

## Identifying the barriers and challenges in performing the descriptive evaluation plan

## شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی

Narges Keshtiaray, Akram Karimi Alavijeh, Ahmad Ali Foroughi Abari

<sup>1</sup>Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

<sup>2</sup>MA in History and Philosophy, Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

<sup>3</sup>Associate Professor, Department of Educational Sciences, Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

نرگس کشتی‌آرای، اکرم کریمی علویجه<sup>\*</sup>، احمدعلی فروغی ابری  
استادیار گروه علوم تربیتی، واحد خوراسگان (اصفهان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران  
دانش آموخته کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه، واحد خوراسگان (اصفهان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران  
دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد خوراسگان (اصفهان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

### Abstract

The present study was conducted with the aim of identifying the barriers and challenges for executing the descriptive evaluation plan from primary school teacher's point of view and the responsible experts of primary education. The research method was descriptive and survey kind. The first third grade primary school teachers as well as the responsible experts in this field in Isfahan were included in the study with the number of 3097 individuals. The sampling method was done randomly. The samples were consisted of 165 teachers and 9 responsible experts. The relevant information was analyzed by utilizing the researcher's questionnaire including 72 questions in 11 domains. The relation between education was observed by using single variables, unilateral variance and t-test independent analysis. Cronbach's alpha coefficient (0.95) was calculated for the reliability and validity. It was including the outward validity, content, orientation validity. The obtained results indicated about the barriers and challenges of descriptive evaluation plan from the teachers' point of views. They were as follows: the framework and educational resources teachers accurate education; parents justification organization factors; scholastic books schedule suitable status; relation between education organization and the university; parents lack of cooperation; methods of using from descriptive evaluation means; teaching and learning process; students mental health promotion. The barriers and challenges of this plan from the viewpoints of responsible experts were specified hereunder: the students' mental health promotion and new concepts of education and training zone.

**Keywords:** Descriptive evaluation, Mental health, Primary school, Teaching and learning process

### چکیده

ارزشیابی توصیفی به عنوان یکی از تغییرات در نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش کشور در دهه اخیر مد نظر بوده است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی انجام گرفت. رویکرد این پژوهش توصیفی - پیمایشی بود که در آن دیدگاه ۱۶۵ نفر از معلمان پایه‌های اول تا سوم ابتدایی و ۹ نفر از کارشناسان مسؤول آموزش ابتدایی که بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند مورد بررسی قرار گرفت. اطلاعات با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته با ۷۲ سؤال بسته پاسخ در ۱۱ حیطه از موانع موجود در اجرای این طرح گردآوری گردید. روش تجزیه و تحلیل یافته‌ها آزمون t تک نمونه‌ای واریانس یک طرفه و آزمون t مستقل بوده است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که موانع و چالش‌های پیش روی طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان در حیطه‌های ترتیب با منابع کالبدی و آموزشی، آموزش صحیح معلمان، توجه والدین، عوامل سازمانی، میزان تناسب برنامه‌های درسی، ارتباط میان آموزش و پرورش و دانشگاه، عدم همکاری والدین، نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی، فرآیند یاددهی و یادگیری و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان هستند و در حیطه‌های مفاهیم جدید تعلیم و تربیت چالشی وجود ندارد. همچنین موانع و چالش‌های پیش روی این طرح از دیدگاه کارشناسان مسؤول به ترتیب آموزش صحیح معلمان، توجه والدین و منابع کالبدی و آموزشی، میزان تناسب برنامه‌های درسی و نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی، ارتباط بین آموزش و پرورش و دانشگاه، عوامل سازمانی و عدم همکاری والدین هستند و در حیطه‌های فرآیند یاددهی و یادگیری، ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان و مفاهیم جدید حوزه تعلیم و تربیت از دیدگاه کارشناسان مسؤول چالشی وجود ندارد. ارزشیابی توصیفی، بهداشت روانی، برنامه‌های درسی، فرآیند یاددهی و یادگیری، منابع کالبدی و آموزشی

## مقدمه

هدف در نظام آموزشی در عصر دانایی محور تربیت شهروندی است که بتواند با اشتیاق درونی به یادگیری در تمامی عمر بپردازد و مسائل فردی و جمعی خویش را حول محور یادگیری حل و فصل نماید.

انسان از طریق یادگیری با تحولات پیوسته و شگفت‌انگیز هماهنگ می‌شود و به حل مشکلات می‌پردازد. (Farokhmeh, 2009)

در تعریف جدید یادگیری، دانش‌آموز محور آن است. اوست که ادراکات و دانش خود را نظم می‌دهد و از شناخت‌های خود در شرایط واقعی زندگی استفاده می‌کند. دانش‌آموز خود یادگیرنده است و باید آن چه را آموخته در عمل بروز دهد. (Hassani, 2010)

نظام ارزشیابی به عنوان بخش مهمی از طیف فرآیند یاددهی و یادگیری در نظام آموزش و پرورش هر کشور مطرح است. با توجه به تعاریف جدید از یادگیری، ارزشیابی نیز باید در خدمت آن و به عنوان ابزاری در جهت روند بهبود و ارتقای یادگیری نه بررسی رسیدن به اهداف یادگیری استفاده شود. در نظام ارزشیابی سنتی تنها بررسی میزان تحقق اهداف و انتظارات آموزشی مد نظر بوده است و ارزیابی برای تمامی فراگیران به طور یکسان با وجود تفاوت‌های فردی و آموزش‌های مختلف تنها از طریق آزمون‌های کتبی و پایانی انجام می‌گرفته است. ولی در ارزشیابی کیفی و توصیفی این ارزیابی از روند و فرآیند یادگیری و با بررسی نقاط ضعف و قوت آن در جهت یادگیری با کیفیت‌تر انجام می‌شود. در تعاریف و نظریه‌های جدید یادگیری، پدیدارشناختی و انسان‌گرایی بر نیازها و طرز تلقی و احساسات یادگیرنده و قدرت انتخاب و اراده و نقش آن بر یادگیری تأکید دارد (Yarmohammadian, 2002). دیگر یادگیری امری خطی به شمار نمی‌آید، بلکه به عنوان جریانی پیچیده و غیرخطی در تمامی موقعیت‌ها و زمان‌ها صورت می‌گیرد. در این صورت آموزش رساندن فراگیرنده به آن سطح از یادگیری است که در آن بتواند ایجاد توانایی و حل مسأله و آفرینندگی نماید. در آفرینندگی فرد هم موقعیت مسأله و هم راه حل آن را خود

می‌آفریند. تفکر آفرینندگی (خلاقیت) با تفکر واگرا مشخص می‌شود (Seyf, 2003).

در این میان ارزشیابی به عنوان ابزاری در خدمت یادگیری به معلم یادگیرنده و والدین کمک می‌کند تا تولید کننده محصولی باشند که از ابتدا متوجه تولید آن بوده‌اند و ارزشیابی توصیفی (کیفی) با تحقق این هدف در امر یادگیری ایجاد فرصت خطا کردن و تجربه کردن و اصلاح و ترمیم آن باعث انگیزه درونی برای یادگیری و لذت بخشیدن و درآوردن آن به صورت عملی مادام‌العمر را فراهم می‌آورد (Aghazadeh, 2011).

ارزشیابی توصیفی با ویژگی‌هایی همچون تأکید بر ارزشیابی تکوینی و فرآیندی به جای ارزشیابی پایانی، تغییر مقیاس‌های فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس‌های ترتیبی، تنوع در ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و تغییر در روند تصمیم‌گیری برای ارتقای دانش‌آموزان و تغییر در ساختار کارنامه می‌تواند موجب افزایش بهبود کیفیت یادگیری گردد.

این طرح در سال تحصیلی ۸۲ - ۱۳۸۱ به صورت آزمایشی در ۲۵ کلاس در ۵ استان (سیستان و بلوچستان، زنجان، شهر تهران، آذربایجان شرقی و اصفهان) اجرا شد. از ابتدا نقد و بررسی تجربی پیش‌آزمایشی و اصلاح و اعمال تغییرات لازم طرح برای اجرای آزمایشی در سال ۸۲ - ۸۳ آماده شد. در تاریخ ۸۲/۶/۱۲ کمیسیون شورای عالی آموزش و پرورش دستورالعمل ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان را تصویب کرد.

در چند مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش برای الگوی جدید ارزشیابی تحصیلی عنوان «توصیفی» برگزیده شده است که همچنان برای الگوی جدید به کار می‌رود. مصوبات ذکر شده عبارتند از: مصوبه شماره ۶۷۹ مورخ ۸۱/۸/۳۰، مصوبه شماره ۷۱۰ مورخ ۸۳/۶/۳ شورای عالی آموزش و پرورش و مصوبه شماره ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۲/۶/۱۲.

حسینی (۱۳۸۹) در بیان چستی نظام ارزش‌یابی کیفی و توصیفی می‌گوید: «در این صورت ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد». یعنی ارزشیابی به گونه‌ای سامان می‌یابد که به یادگیری بهتر می‌انجامد، لذا قوت و ضعف‌های

صحيح آن هستيم و نقاط قوت آن همچنان مورد غفلت واقع شده است.

پژوهش حاضر بر آن است تا با شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح از دیدگاه معلمان و کارشناس مسؤولان آموزش ابتدایی به عنوان مجریان اصلی آن مشکلات پیش روی آن را تبیین نماید.

### روش پژوهش

رویکرد این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته با ۷۲ سؤال بسته پاسخ در ۱۱ حیطه استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه پژوهش معلمان پایه‌های اول تا سوم و کارشناس مسؤولان آموزش ابتدایی شهر اصفهان بودند که بر اساس نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه مورد مطالعه با استفاده از فرمول کوکران محاسبه گردید. از تعداد پرسشنامه‌های پخش شده ۱۶۵ پرسشنامه از معلمان و ۹ نفر از کارشناس مسؤولان نواحی شش گانه و اداره کل آموزش و پرورش شهر اصفهان عودت داده شد. پس از جمع‌آوری اطلاعات برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تی تک نمونه‌ای و واریانس یک طرفه و آزمون تی مستقل استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول: به چه میزان عدم آگاهی معلمان و کارشناس مسؤولان از مفاهیم جدید در حوزه تعلیم و تربیت مانع از اجرای صحيح طرح ارزشیابی توصیفی شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۱، بین میانگین مرزی و دیدگاه هیچ یک از دو گروه معلمان و کارشناسان تفاوت معنادار وجود ندارد ( $p > 0.05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این دو گروه با خط برش برابر است. لذا فرضیه اول تحقیق مبنی بر عدم آگاهی از مفاهیم جدید حوزه تعلیم و تربیت از دید معلمان و کارشناسان تأیید نمی‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطه در حد قابل قبول است.

سؤال دوم: به چه میزان عدم آگاهی معلمان و کارشناس مسؤولان از فرآیند یاددهی و یادگیری مانع اجرای صحيح ارزشیابی توصیفی بوده است؟

عملکرد دانش‌آموزان از این جهت بررسی می‌شود که برای برطرف کردن تغییر ضعیف‌های یا بهبود قوت‌ها راه حل پیدا می‌شود نه این که صرفاً ضعیف‌ها و یا قوت‌ها منعکس یا فقط شمارش می‌گردد. در ارزشیابی کیفی و توصیفی، ارزشیابی از بهبود یادگیری دانش‌آموزان نه نتایج یادگیری است نقش ارزشیابی در خدمت یادگیری است نه اندازه‌گیری میزان آن (Hassani, 2010).

اهداف اجرای این طرح را می‌توان به صورت زیر برشمرد: ۱) اصلاح روند یاددهی - یادگیری ۲) ارتقای سطح بهداشت روانی و ۳) توجه به حیطه‌های مختلف فراگیران که شامل حیطه‌های دانش نگرش و توانش می‌شود. استفاده از ابزارهای گوناگون در جمع‌آوری اطلاعات در باره میزان و چگونگی تحقق اهداف آموزشی که شامل: الف) ثبت مشاهدات (فهرست واریسی یا چک لیست و واقعه نگاری)

ب) انواع آزمون‌های عملکردی

پ) تکالیف درسی و فعالیت‌های یادگیری

ت) خودسنجی همسال سنجی

ث) آزمون‌های مداد کاغذی

ج) سنجش والدین و ابزار نگهداری و سامان‌دهی اطلاعات و شواهد جمع‌آوری شده یعنی پوشه کار و دفتر ثبت مشاهدات و سپس تحلیل داوری و قضاوت و در نهایت بازخورد در غالب گزارش‌های پیشرفت تحصیلی است.

جایگزینی ارزشیابی توصیفی به جای امتحانات سنتی آغاز یک فرصت است که در صورت اجرای صحيح قادر خواهد بود با ارائه چهره جدید از اهداف و ابزارهای ارزشیابی تحولات بنیادین و گسترده‌ای را در سایر مؤلفه‌های آموزش و پرورش ایجاد کند. در غیر این صورت ممکن است به جای بهبود وضعیت موجود خطراتی را به دنبال داشته باشد (Sheykhani, 2010).

تنوع در ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات سبب جامع و کامل بودن اطلاعات در حیطه‌های مختلف یادگیری جهت تصمیم‌گیری در جهت بهبود آن و لذت بخش و مستمر بودن آن می‌گردد. با وجود اجرای این طرح از دهه ۸۰ در کشور ما هنوز شاهد وجود نقاط ضعف مشکلات در اجرای

میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست ( $p < 0/05$ ) و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است. بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در سطح پایین‌تری قرار دارد. لذا فرضیه چهارم تحقیق مبنی بر عدم تناسب برنامه‌های درسی با ارزشیابی توصیفی معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال پنجم: به چه میزان عدم استفاده صحیح از ابزارهای ارزشیابی توصیفی مانع از اجرای صحیح طرح شده است.

با توجه به نتایج جدول شماره ۵، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0/05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این گروه با خط برش برابر نیست و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 16/11$ ). اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست ( $p > 0/05$ ) و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است. بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در سطح پایین‌تری قرار دارد. لذا فرضیه پنجم تحقیق مبنی بر عدم استفاده صحیح از ابزار از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال ششم: به چه میزان عدم آموزش صحیح معلمان در جریان اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مانع از اجرای درست آن شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۶، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0/05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این گروه با خط برش برابر نیست و به دلیل بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 15/19$ ) اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست ( $p > 0/05$ ). و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است. بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در

با توجه به نتایج جدول شماره ۲، بین میانگین مرزی و دیدگاه دو گروه معلمان و کارشناسان تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، میانگین این دو گروه با خط برش برابر نیست. اما این تفاوت در دو گروه کاملاً متفاوت است، به صورتی که در بین معلمان این مقدار بیشتر از ۳ و در بین کارشناسان کمتر از ۳ است ( $p < 0/05$ ) بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در سطح پایین‌تر از میانگین قرار دارد که نشان دهنده عدم آگاهی معلمان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی است. لذا فرضیه دوم تحقیق مبنی بر عدم آگاهی از فرایند یاددهی و یادگیری از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال سوم: به چه میزان عدم توجه به ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان مانع از اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۳، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود ندارد ( $p > 0/05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این گروه با خط برش برابر است. اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار است ( $p < 0/05$ ). که پایین‌تر از میانگین مرزی بوده، نشان از آگاهی بیشتر این گروه نسبت به معلمان دارد ( $t = -3/39$ ). بدین معنی که میزان آگاهی معلمان در این حیطة خوب اما سوم تحقیق مبنی بر ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال چهارم: به چه میزان عدم تناسب برنامه‌های درسی با ارزشیابی توصیفی مانع از اجرای درست طرح آن شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0/05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این گروه با خط برش برابر نیست و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 11/59$ ). اما

از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال نهم: به چه میزان عوامل سازمانی مرتبط با اجرای طرح مانع از اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۹، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0.05$ ). و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 12/15$ ). اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است ( $p > 0.05$ ). بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در این حیطة نیز در سطح پایین‌تری به نسبت کارشناسان قرار دارد. لذا فرضیه نهم تحقیق نیز مبنی بر میزان عوامل سازمانی در اجرای صحیح ارزشیابی از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال دهم: به چه میزان عدم توجه به منابع کالبدی و آموزشی مرتبط با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مانع از اجرای صحیح آن شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۱۰، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0.05$ ) و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 23/43$ ). اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است ( $p > 0.05$ ). بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در این حیطة نیز همچنان در سطح پایین‌تری به نسبت کارشناسان قرار دارد. لذا فرضیه دهم تحقیق نیز مبنی بر عدم توجه به منابع کالبدی و آموزشی در اجرای ارزشیابی توصیفی از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در سطح پایین‌تری قرار دارد. لذا فرضیه ششم تحقیق مبنی بر عدم آموزش صحیح به معلمان از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد.

سؤال هفتم: عدم توجه والدین به عنوان چالش و مانعی از اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی شده است؟

با توجه به نتایج جدول شماره ۷، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0.05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این گروه با خط برش برابر نیست. و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 12/14$ ). اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست ( $p > 0.05$ ) و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است. بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در این حیطة هم در سطح پایین‌تری قرار دارد. لذا فرضیه هفتم تحقیق مبنی بر عدم توجه والدین از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی با هم برابر نیست.

سؤال هشتم: به چه میزان عدم همکاری والدین مانع از اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی شده است؟

از دیدگاه هر دو گروه معلمان و کارشناسان مسؤول در آموزش ابتدایی، عدم همکاری والدین وجود چالش در این زمینه را تأکید می‌کند. مؤلفه‌هایی چون عدم همکاری والدین در تکمیل فرم‌ها و آزمون‌های والدین سنجی و همکاری تنها در تهیه پوشه کار از جمله چالش‌های موجود در این حیطة است. با توجه به نتایج جدول شماره ۸ بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0.05$ ). به عبارت دیگر، میانگین این گروه با خط برش برابر نیست. و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 8/49$ ). اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار نیست و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است ( $p > 0.05$ ). بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در این حیطة نیز در سطح پایین‌تری قرار دارد. لذا فرضیه هشتم تحقیق مبنی بر عدم همکاری والدین در ارزشیابی توصیفی

نیست و نشان دهنده آگاهی آنان در حد متوسط است ( $p < 0/05$ ). بدین معنی که میزان آگاهی کارشناسان در این حیطة خوب اما آگاهی معلمان در این حیطة نیز همچنان در سطح پایین‌تری به نسبت کارشناسان قرار دارد. لذا فرضیه یازدهم تحقیق نیز مبنی بر عدم وجود ارتباط بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی از دید معلمان و کارشناسان تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که آگاهی معلمان و کارشناسان در این حیطة از ارزشیابی توصیفی نیز با هم برابر نیست.

سؤال یازدهم: به چه میزان عدم وجود ارتباط بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی مانع از اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی شده است؟  
با توجه به نتایج جدول شماره ۱۱، بین میانگین فرضی و دیدگاه معلمان تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0/05$ ) و به علت بالاتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به عدم آگاهی معلمان در این حیطة پی برد ( $t = 14/38$ ). اما میانگین این سؤال در کارشناسان دارای تفاوت معنادار

جدول ۱ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم آگاهی از مفاهیم جدید حوزه تعلیم و تربیت از دید معلمان و کارشناسان

سؤال اول	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم آگاهی از مفاهیم جدید تعلیم و تربیت	معلمان	۱۵۶	۲/۹۴	.۷۷	-۸۹۲	۱۵۵	۰/۳۷
	کارشناسان	۸	۲/۶۷	۰/۴۵	-۲/۰۳	۷	۰/۰۸

جدول ۲ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم آگاهی از فرایند یاددهی و یادگیری از دید معلمان و کارشناسان

سؤال دوم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم آگاهی از فرایند یاددهی و یادگیری	معلمان	۱۵۸	۳/۲۶	.۷۳	۴/۴۷	۱۵۷	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۲/۴۰	۰/۳۸	-۴/۳۱	۷	۰/۰۰۴

جدول ۳ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان از دید معلمان و کارشناسان

سؤال سوم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم توجه به ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان	معلمان	۱۵۸	۲/۹۹	۰/۸۳	-۰/۰۶	۱۵۷	۰/۹۴۹
	کارشناسان	۸	۲/۳۹	۰/۵۰	-۳/۳۹	۷	۰/۰۱۲

جدول ۴ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم تناسب برنامه‌های درسی با ارزشیابی توصیفی از معلمان و کارشناسان

سؤال چهارم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم تناسب برنامه‌های درسی با ارزشیابی توصیفی	معلمان	۱۵۳	۳/۷۵	۰/۷۷	۱۱/۵۹	۱۵۲	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۲/۹۵	۰/۶۳	-۱/۸۸	۷	۰/۸۵۷

جدول ۵ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم استفاده صحیح از ابزارهای ارزشیابی توصیفی

سؤال پنجم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم استفاده صحیح از ابزارهای ارزشیابی توصیفی	معلمان	۱۵۴	۳/۸۲	۰/۶۳	۱۶/۱۱	۱۵۳	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۲/۹۶	۰/۳۹	-۰/۲۵۸	۷	۰/۸۰۴

جدول ۶ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم آموزش صحیح به معلمان

سؤال ششم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم آموزش صحیح معلمان	معلمان	۱۵۸	۳/۹۶	۰/۷۹	۱۵/۱۹	۱۵۷	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۳/۴۱	۰/۶۱	۱/۹۳	۷	۰/۰۹۵

جدول ۷ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم توجه والدین از دید معلمان و کارشناسان

سؤال هفتم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم توجه والدین	معلمان	۱۵۷	۳/۶۷	۰/۶۹	۱۲/۱۴	۱۵۶	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۳/۱۵	۰/۷۱	۰/۵۹۳	۷	۰/۵۷۲

جدول ۸ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم همکاری والدین در ارتباط با ارزشیابی توصیفی از دید معلمان و

کارشناسان

سؤال هشتم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم همکاری والدین	آموزگاران	۱۵۷	۳/۶۳	۰/۹۳	۸/۴۹	۱۵۶	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۲/۷۵	۰/۶۸	-۱/۰۳	۷	۰/۳۳۶

جدول ۹ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب میزان عوامل سازمانی در اجرای صحیح ارزشیابی از دید معلمان و

کارشناسان

سؤال نهم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عوامل سازمانی مرتبط با اجرای طرح	معلمان	۱۵۶	۳/۷۸	۰/۸۱	۱۲/۱۵	۱۵۵	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۲/۸۰	۰/۶۴	-۰/۸۵	۷	۰/۴۱۹

جدول ۱۰ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم توجه به منابع کالبدی و آموزشی در اجرای ارزشیابی توصیفی

سؤال دهم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم توجه به منابع کالبدی و آموزشی	معلمان	۱۵۷	۴/۲۷	۰/۶۸	۲۳/۴۳	۱۵۶	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۳/۴۷	۰/۷۰	۱/۹۱	۷	۰/۰۹۸

جدول ۱۱ - خلاصه نتایج آزمون t بر حسب عدم وجود ارتباط بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی

سؤال یازدهم	نوع شغل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
عدم وجود ارتباط بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی	معلمان	۱۶۰	۴/۰۷	۰/۹۳	۱۴/۳۸	۱۵۹	۰/۰۰۰
	کارشناسان	۸	۲/۸۱	۰/۹۲	-۰/۵۷۴	۷	۰/۵۸۴



جدول ۱۲ - توزیع فراوانی و درصد موانع و چالش‌های ارزشیابی توصیفی از دید آموزگاران و کارشناسان

میانگین نمره بالای ۳		میانگین نمره زیر ۳		سؤالات اصلی پژوهش	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۳۸/۸	۶۲	۵۸/۸	۹۴	آموزگاران	عدم آگاهی از مفاهیم جدید تعلیم و تربیت
۱۲/۵	۱	۸۷/۵	۷	کارشناسان	
۵۹/۴	۹۵	۳۹/۴	۶۳	آموزگاران	عدم آگاهی از فرایند یاددهی و یادگیری
-	-	۱۰۰/۰	۸	کارشناسان	
۴۶/۹	۷۵	۵۱/۹	۸۳	آموزگاران	عدم توجه به ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان
-	-	۲۱/۹	۸	کارشناسان	
۷۳/۸	۱۱۸	۶۲/۵	۳۵	آموزگاران	عدم تناسب برنامه‌های درسی با ارزشیابی توصیفی
۳۷/۵	۳	۸/۸	۵	کارشناسان	
۸۷/۵	۱۴۰	۶۲/۵	۱۴	آموزگاران	عدم استفاده صحیح از ابزارهای ارزشیابی توصیفی
۳۷/۵	۳	۱۱/۹	۵	کارشناسان	
۸۶/۹	۱۳۹	۲۵/۰	۱۹	آموزگاران	عدم آموزش صحیح معلمان
۷۵/۰	۶	۱۷/۵	۲	کارشناسان	
۸۰/۶	۱۲۹	۵۰/۰	۲۸	آموزگاران	عدم توجه والدین
۵۰/۰	۴	۲۵/۶	۴	کارشناسان	
۷۲/۵	۱۱۶	۷۵/۰	۴۱	آموزگاران	عدم همکاری والدین
۲۵/۰	۲	۱۸/۸	۶	کارشناسان	
۷۸/۸	۱۲۶	۷۵/۰	۳۰	آموزگاران	عوامل سازمانی مرتبط با اجرای طرح
۲۵/۰	۲	۵/۰	۶	کارشناسان	
۹۳/۱	۱۴۹	۵۰/۰	۸	آموزگاران	عدم توجه به منابع کالبدی و آموزشی
۵۰/۰	۴	۲۶/۹	۴	کارشناسان	
۷۳/۱	۱۱۷	۷۵/۰	۴۳	آموزگاران	عدم وجود ارتباط بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی
۲۵/۰	۲	۸/۸	۶	کارشناسان	
۸۱/۹	۱۳۱	۸۷/۵	۱۴	آموزگاران	کل سؤالات پرسشنامه
۱۲/۵	۱		۷	کارشناسان	

## بحث و نتیجه‌گیری

در زمینه سؤال اول پژوهش و با توجه به نتایج جدول شماره ۱، بین میانگین فرضی و دیدگاه معلمان و کارشناسان تفاوت معناداری وجود ندارد و این نشان دهنده از آگاهی معلمان از مفاهیم جدید در حوزه تعلیم و تربیت است که در این زمینه مانعی در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به شمار نمی‌آید.

پژوهش حاضر نشان داد که انجام ارزشیابی تنها بر اساس محتوای کتب درسی، ارزشیابی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون‌های مدادکاغذی و همانندی آزمون‌های عملکردی و آزمون‌های مداد کاغذی در هدف ارزیابی و ارزشیابی آزمون‌ها برای یادگیری دانش‌آموزان براساس رفتار قابل مشاهده آنان از مؤلفه‌های آگاهی معلمان از مفاهیم جدید در حوزه تعلیم و تربیت است که از دیدگاه آنان چالشی در این حیطة در اجرای ارزشیابی توصیفی نیست.

میرحسینی و پریخ (۱۳۸۵) در تحقیق خود نشان دادند که معلمان تفاوت اصلی طرح ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی را در روش ارزشیابی می‌دانند و کمی بیش از نیمی از آنها فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس را به عنوان تفاوت روش سنتی با طرح مشخص کرده‌اند.

نتایج این پژوهش در این حیطة با نتایج تحقیق میرحسینی و پریخ (۱۳۸۵) همسو است، اما با نتیجه پژوهش شیخیانی (۱۳۸۹) مبنی بر استفاده معلمان از آزمون‌های مداد کاغذی را با وجود فرایند مدار بودن طرح ارزشیابی توصیفی به عنوان یکی از آسیب‌های این طرح هم‌خوانی ندارد. همچنین این پژوهش نشان داد که معلمان مقایسه نمرات برای رتبه‌بندی دانش‌آموزان را مناسب نمی‌دانند. پژوهشگر معتقد است که کاهش زمان مطالعه و آموزش معلمان چه به صورت ضمن خدمت یا آموزش‌های رسمی، موجب پایین بودن سطح آگاهی آنان و عدم به روز بودن اطلاعات لازم در این حوزه می‌گردد.

در زمینه سؤال دو پژوهش با توجه به نتایج جدول شماره ۲، بین میانگین فرضی و دیدگاه دو گروه معلمان و کارشناسان تفاوت معناداری وجود دارد که نمایانگر وجود فاصله میان آگاهی معلمان و کارشناسان در این زمینه است و از دیدگاه معلمان و کارشناسان نشان از عدم آگاهی

معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به عنوان یک مانع دارد.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که وجود ضعف در یادگیری دانش‌آموزان به علت کاهش تکرار و تمرین بر روی آموخته‌ها و کمتر درگیر شدن آنها با مطالب درسی، یادگیری در سطوح پایین شناختی و در نتیجه پایین آمدن توان علمی، کاهش عمق یادگیری و کم توجهی به دانش پایه در دانش‌آموزان موانع و چالش‌های موجود در این حیطة است که این نتایج با نتایج تحقیقات (Rezaei & Seyf, 2006, Abou Mohammadi & Khanghahi, 2004)

که به افزایش بازده وسطح کیفی یادگیری به عنوان آثار مثبت طرح، (Haghighi, 2005) بالاتر بودن سطوح یادگیری در ارزشیابی مستمر، (Amiri, 2006) کیفیت فزاینده یاددهی یادگیری و حقیقی و فرج الهی (۱۳۸۶) که به تعمیق یادگیری در دانش‌آموزان طرح توصیفی و همچنین (Zamani Farfd, 2009 & Aghababaeian, 2010) که در نتایج پژوهش‌های خود به درگیر شدن بیشتر دانش‌آموزان با کلاس و مطالب درسی اشاره کرده‌اند، در این قسمت هم‌خوانی ندارد. اما زمانی فرد (Zamani Fard, 2009) در تحقیق خود به کم شدن تلاش دانش‌آموزان و تکرار و تمرین در منزل و پایین آمدن سطح علمی آنها اشاره کرده است که با نتایج پژوهش حاضر در این قسمت همسو است. پژوهشگر معتقد است که دلیل کم شدن تکرار و تمرین و جدی نبودن مطالب درسی توسط دانش‌آموزان در این طرح می‌توان به نهادینه نشدن یادگیری در آنان و توجه کردن به انگیزه‌های بیرونی برای علاقمندی به یادگیری توسط معلمان و والدین برای این امر است.

نقش معلم به عنوان تکیه‌گاه یادگیری، کاهش روحیه تحقیق و پژوهش در دانش‌آموزان، حل مسائل درسی به صورت فردی و نه گروهی در کلاس از دیگر موانع موجود در این حیطة است که در این پژوهش بدان‌ها پرداخته شده است. که با نتایج تحقیقات (Zamani Farfd, 2009 & Aghababaeian, 2010) به نقش معلم به عنوان مشاور، راهنما و تسهیل کننده فرایند یاددهی و یادگیری، حل مسائل به صورت مشارکتی و گروهی در کلاس و افزایش

فردی دچار مشکل می‌کند، از جمله موانع و چالش‌ها در این حیطه است.

محمدی (۱۳۸۴) در تحقیق خود نشان داد که مشارکت و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی است (Mohammadi, 2005).

زمانی فرد (۱۳۸۸) به شیوه ارزشیابی در این طرح اشاره کرده است و بیان می‌کند که دانش‌آموزان همیشه به صورت گروهی ارزشیابی می‌شوند و تکیه بر معلومات گروه است و در ارزشیابی فردی دچار مشکل می‌شوند. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات (Zamani Farfd, 2009 & Aghababaeian, 2010) در این قسمت همسو است ولی با نتیجه تحقیق محمدی (۱۳۸۴) هم‌خوانی ندارد.

تحقیق حاضر همچنین نشان داد که وجود اضطراب در دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های گروهی مانع از فعالیت صحیح آنان می‌شود و افزایش اضطراب به دلیل توجه به جملات و عبارات کیفی از دیگر موانع موجود در این قسمت است. در پژوهشی (Doltil, 1994) در زمینه اجرای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان بدون اتخاذ نمره نشان داده شد که معلمان و دانش‌آموزان از این گونه ارزشیابی رضایت داشته، کمتر دچار اضطراب شده و بهداشت روانی آنها حفظ شده است. همچنین نتایج تحقیقات (Abou Mohammadi & Khanghaei, 2004, Amiri, 2006, ebrahimi, 2008, Rezaei, 2005) مبنی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان در این طرح و همچنین نتایج تحقیقات (Doltil, 1994, Loucas & Mourfy, 2007) هم‌خوانی ندارد. پژوهشگر معتقد است که نداشتن مهارت کافی معلمان در اجرای فعالیت‌های گروهی و عدم توجه به تفاوت‌های فردی را می‌توان دلیل نا کارآمدی انجام فعالیت‌های گروهی در ارزشیابی توصیفی دانست.

با توجه به سؤال چهارم پژوهش و نتایج جدول شماره ۴، بین میانگین فرضی و دیدگاه معلمان و کارشناسان تفاوت معناداری وجود دارد که این حاکی از عدم آگاهی معلمان در این حیطه و وجود آگاهی در کارشناسان در حد متوسط است. بنابراین در سؤال چهارم از دیدگاه معلمان و

تحقیق و جستجو در دانش‌آموزان این طرح دانسته‌اند، هم‌خوانی ندارد.

پژوهش حاضر نشان داد که توجه بیش از اندازه به بازخوردهای توصیفی و جملات کیفی نه خود یادگیری و افزایش فعالیت‌ها که سبب شلوغی و ازدحام کلاس‌ها شده است از موانع دیگر اجرای طرح است که با نتایج پژوهش زمانی فرد و آقاعابدینی (Zamani Farfd, 2009 & Aghababaeian, 2010) مبنی بر فعال‌تر شدن به دلیل انجام کارهای گروهی و شلوغی کلاس‌ها در این طرح همسو است. همچنین نتایج این مطالعه با پژوهش محمدی (Mohammadi, 2005, Abou Mohammadi & Khanghaei, 2004) مبنی بر وجود نظم و انضباط کمتر در دانش‌آموزان طرح ارزشیابی کیفی نسبت به ارزشیابی سنتی همسو است. اما با نتایج تحقیقات (Ebrahimi, 2008, Hassani & Ahmadi, 2004, Amiri, 2006) که به افزایش علاقه مندی به درس اشاره کرده‌اند، هم‌خوانی ندارد. همچنین این پژوهش نشان داد که به دلیل افزایش کار معلمان در این طرح آنان زمان کافی برای تعامل و هم‌فکری با همکارانشان را ندارند. پژوهشگر معتقد است که کاهش زمان مطالعه و آموزش معلمان چه به صورت ضمن خدمت یا آموزش‌های رسمی موجب پایین بودن سطح آگاهی آنان و عدم به روز بودن اطلاعات در این حوزه می‌گردد.

در زمینه سؤال سوم پژوهش و نتایج استخراج شده از جدول شماره ۳، بین میانگین به دست آمده با دیدگاه معلمان تفاوت معناداری وجود دارد ولی در بین کارشناسان تفاوت معنادار نیست که این نشان دهنده بالاتر بودن سطح آگاهی کارشناسان نسبت به معلمان در این زمینه است. از دیدگاه این معلمان عدم توجه به بهداشت روانی دانش‌آموزان به عنوان یکی از موانع و چالش‌ها در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است.

پژوهش حاضر نشان داد که توجه بر انگیزه‌های بیرونی که سبب کاهش انگیزه‌های درونی برای یادگیری در دانش‌آموزان شده است، عدم توجه به انجام صحیح فعالیت‌های گروهی که مانع از ایجاد روحیه مشارکتی و پذیرش مسؤولیت در گروه توسط دانش‌آموزان می‌شود، وجود ارزشیابی گروهی که دانش‌آموزان را در ارزشیابی‌های

Sheykhani, 2010, Zamani Fard, 2009, Mohaghigh  
(Moeen, 2003, Aghababaeian, 2010).

در پژوهش (Hasani & Ahmadi, 2004) نیز افزایش  
کار معلم به عنوان یکی از نقاط ضعف طرح اشاره شده  
است.

- انجام فعالیت‌های گروهی با توجه به نقش آن در  
فرایند یاددهی و یادگیری مستلزم داشتن مهارت دانش  
و نگرش مثبت معلمان نسبت به آن و وجود فضا و امکانات  
آموزشی کافی است که عدم وجود آنها می‌تواند سبب ایجاد  
بی‌انضباطی و عدم کارایی کارهای گروهی باشد.

محمدی (Mohammadi, 2005) در تحقیق خود به  
وجود فعالیت و تعامل بیشتر در ارزشیابی توصیفی نسبت به  
ارزشیابی سنتی و نظم و انضباط کمتر آنها نسبت به ارزشیابی  
سنتی اشاره کرده است.

اجرای کار گروهی برای پایه‌های این طرح مناسب  
نیست و انتخاب گروه‌ها توسط معلمان در بسیاری از موارد  
سبب همکاری نکردن دانش‌آموزان می‌شود. که نتایج حاصل  
از این قسمت با نتایج حاصل از تحقیق (Zamani Fard, 2009)  
همسو است.

- پوشه کار مجموعه فعالیت‌ها و گزارشات پیشرفت  
دانش‌آموزان با هدف ارزیابی تکوینی صورت می‌گیرد.  
(Hatching, 2006) در نتایج تحقیق خود در مورد پوشه کار  
به موارد زیر اشاره می‌کند. انتخاب فعالیت‌ها برای پوشه  
کارتوسط دانش‌آموز، دخیل بودن دانش‌آموز در تنظیم و  
مدیریت آن و دادن بازخوردهای مناسب در مورد نقاط قوت  
و ضعف کارها

توجه بیش از حد به پوشه کار یا کار پوشه که به  
عبارتی ارزشیابی توصیفی رابه ارزشیابی پوشه‌ای مبدل  
نموده است و از نقش انگیزشی و اصلاحی آن در بهبود  
یادگیری کاسته و آن را تنها به بایگانی کردن اطلاعات  
و فعالیت‌ها تبدیل نموده است. ساماندهی پوشه کار توسط  
معلمان علاوه بر وقت‌گیر بودن سبب کاهش تعامل معلم با  
دانش‌آموزان شده است.

نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج تحقیق  
(ZamaniFard, 2009, Aghababaeian, 2010, Sheykhani, )

کارشناسان عدم تناسب برنامه‌های درسی با طرح ارزشیابی  
توصیفی به عنوان چالشی در اجرای آن به شمار می‌رود.

معین (Moeen, 2003) به ارزشیابی اجرای پیش  
آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی پرداخت و بیان کرد که  
حجم کتاب‌های درسی پایه اول ابتدایی حتی در دو کتاب  
جدید بخوانیم و بنویسیم بسیار زیاد بوده، امکان تحقق  
بخشیدن و سنجش میزان تحقق اهداف مطرح شده در  
کتاب‌های توصیفی را از دانش‌آموزان و معلمان گرفته است  
و ارتباط مفاد طرح با برنامه درسی پایه اول ابتدایی  
ساختاری نبوده و گسسته است.

عدم تناسب و هم‌خوانی محتوای کتاب‌های درسی با  
ابزارها و اهداف ارزشیابی توصیفی و حجم زیاد کتب درسی  
از دیگر موانع و مشکلات در اجرای طرح است که با زمان  
کلاس و شرایط اجرای طرح ارزشیابی توصیفی متناسب  
نیست. که نتایج حاصل با تحقیق زمانی فرد، آقاعابدینی،  
محقق معین همسو است (Zamani Fard, 2009, )  
(Aghababaeian, 2010, Mohaghigh Moeen, 2003).

در زمینه سؤال پنجم پژوهش و با توجه به نتایج جدول  
شماره ۵، بین میانگین فرضی و دیدگاه معلمان تفاوت  
معناداری وجود دارد ولی این میانگین در کارشناسان تفاوت  
معناداری وجود ندارد. این نشان از سطح آگاهی بالاتر  
کارشناسان نسبت به معلمان است و عدم استفاده صحیح از  
ابزار توسط معلمان از دیدگاه معلمان و کارشناسان مانعی  
در اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی است.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از وجود چالش‌های متعدد  
در این حیطة است که عبارتند از:

- استفاده نادرست و غیر هدفمند از ابزارها مانند  
آزمون‌های عملکردی و بی‌توجهی به کارایی دیگر ابزارهای  
ارزشیابی توصیفی که باعث افزایش فشار کار معلمان و  
کاهش زمان آموزش شده است. نتایج حاصل از قسمت با  
نتایج حاصل از تحقیقات (Abou Mohammadi & )  
(Khangaei, 2004) مبنی بر وقت‌گیر بودن طرح و همچنین  
با نتایج تحقیقات همسو است (Mortezaei Nejad, 2005, )

استفاده می‌کنند و به دلیل حجم زیاد کار و کمبود وقت تمایل بیشتری به این ابزار در مقایسه با دیگر ابزار مانند ارائه کلاسی، کنفرانس، نمایش و مشاهده دارند که بر کیفیت یادگیری مؤثر است. آنان معتقدند که ابزارهای خودسنجی و همسال سنجی به درستی به کار گرفته نمی‌شود که یافته حاصل از این قسمت پژوهش با نتایج حاصل از تحقیق (Aghababaeian, 2010) همسو است.

در زمینه سؤال ششم پژوهش مبنی بر عدم آموزش صحیح به معلمان به عنوان یکی از چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی با توجه به نتایج جدول شماره ۶، بین میانگین مرزی و دیدگاه معلمان تفاوت معناداری وجود دارد ولی این میانگین در کارشناسان معنادار نیست و بالاتر بودن میانگین هر دو گروه از میانگین مرزی نشان از وجود چالش در این زمینه از دیدگاه معلمان و کارشناسان است.

دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان را می‌توان در سه محور ۱- زمان آموزش ضمن خدمت معلمان ۲- استادان و مربیان دوره‌ها و ۳- روش آموزش ضمن خدمت مورد بررسی قرار داد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مورد زمان آموزش کافی نبودن زمان دوره آموزش‌ها و زمان نامناسب برگزاری این دوره‌ها از جمله موانع موجود در این زمینه است که با نتایج تحقیقات (Hasani & Ahmadi, 2004) مبنی بر عدم آموزش کافی معلمان به عنوان یکی از نقاط ضعف طرح و همچنین با تحقیقات (Mir Hosseini & Parirokh, 2006) همسو است.

عدم اطلاعات کافی در مورد طرح و توجیه نبودن مدرسان دوره‌ها تغییر نیافتن محتوای دوره‌ها بر حسب نیاز معلمان و مسائل و مشکلات آنها عملی و کارگاهی نبودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت و کاربردی نبودن آموزش‌ها و نداشتن فرصت مطالعاتی پس از هر دوره آموزش ضمن خدمت جهت رفع اشکال، از چالش‌های دیگر موجود در این حیطه است که با نتایج تحقیق (Zamani Farfd, 2009 & Aghababaeian, 2010) هم‌خوانی دارد.

پیرامون هفتم پژوهش، نتایج جدول شماره ۷ حاکی از وجود تفاوت معنادار از دیدگاه معلمان نسبت به مسأله عدم توجیه والدین در طرح ارزشیابی توصیفی است. ولی در

مبنی بر وقت‌گیر و جاگیر بودن پوشه کار و بی تأثیر بودن آن بر یادگیری همسو است. پژوهشگر معتقد است که وجود تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها و توجه بیش از اندازه به پوشه کار و اهمیتی که به آن داده می‌شود و زمانی که معلمان برای تنظیم آن صرف می‌کنند، معلمان را از تأثیرات مثبت پوشه کار بر یادگیری دانش‌آموزان دور داشته است.

معین (۱۳۸۲) به ارزشیابی اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی پرداخت. او به این نتیجه رسید که ابزارهای چهارگانه ارزشیابی توصیفی اشکالات زیادی دارد و باید در چارچوب یک برنامه درسی منسجم برای پایه اول ابتدایی تغییرات اساسی در آن، متناسب با برنامه درسی و مقتضیات آموزشی صورت گیرد.

- کارنامه توصیفی که ابزار گزارش پیشرفت تحصیلی هستند و ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی و انتظارات منطبق با اهداف و برنامه درسی را برای هر یک از این حیطه‌ها در بر می‌گیرند. شاخص‌های مورد نیاز برای ارزیابی کامل دانش‌آموزان در بعضی از موارد تنظیم نشده است و پر کردن آن برای معلمان به دلیل تعداد زیاد دانش‌آموزان وقت‌گیر و دشوار است. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج (Zamani Fard, 2009, Aghababaeian, ) (2010) همسو است.

- کمبود وقت و عدم تمایل معلمان برای پر کردن چک لیست یا سیاهه رفتار مثبت مشاهدات که با تحقیق (Aghababaeian, 2010) همسو است.

- نداشتن مهارت معلمان در استفاده از واقعه‌نگاری یا ثبت رویداد یکی از مشکلات در اجرای درست طرح است که (Zamani Fard, 2009) نیز در تحقیق خود بدان اشاره نمود.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که ابزارهای ارزشیابی توصیفی از جمله کارنامه توصیفی، پوشه کار و چک لیست دارای اشکالات فراوانی است. نتایج این پژوهش در زمینه مشکلات در بحث ابزارهای ارزشیابی توصیفی (معین ۱۳۸۲) همسو است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که معلمان از تکالیف درسی و آزمون‌های عملکردی نسبت به سایر ابزارها بیشتر

که به تعامل بیشتر والدین با مدرسه در این طرح اشاره کرده‌اند، هم‌خوانی ندارد.

در سؤال نهم که نقش عوامل سازمانی به عنوان یکی از چالش‌ها بررسی شده است، بر اساس نتایج جدول شماره ۹، نشان از وجود تفاوت معنادار در دیدگاه معلمان و عدم وجود تفاوت معنادار در دیدگاه کارشناسان بوده است و این آگاهی بالاتر کارشناسان را در این زمینه نشان می‌دهد که در این حیطه عوامل سازمانی یک چالش به شمار می‌آید. در این زمینه می‌توان به عدم اطلاع رسانی صحیح به معلمان و مدیران مدارس، کامل نبودن آیین‌نامه‌های اجرایی از اداره، هزینه‌های بالای ارزشیابی و عدم وجود نظارت دقیق و عدم هماهنگی میان مسئولان و مجریان طرح از موانع موجود در این زمینه است که نتایج این قسمت از پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات حاصل از (Hassani & Ahmadi, 2004, Ebrahimi, 2008, Zamani Fard, 2009, Aghababaeian, 2010) همسو است.

سؤال دهم مانند عوامل سازمانی عوامل کالبدی و آموزشی نیز به عنوان یکی از چالش‌ها در اجرای صحیح طرح از دیدگاه معلمان و کارشناسان تأیید گردید. نتایج جدول شماره ۱۰ وجود تفاوت معنادار بین میانگین مرزی معلمان را نشان می‌دهد ولی در مورد کارشناسان این تفاوت معنادار نبوده است. تحقیق حاضر در زمینه چالش‌های موجود در منابع کالبدی و آموزشی به نتایجی رسیده است: جمعیت زیاد کلاس‌ها، متناسب نبودن تجهیزات و امکانات آموزشی و فضای موجود با اهداف طرح ارزشیابی توصیفی و عدم تناسب دفتر حضور و غیاب و ثبت فعالیت‌های کلاسی با طرح ارزشیابی توصیفی از موانع دیگری است که در این مطالعه حاصل شد و با نتایج پژوهش حسنی و احمدی، حسنی و پریخ و مرتضایی نژاد که جمعیت کلاس‌ها برای طرح ارزشیابی توصیفی مناسب نیست و شلوغی کلاس‌ها را یکی از نقاط ضعف طرح دانسته‌اند و مناسب کلاس‌های پرجمعیت نیست، هم‌خوانی دارد (Mortezaei. Nejad, 2005, Mir Hosseini & Parirokh, 2006, Hassani & Ahmadi, 2004, Zamani Fard, 2009).

در زمینه سؤال یازدهم پژوهش و طبق نتایج جدول شماره ۱۱، بین میانگین فرضی و دیدگاه معلمان تفاوت

کارشناسان این میانگین معنادار نیست و نشان دهنده آگاهی بیشتر کارشناسان نسبت به معلمان است. بنابراین در این زمینه از دید معلمان و کارشناسان مانع وجود دارد.

حسنی (۱۳۸۹) داوری والدین دانش‌آموز در عملکرد آنان و مشارکتشان در ارزشیابی را موجب تقویت این فرآیند می‌داند.

یکی دیگر از موانع اجرای طرح عدم آموزش کافی اولیا است که با نتایج پژوهش حسنی و احمدی که این مسأله را یکی از نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی می‌داند، همسو است (Hassani & Ahmadi, 2004).

در پژوهش (Abou Mohammadi & Khanghaei, 2005) نیز به عدم توجیه والدین به عنوان یکی از نقاط ضعف طرح اشاره شده است.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که عدم آشنایی والدین با ضرورت و اهمیت طرح و فراهم نشدن بستر مناسب جهت پذیرش آن توسط مدارس باعث توجیه نشدن والدین به عنوان یکی از موانع موجود در اجرای صحیح طرح ارزشیابی توصیفی است که با نتایج تحقیقات (Naderi, 2009, Zamani Fard, 2009, Aghababaeian, 2010, Abou Mohammadi & Khanghaei, 2005, Sheykhani, 2010) همسو است. اما با نتایج تحقیقات (Mortezaei Nejad, 2005) مبنی بر تعامل بیشتر والدین با مدرسه هم‌خوانی ندارد.

در زمینه سؤال هشتم پژوهش و طبق نتایج جدول شماره ۸، بین میانگین فرضی و دیدگاه معلمان درباره عدم همکاری والدین در ارزشیابی توصیفی تفاوت معناداری وجود دارد. ولی تفاوت معناداری در میان کارشناسان وجود ندارد و میزان آگاهی کارشناسان و معلمان در این حیطه برابر نیست.

عدم همکاری والدین در تکمیل فرم‌ها و آزمون‌های والدین سنجی و تنها همکاری در تهیه پوشه کار از چالش‌های موجود است. به نظر پژوهشگر علت این امر را می‌توان در عدم آشنایی والدین با ابعاد طرح ارزشیابی توصیفی و اهمیت بیش از اندازه‌ای که به پوشه کار داده می‌شود، دانست. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات (Hassani & Ahmadi, 2004, Mortezaei Nejad, 2005)

### منابع

- Abou Mohammadi M, Khanghaei B. 2004. Analyzing teacher's of elementary school viewpoint on descriptive evaluation in Yazd . Master's thesis. University of Yazd .
- Aghababaeian P. (2010). Understanding of experts of elementary education of descriptive evaluation in Isfahan, 1388-89. Master's thesis, University of Khorasgan.
- Aghazadeh M. 2011. Tools of descriptive evaluation. *Education Quarterly*, 1 (118): 36-39.
- Amiri T. 2006. Analyzing the effects of descriptive evaluation in second and third grade of elementary school and comparing it with quantitative evaluation in Chahar Mahal va Bakhtiari in 1384-1385. Research center of ministry of education, Chahar Mahal va Bakhtiari.
- Doolittle P. 1994. The teacher portfolio assessment. Available from: <http://www.ERIC.ed.gov>. EJ 610719. [Accessed 26 April 2009].
- Ebrahimi A. 2008. Analyzing advantages and disadvantages of the process of performing descriptive evaluation (qualitative) in elementary education of Isfahan. Master's thesis, University of Isfahan.
- Farajolahi M, Haghghi F. 2007. The roll of consistent evaluation in in-depth learning of second grade of elementary students in Tehran. *Education Quarterly*, 4(92): 79-116 .
- Haghghi F. 2005. The roll of consistent evaluation (descriptive) in in-depth learning of second grade of elementary students in Tehran in 1383-84. Master's thesis, University of Payame Nour, Tehran.
- Hassani M, Ahmadi H, 2004. Trial performing report of descriptive evaluation in elected schools in 1383-84. Tehran: Evaluation office of education. P 97-118.
- Hutching P. 2006. The course potfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning. Assessment
- معنادار وجود دارد. ولی در دیدگاه کارشناسان تفاوت معنادار نبوده است. لذا از دیدگاه معلمان و کارشناسان عدم وجود ارتباط بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی به عنوان یکی از موانع و چالش‌ها در اجرای درست طرح ارزشیابی توصیفی تأیید می‌گردد. بی توجهی به یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها با وجود تحقیقات نسبتاً مناسب و مرتبط با طرح ارزشیابی توصیفی در کشور و عدم وجود هماهنگی و همکاری لازم بین آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی برای ارائه عناوین تحقیقاتی مرتبط با این طرح از موانع موجود در این حیطه است. پژوهشگر معتقد است که عدم ارتباط صحیح بین بخش سازمان‌ها و رشته‌های انسانی دانشگاه‌های کشور و عدم درک ضرورت این ارتباط و به روز بودن اطلاعات باعث شده است که آموزش و پرورش از نتایج مثبت این ارتباط دور باشد.
- در یک جمع بندی و با توجه به جدول شماره ۱۲، نتایج به دست آمده نشانگر وجود موانع و چالش‌های پیش روی طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان است که عبارتند از: منابع کالبدی و آموزشی با بالاترین درصد ۹۳/۱٪، آموزش صحیح معلمان با ۸۶/۹٪، توجه والدین ۸۰/۶٪، عوامل سازمانی ۷۸/۸٪، میزان تناسب برنامه‌های درسی ۷۳/۸٪، ارتباط بین آموزش و پرورش و دانشگاه ۷۳/۲٪، عدم همکاری والدین ۷۲/۵٪، نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی ۶۲/۵٪، فرآیند یاددهی و یادگیری ۵۹/۴٪ و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان با ۴۶/۹٪ و در حیطه مفاهیم جدید تعلیم و تربیت چالشی تشخیص داده نشد.
- موانع و چالش‌های پیش روی این طرح از دیدگاه کارشناس مسؤولان به ترتیب آموزش صحیح معلمان با ۷۵٪، توجه والدین و منابع کالبدی و آموزشی با ۵۰٪، میزان تناسب برنامه‌های درسی و نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی با ۳۷/۵٪ و ارتباط بین آموزش و پرورش و دانشگاه و عوامل سازمانی و عدم همکاری والدین با ۲۵٪ هستند و در حیطه‌های یاددهی و یادگیری، ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان و مفاهیم جدید حوزه تعلیم و تربیت از دیدگاه کارشناس مسؤولان چالشی وجود ندارد.

and Education in Higher education, 31(4): 615 - 644 .

Loukas A, Murphy J. 2007. Middle School Perceptions Of School Climate. Examining Protective function on subsequent adjustment problems. Journal of School Psychology, 44:6.23.

Mir Hosseini N, Parirokh M. 2006. Descriptive evaluation, new education system in elementary school in Iran and its place in Iranian libraries: A report from a research. Library and Information science, 11(4): 155-188.

Mortezaei Nejad, A. (2005). Analyzing teachers and parents' viewpoint on descriptive evaluation in first and second in Tehran in 1383-84. Master's thesis. Azad University, Central Branch, Tehran.

Rezaei A, Seyf A. 2006. The effects of descriptive evaluation on cognitive, emotional and psychomotor characteristic of students. Noavari Amouzeshi Quarterly, 18(5): 11-40 .

Seyf A. (2003). Evaluation of process and production of the old and new ways of learning. Tehran: Agah Publication.

Sheykhan M. 2010 March. Th read or chance? Change or transition? A revewi of descriptive evaluation and challenges and damages of performing it. Elementary Education, 13(7-108): 26-29 .

Yarmohammadian M. 2002. Curriculum planning. Tehran: Yadvare Ketab Publication.

Zamani Fard F. 2009. Elementary school teachers' experiences from descriptive evaluation in elementary schools in Isfahan in 1387-88. Master's thesis, University of Khorasgan.