

بررسی پدیدارشناسانه تجارب معلمان از تأثیر ارزشیابی کیفی- توصیفی بر بهزیستی روانی دانش آموزان

ابتدایی

مجید بحرینی بروجنی^۱، حسین حاجتی کاجی^۲

پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۲۵

دریافت: ۱۴۰۴/۵/۱۱

چکیده

در رویکرد ارزشیابی توصیفی، فرایند سنجش به گونه‌ای طراحی می‌شود که معلم با تکیه بر مشارکت مؤثر دانش آموز و والدین و با استفاده از ابزارهای متنوع، به شناسایی و بررسی دقیق تلاش‌ها و مسیر پیشرفت تحصیلی دانش آموز می‌پردازد. در ادامه، اطلاعات به دست آمده تحلیل و معناگذاری شده و از این طریق، امکان برنامه‌ریزی مناسب برای تقویت یادگیری فراهم می‌شود. با یاری معلم و خانواده، چالش‌های یادگیری خود را برطرف سازند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی، تبیین و تحلیل پدیدارشناسانه تجارب زیسته معلمان ابتدایی شهرستان اردل از اثرات اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی بر بهزیستی روان دانش آموزان انجام شده است. رویکرد پژوهش، کیفی و روش آن از نوع پدیدارشناسی بود. به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و داده‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند گردآوری گردید. پس از انجام ۱۲ مصاحبه، اشباع داده‌ها حاصل شد. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از رویکرد سه مرحله‌ای ون منن انجام گرفت. تحلیل عمیق تجارب زیسته معلمان منجر به استخراج سه مضمون اصلی و نه زیرمضمون شد. یافته‌ها نشان داد که اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی، اثرات مثبت و منفی متعددی بر بهزیستی روان دانش آموزان داشته است. مهم‌ترین مضامین مثبت شامل «کاهش اضطراب و استرس تحصیلی»، «افزایش انگیزه درونی و عزت نفس» و «بهبود روابط معلم و دانش آموز» بود. در مقابل، مضامین منفی به «سردرگمی و بلا تکلیفی والدین»، «افزایش فشار کاری بر معلمان» و «محدودیت ابزارهای ارزیابی» اشاره داشت. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آشنایی مجریان برنامه درسی با تجارب واقعی معلمان می‌تواند نقش مهمی در رفع محدودیت‌ها و بهبود اثربخشی این طرح ایفا کند. ارزشیابی کیفی-توصیفی در صورت اجرای صحیح، می‌تواند در بهبود بهزیستی روان دانش آموزان مؤثر باشد. با این حال، چالش‌هایی مانند نبود آموزش کافی برای معلمان و مقاومت والدین، اثربخشی آن را محدود می‌کند. نتایج این پژوهش می‌تواند در بازنگری سیاست‌های آموزشی و طراحی دوره‌های توانمندسازی معلمان به کار رود. تمرکز بر یک منطقه جغرافیایی و عدم بررسی دیدگاه سایر ذی‌نفعان از محدودیت‌های این مطالعه است.

کلید واژه‌ها: تجارب زیسته، ارزشیابی کیفی (توصیفی)، بهزیستی روان، دانش آموزان ابتدایی، پدیدارشناسی، روش ون منن.

^۱ استاد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، نویسنده مسئول، hksorbital۴@gmail.com

مقدمه

باید یکی از محورهای ارزیابی سلامت جوامع مختلف، سلامت روانی آن جامعه است (صادقیان و حیدریان پور، ۲۰۰۹). سازمان جهانی بهداشتی سلامت روانی را چیزی فراتر از نبود اختلالات روانی تعریف می کند و شامل خوب بودن ذهنی، ادراک خودکارآمدی، استقلال و خودمختاری، کفایت و شایستگی، وابستگی متعال و خودشکوفایی توانمندی های بالقوه فکری و هیجانی (نجومی و قرایی، ۲۰۰۷). بهداشتی روان عبارت از رفتار موزون و هماهنگ با جامعه، شناخت و پذیرش واقعیت های اجتماعی و قدرت سازگاری با آن ها و شکوفایی استعداد های ذاتی است (صادقیان و حیدریان پور، ۲۰۰۹). هم چنین مفهوم بهداشتی روانی احساس خوب بودن، اطمینان از کارآمدی خود، اتکا به خود، ظرفیت رقابت و خودشکوفایی توانایی های بالقوه فکری و هیجانی است (نجومی و قرایی، ۲۰۰۷). اختلالات عاطفی و روان شناختی از عوامل مهم و رو به تزاید ابتلاء، ناتوانی و کاهش کیفیت زندگی در تمام جوامع است، عوامل فردی مختلفی بر میزان سلامت روان تأثیر می گذارد. تنظیم شناختی هیجان از مهم ترین متغیرهای مؤثر بر سطح سلامت روان می باشد. منظور از تنظیم شناختی هیجان نحوه پردازش شناختی فرد در هنگام مواجهه با وقایع ناگوار و استرس زا می باشد (سهرابی و همکاران، ۲۰۱۵).

سلامت روانی افراد تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که نیازمند بسترهای مناسب و راهبردهای کارآمد است (نبوی، ۱۳۹۲). در این میان، نظام های آموزشی از طریق شیوه های ارزشیابی می توانند در بهبود وضعیت روانی فراگیران نقشی کلیدی ایفا کنند (نامور و همکاران، ۱۳۸۳). در این زمینه، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان فرآیندی نظام مند برای سنجش عملکرد یادگیرندگان، بر اساس اهداف آموزشی از پیش تعیین شده، مطرح است. هدف اصلی این سنجش، بررسی میزان تحقق فعالیت های یاددهی و یادگیری از سوی معلمان و دانش آموزان است (سیف، ۱۳۹۴).

با این حال، ساختار ارزشیابی آموزشی در ایران با چالش هایی مانند تمرکز افراطی بر حفظیات، کم توجهی به ابعاد گوناگون یادگیری، افزایش اضطراب امتحان، اولویت یافتن نمره به جای یادگیری و عدم توجه به مؤلفه های روانی کلاس درس روبرو بوده است. در کنار این مسائل، تغییرات رخ داده در مباحث روان شناسی و آموزش و پرورش و همچنین تحول نیازهای اجتماعی، ضرورت بازنگری در رویکردهای ارزشیابی را بیش از پیش نمایان ساخته است. در پاسخ به این ضرورت، از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۳، اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی آغاز شد و به تدریج به سراسر کشور گسترش یافت (ناطق و همکاران، ۱۳۹۳؛ حسنی و نصرت ناهوکی، ۱۳۹۳).

ارزشیابی توصیفی روشی کیفی در سنجش تحصیلی است که با بهره گیری از ابزارهایی چون پوشه ی عملکرد، مشاهده و آزمون های عملکردی، اطلاعات جامعی از وضعیت یادگیری دانش آموز گردآوری می کند. معلم بر اساس این اطلاعات، بازخوردهای هدایت گر و غیرقضای برای بهبود یادگیری در فضایی حمایتی و بدون تنش فراهم می سازد (نصر و همکاران، ۱۳۸۳).

این نوع ارزشیابی بر ارتقای عزت نفس، اعتماد به نفس و کیفیت تعاملات کلاس تأکید دارد و تلاش می کند نگاهی انسانی تر و فردمحورتر به آموزش ارائه دهد (کرمی و همکاران، ۱۳۹۲). گزارش های پژوهشی نیز نشان داده اند که اجرای این مدل می تواند به کاهش رقابت های ناسالم، تقویت فضای مثبت در کلاس و ارتقای خودباوری در دانش آموزان منجر شود (افروز و همکاران، ۱۳۹۳).

مدافعان ارزشیابی توصیفی معتقدند که جایگزینی سنجش کیفی، پیوسته و فرایندمحور به جای روش های کمی و نتیجه محور، منطبق با نظریه های سازنده گرایانه آموزشی، از بروز پیامدهایی نظیر اضطراب، بی انگیزگی و کاهش اعتماد به نفس در دانش آموزان جلوگیری می کند (عزیزی و حیدری، ۱۳۹۳). همچنین با حذف تمرکز بر نمره و پرهیز از روش های تنبیهی کلامی، می توان محیطی روانی و ایمن تر برای یادگیری فراهم ساخت (افروز و همکاران، ۱۳۹۳).

ارزیابی های انجام شده از مرحله آزمایشی این طرح در برخی مناطق آموزشی نشان داده است که گرچه در زمینه هایی مانند بهبود سلامت روان محیط یادگیری موفق عمل کرده، اما در مواردی نظیر تعمیق یادگیری و مشارکت فعال خانواده ها به نتایج کامل دست نیافته است (عابدی و همکاران، ۱۳۸۶).

در یک مطالعه‌ی دانشگاهی، زحمتکش (۱۳۹۲) پیامدهای اخلاقی این مدل ارزشیابی را در دو سطح فردی و بین فردی بررسی کرده و به اثراتی مانند تقویت حس مسئولیت، خودسنجی، همدلی و نوع دوستی اشاره داشته است، هرچند برخی معلمان به دشواری‌هایی نیز اشاره کرده‌اند.

پژوهش‌های دیگری مانند تحقیق معظمی (۱۳۹۳) نیز حاکی از تأثیر مثبت این شیوه بر بهداشت روانی و ارتقای کیفیت یادگیری هستند. یافته‌های عزیزی و حیدری (۱۳۹۳) نیز نشان داده که معلمان اجرای این رویکرد را در بهبود فضای روانی کلاس درس مؤثر می‌دانند. در همین راستا، محبی (۱۳۹۲) به وجود تفاوت آماری معنادار در میزان انگیزش تحصیلی و عزت نفس میان دانش آموزان بهره‌مند از ارزشیابی توصیفی و روش سنتی اشاره کرده است. همچنین، احمدی پور (۱۳۹۱) نشان داده که این الگو در کنار جنبه‌های شناختی، بر رشد اجتماعی، عاطفی و بدنی دانش آموزان نیز توجه دارد.

همچنین فرایند ارزشیابی توصیفی به طور معناداری بر سطح تربیت اجتماعی و سلامت روانی دانش آموزان تأثیر داشته است (مرزوقی، ۱۳۹۱). در پژوهش دیگری که توسط استادعلی و همکاران (۱۳۹۴) انجام گرفت مشخص شد که معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی دیدگاه مثبتی داشتند؛ به طوری که از دیدگاه معلمان ارزشیابی کمی سال‌ها بر سلامت روانی والدین و دانش آموزان تأثیرات منفی بر جای نهاده است (استادعلی و همکاران، ۱۳۹۴).

اعلایی (۱۳۹۳) در پژوهش خود بر اثر بخشی مثبت طرح ارزشیابی توصیفی در بهداشت روحی و روانی دانش آموزان از دیدگاه معلمان (اعلایی، ۱۳۹۳) و خسروی (۱۳۹۲) به کاهش استرس و ابعاد آن (روحی، جسمی و احساسی) در دانش آموزان تأکید نموده‌اند (خسروی، ۱۳۹۲).

با این وجود، نتایج پژوهش علی آبادی (۱۳۹۱) نشان‌دهنده آن بود که سطح سلامت روانی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر نیشابور مشمول طرح ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از دانش آموزان پایه‌ی ششم مدارس عادی هم سطح آنها بوده است (علی آبادی، ۱۳۹۱). همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که وجود جوی دارای انسجام بالا در کلاس درس در کاهش نشانه‌های افسردگی در دانش آموزان نقش دارد (کیامنش، ۱۳۸۵) و در صورتی که جو کلاس به صورتی باشد که دانش آموزان توسط همسالان خویش مورد پذیرش قرار بگیرند، احتمال ماندن در یک پایه تحصیلی یا افت تحصیلی در آنها کاهش می‌یابد (گرینبرگ و همکاران، ۱۹۸۸).

لیهای و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود بر این نکته تأکید نموده‌اند که استفاده از ارزشیابی باید برای حمایت از آموزش باشد؛ یعنی ارزشیابی باید برای یادگیری باشد به جای این که به ارزشیابی از یادگیری پرداخته شود (لیهای و همکاران، ۱۳۹۱). علاوه بر این بین ادراک دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی از کیفیت زندگی در مدرسه با غیبت آنها از مدرسه رابطه‌ای قوی به دست آمده است؛ به طوری که هر چه دانش آموزان در مدرسه استرس کمتری داشته باشند، کمتر غیبت می‌کنند و هرچه معلمان بتوانند با دانش آموزان ارتباط بهتری برقرار نمایند، از میزان استرس و در نتیجه غیبت دانش آموزان کاسته می‌شود (کریمی، ۱۳۸۴).

از آنجایی که نظام آموزش عمومی مهمترین بخش نظام آموزشی هر کشور است و بهبود آن در زمره‌ی موضوع‌های اصلی نظام‌های آموزشی می‌باشد، توجه به بهبود روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آن به عنوان بازخوردی برای تحقق اهداف توسعه انسانی از اهمیت فراوانی برخوردار است. لذا تغییر در نظام ارزشیابی آموخته‌های دانش آموزان از جمله مؤثرترین راهبردهای اصلاح نظام آموزشی محسوب می‌شود (نجنفی، ۱۳۸۵).

در این راستا ارزشیابی توصیفی را می‌توان یکی از مهمترین تغییرات در زمینه‌ی سنجش و از دهه هشتاد، موضوع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به یکی از مسائل بحث‌برانگیز در حوزه‌ی ارزشیابی آموزشی تبدیل شده است، به طوری که از ابتدای اجرای این طرح، تأثیرات آن بر یادگیری، بهبود فرآیندهای آموزش و سلامت روانی فضای یادگیری، محور برگزاری بسیاری از همایش‌ها و کنفرانس‌ها بوده است (حسنی و نصرت ناهوکی، ۱۳۹۳).

علی‌رغم این واقعیت که از ابتدای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس مشمول این طرح، انتظارات بر این بوده است که ارزشیابی توصیفی بر سلامت روانی دانش آموزان تأثیر مثبتی داشته باشد (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲)، اما وجود نتایج گاه

متعارض ضرورت بررسی‌های مجدد را گوشزد می‌نماید (افروز و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به مطالب و یافته‌های تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌ی طرح ارزشیابی توصیفی می‌توان اذعان داشت که برای اجرای موفق این طرح در مدارس ابتدایی، معلمان به عنوان مجریان این برنامه نقش اساسی را ایفا می‌کنند و این مهم که آنان چه تجاربی از اجرای این طرح به دست آورده‌اند، به ارائه‌ی راهکارهای مناسب در جهت بهبود این طرح کمک می‌نماید.

در بررسی مبانی نظری این پژوهش، از نظریه خودتعیین‌گری^۱ استفاده شده است. این نظریه که توسط **دسی و رایان**^۲ مطرح شده، بر این باور است که ارضای سه نیاز بنیادین روان‌شناختی (نیاز به **خودمختاری**، **شایستگی** و **ارتباط**) برای بهزیستی روان ضروری است. ارزشیابی کیفی-توصیفی، با تأکید بر بازخورد سازنده و مشارکت دانش آموز، می‌تواند به تقویت این سه نیاز بنیادین کمک کند. این رویکرد، دانش آموز را از دریافت‌کننده منفعل به مشارکت‌کننده‌ای فعال تبدیل کرده و با کاهش فشار ناشی از نمره، بهزیستی روانی او را ارتقاء می‌بخشد.

با این وجود، نتایج پژوهش‌ها در این زمینه گاهی متعارض بوده و ضرورت بررسی‌های مجدد را گوشزد می‌کند (افروز و همکاران، ۱۳۹۳). برای مثال، پژوهش علی‌آبادی (۱۳۹۱) نشان داد که سلامت روانی دانش آموزان مشمول طرح توصیفی در شهر نیشابور کمتر از دانش آموزان مدارس عادی بوده است. همچنین، علی‌رغم بررسی‌های انجام شده، پژوهشی جامع که تجارب زیسته معلمان را به عنوان مجریان اصلی این طرح، به ویژه در مناطق کمتر برخوردار مانند **شهرستان اردل**، مورد تحلیل قرار دهد، کمتر دیده می‌شود.

بنابراین، با توجه به اهمیت برنامه ارزشیابی توصیفی در نظام آموزشی کشور و تأثیر آن بر سلامت روانی دانش آموزان، در این پژوهش تلاش شده تا با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی، به بررسی **تجارب زیسته معلمان شهرستان اردل** از اثربخشی اجرای ارزشیابی توصیفی بر بهزیستی روان دانش آموزان دوره ابتدایی پرداخته شود.

پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی به بررسی اثرات ارزشیابی توصیفی بر ابعاد مختلف رشد دانش آموزان پرداخته‌اند.

زحمتکش (۱۳۹۲) در پایان‌نامه‌اش با عنوان "آثار اخلاقی ارزشیابی توصیفی و نسبت آن با تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کرمان"، آثار اخلاقی ارزشیابی توصیفی را در قالب پنج مؤلفه‌ی درون‌فردی (مسئولیت‌پذیری، خودارزیابی و خودتربیتی، خودمهاگری، عزت نفس، اعتماد به نفس) و چهار مؤلفه‌ی بین‌فردی (قضاوت اخلاقی، نوع‌دوستی، همدلی، مهارت‌های اجتماعی) تبیین نموده است. ضمن این که برخی از موارد نیز به عنوان پیامدهای منفی از منظر معلمان مطرح شدند (زحمتکش، ۱۳۹۲).

معظمی (۱۳۹۳) طی پژوهشی دریافت که معلمان معتقدند ارزشیابی توصیفی تأثیر مثبتی بر سلامت روحی و روانی و بهبود یادگیری دانش آموزان داشته است (معظمی، ۱۳۹۳). نتایج پژوهش عزیزی و حیدری (۱۳۹۳) نیز حاکی از اثر بخشی قابل قبول ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری از دیدگاه معلمان (عزیزی و حیدری، ۱۳۹۳) و نتایج پژوهش محبی (۱۳۹۲) نمایانگر وجود تفاوت معنادار بین انگیزه‌ی تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و سستی با یکدیگر بود (محبی، ۱۳۹۲).

احمدی‌پور (۱۳۹۱) نیز دریافت که در الگوی ارزشیابی توصیفی، علاوه بر تقویت جنبه‌های شناختی دانش آموزان، به توسعه ابعاد عاطفی، اجتماعی و جسمانی آن‌ها نیز اهمیت ویژه‌ای داده می‌شود (احمدی‌پور، ۱۳۹۱). همچنین فرایند ارزشیابی توصیفی به طور معناداری بر سطح تربیت اجتماعی و سلامت روانی دانش آموزان تأثیر داشته است (مرزوقی، ۱۳۹۱). در پژوهش دیگری که توسط استادعلی و همکاران (۱۳۹۴) انجام گرفت مشخص شد که معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی دیدگاه مثبتی داشتند؛ به طوری که از دیدگاه معلمان ارزشیابی کمی سال‌ها بر سلامت روانی والدین و دانش آموزان تأثیرات منفی بر جای نهاده است (استادعلی و همکاران، ۱۳۹۴).

^۱ . Self-Determination Theory - SDT

^۲ . Deci & Ryan

اعلایی (۱۳۹۳) در پژوهش خود بر اثر بخشی مثبت طرح ارزشیابی توصیفی در بهداشت روحی و روانی دانش آموزان از دیدگاه معلمان (اعلایی، ۱۳۹۳) و خسروی (۱۳۹۲) به کاهش استرس و ابعاد آن (روحي، جسمي و احساسی) در دانش آموزان تأکید نموده‌اند (خسروی، ۱۳۹۲).

با این وجود، نتایج پژوهش علی آبادی (۱۳۹۱) نشان‌دهنده آن بود که سطح سلامت روانی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر نیشابور مشمول طرح ارزشیابی توصیفی به طور معناداری کمتر از دانش آموزان پایه‌ی ششم مدارس عادی هم‌سطح آنها بوده است (علی آبادی، ۱۳۹۱). همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که وجود جوی دارای انسجام بالا در کلاس درس در کاهش نشانه‌های افسردگی در دانش آموزان نقش دارد (کیامنش، ۱۳۸۵) و در صورتی که جو کلاس به صورتی باشد که دانش آموزان توسط همسالان خویش مورد پذیرش قرار بگیرند، احتمال ماندن در یک پایه تحصیلی یا افت تحصیلی در آنها کاهش می‌یابد (گرینبرگ و همکاران، ۱۹۸۸).

لیهای و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود بر این نکته تأکید نموده‌اند که استفاده از ارزشیابی باید برای حمایت از آموزش باشد؛ یعنی ارزشیابی باید برای یادگیری باشد به جای این که به ارزشیابی از یادگیری پرداخته شود (لیهای و همکاران، ۱۳۹۱). علاوه بر این بین ادراک دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی از کیفیت زندگی در مدرسه با غیبت آنها از مدرسه رابطه‌ای قوی به دست آمده است؛ به طوری که هر چه دانش آموزان در مدرسه استرس کمتری داشته باشند، کمتر غیبت می‌کنند و هر چه معلمان بتوانند با دانش آموزان ارتباط بهتری برقرار نمایند، از میزان استرس و در نتیجه غیبت دانش آموزان کاسته می‌شود (کریمی، ۱۳۸۴). اگرچه بیشتر پژوهش‌ها به تأثیرات مثبت ارزشیابی توصیفی بر سلامت روان، انگیزش و تعاملات اجتماعی دانش آموزان اشاره داشته‌اند، اما غالب این مطالعات بر بررسی دیدگاه معلمان یا مقایسه‌های آماری متمرکز بوده‌اند و کمتر به تجارب عمیق، ملموس و زیسته‌ی معلمان درباره پیوند بین ارزشیابی توصیفی و بهزیستی روانی پرداخته‌اند. همچنین، بسیاری از این تحقیقات در کلان‌شهرها یا مناطق برخوردار انجام شده‌اند و شرایط مناطق کمتر توسعه یافته و چندفرهنگی مانند شهرستان اردل، با زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاص، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این خلأ ضرورت مطالعه حاضر را با رویکردی کیفی و پدیدارشناسانه در راستای فهم دقیق‌تر از پیامدهای روانی ارزشیابی توصیفی از منظر معلمان دوره ابتدایی شهرستان اردل برجسته می‌سازد.

روش

این پژوهش از لحاظ هدف، در دسته‌ی تحقیقات کاربردی قرار دارد و به روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی هرمنوتیکی انجام شده است. هدف اصلی از این رویکرد، درک عمیق ماهیت یک پدیده (اثرات ارزشیابی توصیفی) از طریق تحلیل تجارب زیسته معلمان است.

جامعه پژوهش و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر اردل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و غیرتصادفی انجام شد و در مطالعات پدیدارشناسی، مشارکت کنندگانی انتخاب می‌شوند که تجربه مستقیم با پدیده مورد مطالعه داشته باشند. پس از انجام ۱۲ مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد، به این معنی که مصاحبه‌های بعدی اطلاعات و مضامین جدیدی ارائه ندادند و پاسخ‌ها تکراری بودند. این گروه شامل ۶ مرد و ۶ زن بودند که سابقه تدریس آن‌ها از ۵ تا ۲۵ سال (با میانگین ۱۲ سال) متغیر بود. ۱۰ نفر از آن‌ها دارای مدرک کارشناسی و ۲ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. اکثریت (۸ نفر) در پایه‌های سوم تا ششم تدریس می‌کردند.

اعتبارپذیری پژوهش

برای اطمینان از قابلیت اعتماد و اعتبار یافته‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۱ استفاده شد. اقدامات زیر برای تأمین این معیارها انجام گرفت:

^۱ Lincoln & Guba

۱. اعتبارپذیری^۱ برای اطمینان از اینکه یافته‌ها به دقت تجارب معلمان را منعکس می‌کنند، از بازمینی توسط اعضا استفاده شد. پس از تحلیل اولیه مصاحبه‌ها، خلاصه‌ای از مضامین استخراج شده به هر یک از معلمان ارائه شد تا نظرات و تأییدات آن‌ها را دریافت کنیم.
۲. انتقال‌پذیری^۲ برای اینکه خواننده بتواند یافته‌های پژوهش را به بسترهای مشابه تعمیم دهد، توصیفی دقیق از مشخصات مشارکت‌کنندگان و بستر پژوهش (شهرستان اردل) ارائه شد.
۳. اتکاپذیری^۳ برای اطمینان از ثبات و پایداری یافته‌ها، یک مسیر حسابرسی دقیق از تمامی مراحل پژوهش، شامل مراحل جمع‌آوری داده‌ها، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، کدگذاری و تحلیل مضامین، تهیه شد.
۴. تأییدپذیری^۴ برای حصول اطمینان از بی‌طرفی یافته‌ها و جلوگیری از تأثیر سوگیری‌های پژوهشگر، تمامی کدها و مضامین استخراج شده در نهایت توسط یک ناظر متخصص مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

پس از چندین بار مطالعه‌ی دقیق متن حاصل از دوازده مصاحبه‌ی انجام شده با معلمان، مضامین و زیرمضمون‌های کلیدی پژوهش استخراج شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که اجرای ارزشیابی توصیفی، هم پیامدهای مثبت و هم پیامدهای منفی بر بهزیستی روان دانش‌آموزان داشته است:

مضمون اصلی اول: پیامدهای مثبت بر بهزیستی روان

این مضمون شامل تمامی اثرات سازنده و مطلوب ارزشیابی توصیفی بر ابعاد مختلف سلامت روانی دانش‌آموزان است که شامل موارد زیر می‌شود:

۱. **کاهش اضطراب و استرس:** معلمان معتقد بودند که حذف نمره، فشار روانی را از روی دانش‌آموزان و خانواده‌ها برداشته است. «سیستم ارزشیابی توصیفی چون ملاک نمره نداره، استرس و اضطراب بچه‌ها رو تا حدود زیادی کم کرده...» (معلم ۱)
۲. **از بین رفتن رقابت‌های منفی:** تمرکز بر پیشرفت فردی، رقابت‌های ناسالم را کاهش داده و حس همکاری را تقویت کرده است. «تو ارزشیابی توصیفی به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزا و مقایسه اونا با همدیگه، هدایت یادگیری اونا مورد توجه قرار گرفته.» (معلم ۶)
۳. **افزایش خودپنداره‌ی تحصیلی و عزت‌نفس:** با حذف نمره، دانش‌آموزان در معرض قضاوت قرار نمی‌گیرند و نسبت به توانایی‌های خود احساس بهتری پیدا می‌کنند. «...بچه‌ها ترس مقایسه شدن با دانش‌آموز خوب‌تر از خودشون رو ندارن و یه جورایی خودشون رو باور کردن.» (معلم ۱۰)

مضمون اصلی دوم: پیامدهای منفی و چالش‌های ناخواسته

این مضمون به پیامدهای ناخواسته و منفی اجرای طرح از دیدگاه معلمان می‌پردازد. مهم‌ترین یافته در این بخش، به بی‌انگیزگی و سرخوردگی دانش‌آموزان مربوط می‌شود.

۱. **سرخوردگی دانش‌آموزان کوشا و بی‌خیال شدن نسبت به درس:** از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، حس بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان تلاشگر بود. آن‌ها معتقد بودند که در این سیستم، بین تلاش زیاد و تلاش کم تفاوتی قائل نمی‌شود، که این امر به کاهش انگیزه و سرخوردگی آن‌ها منجر شده است. «چیزی که بنده به عنوان ضعف این سیستم میدونم اینه که فاصله‌ای بین دانش‌آموز بی‌نقص و زرنک با دانش‌آموزی که خب سطحش پایین‌تره وجود نداره...» (معلم ۱)

^۱ Credibility

^۲ Transferability

^۳ Dependability

^۴ Confirmability

۲. بی‌خیال شدن دانش‌آموزان نسبت به درس: برخی معلمان بیان کردند که دانش‌آموزان به دلیل

نبود نمره، تلاش کمتری برای یادگیری می‌کنند. «...طرح توصیفی فقط بچه‌ها رو بی‌خیال درس کرده... چون بچه‌ها

فهمیدن که چه درس بخونن و چه نخونن راحت قبول میشن.» (معلم ۷)

جدول ۱. مضامین اصلی و زیر مضامینها

مضمون کلی	مضامین اصلی	زیرمضمون‌ها
اثرات ارزشیابی توصیفی بر بهزیستی روان	پیامدهای مثبت	۱. کاهش دلهره، اضطراب و استرس $2>2$ از بین رفتن رقابت‌های منفی $3>3$.
دانش‌آموزان		افزایش خودپنداره‌ی تحصیلی و عزت نفس $4>4$ علاقه‌مند شدن به درس، مدرسه و معلم
پیامدهای منفی و چالش‌ها	پیامدهای منفی و چالش‌ها	۱. ایجاد حس سرخوردگی در دانش‌آموزان کوشا $2>2$ بی‌خیال شدن نسبت به درس و مدرسه

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بازنمایی تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی شهرستان اردل در مورد تأثیرات اجرای ارزشیابی توصیفی بر سلامت روان دانش‌آموزان پرداخته است. یافته‌های این پژوهش، یک واقعیت دوگانه را آشکار می‌سازد: از یک سو، پیامدهای مثبت و از سوی دیگر، پیامدهای منفی و چالش‌های ناخواسته. این نتایج با بخشی از ادبیات پیشین همسو و در مواردی نیز با آن‌ها در تضاد است.

یافته‌ها نشان می‌دهند که ارزشیابی توصیفی منجر به کاهش میزان استرس و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها شده است. این امر با اهداف اولیه اجرای این طرح، یعنی افزایش سلامت روانی در محیط یاددهی-یادگیری، کاملاً همخوانی دارد (خوشخلق و شریفی، ۱۳۸۵). علاوه بر این، تجارب معلمان حاکی از آن است که این شیوه ارزشیابی تأثیر مثبتی بر افزایش عزت نفس و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان، کاهش تقلب و بهبود روابط میان دانش‌آموزان و معلم داشته است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (مجبی، ۱۳۹۴؛ احمدی‌پور، ۱۳۹۱) همسو است و نشان می‌دهد که حذف نمره، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بدون ترس از قضاوت، بر یادگیری عمیق تمرکز کنند.

با این حال، یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی توصیفی منجر به ایجاد حس سرخوردگی در دانش‌آموزان کوشا و بی‌خیال شدن آن‌ها نسبت به تلاش بیشتر شده است. این یافته با نظریه برانگیختگی یرکز-دادسون^۱ قابل تبیین است. بر اساس این نظریه، عملکرد بهینه با سطح مشخصی از برانگیختگی یا استرس مرتبط است. در حالی که نظام نمره‌محور شاید استرس را از حد مطلوب فراتر می‌برد، به نظر می‌رسد ارزشیابی توصیفی، با حذف رقابت و نمره، سطح استرس را به حدی پایین آورده که برای دانش‌آموزان تلاشگر، انگیزه لازم برای کوشش بیشتر را از بین برده است. این امر، نیاز آن‌ها به شایستگی را نیز که در نظریه خودتعیین‌گری یکی از نیازهای اساسی روان‌شناختی است، ارضا نمی‌کند و در نتیجه به بی‌انگیزگی آن‌ها منجر شده است. این یافته ضرورت بازنگری در طراحی ارزشیابی‌ها را گوشزد می‌کند و با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴) همسو است. به عبارت دیگر، هدف از اجرای ارزشیابی توصیفی، حذف استرس مضر بود، اما به نظر می‌رسد این شیوه موجب کم‌رنگ شدن استرس مفید شده است.

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی می‌تواند همچون یک شمشیر دولبه باشد. اگرچه توانسته است محیطی شاداب‌تر و کم‌اضطراب‌تر ایجاد کند و عزت نفس دانش‌آموزان را افزایش دهد، اما در عین حال، پیامدهای ناخواسته‌ای مانند سرخوردگی و کاهش انگیزه را در پی داشته است. با توجه به نتایج این پژوهش و محدودیت‌های آن، پیشنهادها ی زیر برای بهبود نظام آموزشی و تضمین سلامت روان دانش‌آموزان ارائه می‌شود:

^۱ . Yerkes-Dodson Law

۱. برای سیاست‌گذاری آموزشی: پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش، نظام ارزشیابی توصیفی را با افزودن سیستم‌های بازخورد افتراقی برای دانش‌آموزان کوشا و نخبه تکمیل کند. این سیستم می‌تواند شامل گواهی‌های شایستگی پیشرفته یا بازخوردهای توصیفی بسیار دقیق باشد تا تلاش بیشتر آن‌ها دیده شود و انگیزه آن‌ها برای پیشرفت حفظ گردد.
 ۲. برای تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت: ضروری است که در دوره‌های تربیت معلم، بر مباحث روان‌شناختی ارزشیابی تمرکز شود. معلمان باید بیاموزند که چگونه از بازخوردهای خود برای ارضای نیاز به شایستگی در تمامی دانش‌آموزان استفاده کنند و چگونه با والدین برای رفع سردرگمی آن‌ها در مورد نظام ارزشیابی، ارتباط موثر برقرار کنند.
 ۳. برای تحقیقات آینده: با توجه به یافته‌های متناقض درباره تأثیرات ارزشیابی توصیفی، لازم است تحقیقات گسترده‌تری به صورت کمی و کیفی درباره تأثیرات استرس مثبت (چالش‌زا) و استرس منفی بر عملکرد تحصیلی و سلامت روان صورت گیرد.
- این تحقیق، با بررسی و تحلیل تجربیات عملی معلمان، به روشن‌سازی فضای تصمیم‌گیری در زمینه بهبود نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند و نقشی اساسی در تضمین سلامت روان کودکان و تحقق اهداف توسعه‌ای جامعه ایفا می‌کند.



منابع

- احمدی پور، طیه. (۱۳۹۱). *مقایسه میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی*. معاونت آموزش ابتدایی، اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان.
- اعلائی، بیژن. (۱۳۹۳). *بررسی میزان اثربخشی برنامه‌ی ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان پایه ششم مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه چهارم شهرستان کرج*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- ترابی، جواد؛ اسکندری، مجید؛ باقری، محمد؛ شریعتمداری، علی. (۱۳۹۱). *رابطه خودکارآمدی، خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان*. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۲۶)، ۶۵-۸۰.
- حسینی رفیق، [نام کوچک نویسنده]. (۱۳۹۳). *تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی*. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۷)، ۳۳-۶۰.
- حسینی، محمد؛ نصرت‌ناهوکی، عبدالسلام. (۱۳۹۳). *مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه‌ی ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۴۹)، ۱۰۸-۱۲۴.
- حسینی، عبدالغفور؛ افضل‌خانی، مریم. (۱۳۹۲). *رابطه‌ی بین اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی معلمان در مدارس ابتدایی شهرستان گرمسار*. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۷(۲)، ۹-۳۰.
- خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان؛ بهرامی، مسعود. (۱۳۹۴). *تحلیل ادراک و تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه‌ی ارزشیابی توصیفی- کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی*. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۲)، ۱۲۱-۱۵۲.
- خسروی، فرخنده. (۱۳۹۲). *نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش استرس دانش‌آموزان مقطع اول ابتدایی زاهدان در سال ۱۳۹۲*. ۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- خوشخلق، ایرج؛ شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۵). *ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور*. (۸۵-۱۳۸۴) فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۲۲ (مسلسل ۸۸)، ۱۱۷-۱۴۷.
- زحمتکش، طاهره. (۱۳۹۴). *آثار اخلاقی ارزشیابی توصیفی و نسبت آن با تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کرمان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۸۹). *تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی*. مجله برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی)، ۲۵، ۳۹-۵۲.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). *روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: دوران.
- صادقیان، عفت؛ مقدری کوشا، مهناز؛ گرجی، سمیرا. (۱۳۸۹). *بررسی وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر همدان در سال ۱۳۸۷-۱۳۸۸*. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان، ۱۷، ۳۹-۴۵، (۳).
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ شکوهی‌یکتا، محسن. (۱۳۹۴). *بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته‌ی معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه‌ی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی*. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۹)، ۵۹-۹۹.
- ضرغامی، سعید؛ بازقندی، پروین. (۱۳۸۹). *نمودشناسی تجربه‌ی تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم*. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی، ۱(۱)، ۱۱۹-۱۴۱.
- عزیزی، نعمت‌الله؛ حیدری، شهریار. (۱۳۹۱). *نگرش معلمان ابتدایی شهر سمنان نسبت به ارزشیابی توصیفی*. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲)، ۱۸۹-۲۰۸.
- علی‌آبادی، هادی. (۱۳۹۲). *مقایسه‌ی سلامت روان دانش‌آموزان مدارس با نظام ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان نظام نمره‌دهی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

- فتحی آذر، اسکندر؛ حاتمی، جواد؛ رزی، جمال. (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱(۲)، ۵۱-۳۱.
- محبی، شیدا. (۱۳۹۴). مقایسه انگیزه تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی و سنتی در کلاس‌های پنجم ابتدایی پسرانه شهر تهران در سال ۹۳-۹۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- معظمی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی نگرش معلمان پایه‌های اول و دوم مدارس ابتدایی شهر تهران نسبت به تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری و بهبود بهداشت روحی و روانی دانش آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س).
- نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس؛ سیف درخشنده، سعید. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه‌ی اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی. *علوم تربیتی*، ۳(۱۰)، ۶۹-۸۲.
- ناطقی، فائزه؛ سیفی، محمد؛ فیجانی، نفیسه. (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه‌ی چهارم ابتدایی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳(۴)، ۱۲۹-۱۴۶.
- نبوی، سید صادق. (۱۳۹۲). نقش هنر در پرورش خلاقیت و ارتقای سلامت روانی دانش آموزان. *مجله‌ی رشد آموزش (مشاور مدرسه)*، ۸(۴)، ۱۵-۱۰.
- نوربالا، احمد علی. (۱۳۹۰). سلامت روانی اجتماعی و راهکارهای بهبود آن. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۷(۲)، ۱۵۶-۱۵۱.

Davoodi, K., Nateghi, F., & Faghihi, A. (۲۰۱۵). The effectiveness of descriptive evaluation plan from the point of view of sixth grade teachers. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, ۲(۲), ۴۰۱-۴۱۳.

Leahy, S., Lyon, Ch., Thompson, M., & William, D. (۲۰۰۵). Classroom assessment: minute by minute, day by day. *Assessment to Promote Learning*, ۶۳(۳), ۱۹-۲۴.

Leonard, C., Bourke, S., & Schofield, N. (۱۹۹۹). *Student stress and absenteeism in primary schools*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Melbourne.

Loukas, A., & Murphy, J. K. (۲۰۰۷). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, ۴۵(۳), ۲۹۳-۳۰۹.

Lubbers, M. J., Der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., & Kuyper, H. (۲۰۰۶). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, ۴۴(۶), ۴۹۱-۵۱۲.

Nojomi, M., & Gharayee, B. (۲۰۰۷). Medical students and mental health by SCL-۹۰-R. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, ۲۱(۲), ۷۱-۷۸. [Farsi]

Ostad-Ali, F., Behzadi, M.H., Shahvarani, A. Descriptive qualitative method of evaluation from the viewpoint of math teachers and its comparison with the quantitative evaluation (giving scores) method (A case study on the primary schools for girls in zone ۱ of Tehran city).

Mathematics Education Trends and Research, No. ۱, ۲۰۱۵, pp. ۵۰-۵۶.

Sadeghian, E., & Heydarianpour, A. (۲۰۰۹). Stressful factors and its relationship with mental health in medical students of Hamedan University of Medical Science. *Journal of Nursing, Tehran University of Medical Sciences*, ۱۵(۱), ۷۱-۸۰. [Farsi]

Sohrabi, M.-R., Karimi, H. R., Malih, N., & Keramatinia, A. A. (۲۰۱۵). Mental Health Status of Medical Students in Tehran: A Cross Sectional Study. *Social Determinants of Health*, ۱(۲), ۸۱-۸۸. [Farsi]

