



Identification and Prioritization of Challenges in Qualitative–Descriptive Evaluation in Primary Education Using the Analytic Hierarchy Process (AHP)¹

Mohammad Reza Mohammadi Anar², Khosrow Nazari^{3*}

(Received: 2025.07.16 - Accepted: 2025.11.22)

1- This article is an excerpt from the master's thesis of Mr. Mohammadreza Mohammadianar, a student in the field of Educational Administration at Farhangian University, Shahid Chamran Campus

2- Master of Educational Management, Kerman Provincial Education Organization, Anar County, Iran

3- Assistant Professor, Department of Educational Management, Shahid Chamran Campus, Farhangian University, Tehran, Iran

*- Corresponding Author: kh.nazari@cfu.ac.ir

Abstract

The implementation of qualitative–descriptive evaluation in Iran's educational system, like any other educational innovation, faces challenges and shortcomings that may hinder the achievement of its goals. The purpose of this study was to identify and prioritize the challenges related to qualitative–descriptive evaluation in primary education using the Analytic Hierarchy Process (AHP). This study employed a mixed-methods approach (qualitative and quantitative) and utilized thematic analysis and hierarchical analysis techniques. Data were collected through semi-structured interviews with 15 experts (principals and primary school teachers). Using MAXQDA software, the criteria and indicators were extracted. In the next stage, these criteria and indicators were presented to participants in the form of a fuzzy Delphi questionnaire and ranked using the Analytic Hierarchy Process. Expert Choice 11 software was used to perform pairwise comparisons and data analysis. The findings revealed that the challenges of qualitative–descriptive evaluation can be classified into four main categories: mental models (5 indicators), rules and structures (8 indicators), processes (15 indicators), and events (12 indicators)—a total of 40 challenges identified. The results of the hierarchical analysis indicated that decline in teaching quality (8, 4%), time-consuming nature of the process for teachers (7, 4%), and formal completion of checklists by teachers (7, 1%) were the top three priorities, respectively. These findings can provide a basis for revising the implementation policies of qualitative–descriptive evaluation and designing corrective interventions based on four levels: mindset, structure, process, and event.

Keywords: Qualitative–Descriptive Evaluation; Primary Education; Educational Challenges; Analytic Hierarchy Process (AHP); Thematic Analysis; Fuzzy Delphi Method



شناسایی و اولویت‌بندی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی با بهره‌گیری از فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی^۱

محمد رضا محمدی‌انار^۲، خسرو نظری^{۳*}

(دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۵ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱)

چکیده

اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در نظام تعلیم و تربیت ایران، مانند هر نوآوری آموزشی دیگری، با چالش‌ها و آسیب‌هایی همراه است که می‌تواند مانع تحقق اهداف آن شود، هدف این پژوهش، شناسایی و اولویت‌بندی آسیب‌های مرتبط با ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی با بهره‌گیری از فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP) بوده است، پژوهش حاضر از رویکرد آمیخته (کیفی و کمی) بهره برده و با استفاده از تکنیک‌های تحلیل مضمون و تحلیل سلسله‌مراتبی انجام شد، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از خبرگان (مدیران و معلمان ابتدایی) جمع‌آوری و با کمک نرم‌افزار MAXQDA معیارها و شاخص‌ها استخراج گردید، در مرحله بعد، این معیارها و شاخص‌ها در قالب پرسشنامه دلفی فازی به شرکت‌کنندگان ارائه شد و با استفاده از روش تحلیل سلسله‌مراتبی رتبه‌بندی شدند، برای انجام مقایسه‌های زوجی و تحلیل داده‌ها نیز نرم‌افزار Expert Choice 11 به کار گرفته شد، یافته‌های پژوهش نشان داد که آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در چهار دسته اصلی قابل طبقه‌بندی هستند: الگوهای ذهنی (۵ شاخص)، قواعد و ساختارها (۸ شاخص)، روندها (۱۵ شاخص) و رویدادها (۱۲ شاخص)، که در مجموع ۴۰ آسیب شناسایی شد، نتایج تحلیل سلسله‌مراتبی حاکی از آن است که افت کیفیت آموزش (۸/۴ درصد)، وقت‌گیر بودن فرآیند برای معلم (۷/۴ درصد) و تکمیل صوری چک‌لیست‌ها توسط معلمان (۷/۱ درصد) به ترتیب بیشترین اولویت را دارند، این نتایج می‌تواند مبنای بازنگری در سیاست‌های اجرایی ارزشیابی کیفی - توصیفی و طراحی مداخلات اصلاحی مبتنی بر چهار سطح ذهنیت، ساختار، روند و رویداد قرار گیرد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی کیفی - توصیفی، دوره ابتدایی، آسیب‌شناسی آموزشی، فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP)، تحلیل مضمون، دلفی فازی

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه آقای محمد رضا محمدی‌انار، دانشجوی کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید چمران می‌باشد.

۲- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، سازمان آموزش و پرورش استان کرمان، شهرستان انار، ایران.

۳- استادیار، گروه مدیریت آموزشی، پردیس شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: kh.nazari@cfu.ac.ir

مقدمه

ارزشیابی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، به دلیل نقش حیاتی آن در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری، کسب مهارت‌های پایه و شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزشی، به صورت مستمر انجام می‌شود، این فرایند موجب ارتقای کیفیت آموزش و بهبود عملکرد تدریس معلم می‌گردد و به معلم و دانش‌آموز کمک می‌کند تا میزان دستیابی به اهداف آموزشی را ارزیابی کرده و بر اساس نتایج به دست آمده، مسیر آموزش و فعالیت‌های یادگیری را به درستی هدایت کنند، اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام تایلر^۱ ثبت شده است، وی ارزشیابی را وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر می‌داند (کیامنش، ۱۳۹۹)، ملکی (۱۴۰۱) ارزشیابی را عنصری مهم در برنامه‌ی درسی می‌داند، به گفته‌ی سیف (۱۴۰۲)، ارزشیابی یک فرآیند نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌هاست، همچنین، لوی - فلدمن^۲ (۲۰۲۵) تأکید دارد که ارزشیابی یک جزء اصلی و جدایی‌ناپذیر از فرآیند آموزشی است و تصمیماتی را شکل می‌دهد که بر دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، سیاست‌گذاران و جامعه تأثیر می‌گذارد، معلمان از طریق فرایند ارزشیابی، اطلاعات ارزشمندی درباره‌ی برنامه‌های آموزشی خود، کیفیت اجرای آن‌ها و میزان اثربخشی‌شان به دست می‌آورند، این فرایند به آن‌ها امکان می‌دهد موفقیت یا ناکامی دانش‌آموزان را تشخیص داده و تصمیمات مناسبی درباره‌ی عملکرد آموزشی خود و ارتقا یا عدم ارتقای دانش‌آموزان اتخاذ کنند (رودی و برناخواجه، ۱۴۰۲)، همچنین، معلمان در جریان ارزشیابی تحصیلی، بر اساس معیارهای نظام آموزشی، به داوری درباره‌ی میزان کمی و کیفی یادگیری دانش‌آموزان می‌پردازند و با استناد به نتایج حاصل از ارزشیابی، در اهداف آموزشی، روش‌های یاددهی - یادگیری و معیارهای ارزشیابی بازنگری می‌کنند،

با وجود پیشینه‌ی طولانی نظام سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان در ایران، ارزشیابی آموزشی همواره با چالش‌هایی مواجه بوده است، از جمله این چالش‌ها می‌توان به تأکید افراطی بر حافظه‌محوری، بی‌توجهی به سطوح و حیطه‌های مختلف یادگیری، ایجاد اضطراب‌های نامطلوب برای دانش‌آموزان، افزایش نرخ تکرار پایه‌های تحصیلی، تبدیل شدن امتحان به هدفی مستقل از یادگیری و کم‌توجهی به بهداشت روانی فضای آموزشی اشاره کرد، این چالش‌ها، همراه با یافته‌های نوین علمی در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی و نیز تغییرات و نیازهای جدید آموزشی، زمینه‌ساز اصلاح و بازنگری در نظام ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی شد؛ به گونه‌ای که رویکرد ارزشیابی کمی جای خود را به رویکرد کیفی - توصیفی داد، در همین راستا، از سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲، ارزشیابی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی با رویکرد کیفی به صورت آزمایشی در مدارس کشور اجرا شد، هدف از اجرای این طرح، اصلاح و ارتقای

1- Tyler

2- Levy-Feldman

کیفیت نظام ارزشیابی، رفع نارسایی‌های ارزشیابی سنتی، کاهش فشار روانی بر دانش‌آموزان، افزایش کیفیت یادگیری و سلامت روان، ارتقای مشارکت فعال دانش‌آموزان، تأکید بر مهارت‌محوری و کاربردی‌سازی آموخته‌ها در زندگی واقعی بود (رجبی، عارفی و خراسانی، ۱۴۰۱؛ استادعلی، بهزادی و شهروانی^۱، ۲۰۱۵)، در ارزشیابی سنتی که مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی و نتیجه‌محور است، تمرکز بر دستیابی به اهداف آموزشی از طریق نتایج نهایی قرار دارد و ارزشیابی به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری تلقی نمی‌شود، این نوع ارزشیابی معمولاً بدون توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و به‌صورت یکنواخت برای همه اجرا می‌شود و ابزارهای مورد استفاده عمدتاً محدود به آزمون‌های کتبی و شفاهی است، در مقابل، ارزشیابی کیفی - توصیفی فرایندی پیوسته، چندبعدی و غیرخطی محسوب می‌شود که یادگیری را تجربه‌ای در حال تحول می‌داند، این نوع ارزشیابی نه‌تنها به سنجش نتایج، بلکه به بررسی روند یادگیری، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان و بهبود مستمر فرایند آموزشی می‌پردازد، در این رویکرد، معلم، دانش‌آموز و والدین همگی در فرایند یادگیری مشارکت دارند و از ابزارهای متنوعی مانند پوشه‌ی کار، مشاهدات مستمر و بازخوردهای کیفی استفاده می‌شود، ویژگی‌های کلیدی ارزشیابی کیفی - توصیفی که آن را از شیوه‌های سنتی متمایز می‌کند، نقش مهمی در تحقق اهداف کیفی یادگیری ایفا می‌کنند، این رویکرد با تأکید بر فرایند به جای صرفاً نتیجه، ارزشیابی را به ابزاری برای یادگیری فعال و مستمر تبدیل می‌کند، در این شیوه، به جای نمره‌دهی عددی و مقیاس‌های فاصله‌ای، از مقیاس‌های توصیفی و ترتیبی استفاده می‌شود که تصویر روشن‌تری از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز ارائه می‌دهد (فتحی، ۱۴۰۱)، تنوع ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها مانند پوشه‌ی کار، چک‌لیست، گزارش مشاهده و بازخورد کیفی، در ارزشیابی کیفی - توصیفی به معلم امکان می‌دهد تا یادگیری را در موقعیت‌های گوناگون و به‌صورت چندبعدی پیگیری کند، همچنین، این شکل از ارزشیابی با فراهم آوردن زمینه‌هایی برای بازخورد مستمر، اقدامات اصلاحی و بازنگری در روند تدریس، به بهبود و ارتقای کیفیت آموزش کمک می‌کند، توجه به تفاوت‌های فردی، پرهیز از مقایسه‌ی دانش‌آموزان و تمرکز بر بهداشت روانی و انگیزه درونی، از دیگر ویژگی‌های برجسته این رویکرد است که آن را به ابزاری اثربخش برای آموزش معنادار و انسانی تبدیل کرده است (مرتضوی و همکاران^۲، ۲۰۲۲؛ پولادی و زمانی‌مقدم، ۲۰۱۱)، به‌گفته ویدانا و همکاران^۳ (۲۰۲۳) ارزشیابی کیفی - توصیفی پاسخی به دغدغه‌های معلمان درباره کیفیت یادگیری است، در مجموع، ارزشیابی کیفی - توصیفی تصویری واقعی‌تر از تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان ارائه می‌دهد و زمینه‌ساز یادگیری عمیق، معنادار و مادام‌العمر می‌شود، این ویژگی‌ها سبب شده‌اند که ارزشیابی کیفی - توصیفی نه‌تنها به سنجش یادگیری، بلکه به ارتقای کیفیت تجربه‌ی یادگیری در مدرسه بینجامد،

1- Ostad-Ali, Behzadi, & Shahvarani

2- Mortazavi, Hoseini Khah, Gerami Pour, & Izanloo

3- Widana, & et al.

با این حال، ارزشیابی کیفی - توصیفی به‌عنوان یک نوآوری آموزشی نیازمند آسیب‌شناسی مستمر است تا با شناسایی دقیق نقاط قوت و ضعف، زمینه‌های بهبود آن فراهم شود (بیگی، رضازاده‌بهداران و خسروی‌بابادی، ۱۴۰۰؛ افضل‌خانی و تاجیک، ۱۳۹۹)، اگرچه برخی مطالعات، اثربخشی این نوع ارزشیابی را تأیید کرده‌اند، یافته‌های پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان عملکرد دانش‌آموزان در دو الگوی ارزشیابی کمی و کیفی - توصیفی وجود ندارد (صالحی‌نیا، غیجی و ذوالفرخی، ۱۴۰۳؛ عالی و مبارک قمصری، ۱۳۹۷)، علاوه بر این، برخی منتقدان فقدان سازوکار رقابتی را عاملی برای کاهش انگیزه دانش‌آموزان می‌دانند، با توجه به اهمیت حیاتی دوره‌ی ابتدایی، که ۵۶/۲۵ درصد از کل دانش‌آموزان کشور را شامل می‌شود، شناسایی و اولویت‌بندی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی گامی ضروری در جهت بهبود سیاست‌های آموزشی و افزایش اثربخشی این الگو محسوب می‌شود،

بررسی منابع مرتبط با ارزشیابی نشان می‌دهد که تاکنون تحقیقات متعددی در زمینه شناسایی آسیب‌ها، چالش‌ها، محاسن و معایب ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره‌ی ابتدایی انجام شده است، به‌عنوان نمونه، رودی و برناخواجه (۱۴۰۳) به نه چالش اصلی از جمله حذف رقابت سازنده، عدم توجه والدین، و ابهام در معیارهای ارزشیابی اشاره کرده‌اند، ملکی‌زاده، خوشبخت و البرزی (۱۴۰۲) نیز در پژوهشی کیفی، مشکلاتی چون بار کاری بالا، نبود انگیزه و ضعف در اجرای اصول ارزشیابی را از دیدگاه معلمان، والدین و کارشناسان برشمرده‌اند، در دوره‌ی آموزش غیرحضوری، رجبی، عارفی و خراسانی (۱۴۰۱) به افت کیفیت ارزشیابی و کاهش سواد مهارتی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند، همچنین بیگی و همکاران (۱۴۰۰) دوازده آسیب اساسی را در سه حوزه‌ی برنامه‌ریزی، عملکرد معلمان و رفتار دانش‌آموزان شناسایی کرده‌اند، عبدی‌فتح‌آباد و همکاران (۱۴۰۰) با تمرکز بر سند تحول بنیادین، گرچه بر نقش مثبت ارزشیابی کیفی - توصیفی در کیفیت یادگیری و بهداشت روانی تأکید داشته‌اند، اما از ناکامی آن در حذف فرهنگ نمره‌محوری انتقاد کرده‌اند، سایر پژوهش‌ها نیز به مواردی چون کاهش انگیزه یادگیری، بی‌انگیزگی معلمان، کمبود امکانات، فقدان آموزش کافی و مشکلات ویژه در کلاس‌های چندپایه اشاره کرده‌اند (مرتضوی‌زاده و حسنی، ۱۴۰۰؛ خزائی، غلامحسینی‌فریزه‌ندی و صمدی، ۱۳۹۶؛ افضل‌خانی و تاجیک، ۱۳۹۹)، در مجموع، مرور این مطالعات نشان می‌دهد که نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی با چالش‌های چندبعدی، ساختاری، اجرایی و فرهنگی روبه‌رو است که از سطح سیاست‌گذاری تا سطح کلاس درس را دربر می‌گیرد، این آسیب‌ها به‌شکل زنجیره‌ای و درهم‌تنیده بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، نکته‌ی مهم آن است که تاکنون پژوهشی نظام‌مند برای اولویت‌بندی این آسیب‌ها صورت نگرفته است؛ مسئله‌ای که می‌تواند مانع اصلاحات مؤثر و پایداری در این حوزه شود،

مرور پژوهش‌های خارجی مرتبط نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی، تکوینی و پایانی همواره مورد توجه پژوهشگران بوده و ابعاد گوناگون آن در زمینه‌های آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است، مکتوم و

الکعبی^۱ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای کیفی در مدارس دولتی امارات متحده عربی به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی توصیفی از اعتماد و کیفیت کافی برخوردار نیست، قضاوت معلمان بیشتر ذهنی بوده و مستندات کافی برای بازخورد مؤثر وجود ندارد، همچنین، کیلام و هیرشاپ^۲ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای کیفی - توصیفی بر روی دانشجویان پرستاری، چالش‌های ارزشیابی در محیط‌های بالینی را بررسی کرده و سه محور اصلی را مطرح کردند: واکنش‌های درونی به فشارهای بیرونی، موانع محیطی یادگیری و سازماندهی ناکارآمد برنامه آموزشی، براون، بارنز و فاینفتر-روزنبلو^۳ (۲۰۲۴) تأکید می‌کنند که شیوه‌های ارزشیابی معلمان به سطح سواد مفهومی، مهارت‌ها و سیاست‌های آموزشی وابسته است، همچنین، ویگن، گولیکرز و دن بروک^۴ (۲۰۲۱) نقش ارزشیابی تکوینی را در شفاف‌سازی انتظارات و افزایش انگیزش دانش‌آموزان برجسته کرده و در همین راستا، چارچوبی مبتنی بر چرخه‌ی ارزشیابی برای ارزیابی دقیق‌تر پیشنهاد می‌دهند، بعلاوه، مونتیرو، ماتا و سانتوس^۵ (۲۰۲۱) گزارش کرده‌اند که اگرچه معلمان ارزشیابی را ابزاری برای یادگیری می‌دانند، اما عملکرد آن‌ها و برداشت دانش‌آموزان بیشتر تحت تأثیر الزامات مسئولیت‌پذیری است، این یافته با گزارش گریتسن ون لیوونکمپ، جوستن تن برینکه و کستر^۶ (۲۰۱۹) هم‌راستا است که ارتباط مثبت میان ادراک کیفی از ارزشیابی با رویکردهای یادگیری عمیق و نتایج تحصیلی را نشان داده‌اند، در ادامه، لونی و همکاران^۷ (۲۰۱۷) با تأکید بر کم‌توجهی پژوهش‌های پیشین به ابعاد هویتی معلمان به عنوان ارزیابان، بر لزوم توجه به جایگاه معلم در فرآیند ارزشیابی تأکید دارند، آنتونیو و جیمز^۸ (۲۰۱۴) نیز پنج فرآیند کلیدی در ارزشیابی تکوینی شامل بیان انتظارات، جمع‌آوری داده، تفسیر، بازخورد و اقدام اصلاحی را معرفی کرده‌اند، همچنین، مالاکولونثو و واسودوان^۹ (۲۰۱۲) به چهار مؤلفه اساسی نظام ارزشیابی مدرسه محور اشاره کرده‌اند که شامل سیاست‌گذاری، روش‌ها، ابزارها و بهره‌برداری از نتایج می‌شود، در مجموع، یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهد که نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی با چالش‌هایی در سطوح کلان (سیاست‌گذاری)، میانی (عملیاتی) و خرد (باور و رفتار فردی) مواجه است، همچنین، تطبیق رویکردهای جهانی با بافت بومی آموزشی، نیازمند بازنگری نظام‌مند و اولویت‌بندی دقیق آسیب‌هاست، بررسی پژوهش‌های داخلی و خارجی در زمینه‌ی آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی - توصیفی نشان می‌دهد که اکثر مطالعات، علی‌رغم اشاره به برخی چالش‌ها، بر تداوم این نوع ارزشیابی در مدارس تأکید دارند، این دسته از پژوهشگران ارزشیابی کیفی - توصیفی را ابزاری مؤثر در ارتقای کیفیت آموزشی، بهداشت روانی

1- Al Maktoum & AlKaabi

2- Killam & Heerschap

3- Brown, Barnes, & Finefter-Rosenbluh

4- Veugen, Gulikers, & denBrok

5- Monteiro, Mata & Santos

6- Gerritsen-van Leeuwenkamp, Joosten-ten Brinke & Kester

7- Looney, Cumming, van Der Kleij, & Harris

8- Antoniou & James

9- Malakolunthu & Vasudevan

محیط یاددهی - یادگیری، و تحقق اهداف تربیتی می‌دانند (عبدی‌فتح‌آباد و همکاران، ۱۴۰۰؛ بابانسیب‌احمد‌کلائی، عزیزی و عابدینی‌بلترک، ۱۴۰۲؛ مکتوم و الکعبی (۲۰۲۴)، در مقابل، برخی مطالعات به آسیب‌های ساختاری و محتوایی این ارزشیابی از جمله ضعف زیرساخت‌های مدارس در ارائه بازخورد (رجبی و همکاران، ۱۴۰۱)، وقت‌گیر بودن فرآیند ارزشیابی، نبود رقابت بین دانش‌آموزان (ملکی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲)، کاهش عدالت آموزشی، ناهماهنگی بین الزامات و امکانات، و افت انگیزش دانش‌آموزان و معلمان (افضل‌خانی و تاجیک، ۱۳۹۹) اشاره کرده‌اند، همچنین، چالش‌های مفهومی و اجرایی، از جمله بی‌توجهی به هویت حرفه‌ای معلمان و باورهای آنان نسبت به ارزشیابی، در مطالعاتی مانند لونی و همکاران (۲۰۱۷) و آنتونیو و جیمز (۲۰۱۴) مورد تأکید قرار گرفته است، مرور این مطالعات نشان می‌دهد که با وجود شناسایی برخی آسیب‌ها، تاکنون پژوهشی نظام‌مند با هدف رتبه‌بندی و اولویت‌بندی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی انجام نشده است، بر همین اساس، پژوهشگر به‌عنوان کنشگری فعال در حوزه‌ی آموزش و ارزشیابی، بر آن شد تا آسیب‌ها و چالش‌های پدیدار شده یا در حال ظهور در فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی را به‌صورت عینی و تجربی بررسی کرده و در نهایت، ساختاری سلسله‌مراتبی از این آسیب‌ها ارائه دهد.

روش

این پژوهش با رویکرد آمیخته (کیفی و کمی) و با تکنیک (تحلیل مضمون و تحلیل سلسله‌مراتبی) انجام شده است، بدین ترتیب که برای شناسایی مضامین و مؤلفه‌های آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی ابتدا از تکنیک تحلیل مضمون بهره گرفته شد تا مضامین شناسایی شده مبنای تنظیم پرسشنامه فازی قرار گیرد، در مرحله دوم، از تحلیل سلسله‌مراتبی فازی برای اولویت‌بندی آسیب‌های شناسایی شده، استفاده شد، در واقع فرآیند این پژوهش از نوع متوالی - اکتشافی^۱ است، در رویکرد کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با خبرگان آموزشی شامل معلمان و مدیران جمع‌آوری شدند، انتخاب مشارکت‌کنندگان برای انجام مصاحبه، با روش نمونه‌گیری هدف‌مند و از نوع نمونه‌گیری گلوله برفی^۲ صورت گرفت، معیارهای خبرگی شامل (حداقل پنج سال سابقه‌ی تدریس یا مدیریت، تجربه‌ی عملی در اجرای ارزشیابی توصیفی، مشارکت در دوره‌های آموزشی مرتبط، توان تحلیلی در حوزه‌ی ارزشیابی، و تعامل فعال با دیگر کنشگران آموزشی) بود، فرآیند گردآوری داده‌ها تا جایی ادامه داشت که دیگر داده‌های جدید و متفاوتی نسبت به مصاحبه‌های قبلی به دست نمی‌آمد و به اصطلاح اشباع تماتیک و کفایت داده‌ها در مصاحبه ۱۵ مشخص شد، فرایند استخراج معیارها و شاخص‌های آسیب‌های ارزشیابی توصیفی براساس

1- Sequential-Exploratory Mixed Methods Design

2- Snowball Sampling

شیوه تحلیل مضمون اتریداسترلینگ^۱ (۲۰۰۱) در سه طبقه صورت گرفت، در این شیوه، ابتدا جمله یا پارگراف‌های کوتاهی که آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی را در ذهن متبادر می‌کردند (واحد تحلیل) انتخاب شدند، سپس با مقایسه مفهوم جملات که مشابهت دلالتی داشتند باهمدیگر ترکیب و مضامین پایه (شاخص‌ها) را ایجاد کردند، در مرحله بعدی در سطح بالاتری از انتزاع، مضامین پایه (شاخص‌ها) براساس ویژگی‌هایشان حول مضامین سازمان‌دهنده (معیارها) قرار گرفتند، در گام سوم مضامین سازمان‌دهنده (معیارها) در کانون شبکه مضمون فراگیر (آسیب‌های ارزشیابی توصیفی) قرار گرفت، در جدول ۱ یکی از مصاحبه‌ها به عنوان نمونه آمده است،

جدول ۱: بخشی از مصاحبه با نفر سوم

Table 1

Part of the interview with a third person

مضمون فراگیر Comprehensive theme	مضامین سازمان دهنده (معیارها) Organizing themes (criteria)	مضامین پایه (شاخص‌ها) Basic themes (indicators)	بخشی از مصاحبه با نفر سوم Part of an interview with a third person
آسیب‌های ارزشیابی توصیفی Disadvantages of descriptive evaluation	الگوهای ذهنی رویدادها روندها Mental models of events, trends	تغییر مکرر سیاست‌ها و رویکردها-اطمینان از گرفتن نمره قبولی- ترجیح بازخوردهای کمی بر کیفی از سوی دانش‌آموزان- مقاومت اولیاء و دانش‌آموزان- کاهش اهت معلم ابتدایی در جامعه Frequent changes in policies and approaches - Ensuring passing grades - Preference for quantitative feedback over qualitative by students - Resistance from parents and students - Decreasing the prestige of elementary school teachers in society	فلسفه ارزشیابی توصیفی این بود که امتحان نهایی حذف بشه و معلم بر اساس عملکرد سه ماهه، پوشه کار، و چک لیست‌ها، وضعیت دانش‌آموز رو با چهار سطح خ، خ، ق، و ن اعلام کنه، اما بعدها نظرسون عوض شد و بعضی مدارس، مخصوصاً در پایه ششم، دوباره امتحان نهایی با نمره عددی گذاشتند چون خانواده‌ها نمرات توصیفی رو دقیق نمی‌دونستند، اون موقع‌ها هم می‌گفتن دفتر نمره نباید در ابتدایی باشه، از وقتی هم که نمره و مردودی برداشته شد، درس و تلاش دانش‌آموزها بی‌اعتبار شد و معلم هم ابزار کنترلش رو از دست داد، چون قبلاً نمره باعث می‌شد، دانش‌آموز حساب کار خودش رو بکنه، ولی الان خیالش راحت، بخونه نخونه در هر صورت قبوله . . . The philosophy of descriptive evaluation was to eliminate the final exam and have the teacher announce the student's status based on quarterly performance, portfolios, and checklists, with four levels of ۱, ۲, ۳, and ۴. But later they changed their minds and some schools, especially in the sixth grade, reintroduced the final exam with a numerical score because families did not know the exact descriptive scores. Back then, they also said that gradebooks should not be in elementary schools. Since grades and failures were removed, students' lessons and efforts became invalid, and teachers also lost their control tools, because grades used to make students do their own math, but now they feel at ease, whether they study or not, they will pass anyway, . . .

نام‌گذاری معیارها بر پایه تئوری کوه یخ انجام شد؛ نظریه‌ای از تفکر سیستمی که آسیب‌ها را در چهار سطح رویداد، روند، ساختار و مدل ذهنی بررسی می‌کند (صبوری کزج، ۱۳۹۸)، برای خلاصه‌سازی و دسته‌بندی مضامین از نرم‌افزار مکس کیودا استفاده شد، به‌منظور بررسی اعتبار مقوله‌ها و شبکه مضامین، نظر سه خبره دانشگاهی اخذ و با آزمون کاپای کوهن میزان توافق (۸۴ درصد) به‌دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار بالا بود، در بخش کمی پژوهش، با بهره‌گیری از تکنیک تحلیل سلسله‌مراتبی فازی، آسیب‌های شناسایی‌شده اولویت‌بندی شدند، پرسش‌نامه فازی بر اساس مضامین مرحله کیفی طراحی و بین ۲۰ معلم و مدیر ابتدایی به‌صورت هدفمند توزیع شد، داده‌ها در نرم‌افزار ایکس‌پرت، چویس^۱ نسخه ۱۱ تحلیل، اوزان معیارها محاسبه و در نهایت آسیب‌ها رتبه‌بندی گردیدند، برای این منظور، ماتریسی جهت مقایسه معیارهای اصلی طراحی شد که نمونه آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۲، مقایسه‌های زوجی معیارهای آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی

Table 1

Pairwise comparisons of qualitative-descriptive evaluation damage criteria

معیارهای اصلی Main criteria	الف (الگوهای ذهنی) A (Mental patterns)	ب (قواعد و ساختارها) B (Rules and Structures)	ج (روندها) C (trends)	د (رویدادها) D (events)
الف A	1 الگوهای ذهنی Mental patterns			
ب B	1 قواعد و ساختارها Rules and Structures	1		
ج C	1 روندها Trends		1	
د D	1 رویدادها Events			1

نیمه‌پر بودن جدول ماتریس برای جلوگیری از تکرار مقایسه‌هاست، چون مقادیر قسمت حذف‌شده معکوس مقادیر ثبت‌شده‌اند، مقدار قطر اصلی برابر ۱ است زیرا مقایسه هر معیار با خودش انجام می‌شود، در این پژوهش، ارزش‌گذاری مقایسه‌ها با اعداد فرد ۱، ۳، ۵، ۷ و ۹ انجام شده که توضیح هر کدام در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳، مقیاس نه کمیتی برای مقایسه‌های زوجی

Table 2

Nine-quantity scale for pairwise comparisons

ارزش	اولویت	تفسیر
Value	Priority	Interpretation
1	برابر	دومعیار ارجحیتی به همدیگر ندارند، The two criteria do not have priority over each other
3	کم	معیار (الف) نسبت به معیار (ب) کمی ارجحیت دارد، Criterion (a) is slightly preferable to criterion (b)
5	متوسط	معیار (الف) نسبت به (ب) مهم‌تر است، Criterion (a) is more important than (b)
7	زیاد	معیار (الف) نسبت به (ب) ارجحیت خیلی بیشتری دارد، Criterion (a) is much more preferable than (b)
9	خیلی زیاد	معیار (الف) از معیار (ب) مطلقاً مهم‌تر و قابل مقایسه نیست، Criterion (a) is absolutely not more important than criterion (b) and is not comparable
	Too much	

منبع: ۱۹۸۰، توماس ال، ساعتی

Saati 'Source: 1980, Thomas L

در ادامه برای نمونه جداول مقایسه زوجی برای معیارهای اصلی از پرسشنامه یکی از تصمیم‌گیران آورده شده است،

تصمیم خبره اول

جدول ۴، ماتریس مقایسه زوجی معیارهای اصلی برای خبره اول

Table 4

Pairwise comparison matrix of main criteria for the first expert

معیارهای اصلی	الف (روندها)	ب (رویدادها)	ج (قواند و ساختارها)	د (الگوهای ذهنی)
Main criteria	A (Trends)	B (Events)	C (Rules and Structures)	D (Mental Patterns)
الف روندها Trends A		1	3	3
ب رویدادها Events B			5	5
ج قواند و ساختارها Rules and Structures C				1
د الگوهای ذهنی Mental Patterns D				

قبل از تعیین درجه اهمیت هرکدام از معیارها، نرخ سازگاری^۱ مورد بررسی قرار گرفت، نرخ سازگاری مکانیزمی است که میزان اعتماد به اولویت‌های به دست آمده را نشان می‌دهد، به‌طوری که اگر نرخ سازگاری کمتر از ۰/۱ باشد می‌توان سازگاری مقایسه‌ها را پذیرفت، در غیر این صورت باید در قضاوت‌ها

1- Consistency Ratio (CR)

تجدید نظر کرد و مقایسه‌ها دوباره انجام گردد، در دنیای واقعی غالباً ناسازگاری وجود داشته و ممکن است این ناسازگاری‌ها به مدل وارد شود، هنگامی که ناسازگاری صفر است، ما کامل سازگار هستیم و هر چه این نرخ افزایش یابد، میزان ناسازگاری در هدف ما نیز افزایش یافته است، طبق نظر پروفیسور ال ساعتی، برای اینکه قضاوت‌ها پایدار باشند؛ الزام است میزان ناسازگاری تمام ماتریس‌ها کمتر و یا برابر با ۰/۱ باشد، به همین دلیل الزام است کارشناس مربوطه قضاوت خود را تکرار نماید تا ماتریس‌ها پایدار شوند، سپس میانگین هندسی سلول‌های ماتریس مقایسه، محاسبه شوند، همانطور که در خروجی نرم افزار مشخص است، ضریب ناسازگاری برای خبره اول ۰/۰۷ بدست آمده است، بنابراین چون کمتر از ۰/۱ می باشد قابل قبول است،

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر خبرگان (مدیران و معلمان ابتدایی) دوره ابتدایی کدامند؟

همانطور که در روش پژوهش بیان شد برای شناسایی معیارها و شاخص‌های آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و ساخت درخت سلسله مراتبی از تکنیک تحلیل مضمون استفاده شد، در جدول ۵ معیارها و شاخص‌های آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی کشف شده ارائه شده است.

جدول ۵، معیارها و شاخص‌های آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی

Table 5

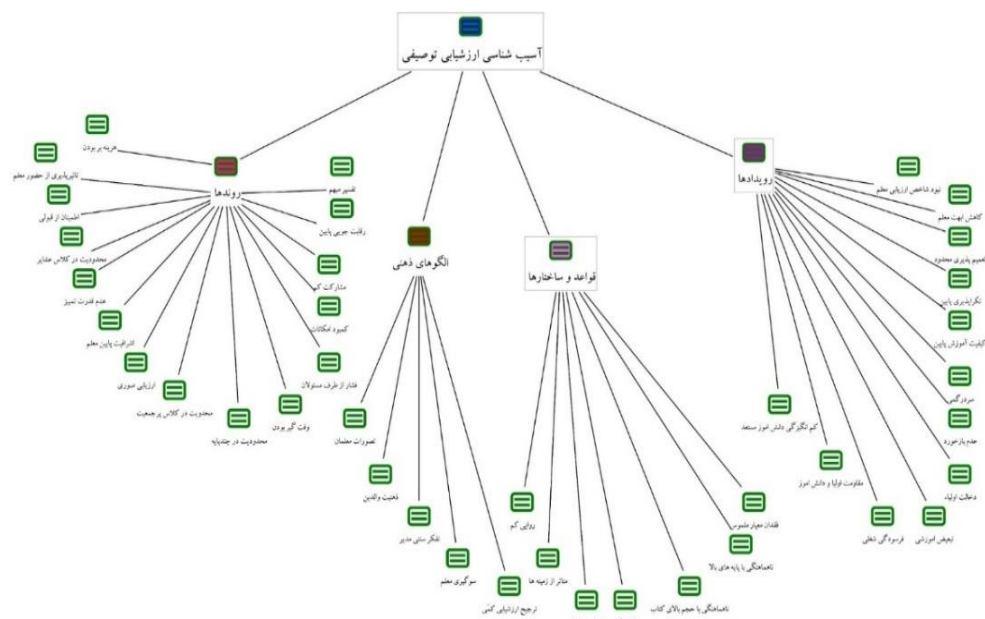
Descriptive qualitative evaluation damage criteria and indicators

شاخص Index	معیار Criteria	شاخص Index	معیار Criteria
انگیزه پایین در دانش‌آموزان مستعد Low motivation in gifted students	رویدادها Events	تصورات قالبی معلمان از ارزشیابی توصیفی Teachers' stereotypes about descriptive evaluation	الگوهای ذهنی Mental Pattern
کاهش اهت معلمان ابتدایی در جامعه Decreasing the prestige of elementary school teachers in society		ذهنیت ناهمسوی والدین با اهداف طرح Parents' mindset that is not in line with the project's goals	
تعمیم پذیری محدود نتایج ارزشیابی توصیفی Limited generalizability of descriptive evaluation results		تفکر سنتی مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش Traditional thinking of education managers and experts	
مقاومت اولیاء و دانش‌آموزان Resistance from parents and students		سوگیری شخصی معلمان در ارزیابی کیفی Teachers' personal bias in qualitative assessment	
فرسودگی شغلی معلمان Teacher burnout		ترجیح بازخوردهای کمی بر کیفی از سوی دانش‌آموزان Students' preference for quantitative feedback over qualitative feedback	

تبعیض و ناعدالتی آموزشی Educational discrimination and injustice دخالت زیاد والدین در مسائل کلاس (تدریس و ، ،) Excessive parental involvement in (, classroom issues (teaching, etc عدم ارائه به موقع بازخورد Failure to provide timely feedback سردرگمی والدین Parental confusion افت کیفیت آموزش Decline in the quality of education عدم تکرارپذیری Non-repeatability نبود شاخص دقیق برای ارزیابی سالانه معلمان Lack of accurate indicators for annual teacher evaluation	فقدان معیارهای عینی و ملموس Lack of objective and tangible criteria پایین بودن ضریب روایی ارزشیابی Low evaluation validity coefficient ناهماهنگی با نظام ارزشیابی پایه های بالاتر Inconsistency with the higher grades evaluation system متأثر از زمینه های اقتصادی-اجتماعی- فرهنگی Influenced by economic, social and cultural contexts ابهام در آیین نامه ها و ضوابط اجرایی Ambiguity in regulations and implementing rules پایین بودن پایایی ارزشیابی Low evaluation reliability ناهماهنگی حجم کتاب درسی با اهداف طرح Inconsistency between the size of the textbook and the goals of the plan تغییر مکرر سیاستها و رویکردها Frequent changes in policies and approaches تحمیل هزینه با استفاده از ابزارهای متنوع Imposing costs using various tools تأثیر حضور معلم در نتایج ارزشیابی The effect of teacher presence on evaluation results تفسیر مبهم اصطلاحات بازخورد Ambiguous interpretation of feedback terms عدم حس رقابت جویی در فراگیر Lack of a sense of competition in the community اطمینان از گرفتن نمره قبولی Ensuring a passing score محدودیت عملی در مناطق عشایری و روستایی Practical restrictions in nomadic and rural areas قدرت تمیز پایین بین دانش آموزان قوی، متوسط و ضعیف Low discrimination power between strong, average and weak students کم اطلاعی معلمان نسبت به فلسفه ارزشیابی Teachers' lack of knowledge about evaluation philosophy تکمیل صوری چک لیستها Formal completion of checklists محدودیت اجرا در کلاس های پرجمعیت	قواعد و ساختارها Rules and Structures روندها Trends
--	--	--

Restrictions on implementation in crowded classrooms
محدودیت اجرا در کلاس‌های چندپایه
Limitations on implementation in multi-grade classes
وقت گیر بودن برای معلم
Time-consuming for the teacher
عدم هماهنگی الزامات با امکانات
Incompatibility of requirements with facilities
عدم مشارکت والدین
Lack of parental involvement
فشار از بالا برای ارائه آمار قبولی بیشتر
Pressure from above to provide higher acceptance rates

منبع: تحلیل اکتشافی مصاحبه‌های انجام شده
Source: Exploratory analysis of interviews conducted



شکل ۲، خروجی نرم افزار مکس کیودا درخت سلسله مراتب تصمیم‌گیری معیارها و شاخص‌های آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی

Figure 2

Output of MaxQuda software: Decision hierarchy tree, criteria and indicators of damage, descriptive qualitative evaluation

فرایند تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل کدگذاری تحلیل مضمون انجام شد؛ در مرحله‌ی نخست کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از داده‌ها استخراج گردید؛ در مرحله‌ی دوم کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب معیارها و شاخص‌های اصلی گروه‌بندی شدند؛ و در مرحله‌ی سوم کدگذاری انتخابی، مضامین نهایی تعیین و در قالب درخت سلسله‌مراتبی مضامین با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA ترسیم گردید، براساس درخت تصمیم‌گیری ترسیم شده، اهداف؛ شامل شناسایی و استخراج معیارها و شاخص‌های آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و نیز تعیین اولویت‌بندی آنهاست، معیارها شامل؛ ۱- الگوهای ذهنی آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی، ۲- قواعد و ساختارهای آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی، ۳- روندهای آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی، ۴- رویدادهای آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی، شاخص‌های هرکدام از معیارها که در جدول ۴ و شکل ۲ آمده مجموعاً ۴۰ مورد است که تشکیل‌دهنده فاکتورهایی است که با مقایسه زوجی آنها، اهمیت هرکدام از شاخص‌ها مشخص می‌شود، شاخص‌های استخراج شده برای معیار الگوهای ذهنی عبارتند از؛ ۱- تصورات قالبی معلمان از ارزشیابی توصیفی، ۲- ذهنیت ناهمسوی والدین با اهداف طرح، ۳- تفکر سنتی مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش، ۴- سوگیری شخصی معلمان در ارزیابی کیفی، ۵- ترجیح بازخوردهای کمی بر کیفی ازسوی دانش‌آموزان،

شاخص‌های استخراج شده برای معیار قواعد و ساختارها عبارتند از؛ ۱- فقدان معیارهای عینی و ملموس، ۲- پایین بودن ضریب روایی ارزشیابی، ۳- ناهماهنگی با نظام ارزشیابی پایه‌های بالاتر، ۴- متأثر از زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی- فرهنگی، ۵- ابهام در آیین نامه‌ها و ضوابط اجرایی، ۶- پایین بودن پایایی ارزشیابی، ۷- ناهماهنگی حجم کتاب درسی با اهداف طرح، ۸- تغییر مکرر سیاست‌ها و رویکردها، شاخص‌های استخراج شده برای معیار روندها عبارتند از؛ ۱- تحمیل هزینه با استفاده از ابزارهای متنوع، ۲- تأثیر حضور معلم در نتایج ارزشیابی؛ ۳- تفسیر مبهم اصطلاحات بازخورد؛ ۴- عدم حس رقابت جویی در فراگیر؛ ۵- اطمینان از گرفتن نمره قبولی؛ ۶- محدودیت عملی در مناطق عشایری و روستایی؛ ۷- قدرت تمیز پایین بین دانش‌آموزان قوی، متوسط و ضعیف؛ ۸- کم اطلاعی معلمان نسبت به فلسفه ارزشیابی؛ ۹- تکمیل صوری چک لیست‌ها؛ ۱۰- محدودیت اجرا در کلاس‌های پرجمعیت؛ ۱۱- محدودیت اجرا در کلاس‌های چندپایه؛ ۱۲- وقت گیر بودن برای معلم؛ ۱۳- عدم هماهنگی الزامات با امکانات؛ ۱۴- عدم مشارکت والدین؛ ۱۵- فشار از بالا برای ارائه آمار قبولی بیشتر.

شاخص‌های استخراج شده برای معیار رویدادها عبارتند از؛ ۱- انگیزه پایین در دانش‌آموزان مستعد؛ ۲- کاهش ابهت معلم ابتدایی در جامعه؛ ۳- تعمیم‌پذیری محدود نتایج ارزشیابی توصیفی؛ ۴- مقاومت اولیاء و دانش‌آموزان؛ ۵- فرسودگی شغلی معلمان؛ ۶- تبعیض و ناعدالتی آموزشی؛ ۷- دخالت زیاد والدین در مسائل کلاس (تدریس و ، ،)؛ ۸- عدم ارائه به موقع بازخورد؛ ۹- سردرگمی والدین؛ ۱۰- افت کیفیت آموزش؛ ۱۱- عدم تکرارپذیری؛ ۱۲- نبود شاخص دقیق برای ارزیابی سالانه معلمان،

سوال دوم پژوهش: آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر خبرگان (مدیران و معلمان دوره ابتدایی) چگونه اولویت‌بندی می‌شوند؟

پس از تهیه ساختار سلسله مراتبی، معیارها و شاخص‌های آنها با توجه به هدف اولویت‌بندی آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی با هم دو به دو مقایسه شده و درجه اهمیت هر یک از آن‌ها مشخص می‌شود، بهرامی‌پور (۱۴۰۳) و عزیزی و همکاران (۱۳۹۱) از میانگین هندسی برای ترکیب قضاوت‌ها در تکنیک تحلیل سلسله مراتبی^۱ استفاده کرده‌اند، در این پژوهش نیز برای محاسبه درجه اهمیت هر یک از معیارها و شاخص‌های آنها از میانگین هندسی برای هر یک از سلول‌های ماتریس زوجی استفاده شده است، پس از محاسبه میانگین هندسی ابتدا معیارها با توجه به هدف، مورد مقایسه زوجی قرار گرفته و وزن نسبی هر معیار با توجه به هدف برآورد گردید، در مرحله بعد وزن نسبی هر کدام شاخص‌ها محاسبه شد، جدول ۶ سهم اهمیت هریک از معیارهای اصلی آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی و نرخ ناسازگاری را نشان می‌دهد:

جدول ۶ معیارهای اصلی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی

Table 6

Main criteria for qualitative-descriptive evaluation of damages

عنوان معیار	رتبه	سهم (درصد)	درصد تجمعی
Criteria title	Rank	Share (percentage)	Cumulative percentage
رویدادها Events	1	1.38	1.38
روندها Trends	2	5.33	6.71
الگوهای ذهنی Mental patterns	3	7.18	3.90
قواعد و ساختارها Rules and structures	4	7.9	100
CR:0/00		100	

منبع: نتایج پژوهش

Source: Research results

همانگونه که در جدول ۶ قابل ملاحظه است اوزان معیارهای اصلی آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی به این ترتیب است که ضریب معیار رویدادها (۳۸/۱ درصد)، معیار روندها (۳۳/۵ درصد)، معیار الگوهای ذهنی (۱۸/۷ درصد) و معیار قواعد و ساختارها (۹/۷ درصد) بدست آمد که نشان دهنده سهم بالای آسیب‌های مربوط به معیار رویدادها و سپس آسیب‌های مربوط به معیار روندها، معیار الگوهای ذهنی و در آخر

1- Analytic Hierarchy Process (AHP) Technique

معیار قواعد و ساختارهاست، برای تعیین اوزان نهایی شاخص‌ها، وزن نهایی هر سطح از طریق ضرب وزن‌های نسبی همان سطح در وزن نسبی سطح بالاتر خود محاسبه شد که این نتایج به عنوان نتایج نهایی پژوهش در نظر گرفته می‌شود، در جدول ۷، وزن نهایی و نسبی شاخص‌های معیارهای آسیب‌های ارزشیابی کیفی توصیفی ملاحظه می‌شود:

جدول ۷، اوزان نسبی و نهایی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی

Table 7

Relative and final weights of qualitative-descriptive evaluation damages

معیار Criteria	شاخص Index	اوزان نسبی (درصد) Relative weights (percentage)	اوزان نهایی (درصد) Final weights (percentage)	معیار Criteria	شاخص Index	اوزان نسبی (درصد) Relative weights (percentage)	اوزان نهایی (درصد) Final weights (percentage)
معیار الگوهای ذهنی: وزن ۰/۸۷ 187 Mental patterns criterion: weight 0	سوگیری شخصی معلمان در ارزیابی کیفی Teachers' personal bias in qualitative assessment	45.4	1.4	معیار روندها: ۰/۳۳۵ Trends criterion: 0/335	وقت‌گیر بودن برای معلم Time-consuming for the teacher	17.5	4.7
	تصورات قالبی معلمان از ارزشیابی کیفی - توصیفی Teachers' stereotypes of qualitative- descriptive evaluation	19.5	8.1		تکمیل صوری چک لیست‌ها Formal completion of checklists	16.8	1.7
	ذهنیت ناهمسوی والدین با اهداف طرح Parents' mindset that is not in line with the project's goals	13.2	2.1		فشار از بالا برای آمار قبولی بیشتر Pressure from above for higher acceptance rates	14.4	1.6
	تفکر سنتی مدیران و کارشناسان، پ Traditional thinking of education managers and experts	11.4	1		عدم هماهنگی الزامات با امکانات Incompatibility of requirements with facilities	11.2	7.4
	ترجیح بازخوردهای کمی بر کیفی Preferring quantitative feedback over qualitative	10.4	.9		تحمیل هزینه برای استفاده از ابزارهای متنوع Imposing costs for using various tools	7.2	3
	ناهماهنگی با نظام ارزشیابی پایه‌های بالاتر Inconsistency with the higher grades evaluation system	20.6	1.2		محدودیت اجرا در کلاس‌های پرجمعیت Restrictions on implementation in crowded classrooms	6.9	9.2
	ناهماهنگی حجم کتاب درسی با اهداف طرح	18.5	9.1		محدودیت در مناطق عشایری و روستایی	5.7	4.2
معیار قواعد و ساختارها: وزن ۰/۰۹۷ Rules and Structures Criteria: 097, Weight 0							

شناسایی و اولویت‌بندی ...

نظری و همکاران

		Restrictions in nomadic and rural areas			Inconsistency between the size of the textbook and the goals of the plan
		محدودیت اجرا در کلاس‌های چندپایه			تغییر مکرر سیاست‌ها و رویکردها
1.2	5.1	Limitations on implementation in multi-grade classes	9.1	18.1	Frequent changes in policies and approaches
		تأثیر حضور معلم در نتایج ارزشیابی			پایین بودن پایایی ارزشیابی
4.1	3.3	The effect of teacher presence on evaluation results	5.1	14.3	Low evaluation reliability
		عدم مشارکت والدین			فقدان معیارهای عینی و ملموس
1.1	2.6	Lack of parental involvement	1	9.5	Lack of objective and tangible criteria
		عدم حس رقابت‌جویی در فراگیر			پایین بودن ضریب روایی ارزشیابی
1	2.3	Lack of a sense of competition in the community	.9	9.1	Low evaluation validity coefficient
		کم اطلاعی معلمان نسبت به فلسفه ارزشیابی			زمینه‌های اقتصادی- اجتماعی- فرهنگی
.9	2.2	Teachers' lack of knowledge about evaluation philosophy	.8	7.7	Economic, social and cultural fields
		قدرت تمیز پایین بین دانش‌آموزان			ابهام در آیین‌نامه‌ها و ضوابط اجرایی
.7	1.7	Low cleaning power among students	.2	2.1	Ambiguity in regulations and implementing rules
		اطمینان از گرفتن نمره قبولی			افت کیفیت آموزش
.7	1.6	Ensuring a passing score	4.8	21.9	Decline in the quality of education
		تفسیر مبهم اصطلاحات بازخورد			فرسودگی شغلی معلمان
.6	1.4	Ambiguous interpretation of feedback terms	7.5	14.8	Teacher burnout
		جمع Total			تبعض و ناعدالتی آموزشی
100	100		5.5	14.2	Educational discrimination and injustice
		۲/۴۹۵ = میانگین اوزان نهایی 2/495= Average of final weights :/.۰۹ CR CR= /09	1.4	10.7	دخالت زیاد والدین در مسائل کلاس Excessive parental involvement in classroom matters

معیار رویدادها: ۳۸-
Events criteria: 381

منبع: یافته های پژوهش Source: Research findings				انگیزه پایین در
4	10.3		دانش آموزان مستعد Low motivation in gifted students	
8.2	7.2		کاهش ابهت معلم ابتدایی در جامعه Decreasing the prestige of elementary school teachers in society	
6.2	6.9		عدم تکرارپذیری Non-repeatability	
			تعمیم پذیری محدود نتایج ارزشیابی کیفی	
1.2	5.6		توصیفی - Limited generalizability of qualitative- descriptive evaluation results	
			مقاومت اولیاء و	
1	2.7		دانش آموزان Resistance from parents and students	
.8	2.1		سردرگمی والدین Parental confusion	
			عدم ارائه به موقع	
.7	1.8		بازخورد Failure to provide timely feedback	
			نبود شاخص دقیق برای ارزیابی سالانه	
.7	1.8		معلمان Lack of accurate indicators for annual teacher evaluation	

چهار معیار اصلی آسیب های ارزشیابی کیفی - توصیفی به منظور اولویت بندی نهایی آنها نشان می دهد، در بین شاخص های ارزیابی شده، مهم ترین آسیب ارزشیابی کیفی - توصیفی، شاخص «افت کیفیت آموزش» با سهم (۸/۴ درصد) است، بعد از این شاخص، آسیب «وقت گیر بودن ارزشیابی توصیفی برای معلم» با سهم (۷/۴ درصد) و «تکمیل صوری چک لیست های ارزشیابی توصیفی توسط معلم» با سهم (۷/۱ درصد) در مرتبه دوم و سوم قرار دارد، همچنین شاخص های «فشار از بالا (مسئولان و مدیران) برای ارائه آمار قبولی بیشتر» با سهم (۶/۱ درصد)، «فرسودگی شغلی معلمان» با سهم (۵/۷ درصد)، و «تبعیض و ناعدالتی آموزشی» با سهم (۵/۵ درصد) در اولویت بعدی آسیب های ارزشیابی کیفی - توصیفی قرار دارند، از نظر خبرگان، کم اهمیت ترین شاخص ها نیز به ترتیب شاخص «ابهام در آیین نامه ها و ضوابط اجرایی» با سهم (۰/۲ درصد) و «تفسیر مبهم اصطلاحات بازخورد ارزشیابی» با سهم (۰/۶ درصد) است، نیز برش شاخص های ارزشیابی کیفی - توصیفی بر مبنای میانگین وزنی کل ($\mu = 2/49$ درصد) نشان می دهد تعداد

۱۵ شاخص وزن نهایی‌شان از (۲/۴۹ درصد) بالاتر است، نیز تعداد ۱۵ شاخص نیز سهم نهایی‌شان کمتر از (۱ درصد) می‌باشد،

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی و اولویت‌بندی آسیب‌های نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوره ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان انجام شد، در راستای سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه آسیب‌های نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی کدامند؟، نتایج تحلیل مضمون و تحلیل سلسله‌مراتبی نشان داد که آسیب‌ها در چهار سطح اصلی شامل الگوهای ذهنی، قواعد و ساختارها، روندها و رویدادها (پیامدها) قابل طبقه‌بندی‌اند، این چهار سطح از یکدیگر تأثیر گرفته و زنجیره‌ای از مشکلات ذهنی، ساختاری و اجرایی را شکل می‌دهند که در نهایت بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند،

در سطح الگوهای ذهنی، تصورات قالبی و نگرش‌های نادرست معلمان، والدین و مدیران نسبت به ارزشیابی توصیفی از مهم‌ترین آسیب‌ها محسوب می‌شود، بسیاری از والدین به دلیل ذهنیت نمره‌محور، بازخوردهای کیفی را بی‌اهمیت تلقی می‌کنند و معلمان نیز گاهی با رویکرد سنتی، اجرای طرح را صرفاً امری اداری می‌دانند، بسیاری از بازیگران نظام آموزشی، تحت تأثیر تجربیات گذشته در نظام نمره‌محور، ارزشیابی توصیفی را ناکارآمد، مبهم و غیرمنصفانه می‌دانند، این یافته با پژوهش‌های افضل‌خانی و تاجیک (۱۳۹۹)، سراجی و شکوری (۱۳۹۹)، و بیگی و همکاران (۱۴۰۰) همسوست که تأکید دارند باورهای نادرست، مانع تحقق اهداف واقعی ارزشیابی توصیفی می‌شوند،

در سطح قواعد و ساختارها، چالش‌هایی همچون ناهماهنگی اهداف طرح با نظام نمره‌محور بالاتر، تغییرات مکرر بخشنامه‌ها، حجم زیاد محتوای درسی، کمبود منابع انسانی و آموزشی، و ضعف در ابزارهای سنجش مشاهده شد، این موانع ساختاری، اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی را دشوار کرده و موجب بی‌اعتمادی والدین و معلمان نسبت به اثربخشی آن شده است، این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های رجبی و همکاران (۱۴۰۱)، بیگی و همکاران (۱۴۰۰) و عبدی‌فتح‌آباد و همکاران (۱۴۰۰) هم‌راستا است که بر چالش‌های ساختاری و سیاست‌گذاری در نظام ارزشیابی تأکید دارند،

در سطح روندها، مشکلاتی مانند وقت‌گیر بودن فرآیند ارزشیابی برای معلمان، اجرای صوری چک‌لیست‌ها، کمبود آگاهی نسبت به فلسفه طرح، و عدم مشارکت والدین مشاهده گردید، این عوامل موجب شده‌اند تمرکز معلمان از تحلیل کیفی یادگیری به سمت گزارش‌نویسی صوری و تکراری سوق یابد، همچنین، کمبود آگاهی معلمان و والدین نسبت به اهداف این نظام و ضعف در تشخیص دقیق سطوح یادگیری، کیفیت اجرای آن را کاهش داده است، این یافته‌ها با نتایج سراجی و شکوری (۱۳۹۸)، خزائی و همکاران (۱۳۹۶)، نوری و اعتمادی‌زاده (۱۳۹۷) هم‌راستا است،

در سطح رویدادها (پیامدها)، نتایج نشان داد که افت کیفیت آموزش (با سهم ۸/۴ درصد) مهم‌ترین آسیب است، پس از آن، وقت‌گیر بودن فرآیند برای معلمان (۷/۴ درصد)، تکمیل صوری چک‌لیست‌ها و گزارش‌ها (۷/۱ درصد)، فشار مدیران و مسئولان برای افزایش نرخ قبولی (۶/۱ درصد)، فرسودگی شغلی معلمان (۵/۷ درصد)، تبعیض و ناعدالتی آموزشی (۵/۷ درصد)، و عدم هماهنگی الزامات ارزشیابی با امکانات مدارس (۴/۷ درصد) به‌ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار دارند، این یافته‌ها تأیید می‌کند که اجرای سطحی و غیرهدفمند طرح نه‌تنها به بهبود کیفیت یادگیری منجر نشده، بلکه موجب کاهش انگیزه و فرسودگی شغلی معلمان نیز شده است،

به بیان دیگر، از میان ۴۰ آسیب شناسایی‌شده، هفت آسیب کلیدی حدود ۴۵ درصد از اهمیت کل را به خود اختصاص داده‌اند که نشان می‌دهد هدف اصلی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی یعنی تعمیق یادگیری دانش‌آموزان به‌طور کامل محقق نشده است، به‌ویژه در کلاس‌های پرجمعیت، وقت‌گیر بودن فرایند و فشار کاری زیاد موجب کاهش کیفیت تدریس و افزایش خستگی روانی معلمان شده است، تکمیل صوری فرم‌ها نیز به دلیل کمبود زمان و شاخص‌های ناکافی، اجرای واقعی ارزشیابی را تحت‌الشعاع قرار داده و آن را به شکل نمایشی درآورده است، همچنین، فشار مدیران برای ارتقای نرخ قبولی تمرکز معلمان را از بهبود کیفیت یادگیری به سمت نتایج کمی سوق داده و در کنار ابهام در نقش‌ها و مسئولیت‌ها، موجب فرسودگی شغلی و کاهش انگیزه در میان معلمان شده است، از سوی دیگر، تبعیض آموزشی و ناهماهنگی امکانات در مدارس شهری و روستایی، مانع تحقق عدالت آموزشی شده و به بروز شکاف‌های یادگیری میان دانش‌آموزان منجر گردیده است،

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش درباره اولویت آسیب‌ها از نظر مدیران و معلمان دوره ابتدایی چگونه است؟ نتایج تحلیل سلسله‌مراتبی نشان داد که بیشترین اهمیت به رویدادها ۰/۳۸۱، سپس روندها ۰/۳۳۵، الگوهای ذهنی با ۰/۱۸۷ و قواعد و ساختارها با ۰/۰۹۷ اختصاص دارد، این نتایج نشان می‌دهد که معلمان و مدیران بیشتر پیامدهای عینی و اجرایی طرح را درگیرکننده‌تر از مشکلات ذهنی و ساختاری می‌دانند، هرچند ریشه اصلی آسیب‌ها در همان نگرش‌ها و ساختارهای ناکارآمد نهفته است، با وجود قوت پژوهش در تحلیل دیدگاه‌های خبرگان، این مطالعه با محدودیت‌هایی مواجه است؛ از جمله نادیده‌گرفتن نظرات والدین و دانش‌آموزان به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی نظام ارزشیابی، و فقدان داده‌های آماری در سطح مدارس که می‌تواند بر اعتبار کلی یافته‌ها اثر بگذارد،

بر پایه نتایج پژوهش و با توجه به آسیب‌های شناسایی‌شده در نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی، از جمله افت کیفیت آموزش، وقت‌گیر بودن فرایند ارزشیابی برای معلمان، تکمیل صوری چک‌لیست‌ها، فشار برای افزایش نرخ قبولی، و فرسودگی شغلی معلمان، مجموعه‌ای از پیشنهادها کاربردی برای بهبود اجرای این طرح ارائه می‌شود، نخست، بازآموزی و توانمندسازی معلمان و مدیران ضروری است تا با برگزاری دوره‌های

آموزشی منظم، نگرش نمره‌محور به نگرش یادگیری‌محور تغییر یابد و معلمان درک عمیق‌تری از اهداف ارزشیابی توصیفی به دست آورند، دوم، تسهیل اجرای طرح در کلاس‌های پرجمعیت از طریق کاهش تعداد دانش‌آموزان یا اختصاص نیروی پشتیبان آموزشی می‌تواند فشار کاری معلمان را کاهش داده و کیفیت اجرای ارزشیابی را بهبود بخشد، سوم، تقویت ابزارها و شاخص‌های سنجش کیفی با طراحی فرم‌ها و چک‌لیست‌های استاندارد، ساده و دقیق، به جلوگیری از تکمیل صوری گزارش‌ها و افزایش دقت بازخوردها کمک می‌کند، چهارم، توجه به رفاه و انگیزش شغلی معلمان با فراهم کردن مشوق‌های مادی و معنوی، عاملی کلیدی در کاهش فرسودگی شغلی و ارتقای کیفیت عملکرد آنان است، در نهایت، پایش مستمر اثربخشی طرح و بازخورد اصلاحی از طریق استقرار نظام ارزیابی درونی و بیرونی، می‌تواند اجرای واقعی طرح را بر پایه شواهد تجربی و نیازهای مدارس هدایت کند و از تکرار آسیب‌های پیشین پیشگیری نماید، بر اساس نتایج این پژوهش، که نشان داد آسیب‌های اصلی نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی در سطوح ذهنی، ساختاری و اجرایی ریشه دارند و پیامدهایی همچون افت کیفیت آموزش، فرسودگی شغلی معلمان و ناعدالتی آموزشی را در پی دارند، انجام پژوهش‌های زیر برای آینده پیشنهاد می‌شود: نخست، پژوهشی ترکیبی (کمی و کیفی) درباره تعامل میان ارزشیابی کیفی و کمی در دوره‌های تحصیلی بالاتر، با هدف بررسی میزان تأثیر پیوستگی یا گسست میان این دو نظام بر تداوم یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان، دوم، مطالعه‌ای میدانی درباره تأثیر فرهنگ سازمانی و نگرش معلمان و والدین بر اجرای واقعی ارزشیابی توصیفی، تا نقش عوامل فرهنگی و ارتباطی در کیفیت اجرای طرح و پذیرش آن در مدارس شناسایی شود.

References

منابع

- افضل‌خانی، مریم، و تاجیک، زهرا، (۱۳۹۹)، آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی درجهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری؛ یک مطالعه کیفی، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۴(۲)، ۲۰-۱.
- بابانسب‌احمدکلانی، راضیه، عزیزی، مصطفی، و عابدینی بلترک، میمنت، (۱۴۰۲)، بررسی نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی در آموزش مجازی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی استان مازندران، *پژوهش تدریس*، ۱۱(۴)، ۵۲-۸۳، <https://doi.org/10.22034/trj.org/10.62904>.
- بهرامی‌پور، فرزانه، (۱۴۰۳)، شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با روش تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP)، *پنجمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات نوین در علوم انسانی، علوم تربیتی، حقوق و مطالعات اجتماعی*، بازیابی از <http://civilica.com/doc/2032097>.
- یگی، نفیسه، رضازاده‌بهادران، حمیدرضا، و خسروی بابادی، علی‌اکبر، (۱۴۰۰)، آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان درسی ایران، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۹(۱۸): ۱۳۰-۹۹، <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3295-fa.html>.

- جعفری، مهسا، و اطهری، زینب السادات، (۱۴۰۰)، بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته‌ی دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم، *مطالعات/اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۱(۳۵)، ۳۹-۶۷، <https://doi.org/10.22034/emes.249166>, 2021.
- حبیبی، آرش، و آفریدی، صنم، (۱۳۹۱)، تصمیم‌گیری چندمعیاره، تهران: انتشارات نارون،
- خزائی، لیلی، غلامحسینی‌فریزه‌ندی، عباسعلی و صمدی، پروین، (۱۳۹۶)، آسیب‌شناسی اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی: یک مطالعه کیفی، *مجله مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۲(۷)، ۹۹-۱۲۰، <https://doi.org/10.22054/soece.1114.19318.2020>.
- رجبی، حسن، عارفی، محبوبه، و خراسانی، اباصلت، (۱۴۰۱)، آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوران بحران کرونا، *فصلنامه مطالعات/اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۲(۴۰)، ۶۳-۹۲، <https://dor.ac.ir/dor/201001/1.24762865.12.1401.2020>.
- رودی، محمدتقی، و برنا خواجه، مظاهر، (۱۴۰۳)، بررسی دیدگاه‌های معلمان در مورد ارزشیابی توصیفی: شناسایی چالش‌ها و راهکارها، *مطالعات/اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۴(۴۶)، ۱-۲۰، <https://doi.org/10.22034/emes.2015625.2024>.
- سراجی، فرهاد و شکوری، نگار، (۱۳۹۹)، موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی: مطالعه کیفی، *مطالعات/اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۰(۲۹)، ۲۲۹-۲۶۰، [Doi: 10.22034/emes.2020.39888](https://doi.org/10.22034/emes.2020.39888).
- سیف، علی‌اکبر، (۱۴۰۲)، *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*، تهران: نشر دوران،
- صالحی‌نیا، مهدی، غیجی، سمیرا و ذوالفرخی، زهرا، (۱۴۰۳)، بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان علی آباد کتول، *مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۷(۷۲)، ۲۸۱-۳۱۲، <https://civilica.com/doc/2001479>.
- صبوری کزج، پرویز، (۱۳۹۸)، *مطالعه ادراک عدالت جنسیتی با تأکید بر قومیت (رساله دکتر تخصصی)*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خلخال،
- عالی، آمنه، و مبارک قمصری، ریحانه، (۱۳۹۷)، فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری، *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۴(۱)، ۱۳۹-۱۵۶، <https://dor.ac.ir/dor/201001/1.10174133.1397.34.7>.
- عبدی‌فتح آباد، محمد، اصلانی، شیلان، شیخی‌مهرآبادی، آزاده، غلامی‌پل‌بصره، علی، و قراگوزلو، سمیه، (۱۳۹۹)، *آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی توصیفی در رسیدن به اهداف آموزشی با تأکید بر سند تحول بنیادین*، دومین همایش ملی مدرسه، اردبیل، <https://civilica.com/doc/1404299>.

- عزیزی، نعمت‌الله، جعفری، پریوش، فرزاد، ولی‌الله، و صنوبری، محمد، (۱۳۹۱)، بررسی راهکارهای مشارکت دولت و بخش خصوصی در آموزش و پرورش و انتخاب مناسب‌ترین مکانیسم با استفاده از فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP)، *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۱(۱)، ۷-۳۱.
- فتحی، محمدرضا، (۱۴۰۱)، نقدی بر نظام ارزشیابی بدون نمره در دوره ابتدایی و ارائه راهکار مناسب، *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۸(۲۶)، ۳۱-۴۳، <https://sid.ir/paper/1029660/fa>.
- قدسی پور، سیدحسن، (۱۳۷۹)، *فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی*، تهران: مرکز نشر دانشگاه صنعتی امیرکبیر، قلاتاش، عباس، اوجی‌نژاد، احمدرضا، و دهقان‌منگابادی، علیرضا، (۱۳۹۴)، آسیب‌شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۰)، ۷-۱۶، <https://sid.ir/paper/262995/fa>.
- کرملیان، حسن، جعفری هرنندی، رضا، و عبادی، حسین، (۱۳۹۲)، بررسی مشکلات ارزشیابی کیفی - توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۸(۲)، ۷۳-۹۲.
- کیامنش، علیرضا، (۱۳۹۹)، *روش‌های ارزشیابی آموزشی*، تهران: انتشارات: پیام نور، مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌الله و حسنی، محمد، (۱۴۰۰)، واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۶(۱)، ۱۱۵-۱۴۰، <https://doi.org/10.24763608.1400.16.1.7>.
- ملکی، حسن، (۱۳۹۱)، *تدوین برنامه درسی (راهنمای عمل)*، تهران: انتشارات مدرسه برهان، ملکی‌زاده، علی‌اصغر، خوشبخت، فریبا، و البرزی، محبوبه، (۱۴۰۲)، آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی: مطالعه کیفی، *پژوهش کیفی در برنامه درسی*، ۴(۱۲)، ۸۶-۱۱۴، <https://doi.org/10.22054/qric.2023.22054>.
- نوری، علی و اعتمادی‌زاده، هدایت‌الله، (۱۳۹۷)، ارزشیابی سطح دانش و نگرش معلمان مدارس در ارتباط با پژوهش تربیتی، *تدریس پژوهی*، ۶(۴)، ۴۶-۶۰، <https://doi.org/10.24765686.1397.6.4.3>.
- Abdi Fathabad, M, Aslani, S, Sheikhi Mehrabadi, A, Gholami-Poll Basra, A, & Qaragozlou, S (2020) Pathology Of the Descriptive Evaluation System in Achieving Educational Goals with Emphasis on The Fundamental Transformation Document In Second National School Conference, Ardabil, <https://civilica.com/doc/1404299> [In Persian]
- Afzal Khani, M., & Tajik, Z. (2019). Pathology of Descriptive Evaluation Towards the Realization of the Teaching and Learning Process: A Qualitative Study. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 14(2), 1-20. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27171329.1399.14.2.1.1> [In Persian]

- Al Maktoum, S., & AlKaabi, A. (2024). Examining teachers' experiences in the teacher evaluation process: A qualitative multi-case study. *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2287931>
- Ali, A., & Mubarak Ghamsari, R. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Descriptive Evaluation on Improving Learning Outcomes. *Quarterly Scientific Research Journal of Education*, 34(1), 139–156. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10174133.1397.34.1.7.7> [In Persian]
- Antoniou, J., & James, M. (2014). Exploring Formative Assessment in Primary School Classrooms: Developing A Framework of Actions and Strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153–176. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Azizi, N., Jafari, P., Farzad, V., and Sanobari, M. (2012). Investigating the strategies of government and private sector participation in education and selecting the most appropriate mechanism using the Analytic Hierarchy Process (AHP). *Educational Planning Studies*, 1(1), 7-31. [In Persian]
- Babanesb Ahmad Kalai, R., Azizi, M., & Abedini Beltrak, M. (2023). Investigating The Strengths and Weaknesses of Descriptive Evaluation in Virtual Education from the Perspective of Primary School Teachers in Mazandaran Province. *Teaching Research*, 11(4), 52–83. <https://doi.org/10.22034/trj.2023.62904> [In Persian]
- Bahramipour, F. (1403). Identifying and ranking factors affecting students' academic achievement using the Analytic Hierarchy Process (AHP) method. Fifth International Conference on Modern Studies in the Humanities, Educational Sciences, Law and Social Studies. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2032097> [In Persian]
- Beigi, N., Rezazadeh-Bahadoran, H., Khosravi-Babadi, A. A., & Pushneh, K. (2021). The Disadvantages of Descriptive Evaluation in Primary School from the Perspective of Iranian Curriculum Planners. *Bi-Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 9(18), 99–130. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3295-fa.html> [In Persian]
- Brown, T. D., Barnes, M., & Finefter-Rosenbluh, I. F. (2024). Teacher Perspectives and Experiences of Assessment Literacy in Victorian Junior Secondary Schools. *Australian Journal of Education*, 68(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/00049441231214022>
- Fathi, M. R. (2022). A critique of the non-graded evaluation system in elementary school and providing a suitable solution. *Progress in Humanities Education*, 8(26), 31–43. SID. <https://sid.ir/paper/1029660/fa> [In Persian]

- Galvan, P. (2016). Educational Evaluation and Prediction of School Performance Through Data Mining and Genetic Algorithms. In 2016 Future Technologies Conference (FTC) (pp. 245–249). IEEE.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., & Kester, L. (2019). Students' Perceptions of Assessment Quality Related to Their Learning Approaches and Learning Outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72–82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.002>
- Ghodsipour, S.H. (2000). *Analytic Hierarchy Process*. Tehran: Amir Kabir University of Technology Publishing Center. [In Persian]
- Qoltash, A., Ojinejad, A., & Dehghan Mangabadi, A. (2015). Pathology of the Descriptive Evaluation Model in Order to Provide an Appropriate Model in The Elementary School. *Research in School and Virtual Learning*, 3(10), 7–16. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1394.3.10.1.4> [In Persian]
- Habibi, A., & Afridi, S. (2022). *Multi-Criteria Decision Making*. Tehran: Naron Publications. [In Persian]
- Jafari, M., & Athari, Z. (2020). Representing the perceptions and lived experiences of teachers and students of the challenges of changing from descriptive to quantitative evaluation in the seventh grade. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11(35), 67-39. <https://doi.org/10.22034/emes.2021.249166> [In Persian]
- Karamalian, H., Jafari Harandi, R., & Ebadi, H. (2013). A Study of the Qualitative Descriptive Evaluation Problems from Primary School Teachers' and Managers' Point of View. *New Educational Approaches*, 8(2), 73–92. [In Persian]
- Khazaei, L., Gholam-Hosseini-FarizHendi, A. A., & Samadi, P. (2017). Pathology of Implementing a Qualitative Descriptive Evaluation Plan in Elementary Schools: A Qualitative Study. *Journal of Preschool and Elementary School Studies*, 2(7), 99–120. <https://doi.org/10.22054/soece.2020.19318.1114> [In Persian]
- Kiamanesh, A. (2022). *Educational evaluation methods*. Tehran: Payam Noor University Press. [In Persian]
- Killam, L. A., & Heerschap, C. (2013). Challenges to student learning in the clinical setting: A qualitative descriptive study. *Nurse Education Today*, 33(6), 684-691. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.10.008>
- Levy-Feldman, I. (2025). The Role of Assessment in Improving Education and Promoting Educational Equity. *Education Sciences*, 15(2), 224. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualizing the Role of Teachers as Assessors: Teacher Assessment Identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>

- Malakolunthu, S., & Vasudevan, V. (2012). Teacher Evaluation Practices in Malaysian Primary Schools: Issues and Challenges. *Asia Pacific Education Review*, 13, 449–456. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9207-z>
- Maleki, H. (2022). Curriculum Development (Practice Guide). Tehran: Borhan School Publications. [In Persian]
- Malekizade, A., Khoshbakht, F., & Alborzi, M. (2023). Pathology Qualitative-Descriptive Evaluation in Elementary Schools: Qualitative Study. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(12), 86–114. <https://doi.org/10.22054/qric.2023.36380.242> [In Persian]
- Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 6, 631185. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.631185>
- Mortazavi, J., Hoseini Khah, A., Gerami Pour, M., & Izanlo, B. (2022). Representation of Qualitative-Descriptive Evaluation Experience in Primary Schools. *School Administration*, 10(1), 44–62. https://jsa.uok.ac.ir/article_62183.html
- Mortazavizadeh, S. H., & Hassani, M. (2021). An analysis of novice teachers lived experiences of teaching challenges in multi-grade classes. *New Educational Approaches*, 16(1), 115–140. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24763608.1400.16.1.7.0> [In Persian]
- Nouri, A., & Etemadzadeh, H. (2018). Evaluating the level of knowledge and attitude of school teachers in relation to educational research. *Teaching Research*, 6(4), 46–65. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1397.6.4.3.0> [In Persian]
- Ostad-Ali, F., Behzadi, M. H., & Shahvarani, A. (2015). 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 1 of Tehran City). *Mathematics Education Trends and Research*, 1, 50–56. doi:10.5899/2015/metr-00078
- Pouladi, E., & Moghadam, A. Z. (2011). The Study of Effectiveness of Descriptive Evaluation in 1st and 2nd Grade of Primary Schools in Region 3 of Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29: 452–459. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.262>
- Rajabi, H., Arefi, M., & Khorasani, A. (2022). Pathology of Qualitative-Descriptive Evaluation in Primary School During the Corona Crisis. *Quarterly Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12(40), 63–92. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24762865.1401.12.40.3.1> [In Persian]
- Roodi, M., & BornaKhaje, M. (2024). Investigating Teachers' Views on Descriptive Evaluation: Identifying Challenges and Solutions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14(46), 1–20. <https://doi.org/10.22034/emes.2024.2015625.2520> [In Persian]
- Saaty, T. L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. New York: McGraw Hill.

-
- SaburiKazaj, P. (2019). Study of the Perception of Gender Justice with Emphasis on Ethnicity (Doctoral Dissertation). Islamic Azad University, Khalkhal Branch. [In Persian]
- Salehineya, M., Ghiji, S., & Zolfarkhi, Z. (2024). Studying the Effect of Descriptive Evaluation on the Academic Achievement of Elementary School Students in Aliabad Katul City. *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 7(72), 281–312. <https://civilica.com/doc/2001479> [In Persian]
- Saraji, F., & Shakouri, N. (2020). Barriers to parental participation in descriptive evaluation: A qualitative study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 10(29), 229–260. <https://doi.org/10.22034/emes.2020.39888> [In Persian]
- Seif, A. (2023). *Educational Measurement, Assessment and Evaluation* (7th ed.). Tehran: Duran Publications. [In Persian]
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., & denBrok, P. (2021). We Agree on What We See: Teacher and Student Perceptions of Formative Assessment Practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101027. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>
- Widana, I. W., Sumandya, I. W., Citrawan, I. W., Widana, I. N. S., Ibarra, F. P., Quicho, R. F., Delos Santos, M. R. H. M., Velasquez-Fajanela, J. V., & Mukminin, A. (2023). The Effect of Teacher's Responsibility and Understanding of the Local Wisdom Concept on Teacher's Autonomy in Developing Evaluation of Learning Based on Local Wisdom in Special Needs School. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(10). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i10.6189>

