

بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی

کیوان صالحی *
عباس بازرگان **
ناهید صادقی ***
محسن شکوهی یکتا ****

چکیده

کیفیت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که در تعالی یا تباهی فرد و جامعه تأثیرگذار است. نگرش مثبت یا منفی عوامل انسانی تأثیرگذار بر فرایند یاددهی - یادگیری، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت اجرای آن داشته باشد. پژوهش حاضر، با هدف بازنمایی ادراکات معلمان در خصوص آسیب‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به‌انجام رسید. سعی گردید تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه به بازسازی معنایی ادراک معلمان از آسیب‌های احتمالی برنامه ارزشیابی توصیفی پرداخته و نشان داده شود که این مشارکت‌کنندگان، چه درک و ارزیابی، نسبت به آسیب‌های احتمالی دارند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد زنجیره‌ای، پس از ۲۳ مصاحبه، اشباع داده‌ها حاصل شد. برای بررسی ویژگی‌های فنی پژوهش، مبتنی بر دیدگاه تلفیقی، از ملاک‌های چندگانه بهره‌گرفته شد. تحلیل عمیق تجربه‌زیسته معلمان، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش آسیب احتمالی برای دانش‌آموزان نظیر «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی»، «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی» و شش آسیب احتمالی برای معلمان نظیر «کاهش شوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی»، «افت جایگاه معلمان در مدرسه»، گردید. یافته‌ها نشان داد که معلمان مورد مطالعه، آسیب‌های متعدد و متفاوتی را از اثرات اجرای ارزشیابی توصیفی، تجربه کرده‌اند و در مجموع با چالش‌های مضاعفی در فرایند یاددهی - یادگیری روبرو هستند.

واژگان کلیدی: ادراکات معلمان، تجارب زیسته، برنامه ارزشیابی توصیفی، مدارس ابتدایی، آسیب‌های احتمالی، روش کیفی.

* استادیار دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (مسئول مکاتبات: keyvansalehi@ut.ac.ir)

** استاد دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

*** استادیار دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

**** دانشیار دانشگاه تهران؛ عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

مقدمه

بهره‌مندی از رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها، در همهٔ مقاطع آموزشی ضرورت و اهمیت بسیاری دارد، اما این ضرورت در مقطع ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژهٔ آن در کسب مهارت‌های پایه دوجندان است (لی، ۲۰۱۰؛ ساموئل، ۲۰۰۸؛ نیمالو، ۲۰۰۷)^۱. نظام سنجش آموخته‌ها در دوره آموزش ابتدایی باید به گونه‌ای طراحی و اجرا گردد تا دانش‌آموزان ضمن کسب مهارت‌های پایه و فراهم‌سازی فرصت لازم برای پرورش ابعاد چندگانه وجودیشان، لذت یادگیری را احساس کنند (لی، ۲۰۱۰).

به باور متخصصان سنجش آموزش، هدف اساسی نظام سنجش آموخته‌ها، هدایت و غنی‌سازی فرایند یاددهی - یادگیری است (پاوری، ۲۰۱۲؛ سیندلار، ۲۰۱۱؛ شرمیز و دی‌وستا، ۲۰۱۱؛ لیو، ۲۰۱۰؛ جیتومر، ۲۰۰۹؛ نیمالو، ۲۰۰۷)^۲. الگوی مناسب سنجش آموخته‌ها، ضمن تمرکز بر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تأکید بر رویکرد فرایندی و مستمر سنجش فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، سعی دارد تا ضمن سنجش میزان آموخته‌ها و ایفای نقش سازنده در سراسر چرخه طراحی تا اجرای آموزش، شرایط مناسب را برای بهبود سطح و عمق یادگیری و عملکرد فراگیران فراهم نماید، به گونه‌ای که ضمن ایجاد بستر مناسب برای یادگیری معنادار، لذت یادگیری را در ذائقه دانش‌آموزان ایجاد نماید و احساس نیاز به یادگیری مادام‌العمر را در آنان نهادینه کند (شرمیز و دی‌وستا، ۲۰۱۱؛ لمپریانو و آتانسوس^۳، ۲۰۰۹).

مطالعه استرونک و تاکر^۴ (۲۰۰۳)، نشان داد که بدون وجود معلمان توانمند و با کیفیت در کلاس درس، امکان موفقیت هیچکدام از برنامه‌های اصلاح نظام آموزشی وجود ندارد. نقش معلمان تا بدانجا مهم و حیاتی است که می‌توان معلم را در نقش سکاندار اصلی نظام آموزشی تصور نمود. این نقش مهم، در آموزش ابتدایی به دلایلی نظیر پایه‌ای بودن و حساسیت وضعیت دانش‌آموزان دوجندان است. در واقع نظام آموزش ابتدایی به دلیل نقش بی‌بدیلی که در شکل‌دهی به بنیان‌های تربیتی جوامع دارد، رسالت و جایگاه رفیعی دارد (کرنستون، مالفورد، کیتنگ و رید^۵، ۲۰۱۰؛ وزارت

۱. Lee; Samuel; Nxumalo

۲. Pavri; Sindelar; Shermis & Di Vesta; Liu; Gitomer

۳. Lamprianou & Athanasou

۴. Stronge & Tucker

۵. Cranston, Mulford, Keating., & Reid

امور خارجه هلند^۱، ۲۰۰۳)، به نحوی که می‌توان تعالی جامعه و تحقق اهداف کلان آن را متأثر از کیفیت این نظام دانست. نتیجه مطالعات سازمان توسعه و همکاری اقتصادی^۲ نشان می‌دهد که کیفیت نظام آموزشی و به‌ویژه آموزش ابتدایی، محور بنیادین رشد اقتصادی پایدار، کاهش فقر، افزایش ظرفیت پاسخگویی به فضای رقابتی کار و فناوری در جهان امروز و به‌طور کلی، رفاه عمومی کشورها است (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی، ۲۰۱۱). کنکاشی در برنامه‌های تحول در کشورهای پیشگام در حوزه سنجش‌آموزش، مؤید سرمایه‌گذاری و تمرکز آنها در کیفیت بخشیدن به نظام آموزش ابتدایی است. اخیراً متولیان نظام آموزش سنگاپور به عنوان یکی از کشورهای پیشگام در عرصه سنجش آموخته‌ها، با استفاده از رویکرد سنجش فراگیر^۳ (همه‌جانبه/کل‌نگر) و مبتنی بر شعار «تمرکز بیشتر بر آموزش ابتدایی به‌منظور آمادگی بهتر دانش‌آموزان برای آینده»، برنامه‌های مؤثر و تحول‌برانگیزی را در ارتقای کیفیت نظام سنجش آموخته‌ها در آموزش ابتدایی برداشته است (لی، ۲۰۱۰).

بررسی شواهد، مستندات و یافته‌های پژوهشی، وجود موانع و مشکلاتی در نظام سنجش آموخته‌ها در آموزش ابتدایی کشور را به تأیید رسانید. در این مقاله سعی شده‌است تا بدون هرگونه سوگیری، تجارب‌زیسته معلمان ابتدایی در پیاده‌سازی این نظام، بازنمایی گردد. کنکاشی در پیشینه پژوهشی موجود در خصوص اثرات طرح ارزشیابی توصیفی، وجود مزیت‌ها و معایبی را مورد تأیید قرار می‌دهد. بر پایه مطالعات انجام‌شده، از مهم‌ترین مزیت‌های اشاره‌شده و محتمل می‌توان به ارتقاء میزان همکاری و کارگروهی بین دانش‌آموزان، کاهش رقابت، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث و گفتگو، حذف اضطراب امتحان و مطابقت بیشتر با استانداردهای ارزشیابی اشاره‌نمود (وکیلی و امینی، ۱۳۸۹؛ نامور، راستگو، ابوالقاسمی و درخشنده، ۱۳۸۹؛ حسنی و احمدی، ۱۳۸۶؛ موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ خوش‌خلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۵؛ خوش‌خلق و اسلامی، ۱۳۸۵). از سوی دیگر، مروری بر یافته‌های منتشر شده، از وجود معایب و بروز آثار و پیامدهای نامطلوب برای دانش‌آموزان، معلمان و به‌طور کلی نظام آموزشی حکایت‌دارد که برخی ناشی از ماهیت برنامه ارزشیابی توصیفی، برخی برگرفته از نحوه اجرای عجولانه و گزینشی طرح و برخی نیز مربوط به نظام

۱. Netherlands Ministry of Foreign Affairs

۲. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

۳. holistic assessment

ارزشیابی سابق است. از مهم‌ترین موارد می‌توان به ۱) کاهش سطح انگیزش دانش‌آموزان به دلیل نبود رقابت (حسینی، ۱۳۹۰؛ ۲) شکست در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، عدم توفیق در ارتقای نگرش دانش‌آموزان به یادگیری و بهبود مستمر کیفیت آموزش (موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۷؛ ۳) عدم توفیق در توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، دوام و پایداری یادگیری، ایجاد انسجام و هماهنگی در به‌کارگیری از انواع ابزارهای متفاوت سنجش توصیفی، استفاده از بازخوردهای فرایندی در مسیر بهبود یادگیری، کاستن از حساسیت والدین نسبت به نمره، بهبود فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری (خوش‌خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵؛ ۴) عدم توفیق در کاهش استرس و ارتقاء ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان نظام سنتی (رضایی، ۱۳۸۵؛ ۵) عدم توفیق در ارتقاء کیفی عملکرد دانش‌آموزان (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۴؛ خوش‌خلق و اسلامی، ۱۳۸۵؛ ۶) رغبت پایین و نگرش منفی معلمان دوره ابتدایی به انجام فعالیت‌های ارزشیابی مستمر (پرویزیان و کاظمی، ۱۳۸۴؛ ۷) وضعیت نامطلوب میزان آگاهی معلمان ابتدایی از شیوه‌های ارزشیابی (۱۳۸۴؛ ۸) فقدان الگویی روشن برای ارائه بازخورد در مدارس (خوش‌خلق و اسلامی، ۱۳۸۵؛ ۹) تسلط نظریه رفتارگرایی در رویه‌های سنجشی معلمان مدارس ابتدایی (فتحی، واجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ ۱۰) فقدان ساختار و تناسب لازم بین تکالیف ارائه شده توسط معلمان با مشکلات یادگیری دانش‌آموزان (سپاسی، ۱۳۷۹؛ ۱۱) وجود موانع بسیار در شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی (وکیلی و امینی، ۱۳۸۹؛ ۱۲) عدم شفافیت اهداف و چگونگی اجرای طرح برای معلمان، مدیران و دانش‌آموزان (پریخ و میرحسینی، ۱۳۸۵) اشاره نمود. این امر ضرورت بررسی آسیب‌های ناشی از الگوی سنجش آموخته‌ها، موسوم به ارزشیابی توصیفی، را به تأیید می‌رساند. بررسی شواهد نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از معلمان ابتدایی، نسبت به اثرات مخرب الگوی موجود بر انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان و به تبع آن کاهش عمق و کیفیت یادگیری در آنها، اعتراض دارند.

با توجه به سیطره رویکردهای کمی پژوهش در مطالعات حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی^۱ از یکسو (لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی، ۱۳۸۶: ۱۲۵)، عمق کم

۱. نتیجه بررسی‌های لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶)، نشان داد که حدود ۹۶ درصد از مقالات حوزه روانشناسی در ایران، از نوع کمی‌گرایانه است (ص ۱۲۵)

یافته‌های بدست‌آمده از مطالعات کمی (بازرگان، ۱۳۸۹) و تعدد مطالعات کمی در حوزه بررسی اثرات ارزشیابی توصیفی در مدارس و با وجود شناسایی اثرات و پیامدهای مثبت و منفی فهرست‌شده برای برنامه ارزشیابی توصیفی، به نظر می‌رسد شناخت به دست‌آمده در بازنمایی پدیده مورد مطالعه، از عمق کافی برخوردار نیست. بدین‌منظور در پژوهش حاضر با درک این ضرورت، سعی شد با استفاده از رویکرد مبتنی بر روش‌شناسی تفسیرگرایی، ضمن تحلیل تجربه زیسته معلمان ابتدایی و ادراک دیدگاه‌های آنها به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار در هدایت فرایند یاددهی یادگیری، ضمن کسب شناخت عمیق از پدیده مورد مطالعه، آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بازنمایی شود.

نتایج بررسی‌ها، شواهد و مستندات متعدد پژوهشی، نشان می‌دهد، معلمان در توفیق نظام آموزشی، افزایش کیفیت فرایند یاددهی یادگیری و همچنین تعمیق یادگیری دانش‌آموزان، نقش به‌سزایی دارند (سبیت، ۲۰۱۱؛ عراقی، برزآبادی، بهجتی و نادریزاده، ۲۰۱۱؛ هنری، تامسون، فُرتنر، زالی، کرشاو، ۲۰۱۰؛ ساکس، ۲۰۰۹؛ پتل، ۲۰۰۸؛ پیرکمالی، مومنی‌مهمویی، پاکدامن، ۱۳۹۲؛ ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱؛ عارفی، فتحی‌واجارگاه و ادری، ۱۳۸۸؛ وکیلی هریس، حجازی و اژه‌ای، ۱۳۸۸؛ کردنوقابی، و سیف، ۱۳۸۴). پیشنهادهای برگرفته از این مطالعات، بر ضرورت توجه به نظرات و خواسته‌های معلمان به‌عنوان تسهیل‌گران امر تربیت صحنه‌گذارده است (کافمن، گریم و میلر^۱، ۲۰۱۲). بنابراین از یکسو، با توجه به اهمیت والای نظام سنجش آموخته‌ها و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرایند یاددهی و یادگیری و همچنین گذشت یک دهه از زمان اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بررسی پیامدهای ناشی از جاری‌سازی این رویه در نظام آموزش ابتدایی و شناسایی آسیب‌های احتمالی آن، می‌تواند در افزایش شناخت و ارتقای کارآمدی، نقش اساسی داشته باشد. معلمان به‌عنوان، مهم‌ترین عناصر تأثیرگذار بر موفقیت فرایند یاددهی - یادگیری، پیشگامان مواجهه با تأثیرات نظام موسوم به ارزشیابی توصیفی، بوده‌اند و مهم‌ترین منبع برای کسب اطلاع در این خصوص به‌شمار می‌روند. بنابراین با توجه به تعدد چالش‌های پیش‌آمده و ضرورت‌های ناشی از نبود یافته‌های عمیق و دقیق در این حوزه، تلاش برای ادراک تصویر ذهنی آنها از موانع و مشکلات موجود در فرایند سنجش

آموخته‌های دانش‌آموزان و پیامدهای ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، می‌تواند به دست‌اندرکاران نظام آموزش ابتدایی، کمک نماید تا ضمن تصمیم‌گیری برای کاهش و یا برطرف شدن موانع موجود از یکسو و تجهیز متناسب معلمان به لحاظ دانشی، نگرشی و مهارتی از دیگرسو، زمینه لازم برای بالندگی و پویایی آنها در فضای مدرسه و کلاس درس را فراهم نمایند. از این رو هدف اصلی در پژوهش حاضر، کسب درک عمیقی از دیدگاه‌های معلمان آموزش ابتدایی در خصوص آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و پیامدهای آن بر فرایند یاددهی - یادگیری و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. بدین منظور سؤال اصلی این است که معلمان مدارس ابتدایی، چه ادراکی نسبت به آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی دارند؟

چهارچوب مفهومی

با توجه به تفاوت‌های فلسفی - پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی‌های کیفی به جای استفاده از چهارچوب نظری برای تدوین و آزمون فرضیه‌ها، از چهارچوب مفهومی برای استخراج سؤال یا سؤالات تحقیق استفاده می‌شود (مکسول، ۲۰۰۵؛ ریتچ و لوئیس، ۲۰۰۳: ۴۹)^۱. چهارچوب مفهومی در تحقیق حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی^۲ است. به اعتقاد بازرگان (۱۳۸۴)، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. انسان با تجربه می‌تواند دانش مربوط به واقعیت را در ذهن خود بسازد. پژوهشگر از راه تعامل با موضوع مورد پژوهش، به شناخت آن نایل می‌شود. در این دیدگاه، شناخت امری عینی نیست و ابعاد و تفسیرهای گوناگون دارد (ص ۴۱). در رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی به عنوان رویکرد اصلی در این مطالعه، باور بر این است که با توجه به خلاق بودن ماهیت انسان، سیال بودن واقعیت اجتماعی و ساخته و معنادار شدن در فرایند درک و تفسیر انسان‌ها از آن، نمی‌توان مسیر و روش خاص برای درک واقعیات و یا ایجاد تغییر در آنها پیشنهاد کرد (دنزین و لینکلن، ۲۰۱۱؛ نیومن، ۲۰۰۷؛ گوبا و لینکلن،

۱. Maxwell; Ritchie & Lewis

۲. Social interpretivism

۲۰۰۵؛ گلیرز، ۲۰۰۱)^۱. با توجه به این موضوع و با استفاده از دیدگاه بازرگان (۱۳۸۴)، برای انجام پژوهش‌های آموزشی که بتواند راه‌گشای شناخت عمقی عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش‌شناسی تفسیری استفاده نمود (ص ۶۶). در این پژوهش سعی گردید تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه به بازسازی معنایی ادراک معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از استقرار نظام ارزشیابی موسوم به توصیفی، پرداخته شود و نشان داده شود که این مشارکت‌کنندگان چه درکی از آسیب‌های بالقوه ناشی از پیاده‌سازی این نظام ارزشیابی دارند، آنها را چگونه درک و ارزیابی می‌کنند.

روش

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش و به منظور شناخت عمیق از وضعیت موجود و با توجه به حساسیت و پیچیدگی‌های مربوط به آسیب‌های ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فقدان مطالعات کافی در این حوزه، ضرورت تلاش برای ادراک و تحلیل تجربه‌زیسته معلمان و بازنمایی آسیب‌های محتمل دوچندان است. این مسئله، بر اهمیت و لزوم استفاده از رویکردی اکتشافی برای ادراک و بازنمایی تصاویر ذهنی معلمان و کشف ابعاد پنهان ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی صحنه‌می‌گذارد. از این رو، در مطالعه حاضر سعی شده‌است تا بر مبنای پارادایم کیفی، به کشف، درک، تفسیر و بازنمایی آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر فرایند یاددهی-یادگیری و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از منظر معلمان پرداخته‌شود. به زعم بازرگان (۱۳۸۹)، زمانی می‌توان از پژوهش کیفی استفاده‌نمود که بخواهیم یک پدیده را از جهات گوناگون مورد بررسی قرار دهیم و ضمن مطالعه افراد در شرایط طبیعی‌شان، تصویری تفصیلی از پدیده‌های مورد مطالعه را بازنمایی نمائیم (ص ۳۰). بنابراین پژوهش حاضر، با توجه به جمیع جهات و به ویژه ماهیت موضوع مورد بررسی، مبتنی بر پژوهشی کیفی با رویکرد امیک انجام شده‌است.

نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان

تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان در مطالعات به روش کیفی مانند روش‌های کمی از پیش تعیین شده نیست و به روند تحقیق و مقولات در حال تکوین بستگی دارد. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحقیقات کیفی از نوع هدفمند است و حجم

۱. Denzin & Lincoln; Neuman; Guba & Lincoln; Glaser

آن نیز به سطح اشباع نظری سؤال‌های تحقیق بستگی دارد. محقق کوشیده است تا به صورت هدف‌دار، بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعات خاصی در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، مشارکت‌کنندگان را انتخاب نماید (ادیب‌حاج‌باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶). اشباع نظری، زمانی اتفاق می‌افتد که محقق به این نتیجه برسد که در مرحله‌ای از کار به مفاهیم و پاسخ‌های مشابه دست‌یافته و مفاهیم جدیدی ظهور نیابند (گلاس و استراوس، ۱۹۶۷: ۶۱؛ نقل در محمدپور و بهمنی، ۱۳۸۹)، به دیگر سخن، سطح اشباع داده‌ها، به مرحله‌ای از گردآوری داده‌های کیفی اطلاق می‌شود که پاسخ‌های داده شده به سؤالات تحقیق و یا مصاحبه‌های انجام شده کافی به نظر می‌رسند، چرا که داده‌های گردآوری شده از طریق انجام مصاحبه، مشابه و تکراری می‌شود (محمدپور، ۱۳۹۱). به اعتقاد کراسول (۱۹۹۸) در مطالعات کیفی، تعداد مشارکت‌کنندگان نباید کمتر از بیست نفر باشد (نقل از محمدپور و رضایی، ۱۳۸۷). بر این اساس در این پژوهش، در انتخاب معلمان، از راهبرد نمونه‌گیری زنجیره‌ای استفاده گردید. استفاده از راهبرد زنجیره‌ای، که با هدف شناسایی مشارکت‌کنندگان مناسب تحقیق، انجام می‌پذیرد، مستلزم مشورت با افراد مطلع است. بدین‌منظور سعی گردید تا از میان معلمان آگاه نسبت به ظرافت‌های فرایندهای یاددهی - یادگیری، نمونه‌هایی، انتخاب و مورد بررسی قرار گیرند. پس از انجام ۲۳ مصاحبه، اشباع داده‌ها حاصل شد.

توصیف ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، می‌تواند به مخاطبان در درک و برقراری ارتباط نزدیک‌تر با یافته‌ها کمک‌نماید. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، در این پژوهش با ۲۳ نفر از معلمان مدارس ابتدایی، مصاحبه شد که ۱۶ نفر معادل ۷۴ درصد آنها را معلمان زن تشکیل داده‌است. حدود هفتاد درصد مدرک فوق‌دیپلم؛ ۶۱ درصد مدرک تحصیلی با رشته آموزش ابتدایی، ۶۱ درصد سابقه تدریس بیش از ۱۵ سال داشتند و حدود ۷۸ درصد به لحاظ وضعیت استخدامی، رسمی بودند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که گروه معلمان مصاحبه‌شده، به لحاظ آشنایی و تجربه امر آموزش در وضعیت مناسبی قرار داشتند.

ماهیت، گردآوری و تحلیل داده‌ها

پژوهشگران در پژوهش کیفی با داده‌هایی سر و کار دارند که واقعیت‌های مورد مطالعه را به صورت کلامی، تصویری یا امثال آن نمایان‌کرده و مورد تحلیل قرار می‌دهد

(بازرگان، ۱۳۹۱). برای گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه کیفی نیمه‌ساختارمند استفاده شد. برای هدایت نظام‌یافته و رواند مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه‌گری تنظیم گردید. پس از تدوین پروتکل و وصول آمادگی مصاحبه‌شونده‌ها، طبق برنامه زمان‌بندی‌شده، به انجام گفت‌وگو و تنظیم و بازبینی متن گفت‌وگوهای صورت گرفته، دربارهٔ سؤالات محوری در قالب کاربرگ‌های تدارک دیده‌شده، اقدام گردید. با توجه به محدودیت زمانی معلمان در مدرسه، همچنین نگرانی‌های ناشی از تبعات مصاحبه در مدرسه و به‌ویژه تمایل مصاحبه‌شوندگان به انجام مصاحبه در ساعات غیرکلاسی و جمیع شرایط، مصاحبه غیرحضور و تلفنی، مناسب‌ترین گزینه در نظر گرفته‌شد. ضمناً به‌منظور رعایت مسائل اخلاقی و با توجه به عدم تمایل مصاحبه‌شوندگان، به ضبط مصاحبه‌ها و احتمال بروز خودسانسوری و محافظه‌کاری در ارائه نظرات و در نتیجه افت کیفیت داده‌ها در صورت اصرار برای ضبط جریان مصاحبه‌ها، تصمیم گرفته‌شد تا از مصاحبه تلفنی و با روش یادداشت‌برداری حین مصاحبه، استفاده‌شود. پیش از شروع مصاحبه به همه شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و عدم ضبط صدای آنان، اطمینان داده‌شد. دامنه زمانی مصاحبه‌ها از ۴۵ تا ۷۵ دقیقه در نوسان بود و زمان مصاحبه‌ها در طول روز با توجه به ترجیح مصاحبه‌شونده، تنظیم گردید. پس از گردآوری فرم‌های تکمیل‌شده، نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها از طریق فن تحلیل محتوای کیفی متن مصاحبه‌ها اقدام‌شد. برای تحلیل داده‌ها اقداماتی نظیر انجام مصاحبه با مشارکت‌کنندگان مرور یادداشت‌های تدوین‌شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه برای تعدیل و تکمیل مطالب یادداشت‌شده و همچنین کُذگذاری، صورت‌پذیرفت. در پژوهش حاضر، داده‌های حاصل از یادداشت‌برداری‌های به عمل آمده از مصاحبه‌ها، خط به خط خوانده شده و سپس مفاهیم و جملات اصلی، استخراج و مقولات و طبقات تشکیل شد و در نهایت دسته‌بندی شدند. نگارش مقالات به روش کیفی، متضمن گزارش داده‌های متنی (نه عددی) است و با لغات، موضوعات و نوشته‌ها مشخص می‌شود. اغلب از نقل قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان استفاده می‌شود و از ضمیر اول‌شخص مفرد، یا در اصطلاح «صدای فعال»^۱ استفاده می‌شود. چنین صدایی منجر به اطمینان بیشتر می‌شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر سعی گردید، این ویژگی‌ها در نگارش مورد توجه ویژه قرار گیرد.

۱. active voice

ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی

در خصوص ارزیابی پژوهش‌های کیفی، چهار رویکرد وجود دارد. در دیدگاه اول، از ملاک‌های سستی (روایی، پایایی و عینیت) برای ارزیابی پژوهش‌های کیفی، استفاده می‌شود. دیدگاه دوم، از ملاک‌های مجزایی، متناسب با پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود (هلی و پری، ۲۰۰۰). در دیدگاه سوم، به طور تلفیقی از ملاک‌های کمی و کیفی استفاده می‌شود و در دیدگاه چهارم، برخی بر این باورند که ماهیت پژوهش‌های کیفی به گونه‌ای است که نباید از هیچ ملاک ثابتی برای ارزیابی پژوهش کیفی استفاده کرد. در پژوهش حاضر، مبتنی بر دیدگاه سوم (دیدگاه تلفیقی) از ملاک‌های چندگانه سستی و مجزا بهره گرفته شد. برخی از ملاک‌های بررسی پژوهش کیفی که مشابه ملاک‌های پژوهش کمی اما متناسب با پژوهش‌های کیفی است عبارتند از: صحت و اعتمادپذیری^۱ (معادل روایی‌درونی)؛ انتقال‌پذیری^۲ (معادل روایی‌بیرونی یا قابلیت تعمیم)؛ وابستگی و اتکاپذیری^۳ (معادل پایایی)؛ تأییدپذیری^۴ (معادل عینیت) (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵؛ گل‌افشانی، ۲۰۰۳؛ شنتون، ۲۰۰۴)^۵. در ادامه در قالب جدول (۱)، به اختصار ضمن تعریف هر یک از ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی، اقداماتی که برای تأمین آن معیار انجام شد، فهرست گردیده است.

جدول (۱) ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی و اقدامات انجام شده برای تأمین آنها در پژوهش حاضر

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
------------	------------------	------------------------------------

۱. credibility & trustworthability Vs. internal validity

۲. transformability Vs. generalizeability

۳. dependability Vs. reliability

۴. confirmability Vs. objectivity

۵. Guba & Lincoln; Golafshani; Shenton

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
صحیح یا روایی درونی	صحت داده‌ها، بیشتر به غنای داده‌ها، انسجام داده‌ها و توانایی تحلیل پژوهشگر بستگی دارد. صحت به وسعت تأییدتفسیر پژوهشگر، توسط افراد دیگر اشاره دارد، یعنی به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا افراد دیگر به غیر از پژوهشگر، تفسیر و نتیجه‌گیری او را تأیید می‌کنند (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰ نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به اعتقاد پاتون (۲۰۰۲)، رعایت این ویژگی در مطالعات کمی، تابعی از کیفیت ساخت ابزار اندازه‌گیری است در حالی که در پژوهش، ابزار اصلی خود پژوهشگر است (نقل در ایزکور، ۲۰۱۳: ۹۴) و بخشی از مؤلفه‌های مؤید بر رعایت این ویژگی، از توانایی پژوهشگر در هدایت جریان پژوهش و تفسیر یافته‌ها نشأت می‌گیرد.	به منظور افزایش صحت داده‌ها، از سه نفر از معلمان آشنا با ماهیت مسئله پژوهش، کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده از سوی پژوهشگر، بپردازد.
انتقال‌پذیری در مقابل روایی بیرونی	در تحقیق کمی، اعتبار بیرونی به تعمیم‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های متفاوت و قابلیت کاربرد یافته‌ها و نتیجه‌گیری در شرایط دیگر گفته می‌شود. در پژوهش کیفی فرض چندسویه‌سازی داده‌ها (با می‌شود که جایگاه دنیای واقعی به‌طور غیرقابل اجتنابی تغییر می‌کند، بنابراین تکرار، ممکن نیست (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰ نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به زعم گوبا و لینکلن، پژوهشگران کیفی به جای نیاز به مسلم پنداشتن ثبات ذاتی پدیده‌ای که مطالعه می‌کنند، (مصاحبه)، چندسویه‌سازی نیاز دارند که بین عدم ثبات که قسمتی از زمینه پژوهش است و اینکه واقعیت‌ها در طی فرایند پژوهش ساخته می‌شوند، هماهنگی به وجود آورند. البته پژوهشگر کیفی نمی‌تواند به‌طور دقیق انتقال‌پذیری یافته‌ها را مشخص کند و فقط می‌تواند اطلاعات کافی به خواننده ارائه دهد تا او بتواند تشخیص دهد که آیا یافته‌ها در موقعیت‌های جدید کاربرد دارند یا نه؛ به اعتقاد هومن (۱۳۸۵) طرح‌ها و روش‌های تحلیل کیفی، معمولاً روایی بیرونی بیشتری نسبت به روایی درونی دارند. چون این طرح‌ها نسبت به طرح‌های کمی و در مکان و زمان‌های متفاوت شدیداً کنترل شده، بیشتر مبتنی بر واقعیت هستند (ص ۲۲۲). چندسویه‌سازی، روشی است که به انتقال‌پذیری داده‌ها کمک می‌کند و به عنوان شاهدهی برای روایی و پایایی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گوین، ۲۰۰۸؛ گل افشانی، ۲۰۰۳).	به منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، از راهبرد چندسویه‌سازی داده‌ها (با استفاده توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از پژوهشگران کیفی، بررسی‌کننده/ پژوهشگر) با استفاده از دستیار پژوهشی در فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، چندسویه‌سازی محیطی (با انجام از مصاحبه‌ها) در مکان و زمان‌های متفاوت شامل مدرسه و منزل، استفاده گردید. تا بر میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده، افزوده شود.
وابستگی و اتکاپذیری	در تحقیق کمی، پایایی به معنی تکرارپذیری، ثبات نتایج در طول زمان و شباهت اندازه‌گیری در طول زمان است. پژوهشگران کیفی، توجه زیادی به روایی دارند. لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) معتقدند که چون روایی بدون پایایی نمی‌تواند وجود داشته‌باشد، بنابراین مدارک کافی در خصوص هیچ صحتی بدون اتکاپذیری وجود ندارد و ارائه یکی برای استنباط دیگری کافی است. اگر یافته‌های مطالعه قابل اتکا باشند، از دقت و هماهنگی و ثبات نیز برخوردار خواهند بود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به زعم هومن (۱۳۸۵) به منظور ارزشیابی اتکاپذیری، لازم است تا پژوهشگر مدارک کافی مرتبط با پدیده مورد مطالعه را در اختیار داشته‌باشد و توصیف گردد. به‌طور مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف نماید.	سعی شد تا با تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص پدیده مورد مطالعه، به‌گونه‌ای مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف گردد.
تأییدپذیری	تأییدپذیری در مقابل عینیت مطرح شده است. تأییدپذیری، به درجه‌ای که نتایج می‌توانند مورد تأیید، قرار گیرند، اشاره دارد. پژوهشگران کیفی سعی می‌کنند که با جزئیات کافی، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را توضیح دهند، به‌گونه‌ای که یک خواننده بتواند، ببیند که چگونه آنها به‌طور منطقی به این نتایج دست یافته‌اند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱).	سعی شد تا با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری یافته‌ها، تأمین گردد.

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
روایی درونی روایی بیرونی	قانع‌سازی خواننده، که اعتماد را منعکس می‌سازد از راه‌های مختلفی نظیر توضیح (الف) فرایند پژوهشی واضح و منسجم، (ب) ارائه شواهد واضح درباره مدت‌زمانی که در میدان پژوهش صرف می‌شود؛ (ج) وجود داده‌های حمایت‌کننده در اشکال چندگانه متن‌های میدانی به‌منظور کمک به تبیین‌های جامع؛ (د) به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کننده در گزارش پژوهش کیفی؛ (ه) استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر؛ (و) بررسی مداوم یافته‌ها؛ (ز) درگیری شرکت‌کنندگان در فرایند بررسی؛ (ح) نحوه‌ای که سؤال‌های پرسیده شده است؛ انجام می‌پذیرد. به زعم ابوالمعالی (۱۳۹۱)، تمامی موارد فوق به قانع‌سازی و در نتیجه اعتماد مربوط می‌شود. در مطالعه‌ای اصیل و منعطف، صداها، شرکت‌کنندگان در کار حضور دارند و پژوهشگران موارد و مثال‌های واضح را آشکار و تحلیل می‌کنند.	به منظور قانع‌سازی خوانندگان، از رویه‌های، «به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کنندگان در گزارش پژوهش کیفی»، «استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر» و «نحوه‌ای که سؤال‌های پرسیده شده»، استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

با توجه به حساسیت‌های موقعیتی و ماهیتی سلامت دانش‌آموزان ابتدایی، سعی گردید بر شناسایی آسیب‌های محتمل ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی تمرکز گردد، تا از رهگذر شناخت آن، به منظور ارتقای وضعیت موجود و کاهش چالش‌ها و اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی، راهکارهایی پیشنهاد گردد. نتیجه مطالعات بروکو و پاتنام^۱، آشکار نمود که که ادراکات و باورهای معلمان، به گونه‌ای مستقیم بر تصمیمات و فعالیت‌های کلاسی‌شان تأثیر می‌گذارد. به باور استرونک و تاکر (۲۰۰۳)، بدون وجود معلمان توانمند و با کیفیت در کلاس، امکان موفقیت هیچ‌کدام از تلاش‌ها برای اصلاح آموزشی وجود ندارد (ص ۳). این امر بر اهمیت و لزوم شناسایی، تحلیل باورها و ادراکات معلمان، صحنه می‌گذارد. تحلیل ادراکات و برداشت‌های معلمان، تجارب زیسته آنها در خصوص آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را بازنمایی نمود. هدف این مقاله، قضاوت در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه و ادراک معلمان نیست، بلکه تلاش بر این است تا همچون آینه‌ای شفاف، ضمن توصیف، تحلیل و انعکاس سطح و عمق ذهنیات و ادراکات معلمان در خصوص آسیب‌های احتمالی ناشی از تداوم روند کنونی برنامه ارزشیابی توصیفی، تبعات احتمالی ناشی از وجود این ذهنیات بر روند کار آنها و به ویژه، پیامدهای آن بر کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بازنمایی شود. هنگامی که پژوهشگر در فرایند گفت‌وگو از معلمان پرسید که "آیا می‌توانید برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی،

۱. resonting

۲. Boroko, H., & Putnam

آسیب‌هایی را متصور شوید؟"، با انبوهی از نظرات آنها مواجه شد. به طور کلی، تحلیل عمیق دیدگاه‌های آنها، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش آسیب احتمالی ناشی از نحوه اجرا و تداوم روند فعلی طرح ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان و شش مورد برای معلمان گردید. در ادامه هر یک از آسیب‌های برشمرده شده به تفکیک مخاطبان آن، مورد کنکاش عمیق قرار گرفته است.

۱. سؤال اول پژوهش: آسیب‌های احتمالی برنامه ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان، کدامند؟

مقایسه‌های متوالی و کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان منجر به شناسایی و بازنمایی شش آسیب احتمالی ناشی از تداوم روند فعلی برنامه ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان شد. این شش آسیب که بر اساس تحلیل ادراکات معلمان به دست آمده است شامل الف) «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی»؛ ب) «عدم امکان کسب شناخت دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند»؛ ج) «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین»؛ د) «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی»؛ ه) «ناشناخته ماندن ضعف‌های دانش‌آموزان و در نتیجه عدم رفع آنها»؛ و) «بروز احساس بی‌لیاقتی و کاهش اعتماد به نفس در برخی دانش‌آموزان (درماندگی آموخته‌شده)» است. در ادامه سه مورد از بیشترین آسیب‌های ناشی از تداوم روند کنونی برنامه از منظر معلمان، به گونه‌ای دقیق‌تر مورد بازنمایی قرار گرفته است. بدین منظور از تعدادی نقل قول‌های معلمان، استفاده شده است.

۱-۱. پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی

کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان نشان داد که اکثریت آنها (۱۸ نفر از ۲۳ نفر)، اولین و مهم‌ترین آسیب احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به شیوه فعلی را، دامن زدن به بروز زمینه‌های شکل‌دهنده در «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی» دانسته‌اند. پژوهش‌های متعددی، نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آنها، را تأیید نموده است (گیس، ۲۰۰۶؛ روبینسن و یودال، ۲۰۰۶؛ گامون و لاورنس، ۲۰۰۶؛ برایان، ۲۰۰۶)^۱. مطالعات تیواری، لم، یون، و چان (۲۰۰۵)، نشان داد که رابطه

۱. Gibbs; Robinson, Udall; Gammon, S. , & Lawrence; Bryan

مستقیمی بین سنجش و یادگیری وجود دارد. کنکاشی در ادراک معلمان از ارزشیابی توصیفی و بازنمایی آن، می‌تواند در شناخت وضعیت موجود، راه‌گشا باشد. معلمان مورد مطالعه، اولین و مهم‌ترین آسیب احتمالی ناشی از ادامه اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به شیوه فعلی را، بروز شرایطی مؤثر در افزایش افت کیفیت یادگیری و پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی، دانستند. برای برقراری ارتباط شفاف‌تر با ادراک معلمان نسبت به موضوع مورد بررسی، در ادامه دیدگاه‌های چند نفر از معلمان مشارکت‌کننده در قالبی روایت‌گونه آورده شده‌است:

معلم شماره ۱، به نکته‌ای اشاره می‌نماید که نشانگر عدم توجه کافی متولیان طرح ارزشیابی توصیفی به فرهنگ‌سازی پیش از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است. به زعم او: "علاوه بر اینکه ارزشیابی توصیفی وقت‌گیر، چون از طرف دانش‌آموزان و والدین جدی گرفته نمی‌شود، فقط زحمات معلمان را چندبرابر کرده... یادگیری بچه رو که بهتر نکرده، هیچی، باعث افت تحصیلی‌شون هم شده؛ در این راستا توجه به روایت معلم شماره ۲۳، زاویه‌ای دیگر از علل بروز این آسیب بالقوه - که در حال فراگیر شدن است - را به تصویر می‌کشد به زعم او: «وقتی که روش دقیقی برای ارزشیابی دانش‌آموزان وجود نداشته باشه، و نظارت صحیحی هم نباشه، نتایجش اینه که مشکلات دانش‌آموزان پایه به پایه بیشتر میشه و نهایت امر شاهد بی‌سوادی [یا کم‌سوادی] دانش‌آموزان هستیم»؛ معلم پایه پنجم (مورد شماره ۶) نیز ضمن ابراز تأسف از ضعف شدید برخی از دانش‌آموزانش، می‌گفت: "چند تا دانش‌آموز دارم که حتی جمع دو رقمی رو نمیتونن، صحیح انجام بدن" می‌گفت «وقتی کارنامه سال گذشتشون رو دیدم، با کمال تعجب، ارزشیابی‌اشون، همش خوب و خیلی خوب بود» این مسئله را چندین نفر از آموزگاران مصاحبه‌شونده تأیید نمودند به نحوی که چندین نفر از معلمان پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دبستان، از ضعف برخی از دانش‌آموزان در املاء و نوشتن صحیح ساده‌ترین کلمات فارسی گلّه‌مند بودند. در این باره معلم شماره ۲۲ می‌گوید: "ضعف در املاء فارسی به‌طور کلی در بین بچه‌ها زیاده، و یکی دو نفر از بچه‌ها، حتی اسم خودشونو نمیتونن صحیح بنویسن"؛ در بررسی تبعات این مسئله توجه به نظرات خانم الف، جالب و البته تأسف‌برانگیز است: «بچه‌ای رو همینطوری رد کردن اومده بالا به عنوان قبولی، تا پنجم رسید و چون توصیفی بود، نمره و معیاری برای کار معلم نبود، ضعیف بالا اومد و باعث شد در سال پنجم مکرر با افت تحصیلی مواجه بشه و ترک تحصیل کنه» [معلم شماره ۱۰].

به نظر می‌رسد، بروز و تعدّد آسیب‌های بالقوه که در حال فراگیر شدن و تبدیل آن به آسیب بالفعل است، زنگ خطری را برای متولیان نظام آموزشی به صدا در آورده است. جنبه‌ها و زوایایی از این یافته‌ها، توسط برخی پژوهش‌های داخلی نظیر (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۴؛ خوش‌خلق و پاشا شریفی، ۱۳۸۵). نیز تأیید شده‌است.

۲-۱. عدم امکان کسب شناخت دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند

معلمان مورد مطالعه، دومین آسیب‌احتمالی ناشی از اجرا و ادامه روند فعلی ارزشیابی توصیفی را «عدم امکان شناخت دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند»

دانستند. بیش از نیمی از آنها (۱۴ نفر از ۲۳ نفر)، به بروز و گلايه‌های دانش‌آموزان و والدین نسبت به این مسئله، اذعان داشتند. نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، علاوه بر اینکه امکان شناسایی دقیق دانش‌آموزان توانمند و شایسته را کاهش می‌دهد، می‌تواند تبعات ثانویه دیگری را به همراه داشته باشد. مواردی نظیر عدم امکان راهنمایی دقیق والدین برای استعدادیابی و هدایت تحصیلی، بروز و تقویت احساس بی‌عدالتی آموخته‌شده و همچنین کمک به والدین دارای دانش‌آموزان کم‌کار برای تقویت و جبران ضعف‌های قابل بهبود فرزندان، از تبعات احتمالی ناشی از این مسئله خواهد بود. در این زمینه توجه به نکته اشاره شده توسط چند نفر از معلمان مشارکت‌کننده، می‌تواند نکات قابل توجهی را بازنمایی نماید.

"...[ارزشیابی توصیفی] باعث شده دانش‌آموزان زرنگ، سرخورده بشن و حتی تلاششون کاهش پیدا کنه؛ چون همه دانش‌آموزا، یکسان و تقریباً یکسان ارزشیابی میشن [معلم شماره ۱۴]؛ "وقتی ارزشیابی کلی و توصیفی باشه، دیگه نمیتونیم دانش‌آموزای زرنگ [تلاش‌گر] رو از دانش‌آموزای تنبل [کم‌کار] تشخیص بدیم" [معلم شماره ۲۰]؛ "اگر دانش‌آموزی ۱۴ تا ۱۵ تا هم غلط داشته باشه، بازم «قابل قبول» می‌شه" [معلم شماره ۱۹]؛ "دانش‌آموزان خودشون به این حس می‌رسن که اون فردی هم که درسش خوب نبود، ولی بازم قبول شد و خیلی خوب گرفت و این، اعتراضشون زیاد میکنه و بی‌انگیزشون کرده" [معلم شماره ۳]؛ "ارزشیابی توصیفی، نمیتونه تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزا رو نشون بده" [معلم شماره ۲۱]؛ "در ارزشیابی توصیفی [دانش‌آموزای قوی و ضعیف از هم متمایز نمیشن] [معلم شماره ۲۲]؛ "نمیتونیم دقیق بگیم هر دانش‌آموز، چقدر پیشرفت داشته" [معلم شماره ۲۳]؛

به زعم بریگز و همکاران (۲۰۰۸) باور و ذهنیت دانش‌آموزان مبنی بر دقیق بودن معیارهای سنجش و عادلانه بودن رویه‌های درجه‌بندی یا نمره‌دهی آنها، نقش به‌سزایی در افزایش مشارکت آنها در فرایند یاددهی یادگیری دارد. در صورتی‌که در ذهن دانش‌آموزان احساسی مبنی بر وجود معیارهای غیردقیق، سوگیری در قضاوت^۱ یا روش‌های غیرعادلانه^۲ شکل‌گیرد، می‌تواند به شدت عملکرد دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع خود قرار دهد (پاپام^۳، ۲۰۱۲). از نظر راگ^۴ (۲۰۰۱) تأثیرات ناعادلانه بودن سنجش معلمان، به حدی است که ضمن کاهش عملکرد و تلاش در دانش‌آموزان، می‌تواند احساس عمیق خشم را تا دوران بزرگسالی در ذهن و رفتار آنها

۱. bias in judgements

۲. unfair

۳. Popham

۴. Wragg

برجای گذارد (ص ۲۹). با توجه به مطالعات انجام شده در خصوص تأثیرات منفی مرتبط با نبود ملاک‌ها و رویه‌های دقیق در سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و به‌ویژه تبعات ناشی از عدم امکان شناسایی دانش‌آموزان شایسته و توانمند از دانش‌آموزان کم‌کار، توجه دقیق به این مسئله ضرورت دوچندانی دارد. به نظر می‌رسد این مسئله، بیش از آنکه به ماهیت ارزشیابی توصیفی مرتبط باشد، به عدم آموزش صحیح معلمان برای درک ابعاد و ویژگی‌های طرح ارزشیابی توصیفی و به‌ویژه عدم تناسب با امکانات و شرایط موجود مدارس، بستگی داشته باشد.

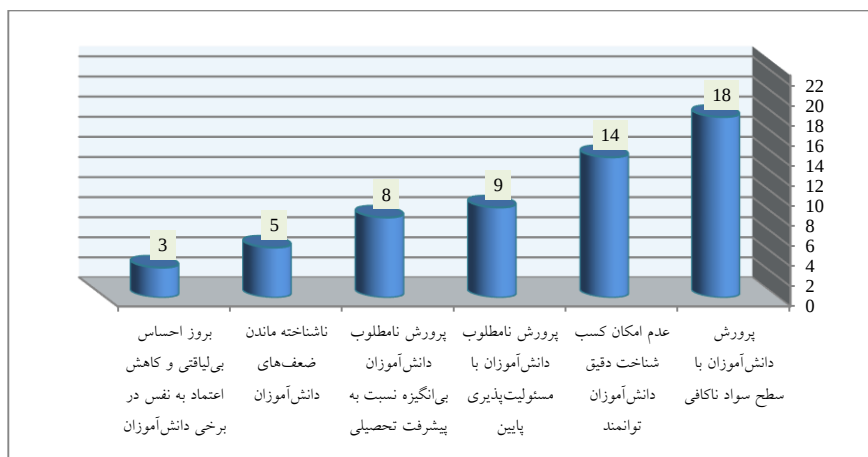
۳-۱. پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین

معلمان مورد مطالعه، سومین آسیب احتمالی ناشی از تداوم اجرای روند فعلی ارزشیابی توصیفی را «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین»، دانستند. نه نفر از ۲۳ نفر معلم مصاحبه شده، پرورش دانش‌آموزان بی‌تفاوت نسبت به فرایند تحصیلی خود را به عنوان یکی از تبعات تداوم اجرای برنامه فعلی ارزشیابی توصیفی یادآور شدند. در این زمینه توجه به نکته اشاره شده توسط چند نفر از معلمان مشارکت‌کننده، می‌تواند بخشی از واقعیت موجود را بازنمایی نماید.

«[ارزشیابی] توصیفی، باعث شده، بچه‌ها بفهمن چه بخونن چه نخونن، نمره میگیرن ... به درس و حرف معلم کمتر توجه میکنن... و کلاً بی‌خیال و بی‌ادب شدن» [معلم شماره ۲]؛ «توصیفی، باعث بی‌خیالی دانش‌آموزان شده چون میبینن چه تلاش کنن چه نکنن، خوب و خیلی خوب می‌شن و چیزی دست معلم نیس» [معلم شماره ۸]؛ «... ارزشیابی توصیفی استرس بچه‌ها رو به حدی پایین آورده که بچه‌ها بی‌خیال شدن اما والدین از استرس می‌میرن» [معلم شماره ۹]؛ «بعضی از معلم‌ها به این نتیجه رسیدن که تو [نظام ارزشیابی توصیفی] چیزی دسشون نیس... همه بچه‌ها با هر وضعیتی قبولن... بعضیاشون می‌گن چرا خودمونو اذیت کنیم، این حس به بچه‌ها هم منتقل شده و اونا هم درسارو جدی نمی‌گیرن» [معلم شماره ۲۳]؛

تأملی در روایت‌های معلمان، می‌تواند نشانگری مبین برای ایجاد حساسیت بیشتر در متولیان نظام آموزش و پرورش باشد. به نظر می‌رسد، اگر در خصوص پیامدهای منفی برنامه ارزشیابی توصیفی، تدابیر هوشمندانه و به‌هنگامی اندیشیده و به کار گرفته نشود، صدمات جبران‌ناپذیری بر کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برجای گذارد. به دیگر سخن، در حالی که از سوی برخی از متولیان نظام آموزش ابتدایی، از بین بردن حساسیت‌ها نسبت به نمره و کاهش دادن دغدغه‌ها با استفاده از هر سازوکاری، به عنوان مزیت تلقی می‌گردد، اما بازخوردهای دریافتی از سوی معلمان، پذیرش این فرضیه را تقویت می‌کند که نگاه تک‌بعدی به این مسئله، ضمن کاهش حساسیت‌ها و

مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، به تعبیر اغلب معلمان، به «بی‌خیال‌شدن برخی از دانش‌آموزان» و در نتیجه کاهش فعالیت‌ها و کم‌توجهی نسبت به تکالیف و روند تحصیل و نهایتاً افت تحصیلی انجامیده است. این مسئله و اشاره به تبعات منفی آن از سوی معلمان، در مطالعات زاهدبابلان، فرج‌الهی و هم‌رنگ (۱۳۹۱) و زمانی‌فرد، کشتی‌آرای، میرشاه‌جعفری (۱۳۸۹) نیز تأیید شده است. در ادامه مهم‌ترین آسیب‌های احتمالی ناشی از تداوم روند کنونی برنامه ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان از منظر معلمان مصاحبه شده به‌ترتیب فراوانی پاسخ‌های ارائه شده، در قالب نمودار (۱) آورده شده است.



نمودار (۱) مهم‌ترین آسیب‌های ناشی از تداوم روند کنونی برنامه ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان به ترتیب فراوانی پاسخ‌های ارائه شده

سؤال دوم پژوهش: آسیب‌های احتمالی برنامه ارزشیابی توصیفی برای معلمان، کدامند؟ مقایسه‌های متوالی و کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان منجر به شناسایی و بازنمایی شش آسیب احتمالی ناشی از تداوم روند فعلی برنامه موسوم به ارزشیابی توصیفی برای معلمان شد که این آسیب‌ها شامل: ۱- «کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن معلمان تلاشگر از دیگر معلمان»؛ ۲- «افت جایگاه معلمان در مدرسه و به ویژه نزد دانش‌آموزان و والدین و در نتیجه کم اثر شدن معلمان در فرایند تدریس»؛ ۳- «تمرکز بر فعالیت‌های

صوری در امور مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تبعات احتمالی آن؛ ۴- «بروز و تشدید احساس بی‌تفاوتی در بین برخی از معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه وضعیت دانش‌آموزان ضعیف»؛ ۵- «بروز درگیری و دلخوری پنهان در بین معلمان پایه‌های تحصیلی» و ۶- «بروز خستگی روانی و جسمانی مضاعف برای معلم» است.

در ادامه سه مورد از بیشترین آسیب‌های احتمالی ناشی از تداوم روند کنونی برنامه ارزشیابی توصیفی از منظر معلمان، به گونه‌ای دقیق‌تر مورد بررسی قرار گرفته است. به منظور بازنمایی آسیب‌های احتمالی اشاره شده از سوی معلمان، تعدادی از نقل‌قول‌های معلمان، مورد استفاده قرار گرفته است.

۱-۲. کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن معلمان تلاشگر از دیگر معلمان.

معلمان مورد مطالعه، اولین آسیب ناشی تداوم اجرای روند فعلی ارزشیابی توصیفی برای معلمان را، «کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن معلمان تلاشگر از دیگر معلمان»، دانستند. ۱۴ نفر از ۲۳ نفر معلم مصاحبه شده، نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن معلمان تلاشگر و در نتیجه کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی را به عنوان یکی از تبعات احتمالی ناشی از تداوم اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی برای معلمان، یادآورد شدند. در این زمینه توجه به نکته اشاره‌شده توسط چند نفر از معلمان، می‌تواند بخشی از تجربه زیسته و واقعیت ادراک‌شده را بازنمایی نماید.

"معلمای متعهد از ارزشیابی توصیفی عذاب میکشند چون هم نتیجه‌ای که انتظار دارند تو کلاسشون نمیبینن و هم زحمتاشون به چشم نمیاد" [معلم شماره ۷]؛ "مدیر هر طور که دلش میخواد در موردشون [معلمان] قضاوت می‌کنه و این [رویه] روی عملکردشون تأثیر بادی گذاشته" [معلم شماره ۱۲]؛ "چون تدریس معلما با شاخص‌های درست ارزیابی نمیشه؛ همین [مسئله] باعث شده انگیزه و تلاش معلما، افت کنه" [معلم شماره ۱۳]؛ "منصفانه نبودن ارزشیابی مدیر، باعثه دل‌سردی معلمای زحمتکش میشه" [معلم شماره ۱۴]؛ "بعد یه مدتی، معلما میبینن هرچی هم که تلاش کنن؛ تفاوتی دیده نمیشه... بعدش میگن چرا خودمونو اذیت کنیم... دیگه خودمونو به آب و آتیش نمیزنن" [معلم شماره ۱۴]؛ "وقتی نظارتی روی عملکرد مدیر نیس، هرطوری که دلش میخاد ارزشیابی معلما رو تکمیل میکنه؛ ... همین کار باعثه بی‌انگیزگی معلم میشه" [معلم شماره ۹]؛ "وقتی می‌بینم، با اینکه حجم کارام بیشتر شده و زحتم چند برابر شده، بهش توجهی نمیشه، تازه بعضی همکارا، با دید خوبی هم بهش نگاه نمیکنن، خستگی تو تنم میشینه، ... این وقتا، اصلاً حس خوبی ندارم" [معلم شماره ۱۷]؛

کنکاش در دیدگاه معلمان، ضرورت بازاندیشی و تجدید رویه‌های مرتبط با عملکرد مدیران و تعامل آنها با فعالیت‌های یاددهی و یادگیری معلمان را آشکار می‌سازد. یکی از شایع‌ترین استدلال‌های مطرح شده توسط برخی از معلمان در این خصوص و ارتباط آن با ارزشیابی توصیفی، این‌گونه صورت‌بندی و بازنویسی شده است که چون دانش‌آموزان در هر پایه تحصیلی در مقطع ابتدایی، ابتدای سال با هم ترکیب شده و مجدداً کلاس‌ها شکل می‌گیرد، عملاً نتیجه تلاش و عملکرد متفاوت معلمان به چشم نمی‌آید؛ این امر علاوه بر اینکه موجب عدم شناسایی معلمان کم‌کار از معلمان متعهد و تلاشگر می‌شود، به بی‌انگیزگی معلمان تلاشگر و کاهش فرهنگ مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی می‌انجامد.

۲-۱. افت جایگاه معلمان در مدرسه و به‌ویژه نزد والدین و دانش‌آموزان و در نتیجه کم‌اثر شدن آنها در فرایند تدریس. معلمان مصاحبه شده، دومین آسیب‌احتمالی ناشی از تداوم اجرای روند فعلی ارزشیابی توصیفی برای معلمان را، «افت جایگاه معلمان در مدرسه و به‌ویژه نزد والدین و دانش‌آموزان و در نتیجه کم‌اثر شدن آنها در فرایند تدریس»، دانستند. ۱۳ نفر از ۲۳ نفر معلم مصاحبه شده، افت جایگاه و شأن معلمان در دید دانش‌آموزان و والدین را، به عنوان یکی از تبعات احتمالی ناشی از تداوم اجرای برنامه فعلی ارزشیابی توصیفی یادآور شدند.

افت جایگاه و شأن معلمان نزد دانش‌آموزان، تبعاتی نظیر بی‌نظمی، نافرمانی و کم‌توجهی را به همراه خواهد داشت. این مسئله، فشار مضاعفی را بر معلمان تحمیل نموده است، به گونه‌ای که برخی از معلمان اذعان نمودند که این مسئله، فشار مضاعف (جسمی و بیشتر روانی) را در فرایند تدریس بر آنها، تحمیل کرده است. به باور آنها، ارزشیابی توصیفی و بروز و تقویت این حس در ذهن دانش‌آموزان، که چیزی دست معلمان نیست، اثرات مخرب بسیاری بر فرایند یاددهی یادگیری داشته است که این امر موجب افت کیفیت فعالیت‌های تدریس معلمان و به تبع آن، ضربه‌خوردن دانش‌آموزان می‌شود. کاهش جایگاه و شأن معلم در چشم دانش‌آموزان به دلایلی نظیر مهم تلقی نشدن امتحان و قبولی در هر صورت و دیده نشدن تفاوت‌ها و سایر موارد مشابه می‌تواند ضمن برجای گذاشتن مسائل متعدد، صدمات و فشارهای ناخواسته‌ای را بر معلمان تحمیل نماید. در این زمینه توجه به نکته اشاره شده توسط چند نفر از معلمان، می‌تواند بخشی از واقعیت موجود را بازنمایی نماید.

"[ارزشیابی] توصیفی، باعث شده، بچه‌ها بفهمن چه بخونن چه نخونن، نمره میگیرن ... به درس و حرف معلم کمتر توجه میکنن" [معلم شماره ۲]؛ "دانش‌آموز وقتی می‌بینه، ارزشیابی جدی

نیست و تفاوت‌نا نشون داده نمیشه؛ به این نتیجه میرسه که معلم نقش مهمی نداره؛... روی حرف معلم حساب باز نمی‌کنه و احترامش رعایت نمی‌کنه" (معلم شماره ۹)؛ «توصیفی، باعته بی‌خیالی دانش‌آموزا شده چون میبینن چه تلاش کنن چه نکنن، خوب می‌شن؛ میفهمن چیزی دست معلم نیس» (معلم شماره ۲۳)؛ وقتی دانش‌آموزا می‌بینن، تنبلا و زرنکا همه قبول می‌شن؛ کم کم باورشون میشه که ارزشیابی، یه کاری ظاهریه" (معلم شماره ۱۹).

کنکاش در دیدگاه معلمان، ضرورت زمینه‌سازی برای بهبود طرز تلقی دانش‌آموزان و والدین و فرهنگ‌سازی در خصوص ارتقای جایگاه معلمان را بیش از پیش آشکار می‌سازد. پرواضح است که ارتقای جایگاه معلمان در جامعه و نظام آموزشی، شرط لازم برای بروز تحول در نظام آموزش و پرورش است. به دیگر سخن، بهبود جایگاه اجتماعی معلمان و حمایت همه‌جانبه از آنها، در تسهیل حرکت به سمت تحول پایدار و زمینه‌سازی برای رشد و بالندگی در نظام آموزشی تأثیر شگرفی برجای می‌گذارد.

با وجود اهمیت والای بهبود شأن و منزلت معلم و تأمین آرامش روانی و معیشتی آنها، واکاوی دیدگاه‌های معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، مؤید باور معلمان به افت جایگاه و شأن‌شان در ذهنیت دانش‌آموزان و معلمان دارد. اذعان چندین نفر از معلمان مصاحبه‌شده به افت جایگاه و شأن معلم در جامعه، بین والدین و حتی دانش‌آموزان از یکسو و مرتبط دانستن بخشی از دلایل آن به کاهش اقتدار معلمان در نتیجه اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، تبعات چندگانه‌ای را بر انگیزه و عملکرد معلمان و به تبع آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برجای گذاشته است. صالحی (۱۳۹۳) شکل‌گیری این ذهنیت در معلمان را به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل ادراک‌شده و تأثیرگذار در تشدید فشار روانی و جسمی پُردامنه بر معلمان، معرفی کرده است.

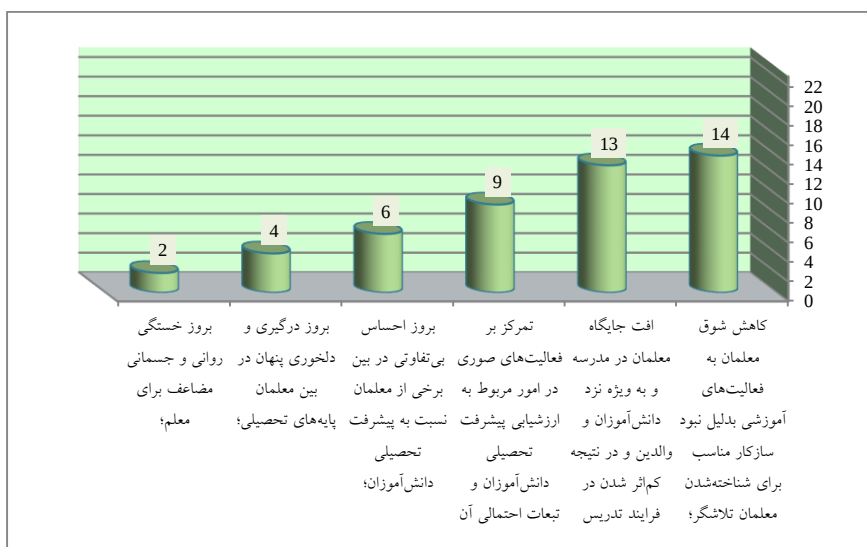
۱-۳. تمرکز بر فعالیت‌های صوری در امور مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تبعات احتمالی آن.

بررسی‌های تکمیلی در خصوص تبعات و پیامدهای احتمالی ناشی از تمرکز بر فعالیت‌های صوری در امور مربوط به ارزشیابی آموزشی، منجر به شناسایی سه پیامد اشاره‌شده از سوی معلمان شامل: الف) «محدود شدن زمان آموزشی معلمان»؛ ب) «کاهش اثربخشی فعالیت‌های معلمان»؛ ج) «کاهش میزان صداقت در رفتار برخی از معلمان به دلیل تشدید فعالیت‌های صوری و فرهنگ‌ظاهرسازی در امور آموزشی» است. معلمان مصاحبه‌شونده، سومین آسیب احتمالی ناشی از تداوم اجرای روند فعلی ارزشیابی توصیفی برای معلمان را، «تمرکز بر فعالیت‌های صوری در امور مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تبعات احتمالی آن» دانستند. این مسئله را

نُه نفر از ۲۳ نفر معلمان مصاحبه‌شده، به عنوان یکی از مهم‌ترین تبعات احتمالی ناشی از تداوم روند فعلی اجرای ارزشیابی توصیفی یادآور شدند. کاهش محسوس بازدهی زمان آموزشی معلمان در کلاس‌ها به دلایل مختلف رخ می‌دهد؛ نُه نفر از معلمان مصاحبه شده بر این باورند که در روند فعلی اجرای ارزشیابی توصیفی، تمرکز اصلی بر امور صوری و ظاهری است. این مسئله باعث گردیده است تا نه تنها به‌طور بهینه از فرصت‌های محدود آموزشی استفاده نگردد و دانش‌آموزان متضرر شوند، بلکه تبعات دیگری نظیر کاهش میزان صداقت در رفتار برخی از معلمان به دلیل تشدید فعالیت‌های صوری و فرهنگ ظاهرسازی در امور آموزشی بروز نماید. در این زمینه توجه به نکات اشاره شده توسط چند نفر از معلمان، می‌تواند بخشی از واقعیت ادراک شده را بازنمایی نماید.

معلم شماره ۱۰ بر این باور است که: "کارای فانتزی و تجملی مته‌پرکردن چک‌لیست و فرم‌ها زیاد شده، اما به بچه‌ها کمکی نمی‌کنه و فقط دردسرای معلمو زیاد کرده... از نظر فکری، از این کارای بیهوده خسته شدم، اما چاره‌ای نیس". معلم شماره ۱۳ نیز با توجه به حجم بالا و زمان‌بر بودن کارهای مربوط به تکمیل فرم‌ها و به‌ویژه عدم باور به ارزشمندی آن‌ها، به نکته‌ای اشاره می‌کند: "... از وقتی ارزشیابی توصیفی اومده، کاغذ بازی‌ها زیاده‌تر شده... تکمیل فرم‌هاش [فرم‌هایش] وقته زیادی از کلاس‌مو میگیره... باعث شده دانش‌آموزام ضرر کنن".

معلمان پاسخ‌دهنده، تکمیل این فرم‌ها را نوعی کاغذبازی‌های غیرمفید می‌دانند که موجب از دست رفتن فرصت‌های محدود آموزشی می‌شود و بر این باورند در نهایت دانش‌آموزان، بیشترین ضربه را متحمل شده‌اند. شواهد موجود نشان می‌دهد که تکمیل فرم‌های متعدد هر کلاس توسط معلم، با اکراه آنها همراه بوده است. به باور معلمان، تکمیل فرم‌ها، عملاً مزیتی برای دانش‌آموزان به همراه ندارد. از عمده‌ترین دلایل طرح این موضوع، عدم رعایت تناسب بین تعداد دانش‌آموزان، امکانات موجود، الزامات روش توصیفی و نگرش معلمان به فعالیت‌های مطرح شده است. در ادامه مهم‌ترین آسیب‌های احتمالی ناشی از تداوم روند کنونی برنامه ارزشیابی توصیفی برای معلمان به ترتیب فراوانی پاسخ‌های ارائه شده، در قالب نمودار (۲) آورده شده است.



نمودار (۲) مهم‌ترین آسیب‌های احتمالی ناشی از تداوم روند کنونی برنامه ارزشیابی

توصیفی برای معلمان به ترتیب فراوانی پاسخ‌های ارائه‌شده

برای درک جامع اطلاعات برگرفته از عبارت‌های ذکر شده توسط معلمان در خصوص آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی و الهام‌های برگرفته از آن، یافته‌های مزبور در قالب جدول (۲) تنظیم و تلخیص شده‌است.

جدول (۲) تلخیص دریافت‌های الهام گرفته از روایت‌های معلمان در خصوص

آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی

عنوان آسیب احتمالی	طبقه
دریافت‌های الهام گرفته از روایت معلمان	

طبقه	عنوان آسیب احتمالی	دریافت‌های الهام گرفته از روایت معلمان
برای دانش‌آموزان	پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی	- "علاوه بر اینکه ارزشیابی توصیفی وقت‌گیره، چون از طرف دانش‌آموزان و والدین جدی گرفته نمی‌شه، فقط زحمات معلمان رو چندبرابر کرده... یادگیری بچه رو که بهتر نکرده، هیچی، باعث افت تحصیلی شون هم شده"؛ "وقتی که روش دقیقی برای ارزشیابی دانش‌آموزان وجود نداشته باشه، و نظارت صحیحی هم نباشه، نتایجش اینه که مشکلات دانش‌آموزان پایه به پایه بیشتر میشه و نهایت امر شاهد بی‌سوادی [یا کم‌سوادی] دانش‌آموزان هستیم"؛ "چند تا دانش‌آموز دارم که حتی جمع دو رقمی رو نمیتونن، صحیح انجام بدن؛ وقتی کارنامه سال گذاشتشون رو دیدم، با کمال تعجب، ارزشیابیاشون، همش خوب و خیلی خوب بود"؛ "ضعف در املاء فارسی به‌طور کلی در بین بچه‌ها زیاده، و یکی دو نفر از بچه‌ها، حتی اسم خودشونو نمیتونن صحیح بنویسن"؛ "بچه‌ای رو همینطوری رد کردن اومده بالا به عنوان قبولی، تا پنجم رسید و چون توصیفی بود، نمره و معیاری برای کار معلم نبود، ضعیف بالا اومد و باعث شد در سال پنجم مکرر با افت تحصیلی مواجه بشه و ترک تحصیل کنه"
	عدم امکان شناسایی دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند؛	"... باعث شده دانش‌آموزان زرنگ، سرخورده بشن و حتی تلاششون کاهش پیدا کنه؛ چون همه دانش‌آموزا، یکسان و تقریباً یکسان ارزشیابی میشن"؛ "وقتی ارزشیابی کلی و توصیفیه باشه، دیگه نمیتونیم دانش‌آموزای زرنگ رو از دانش‌آموزای تنبل {کم‌کار} تشخیص بدیم"؛ - "اگر دانش‌آموزی ۱۴ تا ۱۵ تا هم غلط داشته باشه، بازم «قابل قبول» می‌شه"؛ - "دانش‌آموزان خودشون به این حس می‌رسن که اون فردی هم که درسش خوب نبود، ولی بازم قبول شد و خیلی خوب گرفت و این، اعتراضشونو زیاد میکنه و بی‌انگیزشون کرده"؛ - "ارزشیابی توصیفی، نمیتونه تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزا رو نشون بده"؛ - "لرزشیابی توصیفی {دانش‌آموزای قوی و ضعیف از هم متمایز نمیشن"؛ - "نمیتونیم دقیق بگیم هر دانش‌آموز، چقدر پیشرفت داشته"
	پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین؛	- "[ارزشیابی] توصیفی، باعث شده، بچه‌ها بفهمن چه بخونن چه نخونن، نمره میگیرن... به درس و حرف معلم کمتر توجه میکنن... و کلاً بی‌خیال و بی‌ادب شدن" - "[ارزشیابی] توصیفی، باعث بی‌خیالی دانش‌آموزان شده چون میبینن چه تلاش کنن چه نکنن، خوب و خیلی خوب میشن و چیزی دست معلم نیس"؛ - "... ارزشیابی توصیفی استرس بچه‌ها رو به حادی پایین آورده که بچه‌ها بی‌خیال شدن اما والدین از استرس می‌میرن"؛ - "بعضی از معلمان به این نتیجه رسیدن که تو [نظام ارزشیابی توصیفی] چیزی دسشون نیس... همه بچه‌ها با هر وضعیتی قبولن... بعضیاشون می‌گن چرا خودمونو اذیت کنیم، این حس به بچه‌ها هم منتقل شده و اونا هم دسارو جدی نمی‌گیرن"
برای معلمان	کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به‌دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن	- "معلمان متعهد از ارزشیابی توصیفی عذاب میکشن چون هم نتیجه‌ای که انتظار دارن تو کلاسشون نمیبینن و هم زحمتاشون به‌چشم نیما"؛ - "مدیر هر طور که دلش میخواد در موردشون {معلمان} قضاوت می‌کنه و این لُرویه {روی عملکردشون تأثیر بدی گذاشته"؛ - "چون تدریس معلمان با شاخص‌های درست ارزیابی نمیشه؛ همین باعث‌شده انگیزه و تلاش معلمان، افت کنه"؛ - "منصفانه نبودن ارزشیابی مدیر، باعثه دلسردی معلمان زحمتکش میشه"؛ - "بعد یه مدتی، معلمان میبینن هرچی هم که تلاش کنن؛ تفاوتا دیده نمیشه... بعدش میگن چرا خودمونو اذیت کنیم؛... دیگه خودشونو به آب و آتیش نمیزن"؛ - "وقتی نظارتی روی

طبقه	عنوان آسیب احتمالی	دریافت‌های الهام گرفته از روایت معلمان
معلمان تلاشگر از دیگر معلمان	عملکرد مدیر نیس، هرطوری که دلش میخاد ارزشیابی معلمان رو تکمیل میکنه؛ ... همین کار باعثه بی‌انگیزگی معلم میشه؛ "؛ - "وقتی می‌بینم، با اینکه حجم کارام بیشتر شده و زحتم چند برابر شده، بهش توجهی نمیشه، تازه بعضی همکارا، با دید خوبی هم بهش نگاه نمیکنن، حسرتی تو تنم میشینه، ... این وقتا، اصلاً حس خوبی ندارم"	
افت جایگاه معلمان در مدرسه و به ویژه نزد دانش‌آموزان و والدین و در نتیجه کم‌اثر شدن معلمان در فرایند تدریس	- «[ارزشیابی] توصیفی، باعث شده، بچه‌ها بفهمن چه بخونن چه نخونن، نمره میگیرن ... به درس و حرف معلم کمتر توجه میکنن؛ "؛ - "دانش‌آموز وقتی می‌بینه، ارزشیابی جدی نیست و تفاوت‌ها نشون داده نمیشه؛ به این نتیجه میرسه که معلم نقش مهمی نداره؛ ... روی حرف معلم حساب باز نمی‌کنه و احترامش رعایت نمی‌کنه؛ "؛ - "توصیفی، باعثه بی‌خیالی دانش‌آموزا شده چون میبینن چه تلاش کنن چه نکنن، خوب می‌شن؛ میفهمن چیزی دست معلم نیس؛ "؛ - "وقتی دانش‌آموزا می‌بینن، تنبلا و زرنگا همه قبول میشن؛ کم‌کم باورشون میشه که ارزشیابی، یه کاری ظاهریه"	
تمرکز بر فعالیت‌های صوری در امور مربوط به ارزشیابی	"کارای فانتزی و تجملی مته‌پر کردن چک‌لیستا و فرم‌ها زیاد شده، اما به بچه‌ها کمکی نمی‌کنه و فقط دردسرای معلوم زیاد کرده ... از نظر فکری، از این کارای بیپوده خسته شدم، اما چاره‌ای نیس؛ "؛ - " ... از وقتی ارزشیابی توصیفی اومده، کاغذ بازی‌ها زیادتر شده ... تکمیل فرماش [فرم‌هایش] وقته زیادی از کلاسما میگیره ... باعث شده دانش‌آموزام ضرر کنن."	

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجایی که کیفیت عملکرد افراد، تحت تأثیر ادراکات آنها قرار دارد (رضوانی، منصوریان و احمدی، ۱۳۸۸)، در مطالعه حاضر به منظور درک عمیق آسیب‌های ناشی از تداوم روند کنونی نظام ارزشیابی توصیفی، سعی شد تا با روش‌شناسی کیفی و ورود به نظام معنایی معلمان، سطح و عمق ادراک و تفسیر آنها نسبت به پدیده مورد بررسی، شناسایی و بازنمایی گردد. از نظر افتخاری، بدری، پایداری و سواد (۱۳۹۱) هر انسانی دنیای منحصر به فردی از ادراکات و تصورات دارد که از آگاهی‌ها و تجربیات وی نشأت می‌گیرد، اما مجموعه‌ای از الگوهای ادراکی مشابه در میان افراد در جامعه حاکم است که می‌توان آنها را کشف و فرمول‌بندی کرد. بنابراین هدف این نوشتار، قضاوت در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه و ادراک معلمان یا کیفیت طرح ارزشیابی توصیفی نیست، بلکه تلاش بر این است تا همچون آینه‌ای شفاف، ضمن توصیف، تحلیل و انعکاس سطح و عمق ذهنیات و ادراکات معلمان، تبعات احتمالی

ناشی از وجود این ذهنیات بر روند کار آنها و به‌ویژه، پیامدهای آن بر کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بازنمایی‌شود و در انتها با ارائه راهکارهایی متناسب، برای بهبود روند کنونی سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان، گامی هرچند ناچیز برداشته شود. مطالعه استرونگ و تاکر (۲۰۰۳)، نشان داد که بدون وجود معلمان توانمند و با کیفیت در کلاس، امکان موفقیت هیچ‌کدام از تلاش‌ها برای اصلاح آموزشی وجود ندارد (ص ۳). بنابراین بازنمایی دیدگاه‌های آنها می‌تواند به متولیان آموزشی برای شناسایی و ارتقای کمیت و کیفیت باورها و نگرش‌های معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان تحول در نظام آموزشی، کمک نماید.

به‌طور کلی، تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان، موجب شناسایی و دسته‌بندی ۱۲ آسیب احتمالی برای برنامه ارزشیابی توصیفی گردید که در دو طبقه کلی آسیب‌های مرتبط با دانش‌آموزان و معلمان تقسیم‌بندی شد. آسیب‌ها در حوزه دانش‌آموزی شامل: «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی»؛ ب) «عدم امکان کسب شناخت دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند»؛ ج) «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین»؛ د) «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی»؛ ه) «ناشناخته ماندن ضعف‌های دانش‌آموزان و در نتیجه عدم رفع آنها» و و) «بروز احساس بی‌لیاقتی و کاهش اعتماد به نفس در برخی دانش‌آموزان (درماندگی آموخته شده)». آسیب‌ها در حوزه معلمان شامل الف) «کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن معلمان تلاشگر از دیگر معلمان»؛ ب) «افت جایگاه معلمان در مدرسه و به‌ویژه نزد دانش‌آموزان و والدین و در نتیجه کم‌اثر شدن معلمان در فرایند تدریس»؛ ج) «تمرکز بر فعالیت‌های صوری در امور مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تبعات احتمالی آن»؛ د) «بروز و تشدید احساس بی‌تفاوتی در بین برخی از معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه وضعیت دانش‌آموزان ضعیف»؛ ه) «بروز درگیری و دلخوری پنهان در بین معلمان پایه‌های تحصیلی» و و) «بروز خستگی روانی و جسمانی مضاعف برای معلم» است.

خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۹) نیز در ارتباط با برنامه‌ریزی محتوایی و اجرایی برنامه ارزشیابی توصیفی، به وجود چهار دسته چالش و ضعف در «مرحله اجرا، برنامه‌ریزی، منابع پیش‌بینی شده و منابع مربوط به ارزشیابی توصیفی» اشاره نموده‌اند. میرزامحمدی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود، مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی را «خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت

تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» و «دشوار بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس» گزارش نموده است. با توجه به اهمیت آسیب‌شناسی و شناسایی تبعات ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، در ادامه بر تفسیر ابعاد و زوایای برخی از آسیب‌های شناسایی شده پرداخته شده است.

کنکاش در روایت‌های معلمان، به شناسایی ذهنیت آن‌ها در زمینه فعالیت‌های سنجشی منتج گردید؛ به‌زعم معلمان مصاحبه‌شده، از عمده‌ترین آسیب‌های ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بروز نوعی احساس بی‌خیالی، اهمال‌کاری و عدم باور و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به اقدامات سنجشی معلمان است که بر میزان تلاش، انجام بهینه تکالیف، سواد دانش‌آموزان و کیفیت پیشرفت تحصیلی‌شان، اثرات منفی برجای گذاشته است. بحث و بررسی درباره آن، می‌تواند ابعاد و زوایایی تأثیرگذار و تأثیرپذیر از این مسئله را روشن نماید. همسو با یافته‌های مطالعه حاضر، مطالعات (نامور، راستگو، ابوالقاسمی و درخشنده، ۱۳۸۹؛ زاهدبابلان، فرج‌الهی، همزنگ ۱۳۹۱؛ زمانی‌فرد، کشتی‌آرای، میرشاه‌جعفری، ۱۳۸۹) نیز تأثیر معنادار برنامه ارزشیابی توصیفی در کاهش تلاش و رقابت بین دانش‌آموزان را تأیید نموده است. این در حالی است که رقابت ماهیتاً امری نامطلوب به‌شمار نمی‌رود و میزانی از آن برای ایجاد پویایی در دانش‌آموزان و افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان نسبت به پیشرفت تحصیلی خود، لازم به نظر می‌رسد. رقابت، زمانی مُخرَب است که تبدیل به هدف شود، فراتر از توانایی فرد باشد و یا اینکه بیشتر از تهییج حس تعاون و همیاری، بر رقابت تأکید شود و به‌جای رقابت سازنده، بر موفقیت به هر شکل ممکن، تأکید شود. بنابراین کاهش افراطی حس رقابت‌جویی در دانش‌آموزان، نه تنها نمی‌تواند مطلوب باشد که از اثرات نامطلوب محسوب می‌گردد. در این خصوص تحلیل نظرات معلمان از بروز نوعی بی‌تفاوتی و بی‌خیالی افراطی در دانش‌آموزان نسبت به پیشرفت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در انجام تکالیف‌شان حکایت دارد، و این مسئله ضمن تأثیر نامطلوب بر میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان، موجب افزایش افت تحصیلی آنها و نارضایتی والدین‌شان شده است.

شواهد منطقی و مستندات پژوهشی تأیید می‌کند که حذف بخش مثبت استرس از برنامه دانش‌آموزان به بهانه حفظ سلامت روانی، نتیجه‌ای معکوس به همراه خواهد داشت. این موضوع، به‌دلیل ناتوانی در مقابله با استرس‌های متنوع زندگی، که به قول

سلی^۱ (۱۹۸۷) چاشنی زندگی است و رهایی کامل از آن فقط با مرگ امکان‌پذیر است، می‌تواند موجب بروز یا تقویت احتمال عملکردی مخرب در زندگی آینده فرد شود. به دیگر سخن، به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان به بهانه حذف استرس، با نوعی بی‌خیالی آموخته‌شده (مبتنی بر دیدگاه تئ نفر از ۲۳ معلم مصاحبه شده) و عدم آمادگی برای مدیریت استرس مواجه‌شوند، عملاً برای زندگی آینده و مقابله منطقی با فشارهای زندگی آماده نمی‌شوند. در این خصوص یافته‌های مطالعه گلد، پترنیو و ژیلر در سال‌های ۱۹۷۹، ۱۹۸۲ و ۱۹۸۳ در یک مطالعه‌ای طولی که درباره دانش‌آموزان انجام دادند، نشان‌دهنده این بود که دانش‌آموزانی که در برابر فشارهای روانی سازگاری ضعیفی دارند، می‌توانند به بهره‌کاری سوق داده شوند (به نقل از حافظی، احدی، عنایتی و نجاریان، ۱۳۸۶: ۷). پیامدهای بروز این مسئله آنگاه جدی‌تر می‌شود که برخی از افراد مسئول و مجری طرح ارزشیابی توصیفی، حذف کامل استرس در دانش‌آموزان را از عمده مزایای طرح ارزشیابی توصیفی دانسته و نسبت به تبعات و مخاطرات دامن‌گیر و گسترده آنچه معلم‌ها از آن به عنوان «بروز بی‌خیالی حاد و عدم حساسیت دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به امر یادگیری و تحصیل خود به دلیل احساس کم ارزش بودن نحوه ارزشیابی توصیفی در باور دانش‌آموزان»، یاد می‌کنند، آگاه نبوده یا در به‌کار بستن و آموزش الگو، دقت کافی نشده است. بنابر یافته‌های پژوهشی، وجود میزانی از استرس چالش‌زا (یوسترس^۲) برای دانش‌آموزان، نه تنها امری مطلوب در فرایند تحصیل و زندگی است، بلکه امری ضروری به‌نظر می‌رسد. افراط و تفریط در هر قضیه‌ای، امری ناصواب است. بنابراین نه تنها توجیه منطقی برای ذوق‌زده شدن نسبت به حذف کامل استرس دانش‌آموزان وجود ندارد، بلکه می‌توان این مسئله را از معایب عمده طرح ارزشیابی توصیفی برشمرد که اثرات مخرب آن نه تنها در سطح مدرسه، بلکه می‌تواند دامن‌گیر رفتارهای دانش‌آموزان در جامعه گردد.

۱. Selye

۲. یوسترس (eustress)، نوعی استرس مثبت و مفید است. در حالت یوسترس ما تحت فشار هستیم، ولی این فشار به ما انرژی و انگیزه می‌دهد تا مسئولیت‌هایمان را انجام دهیم و به اهدافمان برسیم. تحصیل کردن، ازدواج با فردی که دوستش داریم، ترفیع شغلی و تغییر شغل از جمله یوسترس‌های فشارزا، اما مفید هستند. بنابراین استرس، همیشه مضر نیست. در واقع استرس می‌تواند ما را به سوی دادن پاسخ موثر به یک موقعیت هدایت کند (مثل اضطراب قبل از امتحان) این بدان معناست که شما می‌توانید تصمیم بگیرید که استرس اثر مثبت یا منفی روی زندگی شما داشته باشد.

عسگری و مظلومی (۱۳۸۹)، در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از سنجش صحیح و کامل، باعث یادگیری مطلوب و پیشرفت تحصیلی بالا و در نتیجه سبب افزایش خودپنداره و عملکرد مطلوب تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. به باور آنها اگر معلمان و مربیان، شیوه سنجش خود را تغییر دهند، می‌توانند میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش و نحوه افکارشان را نسبت به خودشان تغییر دهند. گلیکرز، کستر، کریچنر و باستینز^۱ (۲۰۰۸)، نیز بدین نتیجه رسیدند که استفاده صحیح از راهبردهای سنجشی در برآورد عملکرد دانش‌آموزان و درک درست آن از سوی دانش‌آموزان، نحوه یادگیری و مطالعه آنها را به شکل مثبتی، تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین به نظر می‌رسد با وجود تأکید برخی از مسئولان، و همچنین بخشی از پژوهش‌ها در معرفی اثر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر کاهش رقابت‌جویی و رقابت‌پذیری بین دانش‌آموزان به عنوان نقطه کلیدی و حُسن طرح، نمی‌توان به گونه‌ای افراطی و بدون درنظر گرفتن حد تعادل و پیامدهای منفی، صرفاً از بین رفتن حساسیت‌ها نسبت به نمره و کاهش رقابت‌جویی و رقابت‌پذیری دانش‌آموزان را به عنوان اثر مطلوب طرح تلقی کرد؛ بازخوردهای دریافتی، نشان می‌دهد که نگاه تک‌بعدی به این مسئله، ضمن کاهش حساسیت‌ها و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، به تعبیر اغلب معلمان به «بی‌خیال‌شدن دانش‌آموزان» و در نتیجه کاهش فعالیت‌ها و کم‌توجهی به تکالیف و روند تحصیل و در نهایت افت تحصیلی انجامیده است. این مسئله و اشاره به تبعات منفی آن از سوی معلمان، در مطالعات زاهدبابلان، فرج‌الهی، هم‌رنگ (۱۳۹۱) و زمانی‌فرد، کشتی‌آرای، میرشاه‌جعفری (۱۳۸۹) نیز تأیید شده است.

واکاوی دیدگاه‌های معلمان در خصوص آسیب‌های ناشی از تداوم وضعیت فعلی برنامه ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی، نشانگر تردیدهای جدی و ذهنیت منفی آنها به کارکردهای مثبت طرح ارزشیابی توصیفی به دلیل اثرات نامطلوبی است که در کاهش انگیزه تلاش دانش‌آموزان و در نتیجه افت کیفیت تحصیلی و به تعبیر معلمان تولید دانش‌آموزان بی‌سواد بر جای گذاشته است. این یافته‌ها توسط برخی پژوهش‌ها نظیر (موسوی و پاشاشریفی، ۱۳۸۷؛ حسینی، ۱۳۹۰) نیز تأیید شده است. به‌زعم تاپیا و پارادو^۲ (۲۰۰۶)، استفاده صحیح و متناسب از رویکردهای سنجش،

۱. Gulikers, Kester, Krichner, & Bastiaens

۲. Tapia, & Pardo

می‌تواند به افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان بینجامد. بنابراین با توجه به نقش مهم سنجش در ارتقای کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (پاوری، ۲۰۱۲؛ سیندلار، ۲۰۱۱؛ شرمیز و دی‌وستا، ۲۰۱۱؛ شوت و جین‌بکر، ۲۰۱۰؛ لمپریانو و آتانسو، ۲۰۰۹؛ تیواری، لم، یون، و چان، ۲۰۰۵) ضرورت توجه به آسیب‌های برشمرده شده، بیش از پیش احساس می‌گردد.

تحلیل ادراکات ۱۴ نفر از ۲۳ معلم مشارکت‌کننده در این مطالعه، منجر به بازنمایی یکی از مهم‌ترین آسیب‌های بالقوه برنامه ارزشیابی توصیفی برای دانش‌آموزان گردید. آنها ضمن اذعان به گلايه‌های دانش‌آموزان و والدین نسبت به دقت پایین و منصفانه نبودن برنامه ارزشیابی توصیفی در توجه به تفاوت‌های بین عملکرد دانش‌آموزان و به ویژه شناسایی دانش‌آموزان شایسته و توانمند، تأثیرات مخرب این ذهنیت بر پیشرفت دانش‌آموزان را به عنوان یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها و آسیب‌ها برنامه ارزشیابی توصیفی برشمردند که در صورت تداوم روند فعلی و بی‌توجهی به آن، می‌تواند فرایند یاددهی یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان را با چالش‌های جدی مواجه‌نماید. نتایج مطالعه اونگ‌کلی، آنجلا انگ، لینگ‌چونگ و شنگ‌هو (۲۰۰۸) نشان داد که باور به وجود نظام ارزیابی عملکرد منصفانه^۱ و وضوح در ملاک‌های ارزیابی، نقش مهمی در افزایش رضایت‌مندی و ارتقای انگیزش دارد. از سوی دیگر، عدم رعایت عدالت در سنجش، تبعات جبران‌ناپذیری را بر باورها، ذهنیت و عملکرد دانش‌آموزان برجای می‌گذارد. به زعم بریگز، وودفیلد، مارتین و سواتن^۲ (۲۰۰۸)، باور و ذهنیت دانش‌آموزان مبنی بر دقیق‌بودن ملاک‌های سنجش و عادلانه بودن شیوه‌های درجه‌بندی یا نمره‌دهی آنها، نقش بسزایی در افزایش مشارکت آنها در فرایند یاددهی یادگیری دارد. در صورتی‌که در ذهن دانش‌آموزان احساسی مبنی بر وجود ملاک‌های غیردقیق، سوگیری در قضاوت یا روش‌های غیرعادلانه شکل گیرد، می‌تواند بشدت عملکرد دانش‌آموزان را تحت الشعاع خود قرار دهد (پایام، ۲۰۱۲). به زعم راگ (۲۰۰۱) تأثیرات ناعادلانه بودن سنجش معلمان، به حدی است که ضمن کاهش عملکرد و تلاش در دانش‌آموزان، می‌تواند احساس عمیق خشم را تا دوران بزرگسالی در ذهن و رفتار آنها برجای گذارد (ص ۲۹). گل‌پرور و نادى (۱۳۸۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که رابطه بین باور دانش‌آموزان به وجود دنیای

1. fairness of the performance appraisal system

۲. Briggs, Woodfield, Martin, Swatton

عادلانه و رویه‌های رفتاری عدالت‌محور در مدرسه و عملکرد معلمان، با بروز استرس منفی دانش‌آموزان در مدرسه، معنادار و منفی است. به دیگر سخن، به میزانی که در دانش‌آموزان باور به فقدان دقت کافی و ناعادلانه بودن دنیای اطراف و به‌ویژه عدالت رفتاری در عملکرد و ارزیابی‌های معلم شکل گیرد، به همان میزان استرس منفی و مُخرب (دیسترس)^۱ بر عملکرد دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این یافته ضرورت بازاندیشی در وضعیت موجود و به‌کارگیری رویه‌های عادلانه در فعالیت‌های سنجشی معلمان و دوری از رفتارهای شکل‌دهنده به احساس دانش‌آموزان نسبت به وجود تبعیض و قضاوت‌های ناعادلانه به‌منظور پرهیز از بروز استرس منفی بر عملکرد دانش‌آموزان را از یکسو و لزوم استفاده از سازوکارهای مناسب در شناسایی دقیق دانش‌آموزان شایسته، توانمند و فعال را، متذکر می‌شود.

بخش دیگری از آسیب‌های احتمالی مربوط به معلمان است. «کاهش شوق و ذوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته‌شدن معلمان تلاشگر از دیگر معلمان»، از مهم‌ترین آسیب‌های برشمرده، ناشی از اجرای روند کنونی برنامه ارزشیابی توصیفی برای معلمان است که از سوی چهارده نفر از ۲۳ معلم مصاحبه‌شده، معرفی گردید. بررسی‌های دقیق‌تر نشان‌داد که عینیت یافتن این آسیب، به‌عنوان یکی از علل مؤثر در بروز احساس بی‌تفاوتی در بین برخی از آنها نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه وضعیت دانش‌آموزان ضعیف و همچنین تشدید نوعی فشار روانی بر معلمان متعهد و زحمتکش، تأثیرگذار بوده‌است. تحلیل دیدگاه‌های معلمان نشان‌داد که وجود احساسی مبنی بر اینکه تلاش‌ها دیده نمی‌شود و تفاوت بین عملکرد معلمان زحمتکش و کاربلد با معلمان کم‌کار یا کمتر موفق، مشخص نمی‌شود، باعث نوعی سرخوردگی و بروز انرژی منفی در بین آنها شده‌است. چرایی توجه و اذعان به احساس نیاز معلمان برای وجود سازوکار دقیق و منصفانه در ارزیابی عملکرد معلمان، وقتی قابل درک می‌شود که به دلیل، بروز و دامنگیر شدن کم‌سودای در دانش‌آموزان پایه‌هایی که در سال‌های گذشته در برنامه ارزشیابی توصیفی قرار داشته‌اند، نوعی درگیری پنهان بین همکاران مبنی بر کم‌کاری در انجام تعهدات درسی دانش‌آموزان در سال‌های گذشته، به وجود آمده‌است. در این خصوص توجه به دیدگاه معلم شماره ۱۷ می‌تواند بخشی از واقعیت را ترسیم نماید. "خستگی تو تنم می‌شینه، وقتی می‌بینم، با اینکه حجم کارم بیشتر شده و زحتم چند برابر شده،

۱. distress

بهش توجه نمیشه، تازه بعضی همکارا، با دید خوبی هم بهش نگاه نمیکنن،.../این وقتا، حس خیلی بدی دارم" به‌دیگر سخن، کاهش اعتماد نسبت به کیفیت کار همکاران مبنی بر کم‌کاری در تدریس، اثربخش نبودن فعالیت‌ها و یا متعهد نبودن نسبت به یادگیری دانش‌آموزان یا رعایت همه سرفصل‌های درسی، باعث‌گردیده تا نوعی فشار پنهانی، بر معلمان تحمیل‌گردد و این در حالی‌است که بنا به ماهیت رویکرد اخیر ارزشیابی در نظام آموزش ابتدایی، به‌لحاظ حجم کار، زحمات معلمان دو چندان‌شده است (صالحی، ۱۳۹۳). این یافته در مطالعه راسل و ولزن (۱۹۸۷)، به شکلی، تأیید شده‌است. نتیجه مطالعات آنها نشان داد، معلمانی که از حمایت همکاران خود برخوردار بوده‌اند، خستگی هیجانی کمتر و نگرش مثبت بیشتری نسبت به دانش‌آموزان داشته‌اند و احساس موفقیت فردی در آنان نیز، در سطح بالاتری بوده است (به نقل از پرداختچی، احمدی، و آرزومندی، ۱۳۸۸). بنابراین به نظر می‌رسد، افزایش فشار کار ناشی از تنوع فعالیت‌های نشأت گرفته از ماهیت طرح از یکسو، گزارش برخی از معلمان در مورد بروز درگیری و دلخوری پنهان در بین معلمان پایه‌های تحصیلی، به‌دلیل شائبه عدم انجام فعالیت کیفی در پایه‌های قبلی خود، به همراه فشار روانی پنهان، منجر به بروز استرس‌های متعددی برای معلمان شده باشد. این مسئله در حالی شکل گرفته است که بین تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها، امکانات و فضای مدارس با الزامات طرح، تناسب ناچیزی وجود دارد^۱ و تمامی این عوامل، منجر به تشدید فشار روانی و جسمانی بر معلمان شده‌است. در این خصوص، محقق در جریان مصاحبه‌ها، از تصمیم یا اقدام چند نفر از معلمان با سابقه بالا برای پیگیری درخواست بازنشستگی پیش از موعد و رهایی از این شرایط، مطلع گردید.

از کلیدی‌ترین عوامل در موفقیت هر طرح و نقشه‌ای، ضرورت تناسب الزامات آن با شرایط محیطی و بلوغ سازمانی است. این مسئله را اندیشمندان حوزه‌های مختلف و به‌ویژه متخصصان حوزه سنجش آموزش و یافته‌های پژوهشی تأیید نموده‌اند. برنامه

۱. بررسی‌ها نشان داد متوسط تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های ابتدایی در مدارس مورد مطالعه، حدود ۳۵ نفر است و با استاندارد حداقلی لازم، فاصله بسیاری دارد. این در حالی‌است که بر اساس مطالعه حیدری (۱۳۸۷)، تعداد مناسب دانش‌آموزان برای اجرای طرح توصیفی در پایه اول، بین ۱۰ تا ۱۵ نفر و برای پایه‌های دوم و سوم و چهارم، ۱۵ تا ۲۰ نفر است. این یافته‌ها از سوی دیگر با نتیجه پژوهش‌های حامدی (۱۳۸۸) و حسنی (۱۳۸۲) که کمبود امکانات و تجهیزات مناسب را از مشکلات اساسی اجرای طرح بیان کرده بودند، در یک راستا قرار دارد. میرزامحمدی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود، به عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی برای کلاس‌های بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش‌آموز، اذعان می‌نماید.

ارزشیابی توصیفی به لحاظ چشم‌انداز، پیشینه بین‌المللی، اهداف و رویه‌های پیشنهاد شده، در وضعیت قابل قبولی قرار دارد، اما به نظر می‌رسد عدم تناسب با شرایط و امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری موجود، اجرای جزیره‌ای، و سلیقه‌ای بخش‌هایی از آن، بدون توجه به باورهای ذی‌نفعان و فرهنگ‌سازی مورد نیاز، باعث گردیده است تا تبعات و عواقب منفی گسترده‌ای را به نظام آموزشی و به‌خصوص بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحمیل نماید. براساس گفته تاشمن و وایلی (۱۳۷۸) اشتباه بزرگ آن است که تنها بر محتوای تغییر، تأکید و از روند اجرایی آن غفلت شود. اهمیت فرآیندی که تغییر را اداره می‌کند، هم‌سنگ خود اندیشه تغییر است (نقل از بیرمی‌پور، شریف، جعفری و مولوی، ۱۳۹۰). با وجود برخی نقاط قوت در طرح ارزشیابی توصیفی (صالحی، ۱۳۹۳)، به نظر می‌رسد، به‌کارگیری و به‌ویژه تعمیم عجولانه این طرح در همهٔ استان‌های کشور، در شرایطی که در بسیاری از مدارس کشور، حداقل امکانات لازم برای اجرای موفق طرح، وجود نداشته و ندارد، تصمیم صحیح نبوده‌است. کم‌توجهی به الزامات اساسی برای موفقیت در اجرای این طرح، تمرکز و برجسته‌سازی نقاط قوت آن و صرفاً بررسی آثار خواسته و کم‌توجهی به آثار جانبی و ناخواسته، می‌تواند تبعات دامن‌گیری را برای سلامت و پویایی نظام آموزشی و سرمایه‌های انسانی بی‌بدیل کشور به همراه داشته‌باشد. امید می‌رود این مطالعه توانسته باشد، بخشی از مهم‌ترین آسیب‌های ناشی از اجرای نامتقارن و نامطلوب برنامه ارزشیابی توصیفی را به نمایش گذارده و با واکاوی و بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان، به روشن شدن فضای تصمیم و اقدام مناسب برای بهبود نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و به‌ویژه بالندگی نظام آموزش ابتدایی به‌عنوان مهم‌ترین رکن نظام آموزشی و زمینه‌ساز تحول در جامعه، کمک‌نماید.

برخی از پیشنهاد‌های کاربردی برای بهبود وضعیت موجود

هرچند مصاحبه کیفی با نمونه محدودی از سوژه‌ها، نمی‌تواند نتایج قابل تعمیمی را به‌لحاظ آماری در برداشته باشد، اما می‌تواند لایه‌های پنهان و عموماً مغفول مانده در این حوزه را بیشتر آشکار نماید. نتایج پژوهش حاضر، رشته‌ای از مشکلات معلمان در هنگام تدریس و بعد از آن را آشکار نمود که نیازمند باز مدیریت و ترمیم سریع و هوشمندانه توسط نهادهای اثرگذار است. به‌دلیل ماهیت پژوهش‌های کیفی در ژرف‌نگری و خلق شناخت عمیق، یافته‌های این مطالعه، به لحاظ شناسایی جزئیات

مربوط به آسیب‌های موجود و اثرگذاری آنها بر پیشرفت یا افت تحصیلی دانش‌آموزان، با برخی از پژوهش‌های کمی انجام‌شده در این حوزه، تفاوت دارد. در پژوهش حاضر سعی گردید تا از یک‌سو و از آنجا که گزاره‌های اصلی و رویکرد غالب مقاله‌ها و طرح‌های پژوهشی منتشر شده در حوزه اثربخشی ارزشیابی توصیفی، با محوریت رویکردهای هدف‌گرا و به‌منظور شناسایی، اندازه‌گیری و برجسته‌سازی اثرات قصدشده طرح بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان، بوده‌است، و از دیگر سو، و با توجه به حساسیت‌های موقعیتی و ماهیتی سلامت دانش‌آموزان ابتدایی، و فارغ از هرگونه قضاوت ذهنی و ضمن بهره‌گیری از تجربه زیسته معلمان، بر شناسایی و معرفی آسیب‌ها و تهدیدهای ناشی از اجرای طرح تمرکز گردد. به دیگر سخن تلاش گردید تا ضمن کسب شناخت عمیق، به منظور ارتقای وضعیت موجود و کاهش چالش‌ها و تشدید آسیب‌های برنامه ارزشیابی توصیفی، راهکارهایی پیشنهاد گردد. توجه به راهکارها و پیشنهادهای زیر می‌تواند در بهبود شرایط موجود و جلوگیری از تشدید و تعمیق آسیب‌های برشمرده شده، رهگشا باشد.

۱- با توجه به کشف واقعیاتی با موضوعیت بروز نوعی فشار روانی و جسمی پر دامنه بر معلمان ابتدایی، ضرورت دارد تا به منظور جلوگیری از تشدید این مسئله تبعات بعدی، پژوهش‌های مستقل و جامعی انجام پذیرفته و راهکارهایی برای کاهش این فشار و بهبود شرایط معلمان در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش‌های کیفی و فارغ از پژوهش‌های فرمایشی و صوری، مطالعه‌ای جامع بر نحوه، میزان و فرایند شکل‌گیری این فضا بر معلمان، صورتبندی و اجرا شود.

۲- با توجه به فقدان سازوکار مناسب برای سنجش‌های فراگیر در سطح ملی برای کسب شناخت دقیق، نسبت به کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شایسته و توانمند از یک‌سو و مدارس موفق از دیگر سو و تبعاتی که احتمال می‌رود نقش منفی در بالندگی نظام آموزشی داشته باشد؛ پیشنهاد می‌شود سازوکاری برای پایش میزان و کیفیت سواد علمی دانش‌آموزان و شناسایی مدارس موفق به‌طور هماهنگ و ملی اندیشیده شود تا از بروز و تعمیق آسیب‌های مرتبط با این مسئله، جلوگیری به‌عمل آید. تجربه بین‌المللی نشان داده است کم‌توجهی به ایجاد سازوکاری برای شناسایی و تشویق مدارس، نظیر آنچه به عنوان اعتبارسنجی در کشورهای پیشگام انجام می‌شود می‌تواند به افت کیفیت نظام آموزشی و خدمات ارائه شده از سوی این مراکز بینجامد.

۳- با توجه به بروز نگاه بدبینانه در بخش گسترده‌ای از معلمان به اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی از یکسو و همچنین شواهد پژوهشی تأییدگر تأثیر مشارکت معلمان و توجه به ادراکات و باورهای آنها در موفقیت طرح‌ها، کاهش یافتن چالش‌های پیش‌رو و ارتقای احساس مسئولیت‌پذیری در معلمان (کریستین، ۲۰۱۴؛ سارافیدو و چادزینیدیس، ۲۰۱۳؛ بوگلر و نیر، ۲۰۱۲)^۱، پیشنهاد می‌شود با تمهید سازوکارهایی منسجم و به دور از سلیقه‌گرایی و حرکات مقطعی و فرمایشی، معلمان در فرایند تصمیم‌گیری مشارکت داده شوند. بدین منظور می‌توان با ایجاد اتحادیه صنفی معلمان و همچنین انجمن‌های علمی آنها، نسبت به توجیه، آماده‌سازی و مشارکت آنها در فرایند تدوین و نهایی شدن امور، گام‌های مؤثرتری برداشت.

۴- با توجه به اینکه کارکرد مثبت سطحی از استرس بر ارتقای هوشیاری و در نتیجه افزایش یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان، مورد تأیید قرار گرفته شده‌است، مطالعات نشان داده‌است که اگر دانش‌آموزان قبل از ارائه آموزش و نسبت به یادگیری خود، تکالیف تخصیص‌یافته و نحوه ارزشیابی معلم، احساس مسئولیت کنند، هرچند این مسئله با کمی استرس همراه باشد، این امر بر کیفیت یادگیری و عملکرد آنها تأثیر مثبت برجای می‌گذارد. آنچه خطرناک است، وجود استرس در فرایند آموزش است که می‌تواند تأثیرات مخرب داشته باشد. با توجه به شواهد ارائه شده، پیشنهاد می‌شود تا با صورتبندی مطالعه‌ای جامع و مبتنی بر پژوهش به روش علمی پس از وقوع یا سایر روش‌ها، اثرات وجود میزانی از استرس قبل و حین فرایند یاددهی یادگیری بر عملکرد دانش‌آموزان بررسی شود. همچنین با توجه به حساسیت این موضوع، در مطالعه‌ای دیگر، چگونگی این اثرگذاری بر عملکرد تحصیلی، مدلسازی گردد.

۵- با توجه به ابراز گلایه‌های بسیار معلمان از یک‌سو و به‌ویژه تأثیر ذهنیت معلمان به غیرمنصفانه بودن نظام ارزیابی عملکرد و عدم تمایز معلمان پرتلاش و متعهد از معلمان کم‌کار، ضرورت طراحی و پیاده‌سازی نظام یا سازوکار دقیق، منصفانه، چندمنبعی و با ضمانت اجرایی بالا در ارزشیابی عملکرد معلمان به‌منظور شناسایی و تقدیر از معلمان متعهد و تلاشگر و جلوگیری از تشدید احساس منفی، دلسردی و کاهش عملکرد، دوچندان است. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشی منسجم برای بررسی تبعات، آسیب‌ها و چالش‌های این ذهنیت بر عملکرد معلمان، سلامت

۱. Christian; Sarafidou & Chatziioannidis; Bogler & Nir

روانی و جسمانی آنها و به‌ویژه بر کیفیت تکالیف درسی ارائه شده برای دانش‌آموزان و در نهایت میزان و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان صورت‌بندی گردد.

۶- با توجه به گلایه برخی از معلمان مبنی بر تشدید فرهنگ ظاهرسازی در امور آموزشی و کاهش میزان صداقت در رفتار برخی از معلمان به دلیل غلبه فعالیت‌های صوری ناشی از اجرای نامتقارن برنامه ارزشیابی توصیفی، ضرورت دارد تا به‌منظور جلوگیری از تشدید این مسئله، بروز و حاد شدن تبعات بعدی، پژوهش‌های مستقل و جامعی انجام پذیرفته و راهکارهایی برای کاهش این پدیده در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود براساس روش نظریه برخاسته از داده‌ها، برای کشف فرایند و تبعات شکل‌گیری این وضعیت، مطالعه‌ای صورت‌بندی و اجرا شود.

۷- با توجه به گزارش نگران‌کننده اکثریت معلمان (۱۸ نفر از ۲۳ نفر)، در خصوص کاهش شوق، حساسیت و انگیزه تلاش دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به یادگیری و تحصیل، ضرورت دارد تا تدابیری منطقی و قابل اجرا برای بهبود این وضعیت نگران‌کننده اندیشیده شود. استفاده از ظرفیت‌های بالقوه سنجش اصیل در ایجاد شوق و فعالیت در دانش‌آموزان، یکی از مناسب‌ترین تدابیر به‌شمار می‌رود.

۸- پیشنهاد می‌شود پژوهشی مستقل در خصوص پیامدهای منفی ناشی از نبود سازوکاری برای کسب شناخت و معرفی دانش‌آموزان و مدارس موفق، صورت‌بندی گردد. همچنین چگونگی عملیاتی‌شدن آزمون‌های ملی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

۹- با توجه به وجود یافته‌های سوگیرانه در گزارش اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی در بخشی از طرح‌ها و مقاله‌های منتشر شده، ضرورت دارد تا با مطالعه‌ای فراگیر و فرا ارزشیابی‌های متقن، انحراف‌های مطالعات انجام شده در این زمینه، مورد کنکاش قرار گیرد تا از فراگیر شدن فرهنگ ارزشیابی کاذب^۱ جلوگیری به عمل آید.

۱۰- با توجه به تأکید و تمرکز برخی از پژوهش‌های داخلی بر مطالعه اثرات خواسته‌شده برنامه ارزشیابی توصیفی و کم‌توجهی به اثرات ناخواسته، پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای جامع در خصوص پیامدهای پنهان و تأثیرات ناخواسته ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی به اجرا درآید و با شناسایی اثرات منفی ناخواسته، راهکارهایی برای بهبود وضعیت موجود و حرکت به سمت وضعیت ممکن، فراهم آید. ضمناً پیشنهاد می‌شود سازوکار و تدبیری اندیشیده و اجرایی شود تا تصمیم‌گیری

در خصوص طرح‌های در معرض اجرا در نظام آموزشی، مبتنی بر رعایت جمیع موارد هفتگانه مخاطب‌شناسی، نیازشناسی، روش‌شناسی، زمان‌شناسی، زبان‌شناسی، موقعیت‌شناسی و پیامدشناسی باشد.

۱۱- با توجه به تأثیر مخرب حذف کامل استرس چالش‌زا (مُفید) از فرایند تحصیل، و همچنین اهمیت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای رقابت‌سازنده در فضای جامعه مبتنی بر واقعیت‌های دنیای پیرامون و مبانی نظری سنجش اصیل، پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای جامع در خصوص اثرات کاهش افراطی استرس تحصیلی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنها اجرا شود. امید می‌رود با تعاملی هوشمندانه و نگاهی فراگیر، راهکارهایی تدوین و به کار گرفته شود تا از یکسو از بروز و شدت یافتن استرس مخرب تحصیلی و از دیگر سو حذف افراطی آن، جلوگیری شود.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی / از نظریه تا عمل. تهران: انتشارات علم.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
- استراوس، انسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای؛ ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.
- افتخاری، عبدالرضا؛ رکن‌الدین بدری، سیدعلی؛ پایدار، ابوذر و سوادی، علی‌اصغر (۱۳۹۱). تحلیل ادراکات روستاییان از پیشرفت زندگی، و ابعاد و موانع آن (مطالعه موردی: روستای دوساری دشت جیرفت). پژوهش‌های روستایی، ۳ (۳): ۵۱-۷۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تأکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی. (مجموعه مقالات) علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت دکتر علی محمد کاردان (صص ۳۸-۵۰). تهران: انتشارات سمت.
- بیرمی‌پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱ (۲): ۱-۲۸.
- پرویزیان، محمدعلی و کاظمی، مریم (۱۳۸۴). بررسی وضع ارزشیابی‌های مستمر در دوره ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱ (۲): ۵۹-۸۶.
- پریخ، مهری و میرحسینی، ناهید (۱۳۸۵). جایگاه کتابخانه‌های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه فردوسی مشهد دانشکده علوم تربیتی.
- پرداختچی، محمدحسن؛ احمدی، غلامعلی و آرزومندی، فریده (۱۳۸۸). بین رابطه بررسی شغلی فرسودگی و کاری زندگی کیفیت و مدیران معلمان مدارس تاکستان شهرستان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۳ (۳): ۲۵-۵۰.
- گنجی، کامران (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل پرسش‌های شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سما دانشگاه آزاد اسلامی، اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۶ (۱): ۱۰۹-۱۳۰.

- گل‌پرور، محسن و نادى، محمدعلى (۱۳۸۷). باور به دنيای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری، عدالت در ارزیابی و استرس منفی در مدرسه. پژوهش در سلامت روانشناختی، ۲(۲): ۵۱-۶۱.
- پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهمویی، حسین و پاک‌دامن، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی، ۱۰ (۳۷): ۱۲۳-۱۳۵.
- حافظی، فریبا؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میرصلاح‌الدین و نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). رابطه علی‌استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۹ (۳۲): ۱۴۵-۱۶۶.
- حسنی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی.
- حسنی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۳): ۸۵-۱۲۲.
- حسینی، فهیمه‌السادات (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان و والدین درخصوص کاربست ارزشیابی کیفی-توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و سلامت روحی-روانی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پایه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حیدری، جعفر (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی/استان/ایلام، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس درس. تهران: انتشارات جوان امروز.
- خوش‌خلق، ایرج و اسلامیه، محمدمهدی (۱۳۸۵). تدوین و طراحی الگویی برای ارائه بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸): ۵۷-۷۸.
- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۹). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲ (۴): ۱۱۷-۱۴۷.
- رضوانی، محمدرضا؛ منصوریان، حسین و احمدی، فاطمه (۱۳۸۸). ارتقای روستا به شهر و نقش آن در بهبود کیفیت زندگی ساکنان محلی. فصلنامه پژوهش‌های روستایی، ۷.
- زمانی‌فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، ۷ (۲۵): ۳۹-۵۲.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی‌یکتا، محسن (زیر چاپ). تحلیل ادراکات و باورهای معلمان از نقاط ضعف و قوت ناشی از استقرار طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی؛ فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش و ادری، رحیم (۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری: معلمان دوره ابتدایی شهر همدان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۰): ۳۱-۵۲.
- عسگری، محمد و مظلومی، اکرم (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مؤلفه‌های سنجش به‌عنوان یادگیری بر خودپنداره و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴ (۱): ۲۷-۵۳.
- کردنوقابی، رسول و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). تأثیر میزان دانش معلم از موضوع تدریس بر نحوه بیان مطالب و یادگیری دانش‌آموزان، مجله روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱ (۲): ۱۳-۳۳.
- لطف‌آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۱): ۱۰۹-۱۴۰.
- محمدپور، احمد و رضایی، مهدی (۱۳۸۷). مبانی پارادایمی روش مردم‌نگاری و نظریه زمینه‌ای در پژوهش کیفی: اصول نظری و شیوه‌های عملی، فصلنامه پژوهش علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، ۶ (۱۷ و ۱۸).
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی، ضد روش ۱، منطقی و طرح روش‌شناسی کیفی. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدپور، احمد و بهمنی، مریم (۱۳۸۹). زنان، پاساژ و مصرف نشانه‌ها، مطالعات راهبردی زنان، ۴۷: ۴۱-۷۲.

- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۴): ۳۳ - ۶۲
- موسوی، فرانک و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۷). ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی، *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۴ (۱): ۱۰۹-۱۳۶.
- میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). *بررسی موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان زنجان و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت آن*، طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان زنجان.
- نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و درخشنده، سعیدسیف (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، *علوم تربیتی*، ۳ (۱۲): ۱۴۳-۱۵۲.
- وکیلی هریس، شهرام؛ حجازی، الهه و اژه‌ای، جواد (۱۳۸۸). رابطه ویژگی‌ها و کارآمدی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۹ (۳): ۱۷۱-۱۸۹.
- وکیلی، نجمه و امینی، علی (۱۳۸۹). بررسی موانع آموزشی شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش منطقه هلیلان در استان ایلام در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱ (۴): ۱۸۳-۲۰۲.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
- Araghi, A., Barzabadi, F. N., Behjati, A.F., & NaderiZadeh, G. (2011). The role of teachers in the development of learning opportunities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29: 310-317.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50 (3): 287 - 306.
- Boroko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment, In C. Bryan., & K. Clegg. (Eds). *Innovative assessment in higher education*, (1rd ed., pp. 150-157). New York: Routledge.

- Briggs, M., Woodfield, A., Martin, C., & Swatton, P. (2008). *Assessment for Learning and Teaching in Primary Schools*. Learning Matters Ltd.
- Cranston, N., Mulford, B., Keating, J., & Reid, A. (2010). Primary school principals and the purposes of education in Australia: Results of a national survey, *Journal of Educational Administration*, 48 (4): 517 – 539.
- Christian, B. J. (2014). Using Assessment Tasks to Develop a Greater Sense of Values Literacy in Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (2): 33-44. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss2/3>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Szucs, E. U. (2009). The role of teachers in the 21st century. *International Web Journal*. Available at: http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_EUJlakyne.pdf
- Ezeakor, A. (2013). *All Alone: The Psychosocial Condition of Nigerian Widows and Childless Women: Implication for Survivor's Care*. Xlibris Corporation Publisher.
- Gavin, H. (2008). *Understanding research methods and statistics in Psychology*. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publication Ltd.
- Gammon, S., & Lawrence, L. (2006). Improving student experience through making assessments 'flow', In C. Bryan & K. Clegg. (Eds). *Innovative assessment in higher education*, (1rd ed., pp. 132–140). New York: Routledge.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning, In C. Bryan & K. Clegg. (Eds). *Innovative assessment in higher education*, (1rd ed., pp. 23–36). New York: Routledge.
- Gitomer, D. H. (2009). *Measurement issues and Assessment for Teaching Quality*. Los
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. 8 (4), 597-607.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2013). Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. Retrieved April 17, 2013 from: <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/files/FY/FY39400.pdf>
- Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P., & Bastiaens, T. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18:172-186.
- Healy, M. & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research*, 3 (3): 118-126.

- Henry, G. T., Thompson, C. L., Fortner, C. K., Zulli, R. A., & Kershaw, D. C. (2010). *The impacts of teacher preparation on student test scores in North Carolina public schools*. Chapel Hill, NC: The Carolina Institute for Public Policy.
- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers, *International Journal of Educational Management*, 27 (2): 170 - 183
- Kaufman, T. E., Grimm, E. D., & Miller, A. E. (2012). *Collaborative School Improvement: Eight Practices for District-School Partnerships to Transform Teaching and Learning*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Lamprianou, I., & Athanasou, J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment*. Sense Publishers Rotterdam / Boston/ Taipei.
- Lee, G. (2010). *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Liu, X. (2010). *Essentials of Science Classroom Assessment*. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.
- OECD (2011). *Education and skills, in OECD, Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*, OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264115958-20-en](https://doi.org/10.1787/9789264115958-20-en)
- Pavri, S. (2012). *Effective Assessment of Students; Determining Responsiveness to Instruction*. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.
- Popham, W. J. (2012). *Assessment Bias: How to Banish It*. Publication: Pearson Education, Inc
- Patel, B. (2008). *Exploring the role of a head teacher in the teaching learning process of schools* (Unpublished master's dissertation). Aga Khan University, Karachi, Pakistan. Available at: http://ecommons.aku.edu/theses_dissertations/128
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approache*, Second Edition, London: Sage Publications.
- Neuman, L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, Second Edition, Allyn & Bacon.
- Netherlands Ministry of Foreign Affairs. (2003). *Joint Evaluation of External Support to Basic Education in Developing Countries*. Final Report. Available at: <http://www.oecd.org/countries/zambia/35148468.pdf>
- Nxumalo, Z. F. (2007). *The role of continuous assessment in primary school*. Thesis of Master of education (Doctoral dissertation). University of Zululand, Faculty of Education, Department of Foundations of Education.

- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, London: Sage Publication.
- Robinson, A., & Udall, M. (2006). Using formative assessment to improve student learning through critical reflection, In C. Bryan & K. Clegg. (EDs). *Innovative ed.*, pp. 92-99). New York: Routledge. *assessment in higher education*, (1rd).
- Sebate, P. M. (2011). The role of teacher understanding in aligning assessment with teaching and learning in Setswana home language. Master Thesis. University of South Africa.
- Shermis, M. D., & Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects, *Education for Information*, 22: 63-75.
- Sindelar, N. W. (2011). *Assessment-powered teaching*, Corwin, a Sage Company.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, k., & Chan, R. (2005). Student learning in clinical nursing education: perception of the yelatininship between assessment and learning. *Nurse Education*, 25: 299-308.
- Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environmet motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16: 295- 309.
- Wragg, E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Primary School*. London: Taylor & Francis Group.