



The Perceptions Analysis and the Lived Experiences of the Teachers and Students from the Challenges of Changing the Descriptive Evaluation to the Quantitative Evaluation in the 7th Grade

Mahsa Jafari¹, Zeinab Sadat Athari²

1. M.A. in Curriculum Development, Department of Education, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran, e-mail: m10101372@gmail.com

2. Assistant Professor in Curriculum Development, Department of Education, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran, (Corresponding Author), e-mail: zathari@kashanu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article Type: Research Article	Objective: The purpose of the present study was the perceptions analysis and the lived experiences of the teachers and students from the challenges of changing the descriptive evaluation to the quantitative evaluation in the 7 th grade.
Received: 2021/04/06	Methods: This study was an applied research, which was conducted by qualitative method. In addition, phenomenology method and semi-structured interview were applied in order to collect information. The statistical population in this research includes teachers and students both in the 7 th grade in Delijan in academic year 2019-2020, that 13 of the teachers and 15 of the students were selected as the sample. Purposive snowball sampling method was used to sample the teachers and purposeful random sampling method applied to sample the students and the process of interview continued up to data saturation stage. Four criteria in trustworthiness of qualitative research used in order to guaranty consistency and accuracy of the study.
Revised: 2021/12/16	Results: Furthermore, 225 concepts for the teachers and 269 items for the students are considered and categorized in three basic cores of emotional-affective challenges, behavioral challenges and academic challenges. It was found that changing descriptive evaluation to quantitative evaluation in the 7 th grade has created various challenges.
Accepted: 2021/12/26	Conclusion: Moreover, reviewing evaluation methods to solve this dilemma can be an effective suggestion.
Published online: 2021/12/27	Keywords: Quantitative evaluation, Descriptive evaluation, High school 7 th Grade, Behavioral Challenges, Emotional-affective challenges, Academic challenges.

How to Cite: Jafari, Mahsa. Athari, Zeinab Sadat (2021). The Perceptions Analysis and the Lived Experiences of the Teachers and Students from the Challenges of Changing the Descriptive Evaluation to the Quantitative Evaluation in the 7th Grade. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11 (35), 39-67 pages. DOI: 10.22034/EMES.2021.249166



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم

مهسا جعفری^۱، زینب‌السادات اطهری^۲

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران، m10101372@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران، (نویسنده مسئول)، zathari@kashanu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	هدف: هدف از اجرای این پژوهش، واکاوی ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم بود.
مقاله پژوهشی	روش پژوهش: این مطالعه، از نوع تحقیقات کاربردی است که با روش کیفی صورت گرفته و برای گردآوری اطلاعات از روش پدیدارشناسی و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شده است.
دریافت:	شرکت‌کنندگان در پژوهش، دبیران و دانش‌آموزان پایه هفتم شهرستان دلیجان، در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که از این تعداد ۱۳ نفر از دبیران و ۱۵ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری دبیران از روش هدفمند گلوله برفی و برای نمونه‌گیری دانش‌آموزان از روش نمونه‌گیری تصادفی هدفمند استفاده شد و فرایند مصاحبه تا اشباع داده‌ها ادامه یافت. به‌منظور تضمین استحکام و صحت پژوهش از چهار معیار موثق بودن تحقیقات کیفی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه نیز از شیوه تحلیل موضوعی بهره گرفته شد.
۱۴۰۰/۰۱/۱۷	یافته‌ها: در مجموع ۲۲۵ مفهوم از مصاحبه با دبیران و ۲۶۹ مفهوم از مصاحبه با دانش‌آموزان استخراج شد که در سه دسته اصلی چالش‌های هیجانی-عاطفی، چالش‌های رفتاری و چالش‌های تحصیلی دسته‌بندی شده‌اند. بنابراین، یافته‌ها نشان‌دهنده این امر است که تغییر شیوه ارزشیابی توصیفی به کمی در پایه هفتم، چالش‌های متعددی را ایجاد کرده است.
اصلاح	نتیجه‌گیری: بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی برای حل این معضل می‌تواند پیشنهاد مؤثری باشد. واژگان کلیدی: ارزشیابی کمی، ارزشیابی توصیفی، پایه هفتم متوسطه، چالش‌های رفتاری، چالش‌های هیجانی-عاطفی، چالش‌های تحصیلی
۱۴۰۰/۰۹/۲۵	
پذیرش:	
۱۴۰۰/۱۰/۰۵	
انتشار:	
۱۴۰۰/۱۰/۰۶	

استناد: جعفری، مهسا؛ اطهری، زینب‌السادات (۱۴۰۰). واکاوی ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۱(۳۵)، ۶۷-۳۹ صفحه، DOI: 10.22034/EMES.2021.249166



ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.

مقدمه

در عصر حاضر، تمام جوامع انسانی، بهبود نظام آموزش و پرورش را جزء وظایف اصلی خویش تلقی می‌کنند و در قانون اساسی خود نیز تعهدات بسیاری برای آن قرار می‌دهند (فلاحی، ۱۳۹۰)؛ چراکه کیفیت نظام‌های آموزشی، بر پویایی و بقای جوامع مختلف تأثیر بسزایی دارد. از آنجاکه نیازهای جوامع مختلف، در حال تغییر و تحول هستند؛ نظام ارزشیابی نیز باید متناسب با این نیازها تغییر یابد (برایان و کلگ^۱، ۲۰۰۶، ص ۱۷). از طرفی، کیفیت و کارآمدی هر نظام آموزشی و تحقق هدف‌های آن، توسط نظام ارزشیابی و اندازه‌گیری تحصیلی مشخص می‌شود، بر این اساس، توجه به مقوله ارزشیابی برای اصلاح نظام آموزشی در جامعه ضروری است و استفاده از روش‌های مناسب ارزشیابی آموزشی در تمام مقاطع تحصیلی اهمیت دارد. در این راستا در اوایل قرن بیستم نیز ابزارهای اندازه‌گیری (آزمون‌ها) رواج یافتند و با تلاش‌های رالف تایلر^۲، حوزه ارزشیابی آموزشی شکل یافت و به تدریج، به صورت یک حوزه مستقل در کنار سایر حوزه‌های علوم تربیتی جای گرفت (کیامنش، ۱۳۸۷). در نظام سنتی یاددهی و یادگیری، ارزشیابی تحصیلی، آخرین مرحله فرایند آموزش، برای تصمیم‌گیری در مورد ارتقای فراگیران به پایه‌های بالاتر بود که این موضوع موجب بروز نارضایتی‌های بسیار از نظام ارزشیابی سنتی شد؛ بنابراین، تحقیقات بسیاری به منظور تغییر الگوی ارزشیابی صورت گرفت تا جایگزین این شیوه سنتی شود و کاستی‌های آن را برطرف سازد. در واقع با وجود اینکه شیوه ارزشیابی سنتی، به دلیل کمی بودن، دارای شفافیت و قاطعیت بالایی است و زبان نمره برای همه دانش‌آموزان و والدین آنها قابل فهم‌تر است، اما مشکلات بسیاری را نیز به همراه دارد (حسینی و پوزش شیرازی، ۱۳۹۲) که از جمله‌ی آنها می‌توان به بی‌انگیزگی نسبت به درس و مدرسه، رقابت‌های ناسالم، اضطراب، افزایش تقلب، بیست‌گرایی، توجه به سطوح پایین یادگیری، محور بودن امتحانات پایانی و ... اشاره کرد (احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی، ۱۳۹۶).

نظام ارزشیابی توصیفی، الگوی جدیدی است که در حال حاضر در بسیاری از کشورها و از جمله در ایران مورد استفاده قرار می‌گیرد. در واقع، طرح ارزشیابی تحصیلی توصیفی با دلایل متعددی از قبیل تناسب با یافته‌های روان‌شناسی و رویکردهای جدید برنامه‌ریزی درسی، نگاه جدید به جایگاه دانش‌آموز، معلم و ارزشیابی تحصیلی در فرایند یاددهی و یادگیری و همچنین بهره‌گیری از تجربیات کشورهای دیگر، در مقطع ابتدایی جایگزین ارزشیابی تحصیلی سنتی نمره‌ای شده است (حسینی و ناهوکی، ۱۳۹۳)؛ حسینی و پوزش شیرازی، ۱۳۹۲). از این رو، در کشور ما این شیوه ارزشیابی برای غلبه بر نواقص نظام ارزشیابی کمی، در مقطع ابتدایی به اجرا درآمده است تا بتواند بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان را برطرف سازد

1. Bryan & Clegg
2. Ralf Tyler

(قره‌داغی، ۱۳۹۴). هم‌اکنون، ارزشیابی تمام پایه‌های مقطع ابتدایی از شکل نمره‌ای به صورت توصیفی تغییر یافته و در حال اجرا است، اما ارزشیابی پایه‌های مقطع متوسطه، از گذشته تاکنون، به شکل کمی و نمره‌ای بوده و تغییری در آن صورت نگرفته است. با این وجود در مقطع متوسطه، دانش‌آموزان با شیوه کمی سابق مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. این پراکندگی شیوه ارزشیابی، موجب شده است تا دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با ارزشیابی منعطف توصیفی اُنس بگیرند و سپس با ورود به مقطع متوسطه اول، با ارزشیابی دقیق نمره‌ای (۰-۲۰) روبه‌رو شوند.

با توجه به مطالب فوق، این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، به خصوص در پایه هفتم، همچنان با مشکلات ارزشیابی کمی، دست‌وپنجه نرم کنند و چه بسا به علت این دگرگونی و تغییر از ارزشیابی کیفی در مقطع ابتدایی به ارزشیابی کمی در مقطع متوسطه، دچار مشکلات و آسیب‌های بسیاری شوند. از سوی دیگر با توجه به اینکه دانش‌آموزان مقطع متوسطه در دوران جدیدی از زندگی، یعنی بلوغ و نوجوانی قرار دارند و دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول، به خصوص در پایه هفتم، با مسائلی از قبیل تغییرات مربوط به دوران بلوغ و نوجوانی، تعدد معلمان، تعدد درس‌ها، دشواری کتاب‌ها، ورود به مدرسه جدید و گاهی جدایی از دوستان قبلی مواجه می‌شوند، به نظر می‌رسد که تغییر شیوه ارزشیابی نیز می‌تواند مشکلات دیگری را به مجموعه مشکلات قبلی بیفزاید. بنابراین باید در صحت این امر، یعنی ایجاد یک تغییر ناگهانی در شیوه ارزشیابی دانش‌آموزان پایه هفتم، تأمل بیشتری صورت بگیرد.

به علاوه، پژوهشگران این تحقیق نیز گاهی شاهد مباحثه آموزگاران ابتدایی، والدین دانش‌آموزان و دبیران مقطع متوسطه، راجع به این موضوع بوده‌اند که با ورود دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی به متوسطه و تغییر شیوه ارزشیابی، این فراگیران با چه مسائلی روبه‌رو خواهند شد؟ و چگونه می‌توان به آنها یاری رساند تا مشکلات کمتری داشته باشند؟

پس با توجه به موارد ذکر شده، این اندیشه ایجاد شد که ممکن است بین ارزشیابی توصیفی مقطع ابتدایی و ارزشیابی کمی مقطع متوسطه، شکاف بزرگی وجود داشته باشد و دانش‌آموزان پایه هفتم را با مشکلات متعددی روبه‌رو سازد؛ بنابراین، پژوهشگران درصدد آن بودند که در طی مراحل پژوهش، به شناسایی چالش‌های احتمالی ناشی از تغییر ارزشیابی در دانش‌آموزان پایه هفتم بپردازند و این چالش‌ها را بر اساس ادراکات و تجارب زیسته دانش‌آموزان پایه هفتم و دبیران آنها بازنمایی کنند. با عنایت به مطالب مذکور در این جستار، این پرسش بررسی می‌شود که تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم بر اساس ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان چه چالش‌هایی را به دنبال دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اهمیت ارزشیابی تحصیلی در حوزه آموزش و یادگیری بر کسی پوشیده نیست. می‌توان گفت آموزش و

ارزشیابی تحصیلی دو امر تفکیک‌ناپذیر بوده و لازم و ملزوم یکدیگر هستند. بنابراین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، از جمله عوامل مؤثر در تضمین کیفیت نظام آموزش و پرورش است که باید در اجرای آن دقیق بود و از این طریق پویایی و سلامت جامعه را تضمین کرد (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۷). با توجه به اهمیت این امر، لازم است تا مفهوم ارزشیابی تحصیلی مطالعه و بررسی شود.

این واژه در بسیاری از لغت‌نامه‌ها، فرهنگ‌نامه‌ها و کتاب‌ها آورده شده است. اولین تعریف رسمی ارزشیابی تحصیلی از رالف تایلر است که عبارت است از «وسیله‌ای برای تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر» (کیامنش، ۱۳۹۲). از طرفی، تقی‌پورظهیر (۱۳۹۷) اصطلاح ارزشیابی تحصیلی را عبارت از «گردآوری شواهد و اطلاعات جامع درباره توانایی‌ها، موقعیت و مسائل کودکان با استفاده از ابزارها و شیوه‌های رسمی و غیررسمی و نیز سازمان‌دهی و تفسیر اطلاعات حاصل شده به صورت توصیف جامع از دانش‌آموزان در مورد زمینه و تجارب گذشته آموزش و پرورش با هدف توانمندسازی معلمان برای تهیه و تدارک تجارب آفرینشی بر حسب آمادگی کودک و تأمین نیازهای مربوط به رشد و بالندگی او» معرفی کرده است. همان‌طور که بارز است، در اینجا به کودک، توانایی‌ها، نیازها و شرایط او اهمیت داده شده و هدف ارزشیابی تحصیلی، موقعیت ارزشیابی تحصیلی، ابزارها و شیوه‌های ارزشیابی تحصیلی و نیز گذشته، نیازها و توانایی فراگیران مورد توجه قرار گرفته است. بررسی تعاریف ارزشیابی تحصیلی، نشان می‌دهد که فرایند ارزشیابی تحصیلی در پی آن است تا اطلاعاتی درباره میزان تحقق هدف‌های قصدشده به دست آورد تا بتواند برای تصمیم‌گیری و قضاوت صحیح درباره میزان موفقیت و کارآمدی برنامه انجام گرفته، از آنها استفاده کند.

همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، در کشور ما، نظام ارزشیابی مقطع متوسطه به صورت کمی است، اما در مقطع ابتدایی از شیوه ارزشیابی توصیفی استفاده می‌شود. ارزشیابی تحصیلی کمی، شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی است که صرفاً بر پایه امتحان (کتبی یا شفاهی) و پرسش کلاسی بوده و با ملاک‌های نمره (صفر تا بیست) مشخص می‌شود (الهی، ۱۳۸۸). در این نوع ارزشیابی تحصیلی، امتحانات و مخصوصاً امتحانات پایانی از اهمیت زیادی برخوردارند و حتی می‌توان گفت که به عنوان هدف و معیار اصلی آموزش قرار می‌گیرند. بنابراین، یکی از ویژگی‌های ارزشیابی تحصیلی نمره‌ای، تشویق فراگیران به کسب نمره ۲۰ و کم‌توجهی به تلاش برای یادگیری و آموختن است. در این نظام، دانش‌آموزان در حاشیه قرار می‌گیرند و از سمت والدین، مدرسه و جامعه، ملزم به گرفتن نمره‌های بالا هستند. در این نوع ارزشیابی تحصیلی، آموزگار به ارائه بازخوردهای توصیفی و رشددهنده نمی‌پردازد و به جای آن با نمره‌های کمی و فاصله‌ای به فراگیران و والدین آنها گزارش داده می‌شود تا از عملکرد خود باخبر شوند. همچنین از شیوه یکسانی برای آموزش و ارزشیابی تحصیلی برای همه استفاده می‌شود، روش‌ها و ابزارهای گردآوری اطلاعات محدود

بوده و اغلب از امتحانات و پرسش‌های کلاسی، که گاه سؤال‌های ناملموسی دارد، بهره گرفته می‌شود. در این روش، زمان ارزشیابی تحصیلی نیز از زمان آموزش جدا بوده و سنجش و یادگیری از یکدیگر تفکیک می‌شود. در نظام نمره‌ای، معیار و ملاک تفاوت عملکرد تحصیلی فراگیران در یک مقیاس فاصله‌ای صفر تا بیست خلاصه می‌شود و آخرین مرحله و گام این فرایند را تشکیل می‌دهد (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس، فرایند ارزشیابی تحصیلی دارای هدف‌های بسیاری است که به چند مورد از آنها اشاره می‌شود:

- ۱- افزایش انگیزه پیشرفت با استفاده از ارائه‌ی اطلاعات کافی و به‌موقع در مورد نقاط ضعف و قوت؛
 - ۲- بررسی اثرات ارائه برنامه جدید و اطلاع از میزان تحقق هدف‌های قصدشده؛
 - ۳- تصمیم‌گیری در مورد گسترش، تداوم، اصلاح یا اتمام برنامه؛
 - ۴- ارائه اطلاعات از فاصله بین آنچه هست تا آنچه باید باشد (نقی پورظهیر، ۱۳۹۷؛ مارش و ویلیس، ۱۳۹۷).
- با توجه به محدودیت‌های ارزشیابی تحصیلی نمره‌ای، ساختار ارزشیابی تحصیلی توصیفی از سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۷ به صورت آزمایشی در مدرسه‌های ابتدایی برخی از نقاط ایران به اجرا درآمد و پس از آن در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸، تمامی مدرسه‌های ابتدایی کشور، ملزم به اجرای این شیوه از ارزشیابی تحصیلی شدند. ارزشیابی تحصیلی توصیفی، شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی - تربیتی است که برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران به اطلاعات دقیق، معتبر و مستند نیاز دارد که این اطلاعات، با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند کارپوشه، آزمون‌ها (با تأکید بر آزمون‌های عملکردی) و مشاهدات در طول فرایند یاددهی - یادگیری کسب می‌شود و بر اساس اطلاعات به دست آمده، بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به یادگیری و یاددهی بهتر در فضای عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا به دست می‌آید (الهی، ۱۳۸۸).

بنابراین، ارزشیابی تحصیلی کیفی به جای تأکید بر نتایج، بیشتر به فرایند یادگیری فراگیران و تلاش و کوشش آنها توجه دارد. در این شیوه ارزشیابی، معلم با مشخص کردن نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان، به دنبال راهی برای بهبود و اصلاح فرایند یادگیری آنها است و بازخوردهای توصیفی سازنده در این شیوه ارزشیابی تحصیلی برای هدایت فراگیران اهمیت بسیاری دارد و همان‌طور که هتی و تیمپرلی^۱ (۲۰۰۷) نیز اظهار کرده‌اند، این بازخوردهای سازنده موجب افزایش انگیزه، تلاش و مشارکت فراگیران می‌شود. این نوع از ارزشیابی تحصیلی که جایگزین ارزشیابی تحصیلی سنتی شده است، به دنبال افزایش فعالیت دانش‌آموزان در فرایند آموزش و یادگیری است. در واقع آموزگار، بیشتر نقش هدایت فراگیران را بر عهده دارد و با ایجاد محیط صمیمی و مطمئن در پی رشد خلاقیت و توانایی تفکر در دانش‌آموزان است (بنت^۲، ۲۰۱۱). شیوه ارزشیابی تحصیلی توصیفی به گونه‌ای است که به زمان خاصی محدود نمی‌شود و در کل

1. Hattie & Timperley
2. Bennett

جریان یادگیری، در فعالیت‌های خارج از کلاس و در محیط زندگی جریان دارد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴). در نتیجه، طرح ارزشیابی تحصیلی توصیفی به دنبال بهبود کیفیت آموزش و پرورش است تا برای افزایش شادابی و یادگیری عمیق و کارآمد یادگیرندگان، زمینه‌ای را فراهم سازد (الهی، ۱۳۸۸) و این طرح به جایگاه و نقش معلم، دانش‌آموز و ارزشیابی تحصیلی، نگاهی تازه دارد و ارزشیابی تحصیلی را قسمتی از آموزش می‌داند (حسینی و ناهوکی، ۱۳۹۳) که می‌تواند مشکلات یادگیری دانش‌آموزان را برطرف کرده و آنها را بهبود بخشد.

با این وجود، بررسی ادبیات و سوابق موضوع مورد مطالعه، یکی از مراحل مهم در هر پژوهش علمی است که موجب جلوگیری از دوباره کاری می‌شود و پژوهشگر بر موضوع مورد نظر، اشراف پیدا می‌کند. بنابراین در جدول (۱)، مجموعه پژوهش‌های داخلی و خارجی که به نوعی با پژوهش حاضر مرتبط است، ارائه شده است.

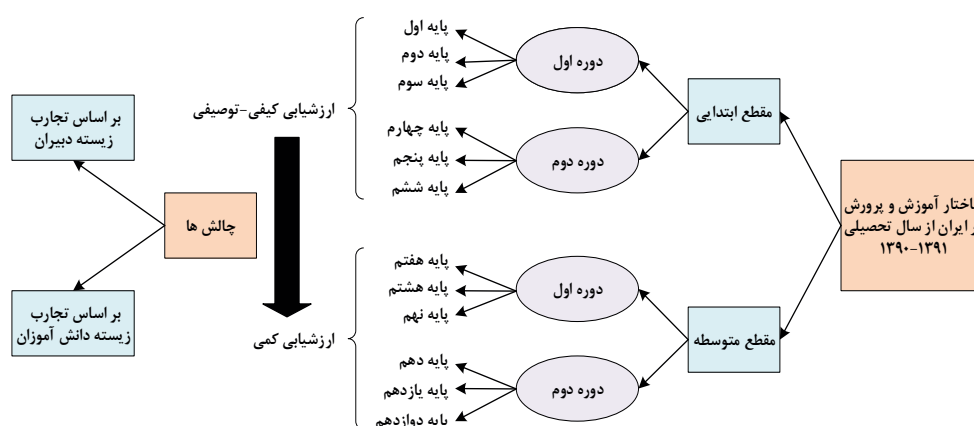
جدول (۱) خلاصه پیشینه‌های پژوهشی

پژوهشگران	سال	نوع پژوهش	عنوان پژوهش	یافته‌های پژوهش
زمانی فردو همکاران	۱۳۸۹	کیفی	بررسی تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی تحصیلی توصیفی	طرح ارزشیابی توصیفی موجب افزایش موفقیت تحصیلی، اعتماد به نفس، همکاری، پایداری یادگیری و بهبود درک دانش‌آموزان از مطالب درسی می‌شود. همچنین این الگو باعث کاهش اضطراب امتحان، تقلب و رقابت‌های ناسالم در فراگیران شده است.
ملکی و همکاران	۱۳۹۰	کیفی	بررسی اثربخشی طرح ارزشیابی تحصیلی توصیفی از دیدگاه معلمان والدین	میزان مشارکت والدین با کادر مدرسه، بهداشت و سلامت روانی فراگیران و سختی کار آموزگاران در طرح ارزشیابی توصیفی افزایش یافته است. همچنین این طرح می‌تواند موجب بهبود رفتار و یادگیری دانش‌آموزان شود.
محمدی فرو همکاران	۱۳۹۰	کیفی	بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران	دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی می‌شوند، از نظر تحصیلی پیشرفت بیشتری داشته و در امتحانات، اضطراب کمتری دارند.
محمدی و اخوان تفتی	۱۳۹۰	کمی-کیفی	بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران	میزان عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان و تعامل آنها با هم کلاسی‌ها و معلمان نشان در کلاس درس، در طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی است ولی میزان نظم و انضباط دانش‌آموزان در ارزشیابی سنتی بیشتر از ارزشیابی توصیفی است.
عزیزی و حیدری	۱۳۹۱	کمی	نگرش معلمان ابتدایی شهر سنندج نسبت به ارزشیابی تحصیلی توصیفی	ارزشیابی توصیفی بر بهداشت و سلامت روانی فراگیران تأثیرگذار بوده و با مقطع ابتدایی متناسب است، اما در اجرا دارای مشکلاتی نیز است.
فنجی آذر و همکاران	۱۳۹۱	کیفی	تأثیر ارزشیابی تحصیلی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی	دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی بیشتر و نگرش بهتری نسبت به مدرسه دارند.
بهمن و همکاران	۱۳۹۲	کیفی	مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی تحصیلی سنتی و توصیفی	طرح ارزشیابی توصیفی تنها توانسته اضطراب امتحان و مدرسه دانش‌آموزان را کاهش دهد.
شکاری و همکاران	۱۳۹۲	کیفی	مقایسه دوشبیه ارزشیابی تحصیلی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی از دید معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر شوش	طرح ارزشیابی توصیفی موجب بهبود رفتار، یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان می‌شود، اما تأثیر چندانی بر دشواری فرایند یاددهی - یادگیری معلمان و تعامل والدین و کادر مدرسه ندارد.

پژوهشگران	سال	نوع پژوهش	عنوان پژوهش	یافته‌های پژوهش
حسینی و ناهوگی	۱۳۹۳	کیفی	مقایسه میزان عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی تحصیلی کیفی و توصیفی و ارزشیابی تحصیلی سنتی	میزان پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزانی است که با روش ارزشیابی سنتی سنجیده می‌شوند، اما میان عزت‌نفس آنها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
صالحی و همکاران	۱۳۹۴	کیفی	تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی تحصیلی توصیفی	نقاط ضعف شیوه ارزشیابی توصیفی، عبارتند از: کاهش اشتیاق و انگیزه تلاش فراگیران نسبت به یادگیری و افزایش میزان افت تحصیلی و کم‌سوادی و نقاط قوت این الگو، استفاده از شیوه‌های متنوع ارزشیابی شاگردان است.
عالی و مبارک قمصری	۱۳۹۵	کیفی	فرا تحلیل اثربخشی ارزشیابی تحصیلی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری	ارزشیابی توصیفی در حوزه شناختی، بیشترین تأثیر و در حوزه عاطفی، کمترین تأثیر را گذاشته است.
صرفه‌جو و همکاران	۱۳۹۶	کمی	بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی کیفی - توصیفی بر یادگیری دانش‌آموزان	الگوی ارزشیابی توصیفی می‌تواند موجب یادگیری عمیق‌تر و ماندگارتر دانش‌آموزان شود.
احمدپوری و شیخ‌زاده‌تکایی	۱۳۹۶	کیفی	مقایسه و نقد سنجش و ارزشیابی تحصیلی کمی و کیفی	ارزشیابی توصیفی، الگوی جدیدی در ارزشیابی است که با توجه به نتایج امتحان محوری مانند استرس، رقابت ناسالم، تقلب و ...، چنانچه به نحو مطلوبی اجرا شود، نتایجی مانند بهبود یادگیری، افزایش بهداشت روانی کلاس درس، اعتمادبه‌نفس و ... را در پی خواهد داشت.
اسماعیلی و همکاران	۱۳۹۶	کیفی	بررسی ساختار شیوه ارزشیابی تحصیلی کیفی در دوره ابتدایی	ارزشیابی توصیفی به علت دارا بودن ویژگی‌هایی از جمله: (افزایش بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان، ارتقای عزت‌نفس فراگیران، پویایی و فعالیت کلاس درس، افزایش پیشرفت تحصیلی و ...) برای مقطع ابتدایی، از ارزشیابی کمی گذشته کارآمدتر است.
حسینی	۱۳۹۸	کمی-کیفی	ارزشیابی تحصیلی کیفی توصیفی: ارزشیابی تحصیلی مراقبت‌محور	کارکنان نظام آموزشی، ارزشیابی توصیفی را به‌درستی اجرایی‌کنند و آموزگاران درک صحیحی از این شیوه ارزشیابی ندارند. معلمان باید در ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان مراقبت‌کنند و با شناسایی نقاط ضعف و قوت و نیز راهنمایی به‌موقع و کارآمد، آنها را در جهت پیشرفت تحصیلی و اخلاقی یاری رسانند.
سراجی و شکوری	۱۳۹۹	کیفی	موانع مشارکت والدین در ارزشیابی تحصیلی توصیفی	فهم نادرست معلمان از مشارکت والدین، تعهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین، ناآگاهی والدین از ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، شیوه‌ها و ساختار ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های آموزشی و نیز تجربه‌های تحصیلی والدین از جمله موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی است.
گیبب ^۱	۲۰۱۰	کیفی	استفاده از ارزیابی برای حمایت از دانش‌آموز در یادگیری	ارزشیابی موجب افزایش احساس مسئولیت و مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری می‌شود و بازخوردها به آنان جهت رفع نواقص کار، کمک می‌کند.
سوکول ^۲	۲۰۱۶	کیفی	نظریه ارزشیابی آموزشی	با توجه به تغییرات جوامع در قرن حاضر، نظام ارزشیابی تحصیلی جدیدی باید در مدرسه‌ها حاکم شود تا بتواند پاسخگوی نیازهای جوامع و دانش‌آموزان عصر جدید باشد و تغییر ارزشیابی تحصیلی می‌تواند راهی برای تبدیل مدرسه به مکانی برای بروز خلاقیت‌های دانش‌آموزان باشد.
ون دن برگ و همکاران ^۳	۲۰۱۶	کیفی	توسعه ارزیابی سازنده کلاس آموزش ریاضیات در هلند	در دو دهه گذشته، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی هلند در آزمون‌های بین‌المللی ریاضیات، نمره‌ای پایین‌تر از حد انتظار کسب کرده‌اند و این می‌تواند به این معنا باشد که معلمان نتوانسته‌اند دانش‌آموزان را به‌درستی ارزیابی کنند و به آنها بازخوردهای به‌موقع بدهند؛ در حالی که اجرای صحیح ارزشیابی تحصیلی به تقویت عملکرد ریاضی فراگیران منجر می‌شود.
سلیمان و همکاران ^۴	۲۰۱۹	کمی	بررسی دیدگاه معلمان از ارزیابی و ارزشیابی جایگزین در کلاس	ارزشیابی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان به یک شریک فعال تبدیل شوند و مشکلات خود را در مراحل اولیه یادگیری، بشناسند و معلمان نیز با توجه به نقاط ضعف، تغییرات مؤثری در روش تدریس ایجاد کنند.

1. Gibbs
2. Szokol
3. Van den Berg et al
4. Sulaiman et al

با وجود آنکه تحقیقات متعددی در مورد ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی یا مقایسه این دو انجام گرفته است، اما تا آنجا که پژوهشگر، این مسئله را مورد جستجو و بررسی‌های متعدد قرار داده است؛ موضوعی یافت نشد که در آن چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم^۱ بررسی شده باشد. بنابراین با توجه به خلأ احساس شده، در این پژوهش چالش‌های احتمالی ناشی از این تغییر بررسی می‌شود. در ادامه نیز مدل مفهومی پژوهش ارائه شده است.



شکل (۱) مدل مفهومی (پژوهشگران، ۱۳۹۹)

بر این اساس، پرسش‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- ۱- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدامند؟
- ۲- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تحصیلی تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدامند؟
- ۳- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های هیجانی-عاطفی تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدامند؟
- ۴- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های رفتاری تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدامند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کیفی^۱ و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها از نوع پدیدارشناسی^۲ است.

1. Qualitative
2. Phenomenology

با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از دبیران و دانش‌آموزان پایه هفتم شهرستان دلیجان، از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته^۱ (عمیق) استفاده شد و پرسش‌ها و راهنمای مصاحبه نیز با نظر متخصصان آگاه به موضوع، به‌منظور انجام مصاحبه با دبیران و دانش‌آموزان، طراحی و تنظیم شد. جامعه آماری این پژوهش، شامل دبیران (زن و مرد) و دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه هفتم شهرستان دلیجان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که معلمان پایه هفتم ۱۲۰ نفر (۴۵ زن و ۷۵ مرد) و دانش‌آموزان ۷۱۱ نفر (۳۵۱ دختر و ۳۶۰ پسر) بودند.

برای نمونه‌گیری دبیران از روش گلوله برفی^۲ استفاده شد و محقق پس از مصاحبه با یکی از دبیران سرشناس پایه هفتم شهرستان دلیجان، از او برای معرفی یک دبیر دیگر که بتواند در این پژوهش اطلاعات مناسبی را در اختیار بگذارد، کمک گرفت و به همین ترتیب این کار، ادامه یافت. درواقع پس از گفت‌وگو با یازدهمین دبیر پایه هفتم، داده‌ها به حالت اشباع^۳ رسید و از آن پس، ادامه فرایند مصاحبه نتیجه‌ای جز تکرار داده‌های حاصل شده نداشت؛ لذا برای تأیید این امر، با دو نفر دیگر از دبیران نیز مصاحبه شد و در آخر، مصاحبه با دبیران، پس از گفت‌وگو با سیزدهمین دبیر پایان یافت. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دبیران مصاحبه‌شونده در جدول (۲) دیده می‌شود.

جدول (۲) توصیف آماری ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دبیران

جنس	کدها	فراوانی	درصد
زن	۱۰،۹،۸،۶،۵،۴،۳،۲،۱	۹	۶۹/۲۳
مرد	۱۳،۱۲،۱۱،۷	۴	۳۰/۷۷
مدرک تحصیلی	کدها	فراوانی	درصد
فوق دیپلم	۱۰،۳،۲،۱	۴	۳۰/۷۷
کارشناسی	۱۲،۹،۸،۷،۶،۵،۴	۷	۵۳/۸۵
کارشناسی ارشد	۱۳،۱۱	۲	۱۵/۳۸
سابقه خدمت در آموزش و پرورش	کدها	فراوانی	درصد
۱ تا ۱۰ سال	۵	۱	۷/۶۹
۱۱ تا ۲۰ سال	۹،۶،۴،۳	۴	۳۰/۷۷
۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳،۱۲،۱۱،۱۰،۷،۲،۱	۷	۵۳/۸۵
بیش از ۳۰ سال	۸	۱	۷/۶۹

1. Semi- Structured Interview
2. Snowball Sampling
3. Saturation

جنس	کدها	فراوانی	درصد
سابقه آموزش در مقطع متوسطه اول	کدها	فراوانی	درصد
۱ تا ۱۰ سال	۵	۱	۷/۶۹
۱۱ تا ۲۰ سال	۹، ۸، ۶، ۴، ۳	۵	۳۸/۴۶
۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۷، ۲، ۱	۷	۵۳/۸۵
جمع	۱۳	۱۳	۱۰۰/۰

برای نمونه‌گیری دانش‌آموزان پایه هفتم از شیوه نمونه‌گیری تصادفی هدفمند^۱ استفاده شد. با توجه به شرایط به وجود آمده ناشی از شیوع ویروس کرونا، تعطیلی مدرسه‌ها و عدم دسترسی مستقیم پژوهشگر به دانش‌آموزان پایه هفتم، برای انتخاب دانش‌آموزان، از دبیران پایه هفتم و نیز خود دانش‌آموزان استفاده شد. به این صورت که در پایان مصاحبه با دبیران پایه هفتم و نیز دانش‌آموزان، از ایشان خواسته می‌شد که چند نفر از دانش‌آموزان پایه هفتم را به صورت تصادفی برای مصاحبه معرفی کنند که البته انجام مصاحبه، با رضایت کامل دانش‌آموزان و اولیای آنان انجام گرفت. نمونه‌گیری دانش‌آموزان تا جایی ادامه یافت که داده‌ها به حالت اشباع رسید، بنابراین در مجموع با ۱۵ دانش‌آموز، ۶ دانش‌آموز پسر و ۹ دانش‌آموز دختر، مصاحبه شد. به این صورت که پس از مصاحبه سیزدهم، داده‌های جدیدی به دست نیامد و برای اطمینان از حصول اشباع داده‌ها، با دو نفر دیگر از دانش‌آموزان نیز مصاحبه انجام گرفت و مصاحبه با دانش‌آموزان پس از گفت‌وگو با نفر پانزدهم پایان یافت. در جدول (۳)، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان مورد مصاحبه، ارائه شده است.

جدول (۳) توصیف آماری ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان

جنس	کدها	فراوانی	درصد
دختر	۱۴، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۶، ۵، ۴، ۲، ۱	۹	۶۰
پسر	۱۵، ۱۳، ۹، ۸، ۷، ۳	۶	۴۰
جمع	۱۵	۱۵	۱۰۰/۰

به‌منظور تضمین استحکام و صحت پژوهش، از چهار معیار موثق بودن^۲ تحقیقات کیفی گوبا و لینکلن^۳ (۱۹۸۹) استفاده شد. برای تضمین قابلیت اعتبار^۴ یافته‌ها، مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، برای

1. Purposeful Random Sampling
2. Truth Worthiness
3. Guba & Lincoln
4. Credibility

مصاحبه‌شوندگان ارسال شد تا درستی یافته‌ها توسط ایشان، تأیید و در صورت لزوم به تکمیل و تصحیح آنها اقدام شود. برای تضمین قابلیت تصدیق^۱ نیز پژوهشگران تلاش کردند تا از هرگونه تعصب و جهت‌گیری و نیز دخالت دادن پیش‌فرض‌ها در روند گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها خودداری کنند. همچنین برای تضمین قابلیت اطمینان^۲، این پژوهش به صورت گروهی و تحت نظارت و راهنمایی صاحب‌نظران انجام گرفته است و به منظور افزایش قابلیت انتقال^۳ به موقعیت‌ها و گروه‌های مشابه نیز از شرکت‌کنندگان متعلق به مدرسه‌ها، رشته‌ها و مدارک تحصیلی گوناگون و نیز هر دو جنس استفاده شده است. به منظور تجزیه و تحلیل^۴ داده‌های حاصل از مصاحبه با دبیران و دانش‌آموزان از روش کیفی-استقرایی تحلیل موضوعی یا تماتیک^۵ استفاده شد که از فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری باز^۶، کدگذاری محوری^۷ و کدگذاری انتخابی^۸ تشکیل شده است. در واقع، طی فرایند کدگذاری، داده‌ها خرد و مفهوم‌پردازی می‌شوند و دوباره با روش‌های جدید، به یکدیگر متصل می‌شوند (کوربین و استراوس^۹، ۱۹۹۰). در ادامه، فرایند مذکور تشریح می‌شود:

الف) کدگذاری باز: پس از پیاده‌سازی تمامی جمله‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان و دبیران، گفته‌های اساسی متن، برجسته و داده‌های نامربوط و مطالب حاشیه‌ای، نادیده گرفته شد تا گفته‌های تازه و غیرتکراری از دل متن پیاده شده، استخراج شود. پس از اطمینان از مراحل قبلی، به هر کدام از داده‌ها (گفته‌های اساسی متن)، عنوان مرتبط و مناسبی اختصاص یافت که نشانگر آن پدیده باشد. در ادامه تمامی مفاهیم به دست آمده، با دقت مورد ملاحظه و بررسی قرار گرفت تا کدهای تکراری، حذف یا بعضی از کدهایی که هم‌پوشانی دارند، با یکدیگر ادغام شوند.

ب) کدگذاری محوری: در این کدگذاری، چند مورد از کدهای حاصل از مرحله قبل که با یکدیگر مرتبط بودند، در محور کلی‌تر قرار گرفتند و برای آنها عنوانی مناسب مشخص شد که دربرگیرنده تمام کدهای آن دسته باشد.

ج) کدگذاری گزینشی: در طی عمل کدگذاری انتخابی، ابتدا به یکپارچه‌سازی و خالص نمودن طبقات اقدام شد و هر کدام از مقوله‌های محوری در دسته‌بندی کلی‌تر کدهای انتخابی قرار گرفتند. شایان ذکر است برای گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه، ملاحظه‌های اخلاقی رعایت شد.

1. Confirmability
2. Dependability
3. Transferability
4. Analysis
5. Thematic analysis
6. Open Coding
7. Axial Coding
8. Selective Coding
9. Corbin & Strauss

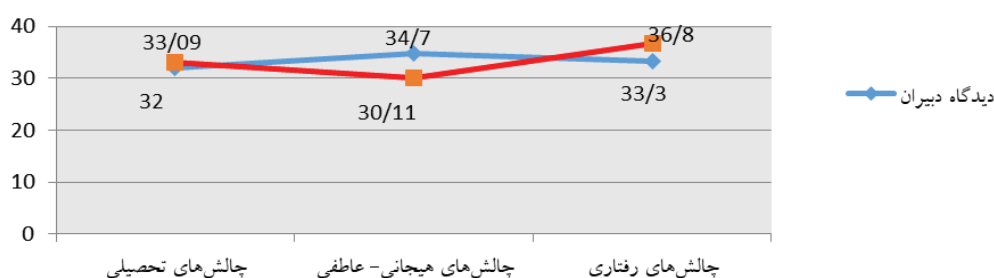
یافته‌ها

حال با توجه به مصاحبه‌های انجام گرفته، پرسش‌های پژوهش بررسی می‌شود:

۱- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدامند؟

پس از مصاحبه با دبیران و دانش‌آموزان و ثبت اطلاعات حاصل از این مصاحبه‌ها، در نهایت با حذف داده‌های تکراری و ادغام داده‌های مشابه، از میان داده‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دبیران، ۲۲۵ کد حاصل شد که ۷۲ مورد از کدها (۳۲ درصد) در دسته چالش‌های تحصیلی، ۷۸ مورد (۳۴/۷ درصد) در گروه چالش‌های هیجانی-عاطفی و نیز ۷۵ مورد (۳۳/۳ درصد) در دسته چالش‌های رفتاری قرار گرفتند. همچنین با حذف داده‌های تکراری و ادغام داده‌های مشابه، تعدادی از داده‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دانش‌آموزان، ۲۶۹ کد حاصل شد که از این تعداد، ۸۹ کد (۳۳/۰۹ درصد) به چالش‌های تحصیلی و ۹۹ کد (۳۶/۸ درصد) به گروه چالش‌های رفتاری اختصاص داشت و ۸۱ کد (۳۰/۱۱ درصد) دیگر نیز در دسته‌ی چالش‌های هیجانی-عاطفی قرار داده شد.

سپس کدهای به‌دست‌آمده از مصاحبه با دانش‌آموزان و دبیران، در گروه‌های کلی‌تری گنجانده شدند و بدین ترتیب کدهای محوری نیز تشکیل شد. سپس محورهای ایجاد شده، درون یکی از سه دسته اصلی چالش‌های تحصیلی، چالش‌های هیجانی-عاطفی و چالش‌های رفتاری، جای گرفتند. در نمودار (۱)، چالش‌های تغییر شیوه ارزشیابی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان مقایسه شده است.



نمودار (۱) مقایسه چالش‌های تغییر شیوه ارزشیابی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان

در جدول (۴) نیز نمونه‌هایی از شواهد گفتاری دبیران و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مصاحبه آورده شده است.

جدول (۴) شواهد گفتاری دبیران و دانش‌آموزان

کدهای گزینشی	کدهای محوری	شواهد گفتاری ^۱
حالت‌های تحصیلی	ناکامی تحصیلی	دبیر کد ۱۳: «درواقع دانش‌آموزانی که به پایه هفتم می‌آیند، بدون استثنا دچار افت تحصیلی می‌شوند. حتی دانش‌آموزان نخبه و باهوش هم این‌گونه هستند. من طی دو سالی که درس ادبیات فارسی را تدریس می‌کردم، این افت را به صورت محسوس مشاهده کردم.»
	نام‌آنوس بودن با ارزشیابی جدید	دبیر کد ۹: «گاهی معلم حتی نمره ۱۹/۷۵ را هم ۲۰ نمی‌دهد. تصور کنید که دانش‌آموز ناگهان از آن فضای منعطف، توصیفی، وارد چه فضای سخت‌گیرانه‌ای می‌شود و فشار خیلی زیادی به او وارد می‌شود.» دبیر کد ۱۲: «به نظر من اگر در دوره‌ی متوسطه اول هم ارزشیابی تحصیلی به صورت توصیفی بود، از میزان افت تحصیلی، افت نمره و معدل، میزان تکرار پایه و مردودی و تجدیدی‌ها کم می‌شد.»
	ناآشنایی با مهارت‌های مطالعه	دانش‌آموز کد ۱۴: «یکی از دانش‌آموزان کلاس ما، تمام مطالب درسی را حفظ می‌کرد، بدون اینکه متوجه شود چه مطالبی را می‌خواند. موقع کنفرانس درس‌ها هم، همه را از حفظ می‌گفت و به این ترتیب هم خودش و هم ما، چیزی متوجه نمی‌شدیم؛ چون انگار این مطالب را از روی کتاب روخوانی می‌کرد و وقتی هم از او سؤال می‌پرسیدیم، نمی‌توانست توضیح بدهد.»
امتحان محوری	دانش‌آموز کد ۱۵: «در طول سال، کمی درس می‌خوانیم، اما بیشتر به امتحانات خردادماه اهمیت می‌دهیم. حتی برای خرداد، بیشتر از امتحانات دی، ارزش قائل می‌شویم. امتحانات مستمر را زیاد نمی‌خوانیم، فقط در همان حد که نمره قبولی بگیریم کفایت. اما در نوبت دوم، بیشتر درس می‌خوانیم.»	
نام‌آنوس بودن با ارزشیابی جدید	دانش‌آموز کد ۱۱: «برای من گاهی سؤال می‌شد که وقتی جلوی سؤال نوشته شده ۱ نمره، چند مورد باید برایش جواب بنویسم؟ گاهی هم شک می‌کنم که جواب این سؤال، یک کلمه است یا یک پاراگراف. همچنین در اوایل سال وقتی نمره می‌گرفتیم، با استفاده از تشویق معلم، حالت چهره، عکس‌العمل و حرف‌های معلم متوجه می‌شدیم که کدام نمره‌ها خوب هستند.»	
حالت‌های هیجانی-عاطفی	فشارهای روانی	دبیر کد ۲: «گاهی از استرس آنها، من هم استرس پیدا می‌کنم. تعدادی از آنها می‌گویند که در پرسش شفاهی، احساس می‌کنیم که ضربان قلبمان بالا می‌رود، نفس کشیدن برایشان سخت می‌شود و زبانمان انگار حرکت نمی‌کند. گاهی متوجه می‌شویم که دست‌ان‌شان می‌لرزد یا عرق می‌کند.»
	وسواس و حساسیت‌های افراطی	دبیر کد ۸: «دانش‌آموزان و مخصوصاً دانش‌آموزان درس خوان، بر روی نمره خود، حساسیت خیلی زیادی نشان می‌دهند. آنها بر روی ۰/۲۵ و ۰/۵ نمره هم حساس هستند.» دبیر کد ۱۰: اوایل سال، اعتراض‌های خیلی زیادی از طرف اولیا به نمره‌های دانش‌آموزان وارد می‌شود و ما باید جلسه‌های متعددی بگذاریم تا آنها را توجیه کنیم که بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان و کاهش نمره‌های آنها به علت تغییر شیوه ارزشیابی از توصیفی به نمره‌ای اتفاق افتاده است. لذا باید مدتی بگذرد تا دانش‌آموزان و اولیای آنها با این تغییر انس پیدا کنند و از اعتراض و دخالت‌های آنها کاسته شود؛ همان‌طور که این اعتراض‌ها در پایه‌های هشتم و نهم بسیار کمتر است.
	تضعیف روحیه سخت‌گیری و فشار اطرافیان	دانش‌آموز کد ۴: «تعدادی از دانش‌آموزان دچار افت انگیزه شدند. چون در مقطع ابتدایی از نمره ۱۷ تا ۲۰ خیلی خوب بود، اما امسال وقتی نمره ۱۷ می‌گرفتند، با خود می‌گفتند که این چه نمره‌ای است و من دیگر درس نمی‌خوانم.» دانش‌آموز کد ۱۴: «یکی از دانش‌آموزان آن قدر درس خوانده بود که در جلسه امتحان از استرس زیاد غش کرد. وقتی به هوش آمد گفت که مادرم گفته است که اگر در این امتحان ۱ نمره هم از تو کم شود، من اجازه نمی‌دهم که به مدرسه بروی.»
وسواس و حساسیت‌های افراطی	دانش‌آموز کد ۱۴: «در پایه هفتم، نسبت به نمره خیلی حساس شده بودیم و حتی گاهی من گریه می‌کردم. وقتی در یکی از امتحاناتم ۰/۲۵ نمره از من کم شد، می‌خواستم با اصرار، این نمره را از معلم بگیرم.»	

۱. به دلیل محدودیت صفحات، از ذکر تمامی شواهد گفتاری در جدول، خودداری شده است.

کدهای گزینشی	کدهای محوری	شواهد گفتاری ^۱
چالش‌های رفتاری	مسئولیت‌گریزی	دبیر کد ۴: «موارد خیلی خیلی زیادی بوده که به خاطر ترس از نمره، امتحان و پرسش، غیبت غیر موجه داشته‌اند. مثلاً مواردی بوده که موقع امتحان، والدین تماس می‌گیرند و به دروغ می‌گویند که فرزند ما مریض شده است و نمی‌تواند سر جلسه امتحان حاضر شود. اما در رنگ‌های دیگر و بعد از امتحان، دانش‌آموز را به مدرسه آورده‌اند.»
	رقابت ناسالم	دبیر کد ۹: «برای دانش‌آموزان پایه هفتم، ۰/۲۵ نمره هم خیلی مهم می‌شود. در حدی که در نگاه‌هایشان حسادت و حسرتناک و شدیدی دیده می‌شود.»
	دروغ‌گویی	دبیر کد ۸: «گاهی تعدادی از دانش‌آموزان وقتی می‌خواهند برگه خود را به خانواده نشان دهند، در نمره خود دست می‌برند و آن را با خودکار تغییر می‌دهند.»
	رقابت ناسالم	دانش‌آموز کد ۱: «در مقطع ابتدایی معدل وجود نداشت و بیشتر دانش‌آموزان نمراتشان خیلی خوب می‌شد. به همین دلیل، کمتر از دانش‌آموزان دیگر می‌پرسیدم که مثلاً نمره‌ات چند شده است. اما الان موقع گرفتن کارنامه‌ها، بعد از اینکه خودمان کارنامه‌مان را دیدیم، آن‌ها را با هم عوض می‌کنیم و نمره‌های همدیگر را می‌بینیم تا بررسی کنیم که نمرات دوستان چند شده؟ چرا از من بیشتر شده؟ یا من چقدر باید بیشتر درس بخوانم تا دفعه‌ی بعد نمره‌ام از او بیشتر شود؟»
	رفتارهای پرخاشگرانه	دانش‌آموز کد ۷: «در پایه هفتم، گاهی بر سر نمره دعوا می‌شد. مثلاً تصور کنید که اگر یکی از بچه‌ها نمره‌اش ۱۹ و دیگری نمره‌اش ۱۸ شود، کسی که نمره‌اش ۱۹ شده برای کسی که نمره‌اش ۱۸ شده، قمیژ در کرده، او را ناراحت می‌کند و باعث دعوا می‌شود. برای خود من هم این موضوع اتفاق افتاده است. یکی از دوستانم نمره‌اش ۲۰ شده بود و من ۱۸. چون در مقابل من قمیژ در می‌کرد، با هم دعوا و کتک‌کاری کردیم. این دعواها خیلی زیاد است و دانش‌آموزان، به‌خصوص دانش‌آموزان ضعیف، به خاطر نمره با هم دعواهای زیادی می‌کنند.»
	دروغ‌گویی	دانش‌آموز کد ۱۳: «در بعضی از مواقع، بچه‌ها نمرات خود را دستکاری می‌کردند یا جواب‌ها را تغییر می‌دادند و به معلم می‌گفتند که من درست نوشته‌ام، اما شما به من نمره نداده‌اید. البته تعدادی از معلم‌ها از برگه‌های امتحانی کپی می‌گرفتند تا این مشکل به وجود نیاید.»

۲- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های تحصیلی تغییر ارزشیابی

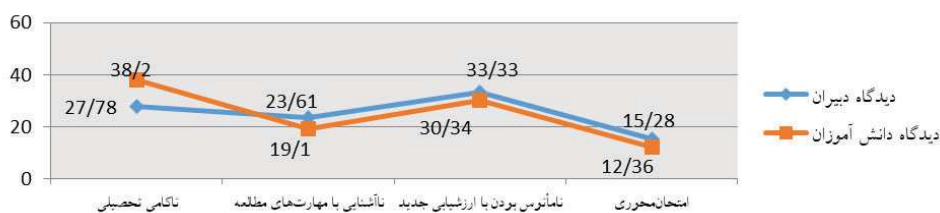
توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدام‌اند؟

چالش‌های تحصیلی از نقطه نظر دبیران و دانش‌آموزان، در قالب ۴ مقوله طبقه‌بندی شد که عبارت‌اند از: ۱. ناکامی تحصیلی؛ ۲. ناآشنایی با مهارت‌های مطالعه؛ ۳. نامأنوس بودن با ارزشیابی جدید؛ ۴. امتحان محوری.

ناکامی تحصیلی مقوله‌ای است که در بین گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دبیران، ۲۰ گویه و از بین گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دانش‌آموزان، ۳۴ گویه را به خود اختصاص داده است و مشتمل بر ۴ زیرمقوله است: تکرار پایه، تجدیدی و ترک تحصیل است. یکی دیگر از مقوله‌های مربوط به چالش‌های تحصیلی، ضعف دانش‌آموزان در مهارت مطالعه است که در میان کدهای مربوط به دبیران دارای ۱۷ فراوانی است و مشتمل بر ۲ زیرمقوله (حفظ طوطی‌وار مطالب درسی و ناآشنایی با شیوه مطالعه متناسب با روش ارزشیابی نمره‌ای) است. این مقوله در میان دانش‌آموزان دارای ۱۷ فراوانی بوده و مشتمل

۱. به دلیل محدودیت صفحات، از ذکر تمامی شواهد گفتاری در جدول، خودداری شده است.

بر دو زیرمقوله (حفظ طوطی‌وار مطالب درسی و درس خواندن بیش از اندازه) است. نامأنوس بودن با ارزشیابی جدید، یکی دیگر از کدهای محوری مربوط به چالش‌های تحصیلی است که در میان مقوله‌های دیگر مربوط به مصاحبه با دبیران، دارای بیشترین فراوانی (۲۴) و فراوانی درصدی (۳۳/۳۳) بوده و در میان کدهای حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان نیز دارای ۲۷ فراوانی است. این محور از دیدگاه هر دو گروه، مشتمل بر زیرمقوله‌های (ناآشنایی با سیستم ارزشیابی نمره‌ای، تفاوت ارزش نمره‌ها در دو مقطع و انعطاف‌ناپذیری ارزشیابی کمی) است. مقوله امتحان محوری از دیدگاه هر دو گروه، تنها مشتمل بر زیرمقوله (اهمیت بیشتر به امتحانات پایانی) است. در میان مقوله‌های دیگر چالش‌های تحصیلی، این محور با فراوانی ۱۱ در دبیران و دانش‌آموزان، فراوانی پایین‌تری داشت. در نمودار (۲)، چالش‌های تحصیلی تغییر شیوه ارزشیابی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان مقایسه شده است.



نمودار (۲) مقایسه چالش‌های تحصیلی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان

۳- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های هیجانی - عاطفی تغییر ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدامند؟

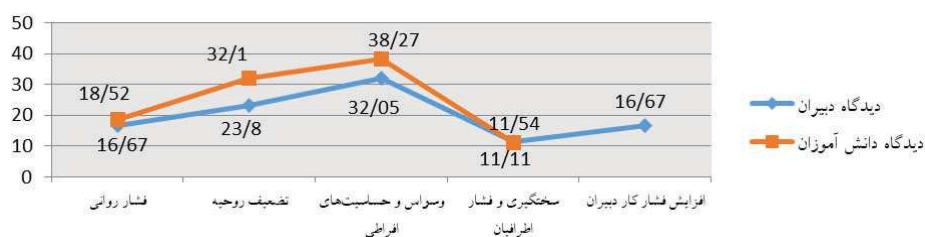
مقوله‌های این چالش از دیدگاه دانش‌آموزان، عبارت‌اند از: فشار روانی، تضعیف روحیه، وسواس و حساسیت‌های افراطی و سخت‌گیری و فشار اطرافیان. اما دبیران شرکت‌کننده در مصاحبه، علاوه بر محورهای ذکر شده به محور (افزایش فشار کار دبیران) نیز اشاره کردند.

از بین گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دبیران، ۱۳ گویه و از میان گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با فراگیران ۱۵ گویه مربوط به محور فشار روانی است و این محور برای هر دو گروه فراگیران و دبیران، دارای زیرمقوله استرس از کاهش نمره است.

تضعیف روحیه نیز مقوله‌ای است که در میان کدهای دبیران ۱۸ فراوانی و در میان کدهای دانش‌آموزان ۲۶ فراوانی دارد و این محور مشتمل بر ۳ زیرمقوله است: افسردگی، بی‌انگیزگی تحصیلی و کاهش اعتمادبه‌نفس.

از بین گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دبیران، ۲۵ گویه (۳۲/۰۵ درصد) و از میان گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دانش‌آموزان، ۳۱ گویه (۳۸/۲۷ درصد) مربوط به محور وسواس و حساسیت‌های افراطی است. این مقوله برای هر دو گروه شرکت‌کننده، دارای ۳ زیرمقوله (حساسیت به نمرات خود، حساسیت به تکالیف و حساسیت به برگه‌ی امتحانی) است.

مقوله سختگیری و فشار اطرافیان، در میان کدهای دبیران و دانش‌آموزان دارای ۹ فراوانی است. این محور در گروه دبیران مشتمل بر سه کد (فشار والدین، توبیخ یا جریمه دانش‌آموز توسط معلم و نیز ترساندن دانش‌آموز با نمره توسط دبیر) است. اما در گروه دانش‌آموزان دارای دو زیرمقوله (فشار والدین و استفاده ابزاری دبیران از نمره) است. در حین مصاحبه، تنها تعدادی از دبیران به مقوله (افزایش فشار کار دبیران) اشاره داشته‌اند و از بین کدهای استخراج‌شده از مصاحبه با دبیران، ۱۳ کد مربوط به این محور است و زیرمقوله‌های آن عبارت‌اند از: دخالت اولیا در امور مدرسه و اعتراض اولیا به نمره‌های فرزندانشان. در نمودار (۳)، چالش‌های هیجانی-عاطفی تغییر شیوه ارزشیابی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان مقایسه شده است.



نمودار (۳) مقایسه چالش‌های هیجانی-عاطفی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان

۴- ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از چالش‌های رفتاری تغییر ارزشیابی

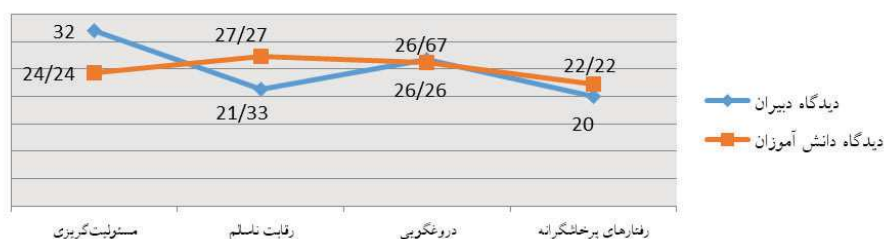
توصیفی به ارزشیابی کمی در پایه هفتم کدام‌اند؟

محورهای این چالش در هر دو گروه عبارت‌اند از: مسئولیت‌گریزی، رقابت ناسالم، دروغ‌گویی و رفتارهای پرخاشگرانه. فراوانی مقوله مسئولیت‌گریزی در هر دو گروه شرکت‌کننده ۲۴ است. این مقوله در گروه دبیران، مشتمل بر ۲ زیرمقوله (تأخیر ورود به مدرسه و غیبت غیرموجه و نیز بهانه‌جویی برای انجام تکالیف و وظایف) است؛ اما دانش‌آموزان علاوه بر این دو مورد، بر مفهوم (محول کردن تکالیف به دیگران) نیز اشاره کردند.

مقوله رقابت ناسالم در میان داده‌های مربوط به دبیران، دارای ۱۶ فراوانی و در میان داده‌های مربوط

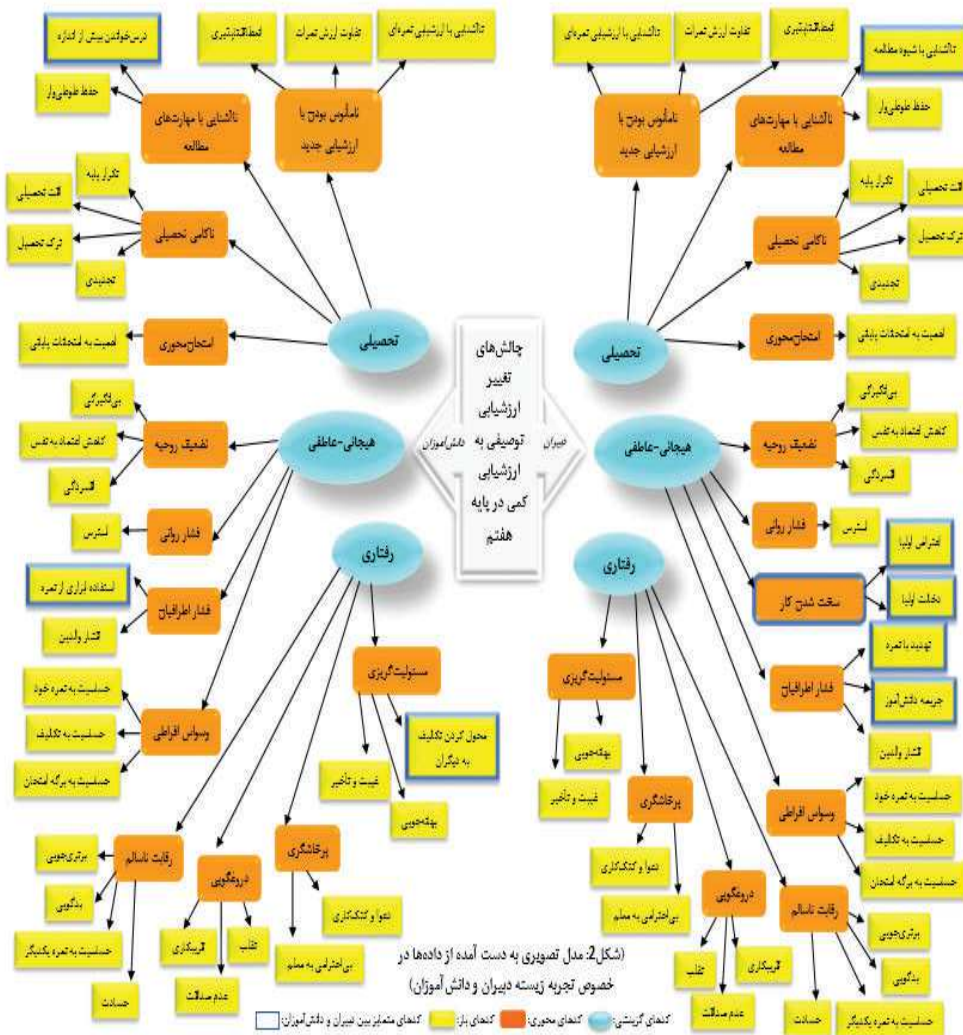
به دانش‌آموزان دارای ۲۷ فراوانی بوده و زیرمقوله‌های هر دو گروه شرکت‌کننده، مشتمل بر ۴ زیرمقوله (حساسیت به نمره یکدیگر، بدگویی از یکدیگر، برتری‌جویی و حسادت) است. از بین گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دبیران، ۲۰ گویه و از بین گویه‌های استخراج‌شده از مصاحبه با دانش‌آموزان، ۲۶ گویه مربوط به محور دروغ‌گویی است و زیرمقوله‌های آن در هر دو گروه، عبارت‌اند از: نداشتن صداقت و راستی، تقلب و فریبکاری.

همچنین در میان گویه‌های مربوط به دبیران، ۱۵ گویه و در میان گویه‌های مربوط به دانش‌آموزان، ۲۲ گویه، به محور رفتارهای پرخطرانه اختصاص دارد و دارای ۲ زیرمقوله (اعتراض و بی‌احترامی به معلم به خاطر نمره) و (دعوا و کتک کاری با دانش‌آموزان دیگر بر سر نمره) است. در نمودار (۴)، چالش‌های رفتاری تغییر شیوه ارزشیابی از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان مقایسه شده است.



نمودار (۴) مقایسه چالش‌های رفتاری از منظر ادراکات و تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان

در شکل (۲)، مدل مفهومی تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از تغییر ارزشیابی تحصیلی در پایه هفتم، دیده می‌شود که کدهای باز با رنگ زرد، کدهای محوری با رنگ نارنجی و هسته‌های اصلی با رنگ قرمز نشان داده شده است. همچنین در این شکل، کدهای متفاوت بین دبیران و دانش‌آموزان با کادر آبی نمایان است.



شکل (۲) مدل مفهومی تجارب زیسته دبیران و دانش‌آموزان از تغییر شیوه ارزشیابی تحصیلی در پایه هفتم

بحث و نتیجه‌گیری

در این قسمت با استفاده از تفسیر یافته‌ها، در خصوص موضوع مورد نظر بحث می‌شود. بنا بر گفته‌های دبیران و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مصاحبه، فراگیران با ورود به پایه هفتم، بر اثر تغییر شیوه ارزشیابی توصیفی به کمی، با چالش‌هایی مواجه می‌شوند که با ارزشیابی توصیفی سعی می‌شد از

فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال ۱۱، شماره ۳۵، ص. ۳۹-۶۷.

بروز آنها جلوگیری شود. این چالش‌ها در سه دسته چالش‌های تحصیلی، هیجانی-عاطفی و رفتاری قرار دارند.

در ارتباط با موضوع پژوهش حاضر، یافته‌های محمدی‌فر و همکاران (۱۳۹۰)، فتحی‌آذر و همکاران (۱۳۹۱) و حسنی و ناهوکی (۱۳۹۲) با یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش همسویی دارد. زیرا در این پژوهش‌ها بیان شده است که طرح ارزشیابی توصیفی موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. با این حال، صالحی و همکاران (۱۳۹۴) بیان کردند که ارزشیابی توصیفی موجب افزایش افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود که این امر با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی ندارد و از جمله دلایل این موضوع را می‌توان در اجرای ناقص یا اشتباه طرح ارزشیابی توصیفی جست‌وجو کرد.

به‌علاوه در میان پیشینه‌های مرتبط با موضوع تحقیق حاضر، پژوهش‌های احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی (۱۳۹۶) و اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۶) با یافته‌های این پژوهش همسو است؛ زیرا این محققان در تحقیقات خود بیان کردند که ارزشیابی توصیفی، چنانچه به‌خوبی اجرا شود، موجب افزایش بهداشت روانی در دانش‌آموزان می‌شود. پس با توجه به اینکه تغییر شیوه ارزشیابی، موجب کاهش بهداشت روانی و عاطفی دانش‌آموزان پایه هفتم می‌شود، پیشنهاد می‌شود که آموزش‌وپرورش در مدرسه‌های متوسطه اول، از مشاوران باتجربه و برگزیده استفاده کند تا مشکلات دانش‌آموزان، به‌موقع شناسایی و راهکارهای مؤثر و کارآمد ارائه شود. همچنین می‌توان با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های متعدد و از طریق توانمندسازی مشاوران مدرسه در جهت تشخیص و ارائه خدمات روان‌شناختی، تحصیلی و رفتاری به دانش‌آموزان پایه هفتم، به حل این مشکل کمک کرد.

ملکی و همکاران (۱۳۹۰) و شکاری و همکاران (۱۳۹۲) نیز در تحقیق خود ادعان داشتند که طرح ارزشیابی توصیفی موجب بهبود رفتار، یادگیری و سلامت روانی فراگیران می‌شود که این امر با نتیجه پژوهش حاضر در یک راستا است. بر اساس اظهارات دانش‌آموزان و دبیران شرکت‌کننده در مصاحبه، بسیاری از مشکلات آنها از زمانی ایجاد شد که شیوه ارزشیابی در پایه هفتم، تغییر یافت و اغلب این چالش‌ها در حوزه رفتاری است.

درعین حال، بررسی مقایسه‌ای نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص چالش‌های تغییر شیوه ارزشیابی در پایه هفتم، نشان‌دهنده آن است که هسته‌های اصلی هر دو گروه کاملاً یکسان است؛ اما فراوانی این هسته‌های اصلی در گروه دانش‌آموزان و دبیران با یکدیگر متفاوت است. بر طبق دیدگاه دبیران، بیشترین مشکلات تغییر شیوه ارزشیابی در زمینه هیجانی-عاطفی است که این امر با یافته‌های تحقیق عزیزی و حیدری (۱۳۹۱) همسویی دارد. حال آنکه این چالش‌ها از نقطه‌نظر دانش‌آموزان، دارای کمترین فراوانی بوده و از دیدگاه آنها، چالش‌های رفتاری دارای بیشترین فراوانی است. از طرفی چالش‌های تحصیلی از

نظر دبیران، کمترین فراوانی را دارد، اما در دانش‌آموزان این چالش‌ها در درجه دوم فراوانی قرار گرفته است. از این‌رو، یافته‌های تحقیق عالی و مبارک قمصری (۱۳۹۵) با یافته‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان همسو بوده، اما با یافته‌های مصاحبه با دبیران، ناهمخوان است.

از جمله دلایل تفاوت در فراوانی چالش‌های رفتاری را می‌توان در این امر جست‌وجو کرد که بر طبق گفته‌های دانش‌آموزان، در پایه هفتم، آنها از دبیران واهمه دارند و بسیاری از رفتارها را در حضور ایشان انجام نمی‌دهند. بنابراین، ممکن است بسیاری از چالش‌های رفتاری دانش‌آموزان در غیاب دبیران انجام گیرد و تنها خود دانش‌آموزان از آنها مطلع باشند. این امر با گفته‌های دبیران نیز مطابقت دارد که در مصاحبه گفته‌اند: «دانش‌آموزان پایه‌های هشتم و نهم که بزرگ‌تر هستند، مشکلات رفتاری و پرخاشگری‌های بیشتری نشان می‌دهند».

همچنین می‌توان علت تفاوت در فراوانی چالش‌های هیجانی - عاطفی را در این امر جست‌وجو کرد که یکی از چالش‌های مورد نظر دبیران در حیطه هیجانی - عاطفی، (افزایش فشار کار دبیران) است؛ حال آنکه دانش‌آموزان از این چالش عاطفی در دبیران بی‌اطلاع هستند. در حالی که طبق گفته‌های تعدادی از دبیران، سختی کار ناشی از تغییر ارزشیابی در پایه هفتم، موجب می‌شود تا تعدادی از دبیران از تدریس در پایه هفتم پرهیز کنند.

نام‌آنوس بودن با ارزشیابی جدید، از جمله محورهای چالش‌های تحصیلی است که فراوانی آن در میان کدهای دبیران، ۲۴ (۳۳/۳۳ درصد) و در میان کدهای فراگیران ۲۷ (۳۴/۳۰ درصد) است. مشخص است که سطوح چهارگانه ارزشیابی توصیفی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر) با نمره‌های (صفر تا بیست) ارزشیابی نمره‌ای تفاوت زیادی دارد و این امر می‌تواند موجب سردرگمی دانش‌آموزان شود. از این‌رو، برای نزدیک کردن سطوح ارزشیابی توصیفی به نمره‌های ارزشیابی کمی، می‌توان از تعداد سطوح بیشتری برای ارزشیابی توصیفی استفاده کرد؛ بدین ترتیب، سطوح ارزشیابی توصیفی با نمره‌های ارزشیابی کمی، نزدیک‌تر می‌شود.

محور ناکامی تحصیلی نیز در میان دبیران دارای فراوانی ۲۰ (۲۷/۷۸ درصد) و در میان دانش‌آموزان دارای فراوانی ۳۴ (۳۸/۲۰ درصد) بوده است. البته طبق گفته‌های تعدادی از دبیران شرکت‌کننده، «آن قدر از بعضی از دانش‌آموزان امتحان گرفته می‌شود تا در نهایت نمره قبولی را کسب کنند و به پایه بالاتر راه یابند». بدین ترتیب سعی بر این است که از تکرار پایه و ترک تحصیل دانش‌آموزان جلوگیری شود.

بر این اساس، یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹)، محمدی‌فر و همکاران (۱۳۹۰)، فتحی‌آذر و همکاران (۱۳۹۱)، حسنی و ناهوکی (۱۳۹۲)، شکاری و همکاران (۱۳۹۲)، عالی و مبارک قمصری (۱۳۹۵) و اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۶) همسوست. اما یافته‌های صالحی و

همکاران (۱۳۹۴) با پژوهش حاضر ناهمسو است. این محققان در پژوهش‌های خود اذعان داشته‌اند که طرح ارزشیابی توصیفی در یادگیری فراگیران بی‌تأثیر است، زیرا به خوبی اجرا نمی‌شود و حتی ارزشیابی توصیفی، باعث افت تحصیلی دانش‌آموزان نیز می‌شود.

همچنین از دیگر مقوله‌های چالش‌های تحصیلی، ناآشنایی با مهارت‌های مطالعه است که از دیدگاه دبیران، فراوانی آن ۱۷ (۲۳/۶۱ درصد) و از دیدگاه فراگیران، فراوانی آن ۱۷ (۱۹/۱۰ درصد) است. دانش‌آموزان در مصاحبه‌های خود اذعان داشتند که تغییر ارزشیابی موجب شده است که در بسیاری از موارد، مطالبی را متوجه نشوند و برای گرفتن نمره مجبور باشند بخش‌هایی از مطالب کتاب درسی را فقط حفظ کنند؛ یا بیان کردند که در پایه هفتم، نسبت به دوره ابتدایی، خیلی بیشتر درس می‌خوانند تا بتوانند نمره بگیرند و این امر گاهی باعث خستگی آنها شده است. بنابراین، یافته‌های پژوهشی زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) و صرفه‌جو و همکاران (۱۳۹۶) نیز با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌جهت است.

مقوله امتحان محوری نیز با تنها یک کد باز (اهمیت بیشتر به امتحانات پایانی)، از محورهای مربوط به چالش‌های تحصیلی است که البته ۱۱ نفر از دبیران و ۱۱ نفر از فراگیران به این کد اشاره داشته‌اند. بنابراین، یافته‌های احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی (۱۳۹۶) با یافته‌های این پژوهش در یک راستا است.

درعین حال، بررسی مقایسه‌ای نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص چالش‌های تحصیلی تغییر شیوه ارزشیابی در پایه هفتم، نشان‌دهنده آن است که هر دو گروه دانش‌آموزان و دبیران از نظر تحصیلی، چالش‌هایی را ذکر کرده‌اند که در نتیجه این چالش‌ها، محورها و کدهای باز یکسانی به وجود آمده است. فراوانی این کدها نیز در اغلب موارد اختلاف چندانی با یکدیگر نداشته و به یکدیگر نزدیک است.

اما مفهوم ناآشنایی با شیوه مطالعه متناسب با روش ارزشیابی نمره‌ای (تنها مفهومی است که در بین کدهای باز مورد نظر دانش‌آموزان دیده نمی‌شود و با کدهای دبیران تفاوت دارد. در واقع تنها دبیران به این چالش اشاره داشته‌اند و می‌توان علت آن را در اهمیت دبیران به تشخیص کلمات کلیدی و مطالب مهم درس جست‌وجو کرد. از میان کدهای مربوط به مصاحبه با دانش‌آموزان، مفهوم (درس خواندن بیش از اندازه)، با کدهای دبیران متفاوت بوده است. به نظر می‌رسد که چون دبیران از میزان درس خواندن دانش‌آموزان در پایه‌های قبلی اطلاع ندارند، به این موضوع هم اشاره نکرده‌اند. اما به گفته دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مصاحبه، آنها نسبت به سال‌های پیش، خیلی درس می‌خوانند و گاهی مجبور به شب‌زنده‌داری و دادن سختی‌های بسیار به خود می‌شوند که بسیاری از این اتفاقات در منزل و به دور از چشم معلم صورت می‌پذیرد.

فراوانی چالش‌های هیجانی - عاطفی حاصل از دیدگاه دبیران، ۷۸ و از دیدگاه فراگیران ۸۱ مورد بوده است. این چالش‌ها از دیدگاه دانش‌آموزان در چهار محور: وسواس و حساسیت‌های افراطی، تضعیف روحیه، فشار روانی و سختگیری و فشار اطرافیان قرار می‌گیرند. اما از دیدگاه دبیران، علاوه بر محورهای

ذکر شده، محور دیگری به نام (افزایش فشار کار دبیران) نیز وجود دارد.

وسواس و حساسیت‌های افراطی، از مقوله‌های چالش‌های هیجانی-عاطفی است که از دیدگاه دبیران دارای فراوانی ۲۵ (۳۲/۰۵ درصد) و از دیدگاه فراگیران دارای فراوانی ۳۱ (۳۸/۲۷ درصد) است و بیشترین فراوانی را در میان مقوله‌های دیگر دارد.

همچنین، مقوله تضعیف روحیه با فراوانی ۱۸ (۲۳/۰۸ درصد) در میان دبیران و فراوانی ۲۶ (۳۲/۱۰ درصد) در میان فراگیران، از جمله محورهای چالش‌های هیجانی-عاطفی است. اغلب دانش‌آموزان در مصاحبه‌های خود اظهار کردند که این تغییر شیوه ارزشیابی موجب کاهش نمره آنها در اول سال شده و کاهش نمره در کاهش انگیزه و اعتمادبه‌نفس آنان تأثیر قابل توجهی گذاشته است. اما صالحی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود دریافته‌اند که ارزشیابی توصیفی موجب کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که این یافته‌ها با تحقیق حاضر در یک راستا نیست.

باین حال زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹)، محمدی و اخوان تفتی (۱۳۹۰)، احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی (۱۳۹۶) و اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۶) بیان کردند که ارزشیابی توصیفی موجب افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان می‌شود و این موضوع با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. در صورتی که یافته‌های حسنی و ناهوکی (۱۳۹۲) با یافته‌های این پژوهش هم‌جهت نیست و به گفته ایشان عزت نفس دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی و نمره‌ای با یکدیگر تفاوت زیادی ندارد.

محور فشار روانی تنها از یک کد باز (استرس از کاهش نمره) تشکیل شده که فراوانی آن در میان دبیران ۱۳ و در میان دانش‌آموزان ۱۵ بوده است و از آنجاکه تمامی دبیران و دانش‌آموزان به آن اشاره داشته‌اند، این امر نشان می‌دهد که با تغییر ارزشیابی در پایه هفتم، مشکل استرس دانش‌آموزان از کاهش نمره، یک مسئله اساسی به شمار می‌رود. در میان پژوهش‌های انجام گرفته، زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹)، محمدی فرد و همکاران (۱۳۹۰) و بهمن و همکاران (۱۳۹۲) اظهار کردند که ارزشیابی توصیفی موجب کاهش اضطراب دانش‌آموزان می‌شود و این با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌جهت است.

مقوله دیگر چالش‌های تحصیلی، (سختگیری و فشار اطرافیان) است که از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان دارای فراوانی ۹ است. برخی از دبیران در مصاحبه‌های خود بیان کرده‌اند که بسیاری از دانش‌آموزان در هنگام آزمون یا گرفتن نمره و ... نگران واکنش اولیای خود هستند و این امر بر مشکلات دانش‌آموزان پایه هفتم می‌افزاید.

افزایش فشار کار دبیران نیز از مقوله‌های دیگر چالش‌های هیجانی-عاطفی دبیران است که دارای فراوانی ۱۳ (۱۶/۶۷ درصد) است. در کل، یافته‌های تحقیقات ملکی و همکاران (۱۳۹۰)، عزیزی و حیدری (۱۳۹۱)، شکاری و همکاران (۱۳۹۲)، احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی (۱۳۹۶) و اسماعیلی و همکاران

(۱۳۹۶) با یافته‌های پژوهش حاضر در یک راستا است. این پژوهشگران نیز بیان کردند که ارزشیابی توصیفی موجب افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان می‌شود. در این تحقیق نیز در موارد بسیاری، دبیران و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مصاحبه بیان کردند که دانش‌آموزان پایه هفتم، استرس، نگرانی، ترس و تنش‌های بسیاری نسبت به مقطع ابتدایی دارند که به علت تغییر شیوه ارزشیابی از توصیفی به نمره‌ای است. در تحقیقات متعددی ذکر شده است که طرح ارزشیابی توصیفی برای پاسخ به استرس‌ها و مشکلات روانی دانش‌آموزان به وجود آمده است. حال آنکه در پایه هفتم، دانش‌آموزان با یک تغییر ناگهانی با ارزشیابی نمره‌ای روبه‌رو می‌شوند. در واقع مشکلات خود ارزشیابی نمره‌ای از یک سو و جدید بودن ارزشیابی نمره‌ای از سوی دیگر، موجب برهم زدن آرامش روانی دانش‌آموزان در پایه هفتم می‌شود.

در عین حال، بررسی مقایسه‌ای نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص چالش‌های هیجانی-عاطفی تغییر شیوه ارزشیابی در پایه هفتم، نشان می‌دهد که چالش‌های هیجانی-عاطفی دبیران و دانش‌آموزان در محورهای فشار روانی، تضعیف روحیه، وسواس و حساسیت‌های افراطی و سختگیری و فشار اطرافیان دارای مشابهت است. اما محور (افزایش فشار کار دبیران) تنها در میان داده‌های حاصل از مصاحبه با دبیران دیده می‌شود و می‌توان این‌گونه استنباط کرد که این محور تنها مختص دبیران است و دانش‌آموزان از سختی و فشار کار دبیران اطلاعی ندارند تا آن را بازگو کنند.

کدهای باز محورهای فشار روانی، تضعیف روحیه و وسواس و حساسیت‌های افراطی نیز در میان داده‌های دبیران و دانش‌آموزان یکسان است. اما مفاهیم (توییح یا جریمه دانش‌آموز توسط معلم) و (تهدید دانش‌آموز با نمره توسط دبیر)، از کدهای باز محور (سختگیری و فشار اطرافیان) بود که تنها دبیران به آن اشاره داشتند و در میان کدهای دانش‌آموزان دیده نمی‌شود. همچنین، کد (استفاده ابزاری دبیران از نمره)، تنها در میان کدهای دانش‌آموزان وجود دارد که متعلق به محور (سختگیری و فشار اطرافیان) است.

از جمله تفاوت‌های بین دو گروه دبیران و دانش‌آموزان را می‌توان در تفاوت فراوانی کد بی‌انگیزگی تحصیلی جست‌وجو کرد. فراوانی کد بی‌انگیزگی تحصیلی در میان گویه‌های دبیران، (۲/۵۶ درصد) و در میان دانش‌آموزان، (۱۳/۵۸ درصد) است. اغلب دبیران در مصاحبه‌های خود بیان کردند که: «دانش‌آموزان در کل بی‌انگیزه هستند، اما علت اصلی آن تغییر ارزشیابی نیست». در حالی که دانش‌آموزان در مصاحبه‌های خود می‌گفتند: «در پایه هفتم، مخصوصاً اوایل سال، وقتی نمره ما افت پیدا می‌کرد، برای درس خواندن خیلی بی‌انگیزه می‌شدیم و در بسیاری مواقع به علت ترس از کم نشدن نمره بود که درس می‌خواندیم و نه به خاطر علاقه به درس خواندن». این امر موجب شده تا فراوانی مشکل بی‌انگیزگی ناشی از تغییر ارزشیابی در پایه هفتم، در میان دبیران و دانش‌آموزان متفاوت باشد. در واقع بی‌انگیزگی در میان دانش‌آموزان پایه هفتم وجود دارد، اما دبیران و دانش‌آموزان برای آن دلایل متفاوتی ارائه داده‌اند. بنابراین، بر اساس نتایج

پژوهش‌سالمی و همکاران (۱۳۹۴)، ارزشیابی توصیفی موجب کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که این امر با یافته‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان، همخوان نیست. از طرفی، فراوانی (حساسیت به برگه امتحانی) در میان دبیران کمتر از دانش‌آموزان است. به نظر می‌رسد که خود دانش‌آموزان، بیشتر در جریان حساسیت‌هایشان باشند و در بسیاری از موارد، معلمان در جریان کنترل چندباره‌ی برگه به وسیله دانش‌آموزان قرار نگرفته‌اند.

همچنین، ۷۵ گویه از مصاحبه دبیران و ۹۹ گویه از مصاحبه فراگیران مربوط به چالش‌های رفتاری است که در چهار محور (مسئولیت‌گریزی، رقابت ناسالم، دروغ‌گویی و رفتارهای پر خاشگرانه) قرار گرفته‌اند. مقوله مسئولیت‌گریزی دارای فراوانی ۲۴ (۳۲ درصد) در میان دبیران و فراوانی ۲۴ (۲۴/۲۴ درصد) در میان دانش‌آموزان است. در پژوهش گیبس (۲۰۱۰) آورده شده است که ارزشیابی باعث افزایش احساس مسئولیت و مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری می‌شود. حال آنکه در این پژوهش، دبیران و دانش‌آموزان گفته‌اند که ارزشیابی نمره‌ای موجب کاهش احساس مسئولیت در دانش‌آموزان شده است.

محور بعدی چالش‌های رفتاری، رقابت ناسالم است که فراوانی آن در دبیران ۱۶ (۲۱/۳۳ درصد) و در دانش‌آموزان ۲۷ (۲۷/۲۷ درصد) است. جالب است که این رفتارها در مقطع ابتدایی کمتر دیده می‌شود، حال آنکه دانش‌آموزان ابتدایی سن و سال کمتری دارند؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که این رفتارهای دانش‌آموزان پایه هفتم، از تغییر شیوه ارزشیابی و اهمیت به نمره ناشی می‌شود. بنابراین، یافته‌های تحقیقات زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) و احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی (۱۳۹۶) با پژوهش حاضر همسو است.

دروغ‌گویی نیز محور دیگری از چالش‌های رفتاری است که فراوانی آن در گروه دبیران ۲۰ (۲۶/۶۷ درصد) و در گروه فراگیران ۲۶ (۲۶/۲۶ درصد) است. به گفته‌ی برخی از دبیران شرکت‌کننده در مصاحبه، دانش‌آموزان پایه هفتم به خاطر تغییر ارزشیابی، مهم شدن نمره و جلوگیری از کاهش نمره، در موارد بسیاری دست به دروغ‌گویی می‌زنند. لذا یافته‌های تحقیقات زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) و احمدپوری و شیخ‌زاده تکابی (۱۳۹۶) با پژوهش حاضر هم جهت است.

آخرین محور این کد‌گزینشی، رفتارهای پر خاشگرانه بوده که دارای ۱۵ فراوانی (۲۰ درصد) در گروه دبیران و نیز ۲۲ فراوانی (۲۲/۲۲ درصد) در گروه فراگیران است. مسئله رقابت بین دانش‌آموزان باعث می‌شود تا آنها برای ریزنمرات به معلم، اعتراض یا بی‌احترامی کنند و در مواردی هم به نزاع با یکدیگر بپردازند؛ البته به گفته دبیران، دانش‌آموزان پایه هفتم از معلم می‌هراسند و این رفتارها را چندان در مقابل معلم انجام نمی‌دهند. مثلاً بیشتر دانش‌آموزان جرئت دعوا یا جروبخت با معلم را ندارند و فقط به نمره خود اعتراض می‌کنند. با این وجود، در میان پژوهش‌های انجام گرفته، محمدی و اخوان تفتی (۱۳۹۰) ملکی

و همکاران (۱۳۹۰) و شکاری و همکاران (۱۳۹۲) بیان کرده‌اند که ارزشیابی توصیفی بر مشارکت و تعامل دانش‌آموزان با آموزگار و با همکلاسی‌ها و فعالیت و نظم کلاسی تأثیر مثبتی دارد و موجب بهبود رفتار دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا یافته‌های این تحقیقات با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. در عین حال، بررسی مقایسه‌ای نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص چالش‌های رفتاری تغییر شیوه ارزشیابی در پایه هفتم، نشان‌دهنده آن است که محورهای چالش رفتاری و نیز کدهای باز محورهای رقابت ناسالم، دروغ‌گویی و رفتارهای پر خاشگروانه، در هر دو گروه دبیران و دانش‌آموزان یکسان است. همچنین، فراوانی محورهای دروغ‌گویی و رفتارهای پر خاشگروانه نیز در هر دو گروه مشابهت زیادی دارد و به همدیگر نزدیک است.

اما محور مسئولیت‌گریزی در گروه دبیران دارای ۲ مفهوم (تأخیر ورود به مدرسه و غیبت غیرموجه) و (بهانه‌جویی برای انجام تکالیف و وظایف) است؛ حال آنکه در گروه دانش‌آموزان، مفهوم (محول کردن تکالیف به دیگران) نیز به این دو کد اضافه شده است. می‌توان این‌طور استنباط کرد که شاید دبیران چندان در جریان موضوع محول کردن تکالیف در میان دانش‌آموزان نبوده و تنها خود دانش‌آموزان هستند که می‌دانند عده‌ای از دانش‌آموزان برای کم‌نشدن نمره، تکالیف را به همدیگر واگذار می‌کنند. همچنین محور مسئولیت‌گریزی در دبیران، با وجود کدهای باز کمتر، فراوانی بیشتری نسبت به گروه دانش‌آموزان دارد، زیرا در مفهوم غیبت و تأخیر غیرموجه، دبیران بیشتر به این کد اشاره داشته‌اند و شاید بتوان گفت که غیبت و تأخیر فراگیران، برای دبیران اهمیت بالایی دارد و دبیران بیشتر در جریان حضور و غیاب دانش‌آموزان و علت آن هستند.

از طرفی، فراوانی محور رقابت ناسالم در میان دانش‌آموزان اندکی بیشتر از دبیران است؛ زیرا کدهای حساسیت به نمره یکدیگر، بدگویی از یکدیگر و برتری‌جویی، در میان کدهای دانش‌آموزان فراوانی بیشتری دارند؛ بنابراین یافته‌های تحقیق زمانی فرد و همکاران (۱۳۹۶) با یافته‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموزان، همخوانی بیشتری نسبت به مصاحبه با دبیران دارد، زیرا این پژوهشگران بیان کردند که ارزشیابی توصیفی تأثیر زیادی بر کاهش رقابت کلاسی دارد.

بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش، به علت تغییر ناگهانی شیوه ارزشیابی توصیفی به ارزشیابی کمی، دانش‌آموزان پایه هفتم با مشکلات متعددی روبه‌رو می‌شوند که در این خصوص پیشنهاد می‌شود برای انسجام و نزدیکی شیوه ارزشیابی در مقطع ابتدایی و متوسطه اول، با توجه به مزایای متعدد شیوه ارزشیابی توصیفی، این نوع از ارزشیابی به دوره‌های متوسطه اول و دوم نیز گسترش یابد. همچنین می‌توان برای ارزشیابی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی و دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، تلفیقی از ارزشیابی توصیفی و کمی را به کار گرفت تا فراگیران به یک‌باره با ارزشیابی نمره‌ای مواجه نشوند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از تمامی دبیران و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، تقدیر و تشکر نمایند.

References

- Ahmadpouri, Y., & Sheikhzadeh Takabi, R. (2017). Comparison and critique of quantitative and qualitative assessment and evaluation. *Quarterly Journal of Psychological Studies & Educational Sciences*, 3(3), 59-73. [in Persian]
- Alli, A., & Mubarak Ghamsari, R. (2016). Meta-analysis of the effectiveness of descriptive evaluation on improving learning outcomes. *Quarterly Journal of Education*, 133, 139-156. [in Persian]
- Asadi, A., Javidi, H., & Ghasemi, N. (2015). Relationship between parent-adolescent conflict, resilience with problems - Psychology of second and third grade adolescents in the four educational districts of Shiraz. *Psychological Studies*, 11 (1), 75-96. [in Persian]
- Azizi, N., & Heydari, Sh. (2012). Attitudes of primary school teachers in Sanandaj towards descriptive evaluation. *Journal of Educational Sciences*, 19(2), 189-208. [in Persian]
- Bahman, B., Kiamanesh, A., & Abolmaali, K. (2013). Comparison of school anxiety and its components on the fourth-grade students of elementary schools in both traditional and descriptive evaluation systems. *Research in Curriculum Planning*, 10(12), 93-107. [in Persian]
- Bryan, C., & Clegg, K. (Eds.). (2019). *Innovative assessment in higher education: A handbook for academic practitioners*. Routledge.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Elahi, A. (2009). Descriptive Evaluation: Implications and Challenges. *Quarterly of Efficient Schools*, 6, 122-123. [in Persian]
- Fallahi, H. (2011). *Comparison of the effectiveness of descriptive and traditional evaluation plan on academic achievement*. Thesis of Shahid Bahonar University of Kerman. [in Persian]
- Fathi Azar, A., Hatami, J., & Rozi, J. (2012). The effect of descriptive evaluation on academic achievement and attitude toward school in elementary school students. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 1(2). [in Persian]
- Gharahdaghi, B. (2015). *Zero to Twenty Evaluation for Learning (Qualitative – Descriptive Evaluation)*. Tehran: Zنده Andishan. [in Persian]
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds Met Press.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hassani, M., & Nusrat Nahuki, A. (2014). Comparison of students' self-esteem and academic achievement in the qualitative and descriptive evaluation program and traditional evaluation. *Educational Innovations*, 13(49), 108-124. [in Persian]
- Hassani, M., & Pozesh Shirazi, H. (2014). An analysis of the researches concerning the descriptive qualitative evaluation. *Journal of Educational Sciences*, 21(1), 21-50. [in Persian]
- Hatami, J., Armand, M., & Rahimi, Z. (2018). *Curriculum planning for high school*. Tehran: Samt. [in Persian]
- Hosseini, A., Dosti, R., Qolami, S., Khalili, A., & Ganji, H. (2015). Elementary descriptive Academic evaluation in Iran. *World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium*. (2). [in Persian]
- Ismaili, M., Tavakoli, M., Anikazi, M., Ahmadi, M., Sheibanifar, R., Shamsi, A. (2017). Investigating the structure of qualitative evaluation method in elementary school. *Fifth International Conference on Research Approaches in the Humanities and Management*. [in Persian]
- Karshki, H., Momeni Mahmavi, H., & Qureshi, B. (2014). Comparison of academic motivation and quality of life of male student's subject to descriptive evaluation with traditional evaluation. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum Planning)*, 11(13), 104-114. [in Persian]
- Kiamanesh, A. (2008). *Educational evaluation methods*. Tehran: Payame Noor University. [in Persian]
- Kiamanesh, A. (2013). The concept of academic evaluation and its difference from other concepts. *Iranian Encyclopedia of Curriculum*. [in Persian]
- Lotfabadi, H. (2019). *Developmental Psychology 2 (Adolescence, Youth, and Adulthood)*: Tehran: Samt. [in Persian]
- Majlisi, M. B. (2007). *Baharolanvar*. Islamic Publications. [in Persian]
- Marsh, C; Willis, G. (2018) *Curriculum Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Translated by Seyed Ahmad Madani: Tehran: Samt. [in Persian]
- Maleki, H., Qasemipour, M., & Alizadeh, A. (2011). Evaluating the effectiveness of a descriptive evaluation plan from the perspective of teachers and parents. *Curriculum Development Educational Planning Research*, 2, 17-28. [in Persian]
- Mohammadi, F., & Akhavan Tafti, M. (2011). The effect of descriptive evaluation on self-esteem and classroom behaviors of third grade elementary students in Tehran. *Quarterly*

- Journal of Education*, 90, 68-100. [in Persian]
- Mohammadifar, M., Najafi, M., Razmara, P., & Mohammadzadeh, A. (2011). The effect of descriptive and traditional evaluations on academic achievement and exam anxiety of second grade elementary school students in Tehran. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 7(20), 33-49. [in Persian]
- Bennett, R. E. (2011). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Research and Development, Educational Testing Service, Princeton, NJ, USA, 18(1), 5-25.*
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohiyeh Yekta, M. (2015). Phenomenological analysis of the perception and lived experience of primary school teachers of the strengths and weaknesses of the descriptive evaluation program. *Research in Educational Systems*, 9(31), 19-68. [in Persian]
- Seraji, F., & Shakoori, N. (2020). Barriers to parental involvement in descriptive evaluation: A qualitative study. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 10(29), 229-260. [in Persian]
- Shekari, A., Sobhani Nejad, M., & Behravi, F. (2013). Comparison of two methods of evaluating descriptive and traditional academic achievement from the perspective of teachers and principals of primary schools in Shousha. *Teaching & Learning Research (Behavior Scholar)*, 20(2), 91-108. [in Persian]
- Sulaiman, T., Abdul Rahim, S. S., Hakim, M. N., & Omar, R. (2019). Teachers' perspectives of assessment and alternative assessment in the classroom. *International Journal of Innovative Technology & Exploring Engineering*, 8(72), 426-431.
- Szokol, I. (2016). *The Theory of Educational Evaluation*. PHD Dissertation, Eszterhazy Karoly College of Education.
- Taqipur Zahir, A. (2018). *Foundations and principles of education*. Aghe. [in Persian]
- Van den Berg, M., Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. M. (2016). Developing classroom formative assessment in Dutch primary mathematics education. *Educational Studies*, 42(4), 305-322.
- Zamani Fard, F., Keshtiarai, N., & Mirshah Jafari, E. (2010). Elementary teachers' experiences of the goals of the descriptive evaluation plan. *Curriculum planning - knowledge & research in Educational Sciences*, 25, 39-52. [in Persian]