یا مطلع گفته می‌شود. افراد به سبب اطلاعات، تجربه یا دیدگاهی که درباره‌ی موضوع مورد مطالعه دارند انتخاب می‌شوند و در جریان تحقیق مشارکت دارند. چنین شیوه انتخاب نمونه را نمونه‌گیری مبتنی بر هدف یا نظری می‌نامند. مرحله دوم- جمع‌آوری اطلاعات (تداخل مرحله جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها). روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در نظریه زمینه‌ای مشابه سایر روش‌های تحقیق کیفی است. در این روش نیز داده‌ها ممکن است کمی، کیفی و یا ترکیبی از هر دو باشند. مرحله سوم- مرتب کردن داده‌ها (مرتب کردن تقویمی رویدادها). مرحله چهارم- تحلیل داده‌ها - کدگذاری باز، محوری و انتخابی. کدگذاری پیامد (حاصل) ظهور سوال‌ها و پاسخ‌های داده شده به آنها در مورد مقولات و روابط آنها است. بین ابعاد تولید داده‌ها و زیر شاخه‌های آنها تمایز روشنی وجود دارد (داگلاس^۱، ۲۰۰۳: ۴۹). در کدگذاری باز (آزاد) داده‌ها به بخش‌های مجزایی تفکیک و به دقت ارزیابی می‌شوند تا شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان مشخص شود و به کمک آنها پرسش‌هایی در مورد پدیده مورد نظر مطرح می‌شود. کدگذاری باز، تحلیل داده‌ها را در بر می‌گیرد. کدها مبنای مجموعه بعدی مفاهیم را شکل می‌دهند (کدهای مرکزی). در اینجا محقق نام‌ها یا برچسب‌هایی را به رخدادها، فعالیت‌ها، کارکردها، روابط متقابل، متون، اثرات و پیامدها می‌دهد. مرحله پنجم- مقایسه ادبیات (مقایسه نظریه حاصل از داده‌ها با چارچوب‌های مشابه و متفاوت).

اعتبار و پایایی در روش‌های کیفی

برای اعتبار و پایایی، تاریخ شفاهی مثل سایر روش‌های کیفی از روش زاویه‌بندی استفاده می‌شود که در آن از سه زاویه یا منبع برای ارزیابی و صحت استفاده می‌گردد.

لازمه بررسی صحت تاریخ شفاهی مثل سایر مدارک تاریخی، انسجام داخلی، مقایسه با سایر منابع و سایر روش‌ها و سایر محققان است (محمدزاده، ۱۳۸۸). به تعبیری دیگر، زاویه‌بندی یکی از محبوب‌ترین راهبردهای اعتبارسنجی در تحقیق کیفی نیز به حساب می‌آید. این راهبرد عبارت است از هم‌گرایی مبتنی بر یک یافته‌ی خاص با استفاده از انواع متفاوت روش‌ها، نظریه‌ها، رویکردها، پژوهشگران و منابع اطلاعاتی (محمدپور، ۱۳۸۹: ۶۹).

یافته‌های تحقیق

در این تحقیق ما بعد از کدگذاری، مفاهیم، خرده مقولات و سپس مقولات عمده مناسب را استخراج نموده‌ایم. در جدول زیر تعداد مفاهیم، خرده مقولات و مقولات عمده مشخص شده است.

جدول (۳-۴) تعداد مفاهیم، خرده مقولات و مقولات عمده استخراج شده از تحقیق

ردیف	تعداد مفاهیم	خرده مقولات	مقولات عمده
۱	۳۲	۵	فرآیندهای یادگیری-یاددهی
۲	۱۵	۳	ابزارهای ارزشیابی
۳	۷	۲	جایگاه معلم
۴	۲۴	۷	جو کلاسی
۵	۵	۱	تدارکات
۶	۱۶	۳	نگاه والدین
جمع	۹۹	۲۱	۶

مقوله عمده "فرآیندهای یادگیری-یاددهی" از ۳۲ مفهوم و خرده مقولات انگیزه یادگیری، بی‌سوادی و مشکلات یادگیری، طرز تفکر معلمان در مورد عدم تکرار پایه و مفهوم ارتقاء خود به خودی، عدم انگیزه در بین دانش‌آموزان برای رقابت سالم و عدم توجه به زمینه علمی ساخته شده است. مقوله عمده "ابزارهای ارزشیابی" از ۱۵ مفهوم و خرده مقوله عدم دقت، وقت‌گیر بودن و نیاز به تمرین برای پر کردن فرم‌های ارزشیابی توصیفی ساخته شده است. مقوله عمده "و کلاسی" از ۲۴ مفهوم و خرده مقوله عدم امکانات، فضای آموزشی نامناسب، نظم و انضباط کلاس، تراکم کلاسی، کمبود وسایل آموزشی، تعداد دانش‌آموزان زیاد و محتوای زیاد کتاب‌ها ساخته شده است. مقوله عمده "

جایگاه معلم" از هفت مفهوم و خرده مقوله‌های مشکل ناآشنایی همکاران و مدیران مدارس و عدم دانش و اطلاعات کافی برای کاربرد ابزارها ساخته شده است. مقوله عمده "تدارکات" از پنج مفهوم و خرده مقوله‌های حمایت اداری عوامل اداری و اجرایی ساخته شده است. مقوله عمده "نگاه والدین" از ۱۶ مفهوم و خرده مقولات ناآگاهی والدین، سردرگمی والدین و ایجاد انتظارات نابجا ساخته شده است.

یافته‌های حاصل از بررسی پرسشنامه‌ها در چند مقوله اصلی تجربه‌های معلمان از نظر فرآیندهای یادگیری-یاددهی، ابزارهای ارزشیابی، جایگاه معلم، جوّ کلاسی، تدارکات و نگاه والدین طبقه‌بندی شدند که در اینجا ما به ذکر این مقوله اصلی و بیان تجربه‌های معلمان اشاره خواهیم داشت.

الف- نمونه تجربه‌های معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر فرآیندهای

یادگیری-یاددهی.

شاید بتوان بحث انگیزترین مسئله اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را از دیدگاه تأثیر این طرح بر فرآیندهای یادگیری-یاددهی و همچنین بهبود کیفیت و میزان فهم، ماندگاری و عمق یادگیری دانست. از نگاه معلمان نظام‌های ارزشیابی سنتی و روش جدید منجر به انگیزه‌های متفاوتی برای یادگیری می‌شوند. یکی از معلمان به این موضوع اشاره داشته که در نظام ارزشیابی سنتی، نمره گرفتن دانش‌آموزان خود همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل می‌کند که در این نظام ارزشیابی به این مسئله توجهی نشده و همین مسئله را عامل بی‌انگیزگی دانسته است. برای مثال به این دو مورد می‌توان اشاره کرد: "می‌توان به لذت بردن دانش‌آموز از نمراتی که قبلاً داده می‌شد و حالا خبری از آن نیست اشاره کرد" و "نداشتن نمره دانش‌آموز را بی‌مسئولیت کرده است". علاوه بر این مشکل دیگری که بسیاری از معلمان به آن اشاره کرده‌اند، بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی برای پایه‌های بالاتر است. برای مثال یکی از معلمان بیان می‌کند که "ارزشیابی توصیفی برای مقطع ابتدایی به خصوص پایه اول مناسب نیست. چرا که دانش‌آموزی که حروف الفبا را به طور صحیح یاد نگرفته است و پایه و اساس کلاس‌های بالاتر است، با استفاده از روش ارزشیابی توصیفی به طور غیر قابل قبول به کلاس بالاتر رفته است" و همچنین "به نظر من بعضی از دانش‌آموزان که در درس‌های اساسی ضعف دارند، با این طرح بی‌سواد بار می‌آیند؛ دانش‌آموزانی که در حد نیاز به تلاش بیشتر هستند، به کلاس‌های بالاتر می‌روند و دچار افت تحصیلی و مشکل می‌شوند. مثلاً، دانش‌آموزانی داریم که

حتی در کلاس پنجم و ششم در نوشتن املاء و تشخیص حروف هنوز هم دچار مشکل هستند. وقتی سوال می‌کنیم می‌گویند که سال‌های گذشته هم همین طور بوده‌اند؛ در حد نیاز به تلاش بیشتر". چند نفر از معلمان نیز می‌گویند که "دانش‌آموزی که نیاز به یادگیری بیشتر دارد باید به پایه بالاتر نرود به خصوص در پایه اول دانش‌آموز کمتر به درس اهمیت می‌دهد؛ دانش‌آموزانی که لیاقت رفتن به پایه بالاتر را ندارند به پایه بالاتر رفته‌اند، بدون اینکه از پایه اول چیزی یاد گرفته باشند؛ فقط کار معلم زیاد و دانش‌آموز راحت‌تر و کمتر به درس خواندن اهمیت می‌دهد".

مشکل دیگری که وجود دارد طرز تفکر معلمان در مورد عدم تکرار پایه و مفهوم ارتقاء خود به خودی است. چنانچه معلمان به این موارد اشاره داشته‌اند که "نبود تجدیدی و مردودی و بی‌اهمیت شدن درس و آموزش؛ ضعیف‌ترین دانش‌آموزان بایستی به پایه بالاتر ارتقا یابند که این ظلم به دانش‌آموز است؛ خودکار قبول شدن دانش‌آموزان ضعیف". این مشکل می‌تواند ناشی از تفسیر و یا برداشت اشتباه معلمان از عدم تکرار پایه و یا ناشی از این واقعیت باشد که در واقع، آنها هیچ‌وقت تکرار پایه دانش‌آموزان خود را به چشم خود ندیده‌اند. آنها اظهار کرده‌اند که "در ارزشیابی توصیفی حتماً جایی برای تکرار پایه در نظر گرفته شود، می‌گویند برای تکرار پایه به اندازه کافی بحث شده اما کافی نیست". موضوع دیگر عدم انگیزه در بین دانش‌آموزان برای رقابت سالم با یکدیگر است، برای مثال "در میان دانش‌آموزان رقابت سالم وجود ندارد؛ رقابت از بین رفته و در حق دانش‌آموزان ساعی ظلم می‌شود؛ دانش‌آموز هیچ‌گونه انگیزه و رقابتی برای یادگیری ندارد؛ حس رقابت بین دانش‌آموزان کم شده است؛ باید بین دانش‌آموزی که می‌خواند با دانش‌آموزی که نمی‌خواند فرقی وجود داشته باشد؛ دانش‌آموزی که دو یا سه اشتباه دارد با دانش‌آموزی که هیچ اشتباهی ندارد یکسان است و دانش‌آموز برای بهتر شدن تلاش نمی‌کند". علاوه بر این، بعضی از معلمان بیان کرده‌اند که این طرح باعث سردرگمی معلمان پایه‌های بالاتر نسبت به وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین عدم شناخت کافی از دانش‌آموزان‌شان شده است. برای مثال معلمی در این زمینه بیان کرده است که "دانش‌آموز زرنگ و تنبل قابل تشخیص برای سال آینده نیستند؛ و دانش‌آموز بدون هیچ ترسی درس نمی‌خواند". همچنین معلمان در زمینه علمی به موارد دیگری اشاره داشته‌اند. برای مثال، "قطع روند ارزشیابی توصیفی در پایان دوره ابتدایی و شروع ارزشیابی کمی در دوره متوسطه احتمالاً مسائل و مشکلات زیادی برای دانش‌آموزان ایجاد خواهد کرد؛

بسیاری از اوقات دانش‌آموزان گله‌مند هستند؛ به حیطه عاطفی دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی کمی توجه نشده است."

ب- نمونه تجربه‌های معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر ابزارهای ارزشیابی.

از نظر معلمان، مشکل دیگر به ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد. ارزشیابی توصیفی دارای نقاط ضعف دیگری است که این نقاط ضعف به ابزار و وسایل سنجشی این نوع ارزشیابی برمی‌گردد. اظهار نظرهای معلمان در این زمینه نشان دهنده حداقل سه مشکل و نقطه ضعف است که به ابزار و وسیله سنجشی ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد. مشکل اول به عدم دقت معیارهای ارزشیابی توصیفی در جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر برمی‌گردد. برای مثال بعضی از معلمان اشاره داشته‌اند که " ارزشیابی از دانش‌آموزان دقیق نیست، یعنی ارزشیابی کلی است؛ فاصله شاخص‌ها باعث ایجاد اختلاف در سنجش دانش‌آموز می‌شود؛ نامعلوم بودن معیار ارزشیابی". مشکل دیگر، عدم وقت کافی از سوی معلمان و وقت‌گیر بودن آن می‌باشد. برای مثال می‌توان به این اظهار نظرها اشاره داشت که " ارزشیابی توصیفی بسیار وقت‌گیر است، کمبود وقت وجود دارد، پوشه کار معلم را خسته می‌کند". مشکل سوم به این برمی‌گردد که ارزشیابی توصیفی نیاز به تمرین برای پر کردن فرم‌های مربوط دارد. برای مثال بیان شده که " پوشه کار، کار نوشتن را بیشتر کرده است و وقت کمتری برای تکرار و تمرین باقی می‌ماند و حجم کار بالا رفته است".

ج- نمونه تجربه‌های معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر جو کلاسی
بخش دیگری از مشکلات و نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی به فضا و امکانات مدرسه برای اجرا و عملیاتی کردن ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد که در زیر به تعدادی از اظهار نظرهای معلمان در این باره اشاره می‌شود: " ارزشیابی توصیفی خوب است اما اجرای آن امکانات خود را می‌خواهد. محیط کلاس درس محیطی آموزشی و پرورشی و آزمایشگاهی است، اما با توجه به ادعاهای فوق در زمینه اجرای طرح توصیفی آیا کلاس‌های ما هم مجهز شده است؟ اکنون با توجه به عدم امکانات طرح توصیفی فقط در یک پوشه کار خلاصه شده است و بس. کلاس‌ها، میز و صندلی متناسب با کلاس توصیفی نیست، فضای آموزشی نامناسب است. نظم و انضباط کلاس ضعیف شده است. در کلاس‌های با تراکم بالا امکان‌پذیر نیست. کم بودن وسایل آموزشی مورد نیاز بعضی مدارس، تعداد دانش‌آموزان زیاد و محتوای کتاب زیاد است؛ شلوغی زیاد کلاس‌ها، در کلاس‌های چندپایه قابل اجرا نیست".

د- نمونه تجربه‌های معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر جایگاه معلم. از نظر معلمان یکی دیگر از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی، به جایگاه معلم در کلاس درس و نظام ارزشیابی برمی‌گردد. از نظر معلمان این نوع ارزشیابی، معلم را در جایگاه ضعیفی در مقایسه با ارزشیابی سنتی قرار داده است. برای مثال معلمان اظهار داشته‌اند که، "کاملاً با ارزشیابی توصیفی مخالفم و به نظر بنده کاری بسیار عبث و بیهوده است و باعث بی‌سوادی در ایران شده. فقط ملاک مدرک است و بس و کار معلم بی‌ارزش شده است؛ در ارزشیابی توصیفی معلم به جای اینکه به آموزش واقعی و عمیق دانش‌آموزان بپردازد، در واقع کارهایی انجام می‌دهد که باعث تلف کردن وقت ایشان و از آموزش واقعی باز می‌ماند؛ ارزشیابی توصیفی کشورهای خارجی توسط یک معلم و دو تا سه همیار و کمک معلم اجرا می‌شود، نه با این حجم زیاد و بدون مطالعه دقیق و زیربنایی. معلم به جای آموزش فقط به تکالیف خود (منظور کار کلاسی شامل ارزشیابی توصیفی و پوشه کار) می‌پردازد. در مواردی دیگر معلمان به مشکل ناآشنایی همکاران و مدیران مدارس با ابعاد و همچنین ابزارهای متنوع این نوع ارزشیابی اشاره داشته‌اند. برای مثال "شاید عدم آگاهی کامل همکاران از مراحل ارزشیابی توصیفی باعث شود که اشکالاتی در امر آموزش و سهل‌انگاری پیش بیاید. ناآشنا بودن بعضی از مدیران و معاونان آموزشی و کارشناسان با نحوه برخورد با این قضیه و ملاک کار را فقط پوشه کار می‌دانند". از سوی دیگر نظرخواهی از معلمان برای اجرای این چنین برنامه‌هایی که با همه ابعاد و ساحت‌های یاددهی-یادگیری فراگیران سروکار دارد، نیازمند همکاری و همراهی معلمان به عنوان مجریان اصلی این نظام ارزشیابی می‌باشد. در واقع عدم همکاری و همراهی معلمان به این دلیل که این مسئله می‌تواند بر زندگی کاری و حرفه‌ای آنها، احترام و ارزش آنها به عنوان فردی حرفه‌ای و آینده شغلی‌شان تأثیر منفی داشته باشد، می‌تواند به عدم موفقیت در اجرای آن تأثیرگذار باشد. در این زمینه معلمان اشاره داشته‌اند که "باید از معلمان هم قبل از هر طرحی نظرسنجی شود و از نظرات معلمان استفاده شود".

ه- نمونه تجربه‌های معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر تدارکات.

همچنین معلمان به بُعد دیگری از مشکلات مربوط به اجرای ارزشیابی توصیفی اشاره کرده‌اند. از نظر آنها اجرای این نوع ارزشیابی به تدارکات و همچنین تمهیداتی نیاز دارد که در این زمینه عوامل اداری و اجرایی به خصوص مدیر مدرسه و معاونان بایستی این تمهیدات را در جهت اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی به کار بگیرند. برای

مثال معلمان بیان کرده‌اند که "همکاری مدیر در تهیه اوراق مورد نیاز طرح ارزشیابی؛ ارسال نمونه‌ای از کار مدارس نمونه به مدارس سطح شهر، ارزشیابی عملکرد نمره باشد بهتر است تا خیلی خوب، خوب، نیاز به تلاش و قابل قبول؛ پوشه کار دانش‌آموز اگر دفتر باشد بهتر است تا آلبوم پوشه کار".

و- نمونه تجربه‌های معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر نگاه والدین. تجربه دیگری که معلمان مطرح کرده‌اند، نگاه والدین به مقوله ارزشیابی توصیفی می‌باشد. معلمان در اظهارنظرهای خود به این موضوع به خوبی اشاره کرده بودند که والدین به خوبی توجیه نشده‌اند و ناآگاهی والدین در این زمینه باعث سردرگمی والدین و در پی آن ایجاد انتظارات نابه جا در آنها شده است. برای مثال در اینجا چند مورد از نظرات معلمان درباره والدین آورده شده است: "در این نوع ارزشیابی، اولیا از نحوه عملکرد و میزان یادگیری فرزندان‌شان آشنایی و شناخت کافی ندارند. عدم آشنایی و احاطه کامل والدین بر نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی، سردرگمی والدین از آنجا که ممکن است والدین از سطح آگاهی کافی برخوردار نباشند، درک سطح‌ها برای آنها مشکل است. بی‌توجهی اولیاء به دلیل واضح نبودن ارزشیابی، آشنا نبودن والدین با ابزارها و نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی. بی‌ارزش شدن آموزش از نظر اولیا و دانش‌آموزان، قانع نشدن افکار عمومی، عدم توجه والدین، برداشت مردم از ارزشیابی توصیفی در سطح پایینی است". برای رفع این مشکل یکی از معلمان پیشنهاد داده بود که "والدین بچه‌ها در اول سال نسبت به معیارهای ارزشیابی و برطرف کردن حساسیت آنها به معیارهای بالاتر تفهیم شوند".

جدول (۱) طبقه‌بندی مولفه‌ها و خلاصه نتایج مهم تجربه‌های معلمان از ارزشیابی توصیفی

مقوله عمده	نمونه تجربه
فرآیندهای یادگیری-یاددهی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ می‌توان به لذت بردن دانش‌آموز از نمراتی که قبلاً داده می‌شد و حالا خبری از آن نیست اشاره کرد. ▪ بعضی از دانش‌آموزان که در درس‌های اساسی ضعف دارند، با این طرح بی‌سواد بار می‌آیند؛ دانش‌آموزانی که در حد نیاز به تلاش بیشتر هستند، به کلاس‌های بالاتر می‌روند و دچار مشکل می‌شوند. ▪ دانش‌آموزی که نیاز به یادگیری بیشتر دارد باید به پایه بالاتر نرود به خصوص در پایه اول دانش‌آموز کمتر به درس اهمیت می‌دهد. ▪ نبود تجدیدی و مردودی و بی‌اهمیت شدن درس و آموزش. ▪ در میان دانش‌آموزان رقابت سالم وجود ندارد. دانش‌آموز هیچ گونه انگیزه و رقابتی برای یادگیری ندارد. باید بین دانش‌آموزی که می‌خواند با دانش‌آموزی که نمی‌خواند فرقی وجود داشته باشد.

مقوله عمده	نمونه تجربه
ابزارهای ارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارزشیابی دقیق نیست، یعنی کلی است و فاصله شاخص‌ها باعث ایجاد اختلاف در سنجش دانش‌آموز می‌شود. ▪ ارزشیابی توصیفی بسیار وقت‌گیر است و کمبود وقت وجود دارد. ▪ پوشه کار، کار نوشتن را بیشتر کرده است و وقت کمتری برای تکرار و تمرین باقی می‌ماند. ▪ حجم کار بالا رفته است.
جایگاه معلم	<ul style="list-style-type: none"> ▪ در ارزشیابی توصیفی معلم به جای اینکه به آموزش واقعی و عمیق دانش‌آموزان بپردازد، در واقع کارهایی انجام می‌دهد که باعث تلف کردن وقت ایشان و از آموزش واقعی باز می‌ماند. ▪ ارزشیابی توصیفی کشورهای خارجی توسط یک معلم و دو تا سه همیار و کمک معلم اجرا می‌شود، نه با این حجم زیاد و بدون مطالعه دقیق و زیربنایی. معلم به جای آموزش فقط به تکالیف خود (منظور کار کلاسی شامل ارزشیابی توصیفی و پوشه کار) می‌پردازد. ▪ عدم آگاهی کامل همکاران از مراحل ارزشیابی توصیفی باعث شود که اشکالاتی در امر آموزش و سهل‌انگاری پیش بیاید. ناآشنا بودن بعضی از مدیران و معاونان آموزشی و کارشناسان با نحوه برخورد با این قضیه و ملاک کار را فقط پوشه کار می‌دانند. ▪ باید از معلمان هم قبل از هر طرحی نظر سنجی شود و از نظرات معلمان استفاده شود.
جو کلاسی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارزشیابی توصیفی خوب است اما اجرای آن امکانات خود را می‌خواهد محیط کلاس درس محیطی آموزشی و پرورشی و آزمایشگاهی است. ▪ فضای آموزشی نامناسب است. ▪ نظم و انضباط کلاس ضعیف شده است. ▪ در کلاس‌های با تراکم بالا امکان‌پذیر نیست. ▪ کم بودن وسایل آموزشی مورد نیاز بعضی مدارس. ▪ تعداد دانش‌آموزان زیاد و محتوای کتاب زیاد است. ▪ شلوغی زیاد کلاس‌ها، در کلاس‌های چند پایه قابل اجرا نیست.
تدارکات	<ul style="list-style-type: none"> ▪ همکاری مدیر در تهیه اوراق مورد نیاز طرح ارزشیابی؛ ارسال نمونه‌ای از کار مدارس نمونه به مدارس سطح شهر. ارزشیابی عملکرد نمره باشد بهتر است تا خیلی خوب، خوب، نیاز به تلاش و قابل قبول. ▪ پوشه کار دانش‌آموز اگر دفتر باشد بهتر است تا آلبوم پوشه کار.
نگاه والدین	<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم آشنایی و احاطه کامل والدین بر نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی. ▪ بی‌توجهی اولیا به دلیل واضح نبودن ارزشیابی. آشنا نبودن والدین با ابزارهای ارزشیابی توصیفی. ▪ بی‌ارزش شدن آموزش از نظر اولیا و دانش‌آموزان. ▪ قانع نشدن افکار عمومی. ▪ عدم توجیه والدین. ▪ برداشت مردم از ارزشیابی توصیفی در سطح پایینی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق بررسی تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بود. یافته‌های تحقیق نشان داد که معلمان نسبت به میزان یادگیری، کیفیت و میزان فهم، ماندگاری و عمق یادگیری در این نوع ارزشیابی نگران هستند. از نگاه معلمان در نظام ارزشیابی سنتی، نمره گرفتن دانش‌آموزان خود همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل می‌کرد که در این نظام ارزشیابی به این مسئله توجهی نشده و همین مسئله را عامل بی‌انگیزگی دانسته‌اند. همچنین بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی برای پایه‌های بالاتر از دیگر چالش‌های ارزشیابی توصیفی است. مشکل دیگری که وجود داشت طرز تفکر معلمان در مورد عدم تکرار پایه و مفهوم ارتقاء خود به خودی است. این مشکل می‌تواند ناشی از تفسیر و یا برداشت اشتباه معلمان از عدم تکرار پایه و یا ناشی از این واقعیت باشد که در واقع، آنها هیچ وقت تکرار پایه دانش‌آموزان خود را به چشم خود ندیده‌اند. موضوع دیگر عدم انگیزه در بین دانش‌آموزان برای رقابت سالم با یکدیگر است. علاوه بر این مورد، بعضی از معلمان بیان کرده‌اند که این طرح باعث سردرگمی معلمان پایه‌های بالاتر نسبت به وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین عدم شناخت کافی از دانش‌آموزان‌شان شده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در برنامه‌ریزی و اجرای طرح ارزشیابی توصیفی دقت و توجه کافی به اثرات مستقیم این طرح بر روی فرآیندهای یاددهی - یادگیری و همچنین اثرات غیرمستقیم بر بازده‌های یادگیری نشده است. در واقع ارزشیابی از تأثیر طرح در زمینه‌های یاددهی و یادگیری توسط ارزشیابان برون سازمانی می‌توانست قبل از اجرای کامل طرح مشکل کیفیت یادگیری و همچنین تأثیر این طرح بر بحث انگیزه برای یادگیری را بهبود بخشد. دلیل این نتیجه‌گیری هم این است که ارزشیابی‌های صورت گرفته بر روی طرح یا توسط تدوین‌کنندگان طرح بوده و یا وزارت آموزش و پرورش خود مجری طرح‌ها بوده است و از این نظر خواسته یا ناخواسته نتوانسته‌اند به نقاط ضعف طرح در کیفیت یادگیری و رفع نواقص توجه کنند. در همین زمینه تجربه‌های معلمان در زمینه فرآیندهای یادگیری-یاددهی با نتایج خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵)، کشتی‌آرای، کریمی علویجه، و فروغی ابری (۱۳۹۲)، کارشکی، مومنی مهمویی، و قریشی (۱۳۹۲) و موسوی و مقامی (۱۳۹۱) هماهنگ است. برای مثال خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵) نشان دادند که از جمله اهداف بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و

پایداری یادگیری)، توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرآیند یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرآیندی در مسیر بهبود یادگیری، کاملاً تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است. کشتی‌آرای، کریمی‌علویچه، و فروغی‌ابری (۱۳۹۲) نیز دریافتند که از دیدگاه معلمان، حیطه‌های فرآیند یاددهی و یادگیری و ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان موانع و چالش‌های پیش روی طرح ارزشیابی توصیفی هستند. همچنین کارشکی، مومنی‌مهمویی، و قریشی (۱۳۹۲) دریافتند که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که تحت ارزشیابی سنتی سنجش بودند، تفاوت معناداری مشاهده نشد. موسوی و مقامی (۱۳۹۱) نیز دریافتند دانش‌آموزانی که به روش مرسوم ارزشیابی شده‌اند در نگرش به خلاقیت، عملکرد مطلوب‌تری از دانش‌آموزانی داشته‌اند که به روش جدید ارزشیابی شده‌اند، اما در پیشرفت درسی تفاوت معناداری بین دو گروه دیده نشد. از سوی دیگر این تجربه‌ها با یافته‌های تحقیق رضایی و سیف (۱۳۸۵)، زارعی (۱۳۸۸)، قبادی چهارراه‌گشین، فانی و فلاحی (۱۳۹۳) و نامور، راستگو، ابوالقاسمی و سیف‌درخشنده (۱۳۸۹) در تضاد است. برای مثال رضایی و سیف (۱۳۸۵) دریافتند که سطح پیشرفت دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی، به طور معناداری، بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم سطح آنهاست. زارعی (۱۳۸۸) نیز نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است. نتایج تحقیق قبادی چهارراه‌گشین، فانی و فلاحی (۱۳۹۳) حاکی از تأثیر معنادار ارزشیابی توصیفی بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان بوده است و سرانجام نتایج به دست آمده از تحقیق نامور، راستگو، ابوالقاسمی و سیف‌درخشنده (۱۳۸۹) نشان داد که ارزشیابی توصیفی تأثیر بیشتری نسبت به ارزشیابی سنتی بر میزان کار گروهی و همکاری و کاهش رقابت و همچنین افزایش مشارکت آنها در بحث و گفتگوهای دانش‌آموزان دارد.

از نظر معلمان، تجربه دیگر به ویژگی‌های ابزارهای ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد. ارزشیابی توصیفی نقاط ضعف دیگری دارد که این نقاط ضعف به ابزار و وسایل

سنجشی این نوع ارزشیابی برمی‌گردد. اظهارنظرهای معلمان در این زمینه نشان دهنده حداقل سه مشکل و نقطه ضعف است که به ابزار و وسیله سنجشی بودن ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد. مشکل اول به عدم دقت معیارهای ارزشیابی توصیفی در جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر برمی‌گردد. مشکل دیگر، عدم وقت کافی از سوی معلمان و وقت‌گیر بودن آن می‌باشد. مشکل سوم به این برمی‌گردد که ارزشیابی توصیفی برای پر کردن فرم‌های مربوطه نیاز به تمرین دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که تدوین‌کنندگان طرح ارزشیابی توصیفی، بیشتر به سریع، اجرایی و عملیاتی کردن طرح توجه کرده‌اند و همین مسئله باعث شده است تا به مسئله وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی و نیاز به در اختیار قرار دادن وقت بیشتر به معلمان برای پر کردن فرم‌های ارزشیابی توصیفی توجه کمتری شود. تجربه‌های معلمان در زمینه ابزارهای طرح ارزشیابی توصیفی با نتایج خوش‌حلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵)، کشتی‌آرای، کریمی‌علویجه، و فروغی‌ابری (۱۳۹۲) و داوودی، و شکرالهی (۱۳۹۰) یکسان است. به طوری که نتایج ارزشیابی خوش‌حلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵) نشان داد که هدف به‌کارگیری انواع ابزارهای متفاوت سنجش توصیفی کاملاً تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است. همچنین کشتی‌آرای، کریمی‌علویجه و فروغی‌ابری (۱۳۹۲) دریافتند که از دیدگاه معلمان نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی از موانع و چالش‌های پیش روی طرح ارزشیابی توصیفی است. از سوی دیگر با یافته تحقیق داوودی و شکرالهی (۱۳۹۰) در تضاد است. آنها دریافتند که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزشیابی دارد.

بخش دیگری از مشکلات و نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی به جوّ کلاس برمی‌گردد. از نظر معلمان، نظم و انضباط کلاس ضعیف شده است و در کلاس‌های با تراکم بالا امکان‌پذیر نیست. کم بودن وسایل آموزشی مورد نیاز بعضی مدارس، تعداد دانش‌آموزان زیاد و محتوای کتاب زیاد است. شلوغی زیاد کلاس‌ها و اینکه در کلاس‌های چند پایه قابل اجرا نیست. در تبیین این یافته هم می‌توان گفت که اگرچه طراحان در اهداف طرح ارزشیابی توصیفی به بهبود جوّ کلاسی اشاره داشته‌اند، اما به نظر می‌رسد بیشتر به فکر بهبود جوّ روانی حاکم بر کلاس بوده‌اند و کمتر به ابعاد دیگر جوّ کلاسی از جمله تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها و بحث شلوغی کلاس‌ها، نظم و انضباط و همچنین محیط و فضای فیزیکی و تأثیر آن بر اجرای طرح دقت کافی

نداشته‌اند و به همین دلیل همین مسئله‌ها باعث عدم اجرای موفقیت‌آمیز طرح شده است. تجربه‌های معلمان در زمینه جوّ کلاسی با نتایج تحقیق محمدی و اخوان‌تفتی (۱۳۸۶) هماهنگ است، به طوری که تحقیق محمدی و اخوان‌تفتی (۱۳۸۶) نشان داد که نظم و انضباط گروه ارزشیابی توصیفی نسبت به گروه ارزشیابی سنتی کمتر بود. اما با نتایج تحقیق زارعی (۱۳۸۸) در تضاد است، به طوری که یافته‌های تحقیق زارعی (۱۳۸۸) نیز نشان داد که نظم و انضباط حاکم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است.

از نظر معلمان یکی دیگر از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی، به جایگاه معلم در کلاس درس و نظام ارزشیابی برمی‌گردد. از نظر معلمان این نوع ارزشیابی، معلم را در جایگاه ضعیفی در مقایسه با ارزشیابی سنتی قرار داده است. در مواردی دیگر معلمان به مشکل ناآشنایی همکاران و مدیران مدارس با ابعاد و همچنین ابزارهای متنوع این نوع ارزشیابی اشاره داشته‌اند. در تبیین این یافته هم می‌توان گفت که نظرخواهی از معلمان برای اجرای این چنین برنامه‌هایی، نیازمند همکاری و همراهی معلمان به عنوان مجریان اصلی این سیستم ارزشیابی می‌باشد. در واقع عدم همکاری و همراهی معلمان به دلیل اینکه این مسئله می‌تواند بر زندگی کاری و حرفه‌ای آنها، احترام و ارزش آنها به عنوان فردی حرفه‌ای و آینده شغلی‌شان تأثیر منفی داشته باشد، می‌تواند در عدم موفقیت آن تأثیرگذار باشد و به همین دلیل معلمان اظهار داشته‌اند که این طرح جایگاه آنها در کلاس درس و همچنین وضعیت حرفه‌ای آنها را به صورت منفی تحت تأثیر قرار داده است. این یافته‌های با یافته تحقیق کشتی‌آرای، کریمی‌علویجه، و فروغی‌ابری (۱۳۹۲) یکسان است. آنها دریافتند که آموزش صحیح، معلمان یکی از موانع و چالش‌های پیش‌روی طرح ارزشیابی توصیفی است.

همچنین معلمان به بعد دیگری از مشکلات مربوط به اجرای ارزشیابی توصیفی اشاره داشته‌اند. از نظر آنها اجرای این نوع ارزشیابی به تدارکات و همچنین تمهیداتی نیاز دارد که در این زمینه عوامل اداری و اجرایی به خصوص مدیر مدرسه و معاونان بایستی این تمهیدات را در جهت اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی به کار بگیرند. در تبیین این یافته هم می‌توان گفت که اجرای هر برنامه و طرحی در هر سازمانی نیازمند پشتیبانی و تدارکات لازم برای اجرای آن طرح می‌باشد. یکی از مهم‌ترین نقاط قوت طرح‌ها و برنامه‌ها در کشورمان این است که برنامه‌ها بر روی کاغذ بسیار قوی نوشته می‌شوند اما در بسیاری از موارد نحوه عملیاتی کردن همین برنامه‌ها معلوم نیست و

همین مسئله در بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش برای مثال در طرح آموزش شنا به دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی هم وجود دارد. این دسته از تجربه‌های با یافته تحقیق بیرمی‌پور، شریف، جعفری و مولوی (۱۳۹۰) هماهنگ است. آنها دریافتند که عوامل مدیریتی بیشترین تأثیر را اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور داشته است.

تجربه دیگری که معلمان مطرح کرده‌اند، نگاه والدین به مقوله ارزشیابی توصیفی است. معلمان در اظهارنظرهای 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 نابه جا شده است. در توضیح این مسئله می‌توان گفت که نگرانی و دغدغه فکری والدین از آنجا ناشی می‌شود که خود والدین و خیلی از فرزندان شان سال‌های زیادی را با نظام ارزشیابی سنتی گذرانده‌اند و حال که با نظام ارزشیابی جدیدی روبه‌رو شده‌اند و این باعث نگرانی آنها شده است. تجربه‌های معلمان در زمینه نگاه والدین به طرح ارزشیابی توصیفی با نتایج خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵) و کشتی‌آرای، کریمی‌علویجه، و فروغی‌ابری (۱۳۹۲) هماهنگ است. برای مثال، نتایج ارزشیابی خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۵) نشان داد که هدف کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره کاملاً تحقق نیافته یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است و یافته‌های پژوهش کشتی‌آرای، کریمی‌علویجه و فروغی‌ابری (۱۳۹۲) نیز نشان داد که از دیدگاه معلمان در حیطه‌های توجیه والدین و عدم همکاری والدین موانع و چالش‌های پیش روی طرح ارزشیابی توصیفی هستند.

در راستای نتایج به دست آمده برای بهبود وضعیت جاری پیشنهاد می‌گردد که برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی نسبت به طراحی و تدوین برنامه‌های مکمل طرح ارزشیابی توصیفی برای بهبود کیفیت فرآیندهای یاددهی-یادگیری اقدام کنند. در این برنامه‌های مکمل آن دسته از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری که بیشتر تحت تأثیر طرح ارزشیابی توصیفی قرار گرفته‌اند بیشتر مورد توجه قرار گیرد تا از این راه بتوان هم بر کیفیت طرح افزود و هم به اثرات غیرمستقیم طرح توجه بیشتری شود. به جرات می‌توان گفت که مهم‌ترین اثر ارزشیابی توصیفی بر فعالیت‌های یادگیری بوده و با برنامه مکمل می‌توانیم کنترل بیشتری بر این فرآیندها داشته باشیم. همچنین برای رفع مشکل وقت‌گیر بودن اجرای ارزشیابی توصیفی با کاهش موظفی معلمان اقدام شود. از این راه معلمان وقت بیشتری برای پر کردن پوشه کار و دیگر ابزارهای

ارزشیابی توصیفی دارند. تراکم بالای کلاس‌ها و به تبع شلوغی کلاس‌ها و از بین رفتن نظم و انضباط کلاس‌ها از دیگر مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان بود که 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 همچنین اجرای چنین طرح‌هایی که به طور مستقیم معلمان اجرا کننده آن هستند نظرات و پیشنهادهای معلمان در نظر گرفته شود و همچنین قبل از اجرا برای آماده‌سازی و همراهی معلمان آموزش‌های لازم داده شود. در نظر گرفتن وسایل و امکانات و فضای آموزشی لازم در مدارس ابتدایی، پیشنهاد دیگری است که می‌تواند به رفع مشکل کمبود فضای آموزشی برای اجرای طرح کمک نماید و سرانجام برگزاری دوره‌های آموزشی برای آشنایی و از بین بردن نگرانی‌ها و کاهش حساسیت موجود والدین از دیگر گام‌هایی است که می‌تواند به بهبود وضعیت موجود اجرای ارزشیابی توصیفی کمک کند.

منابع

- ایمانی جاجرمی، حسین (۱۳۸۴). بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر عملکرد شوراهای اسلامی شهر در توسعه محلی، پایان‌نامه دکتری جامعه‌شناسی توسعه، دانشکده علوم اجتماعی، تهران: دانشگاه تهران.
- بیبی، ارل (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. ترجمه‌ی رضا فاضل، تهران: سمت.
- بیرمی‌پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۱ (۲): ۱-۲۸.
- حسنی، محمد (۱۳۸۵). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی، قابل دسترسی در نشانی: <http://baher.blogfa.com/post-12.aspx>
- خوش‌خلق، ایرج و پاشاشریفی، 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.
- داوودی، رسول و شکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰). مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی، ۸ (۳۱): ۲۵-۳۵.
- ذکائی، محمدسعید (۱۳۸۱). نظریه و روش در تحقیقات کیفی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۱۷: ۴۱-۷۰.
- رضایی، علی‌اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸): ۴۰-۱۱.
- روحانی، عباس و ماهر، فرهاد (۱۳۸۶). اثر نوع ارزشیابی (توصیفی- سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۴ (۸): ۵۵-۶۹.
- زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. علوم تربیتی (مجله علوم تربیتی و روانشناسی)، ۵ (۲): ۷۹-۹۲.

زاهد بابلان، عادل؛ فرج‌الهی، مه‌ران، و هم‌رنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. *فناوری آموزش (فناوری و آموزش)*، ۷(۱): ۴۵-۵۴.

زمانی‌فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس و میرشاه جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۹). تجربه‌های معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۷(۲۵): ۳۹-۵۲.

ساروخانی، باقر (۱۳۷۵). *دایره‌المعارف علوم اجتماعی*. تهران: کیهان. قبادی چهارراه‌گشین، کاووس؛ فانی، حجت‌اله و فلاحی، ویدا (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۱(۱۳): ۱۱۵-۱۲۸.

کارشکی، حسین؛ مومنی‌مهمویی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۲). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۱(۱۳): ۱۰۴-۱۱۴.

کاظمی، یحیی (۱۳۸۱). راهنمای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی‌علویجه، اکرم و فروغی‌ابری، احمدعلی (۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۰(۱۲): ۵۳-۶۸.

ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۲۱(۱۴): ۷۱-۹۲.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹). *فراروش (بنیان‌های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری)*. تهران: جامعه‌شناسان.

محمدزاده، حسین (۱۳۸۸). تاریخ شفاهی به مثابه روشی کیفی در زمینه تحقیقات اجتماعی. مقاله چاپ نشده.

- محمدی، فرزانه و اخوان‌تفتی، مهناز (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۲): ۶۷-۱۰۰.
- موسوی، سیده ماهرخ و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲: ۱۲۵-۱۴۶.
- نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و سیف‌درخشنده، سعید اعظم (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *علوم تربیتی*، ۱۰: ۶۹-۸۲.
- واحدارزشیابی توصیفی معاونت آموزش عمومی (۱۳۸۴). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ اردیبهشت ۱۳۸۴. قابل دسترسی در نشانی. <http://gozasharz.persianblog.com>

Douglas, David. (2003). Inductive Theory Generation: A Grounded Approach to Business Inquiry. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2 (1): 47-54.

Egan, T. Marshall. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. In *Advances in Developing Human Resources*, 4 (3): 277-295.

Haig, Brain. D. (1995). Grounded Theory as Scientific Method, Philosophy of Education Society. http://www.ed.uiuc.edu/EP5/PES-Yearbook/95_docs/haig.html.

Marvasti, Amir. (2004). *Qualitative Research In Sociology*. London: Sage.

پیوست ۱

تعداد مفاهیم، خرده مقولات و مقولات عمده استخراج شده از تحقیق

مقولات عمده	خرده مقولات	مفاهیم
فرآیندهای یادگیری-یاددهی		۱. لذت از نمره گرفتن ۲. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۳. بی‌مسئولیتی ناشی از نبود نمره ۴. نامناسب بودن برای پایه اول مقطع ابتدایی ۵. عمق یادگیری ۶. ضعف دانش‌آموزان در درس‌های اساسی ۷. تقویت‌کننده‌های مثبت ۸. پایین بودن سطح علمی ۹. کیفیت یادگیری ۱۰. افت تحصیلی پنهان ۱۱. تفاوت در یادگیری شفاهی و کتبی ۱۲. ضعف در یادگیری ۱۳. اهمیت کمتر به درس ۱۴. کاهش تمرین در منزل ۱۵. استقلال یادگیری ۱۶. دانش‌آموز راحت‌تر ۱۷. عدم وجود تجدیدی و مردودی ۱۸. بی‌اهمیت شدن درس و آموزش ۱۹. ارتقا به پایه بالاتر ۲۰. خودکار قبول شدن دانش‌آموزان ضعیف ۲۱. تکرار پایه ۲۲. رقابت سالم ۲۳. ظلم در حق دانش‌آموزان ساعی ۲۴. انگیزه برای یادگیری ۲۵. حس رقابت ۲۶. تفاوت حتی در سطوح یکسان ۲۷. ذهنی بودن ارزشیابی ۲۸. عدم تشخیص دانش‌آموز زرنگ و تنبل ۲۹. کاهش تلاش دانش‌آموزان ۳۰. قطع روند ارزشیابی توصیفی در پایان دوره ابتدایی ۳۱. گله‌مندی دانش‌آموز ۳۲. یادگیری برای یادگیری
	۱. انگیزه یادگیری ۲. بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ۳. طرز تفکر معلمان در مورد عدم تکرار پایه و مفهوم ارتقاء خود به خودی ۴. عدم انگیزه در بین دانش‌آموزان ۵. عدم توجه به زمینه علمی	

مقولات عمده	خرده مقولات	مفاهیم
ابزارهای ارزشیابی	<ol style="list-style-type: none"> ۱. عدم دقت ۲. وقت‌گیر بودن ۳. نیاز به تمرین برای پر کردن فرم‌های ارزشیابی 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. دقت ارزشیابی ۲. ارزشیابی کلی ۳. عدم آشنایی ۴. فاصله شاخص‌ها ۵. هدف ارزشیابی ۶. نامعلوم بودن معیار ارزشیابی ۷. زمان زیاد اجرا ۸. پر کردن فرم‌ها ۹. کمبود وقت ۱۰. خستگی ۱۱. نوشتن زیاد ۱۲. مهارت نوشتن ۱۳. وقت کمتر برای تکرار و تمرین کلاسی ۱۴. ذهنی بودن ۱۵. حجم کار بالا
جایگاه معلم	<ol style="list-style-type: none"> ۱. ناآشنایی همکاران و مدیران مدارس ۲. عدم دانش و اطلاعات کافی برای کاربرد ابزارها 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. بی‌ارزش شدن کار معلم ۲. جا ماندن از آموزش واقعی ۳. نداشتن همیار و کمک معلم ۴. وقت نداشتن برای تکالیف کلاسی ۵. سهل‌انگاری در امر آموزش ۶. ملاک کار را فقط پوشه کار دانستن ۷. نظرسنجی از معلمان
جو کلاسی	<ol style="list-style-type: none"> ۱. عدم امکانات ۲. فضای آموزشی نامناسب ۳. نظم و انضباط کلاس ۴. تراکم کلاسی ۵. کمبود وسایل آموزشی ۶. تعداد دانش‌آموزان زیاد ۷. محتوای زیاد کتاب‌ها 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. محیط کلاس ۲. زمان آموزش ۳. عدم امکانات طرح ۴. حجم کتاب‌ها ۵. کلاس‌های نامناسب ۶. درگیری دانش‌آموزان ۷. میز و صندلی نامناسب ۸. حواس پرتی ۹. فضای آموزشی نامناسب ۱۰. عدم تناسب محتوا با ابزار ۱۱. نظم و انضباط کلاس ۱۲. تراکم کلاسی ۱۳. همکاری کلاسی

مقولات عمده	خرده مقولات	مفاهیم
		۱۴. کم بودن وسایل آموزشی مورد نیاز ۱۵. ارتباطات کلاسی ۱۶. محتوای کتاب ۱۷. جو کلاسی ۱۸. شلوغی زیاد کلاس‌ها ۱۹. بحث گروهی ۲۰. کلاس‌های چندپایه ۲۱. کار گروهی ۲۲. مشارکت
تدارکات	۱. حمایت اداری عوامل اداری و اجرایی	۱. همکاری مدیر ۲. ارسال نمونه‌ای از کار مدارس نمونه ۳. دخالت نمره در ارزشیابی عملکرد ۴. دفتر بودن پوشه کار ۵. پشتیبانی اداری-مالی
نگاه والدین	۱. ناآگاهی والدین ۲. سردرگمی والدین ۳. ایجاد انتظارات نابجا	۱. میزان یادگیری ۲. نحوی اجرای ۳. درک سطح‌ها ۴. بی‌توجهی اولیاء ۵. درک سنتی از نمره گرفتن ۶. آشنا نبودن با ابزارها ۷. ارزش کم قابل شدن نسبت به ارزشیابی سنتی ۸. بی‌ارزش شدن آموزش ۹. قانع نشدن افکار عمومی ۱۰. مقایسه با ارزشیابی سنتی ۱۱. عدم توجیه والدین ۱۲. عدم دانش کافی در مورد کارنامه توصیفی ۱۳. سطح پایین برداشت والدین از ارزشیابی توصیفی ۱۴. عدم آگاهی نسبت به معیارهای ارزشیابی ۱۵. عدم امکان مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر ۱۶. عدم درک استاندارد بودن ارزشیابی توصیفی
۶	۲۱	۹۹