

پدیدارشناسی تجارب معلمان ابتدایی از اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی

افشین ادیب منش^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۴ پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۷/۲۳

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، دستیابی به تجارب معلمان ابتدایی در خصوص اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی بود. به منظور شناخت بیشتر پدیده ارزشیابی کیفی-توصیفی، مطالعه حاضر به شیوه کیفی و از نوع پدیدارشناسی با نمونه گیری هدفمند و از طریق مصاحبه با ۱۲ نفر از معلمان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶/۹۷ که تجربه اجرای این طرح را در هر شش پایه تحصیلی ابتدایی دارند، انجام گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختارمند بود که به دقت ثبت و در همان جلسه، با شرکت کنندگان مرور می شد و در صورت تایید مورد پذیرش قرار می گرفت. تحلیل داده ها بر اساس راهبرد هفت مرحله ای گلابری با دقت و تار سیدن به مرحله اشباع نظری صورت پذیرفت و در پایان به منظور اعتباربخشی یافته ها مجدداً ۲ مصاحبه انجام گرفت که اطلاعات جدیدی به دست نیامد. تحلیل عمیق روایت های معلمان و نتایج حاصل از آن، موجب شناسایی و دسته بندی شش مزیت "پویا شدن فرایند ارزشیابی"، "کاهش منطقی استرس و افزایش اعتماد به نفس"، "مطابقت با معیارهای سنجش اصیل"، "حل مشکل مردودی"، "رشد مهارت قضاوت"، "تقویت روحیه همکاری" و هفت نقطه ضعف "کاهش انگیزه دانش آموزان مستعد"، "مشکل زمان"، "نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی توصیفی"، "مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت ها"، "عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش آموزان"، "نبود امکانات لازم" و "کاهش یادگیری عمیق و معنادار" شد. یافته ها نشان داد که معلمان، پیامدهای مثبت و منفی را از اثرات اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، تجربه کرده اند و پیشنهاد می شود این طرح مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد.

واژه های کلیدی: تجارب معلمان، ارزشیابی توصیفی، پدیدارشناسی

مقدمه

رشد و توسعه‌ی جوامع در گرو کیفیت نظام‌های آموزشی است که این امر خود در گرو فراهم آوردن شرایط مناسب برای غنی‌سازی فرایند یادگیری معنادار، عمیق و مادام‌العمر به‌ویژه در دوره‌ی تحصیلات ابتدایی است (پاوری، ۲۰۱۲). در این راستا، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از نظام آموزش، دارای جایگاهی ویژه است. از یک سو به گردآوری شواهدی برای سنجش میزان تحقق آموخته‌ها و دستیابی به اهداف پرداخته و از سوی دیگر نقش تسهیل‌گر برای تقویت و تحکیم آموخته‌ها و کمک به تدریس و یادگیری را ایفا نموده و در وضعیتی برتر، زمینه مناسب برای پرورش شهروندان مسئول، پاسخگو، مولد، مبدع، متعهد، خودارزیاب، نقاد، خلق‌کننده دانش و موفق در ایفای نقش‌های متنوع و متعددی که در جامعه داشته یا خواهند داشت، را فراهم می‌آورد؛ آنچه که در رویکردهای سنجش اصیل^۱ و سنجش به مثابه یادگیری^۲ مورد توجه قرار می‌گیرد (سیندلار، ۲۰۱۱).

در نظام نوین و پیشرفته سنجش آموخته‌ها، علاوه بر سنجش میزان تحقق اهداف، کشف نیازها، شناسایی نقاط ضعف و قوت، به اصلاح مستمر و غنی‌سازی فرایندهای یادگیری از طریق ارائه بازخوردهای اثربخش پرداخته تا ضمن کاهش نارسایی‌ها، زمینه و بستر مناسبی را برای رشد همه جانبه فراگیران، فراهم آید (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳).

نظام آموزش ابتدایی به دلیل نقش بی‌بدیلی که در شکل‌دهی به بنیان‌های تربیتی جوامع دارد، از رسالت و جایگاه رفیعی برخوردار است 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 (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که کیفیت نظام آموزشی و به ویژه آموزش ابتدایی، محور بنیادین رشد اقتصادی پایدار، کاهش فقر، افزایش ظرفیت پاسخ‌گویی به فضای رقابتی کار و فناوری در جهان امروز و به طور کلی، رفاه عمومی کشورها است.

مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد که با توجه به نقش اساسی نظام سنجش آموخته‌ها، در هدایت و غنی‌سازی فرایند یادگیری، کشورهای بسیاری در زمینه ارزشیابی تحصیلی خود دست به اصلاحات زده‌اند (لیو^۳، ۲۰۱۰). سنگاپور از جمله کشورهای پیشگام در عرصه سنجش آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی است؛ اخیراً با شعار "تمرکز بیشتر بر آموزش ابتدایی

- 1- Pavri
- 2- Authentic assessment
- 3- assessment as learning
- 4- Sindelar
- 5- Liu

به منظور آمادگی بهتر دانش آموزان برای آینده" با استفاده از سنجش فراگیر (برنامه‌های موثر و تحول برانگیزی را در ارتقای آموزش ابتدایی برداشته است (لی، ۲۰۱۰).

نظام آموزشی کشور ایران نیز در سال‌های اخیر به لحاظ ساختاری دستخوش تغییرات فراوانی شده است که به دنبال این تغییرات، روش‌های ارزشیابی کمی به ارزشیابی کیفی و فرایند مدار سوق داده شده است که بر نقش فعال دانش آموز در ساخت دانش خود تاکید دارد (حسینی، ۱۳۹۳) و الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی مبتنی بر این دیدگاه و به عنوان نسخه کامل‌تر ارزشیابی مستمر، در نظام آموزشی کشور در حال اجرا است (حسینی و کاظمی، ۱۳۸۲).

ارزشیابی کیفی - توصیفی براساس مصوبات شماره ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۱/۱۵ و شماره ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ در دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی سابق در سال ۱۳۸۱ ابتدا برای اجرا در پایه اول ابتدایی شکل گرفت و از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱ اجرای آزمایشی آن آغاز شد. در جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ مصوبه شماره ۷۶۹، آموزش و پرورش مکلف به اجرای دوره‌ی آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در مدارس ابتدایی سراسر کشور شد (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). بعد از اجرای آزمایشی، ابتدا پایه اول و در سال‌های بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفت و در حال حاضر نیز در تمامی پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در حال اجرا می‌باشد.

بدیهی است که اجرای هر طرحی با فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف‌هایی همراه است و طرح ارزشیابی توصیفی نیز از این قاعده مستثنی نیست. نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که نظام سنجش آموخته‌ها در آموزش ابتدایی کشور، دارای نقاط قوت، ضعف و مشکلاتی است که فقدان شناخت عمیق و ژرف نسبت به آن کاملاً محسوس است. در این پژوهش سعی می‌شود تا بدون هرگونه سوگیری، تجربه زیسته معلمان ابتدایی در اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی، بازنمایی گردد.

یافته‌های پژوهشی مختلف از خالصی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۴) و صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی یکتا (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که مهم‌ترین نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی کاهش انگیزه و اشتیاق به یادگیری و مشکلات اجرا و کارکرد آن است. همچنین یافته‌های پژوهش گنجی (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که مهم‌ترین ضعف ارزشیابی توصیفی کم توجهی به فرایندهای عالی تفکر و تاکید بر محفوظات است. از سوی دیگر، نتایج اجمالی ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح در طی سال‌های ۸۲ تا ۸۴ نشان می‌دهد که مهم‌ترین ضعف اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی نبودن مبانی نظری و پیشنهادهای علمی و پژوهشی و عدم وصول اهداف پیش بینی شده است (خوش خلق و همکاران، ۱۳۸۶).

1- holistic assessment

2- Lee

یافته‌های پژوهش میرزامحمدی (۱۳۹۰) در زمینه موانع مرتبط با معلمان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را "خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی"، "عدم انگیزه معلمان در اجرای درست طرح ارزشیابی توصیفی" و "دشواری بودن اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی در کلاس درس" گزارش کرده است. در این راستا نتایج پژوهش زمانی فرد، کشتی‌آرای و میرشاه-جعفری (۱۳۸۹) در زمینه بررسی نگرش معلمان درباره برنامه ارزشیابی توصیفی، به ابهام روش‌های قضاوت معلمان در ارزشیابی توصیفی و سردرگم کردن دانش‌آموزان با این شیوه ارزشیابی اذعان کرده است.

به رغم شناسایی پیامدهای مثبت و منفی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در زمان اجرای آزمایشی طرح، بعد از اجرای طرح در تمام پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی تاکنون پژوهشی برای شناسایی ادراک و تجربه معلمان از اجرای کامل طرح در شش پایه تحصیلی انجام نگرفته است. بدین منظور در پژوهش حاضر با درک این ضرورت سعی شده است تا با استفاده از رویکرد مبتنی بر روش‌شناسی تفسیرگرایی، ضمن تحلیل تجربه زیسته معلمان ابتدایی و ادراک دیدگاه‌های آن‌ها بعد از اجرای کامل طرح از سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به بعد، به عنوان مهم‌ترین عنصر تاثیرگذار در هدایت فرایند یاددهی یادگیری، 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 عمق بخشیدن به شناخت از موضوع، غنی‌سازی یافته‌ها و بازسازی معنایی پدیده مورد بررسی، یاری رساند.

بنابراین از یک‌سو، با توجه به اهمیت والای نظام سنجش آموخته‌ها و تاثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرایند یاددهی یادگیری و همچنین گذشت بیش از یک دهه از زمان اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بررسی پیامدهای خواسته و ناخواسته ناشی از جاری سازی این رویه در نظام آموزش ابتدایی، و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن، می‌تواند در افزایش شناخت و ارتقای کارآمدی، نقش اساسی داشته باشد. از این رو مسئله اساسی در پژوهش حاضر، فقدان شناخت عمیق نسبت به ادراک و تجربه معلمان در خصوص اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در تمام پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی است. به این منظور هدف این پژوهش، تحلیل تجربه معلمان ابتدایی نسبت به اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی و بررسی پیامدهای آن در مدارس است. به این منظور سوال اصلی این است که از دیدگاه معلمانی که تجربه اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی را در هر ۶ پایه‌ی تحصیلی دارند، اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی چه مزیت‌ها و چه معایبی دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به روش کیفی و با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی انجام گرفته است (عابدی، ۱۳۸۹). هدف از پدیدار شناسی، شرح تجارب افراد به گونه‌ای است که آن را تجربه کرده‌اند (حاج باقری، پرویزی و سرور، ۱۳۹۰). با توجه به شکل گیری ذهنیت ناموفق بودن طرح ارزشیابی توصیفی در میان معلمان ابتدایی و برداشته‌ها و ادراک متفاوت در میان آن‌ها از این پدیده، مطالعه حاضر با روش کیفی و رویکرد پدیدارشناسی درصدد واکاوی و تحلیل تجارب معلمان از اجرای کامل طرح

ارزشیابی کیفی - توصیفی است (بدیهی است که این پژوهش در راستای واکاوی تجارب ادارک شده معلمان از اجرای کامل طرح در هر ۶ پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی می‌باشد و علاوه بر کشف مقوله‌های جدید، به غنی‌سازی نتایج سایر پژوهش‌ها کمک می‌کند و می‌تواند وضعیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی را به شکل جامع‌تری نشان دهد).

مشارکت‌کنندگان در پژوهش معلمانی هستند که تجربه‌ی اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از پایه‌های اول تا ششم را داشته‌اند. به این منظور مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ آموزگار مقطع ابتدایی از دو ناحیه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶/۹۷ صورت گرفت. طی مصاحبه، آموزگاران به بیان تجربه‌های خود از اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس درس پرداختند و هریک به تبیین مزایا و معایب و در نهایت ارزیابی این طرح پرداختند. مصاحبه‌ها در مدت زمان تقریبی ۴۰ دقیقه و در دفتر مدرسه انجام شد. به مشارکت‌کنندگان پژوهش درباره‌ی محرمانه بودن مشخصات شخصی آن‌ها و اطلاعات مصاحبه اطمینان داده شد. مصاحبه‌ها تا رسیدن به مرحله‌ی اشباع نظری ادامه یافت. هنگامی که شرکت‌کنندگان تجربه خود را توصیف می‌کردند و توضیح دیگری نیاز نبود و اطلاعات قبلی تکرار می‌شد، مصاحبه پایان یافته تلقی می‌شد.

مصاحبه‌ها کاملاً ثبت می‌شد و محقق آن‌ها را بارها مرور می‌کرد تا معلوم شود محتوای آن قابل فهم است یا نیاز به پیگیری دارد. پس از آن کدگذاری و تجزیه و تحلیل اطلاعات به روش کلایزی انجام شد. در روش کلایزی از راهبردهای هفت مرحله‌ای شامل: مطالعه‌ی دقیق متن مصاحبه‌ها، استخراج نکات کلیدی و مهم، مفهوم‌بخشی به نکات کلیدی استخراج شده، فهرست‌بندی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در مقوله‌های خاص، تبدیل نظرات استخراج شده به توصیفات کامل، تبدیل توصیفات کامل پدیده به توصیف واقعی و مختصر و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای تبیین ایده‌های به دست آمده و اعتباربخشی نهایی یافته‌ها استفاده می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۳). به منظور اعتباربخشی یافته‌ها مجدداً ۲ مصاحبه صورت گرفت که با توجه به تکرار شدن داده‌ها و به اشباع رسیدن یافته‌ها، مصاحبه متوقف و نتایج این دو مصاحبه نیز ذکر نشده است.

یافته‌ها

با باور برخی از صاحب‌نظران از جمله بروکو و پاتنام (۱۹۹۶) باورها و تجارب معلمان می‌تواند طرح درس، فرایند یاددهی-یادگیری و فعالیت‌های کلاسی را تحت تاثیر قرار دهد. این امر بر اهمیت شناسایی و تبیین باورها و ادارک معلمان، تاکید می‌کند. توصیف، تحلیل و تبیین عمیق باورها، دانش‌ها و نگرش‌های معلمان در خصوص پدیده ارزشیابی کیفی - توصیفی

می تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف ها کمک کند که خود این مهم نیز به بهبود فرایند آموزش و یادگیری کمک می کند (نیک پور، عزیز و صالحی عمران، ۱۳۹۷). از طریق واکاوی و تحلیل ادراک، تجارب و برداشتهای معلمان می توان تجربه ی زیسته آن ها را در خصوص نقاط قوت و ضعف برنامه ی ارزشیابی کیفی - توصیفی بازنمایی نمود. هدف پژوهشگر در این پژوهش، قضاوت در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه و ادراک معلمان نیست، بلکه سعی می شود تا ضمن توصیف، تحلیل و تبیین ذهنیات و ادراک معلمان، تبعات احتمالی ناشی از وجود این ذهنیت و ادراک معلمان بر روند آموزش و پیشرفت های تحصیلی دانش آموزان مورد بازنمایی قرار گیرد.

در فرایند مصاحبه و گفت و گو بین پژوهشگر و اطلاع رسان های پژوهش، زمانی که از آن ها در مورد اینکه "چه نقاط قوتی برای برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی با توجه به تجربه خود از اجرای این طرح در نظر می گیرید؟" پرسیده شد، پاسخ های متناقض و متنوعی داده شد که برخی با دیدی کاملا بدبینانه، آن را مورد انتقاد قرار داده و برای آن نقطه قوتی در نظر نداشتند و برخی هم که بیشتر معلمان را شامل گردید، طرح ارزشیابی توصیفی را دارای نقاط ضعف زیاد و نقاط قوت اندک برشمردند. واکاوی و تحلیل عمیق روایت های معلمان، علاوه بر آنکه به مقوله بندی داده های کیفی منجر شد به ایجاد درک و دریافت فهم عمیق تری نسبت به ارزشیابی توصیفی کمک نمود. براساس آنچه که در فرایند گردآوری و تحلیل داده های پژوهشی ذکر گردید، معانی و عبارتهای برگرفته از روایت های معلمان مورد مصاحبه، دربرگیرنده ی برخی خصیصه های مرتبط با عملکرد دانش آموزان است که درک و فهم وسیع تری را نسبت به اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی به همراه دارد.

بخش اول

نقاط قوت طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از نظر معلمان

در مجموع، تحلیل عمیق دیدگاه های معلمان، به ترتیب فراوانی پاسخ های به دست آمده موجب شناسایی و دسته بندی ۶ نقطه قوت شامل "پویاشدن فرایند ارزشیابی"، "کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان"، "مطابقت با معیارهای سنجش اصیل"، "حل مشکل مردودی دانش آموزان"، "کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش آموزان" و "تقویت روحیه ی همکاری و مسئولیت پذیری" شد که در ادامه به تحلیل بیشتر هریک از آن ها می پردازیم.

مضمون فرعی ۱: پویا شدن فرایند ارزشیابی

اولین نقطه قوت ادراک شده از سوی معلمان، منعطف شدن و پویا شدن فرایند ارزشیابی است. این طرح به دلیل استفاده از ابزارهای مختلف، هدف بودن یادگیری و تدریس به روش فعال تغییرات زیادی در فرایند یادگیری به وجود آورده است.

متخصصان سنجش آموزش پیشنهاد کرده‌اند که لازم است تا روش‌ها و شیوه‌های ارزیابی متنوعی را برای یادگیرنده فراهم کرد تا ضمن زمینه‌سازی برای هر یک از دانش‌آموزان در ارائه توانمندی خود،

پیشرفت تحصیلی او نیز به گونه‌ای دقیق و منصفانه مشخص گردد(زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹). طرح ارزشیابی توصیفی توانسته است با منعطف کردن فرایند ارزشیابی به این نیاز پاسخ مناسب دهد. تجارب و ادارک معلمان نیز موید درخور تحسین بودن این نکته می‌باشد.

مشارکت‌کننده شماره ۲ " یکی از نقاط مثبت طرح ارزشیابی توصیفی که حتی سایر همکاران در جلسات مختلف به آن اذعان می‌کنند، این است که ارزشیابی توصیفی دست معلم را باز می‌گذارد تا واقعا آنچه که دانش‌آموز یاد گرفته است به صورت دقیق توصیف کند. به عنوان مثال در درس ریاضی می‌توان نشان داد که دانش‌آموز در مبحث ضرب کسر و در مراحل محاسبه دارای اشکال است ولی در مبحث جمع و تفریق کسر هیچ مشکلی ندارد. این یک مزیت بسیار عالی است که در ارزشیابی سنتی و کمی این امکان وجود ندارد."

مشارکت‌کننده شماره ۷ ". در الگوی ارزشیابی جدید علاوه بر آزمون‌های مداد کاغذی ابزارهای دیگری چون پوشه‌ی کار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمون‌های عملکردی و خود سنجی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. این ابزارها اطلاعات بیش‌تر و وسیع‌تری را برای معلم، فراهم می‌سازد و در نتیجه هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها، بیش‌تر می‌شود و هم قضاوت و داوری معلم واقعی‌تر و منصفانه‌تر می‌گردد."

مضمون فرعی ۲: کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان

تمرکز بر محتوای درسی، ابزارها و شیوه‌ها در ارزشیابی دانش‌آموزان و تاکید بیش از اندازه بر آن، ضمن اینکه با رویکردهای نوین سنجش، به خصوص سنجش اصیل منافات دارد تا حد زیادی می‌تواند به بروز فشار و در صورت شکست، سرخوردگی در دانش‌آموزان دامن زند. طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی توانسته است تا حد زیادی این مسئله را برطرف سازد. شایان ذکر است تا کید صرف بر کاهش استرس و رقابت می‌تواند زمینه ساز اُفت تحصیلی شود و داشتن مقدار کمی از استرس می‌تواند باعث ایجاد انگیزه بیشتر در دانش‌آموزان شود اما از آنجایی که در ارزشیابی سنتی و کمی دانش‌آموزان بیشتر میزان استرس و رقابت را تجربه می‌کنند که این میزان زیاد نیز می‌تواند باعث اختلال در عملکرد بهتر دانش‌آموزان شود، در نتیجه کاهش منطقی استرس و رقابت‌های دانش‌آموزی به عنوان یکی از مزیت‌های طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی مطرح می‌شود. نگاهی به تجارب و ادارک معلمان در فهم بیشتر این مطلب به ما کمک می‌کند.

مشارکت کننده شماره ۱۱: " وجود اضطراب و استرس ناشی از ارزشیابی کمی، علاوه بر کاهش عملکرد در امتحان، آثار جبران ناپذیری بر روح و روان دانش آموزان دارد اما در ارزشیابی جدید بر بعد عاطفی دانش آموزان از نظر کاهش استرس های بیجا تاثیر مثبتی دارد این شیوه ارزشیابی اضطراب را در دانش آموزان کاهش و اعتماد به نفس را افزایش می دهد."

مشارکت کننده شماره ۹: " در ارزشیابی توصیفی دانش آموز می تواند مطالبی که یادگرفته و مطالبی که یادنگرفته را به تفکیک و به شرح جزئیات کامل بداند. این امر به او کمک می کند تا ضعف هایی که دارد را برطرف کند ضمن اینکه نقاط قوت خود را نیز می داند و می تواند بیشتر تقویت کند. این کار باعث افزایش حس اعتماد به نفس و تلاش برای برطرف کردن نقاط ضعف خود می شود."

مضمون فرعی ۳: مطابقت با معیارهای سنجش اصیل

در رویکردهای نوین سنجش عملکرد فراگیران، استفاده از دو رویکرد سنجش برای یادگیری و سنجش به مثابه یادگیری با هدف ارتقای فعالیت های سنجشی معلمان و ایجاد یا تسهیل فرصت هایی برای تعمیق یادگیری فراگیران پیشنهاد شده است. در این نوع ارزشیابی به مسائل ورای آموزشی نیز توجه می شود و تاکید می شود که دانش آموز با دیدگاه های سازنده خود، مسائل و مشکلات را شناسایی کند و راه حل های مختلف ارائه دهد و با شرکت در کارهای گروهی به عنوان یک عضو مفید و مسئولیت پذیر خود را نشان دهد. (ال کفافی، ۲۰۱۲). طرح ارزشیابی توصیفی با هدف گذاری و توصیه به معلمان برای توجه به فرایند شکل گیری یادگیری در فراگیران، تا حدی این مسئله را مورد توجه قرار داده است

مشارکت کننده شماره ۶: " در ارزشیابی توصیفی، سنجش به صورت مستمر و در حین یادگیری و برای یادگیری و با روش های مختلف و سازگار با روحیه دانش آموزان انجام می شود. این نکته دقیقا مقابل ارزشیابی کمی است که از ارزشیابی فقط برای تصمیم گیری و اظهار نظر در مورد قبولی یا رد دانش آموزان استفاده می کند. در این ارزشیابی هدف یادگیری و رفع نقاط ضعف دانش آموزه و اینکه خودشان یاد بگیرن و خودشان مسئولیت کارهای مربوط به یادگیری را عهده دار بشن و از معلم فقط در مواقع ضروری و به عنوان راهنما و ناظر استفاده کنن."

مشارکت کننده شماره ۱۲: " یکی از نکات مثبت طرح ارزشیابی توصیفی ارائه بازخوردهای اثربخش برای غنی سازی یادگیری است. این بازخوردهای اثربخش در تمام فرایند یادگیری و با استفاده از امکانات متنوع مورد استفاده قرار می گیرد. در ضمن ارزشیابی توجه می شود که دانش آموز مسئولیت کار خود را به عهده بگیرد و به این درک برسد که اگه موفق بوده نتیجه کار خودشو گرفته اگر موفق نبوده بازهم نتیجه کار خودشو. خب این خیلی خوبه ما دانش آموزا رو برای زندگی در اجتماع آماده می کنیم که بهتر و با سازگاری بیشتری زندگی کنن."

مضمون فرعی ۴: حل مشکل مردودی دانش‌آموزان

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حل مشکل مردودی دانش‌آموزان را به عنوان نقطه قوت ارزشیابی توصیفی مطرح کرده‌اند. در طرح ارزشیابی توصیفی، ارتقای خود به خودی به پایه بالاتر مطرح است. در این طرح دانش‌آموزی که در یک درس وضعیت خوبی ندارد اما در سایر دروس وضعیت مطلوبی دارد می‌تواند به پایه بالاتر ارتقا یابد. هرچند در ظاهر این نکته می‌تواند به عنوان مزیت طرح ارزشیابی توصیفی مطرح شود اما مشخص نیست که در دراز مدت پیامدهای مثبتی دارد یا خیر؟ در بسیاری از کشورهای پیشگام در حوزه آموزش ابتدایی، ارتقای خودبه‌خودی مورد توجه قرار گرفته است. البته جای تامل جدی است که ارتقای خودبه‌خودی، 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. براساس نظریه "یادگیری در حد تسلط" بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان آن چه را که به آن‌ها می‌آموزند، فراموش می‌گیرند و کاملاً به اهداف می‌رسند، بقیه نیز فقط کمی کمتر از ۱۰۰ درصد را می‌آموزند. 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 بر شمرده شده برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان و سنجش صحیح وضعیت آن‌ها، عملاً وجود نداشته باشد، می‌تواند تأثیرات مخربی را برجای گذارد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳).

مشارکت‌کننده شماره ۳: "تکیه‌ی ارزشیابی کمی بر حافظه و ارزشیابی کیفی بر فهمیدن است، در ارزشیابی کیفی باج دادن به دانش‌آموز (برای گرفتن نمره‌ی بالاتر) حذف شده است، در طرح جدید مردودی حذف می‌شود چون هزینه‌ی زیادی برای دولت دارد از طرف دیگر دانش‌آموزا به خاطر ضعف در یک درس مردود همیشه بلکه با توجه به توانمندی در درس‌های دیگر قبول می‌شن."

مشارکت‌کننده شماره ۱۰: "در ارزشیابی سنتی دانش‌آموزانی داشتیم که درس‌های فارسی، قرآن، علوم و اجتماعی نمره‌های بالا می‌گرفتند ولی در درس ریاضی وضعیت خوبی نداشتند ما هم طبق قانون و با توجه به اینکه در یک درس نمره قبولی نداشتند، آن‌ها را مردود می‌کردیم. اما در ارزشیابی توصیفی این مشکل حل شده است و دانش‌آموزانی با این وضعیت به صورت خودبه‌خودی قبول می‌شوند. البته در ارزشیابی توصیفی نیز مردودی وجود دارد و دانش‌آموزی که در دوس وضعیت قابل قبول نداشته باشد باید پایه تحصیلی را دوباره تکرار کند."

مضمون فرعی ۵: کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش‌آموزان

در طرح ارزشیابی توصیفی به دلیل اینکه ارزشیابی فرایندی است و در برخی از موارد از جمله پوشه کار بیشتر توسط خود دانش‌آموزان انجام می‌شود، می‌تواند به رشد مهارت قضاوت و خود ارزیابی دانش‌آموزان کمک کند (ادیجر، ۲۰۰۰)؛ زیرا در این شیوه میزان آگاهی دانش‌آموز نسبت به خودش بالاتر می‌رود و نقاط ضعف و قوت خود را نیز به صورت توصیفی و جمله‌ای از معلم دریافت می‌کند. این افزایش آگاهی باعث توانمندی در قضاوت می‌شود. استفاده صحیح از فعالیت‌های مشارکتی در ارزشیابی توصیفی از جمله مشارکت در تکمیل پوشه کار و مشارکت در فرایند یادگیری باعث بالارفتن عزت نفس دانش‌آموزان و کمک به خودسازی او می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۹: "مشارکت دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی باعث می‌شود تا آن‌ها هم از نحوه ارزشیابی و قضاوت آگاهی بشن. خیلی پیش آمده که دانش‌آموزان حتی نسبت به تکالیف خود ارزیابی واقع بینانه انجام دادند و ضعف‌های خود را به درستی توصیف کردند. مشارکت دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی یک حسن بسیار خوب است زیرا باعث توانمندی ارزیابی و قضاوت در آن‌ها می‌شود. من این را بارها و بارها با چشم خودم دیدم و به آن معتقد هستم."

مشارکت‌کننده شماره ۷: "به دلیل اینکه در ارزشیابی تاکید بر شیوه‌های مختلف و امکانات متنوع دارد و به صورت مستمر دانش‌آموزان از فرایند یادگیری خود مطلع می‌شوند، همین امر باعث شده تا آن‌ها نیز بتوانند نسبت به کارهای خود ارزشیابی انجام بدن. در واقع آن‌ها کارها و امورات درسی خود و همکلاسی‌هایشان را نیز مورد ارزیابی قرار می‌دهند و این واقعا یک پدیده مبارک است."

مضمون فرعی ۶: تقویت روحیه همکاری و مسئولیت‌پذیری

ایجاد روحیه همکاری از دیگر ثمرات طرح ارزشیابی توصیفی است که همدلی و نوع دوستی را به دنبال دارد؛ زیرا موفقیت فرد در صورتی محقق می‌شود که گروه موفق شود و رقابت ناسالم فردی کم‌رنگ جلوه می‌کند. در این طرح چون معمولاً نقاط ضعف فردی پنهان می‌دهد همین عامل باعث تقویت حس اعتماد به نفس و تقویت جسارت و جرات‌ورزی برای مشارکت در فرایند یادگیری است (زحمتکش و همکاران، ۱۳۹۵). در این صورت دانش‌آموز مسئولیت بخشی از کار را بر عهده می‌گیرد و در صورتی که دچار اشتباه شود توسط سایر اعضای گروه رفع می‌شود و دانش‌آموزان ضعیف‌تر علاقه و جسارت بیشتری را در فرایند یادگیری کسب خواهند کرد. این نکته در تجارب معلمان نیز به وضوح بیان شده است.

مشارکت‌کننده شماره ۲: " در ارزشیابی جدید که تاکید بر کارگروهی داره، دانش آموزان ضعیف بهتر میتونن نتیجه بگیرن. بارها دیدم که دانش آموزانی که در فعالیت کلاسی مشارکت خیلی کمی دارند در طرح ارزشیابی توصیفی مشارکت بیشتری دارند و حتی مسئولیت برخی از تقسیم کارها را نیز برعهده می‌گیرند."

مشارکت‌کننده شماره ۸: " در ارزشیابی توصیفی رقابت بین فردی کمتر مطرح است و تاکید بر فعالیت های مشارکتی است. واقعا ارزشیابی توصیفی در این زمینه موفق بوده است. دانش آموزان زیادی داشتم که در ارزشیابی نمره ای از نظر فعالیت های کلاسی و وضعیت دروس مختلف ضعیف بودند ولی با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به مراتب به فعالیت های گروهی گرایش پیدا کردند و موفق هم بودند."

بخش دوم

نقاط ضعف طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی از نظر معلمان

در این قسمت از پژوهش سعی شد با حساسیت بیشتر و به گونه‌ای عمیق‌تر، ضمن توجه به نقاط قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، بر شناسایی تهدیدها و نقاط ضعف تمرکز گردد، تا بتوانا شناخت نقاط قابل بهبود، به منظور ارتقای وضعیت موجود و کاهش چالش‌های و اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی، راه‌کارهایی پیشنهاد گردد. پژوهشگر در فرایند مصاحبه وقتی از معلمان در خصوص نقاط ضعف طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی پرسیده شد با انبوهی از نظرات متعدد روبه شد به طوری که تحلیل عمیق این نظرات و دیدگاه‌های ادارک شده موجب شناسایی و دسته‌بندی هفت نقطه ضعف شامل: " کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش"، " مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی"، " نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی-توصیفی"، " مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها"، " عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان"، " نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی" و " کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی" نقطه ضعف شد که در ادامه به توصیف و تحلیل بیشتر آن‌ها می‌پردازیم.

مضمون فرعی ۱: کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش

رقابت سازنده همیشه به عنوان محرکی قوی برای بالابردن انگیزه در زمینه‌های درسی عمل می‌کند اما با ورود ارزشیابی توصیفی در مدارس با هدف تعریف شده کاهش رقابت‌ها، دانش‌آموزان پرتلاش و مستعد با دانش‌آموزانی که در ارزشیابی کمی همیشه با آن‌ها اختلاف محسوس و روشنی داشتند و این اختلاف نیز دیده می‌شد اکنون با از بین بردن این اختلاف در عمل انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش بسیار کم‌رنگ شده است. بررسی تجارب و ادارک معلمان در این مورد ما را به فهم بیشتر موضوع رهنمون می‌سازد.

مشارکت‌کننده شماره ۹: " در ارزشیابی توصیفی، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کم‌رنگ می‌شود یا دقیق نیست که این باعث از بین رفتن تلاش می‌شود. این نوع ارزشیابی اعتراض دانش‌آموزان زرنگ را به همراه داشته و حتی باعث

سرخوردگی آنها شده است. آنها همیشه می گویند که ما با دانش آموزانی که قبلا از ما یک نمره پایین تر می گرفتند الان در سطح خیلی خوب هستیم و این اشتباهه."

مشارکت کننده شماره ۶: "در ارزشیابی توصیفی توانایی دانش آموزان در نظر گرفته نمی شود چون رقابت واقعی وجود ندارد اما در ارزشیابی که در آن نمره وجود دارد، دانش آموز برای نشان دادن توانایی خود حتی تا لحظات قبل از امتحان به شدت برای یادگیری تلاش می کند."

مضمون فرعی ۲: مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی

نمی توان نقش معلم را به عنوان مجری طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از نظر دور داشت. معلم به کارگزار اصلی تعلیم و تربیت همیشه تلاش کرده است تا نهایت تلاش خود را برای تحقق اهداف آموزشی به کار گیرد. در سال های اخیر و با اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی، چون که ارزشیابی توصیفی از امکانات متنوع و روش های مختلف استفاده می کند، باعث شده است تا زمانی مضاعف برای ارزشیابی در نظر گرفته شود (زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹) که باعث ایجاد مشکلاتی برای معلمان شده است و همین عامل باعث شده است تا در اجرای کامل طرح ارزشیابی توصیفی چالش های جدی به وجود بیاید.

مشارکت کننده شماره ۳: "در ارزشیابی توصیفی هر روز باید دانش آموز را با خودش مقایسه کنم و توانایی هاشو در نظر بگیرم و بازخوردهای لازم را به هر کدام از دانش آموزان بدهم. پوشه کار را کامل کنم، برای هر درس و هر دانش آموز حدود دوخط وضعیت او را در دفتر شاخص بنویسم. واقعا همه ی این کارها به زمان زیادی نیاز داره و همیشه در زمان اجرای ارزشیابی توصیفی مشکل داشتم و حتی بعضی وقت ها تا چند ساعت هم از استراحت منزل به کار ارزشیابی توصیفی مشغول بودم. ارزشیابی نمره ای واقعا خوب بود. با عدد نشان می دادیم که دانش آموز در چه وضعیتی است."

مشارکت کننده شماره ۲: "با اطمینان می گویم که این همه کاغذبازی برای ارزشیابی در دوره ابتدایی مناسب نیست. اصلا مگه دوره ابتدایی انقد وقت داره که نصف زنگ کلاس به کارهای مربوط به ارزشیابی سپری بشه. من که خیلی از بخش های ارزشیابی را به دلیل اینکه زمان بره انجام نمی دهم."

مضمون فرعی ۳: نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی - توصیفی

بررسی های مختلف نشان می دهد که ارزشیابی توصیفی با چالش های جدی از جمله نامشخص بودن مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی برای گردآوری داده ها در باره فرآیند یادگیری و نامفهوم بودن گویه های ارزشیابی (سواری و همکاران، ۱۳۹۳) روبرو است. در آغاز برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی دوره های ضمن خدمت برای آموزگاران برگزار شد، اما کسی مسئولیت توجیه والدینی که تنها شیوه کمی را می شناختند به عهده نگرفت و بار این توجیه بر عهده آموزگاران گذاشته شد. همچنین درک این موضوع برای دانش آموزان نیز مسئله ای بود که حل آن به عهده معلم گذاشته شد، معلمی که خود هنوز به صورت کامل توجیه نشده بود.

مشارکت کننده شماره ۱: "یادمه وقتی دوره ضمن خدمت گذاشتن، مدرس های مختلف میامدن و هر کدام از بدی های ارزشیابی نمره ای گفتن و کلی از ارزشیابی توصیفی تعریف کردن. اصلا نفهمیدم ارزشیابی توصیفی چی هست و چرا اجرا

میشه و دنیال چی هست. سوالاتی برای من پیش امد که هیچگاه به جوابش نرسیدم مگه نمیشد ارزشیابی نمره‌ای داشته باشیم و در کنارش از ابزارهای متنوع از جمله پوشه کار و چک و لیست و... استفاده کنیم؟ بارها و بارها در جلسه انجمن اولیا و مربیان برای والدین به اصطلاح چیزی که در مورد ارزشیابی توصیفی آموخته بودم را توضیح می‌دادم. ولی هر بار که مثلا در پایین برگه می‌نوشتیم نیاز به تلاش بیشتر یا قابل قبول اولیا مراجعه می‌کردند و می‌گفتند این یعنی چی؟ قابل قبول یعنی نمره چند؟"

مشارکت کننده شماره ۸: "واقعا در برخی از دروس همیشه ارزشیابی توصیفی را اجرا و توجیه کرد مثلا وقتی املا می‌گیرم دانش آموزان برگه‌ها رو مقایسه می‌کنن و میان میگن من یک غلط نوشتم بهم بسیار خوب دادی و علی سه تا غلط نوشته اونم بسیار خوب گرفته. به نظر شما چه جوابی باید به این دانش آموز داد؟ به نظر من ارزشیابی توصیفی برای درس هنر و تربیت بدنی خوبه که همیشه حرکات و اجراهای مختلف را توصیف کرد نه برای درسی مثل املا یا ریاضی."

مضمون فرعی ۴: مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها

از نظر معلمان یکی دیگر از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی، به مشکلات اجرایی و 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. از سوی دیگر نظرخواهی از معلمان برای اجرای این چنین برنامه‌هایی که با همه‌ی ابعاد و ساحت‌های یاددهی-یادگیری فراگیران سروکار دارد، نیازمند همکاری و همراهی معلمان به عنوان مجریان اصلی این نظام ارزشیابی می‌باشد (حسینی، ۱۳۹۳). 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.

مشارکت کننده شماره ۳: "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؛ تازه دست معلم هم بسته است و دانش‌آموزان خود را باید در ۴ سطح خیلی خوب تا نیاز به تلاش بیشتر ارزیابی کند."

مشارکت کننده شماره ۵: "قبل از اجرای ارزشیابی توصیفی باید از نظر معلمان نیز در سطح گسترده استفاده می‌شد. چیزی که من به خوبی می‌دانم این است که ارزشیابی توصیفی در مدت زمان کوتاهی اجرایی شد حالا گیرم در چند مدرسه تهران هم آزمایشی اجرا شده این که کافی نیست باید از معلمان تمامی استان‌ها نظر می‌خواستن. این به کنار واقعا کسی که این طرح رو نوشته به فکر این نبوده که این همه حجم کار و روش‌های مختلف چطور می‌تواند در ابتدایی که حتی برای آموزش مطلب درسی هم وقت کم داریم، اجرایی میشه؟ حداقل رو نصف کتاب‌ها مثلا درس قرآن و انشا یا پایه‌های اول تا سوم ابتدایی اجرا می‌کردن بهتر بود."

مضمون فرعی ۵: عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان

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. از نظر معلمان، والدین و دانش‌آموزان طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی باعث افت تحصیلی، ترویج بی‌سوادی و کاهش انگیزه در فراگیران می‌شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین آمار بالای قبولی و درصد بالای دانش‌آموزان بسیار خوب، در ظاهر نشان دهنده ارتقای سیستم آموزشی و بهبود عملکرد فراگیران است. آیا واقعا چنین است؟ در این زمینه توجه به موارد اشاره شده توسط معلمان، می‌تواند نکات قابل توجهی را بازنمایی نماید.

مشارکت کننده شماره ۱۰: "اولین کسی که به این نوع ارزشیابی بی‌اعتمادی خود معلمه، چون واقعیت‌ها رو از نزدیک ببینم. هر وقت کارنامه بچه‌ها رو نگاه می‌کنم اکثرا در سطح خوب و خیلی خوب هستند ولی وقتی از اونا ارزشیابی به عمل میاد واقعا در سطح خوب نیستن. البته ی بخشی مربوط به اداره میشه چون همیشه تاکید میکنن که سطح علمی بچه‌ها باید خوب ارزیابی بشه از طرفی دیگه حتی کارشناس سنجش اداره بهم زنگ زده گفته همه درسا رو یا خوب بزن یا خیلی خوب. برای اینکه آمار قبولی در سطح خوب به بالا باشه و از طرف دیگه میگه اینجوری راحت تره که بتونیم کارنامه رو وارد سیستم کنیم. ارزشیابی نمره‌ای که اینطوری نبود خیلی خوب بود کسی حق دخالت نداشت."

مشارکت کننده شماره ۴: "وقتی که روش دقیقی برای ارزشیابی دانش‌آموزان وجود نداشته باشه و نظارت صحیحی هم نباشه، نتایجش اینه که مشکلات آموزشی دانش‌آموزان بیشتر میشه و در نهایت شاهد بی‌اعتمادی به نظام آموزشی خواهیم بود. دانش‌آموز داشتیم که در پایه ششم بوده ولی از نظر درسی واقعا بسیار ضعیف بوده او حتی جدول ضرب حفظ نبوده و در نوشتن مطالب ساده هم کلی مشکل داشته. کارنامه سال‌های قبلش نگاه کردم باورتون میشه وضعیت خوب زدن. حتی با والدینش هم صحبت می‌کردم میگفتن از وقتی به دانش‌آموز نمره نمیدن همین میشه دیگه معلوم نیست چیزی یاد میگیره نمیگیره پیشرفت میکنه نمیکنه. راستش ما به مدرسه و درس خواندن امیدی نداریم."

مضمون فرعی ۶: نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی

بخش دیگری از مشکلات و نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی به فضا و امکانات مدرسه برای اجرا و عملیاتی کردن ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد (حسنی، ۱۳۹۳). به نظر می‌رسد، اگر در طرح توصیفی، هیچ مشکل ماهوی و محتوایی وجود نداشت، 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 ۲۵ 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.

مشارکت‌کننده شماره ۷: "در ارزشیابی توصیفی از ما خواستن تا تک تک بچه‌ها رو زیر نظر بگیریم اما چون تعداد بچه‌ها خیلی زیاده... نمیتونیم در مورد وضعیت تک تک بچه‌ها دقیق قضاوت کنیم. شاید در سال‌یه بار بیشتر نتونیم از هر کدومشون شفاهی درس بپرسم بیارمشون پای تخته و تمرینات ریاضی رو حل کنن؛... چون تعداد بچه‌های هر کلاس خیلی زیاده. همیشه هم اتفاق افتاده که پوشه کار بچه‌ها تو آبان ماه آماده شده یا حتی برای کپی گرفتن چک لیست هم مشکل داشتیم دفترشاخص هم که یک ماه از سال تحصیلی می‌گذره به دست معلم میرسه. ناهماهنگی خیلی زیاده و امکاناتی هم نیست که بشه بهش دل خوش کرد."

مشارکت‌کننده شماره ۲: "بعد از ۶ سال که ارزشیابی توصیفی انجام دادم چیزی که بیشتر از همه برام دردسر شده نبود امکانات تو کلاس‌های درسه. مثلا کلاس‌های درس کم‌نداره و ۳۵ عدد پوشه کار رو میز یا رو طاق میزارم که اونم بعضی وقتا بچه‌ها دستکاریش میکنن یا کلی بهم ریخته میشه. یا مثلا تو اهداف ارزشیابی درس هنر بعضی لوازم هنری مورد نیاز هست که اصلا تو مدارس ما پیدا نمیشه یا همینطور امکانات ورزشی که برای ارزشیابی تربیت بدنی نیاز داریم یا مثلا امکانات صوتی و تصویری که اونم نداریم. خب این شیوه ارزشیابی امکانات خاص خودش می‌طلبه که در دسترس معلما نیستن. یا ارزشیابی توصیفی رو اصلاح کنن یا امکاناتش فراهم کنن."

مضمون فرعی ۷: کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی

یکی از ضعف‌های جدی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی مربوط به افزایش افت یادگیری و کاهش میزان یادگیری عمیق و معنادار است که باعث ترویج بی‌سوادی در دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش‌های متعددی (از جمله گیس، ۲۰۰۶ و بریان، ۲۰۰۶)، نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آن‌ها را تایید نموده است و نشان داده است که سنجش و یادگیری باهم رابطه‌ی مستقیمی دارند. تجارب معلمان از ارزشیابی توصیفی و بازنمایی آن می‌تواند در شناخت وضعیت موجود موثر باشد.

مشارکت‌کننده شماره ۶: "یکی از خوبی‌های ارزشیابی نمره‌ای لذت بردن دانش‌آموزان از گرفتن نمره‌های خوب بود اما حالا خبری از نمره نیست. قبلا دانش‌آموزان برای کسب نمره بهتر واقعا دنبال یادگیری بودند. اما در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان حتی با مشارکت در کارگروهی و انجام تکلیف هرچند ضعیف در سطح قابل قبول ارزیابی میشین و اصلا یادگیری مطلب درسی فراموش شده."

مشارکت‌کننده شماره ۱۰: "در میان دانش‌آموزان رقابت سالم وجود ندارد. دانش‌آموز هیچ‌گونه انگیزه و رقابتی برای یادگیری ندارد. باید بین دانش‌آموزی که می‌خواند با دانش‌آموزی که نمی‌خواند فرقی وجود داشته باشد. دانش‌آموزی

که نیاز به یادگیری بیشتر دارد باید به پایه بالاتر نرود به خصوص در پایه اول دانش آموز کمتر به درس اهمیت می دهد. بعضی از دانش آموزان که در درس های اساسی ضعف دارند، با این طرح بی سواد بار می آیند؛ دانش آموزانی که در حد نیاز به تلاش بیشتر هستند، به کلاس های بالاتر می روند و دچار مشکل می شوند. متأسفانه در ارزشیابی توصیفی به این موارد اصلاً توجه نمیشه."

جدول شماره ۱. خلاصه تجربه های معلمان از اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی

پویا شدن فرایند ارزشیابی	نقاط قوت طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	تجارب معلمان ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	
			کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان
			مطابقت با معیارهای سنجش اصیل
			حل مشکل مردودی دانش آموزان
			کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش آموزان
			تقویت روحیه همکاری و مسئولیت پذیری
کاهش انگیزه در دانش آموزان مستعد و پرتلاش	نقاط ضعف طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	تجارب معلمان ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	
			مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی
			نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی-توصیفی
			مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت ها
			عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش آموزان
			نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی
			کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی

بحث و نتیجه گیری

هر معلمی با توجه به فضای آموزشی که در آن قرار دارد، ادراک و تصوراتی دارد که از آگاهی و تجربه‌ی او نشأت می‌گیرد. اما زمانی که مجموعه‌ای از این ادراک‌ها و تجربیات را کنار هم قرار می‌دهیم، الگوهای ادراکی مشترکی به وجود می‌آیند که می‌توانیم آن‌ها را کشف و طبقه‌بندی کنیم. با توجه به اینکه کیفیت عملکرد نظام آموزشی، تحت تاثیر ادراک و تجارب معلمان قرار دارد، لذا بررسی ادراک و باورهای معلمان، به دلیل حساسیت جایگاه آن‌ها در نظام آموزشی، از اهمیت فوق العاده‌تری برخوردار است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر سعی گردید تا خارج از هرگونه قضاوتی در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه معلمان، ادراک و باورهای آن‌ها، در خصوص اثرات و پیامدها ناشی از اجرای طرح 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، دارای ضعف‌هایی در خصوص تعمیم نتایج دارد، اما می‌تواند مسائل پنهان و مغفول در این حوزه را آشکار کند. نتایج پژوهش حاضر، برخی از مشکلات معلمان در تدریس و بعد از آن را آشکار نمود که نیازمند بازنگری و اصلاح این طرح توسط سازمان‌ها ذی‌ربط 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 دو مضمون اصلی با عنوان "مزایای اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی" و "معایب اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی" شد. مزایای اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در "پویا شدن فرایند ارزشیابی"، "کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان"، "مطابقت با معیارهای سنجش اصیل"، "حل مشکل مردودی دانش‌آموزان"، "کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش‌آموزان" و "تقویت روحیه‌ی همکاری و مسئولیت‌پذیری" استخراج و تبیین شده است. معایب اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی نیز در "کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش"، "مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی"، "نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی-توصیفی"، "مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها"، "شکل‌گیری ذهنیت بی‌اعتمادی به مدرسه و معلم"، "نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی" و "کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی" استخراج و تبیین شده است.

با توجه به دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی به خوبی توانسته است، برخی از چالش‌های نظام آموزشی به خصوص چالش‌های مربوط به حیطه‌ی سنجش و یادگیری را مرتفع کند. طبق تحلیل حاصل از تجارب و دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، اولین مزیت طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی، **پویا شدن فرایند**

ارزشیابی است. منظور از پویا شدن فرایند ارزشیابی، استفاده از امکانات متنوع و روش های مختلف ارزشیابی است به گونه ای که رشد دهنده، نظم دهنده و هدایت گر فرایند یادگیری باشد. یافته های این بخش از پژوهش با یافته های پژوهش زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) که نشان می دهد، نظام سنجش آموخته ها باید از روش ها و شیوه های متنوع ارزشیابی به منظور تسهیل یادگیری و سنجش دقیق و منصفانه آن، استفاده کند کاملاً همخوان و همسو است. محمدی، فتحی آذر و ادیب (۱۳۹۷) معتقدند که استفاده از روش های مختلف و مبتنی بر کیفی بودن نتایج در ارزشیابی از یک سو می تواند به شناخت جنبه های عمیق تر یادگیری کمک کند و زمینه را برای ارائه ی بازخورد منطقی تر و مستحکم تر به فراگیران فراهم کند و از سوی دیگر می تواند به ایجاد انگیزه در دانش آموزان ضعیف تر کمک کند و شرایطی را فراهم کند که با استفاده از آن بتوان به پیشرفت تحصیلی این گروه از دانش آموزان امیدوار بود. این پویایی و انعطاف پذیری یکی از مهمترین نتایج اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی است.

دومین مزیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی **کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان** می باشد که همسو با این بخش از یافته های پژوهش، مطالعه نامور و همکاران (۱۳۸۹) نیز مؤید تاثیر معنادار طرح ارزشیابی توصیفی در کاهش استرس بین دانش آموزان و افزایش اعتماد به نفس دارد. این در حالی است که استرس رقابت و امتحان، ماهیتاً امری نامطلوب به شمار نمی رود و میزانی از آن برای ایجاد پویایی در دانش آموزان و افزایش حس مسئولیت پذیری آنان نسبت به پیشرفت تحصیلی خود، لازم به نظر می رسد. این پدیده زمانی مخرب است که فراتر از توانایی فرد باشد یا اینکه بیش از تهییج حس تعاون و همکاری با یکدیگر بر رقابت رقابت تاکید کند و به جای رقابت سازنده بر موفقیت به هر شکل ممکن تاکید شود. این مسئله آنگاه تامل برانگیزتر می شود که برخی از افراد مسئول و متولیان اجرای ارزشیابی توصیفی، بدلیل عدم تفکیک بین دو نوع کاملاً متفاوت از استرس مولد و مخرب، حذف کامل استرس در دانش آموزان را از عمده مزایای طرح ارزشیابی توصیفی دانسته و نسبت به تبعات و مخاطرات دامن گیر و گسترده آنچه معلم ها از آن به عنوان "بروز بی خیالی حاد و عدم حساسیت دانش آموزان ابتدایی نسبت به امر یادگیری و تحصیل خود به دلیل احساس کم ارزش بودن نحوه ارزشیابی توصیفی" یاد می کنند، آگاه نیستند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین حد معمولی استرس می تواند به عنوان مولد و انگیزه یادگیری امری کاملاً مفید باشد.

سومین مزیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی **مطابقت با معیارهای سنجش اصیل** می باشد. طبق تجارب معلمان شرکت کننده در پژوهش و تحلیل دیدگاه آن ها، در ارزشیابی کیفی - توصیفی علاوه بر فرایند یادگیری به مسائل مهمی همچون مسئولیت پذیری، شرکت در کارگروهی، نقد کردن و مورد نقد قرار گرفتن و... توجه می شود. یافته های این بخش از پژوهش با یافته های ال کفافی (۲۰۱۲) که نشان می دهد در رویکردهای نوین سنجش عملکرد فراگیران، استفاده از دو رویکرد سنجش برای یادگیری و سنجش به مثابه یادگیری با هدف ارتقای فعالیت های سنجشی معلمان و ایجاد یا تسهیل فرصت هایی برای تعمیق یادگیری فراگیران است، کاملاً همخوان و همسو است. در سنجش اصیل بر موقعیت های مبتنی بر

زندگی واقعی تاکید می‌شود و این اصل در سنجش کیفی - توصیفی به چشم می‌خورد؛ چراکه در سنجش توصیفی رویکردهای مشارکت‌جویانه، بحث گروهی، پوشه‌ی کار که در آن نمونه‌های عملی سنجش وجود دارد، نقد کردن دیدگاه‌ها و بالابردن آستانه تحمل برای مورد نقد قرار گرفتن وجود دارد که مبتنی بر سنجش اصیل و واقعی می‌باشد.

تحلیل تجارب معلمان ابتدایی همچنین منجر به استخراج مضمون فرعی با عنوان **حل مشکل مردودی دانش‌آموزان** به عنوان یک مزیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی شده است. دانش‌آموزانی که در درس‌های مختلف وضعیت خوبی دارند اما در یک درس دارای ضعف هستند در طرح ارزشیابی جدید می‌توانند به پایه بالاتر ارتقا یابند. همسو با این یافته‌ی پژوهش حاضر، نتیجه پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۳) و خصال و همکاران (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که در بسیاری از کشورهای پیشگام در حوزه آموزش ابتدایی، ارتقای خود به خودی مورد توجه قرار گرفته است. البته جای تامل 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 برانگیزد. بنا به اعتقاد محمدی و همکاران (۱۳۹۷) حل مشکل مردودی دانش‌آموزان برای ایجاد انگیزه و شکل‌گیری نگرش مثبت به توانایی‌های دانش‌آموزانی که در رتبه ضعیف‌تری قرار دارند با توجه به اینکه در ارزشیابی سنتی نمی‌توانند ارتقا یابند درحالی‌که در ارزشیابی توصیفی می‌توانند به پایه بالاتر ارتقا یابند، بسیار حائز اهمیت است و این شکل‌گیری نگرش مثبت به توانایی فردی در دانش‌آموزان ضعیف‌تر می‌تواند آینده آن‌ها را به کلی تحت تاثیر قرار دهد.

یکی از مزایای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، **کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خودارزیابی دانش‌آموزان** می‌باشد. در این نوع ارزشیابی با توجه به مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و انجام ارزشیابی مستمر و فرایندی، باعث ایجاد مهارت قضاوت صحیح در فراگیران می‌شود. در این راستا نتایج پژوهش ادیجر (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که در طرح ارزشیابی توصیفی به دلیل اینکه ارزشیابی فرایندی است و در برخی از موارد از جمله پوشه‌کار بیشتر توسط خود دانش‌آموزان انجام می‌شود، می‌تواند به رشد مهارت قضاوت و خودارزیابی دانش‌آموزان کمک کند. از سوی دیگر با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفی مبتنی بر شرایط و موقعیت‌های واقعی است، زمینه برای رشد مهارت قضاوت برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود، چرا که تفکرات آن‌ها هنوز به مرحله‌ای نرسیده است که به صورت ذهنی قضاوت صحیح را انجام دهند، در نتیجه قضاوت آن‌ها مبتنی بر شرایط واقعی و عینی است که این امر زمینه را برای رشد بهتر آن فراهم می‌کند. و در نهایت آخرین مزیت طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی با توجه به تحلیل تجارب معلمان ابتدایی، **تقویت روحیه‌ی همکاری و مسئولیت‌پذیری** است. تجارب معلمان نشان می‌دهد که در طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی، دانش‌آموز مسئولیت بخشی از کار را بر عهده می‌گیرد و در صورتی که دچار اشتباه شود توسط سایر اعضای گروه رفع می‌شود و دانش‌آموزان ضعیف‌تر علاقه و جسارت بیشتری را در فرایند یادگیری کسب خواهند کرد. این مطلب با یافته‌های زحمتکش و همکاران (۱۳۹۵) که معتقدند در این طرح چون معمولاً نقاط ضعف فردی پنهان می‌دهد همین عامل باعث تقویت حس اعتماد به نفس و تقویت جسارت و جرات ورزی برای

مشارکت در فرایند یادگیری است، همخوانی دارد. به عبارت دیگر در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که با هم یادگیرند و کمتر به فکر رقابت با یکدیگر هستند که خود این امر می‌تواند مسئولیت‌پذیری آن‌ها را افزایش داده و نحوه تعامل و کار جمعی را به آن‌ها بیاموزد.

در خصوص معایب اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی باید گفت که دیدگاه‌های آموزگاران ابتدایی مشارکت‌کننده در این پژوهش، دربرگیرنده نکاتی است که به نظر می‌رسد در صورت کم‌توجهی به آسیب‌های موجود و محتمل، آینده‌ی روشنی برای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی نمی‌توان متصور بود و ضرورت بازبینی و بازنگری در این طرح، بیش از پیش احساس می‌شود. باتوجه به اهمیت واکاوی و بازنمایی نقاط ضعف ناشی از اجرای این طرح، در ادامه بر تفسیر ابعاد و زوایای نقاط ضعف این طرح پرداخته شده است.

تاملی در دیدگاه‌های معلمان، نشان از ذهنیت منفی آن‌ها به ارزشیابی توصیفی بدلیل اثرات نامطلوبی است که در **کاهش انگیزه‌ی دانش‌آموزان مستعد و پرتالاش** داشته است. این یافته‌ها توسط پژوهش حسینی (۱۳۹۰) که نشان می‌دهد، اجرای طرح ارزشیابی توصیفی باعث کاهش اشتیاق دانش‌آموزان نسبت به درس خواندن می‌شود، تایید شده است. در همین رابطه پآوری (۲۰۱۲) معتقد است که 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، ضرورت توجه به آثار مخرب این ضعف برشمرده شده، بیش از پیش احساس می‌گردد. ارزشیابی کیفی-توصیفی مورد پسند اکثر معلمان و دانش‌آموزان پرتالاش نیست چرا که آن‌ها معتقدند که حذف نمره نه تنها مطلوب نیست بلکه مخرب و زیانبار نیز می‌باشد و می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری از قبیل بیخیالی و بی‌توجهی، بی‌انگیزگی و افت تحصیلی را در پی داشته باشد. از نظر آن‌ها دانش‌آموزان در حد نمره ۱۶ تا ۲۰ در ارزشیابی توصیفی در یک مرتبه قرار می‌گیرند که این امر برای دانش‌آموزانی که همیشه نمره کامل می‌گیرند منجر به کاهش انگیزه برای کسب نمره عالی و یادگیری بیشتر می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). براساس اصل تشویق و تنبیه دیدگاه رفتارگرایان، نمره یک ملاک روشن و دقیق و آگاهی‌دهنده از عملکرد دانش‌آموز است که ذاتاً حالت تشویقی و تیبیهی دارد و در موارد لازم دانش‌آموز را وادار به تلاش بیشتر و جبران ضعف خود می‌کند.

بررسی تجارب معلمان نشان می‌دهد که **کمبود زمان** یکی از مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی است. متنوع بودن روش‌های ارزشیابی توصیفی و تاکید بر جنبه‌های مختلف یادگیری در ارزشیابی باعث شده است تا زحمتی مضاعف به دوش معلمان گذاشته شود (زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹) و همین عامل باعث شده است تا در اجرای کامل طرح ارزشیابی توصیفی چالش‌های جدی از نظر کمبود زمان به وجود بیاید که این عامل نیز باعث می‌شود برخی از جنبه‌های ارزشیابی توصیفی توسط معلمان نادیده شود و به صورت کامل اجرا نشود. معلمان از طرفی باید به صورت پیوسته پوشه کار را بررسی

و تکمیل کنند، دفتر شاخص را بررسی و تکمیل کنند و برای هر مورد توضیحاتی ارائه دهند که این قضیه زمانی به مراتب بیشتر از ثبت نمره را برای معلمان در پی دارد.

یکی دیگر از نقاط ضعف اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی، **نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی** - توصیفی می‌باشد. این نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی توصیفی در سه گروه معلمان، دانش‌آموزان و والدین وجود دارد. در این راستا نتایج پژوهش سواری و همکاران (۱۳۹۳) نیز بر نامشخص بودن مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی و نامفهوم بودن گویه‌های ارزشیابی تاکید دارد که به صورت کامل با نتایج پژوهش حاضر همسو است. در بازنگری طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی باید به روشن‌سازی گویه‌های ارزشیابی و همچنین توجیه و آموزش کامل معلمین و والدین تاکید شود همچنین ابزارها و امکاناتی که برای ارزشیابی توصیفی در نظر گرفته می‌شود باید با امکانات و فضای مدرسه همخوانی داشته باشد. دانش‌آموزی که در یک درس نمره ۱۵ کسب می‌کند به راحتی می‌تواند تصور کند که در پیوستار ۰ تا ۲۰ عملکرد او روی عدد ۱۵ است که کاملاً روشن و شفاف است، اما وقتی در ارزشیابی توصیفی وضعیت یک دانش‌آموز قابل قبول بیان می‌شود این وضعیت نیاز به شفاف‌سازی دارد چرا که هم دانش‌آموزان و هم اولیا به راحتی نمی‌توانند این وضعیت را هضم کنند که دانش‌آموز در این درس چه عملکردی داشته است. البته با توجه به نتایج برخی از پژوهش‌ها (خصالی و همکاران، ۱۳۹۴) با برگزاری کارگاه‌ها و نشست‌های مختلف می‌توان تا حدودی این وضعیت مبهم در ارزشیابی را برای دانش‌آموزان و والدین آن‌ها روشن کرد.

باتوجه به تجارب معلمان، در طراحی و اجرای الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی به معلم به عنوان اصلی‌ترین عنصر در اجرای این الگو توجه جدی نشده است. از نظر معلمان یکی دیگر از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی، به جایگاه معلم در کلاس درس و نظام ارزشیابی و **مشکلات در اجرا به دلیل حجم بالای فعالیت‌ها** برمی‌گردد. از نظر معلمان این نوع ارزشیابی، معلم را در جایگاه ضعیفی در مقایسه با ارزشیابی سنتی قرار داده است. از سوی دیگر نظرخواهی از معلمان برای اجرای این چنین برنامه‌هایی که با همه‌ی ابعاد و ساحت‌های یاددهی - یادگیری فراگیران سروکار دارد، نیازمند همکاری و همراهی معلمان به عنوان مجریان اصلی این نظام ارزشیابی می‌باشد (حسنی، ۱۳۹۳). بی‌توجهی به نقش و جایگاه معلم به عنوان ارزیاب و افزایش حجم زیاد فعلیت‌ها، می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری نه تنها به الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی بلکه به کل نظام آموزشی وارد سازد. چون که ارزشیابی توصیفی از انعطاف لازم برای سنجش دقیق میزان دقت آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلم برخوردار نیست و طبق نظر معلمان برای برخی از دروس مثل تربیت بدنی، هنر و انشا که بیشتر جنبه توصیفی دارند مناسب است. از سوی دیگر استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی و امکانات متنوع، دست معلم را برای در نظر گرفتن سایر جنبه‌های آموزشی بسته است که لازم است به این موضوع مهم نیز توجه شود. بسیار ضروری است که در بازنگری طرح ارزشیابی توصیفی به جایگاه معلم به عنوان کسی که این برنامه را اجرا می‌کند و نقش کلیدی به عهده دارد، توجه جدی شود.

یکی دیگر از نتایج اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی از دیدگاه مشارکت کنندگان در پژوهش، **عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش آموزان** است. باتوجه به دیدگاه معلمان ابتدایی، عدم ارزشیابی دقیق آموخته‌های دانش آموزان و تاکید بر آمار و ارقام قبولی بیشتر و همچنین عدم نظارت صحیح بر اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی منجر به عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش آموزان و بی‌اعتمادی نه تنها به نظام ارزشیابی، بلکه به مدرسه و معلم شده است. در همین رابطه نتایج پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش آموزان، منجر به عدم برآورد دقیق توانمندی‌های دانش آموزان شده و تبعات آن به کاهش عملکرد دانش آموزان تلاشگرو به نوعی به ظاهرگرایی و بی‌اعتمادی انجامیده است.

تحلیل تجارب معلمان نشان می‌دهد که **امکانات موجود در مدارس** و کلاس درس برای اجرای کامل و دقیق طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی مناسب نیست. دیدگاه معلمان بیانگر در دسترس نبودن فضای مناسب، تعداد زیاد دانش آموزان، در نظر نداشتن تفاوت‌های فردی، نداشتن امکانات پایه از جمله: محل نگهداری ابزارهای ارزشیابی و حتی در اختیار نداشتن ابزارهای ارزشیابی در زمان مناسب می‌باشد که در این راستا نتایج پژوهش حسنی (۱۳۹۳) نیز که بر مناسب نبودن فضا و امکانات مدرسه برای اجرای طرح ارزشیابی تاکید می‌کند، کاملا همخوان و همسو است. اجرای ارزشیابی توصیفی نیازمند تجهیز مدارس به امکانات نو و جدیدی در راستای این نوع از ارزشیابی می‌باشد، چرا که ماهیت این ارزشیابی با ارزشیابی سنتی کاملا متفاوت است و تجهیزات و امکاناتی متناسب با ماهیت خود که مبتنی بر شرایط واقعی و معیارهای سنجش اصیل است، می‌طلبد.

با توجه به تجارب مشارکت کنندگان در پژوهش، یکی از ضعف‌های جدی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی مربوط به افزایش افت یادگیری و **کاهش میزان یادگیری عمیق** و معنادار است که باعث ترویج بی‌سوادی در دانش آموزان می‌شود. در این رابطه پژوهش‌های متعددی (از جمله گیس، ۲۰۰۶ و بریان، ۲۰۰۶)، نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش آموزان و جهت دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آن‌ها را تایید نموده است و نشان داده است که سنجش و یادگیری باهم رابطه‌ی مستقیمی دارند. اما تجارب معلمان نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی در این زمینه به خوبی ایفای نقش نکرده است. در ارزشیابی کیفی-توصیفی به دلیل توجه به کارهای مشارکتی و فرایندی، انگیزه دانش آموزان برای یادگیری مطالب درسی کمتر شده است. همچنین آسان شدن قبولی در امتحانات آخر ترم و تاکید بیش از اندازه بر مسئله‌ی ارتقای خود به خودی می‌تواند مزید بر علت باشد.

پیشنادهای کاربردی

باتوجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، به مسئولین محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود ضمن بررسی دقیق زیرساخت‌های اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی مطابق با واقعیت‌های موجود در نظام آموزشی، طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی مورد بازنگری اساسی و جدی با توجه به امکانات مدارس، نگرش و ذهنیت متولیان اجرای طرح، در نظر گرفتن فرایند یادگیری دانش‌آموزان و توجه به عناصر مختلف برنامه درسی در حال اجرا در مدارس ابتدایی کشور، قرار گیرد.

۱. با توجه به اینکه از نظر معلمان ابتدایی، اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی باعث کاهش انگیزه در دانش‌آموزان پرتلاش و کاهش میزان یادگیری عمیق و معنادار شده است در این خصوص پیشنهاد می‌شود تدابیر لازم برای در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در ارزشیابی و رعایت اختلاف یادگیری در ارزشیابی به خصوص در بین دانش‌آموزان زرتنگ، اتخاذ شود.

۲. با توجه به شکل‌گیری ذهنیت منفی و فضای بی‌اعتمادی نسبت به طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی پیشنهاد می‌گردد تا ضمن مطالعه‌ای جامع، به منظور کاهش آثار منفی ناشی از اجرای طرح بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان، از طریق آموزش‌های نگرش محور، نسبت به اصلاح ذهنیات معلمان، والدین و دانش‌آموزان به ویژه توانمندسازی آن‌ها در اجرای موثر این برنامه، تدابیر لازم اندیشیده شود.

۳. باتوجه به نامفهوم بودن نتایج و ابزارهای ارزشیابی کیفی-توصیفی پیشنهاد می‌شود در این خصوص تحقیقی جامع صورت گیرد و علت نامفهوم بودن ابزارهای ارزشیابی کیفی - توصیفی شناسایی و نسبت به آموزش‌های دقیق برای معلمان و والدین در خصوص هدف، مفهوم، چرایی و چگونگی ارزشیابی کیفی-توصیفی اقدام شود.

۴. به مسئولین محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در بازنگری و اصلاح برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی به نظرات معلمان در خصوص معایب این طرح توجه جدی کنند

۵. باتوجه به اینکه معلمان ابتدایی، ارزشیابی کیفی-توصیفی را برای بعضی از دروس از جمله تربیت بدنی و هنر و انشا مناسب است، پیشنهاد می‌شود در این خصوص پژوهش‌های مختلف صورت گیرد و امکان‌سنجی ارزشیابی کیفی-توصیفی برای این دروس و اجرای ارزشیابی نمره‌ای برای دروس دیگر صورت گیرد.

منابع و مآخذ

بازرگان، عباس (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.
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)، دوره دهم، شماره ۱۰ (پیاپی، ۳۷)، ۱۳۵-۱۲۳

حاج باقری، ادیب؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: مرکز نشر بشری.

- حسنی، رفیق(۱۳۹۳). تجربه های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۷، ص ۶۰-۳۳.
- حسنی، محمد و کاظمی، یحیی(۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات آثار معاصر.
- خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان و بهرامی، مسعود(۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۲، ۱۵۲-۱۲۱.
- خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا(۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح توصیفی در برخی مناطق کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره بیست و دوم، شماره ۴، ۱۴۷-۱۱۷.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش(۱۳۸۷). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- زحمتکش، طاهره؛ یاری دهنوی، مراد و ابراهیمی شاه آبادی، فاطمه(۱۳۹۵). پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از منظر معلمان ابتدایی با تاکید بر آثار اخلاقی آن، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره ۲، ۱۱۸-۱۰۱.
- زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس و میرشاه جعفری، سیدابراهیم(۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه برنامه ریزی درسی - دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۲۵، ۵۲-۳۹.
- سواری، کریم و نیسی، عبدالکلام(۱۳۹۳). شناسایی نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی، مجله ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ی ششم، سال ۲۱(شماره ی ۲)، ص ۱۵۶-۱۳۹
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن(۱۳۹۳). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی، سال نهم، شماره ۳۱، ۶۵-۲۵.
- عابدی، حیدرعلی(۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده شناسی در علوم بالینی، فصلنامه راهبرد، دوره نوزدهم، شماره ۵۴، (ویژه پژوهش های کیفی)، ۲۰۷-۲۲۴.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ ادری، رحیم(۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر همدان، فصلنامه نوآوری های آموزشی، دوره هشتم، شماره ۳۰، ۵۲-۳۱.
- گنجی، کامران(۱۳۸۹). بررسی و تحلیل پرسش های شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سما دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، دوره ششم، شماره ۱، ۱۳۰-۱۰۹.
- محمدی، دل آرام؛ فتحی آذر، اسکندر و ادیب، یوسف(۱۳۹۷). تجارب دانش آموزان پسر ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال ششم، شماره ۱۱، ۳۰-۵.
- ملایی نژاد، اعظم(۱۳۹۱). صلاحیت های حرفه ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، دوره یازدهم، شماره ۴۴، ۳۳-۶۲.
- 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 و درخشنده، سعید سیف(۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی، فصلنامه آموزش و ارزشیابی، دوره سوم، شماره ۱۲، ۱۵۲-۱۴۳.
- نیک پور، مریم؛ عزیزی شمami، مصطفی و صالحی عمران، ابراهیم(۱۳۹۷). بررسی چالش های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی در استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- وکیلی، نجمه و امینی، علی(۱۳۸۹). بررسی موانع آموزشی شکوفایی خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش منطقه هلیلان در استان ایلام در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره اول، شماره ۴، ۲۰۲-۱۸۳.

Araghieh, A., Barzabadi, F. N., Behjati, A.F., & NaderiZadeh, G., (2011). **The role of teachers in the development of learning opportunities**. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 22, pp. 311-317.

- Ediger, M. (2000). **Qualitive assessment tversus measurment of student achievement**. ERIC document Reproduction service N. Ed44, v 157
- Lee, G. (2011). **Holistic Assessment (HA) in Primary Schools**. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Liu, X. (2012). **Essentials of Science Classroom Assessment**. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.
- El-Kafafi, S. (2012). **Assessment: the road to quality learning**, World Journal of Science, Technology and Sustainable Development, Vol. 2 Iss: 2, pp.22 – 117
- OECD (2011). "**Education and skills**", in OECD, Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence, OECD Publishing. doi: 119177762772264115257-21-en
- Pavri, S. (2012). **Effective Assessment of Students**; Determining Responsiveness to Instruction. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.
- Sindelar, N. W. (2011). **Assessment-powered teaching**. Corwin, A Sage Company.

Phenomenology of the experiences of elementary teachers from the full implementation of the qualitative-descriptive evaluation program

Abstract

The aim of this research is to attain primary teachers' experiences regarding the full implementation of descriptive- qualitative evaluation plan in primary schools. In order to better understanding the phenomenon of descriptive- qualitative evaluation, the present study was carried out in the qualitative method and in the type of Phenomenological with purposeful sampling and through semi-structured interviews with 12 teachers by the experience of the implementation of the plan in all six grades of elementary school. Data collection tool was semi-structured interviews being carefully recorded in the same session, and being reviewed with participants and, if approved, it will be accepted. Data analysis was carried out based on Kaiser' seven-step model. Deep analysis of narratives of teachers would identify and classify six advantage "dynamiting process of evaluation", "logical reduction in stress and boosting confidence", "matching with the original criteria of the evaluation ", "solving the problem of failing", "developing the skills of judgment" " enhancing the spirit of cooperation" and seven weakness points " of reduction the incentive for talented students", " time limitation", "lack of concepts and results of descriptive evaluation", "disregarding the status of teachers", "shaping the mentality of mistrust", " lack of necessary equipment, "and deep and meaningful learning loss". Findings show that interviewed teachers experienced positive and negative consequences from effects of implementation of descriptive- qualitative evaluation plan and totally face to different challenges in implementing the plan in which the present article regards them.

Keywords: teachers' experience, descriptive Evaluation, Phenomenology