

آسیب شناسی ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری؛ یک مطالعه کیفی مریم افضل خانی^۱، زهرا تاجیک^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، آسیب شناسی ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری بود. روش پژوهش، کیفی با رویکرد زمینه ای است. جامعه آماری این پژوهش معلمان ابتدایی مجری طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی دخترانه منطقه ۵ شهر تهران بودند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند تا رسیدن به مرحله اشباع ۲۵ نفر از معلمان انتخاب گردیدند. ابزار جمع آوری داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختار مند بود. روایی محتوایی ابزار بر اساس نظر متخصصان برنامه ریزی درسی تعیین و تایید شد. تحلیل داده ها براساس کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. پس از فرآیند کدگذاری متن مصاحبه ها، ۹۷ کد نهایی، ۳۱ مفهوم نهایی و ۱۵ مقوله (امکانات مدرسه، توسعه حرفه ای معلمان، اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی و) شناسایی گردید. مقوله محوری این تحقیق آسیب های ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری بود که در نهایت پس از کدگذاری انتخابی داده های جمع آوری شده یافته های نهایی ارائه شد. نتایج و تحلیل دیدگاه ها، موجب شناسایی و دسته بندی شش طبقه از نقاط ضعف گردید که شامل کاهش انگیزه و کاهش شوق و حساسیت دانش آموزان نسبت به یادگیری و تحصیل؛ افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم سوادی دانش آموزان؛ کاهش عدالت در سنجش دانش آموزان و تبعات آن؛ کاهش افراطی استرس دانش آموزان و تبعات ناشی از آن؛ بی انگیزه بودن و عدم توسعه حرفه ای معلمان؛ عدم تناسب بین امکانات موجود و الزامات خواسته شده در ارزشیابی توصیفی می شود.

کلید واژه ها: آسیب شناسی، ارزشیابی توصیفی، فرایند یاددهی و یادگیری.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۳/۲۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۳

^۱ - استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سمنان، ایران (نویسنده مسئول)

afzalkani_mr@yahoo.com

^۲ - دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

مقدمه

طرح ارزشیابی توصیفی، صرفاً به معنای ایجاد تغییرات اساسی در شیوه‌ی ارزشیابی نیست بلکه ایجاد تغییر در شیوه‌ی کلاس‌داری، روش‌های آموزش و مواردی از این دست نیز مد نظر طراحان بوده است (ماهر، آقایی، برجعلی و روحانی، ۱۳۸۶). در مورد اجرای برنامه درسی در کشور، به خصوص در مورد به اجرا در آوردن تغییرات در برنامه‌های درسی، از منظر دقیق و علمی توجه کافی صورت نگرفته است به علاوه، در گذشته سیاست‌گذاران نظام آموزشی، همواره از یک الگوی ساده و تقریباً یکسان برای اشاعه و انتشار برنامه‌های جدید استفاده می‌کردند که در مواردی نیز ناموفق بوده است. مطالعه تغییر برنامه درسی، شیوه‌ی اجرا و نهادینه شدن آن در نظام آموزشی، یکی از برنامه‌های تحقیقاتی بسیار جدی در همه‌ی کشورهای دنیا می‌باشد که مقالات و کتاب‌های زیادی را در جهان به خود اختصاص داده است (کاردان، ۱۳۹۱).

نظام آموزشی کشور ما طی دهه‌های اخیر دگرگون شده و هر از گاهی تغییراتی در ساختار، محتوا و روش‌های اجرایی آن پدید آمده است. گرچه این تغییرات هنوز نتوانسته است نظام آموزشی ما را به سطوح مطلوب برساند اما این اصلاحات را هرگز نباید متوقف کرد (احمدی، ۱۳۸۲). ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزشی و پرورشی جهان به شمار می‌رود. بر اساس گفته وایلی^۱ (۲۰۰۸) در آموزش اشتباه بزرگ آن است که تنها بر تغییر محتوای تأکید شده و از روند اجرایی آن غفلت شود. به عبارت دیگر، اشاعه و نهادینه کردن نوآوری‌ها و تغییرات در نظام آموزشی، تأمل و تدبیر است. از سال ۱۹۹۰ میلادی، یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد. ساز و کار ارزشیابی وسیله‌ای است که بدون استفاده از آن فعالیت‌های آموزشی صرفاً رها کردن تیر در تاریکی خواهد بود (بازرگان، ۱۳۹۴). در پی تغییر نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزشیابی از ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی^۲ به ارزشیابی کیفی، مستمر و توصیفی تغییر کرده است. بیرمی پور ارزشیابی توصیفی را به عنوان مصداقی از یک پروژه‌ی تغییر در دست اجرا می‌داند. (بیرمی پور، شریف، جعفری، مولوی، ۱۳۹۰). ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است

1 -Tashman & Wiley

2 -Behaviorism

که تلاش می کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آن ها را ارائه کند که موجب اصلاح و بهبود و توسعه مهارت ها، دانش ها و نگرش های دانش آموزان می شود (بنی اسد، ۱۳۹۴).

آسیب شناسی ارزشیابی توصیفی^۱ با مشاهده عوارض آسیب زای سیستم آغاز می شود. در مورد ارزشیابی توصیفی عوارض آسیب به طرق گوناگون بروز می کند که به آن (مسائل رفتاری)^۲ لقب داده اند. مسئله رفتاری، امری است که موجب اختلال در هدف گذاری، حرکت در جهت هدف و دستیابی به هدف می شود. آسیب شناسی ارزشیابی توصیفی بر پایه اطلاعات جهت تجزیه و تحلیل و شناخت دقیق ساختار، تعاملات، رویه عمل ها و روش ها، سبک های مدیریتی و سایر عناصر سیستم چاره جو، لازم و ضروری است. به عبارتی آسیب شناسی، تشخیص مسئله و کانون علمی آن جهت تعیین اقدامات لازم به منظور بهسازی عملکرد آموزشی، امری است پایه ای و اساسی. (سیدی، ۱۳۸۹).

تا کنون پژوهش های زیادی در زمینه ی مقایسه ی ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی صورت گرفته اما با اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش کشور در مورد روند اجرای کار و عواملی که در اجرای آن موثر است غفلت شده است و کمتر به این جنبه ی کار پرداخته شده است همچنین کمتر به بررسی دیدگاه معلمان که مجریان اصلی هستند پرداخته شده است همچنین مطالعات در خصوص اثرات اجرایی ارزشیابی توصیفی نتایج نگران کننده ای را نشان می دهد که ضرورت انجام پژوهش آسیب شناسی ارزشیابی توصیفی را بیش از پیش الزامی می نماید جهت اثبات این ادعا پیشینه تحقیقات در زمینه ارزشیابی توصیفی بدین شرح است.

از جمله پژوهشهایی که در خارج از کشور صورت گرفته و به بررسی ماهیت ارزشیابی کیفی توصیفی و نقاط قوت آن پرداخته اند، میشود به پژوهشهای کووی^۳ (۲۰۰۵)، پرسنلی^۴ (۲۰۰۵)، هیدیج^۵ (۲۰۰۳) اشاره کرد هرچند که در بعضی از این پژوهشها دقیقاً از عبارت ارزشیابی کیفی توصیفی استفاده نگردیده اما همگی آنها بر تأثیر مثبت ارزشیابیهای جدید بر بهبود فرایند یاددهی -

-
- 1 -Descriptive evaluation
 - 2 -Behavioral Problems
 - 3 -Cowie
 - 4 -Priestley
 - 5 -Hebdige

یادگیری و اجتناب از کاربرد یک شیوه ارزشیابی و نهایتاً افزایش پیشرفت تحصیلی فراگیران اشاره داشته است. با توجه به اینکه تأکید اصلی این مطالعه بر اجرای ارزشیابی توصیفی است در ادامه فقط پژوهشهای مرتبط با اجرا آورده شده اند.

کلوز و کندریک^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی با عنوان آموزش مدیران متخصص به این نتیجه رسیدند که برنامه های ارزشیابی توصیفی و اخلاقیات باید جزو برنامه های توسعه حرفه ای مدیران و معلمان باشد. آسی لی و همکاران^۲ (۲۰۱۹) در بررسی ارزیابی به عنوان یادگیری در کلاس های نوشتاری اولیه دریافتند که معلمان سواد ارزیابی را از طریق اجرای ارزیابی به عنوان یادگیری توسعه می دهند. دانش آموزان از اشتراک صریح اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت بهره مند می شوند تعیین اهداف یادگیری شخصی برای دانش آموزان می تواند یک چالش باشد. جدا کردن از امتیازها برای ارزیابی به عنوان یادگیری مهم است. ادامه توسعه حرفه ای برای حفظ نوآوری در ارزیابی مورد نیاز است. چکیده ارزیابی به عنوان یادگیری دانش آموزان را در مرکز یادگیری قرار می دهد و یک روش ارزیابی جایگزین قدرتمند به حساب می آید که می تواند یادگیری دانش آموز را به حداکثر برساند. فرانچز^۳ (۲۰۱۶) تحقیقی در زمینه تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عملکرد دانشجویان رشته های دبیری انجام دادند آنان در این بررسی به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که ارزشیابی توصیفی داشته اند عملکردی بهتر نسبت به دانشجویانی که هیچ گونه آزمون توصیفی نداشته اند برخوردار بوده اند. وینگینز^۴ (۲۰۱۶)، تحقیقی تحت عنوان رابطه میان ارزشیابی توصیفی آزمونهای مدارس ابتدایی به این نتیجه رسید که آزمون های سنتی به دلیل ساختار خودبه خواست و نیاز افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می دهند و اغلب به رتبه بندی دانش آموزان می اندیشند. روش آن ها بر نقاط ضعف آزمون شونده تاکید دارد و در مورد پیشرفت دانش آموز حساس نیست.

مهتدی (۱۳۹۸) در بررسی ارزشیابی کیفی توصیفی دریافتند که سیستم ارزشیابی توصیفی مرحله مطالعاتی و آزمایشی خود را در سالهای ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۶ طی کرد و از سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷ وارد

1 -Close and Kendrick

2 -IcyLee et al

3 - Frances

4-Wingingen

مرحله اجرای همگانی شد. اکنون حدود ۱۰ سال است که این ارزشیابی در دوره ابتدایی در حال انجام است. اما متأسفانه هنوز برخی از معلمان نتوانسته اند خود را با این نوع ارزشیابی و مراحل آن همگام کنند. شاید یکی از دلایل آن، ناآگاهی این افراد از مراحل و ویژگی های این نوع ارزشیابی، به خصوص نحوه گردآوری اطلاعات باشد. محبی، صابری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان دیدگاه معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی، بدین نتایج دست یافت که طرح ارزشیابی توصیفی دارای ضعف‌هایی است و می‌توان این ضعف‌ها را در رابطه با اثراتی که بر دانش‌آموز، معلم و والدین دارد، بیان کرد. صالحی (۱۳۹۶) در بررسی عنوان تحلیل پدیدارشناسانه^۱ ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی بدین یافته‌ها دست یافت که معلمان مصاحبه‌شونده، پیامدهای متفاوتی را از اثرات اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، «ارزیابی دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند و در مجموع با چالش‌های مضاعفی در فرایند یاددهی یادگیری خود روبرو هستند که در مقاله حاضر به برخی از آن‌ها پرداخته شده است.

قلناش (۱۳۹۶) پژوهش تحت عنوان آسیب شناسی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب برای دوره ابتدایی در یزد انجام دادند و یافته‌های این تحقیق نشان دارد که در کل ارزشیابی توصیفی از وضعیت خوبی برخوردار نیست و الگوی تلفیقی در این زمینه ارائه شد. حامدی (۱۳۹۵) در تحقیق خود تحت عنوان اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان، مشکلات ارزشیابی توصیفی را کمبود امکانات انسانی (جمعیت کلاس و کم سواد والدین)، امکانات مادی (چک لیست، مساحت کلاس) و امکانات پشتیبانی (معلم راهنما، دوره‌های ضمن خدمت و کیفیت دوره‌ها) بیان نموده است. زارعی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس، نتیجه این پژوهش در بخش کمی نشان داد که تاثیر نوع ارزشیابی بر خلاقیت معنادار است.

با توجه به اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش کشور و تغییرات اساسی که در نظام ارزشیابی کشور رخ داده است و با گذشت چندین سال از اجرای این طرح همچنان چالش

های بسیاری در فرایند این طرح به چشم می خورد. در این راستا توجه به اجرای ارزشیابی توصیفی به عنوان جایگزین ارزشیابی سنتی در مدارس کشور و فقر مطالعاتی در زمینه عوامل موثر بر اجرای ارزشیابی توصیفی این مطالعه قادر خواهد بود اطلاعات کافی را در زمینه فراهم آوردن شرایط مطلوب در اجرای ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی به برنامه ریزان و مسئولان بدهد و از این طریق به معلمان و دست اندرکاران اجرای ارزشیابی توصیفی در بهبود شرایط اجرا کمک کند.

سوالات تحقیق

۱. چالش ها و آسیب های ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی کدامند؟
۲. ارزشیابی توصیفی در فرایند یاددهی-یادگیری برنامه درسی از دیدگاه معلمان چگونه انجام می شود؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با روش نظریه زمینه ای^۱ انجام شده است. در مطالعه حاضر سعی شده است تا بر مبنای پارادایم کیفی، به کشف، درک و تفسیر و بازنمایی آسیبهای احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر فرایند یاددهی و یادگیری، از منظر معلمان نمونه مجری طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی مجری طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی دخترانه منطقه ۵ شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند ۲۵ نفر از معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی انتخاب گردیدند. بر این اساس در این پژوهش، در انتخاب معلمان، از راهبرد نمونه گیری هدفمند استفاده شد. بدین منظور سعی گردید تا با معلمان ابتدایی دخترانه که نسبت به ظرافت های فرایند یاددهی-یادگیری، دارای تجربه و دانش کافی بودند مصاحبه انجام گیرد و تا اشباع داده مصاحبه ها ادامه پیدا کرد. ابزار این پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. به این صورت که در ابتدای پژوهش سؤالاتی طراحی شد و این سؤالات در حین مصاحبه پرسیده شد. «پرسش ها در این مصاحبه به شکل منظمی از مصاحبه شوندگان پرسیده می شود، ولی می تواند تا اندازه ای که به نکاتی فراتر از پاسخ پرسش ها دست

1 -Granded theory

یابد، از موضوع خارج شود» (سفیری، ۱۳۸۷: ۱۰۰). به عبارت دیگر پرسش‌ها از مصاحبه شونده‌گان پرسیده شد و در کنار پاسخ‌های آنها اگر سؤال جدیدی نیز مطرح می‌شد و فرآیند مصاحبه به همین صورت ادامه یافت. امتیاز انتخاب این روش علاوه بر انعطاف پذیری این بود که امکان تفحص عمیق درباره‌ی موضوع پژوهش را برای پژوهشگر فراهم ساخت. «روایی آزمون در یک پژوهش، به ارتباط منطقی بین پرسش‌ها و مطلب مورد سنجش اشاره دارد. از این رو جهت اطمینان از روایی محتوایی و ارتباط سؤالات مصاحبه با اهداف مورد نظر پژوهش، این سؤالات توسط متخصصین برنامه ریزی درسی تأیید شد. در این روش باید محتوای پیام‌ها بر اساس کدها طبقه بندی شود. ایده آل این است که دو یا چند کد گذار پیام‌های یکسانی را به صورت مستقل کد گذاری کنند. برای گرد آوری داده‌ها از فن مصاحبه کیفی نیمه ساختار مند استفاده شد و برای هدایت نظام یافته مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه گری تنظیم گردید. پس از تدوین پروتکل و وصول آمادگی مصاحبه شونده‌ها، طبق برنامه زمانبندی شده، به انجام گفتگو و تنظیم و بازبینی متن گفت و گوهای صورت گرفته، درباره سؤالات محوری در قالب کاربرگهای تدارک دیده شده اقدام شد. با توجه به محدودیت زمانی معلمان ابتدایی در مدرسه، همچنین نگرانیهای ناشی از تبعات مصاحبه در مدرسه و به ویژه تمایل مصاحبه شونده‌گان به انجام مصاحبه در ساعات غیر کلاسی و جمیع شرایط، مصاحبه غیر حضوری و تلفنی، مناسبترین گزینه در نظر گرفته شد. به منظور انجام هر چه دقیق تر بودن نتایج تمام مصاحبه‌ها ضبط شد و به طور دقیق یادداشت برداری شد و پیش از شروع مصاحبه به همه شرکت کنندگان در مورد محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان داده شد. دامنه‌ی زمانی مصاحبه‌ها از ۴۵ تا ۷۵ دقیقه در نوسان بود. به منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، متن مصاحبه روی کاغذ ثبت شد و سپس به منظور شناسایی مفاهیم، کد گذاری باز صورت گرفت. بعد از اینکه مفاهیم شناسایی شدند برای دستیابی به مولفه‌ها، کدگذاری محوری صورت گرفت و در پایان، کد گذاری گزینشی جهت شناسایی ابعاد کلی انجام گرفت.

یافته‌ها

بعد از بازبینی متعدد و ادغام کدها بر اساس تشابه در چندین مرحله در نهایت تحلیل کیفی داده‌ها منجر به استخراج ۹۷ کد نهایی، ۳۱ مفهوم نهایی و ۱۵ مقوله (امکانات مدرسه، توسعه حرفه ای معلمان، اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی و) گردید.

جدول ۱. نتایج کد گذاری باز

کد اولیه باز	عبارت (محتوا)
موثر نبودن ارزشیابی توصیفی	ارزشیابی توصیفی نتوانسته موثر باشد و کمکی به معلمان کند البته معلمان را با اهداف طرح آشنا کرده اما در جهت بالا بردن سطح علمی و جزییات طرح موفق نبوده.
مناسب نبودن برای نظام متمرکز	ارزشیابی توصیفی مناسب نظام متمرکز نمی باشد
نبودن معیار سنجش	معیار دقیقی برای سنجش ارزشیابی توصیفی در اختیار معلمان قرار ندارد و ملاک درستی برای دقیق بودن ارزیابی ندارند
اجرای نامناسب و بی انگیزگی	اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی باعث بی سوادی دانش آموزان شده است از بین رفتن حس رقابت انگیزه را به طور کلی از بچه ها گرفته و بچه هایی که با این روش پیش میروند بی سواد بدون انگیزه و بیخیال افراطی میشوند.
اجرای ناقص ارزشیابی توصیفی	اجرای ناقص و عجولانه ارزشیابی توصیفی ضربات جبران ناپذیری را بر بیکر آموزش کشور وارد نموده
اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی	وقتی حجم کتاب زیاد و تعداد دانش آموز نزدیک به ۴۰ نفر و امکانات مدرسه نیز تغییر قابل توجه نیافته پس هیچ گاه ارزشیابی توصیفی نمیتواند به خوبی اجرا شود.
پایین بودن کیفیت اجرا	اجرای ارزشیابی توصیفی باید بعد از آموزش معلمان و نیروهای جوان اجرا میشد
تاثیر گذار نبودن ارزشیابی توصیفی	معلمهایی که در حال حاضر مشغول تدریس هستند اکثرا سالها با ارزشیابی کمی کار کرده اند و به ان عادت کردند و کارنامه و نمره را بیشتر قبول دارند
اجرای نامناسب	بی سوادی دانش آموزان یکی از اصلی ترین مشکلات اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی است
خاموش شدن حس رقابت در یادگیری دانش آموزان	ارزشیابی توصیفی فوایدی دارد و مضراتی از فواید آن کاهش استرس و ترس ناشی از گرفتن نمره ی کم است. از پیامدهای مضر ارزشیابی توصیفی خاموش شدن حس رقابت در یادگیری دانش آموزان که در نهایت منجر به بیسوادی دانش آموزان شده است و همچنین به دلیل نداشتن اهرمهای لازم برای ایجاد انگیزه در یادگیری شوقی برای یادگیری و تلاش برای کسب دانش دانش ندارند.
کمبود امکانات	هدف ارزشیابی توصیفی مفهومی کردن مطالب کتابهای درسی است برای مفهومی کردن مطالب احتیاج است دانش آموزان از مون و خطا کنند که این مسئله خود مستلزم امکاناتی است که در اکثر مدارس بستر مناسب فراهم نمیشد
ارزشیابی توصیفی مناسب	طرح ارزشیابی توصیفی طرح بسیار خوبی است اگر صحیح اجرا شود
توسعه حرفه‌ای معلمان	توسعه حرفه‌ای معلمان باید بعنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را در بر می گیرد و توسعه حرفه‌ای آنان باید به طور نظام مند طراحی، حمایت، بودجه بندی و بررسی شود.
متناسب با نیازهای آینده کاری	اهداف و محتوای برنامه درسی باید متناسب با نیازهای آینده کاری معلمان و آموزش و پرورش تدوین گردد
نیاز به بررسی فرایندی	ارزشیابی توصیفی نیاز به بررسی فرایندی داره که مدارس بسنده می کنند به ثبت وقایع و این ثبت وقایع واقعی نیست و پوشه ها محل جمع اوری برگه هاست و بسیار سلیقه ای انجام می شود.
هزینه بر بودن ارزشیابی توصیفی	مدارس حتی امکانات اولیه را که لازمه ارزشیابی توصیفی میباشد رو نمیتواند در اختیار معلم و دانش آموزان قرار بدهد چون بار مالی دارد و مدارس حاضر به انجام هزینه ها نیستند.

جدول (۱) نتایج کدگذاری باز را نشان می دهد که شامل موثر نبودن ارزشیابی توصیفی، مناسب نبودن ارزشیابی توصیفی برای نظام متمرکز، نبودن معیار سنجش، اجرای نامناسب و بی انگیزگی، خاموش شدن حس رقابت دانش آموزان، کمبود امکانات، نیاز به بررسی فرایندها و هزینه بر بودن ارزشیابی توصیفی همچنین لزوم توسعه حرفه ای معلمان می باشد.

جدول ۲. نتایج کدگذاری محوری

مؤلفه ها	عبارت (محتوا)
عوامل آموزشی	موثر نبودن ارزشیابی توصیفی + مناسب نبودن برای نظام متمرکز + نبودن معیار سنجش
اجرا	اجرای نامناسب و بی انگیزگی + اجرای ناقص ارزشیابی توصیفی + اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی + پایین بودن کیفیت اجرا
کاهش حس رقابت	تاثیر گذار نبودن ارزشیابی توصیفی + خاموش شدن حس رقابت در یادگیری دانش آموزان
محدودیت امکانات	کمبود امکانات + هزینه بر بودن ارزشیابی توصیفی
نیاز به توسعه حرفه ای معلم	ارزشیابی توصیفی مناسب + متناسب با نیازهای آینده کاری + نیاز به بررسی فرایندی + توسعه حرفه ای معلمان
ارتقاء توان علمی معلمان با آموزشهای مستمر و حین خدمت ناکارآمدی کلاسهای ضمن خدمت اجرای کلیات در ارتباط با ارزشیابی کیفی مقطعی بودن کلاسها تخصیص اعتبارات شرکت در کلاسها	کلاسهای ضمن خدمت
انطباق روشهای تدریس جدید با اهداف برنامه درسی فرهنگیان میزان مشارکت فعال معلمان در برنامه درسی میزان آمادگی معلمان جهت یادگیری و تحصیل کیفیت بازخوردهای ارائه شده به معلمان فرصت مناسب به معلمان جهت اندیشیدن به مسائل	فرایند یاددهی و یادگیری

جدول (۲) نتایج کدگذاری محوری را نشان می دهد که شامل عوامل آموزشی، کاهش حس رقابت، محدودیت امکانات، توسعه حرفه ای معلمان، اجرای ناقص ارزشیابی توصیفی، فرصت مناسب به معلمان جهت اندیشیدن به مسائل (فرایند یاددهی و یادگیری) و کلاسهای ضمن خدمت می باشد.

جدول ۳. نتایج کدگذاری گزینشی (انتخابی)

مؤلفه ها	ابعاد
میزان هوشمندسازی کلاس های درس	امکانات مدارس
امکانات اولیه لازمه ارزشیابی توصیفی	
تخصیص بودجه و اعتبار در ارزشیابی توصیفی	
آزمایشگاه، اردوهای علمی، کتابخانه های کلاسی	
میزان بازنگری در سرفصل دروس براساس ارزشیابی توصیفی	
میرزا بنویس شدن	توسعه حرفه ای معلم
وجود معیار دقیقی برای سنجش ارزشیابی توصیفی	
وقت گیر بودن تفسیر ارزشیابی توصیفی	
ارزش یابی توصیفی معیار یادگیری	
کم کاری معلمان در یادگیری ارزش یابی توصیفی	
کاهش افراطی استرس	اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی
کاهش حس رقابت و بی سوادی در دانش آموز	
نا مفهوم بودن ارزش یابی توصیفی برای معلمان	
بی علاقه کردن دانش آموزان به درس	
برتری نمره نسبت به ارزشیابی توصیفی	

جدول (۳) نتایج کدگذاری گزینشی (انتخابی) که شامل امکانات مدارس، توسعه حرفه ای معلم، اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی می باشد. یافته های تحقیق حاضر که در طی فرایند گرد آوری و تجزیه و تحلیل داده ها حاصل شده است، همان نظریه زمینه ای است و زمانی شکل می گیرد که پژوهشگر با انبوهی از مفاهیم، یادداشتهای و مجموعه عظیمی از داده های کیفی روبه رو است که طی مراحل قبلی به تدریج شکل گرفته است. در این حالت پژوهشگر به ریزترین جزئیات پژوهش احاطه دارد و سعی دارد تئوری را از دل داده ها بیرون بکشد و آن را برای سایر افراد به بهترین وجه ممکن نمایان کند این تصویر نه تنها به پرسشهای محقق پاسخ می دهد بلکه برای سایر محققین و آینده منشاء تولید پژوهشهای تازه است. نظریه زمینه ای حول سه محور اساسی مقولات تعاملی، مقولات فرایندی، مقولات پیامدی شکل می گیرد و پژوهش را در راستای داده ها برای سایرین قابل هضم می سازد. در این پژوهش مقولات شامل موارد زیر هستند:

مقولات تعاملی: چالش های ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان معجزی طرح ارزشیابی توصیفی

ورود ارزشیابی توصیفی در سیستم آموزش و پرورش تغییراتی را در فرایند یاددهی و یادگیری به وجود آورده است. از زمینه بارز این تغییرات می توان به نحوه نمره گذاری و شیوه های ارزیابی دانش آموزان، شیوه های آموزش و مفهومی کردن مطالب درسی اشاره داشت به نحوی که استفاده از این شیوه منجر به تغییراتی در نگرش معلمان و والدین شده است. آنچه که زمانی شرایط تنش زا و اضطراب زا برای دانش آموزان ایجاد می کرد هم اکنون به شدت کاهش یافته است. ارزشیابی توصیفی توانسته ترس و استرس ناشی از نمره گرفتن را کاهش دهد اما زمینه ساز آسیب های نگران کننده ای هم شده است. در ارزشیابی توصیفی محیط آموزشی باید بگونه ای باشد که دانش آموز فعال، محیط یادگیری مشوق فرایندهای شناختی، ترغیب کننده و هدایتگر انگیزش درونی و علاقه به یادگیری و شیوه ارزشیابی مبتنی بر مشاهده عملکرد و رایه بازخورد های مستمر به دانش آموزان باشد (افضل خانی، ۱۳۹۳). اما مصاحبه های انجام شده نمایانگر وضعیت دیگری است. از مهمترین ویژگی های که طرح ارزشیابی توصیفی ضرورت دارد دارا باشد پویایی، بازخورد، کیفی بودن، عملکرد گرایی، فرایندی است (همان). اما آنچه که در عمل شاهد آن هستیم با این مطلب فاصله دارد اکثریت معلمان بر این موضوع صحه گذاشتند از جمله معلم شماره ۲ معتقد است که اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی باعث بی سوادی دانش آموزان شده است حس رقابت انگیزه را از بچه ها گرفته و بچه هایی که با این روش پیش میروند بی سواد بدون انگیزه و بیخیالی افراطی می شوند. یا معلم شماره ۶ اعتقاد دارد اجرای ناقص و عجولانه ارزشیابی توصیفی ضربات جبران ناپذیری را بر پیکر آموزش کشور وارد نموده است. روش های جدید ارزشیابی توصیفی طی دوره ی آزمایشی خود تنها توانسته به دو هدف از اهداف دهگانه ی خود دست یابد و این بدان معناست که این طرح با الگو برداری صرف از دیگر کشور ها و نادیده انگاشتن امکانات، عدم توسعه حرفه ای معلمان محدودیت منابع، مشکلات و تنگناهای کشور در حال اجراست.

مقولات فرایندی : نحوه ارزشیابی توصیفی در فرایند یاددهی-یادگیری برنامه درسی از دیدگاه معلمان

عوامل آموزش از آسیب های مهم در کیفیت پایین ارزشیابی توصیفی است نظرات معلمین حاکی از این مطلب است که : ارزشیابی توصیفی مناسب نظام متمرکز نمی باشد، معیار دقیقی برای

سنجش ارزشیابی توصیفی در اختیار معلمان قرار ندارد و ملاک درستی برای دقیق بودن ارزیابی ندارند. فرایند ارزشیابی تحصیلی مشتمل بر اقدامات و گام هایی است که لازم است در جریان یاددهی و یادگیری مورد توجه قرار گیرند: گام نخست: آگاه شدن از انتظارات آموزشی و نشانه های تحقق آن. دوم: جمع آوری اطلاعات درباره ی میزان و چگونگی تحقق آن ها. سوم: تحلیل و تفسیر اطلاعات به دست آمده؛ داوری و تصمیم گیری. چهارم: ارائه بازخورد این گام ها در هر گونه فعالیت ارزشیابی، کم و بیش دیده می شود. تفاوتی نمی کند که ارزشیابی در سطح خرد و در حین فرایند یادگیری یک مهارت صورت گیرد یا در پایان یک دوره آموزشی اجرا شود. در این راستا برای نمونه به جملاتی که معلمان در حین مصاحبه اشاره نموده اند توجه نمود معلمان شماره ۵،۹،۱۳ معتقد بودند: بی سوادی دانش آموزان یکی از اصلی ترین مشکلات اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی است، وقتی حجم کتاب زیاد و تعداد دانش آموز نزدیک به ۴۰ نفر و امکانات مدرسه نیز تغییر قابل توجه نیافته است پس هیچ گاه ارزشیابی توصیفی نمیتواند به خوبی اجرا شود

...

گام اول: شناخت اهداف، انتظارات آموزشی و نشانه های تحقق آن ها؛ معلم باید دانش آموزان را از انتظارات آموزشی مرتبط با هر درس، تکلیف و فعالیت آموزشی آگاه سازد و بر اساس آن، بازخوردهای مناسب (سازنده، انگیزاننده و به موقع) داشته باشد. این روش باید روال معمول در کلاس درس باشد. یکی از وظایف مهم و اساسی، بررسی عملکرد دانش آموز، یعنی تکالیف، گزارش ها، پاسخ ها، آثار و محصولات دیگر یادگیری دانش آموزان است. ضرورت دارد معلم، قبل از دادن فعالیت یادگیری (تکلیف) ملاک ها و ویژگی های نتایج حاصل شده از اجرای فعالیت یادگیری (اجرای تکلیف) و یا گزارش مطلوب را به اطلاع دانش آموز برساند، تا او بداند که فعالیت هایش در راستای چه انتظاراتی باید باشد. آگاهی از این ملاک ها و انتظارات آموزشی، موجب بهبود عملکرد دانش آموز می شود. البته برخی اهداف و انتظارات به نتایج مشخص و معینی منجر نمی شود. بلکه فرایندی است که در طول زمان آثار متنوعی را بردانش آموزان برجای می گذارد. حتی می توان گفت که آثارشان در بلندمدت آشکار می گردد. مهارت فکر کردن، تفکر خلاق، پرورش ذوق هنری، رشد قضاوت اخلاقی و مانند این ها که در طول زمان، تداوم می یابند و آثار پیوسته و مستمری را برجای می گذارند، از آن جمله اند. به سخن

دیگر، نباید تنها به نتایج موقت این اهداف مانند حل یک مساله خاص توجه داشت بلکه خود مهارت و توانایی، مهم و اساسی است. نباید تنگ نظرانه به این گونه اهداف بنگریم و نتایج کوتاه مدت آن را هدف اساسی تلقی کنیم.

گام دوم: جمع آوری اطلاعات فرایند یاددهی یادگیری باید در جهت انتظارات آموزشی و پرورشی سامان یابد. برای این کار معلم نیازمند اطلاعات است. متنوع بودن انتظارات آموزشی به لحاظ موضوع و سطح، طلب می نماید که اطلاعات متنوعی در اختیار معلم باشد. تنوع اطلاعات، تنوع ابزارها و روش ها را می طلبد. لذا در ارزشیابی کیفی و توصیفی روند فعالیت ارزشیابی معلم با تدریس همراه و همزمان است و دانش آموزان در حین یادگیری ارزشیابی می شوند و در حین ارزشیابی یاد می گیرند. این دو فرایند با هم در کلاس به ظهور می رسند و چنین روندی در طول جریان ادامه می یابد. در طول جریان یادگیری معلم تلاش می کند از چگونگی و میزان تحقق اهداف و انتظارات دانش آموزان اطلاعاتی را به دست آورد. بخشی از این اطلاعات به دست آمده در فرایند ارزشیابی مورد استفاده قرار می گیرد. بنابراین در این الگوی ارزشیابی، معلم تنها به آزمون های کتبی بسنده نمی نماید. این آزمون ها فقط گوشه ای از زوایای عملکرد دانش آموز را روشن می کند و شناخت بهتر و دقیق تر، مستلزم به کارگیری ابزارهای دیگری است. امروزه، معلمان علاقمند ابزارهایی مانند ثبت مشاهده، پوشه کار، آزمون عملکردی و مانند این ها را به کار می برند. بر اساس اطلاعات دریافتی از این ابزارها، تصویر روشن تری از فرایند یادگیری و نتایج به دست آمده از تلاش های دانش آموز، برای معلم فراهم می شود. همچنین تنوع اطلاعات به دست آمده، اعتبار تصمیم گیری های معلم را بالاتر می برد. تنوع ابزارهای جمع آوری اطلاعات بر محیط کلاس تاثیر مناسب می گذارد. از جمله ی آن آثار این است که دیگر معلم نیاز ندارد که برای اجرای آزمون ها کلاس را آماده کند و شرایط خاصی را به وجود آورد. این ابزارها ارزشیابی را نامحسوس می نمایند و حساسیت دانش آموزان را نسبت به این فعالیت کاهش می دهند. حتی در برخی موارد خود آن ها در این امر، به معلم کمک می کنند. جهت اجرای شدن این بند ضرورت ایجاب می کند تعداد دانش آموزان کمتر از آنچه که هست باید باشد و آموزش های مناسب به معلمان داده شود. برای نمونه (معلم شماره ۱۴) این چنین اظهار داشته طرح ارزشیابی توصیفی طرح بسیار خوبی است اگر صحیح اجرا شود.

کمبود امکانات: وجود شرایط محیطی مطلوب و امکانات بروز در مدرسه در کیفیت اجرای ارزشیابی توصیفی بسیار مؤثر است. به عنوان مثال موفقیت دانش آموزی که در مدرسه ای با امکانات بالا و در یک نقطه جغرافیایی بسیار خوب از شهر تحصیل میکند بیشتر از دانش آموزی است که در یک مدرسه در نقطه‌های نامطلوب جغرافیایی و فاقد امکانات اولیه تحصیل می کند.

مقولات پیامدی (پیامدها)

بی تردید پیاده سازی صددرصدی نظام ارزشیابی توصیفی از پایه اول ابتدایی سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در تمام مناطق کشور بدان معناست که نظام آموزشی قصد دارد یادگیری دانش آموزان را بهبود ببخشد، نگرش مطلوب نسبت به مدرسه ایجاد نماید بهداشت روانی کلاس درس را افزایش دهد اعتماد به نفس دانش آموزان و مشارکت آن ها را بالا نگه دارد، روحیه انتقاد پذیری را در کودکان افزایش دهد و ... این تحول جای بسی خرسندی است اما تنها با گامی پس و پیش نهادن همه آرمان های آن محقق نخواهد شد مگر آنکه در دانش، بینش و نگرش معلمان، دانش آموزان، والدین، جامعه و ... تغییرات لازم درباره یادگیری و شیوه های سنجش آن به وجود آید. با گذشت ده سال از این طرح لازم است وضعیت موجود آن مورد بررسی قرار گیرد نقاط ضعف آن بر طرف شود که اگر این اتفاق نیفتد اثرات نامطلوب آن در چند سال آینده سیستم آموزشی را دچار چالش خواهد نمود. (معلم شماره ۱۱، ۱۵ و ۱۷) نسبت به پیامدهای اجرای ناقص ارزشیابی توصیفی اینجنین می گویند کاهش حس رقابت و بی سوادی در دانش آموز، نا مفهوم بودن ارزش یابی توصیفی برای معلمان بی علاقه کردن دانش آموزان به درس برتری نمره نسبت به ارزشیابی توصیفی.

بحث و نتیجه گیری

از سال ۱۹۹۰ م یونسکو تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرخواند و هدف از این اصلاحات را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد در آموزش و پرورش کشورمان نیز سند ملی برنامه ی "آموزش برای همه"^۱ تهیه و تدوین شد که در آن تغییر رویکرد ارزشیابی از نتیجه مدار به فرایند محوری در راستای کیفیت تاکید شده است. این هدف و فرآیند آرمانی زمانی به درستی محقق خواهد شد که فرایند یاددهی و یادگیری به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه ریزی درسی

مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرد، که آیا ارزشیابی توصیفی به عنوان نیاز مطرح است و آیا فرایند اجرایی آن توانسته سبب رشد و توسعه یادگیری، بهبود عملکرد یادگیرنده، ایجاد رقابت سالم و تقویت مهارت فراشناخت در دانش آموزان گردد. شکل گیری درست فرایند ارزشیابی توصیفی در گام نخست از اجرای این طرح ایجاد و تقویت مهارت های پایه یادگیری مادام العمر در معلمان و سپس دانش آموزان است. کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان نشان داد که اکثریت آنها (۱۸ نفر) مهم ترین ضعف ناشی از اجرای ارزشیابی توصیفی را، شکل گیری و تقویت نوعی ذهنیت و باور منفی در دانش آموزان، می دانند که منجر به کاهش شور و شوق، انگیزه و تلاش در دانش آموزان شده است. تاملی در دیدگاه های معلمان، نشان از ذهنیت منفی آنها به ارزشیابی توصیفی بدلیل اثرات نامطلوبی که در کاهش شور و شوق و انگیزه تلاش در دانش آموزان داشته است. این یافته با پژوهش های محبی و صابری (۱۳۹۸)، مهتدی (۱۳۹۸)، قلتاش و همکاران (۱۳۹۶) و صالحی و همکاران (۱۳۹۶) همسو می باشد.

از نتایج دیگر تحقیق آنست که بیش از یک دوم معلمان مورد مطالعه کاهش استرس دانش آموزان و فاصله گرفتن از استرس نمره را از نقاط قوت طرح برشمردند. مرکز بر محتوای درسی، ابزارها و شیوه ها در ارزشیابی دانش آموزان، و سخت گیری بر آن، ضمن اینکه با رویکردهای نوین سنجش به ویژه سنجش اصیل، منافات دارد، تا حد زیادی می تواند به بروز فشار و در صورت شکست، سرخوردگی در دانش آموزان دامن زند. به نظر می رسد، طرح ارزشیابی توصیفی توانسته است تا حدی این مسئله را برطرف سازد، اما بررسی های بیشتر نشان داد، که کم توجهی به نحوه پیاده سازی صحیح طرح ارزشیابی توصیفی، منجر به بروز افراط در کاهش حساسیت و مسئولیت پذیری برخی از دانش آموزان نسبت به مسائل درسی و تکالیف شده است. در خصوص ارزشمندی این نقطه قوت برشمرده شده از سوی معلمان، می توان یک اصل را مطرح نمود. اگر این کاهش استرس، منجر به افزایش انگیزه، عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شود، می توان آن را ارزشمند تلقی کرد و اگر تأثیر منفی بر انگیزه، عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، ارزشمند قلمداد نمی شود. همان گونه که در بخش نقاط ضعف به آن اشاره خواهد شد، کاهش استرس در طرح حاضر، به گونه ای شده است که به قول بخش وسیعی از معلمان، دانش آموزان را «بی خیال و اهمال کار» نموده و تا جایی پیش رفته که

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

بیش از نیمی از معلمان به تعداد ۲۳ نفر ضعف‌هایی نظیر عدم تناسب فضای کلاسی با استاندارد سرانه تعداد دانش آموزان در کلاس عدم تناسب الزامات طرح ارزشیابی توصیفی با امکانات مدارس، عدم تناسب فرصت آموزشی معلمان و لزوم تکمیل چک لیست‌ها، و فرم‌ها برای هر یک از دانش آموزان دسته‌بندی شده است. به نظر می‌رسد، اگر در طرح توصیفی، هیچ مشکل ماهیتی و محتوایی وجود نمی‌داشت، تنها وجود این عدم هماهنگی بین ماهیت و الزامات پیاده‌سازی موفق طرح توصیفی با وضعیت موجود مدارس، می‌توانست بزرگترین دلیلی باشد که اجرای این طرح با عجله، و بدون بررسی جامع و امکان‌سنجی دقیق نسبت به بلوغ سازمانی صورت پذیرفته است. حجم بسیار بالای کلاس‌ها که اغلب بین ۳۵ تا ۴۰ دانش آموز را در بر می‌گیرد؛ وضعیت ضعیف امکانات کلاس‌ها و مدارس ابتدایی، بزرگ‌ترین دلیلی است که می‌تواند، بر عدم تناسب محتوا با امکانات صحنه‌گذار. در این خصوص گلابه‌های بسیاری از سوی معلمان مطرح گردید. این یافته با نتایج تحقیق حامدی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد.

معلمان مصاحبه‌شونده، یکی از مقوله‌های ضعف ادراک شده را افزایش فشار روانی و جسمی پر دامنه بر معلمان دانستند. نیمی از آنها ۲۰ نفر از ۲۵ نفر نسبت به بروز این مسئله، گلابه داشتند و علل چندگانه‌ای را برای آن بیان می‌داشتند؛ بخش اعظمی از آن‌ها ۱۴ نفر از ۲۵ نفر معلم اشاره‌کننده به وجود فشار روانی و جسمی پر دامنه بر معلمان افت شدید جایگاه و شأن معلمان نزد دانش آموزان و تبعات بعدی آن شامل نافرمانی، بی‌نظمی و کم‌توجهی را عامل اصلی بروز و تشدید این فشارهای روانی، دانسته‌اند آنها اذعان نمودند که این مسئله، فشار مضاعف (جسمی و بیشتر روانی) را در فرایند تدریس بر آنها، تحمیل کرده است. بسیاری از معلمان تفسیر پایان‌ترم را کاری بیهوده و وقت‌گیر میدانستند و اذعان داشتند در سه‌جا باید تفاسیر را قرار دهند و ترجیح

میدهند وقت خود را صرف آموزش کنند. به باور آنها، ارزشیابی توصیفی و بروز و تقویت این حس در ذهنیت دانش آموزان، که چیزی دست معلمان نیست، اثرات مخرب بسیاری بر فرایند یاددهی یادگیری داشته است که این امر در درجه اول موجب ضربه خوردن دانش آموزان می شود و در فرایند کار نیز صدمات و فشارهای خواسته یا ناخواسته ای را بر معلمان برجای نهاده است.

از نتایج دیگر این تحقیق با توجه به حساسیت های موقعیتی و ماهیتی سلامت دانش آموزان ابتدایی، با حساسیت بیشتر و به گونه ای عمیق تر، ضمن توجه به نقاط قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، بر شناسایی تهدیدها و نقاط ضعف تمرکز گردد، تا از رهگذر شناخت نقاط قابل بهبود، به منظور ارتقای وضعیت موجود و کاهش چالش های و اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی، راهکارهایی پیشنهاد گردد. پژوهشگر هنگامی که در فرایند گفت و گو از معلمان پرسید "ضعف ها و نتایج نامطلوب اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی چیست؟" با انبوهی از نظرات آنها مواجه شد. به طور کلی، تحلیل عمیق دیدگاه های آنها، موجب شناسایی و دسته بندی شش طبقه از نقاط ضعف گردید که در ادامه شش مقوله به همراه برخی از مصادیق آن، مورد کنکاش قرار گرفته است.

حدود یک دهم از معلمان مورد مطالعه (۵ نفر از ۲۵ نفر) کلاسهای ضمن خدمت در رسیدن به اهداف ارزشیابی توصیفی را مفید دانسته اند و بیشتر آنان کلاسهای ضمن خدمت را هدر دادن وقت و هزینه ای مضاعف بر آموزش و پرورش می دانستند و خروجی کلاسهای ضمن خدمت را بی فایده انگاشتند و عقیده داشتند جهت توسعه حرفه ای معلمان لازم است زیر ساختهای مناسب فراهم شود و هزینه ها کلاسهای آموزش ضمن خدمت را که نتایج چندانی بهمراه نداشته را در جای بهتری در راستای آموزش دانش آموزان به کار برند نظیر ساخت آزمایشگاهها، اردوهای علمی و ... به نظر می رسد، طرح ارزشیابی توصیفی، به لحاظ ماهیت کیفی خود، به رغم افزایش حجم فعالیت ها، انعطاف پذیری بیشتری را برای معلم فراهم می سازد، اما باید در پژوهشی مستقل بررسی شود که تا چه اندازه این انعطاف پذیری، بر میزان و کیفیت عملکرد دانش آموزان موثر بوده است؟ آیا این انعطاف بدلیل راحت شدن معلمان از پاسخگویی به والدین است یا اینکه به تسهیل شرایط برای توسعه ظرفیت های دانش آموزان انجامیده است. پاسخ به این مسئله، نیاز

به صورت بندی و اجرای طرح هایی مجزا دارد. این یافته با تحقیق کلوز و کندریک^۱ (۲۰۱۹) همسو می باشد.

دانش آموزان در آغاز فعالیت یادگیری باید از اهداف و انتظارات یادگیری آگاه شوند. در نتیجه آن ها در فرایند یادگیری درگیرتر می شوند. از این رو، معلم باید انتظارات آموزشی و ملاک ها یا نشانه های تحقق آن ها را تنظیم کند و در اختیار داشته باشد. معلمان مصاحبه شونده، هفتمین مقوله از نقاط ضعف ادراک شده را، بروز شرایطی موثر در افزایش افت کیفیت یادگیری و یاد دهی و کم سوادی دانش آموزان، دانستند. اکثریت آنها (۱۶ نفر از ۲۵ نفر) به بروز و تشدید این ضعف، اذعان داشتند نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش آموزان، منجر به عدم برآورد دقیق توانمندی های دانش آموزان شده و نهایتاً فرصت مناسب برای ارتقای یادگیری و کاهش افت تحصیلی را فراهم نمی سازد. بروز و تعدد ضعف ها مربوط به افزایش افت یادگیری و دامن زدن به کم سوادی دانش آموزان که تعداد زیادی از معلمان، به آن اذعان داشتند، و برای مواجهه با مصادیق آن نیازی به تلاش آن چنانی نیست، زنگ خطری را برای نظام آموزشی به صدا در آورده است. این یافته با پژوهش آسی لی و همکاران^۲ (۲۰۱۹) مرتبط می باشد.

منابع

- احمدی، هاجر. (۱۳۸۲). **ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه دامغان.
- افضل خانی، مریم، رضایی، میترا. (۱۳۹۳). **ارزشیابی توصیفی مهارت ها، روش ها و مراحل اجرا**، انتشارات آثار فکر.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). **کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی**. رهیافت، ۳ (۴): ۲۱-۳۹.
- بنی اسد، احمد. (۱۳۹۴). **سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران**، تهران: انتشارات سمت.
- بیرمی پور، علی. شریف، مصطفی. جعفری، سیدابراهیم. مولوی، حسین. (۱۳۹۰). **شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور**، پژوهش های برنامه درسی، ۱ (۲): ۷۶-۵۱.

1 - Close & Kendrick

2 - IcyLee et al

- حامدی، احمد. (۱۳۹۵). **اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- زارعی، متین. (۱۳۹۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس، **مجله علوم تربیتی و روانشناسی**، ۵(۲): ۵۱-۶۹.
- سفیری، ناصر. (۱۳۸۷). گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه ی درسی با تاکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، ۱(۴): ۱۰۱-۱۱۰.
- سیدی، لیمو. (۱۳۸۹). **آسیب شناسی آموزش منابع انسانی در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صالحی، حمید. (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، **فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی**، ۳(۴): ۲۵-۴۰.
- قلتاش، عباس. اوجی نژاد، احمد رضا و منگ آبادی، غلامرضا. (۱۳۹۶). آسیب شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی، **پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی**، ۳(۳): ۱۲۵-۱۱۱.
- کاردان، الینا. (۱۳۹۱). **مبانی برنامه ریزی آموزشی، برنامه ریزی درسی مدارس**، ترجمه فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه.
- ماهر، فرهاد. آقایی، اصغر. برجعلی، احمد. روحانی، عباس. (۱۳۸۶). مقایسه ارزشیابی سنتی با نظام توصیفی بر اساس جو کلاس، ویژگی های عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی، **دانش و پژوهش در علوم تربیتی**، ۴(۴): ۸۳-۷۱.
- مهدی، سمیه. (۱۳۹۸). ارزشیابی کیفی توصیفی، **رشد تکنولوژی آموزشی**، ۲۳(۴): ۵۲-۴۰.
- مجبی، امین. صابری، رضا. (۱۳۹۸). روایت معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی: تحقیق کیفی: **مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی** ۹(۳): ۱۰۲-۷۵.

Close, P., & Kendrick, A. (2019). Developing specialist leaders of education: A research engagement approach, **Professional Development in Education**, 45(2): 291-306.

Cowie, B. & Bell, B. (2005). **A model of formative assessment in science education**, **Assessment in Education**, 6 (4): 101-116.

Hebdige, R. (2003). **Teacher portfolio assessment**, ERIC: ED 385608.

Priestley, M. (2005). Making the most of the curriculum review: Some reflection on supporting a sustaining change in schools, **Scottish Educational Review**, 37(3): 29-38.

Vining, D, (2006). **The Effect of Interior Environment on Students Attitudes toward School: Suggestions for Philadelphia Public Schools**, University of Pennsylvania, School of Art and Sciences, Pen Calendar

Wingingen, M. (2016). The Relationship between Descriptive Evaluations of Primary School Exams, **Journal of School Psychology**, 44 (4): 151-173.