

Pathology Qualitative-Descriptive Evaluation in Elementary Schools: Qualitative Study

**Aliasghar
Malekizade**

M.A. in Primary Education , Shiraz University, Shiraz, Iran.

**Fariba
Khoshbakht***

Corresponding Author, Associate Professor, Department of
Preschool and Elementary Education, Shiraz University,
Shiraz, Iran. E-mail: khoshbakht@shirazu.ac.ir

Mahbobeh Alborzi

Associate Professor, Department of Preschool and
Elementary Education, Shiraz University, Shiraz, Iran

Accepted: 04/03/2023

Abstract

The aim of this paper is to identify qualitative-descriptive evaluation damage in the primary schools. This research was performed using a qualitative approach and utilizing a non-exploratory research project. The participants were 24 people (8 qualitative-descriptive qualification, 8 teachers and 8 parents) who were selected by purposeful sampling and interviewed with semi-structured interview. A descriptive-interpretive approach was used for analyzing data. Analysis of interviews was done in a continuous comparison of data to reach the saturation point. The results showed that the qualitative-descriptive evaluation of damages could categorized in five dimensions consisting of evaluation, tools (checklist, content, self-assessment and peer-assessment, performance tests, classroom registry office, portfolio, workbook and promotion), score, feedback and parents. Experts said that teachers do not have any information about the evaluation objectives, and it's sovereignty has not yet been ruled out. It should be mentioned that teachers have long been pointing out descriptive feedback, high content and dispersion, lack of pressure leverage to study, and so on. Additionally, the parents also believed that the motivation of the students and the competition were gone, justification classes are not held, there is no objective criterion for judgment, and the student's situation is not well represented.

Received: 06/05/2021

ISSN: 2476-5783

Keywords: evaluation, qualitative-descriptive evaluation, elementary teachers, primary school.

eISSN: 2476-5791

How to Cite: Malekizade, A., Khoshbakht, F., Alborzi, M. (2023). Pathology Qualitative-Descriptive Evaluation in Elementary Schools: Qualitative Study. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(12), 86-114. doi: 10.22054/QRIC.2023.36380.242



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی

علی اصغر ملکی زاده

کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

فریبا خوشبخت *

نویسنده مسئول، دانشیار گروه آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی،

دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: khoshbakht@shirazu.ac.ir

محبوبه البرزی

دانشیار گروه آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

هدف مقاله حاضر شناسایی آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از طرح پژوهش غیر پیدایشی انجام گرفت. شرکت‌کنندگان ۲۴ نفر (۸ کارشناس ارزشیابی کیفی - توصیفی، ۸ معلم و ۸ اولیاء) بودند که با شیوه هدفمند انتخاب و با آن‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. رویکرد مورد استفاده در تجزیه و تحلیل داده‌ها رویکرد توصیفی - تفسیری بود. تحلیل مصاحبه‌ها به شیوه مقایسه مستمر داده‌ها تا رسیدن به نقطه اشباع‌شدگی صورت گرفت. نتایج نشان داد آسیب‌ها در ۵ عنصر ارزشیابی، ابزار (فهرست و آرسی، محتوا، خود سنجی و هم‌سال سنجی، آزمون‌های عملکردی، دفتر مدیریت کلاس، پوشه کار و کارنامه و ارتقاء)، نمره، بازخورد و والدین وجود دارد. کارشناسان بیان داشتند معلمان از اهداف ارزشیابی اطلاعی ندارند و روح آن هنوز حاکم نشده است. معلمان به وقت‌گیر بودن درج بازخوردهای توصیفی، محتوای زیاد و پراکنده، نبودن اهرم فشار برای درس خواندن و غیره اشاره کردند. علاوه بر این والدین نیز بر این باور بودند که انگیزه دانش‌آموزان کم و رقابت از بین رفته است. کلاس‌های توجیهی برگزار نمی‌شود، ملاک عینی برای قضاوت وجود ندارد و وضعیت درسی دانش‌آموز به‌خوبی نشان داده نمی‌شود.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، ارزشیابی کیفی - توصیفی، معلمان ابتدایی، دوره ابتدایی.

استناد به این مقاله: ملکی زاده، علی اصغر، خوشبخت، فریبا، و البرزی، محبوبه. (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی ارزشیابی

کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۴(۱۲)، ۸۶-۱۱۴. doi:

10.22054/QRIC.2023.36380.242



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

انسان به صورت معمول و در طول زندگی، با استفاده از عقل و تجارب خود در حال انتخاب و گزینش است و در پی هر انتخاب و گزینش، نوعی ارزشیابی نهفته است. یکی از ارکان اصلی هر نظام آموزش و پرورش ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان است که به عنوان یک رکن اساسی کارآیی آن باید مورد بررسی قرار گیرد.

در هر کشوری سیستم آموزشی یکی از پیچیده‌ترین زیر نظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است؛ که همواره تعداد قابل توجهی از افراد به عنوان یادگیرنده یا یاد دهنده، به طور مستقیم یا غیرمستقیم، به نحوی با فعالیت‌های آن سروکار دارند. مهم‌ترین عنصر از عناصر نظام آموزشی نیز، ارزشیابی است، چراکه معلم و دانش‌آموز را، در دسترسی مطمئن به هدف‌های تربیتی کمک می‌کند و با نشان دادن نقاط ضعف فرایندهای تدریس و یادگیری، موجبات اصلاح و بهبود به موقع آن‌ها را فراهم می‌کند. هم‌چنین ارزشیابی، یکی از مهارت‌ها و فنون بایسته و اساسی شغل معلمی است؛ که انتظار می‌رود معلم با همراه داشتن پیش‌نیازهای لازم، یعنی داشتن آگاهی از روان‌شناسی، فلسفه و اصول یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس، بتواند وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته به انجام برساند (قره‌داغی، ۱۳۹۴).

این موضوع که ارزشیابی کلاسی یکی از عوامل مؤثر در کلاس درس است، در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. تحقیقات زیادی در جهان از سال ۱۹۸۰ تاکنون در رابطه با ارزشیابی و نحوه اجرای آن و تأثیر آن بر روی یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته است (Turner, 2000). یکی از مهم‌ترین فرایندهای یادگیری آن است که فراگیران در جریان یادگیری احساس مسئولیت کنند؛ خود سنجی تحقق فرایند مسئولیت‌پذیری را تسهیل می‌کند. هدف نهایی آموزش تربیت دانش‌آموزانی است که بتوانند در هر زمان که لازم باشد خودشان را سنجش کنند. اگر دانش‌آموزان هنگامی که فارغ‌التحصیل می‌شوند در تشخیص خوب و بد و حل مسائل روزمره زندگی خود به نظر دیگران متکی باشند؛ تمام مقوله‌های آموزشی زیر سؤال می‌رود پس سنجش تکوینی در طول دوره آموزشی و در پایان هر واحد درسی به منظور سنجش میزان دستیابی به اهداف آن واحد درسی اجرا می‌شود که هدفش بررسی نقایص یادگیری دانش‌آموزان و اصلاح آن‌هاست که موجب شناسایی به موقع افراد ضعیف شده و فرصت عالی برای مداخله را فراهم می‌کند (Chang & Wimmerspaul, 2017).

Bader و همکاران (2019) برای کاهش شکاف بین تحقیق و عمل، درک بازخورد تکوینی را به عنوان بخشی از ارزیابی نمونه کار در دو مؤسسه آموزش معلم در نروژ مورد بررسی قرار دادند و متوجه شدند بازخورد همسالان و معلم در تکالیف درسی و انعکاس یادداشت‌ها در طول نیم سال موجب نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به بازخورد معلم و نکات جالب و برجسته وی به عنوان تحسین دارد درواقع موضوع اصلی مخالفت با بازخورد همسال فقدان قدرت سازندگی آن در اجرا می‌باشد. همچنین Goctu (2016) دریافتند که پوشه کار یک استراتژی ارزشیابی فرایندی حمایت‌کننده یادگیری است و باعث افزایش استقلال و اعتماد به نفس می‌گردد ارزیابی مداوم و پیوسته‌ای که فرد می‌تواند اشتباهات خود را بفهمد و از آن‌ها درس بگیرد پوشه کار اجازه همسال سنجی و همکاری به دانش‌آموزان می‌دهد و دانش‌آموزان می‌توانند از استراتژی‌های همسال خود سود ببرند. اگر مسئولان و معلمان از ارزشیابی کیفی - توصیفی اطلاع نداشته باشند و آسیب‌های آن شناسایی نشود، بسیاری از تحولات ساختاری و محتوایی که در نظام آموزشی دنبال می‌شود، به اهداف خود نخواهد رسید. Keenan (2018) نیز بیان می‌کند که ارزشیابی تکوینی (فرایندی) یک رویکرد برای ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان و شیوه گسترده برای استفاده در کلاس‌های ابتدایی شده است. این نوع ارزشیابی موجب درک عمیق‌تر، تشویق به مشارکت فعال و تأمل در فعالیت‌های یادگیری، ارائه فرصت برای خود سنجی و همسال سنجی، احساس مالکیت نسبت به یادگیری خود، مسئولیت‌پذیری و تأثیر عمیق بر یادگیری مادام‌العمر شده است. هم‌راستای تب‌وتاب جهانی برای تغییر در رویکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، کشور ایران نیز درمان بخشی از مشکلات نظام آموزشی خود را تغییر در رویکرد ارزشیابی سنتی نمره‌گرا یافت و همسو با پژوهش‌های صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت ایران در این مسیر گام برداشت. نتیجه آن که ارزشیابی کیفی - توصیفی به عنوان یک رویکرد تازه و متناسب با زمان و البته در ادامه منطقی مبانی سنجش و اندازه‌گیری، در دهه هشتاد خورشیدی در نظام آموزشی ایران طرح گردید (حسینی، ۱۳۸۷).

انتخاب عنوان «توصیف» به سبب نوع بازخورد در این الگوی ارزشیابی است. به سخن دیگر، تأکید زیاد این الگو بر ارائه بازخوردهای توصیفی، فرآیندی و پایانی است که جایگزین بازخوردهای کمی (نمره) شده است؛ اما کیفی بودن این الگوی ارزشیابی تحصیلی بیش‌تر ناظر به دو عنصر مهم در آن است. از یک سو، در مرحله جمع‌آوری اطلاعات،

ابزارهای مصاحبه، مشاهده و مانند این‌ها را به کار می‌گیرد که جنبه کیفی نیز دارند. از سویی دیگر در مرحله تحلیل و تفسیر اطلاعات حاصل از جریان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، به ابعاد کیفی یادگیری، مانند چگونگی یادگیری و دلایل ضعف و قوت آن، توجه می‌نماید (حسینی، ۱۳۹۳).

پیشینه پژوهش

مطالعاتی توسط محققین ایرانی صورت گرفته است و سعی نمودند تا به بررسی ارزشیابی کیفی- توصیفی بپردازند تا بتوانند اثرگذاری آن را مشخص نمایند. نویدی (۱۳۹۷) در پژوهشی دریافت که ارزشیابی کیفی- توصیفی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان مؤثر است و دختران بیشتر از پسران به اشارات کلامی آموزگاران حساس بوده و از آن تأثیر می‌پذیرند. جنگی زهی و بلاغت (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با مقایسه نتایج دو گروه که بر اساس نظام ارزشیابی کیفی- توصیفی و کمی آموزش‌دیده بودند دریافتند که بین دو گروه بر اساس میزان خلاقیت تفاوت معناداری وجود ندارد ولی میزان خودکارآمدی گروه ارزشیابی کیفی توصیفی نسبت به کمی به‌طور معناداری بیشتر بود. بیرامی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی دریافتند که مشکلاتی مانند رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان و بیان رتبه‌های آن‌ها در کلاس درس و عدم ارائه بازخوردهای انگیزشی در مقاطع پایین در ارائه بازخوردها وجود دارد که به دلیل تراکم بالای کلاس و نگرش مثبت معلمان نسبت به ارزیابی سنتی می‌باشد.

در خارج از ایران نیز پژوهش‌هایی در ارتباط با ارزشیابی صورت گرفته است برای نمونه Bader و همکاران (2019) در پژوهشی دریافتند که نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به فرایند پوشه کار همراه با پیش‌نویس‌های متعدد، فرصت‌های فراوانی را برای تجدیدنظر در مورد روند کار فراهم می‌کند. با این حال دانش‌آموزان نیاز به تمرین کافی در ارائه بازخورد، تفسیر و اجرای آن برای همسال خود دارند. هم‌چنین نگرش مثبت نسبت به گروه‌های همسال نشان می‌دهد که ممکن است اجرای همسال سنجی از نوشته‌های رسمی و تفسیرهای همسال روش تأثیرگذاری باشد واکنش دانش‌آموزان نیز نشان می‌دهد که شکست در درک یک موضوع و بازخورد همسال ممکن است مانع موفقیت در اصلاح تکالیف درسی گردد. Clarke and Boud (2018) در پژوهشی دریافتند که پوشه کار ابزار مؤثری در آموزش دانش‌آموزان، نشان دادن میزان یادگیری آن‌ها و کمک به آماده شدن برای یادگیری‌های

آینده می‌باشد. Keenan (2018) در پژوهشی دست‌یافت که سنجش عملکردی از خودتنظیمی، انگیزش ذاتی و خودکارآمدی دانش‌آموزان حمایت می‌کند و تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. بازخورد توصیفی می‌تواند روشی برای کمک به دانش‌آموزان برای سازگاری با شرایط و محیط یادگیری مختلف و متناسب با نیازمندی‌ها، شرایط و انتظارات جدید باشد (Carvalho et al., 2014) و در افزایش مهارت نوشتاری دانش‌آموزان کلاس‌های پایین تأثیر قابل توجهی داشته باشد (Truckenmiller et al., 2014). هرچند که ارزشیابی کیفی - توصیفی برای کاستن فشار روانی بر دانش‌آموزان، برای کسب نمره و ایجاد انگیزه برای رفتن به مدرسه طرح‌ریزی شده است، اما چنین به نظر می‌رسد که هنوز در بسیاری از مدارس ابتدایی به دلیل امتحان محوری و تأکید بر ارزشیابی‌های تراکمی با چاشنی رقابت، در دانش‌آموزان ایجاد اضطراب می‌کنند و هنوز مدارس تأکید بر حافظه‌محوری صرف دارند و به فرایندهای یادگیری توجه نمی‌کنند. مورد تحقیر، توبیخ و سرزنش‌های شدید قرار گرفتن دانش‌آموزان، به سبب انعکاس مبهم و نادرست نتایج عملکرد تحصیلی از رخدادهایی است که هنوز با روی کار آمدن ارزشیابی کیفی - توصیفی، در مدارس ابتدایی مشاهده می‌شود حسنی (۱۳۹۳). هم‌چنین طبق مطالعات محمودی و همکاران (۱۳۹۵) معلمان از ارزشیابی کیفی - توصیفی و ابزارهای آن شناخت کمی دارند. آن‌ها از مفاهیم، فرایندها، روش‌ها و ویژگی‌های ارزشیابی فرایندی آگاهی لازم ندارند ولی دیدگاه آن‌ها نسبت به این نوع نظام مثبت است و در کلاس درس خود استفاده می‌کنند ولی سابقه و مدرک آن‌ها با میزان شناخت آن‌ها از ارزشیابی کیفی - توصیفی و به کارگیری آن ارتباط معنی‌داری ندارد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در زمینه آسیب‌های موجود در اجرای ابزارهای مختلف سنجش و ارزشیابی (پوشه کار، خود سنجی و همسال سنجی، کارنامه، بازخورد و غیره) مطالعاتی صورت نگرفته است و همه محققین سعی در مشخص کردن میزان تأثیر این ابزارها را دارند، اعتقاد ما این است که بررسی موضوع از یک زاویه و دیدگاه کمک چندانی به شناسایی آسیب‌ها موجود در اجرای طرح نمی‌کند به همین خاطر در این پژوهش درصدد این هستیم که مشکلات موجود در اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی و تک‌تک ابزارهایی که در اجرای فرایند ارزشیابی استفاده می‌گردد را با عنایت به نقش بسزایی که معلمان، کارشناسان و والدین در بهبود اجرای این طرح دارند شناسایی کنیم؛ بنابراین بررسی چگونگی کیفیت طرح از دید کسانی که مستقیماً در اجرای آن دخالت دارند و شناخت

آسیب‌های احتمالی آن ضروری و بااهمیت است. در این پژوهش به این مسئله پرداخته شد که آسیب‌های این نوع طرح چیست؟ امید است که با شناسایی دلایل بروز چنین آسیب‌هایی از دیدگاه کارشناسان، معلمان و والدین و حل این مشکلات قدم کوچکی در راستای بهبود کیفیت ارزشیابی در مدارس ابتدایی برداریم. بر این اساس مطالعه حاضر باهدف آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهد:

۱. آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی از نظر کارشناسان چیست؟
۲. آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی از نظر معلمان چیست؟
۳. آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی از نظر والدین چیست؟

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای استقرایی انجام می‌گیرد که از طرح غیر پیدایشی بهره می‌برد. شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر با روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل اشباع‌شدگی^۱ انتخاب شدند. بدین‌صورت که به کمک مسئولان آموزش و پرورش شهرستان شیراز نمونه‌هایی از معلمان، کارشناسان و اولیاء را که بیشترین آگاهی درباره موضوع پژوهش داشتند و نیز توانایی ارائه شفاهی اطلاعات خود را دارند معرفی شد و پژوهش‌گر با آن‌ها مصاحبه نمود که تعداد آن‌ها ۲۴ نفر (هشت معلم، هشت کارشناس و هشت اولیاء) بود لازم به ذکر است که در مورد کارشناسان پس از ۷ مصاحبه، معلمان و والدین نیز پس از ۶ مصاحبه به نقطه اشباع رسید اما متن تمام مصاحبه‌ها مورد تحلیل قرار گرفت.

با هر یک از معلمان، اولیاء و کارشناسان شرکت‌کننده در پژوهش به‌صورت انفرادی مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت؛ ابتدا از هر نفر در مورد خود ارزشیابی سؤال پرسیده شد سپس ارزشیابی کیفی - توصیفی و نقاط قوت و ضعف آن به‌صورت کلی مورد پرسش قرار گرفت. هر مصاحبه بین ۱۲ تا ۵۰ دقیقه طول کشید و مصاحبه بر روی نوار ضبط شد. سپس هر مصاحبه از حالت شفاهی به فرم نوشتاری تبدیل شده و درنهایت متن هر مصاحبه مورد تحلیل محتوا قرار گرفت. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در چند مرحله صورت گرفت و تلاش شد متن مصاحبه‌ها دقیق و بدون حذف کوچک‌ترین جزئیات، موردبررسی قرار گیرد تا از متن آن‌ها نکات کلیدی استخراج شود. در این راستا بر اساس دیدگاه (استراس و

1. saturation point

کوربین، ۱۹۹۰، به نقل از (Creswel, 1994) از سه شیوه کدگذاری باز^۱، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری انتخابی یا گزینشی^۳ استفاده شد. بدین ترتیب که ابتدا نگاهی اجمالی^۴ (به نقل از Maykut & Morehouse, 1994) به متن مصاحبه انداخته می‌شود تا ذهنیتی نسبت به متن حاصل آید و سپس با استفاده از روش رمزگذاری باز به مقایسه مستمر داده‌ها پرداخته شد. این رمزها در قالب مقوله‌های اولیه یا جانبی^۵ دسته‌بندی گردید و سپس پژوهش‌گر با مقایسه مستمر مقوله‌های اولیه که از طریق رمزگذاری به دست آمده بود؛ سعی در یافتن پیوندهایی میان آن‌ها نموده و به انجام رمزگذاری محوری اقدام نمود. در جریان این رمزگذاری، با توجه به مفاهیم پدیدارشنده از دل داده‌ها، تصویری غنی از مفاهیم و مقوله‌ها به دست آمد و مقوله‌های مبنایی^۶ استخراج شدند. در آخرین مرحله این فرایند، پس از مقایسه مستمر و مجدد مقوله‌های مبنایی، رمزگذاری انتخابی صورت گرفت.

یافته‌ها

لازم به ذکر است که جهت وضوح بهتر آسیب‌ها، مؤلفه اصلی ابزار، به زیرمجموعه‌های آزمون عملکردی، چک‌لیست، خود سنجی و همسال سنجی، محتوا، کارنامه و ارتقاء، دفتر ثبت فرایندهای کلاسی و پوشه کار تقسیم شده است.

الف) آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی از نظر کارشناسان چیست؟
مؤلفه‌های اصلی و محوری آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی استخراج شده از متن مصاحبه کارشناسان در جدول شماره ۱ در ۵ مؤلفه اصلی ارزشیابی، ابزار، نمره، بازخورد و والدین آمده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های فرعی و اصلی آسیب‌های استخراج شده از متن مصاحبه همه کارشناسان

مؤلفه‌های اصلی		مؤلفه‌های فرعی	
ارزشیابی	کاهش رقابت سالم	بزرگ شدن معلمان در	حاکم نشدن روح ارزشیابی
		سیستم ارزشیابی کمی	
		استفاده نابه‌جای معلم از	عدم توانایی سنجش
	عمر کم ارزشیابی کیفی -		

1. open coding
2. axial coding
3. selective coding
4. glance looking
5. sub-categories
6. focal-categories

مؤلفه‌های اصلی		مؤلفه‌های فرعی	
		اختیار تام خود	توصیفی
چک‌لیست	عدم اطلاع معلمان	حجم زیاد و وقت کم	کمبود امکانات
	شانه خالی کردن معلمان به دلیل سنگین بودن ارزشیابی	عدم اطلاع اولیاء	نداشتن اعتقاد قلبی به ارزشیابی کیفی - توصیفی
	عدم اطلاع معلمان از فلسفه ارزشیابی کیفی - توصیفی	تغییر در نگرش‌ها و خواسته‌های دانش‌آموزان	عدم هم‌خوانی سطح فکر دانش‌آموزان با معلمان
	اجرای صوری چک‌لیست‌ها	مشکل تهیه طرح چک‌لیست‌ها	-
پراکنده‌گویی مطالب	محتوای سخت عدم تطابق	محتوا با ارزشیابی کیفی - توصیفی	زیاد بودن کتاب‌های دبستان
	اجرای صوری خود سنجی و همسال سنجی	فرهنگ نشدن خود سنجی و همسال سنجی	خود سنجی و همسال سنجی
	پر کردن پوشه توسط اولیا	ویترینی و شلوغ شدن پوشه	عدم اطلاع معلمان از هدف پوشه کار
	نبود امکانات در مناطق محروم برای آزمون‌های عملکردی	عدم فهم عمیق آزمون‌های عملکردی	آزمون‌های عملکردی
ابزار	کامل نبودن دفتر ثبت فرایندها	عدم استفاده از دفتر ثبت فرایندها	دفتر مدیریت کلاس درس
	دلسوزی و تعارف	عدم وجود ملاک عینی	صورتی پر کردن کارنامه‌های ارتقاء
	حجم زیاد آزمون‌های مداد کاغذی	دادن نمره به دانش‌آموزان در حین سال تحصیلی	نمره و امتحان
	عدم آشنایی با انواع بازخوردها	تأکید بر بازخوردهای کتبی	بازخورد
والدین	عدم اطلاع‌رسانی به اولیاء و عدم اطلاع آن‌ها از ارزشیابی	بزرگ شدن اولیاء در سیستم ارزشیابی کمی	حسادت اولیا به نبود استرس در بچه‌ها

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود کارشناسان ارزشیابی کیفی - توصیفی در مصاحبه خود به ۱۲ آسیب در بعد ارزشیابی، در بعد ابزار ۱۷ آسیب (۲ آسیب در بعد چک‌لیست، ۳ آسیب در بعد محتوا، ۲ آسیب در بعد خود سنجی و همسال سنجی، ۳ آسیب

در بعد پوشه کار، ۲ آسیب در بعد آزمون‌های عملکردی، ۲ آسیب در بعد دفتر ثبت فرایندهای کلاسی، ۳ آسیب در بعد کارنامه و ارتقاء، ۳ آسیب در بعد نمره، ۲ آسیب در بعد بازخورد و ۳ آسیب در بعد والدین اشاره کرده‌اند.

(ب) آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

جدول ۲. مؤلفه‌های فرعی و اصلی آسیب‌های استخراج‌شده از متن مصاحبه همه معلمان

مؤلفه‌های اصلی		مؤلفه‌های فرعی	
ارزشیابی		نبود زیرساخت مناسب	حساس نبودن بچه‌ها به درس
		بی‌خیالی	نبود شور و شوق و جذابیت در معلمان
		عدم اطلاع معلمان	توانایی پوشاندن نقطه ضعف
		عدم نظارت	از بین رفت استرس به‌طور کلی
		نبودن برنامه برای ارزشیابی	نرفتن خیلی‌ها به کلاس ضمن خدمت
		تعداد زیاد و شلوغی فرم‌ها	برگزار نکردن کلاس‌های ضمن خدمت توصیفی
		کم بودن شور و شوق در معلمان	عدم تفاوت بین فرد زرتنگ و تنبل
		نبود وقت لازم	ناتوانی دانش‌آموز در پر کردن
		الکی بودن چک‌لیست‌ها	صوری بودن چک‌لیست‌ها
		کمبود امکانات برای محتوا	تغییر کتاب‌ها و پراکنده‌گویی
ابزار	محتوا	اجرای صوری خودسنجی‌ها	گیر اداره برای پر کردن فرم‌ها
		فرهنگ نشدن خودسنجی و همسال سنجی	دادن خیلی خوب در همسال سنجی‌ها به علت

مؤلفه‌های اصلی		مؤلفه‌های فرعی	
ترس کم کردن نمره			
پوشه کار	بهرتر بودن پوشه برای دانش‌آموزان دوره دوم دبستان	پر کردن پوشه کار صرفاً برای اولیاء و مسئولان	پر کردن پوشه کار توسط والدین
	پر کردن پوشه کار صرفاً برای اولیاء و مسئولان	رقابت و چشم به هم‌چشمی برای پر کردن پوشه	نداشتن اختیار لازم برای گذاشتن موارد مختلف در پوشه
	وقت‌گیر بودن پوشه کار	انبار بودن پوشه	انجام کارهای پوشه در خانه
	سختی نشان دادن روند رشد در پوشه کار	سخت بودن رسیدگی به همه پوشه کارها	گیر دادن اداره برای محتوای پوشه
آزمون‌های عملکردی	توضیح نتایج به‌جای اجرای آزمون‌های عملکردی	کمبود امکانات	صوری اجراشدن آزمون‌های عملکردی
دفتر مدیریت کلاس	عدم استفاده از این دفتر	عدم نظارت بر دفتر ثبت فرایندها	ندادن بازخورد به دانش‌آموز
کارنامه و ارتقاء	دخالت زیاد نظر اولیاء در ارتقاء	وقت‌گیر بودن کارنامه‌های توصیفی	تأکید برنوشتن نقاط قوت در کارنامه
	-	-	پر کردن صوری کارنامه‌ها
	دادن خیلی خوب، خوب و ... در حین سال تحصیلی	گذاشتن یک نمره برای والدین	دلسوزی و تعارف
نمره و امتحان	نمره تأثیری بر دانش‌آموز ندارد.	دادن نمره	نبود ملاک عینی
بازخورد	-	عدم اطلاع اولیاء از نبود نمره	استرس نمره دانش‌آموز به خاطر والدین
	عدم آشنایی با انواع بازخوردها و وقت‌گیر بودن	رفع نشدن مشکلات علی‌رغم بازخورد توصیفی دقیق	نبود توصیف واقعی به علت تعداد زیاد

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
والدین	سخت بودن توجیه
	عدم مشارکت اولیا در
	والدین سنجی‌ها
والدین	تأثیر زیاد نظر اولیاء برای
	خوب بودن برای والدین
	عدم اطلاع والدین
	ارتقاء سرمایه‌دار

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود معلمان در مصاحبه خود به ۲۲ آسیب در بعد ارزشیابی، در بعد ابزار ۳۱ آسیب، (۵ آسیب در بعد چک‌لیست، ۳ آسیب در بعد محتوا، ۵ آسیب در بعد خود سنجی و همسال سنجی، ۳ آسیب در بعد آزمون‌های عملکردی، ۳ آسیب در بعد دفتر ثبت فرایندهای کلاسی، ۸ آسیب در بعد پوشه کار، ۴ آسیب در بعد کارنامه و ارتقاء)، ۸ آسیب در بعد نمره، ۳ آسیب در بعد بازخورد و ۶ آسیب در بعد والدین اشاره کرده‌اند.

ج) آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی از نظر والدین چیست؟

جدول ۳. مؤلفه‌های فرعی و اصلی آسیب‌های استخراج شده از متن مصاحبه همه والدین

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی
والدین	ایجاد حس
	انداختن
	مشکلات گردن
والدین	خودفریبی در
	بچه که همه چیز
	بلد است
والدین	رکود علمی
	به علت
	کاهش
والدین	اضطراب
	اضطراب کم
	به علت نبود
والدین	خسته شدن
	دانش آموزان هنگام
	درس
والدین	کم شدن
	تشویق‌ها
	تشویق‌ها
والدین	نمود وقت برای
	کاهش رقابت
	سالم
والدین	صحبت با
	معلمان
	معلمان
والدین	عدم برداشت
	واحد از
	ارزشیابی کیفی -
والدین	توصیفی
	توصیفی
	توصیفی
والدین	برگزاری
	مسابقات کلاسی
	و رقابت بین
والدین	گروهی
	گروهی
	گروهی
والدین	برگزاری انجمن‌های
	بهداشت، ژنتیک در
	عوض ارزشیابی
والدین	کیفی - توصیفی
	کیفی - توصیفی
	کیفی - توصیفی
والدین	پر نکردن
	شلوغ بودن پوشه
	کار و عدم توانایی
والدین	پوشه کار
	پوشه کار
	پوشه کار
والدین	توسط
	توسط
	توسط

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی			
	والدین	دومی‌ها	مورد پوشه کار	
عدم اجرای خود سنجی در اول و دومی‌ها	-	صورى و رفع تکلیف بودن پوشه کار	ویتربنی بودن پوشه کار	از بین رفتن امکان سنجش و ارزیابی
		صورى پر شدن کارنامه‌ها	مانع تکرار پایه شدن	عدم نمایش روند رشد در پوشه کار
نمره	-	دل ندادن به درس	کم شدن علاقه به درس	بی خیال شدن بچه‌ها
		عدم توجیه والدین از طرف معلمان	بازخورد درست به والدین	ناتوانی در سنجش
بازخورد	-	نبود بازخورد سازنده	عدم استفاده از تشویق و پاداش	دغدغه اولیاء در مورد یادگیری فرزندان
		-	کم بودن جلسات توجیهی والدین	عدم توانایی والدین در کمک به فرزندان
والدین	-	-	توجیهی والدین	تماس کم با والدین

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود والدین در مصاحبه خود به ۱۵ آسیب در بعد ارزشیابی، ۱۴ آسیب در بعد ابزار سنجش، ۳ آسیب در بعد نمره ۸ آسیب در بعد بازخورد و ۳ آسیب در بعد والدین اشاره کرده‌اند.

تحلیل یافته‌ها

مصاحبه‌شونده‌ها در پاسخ به پرسش‌های پژوهش، به آسیب‌های متفاوتی در زمینه ارزشیابی کیفی - توصیفی اشاره کرده‌اند در ادامه آسیب‌های مطرح شده در مصاحبه کارشناسان، معلمان و اولیاء را در ابعاد مختلف مورد بررسی قرار داده می‌شود.

الف) بعد ارزشیابی: به نظر می‌رسد در اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی ارزیابان از فلسفه ارزشیابی، اهداف آن و تأکید آن بر رشد همه‌جانبه افراد بی‌خبرند و وسعت دیدگاه آن‌ها محدود است. همان‌طور که کارشناسان نیز در بیان آسیب‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی اذعان داشتند که معلمان از اهداف ارزشیابی اطلاعی ندارند و روح آن هنوز حاکم نشده است و به علت بزرگ‌شدن در سیستم کمی نسبت به آن نگرشی منفی دارند. معلمان نیز می‌گفتند که بچه‌ها درس نمی‌خوانند، از معلم ترسی ندارند و دل به درس نمی‌دهند؛ و در برخی موارد می‌گفتند که معلم توانایی پوشاندن نقاط ضعف خود را در ارزشیابی کیفی - توصیفی دارد. هم‌چنین والدین نیز اظهار داشتند که تفاوتی بین فرد زرنگ کلاس با فردی که کم‌تر از او بلد است وجود ندارد.

ب) بعد چک‌لیست: کارشناسان اذعان داشتند که معلمان هنوز هدف چک‌لیست‌ها را درست درک نکرده‌اند و شاید به همین دلیل باشد که صرفاً برای تکمیل پوشه خود و نشان دادن آن به اداره آن را به صورت صوری انجام می‌دهند و دانش آموزان توانایی پر کردن چک‌لیست‌ها را ندارند. معلم‌ها نیز می‌گفتند که چک‌لیست الکی است و ما وقت و آگاهی کافی برای تهیه آن را نداریم و اگر هم استفاده کنیم به صورت صوری بوده و هیچ ارزشی ندارد. والدین نیز می‌گفتند که ما هیچ نوع برنامه‌ای برای چک‌لیست مشاهده نکرده‌ایم.

پ) بعد محتوا: کارشناسان می‌گفتند که محتوای کتاب‌ها تغییر کرده و سنگین و نامفهوم است و در بسیاری از موارد مجریان ارزشیابی کیفی - توصیفی از نبود امکانات حرف می‌زنند هم‌چنین معلمان نیز ابراز داشتند محتوا زیاد است و به صورت خیلی پراکنده صحبت شده است، امکانات لازم برای برخی از محتوا عملی نیز وجود ندارد و والدین نیز می‌گفتند که محتوا برای ما خیلی سنگین و نامفهوم است و چون تغییر کرده، نمی‌توانیم به فرزندانمان کمک کنیم و در صورت کمک هم موجب تناقض بین گفته‌های معلم و ما می‌گردد.

ت) بعد خود سنجی و هم‌سال سنجی: بنا به نظر کارشناسان خود سنجی و هم‌سال سنجی صوری اجرا می‌شود و هنوز فرهنگ نشده است. معلمان هم عدم اجرای آن و دادن خیلی

خوب در همسال سنجی‌ها به علت ترس از کم کردن نمره دانش‌آموزان به‌عنوان آسیب می‌دانستند هم‌چنین والدین نیز به عدم اجرای خود سنجی و همسال سنجی اشاره می‌کردند. ث) بعد آزمون‌های عملکردی: کارشناسان معتقدند به علت نبودن این آزمون‌ها در کتاب و عدم آشنایی معلمان ذهنیتی در بین معلمان وجود دارد که طراحی این آزمون‌ها سخت است و به دلیل نفهمیدن هدف این آزمون ناخواسته به انجام یکسری آزمون‌های مداد کاغذی اقدام می‌کنند و حتی در رسانه‌های مجازی نیز آن را انتشار می‌دهند. معلمان به‌صوری اجراشدن آزمون‌ها، کمبود امکانات و توضیح نتایج به‌جای اجرای آن اشاره کردند و والدین هم به عدم اجرای آن به‌عنوان یک آسیب اشاره می‌کردند.

ج) بعد دفتر مدیریت کلاس درس: کارشناسان به عدم استفاده از این ابزار و کامل نبودن این دفتر آن اعتقاد دارند. معلمان هم به نبود نظارت بر این دفتر و عدم استفاده برای بازخورد و استفاده از دفاتر خود ساخته اشاره کردند.

ح) بعد نمره و امتحان: کارشناسان به آسیب‌هایی مانند دادن نمره به دانش‌آموزان در حین سال تحصیلی، حجم زیاد آزمون‌های مداد کاغذی و این نگرش که دیگر هیچ نمره و امتحانی نیست. همچنین معلمان نیز اظهار داشتند که به دانش‌آموزان نمره می‌دهند و در حین سال تحصیلی خیلی خوب، خوب و قابل قبول و نیاز به افراد می‌دهند، هیچ‌گونه ملاک عینی برای اطلاع اولیا وجود ندارد هم‌چنین ما یک نمره کنار برگه دانش‌آموز برای اطلاع اولیا می‌گذاریم و به خاطر دلسوزی و تعارف با دیگران نمره واقعی به فرد نمی‌دهیم. والدین نیز می‌گفتند که به دلیل نبود نمره و نترسیدن از معلم بچه‌ها بی‌خیال شده‌اند و به درس علاقه ندارند.

خ) بعد پوشه کار: کارشناسان بیان کردند که معلمان هدف پوشه کار را نمی‌دانند و پوشه تبدیل به ویتترین شده که بیشتر آن‌هم توسط والدین پر شده است. همچنین معلمان هم به آسیب‌های زیادی در مورد این ابزار اشاره کردند و اذعان داشتند که پوشه را فقط برای اداره پر می‌کنند و بیشتر آن‌هم کار والدین است. رقابت و چشم هم‌چشمی پوشه را تبدیل به ویتترین و انباری کرده است خود ما هم به‌سختی می‌توانیم روند رشد دانش‌آموز را در پوشه نشان دهیم. همچنین والدین هم می‌گفتند که پوشه را خودمان پر می‌کنیم و بچه‌های اول دومی ما توان حمل پوشه را ندارند.

د) بعد بازخورد: کارشناسان بیان می‌کردند که معلمان با انواع بازخوردها آشنایی ندارند و فقط بر بازخورد کتبی تأکید دارند، معلمان هم عدم آشنایی با انواع بازخورد و کمبود وقت برای درج توصیفات کتبی و رفع نشدن مشکلات علی‌رغم دادن بازخورد توصیفی دقیق اشاره داشتند؛ والدین به آسیب‌های بیشتری در این زمینه اشاره داشتند مثلاً ندادن بازخورد درست و عدم توجه والدین، قضاوت کلی، عدم استفاده از تشویق و تنبیه و سهل‌گیری و عدم سنجش دقیق فرزندان خود اشاره داشتند.

ذ) بعد والدین: کارشناسان بیان داشتند که والدین از این که فرزندانشان استرسی ندارند احساس حسادت می‌کنند و به علت عدم اطلاع دقیق از فرزندان خود و بزرگ شدن در سیستم ارزشیابی کمی توانایی هضم ارزشیابی کیفی را ندارند. معلمان هم به سخت بودن توجیه والدین و کج‌فهمی دانش‌آموز به خاطر دخالت والدین، عدم مشارکت اولیا در والدین سنجی‌ها و تأثیر زیاد نظر اولیا برای ارتقا و خوب بودن این نوع ارزشیابی برای والدین سرمایه‌دار اشاره داشتند و خود والدین هم به کم بودن جلسات توجیهی و تماس کم و عدم توانایی در کمک به فرزندانشان اشاره می‌کردند.

ر) بعد کارنامه و ارتقاء: کارشناسان به آسیب‌هایی مانند صوری پر کردن کارنامه‌های توصیفی، دلسوزی و داشتن تعارف در دان نمره واقعی اشاره داشتند، معلمان دخالت زیاد نظر والدین در ارتقای پایه تحصیلی، تأکید والدین و مدیر برنوشتن نکات قوت دانش‌آموز و وقت‌گیر بودن پر کردن کارنامه‌های توصیفی را جز آسیب‌ها می‌دانستند. هم‌چنین والدین صوری پر شدن کارنامه‌ها و مانع تکرار پایه شدن را به‌عنوان آسیب‌های اصلی در این بعد اشاره داشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان می‌گفتند که بچه‌ها درس نمی‌خوانند، از معلم ترسی ندارند و دل به درس نمی‌دهند. به قول حسنی (۱۳۹۳) ارزشیابی کیفی - توصیفی به بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط یاددهی و یادگیری (کلاس، مدرسه و خانه) کمک می‌کند؛ و جز این انتظار دیگری از مصاحبه‌شونده‌ها نمی‌رفت. برای این که دانش‌آموز درس بخواند لازم نیست که او را بترسانیم و در او حس اضطراب ایجاد کنیم زیرا چنین اعمالی عواقب خطرناکی دارد پس معلم می‌تواند با استفاده از روش‌های دیگر (بازی، نمایش، کلاس‌های هوشمند، ابزارهای

مختلف ارزشیابی و غیره) دانش‌آموزان را به درس خواندن ترغیب کند؛ و در برخی موارد می‌گفتند که معلم توانایی پوشاندن نقاط ضعف خود را در ارزشیابی کیفی- توصیفی دارد که در تبیین آن می‌توان چنین گفت که معلمان بهتر است به وجدان اخلاقی خود رجوع کنند زیرا اگر چیزی غیر از این باشد سیستم آموزشی ما به تباهی کشیده می‌شود.

والدین نیز اظهار داشتند که در بچه‌های ما حس خودفریبی که همه چیز را بلد است وجود دارد که نشان از عدم توانایی معلم و تکیه بر یک بعد و نادیده گرفتن دیگر ابعاد از ناحیه معلم، اولیا و دیگر مسئولان است. binAbdulAziz and Yusoff (2016) بیان می‌کنند که در ارزشیابی واقعی و اصیل دانش‌آموزان می‌توانند از چک‌لیست ساده‌ای از مشاهدات، پرسشنامه‌ای ساده و مقیاس درجه‌بندی تحلیلی جهت ارزیابی از مهارت‌های نوشتاری خود استفاده کنند. دانش‌آموزان فرصت طلایی و بزرگی جهت فهم بهتر کارهای خود از طریق یادگیری فرایند نوشتن و تکمیل تکالیف کسب می‌کنند که می‌تواند برای تجربه‌های دنیای واقعی آن‌ها نیز مفید باشد؛ و از طریق ارزشیابی اصیل بدون نیاز به فشار و استفاده از آزمون‌های متداول سنتی به قابلیت‌های خود دست یابند. در تبیین نتایج می‌توان گفت که حتی خود کارشناسان نیز از هدف چک‌لیست بی‌خبر می‌باشند و در بسیاری از مواقع به عدم توانایی دانش‌آموزان در پر کردن چک‌لیست‌ها اشاره می‌کردند در صورتی که این ابزار یکی از ابزارهای مورد استفاده معلم می‌باشد که در زمان نبود ابزارهای دیگر و کافی نبود بازخورد به صورت شفاهی، برای ثبت مشاهدات خود از آن استفاده می‌کند و نباید با خود سنجی و همسال سنجی اشتباه گرفته شود چرا که در برخی مواقع بنا به ضرورت موضوع بازهم خود معلم یک فهرست و ارسسی را برای خود سنجی و همسال سنجی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. شاید معلمان ما بنا به نظر کارشناسان هنوز هدف چک‌لیست‌ها را درست درک نکرده‌اند و به همین دلیل باشد که صرفاً برای تکمیل پوشه خود و نشان دادن آن به اداره آن را به صورت صوری انجام می‌دهند در حالی که حسنی (۱۳۹۳) براین باور است که «فهرست و ارسسی عبارت است از مجموعه‌ای از مفاهیم، مهارت‌ها، فرآیندها و یا نگرش‌های ویژه‌ای که مشاهده‌کننده به دنبال مشاهده آن‌هاست». بررسی میزان و چگونگی تحقق برخی از انتظارات نیازمند ابزار دقیق ثبت مشاهدات است و فهرست و ارسسی ابزار نیرومندی برای این کار محسوب می‌شود و بدون شک این ابزار برای مهارت‌هایی مفید است که ثبت آن از روش و ابزارهای دیگر مانند آزمون مداد کاغذی و تکالیف درسی و آزمون عملکردی

امکان‌پذیر نیست؛ و در صورت شناخت دقیق طراحی و اهداف چک‌لیست متوجه خواهیم شد که نه تنها وقت گیر نیست بلکه ابزار نیرومندی برای ثبت مشاهدات می‌باشد؛ بنابراین عدم اطلاع از این ابزار می‌تواند یک آسیب جدی در حوزه ارزشیابی کیفی - توصیفی باشد. به علت تغییر در شیوه ارزشیابی لازم به نظر می‌رسید که در محتوای کتاب‌ها نیز تغییراتی ایجاد گردد که به احتمال زیاد به خاطر عدم آشنایی معلمان با روش‌های تدریس جدید و عدم تسلط بر محتوا (چون محتوا تغییر کرده و بسیاری از معلمان نیز از مقاطع متوسطه وارد حوزه ابتدایی شده‌اند) این چنین به نظر می‌رسد که محتوا سنگین و پر حجم می‌باشد در حالی که بسیاری از محتوا را می‌توان با روش‌های راحت‌تر به دانش آموزان تدریس کرد همان‌طور که پیش‌تر معلمان نیز ابراز داشتند که در ابتدا محتوا سنگین بود ولی بعد از مدتی که به محتوای آن تسلط پیدا کردیم، فهم آن برای ما و دانش آموزان راحت شد؛ و امکانات لازم برای محتوا را می‌بایست تحت هر شرایطی پیدا کرد که در حیطه اختیارات مدیر می‌باشد. در همین راستا حسونند (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که از بیشترین مشکلات معلمان در ارائه بازخورد شامل: تعداد زیاد دانش آموز در هر کلاس، کمبود وقت، محتوای سنگین کتاب‌ها و کمبود امکانات می‌باشد. MeusenBeekman و همکاران (2016) در مطالعه‌ای ۶۷۵ نفر را ۲۷ هفته در سه گروه گواه، ارزیابی مبتنی بر خود سنجی و همسال سنجی قرار دادند و متوجه شدند که ارزیابی مبتنی بر خود سنجی و همسال سنجی موجب افزایش خود کارآمدی، خودتنظیمی و انگیزش دانش آموزان می‌گردد و تفاوت معناداری بین دو گروه ارزیابی مبتنی بر خود سنجی و همسال سنجی وجود نداشت. Benson (2011) نیز بیان می‌کند که خود سنجی یک مفهوم فراگیر در آموزش است. توانایی ارزیابی یادگیری و عملکرد یکی از عناصر مهم در تبدیل شدن به یادگیرنده مستقل می‌باشد. هرچند کارشناسان نیز معتقدند که خود سنجی و همسال سنجی برای دوره اول مناسب نیست ولی Berry (2005) بر این باور است که «هرچند به نظر می‌رسد که ارزیابی از خود ممکن است به‌ویژه برای دانش آموزان خردسال دشوار باشد اما این امر دلیلی برای اجتناب از خود سنجی نمی‌باشد»؛ و حتماً لازم نیست که در فرم‌های خاصی باشد بلکه بیش‌تر مواقع می‌تواند به صورت شفاهی انجام گردد و به راحتی صورت گیرد. هم‌چنین دانش آموز بنا به گفته حسنی (۱۳۹۳) هنگام داوری درباره هم‌کلاسی‌اش، احساس مسئولیت خواهد کرد تا داوری‌اش دقیق‌تر باشد. درعین حال، بررسی و تحلیل عملکرد هم‌سال خود، برایش یک فعالیت فکری سازنده است. هم‌چنین

ChristopherDamian (2010) در پژوهشی نشان داد که گسترش راهبرد خود سنجی، موجب ترویج تفکر انعکاسی در دانش‌آموزان و ارائه پاسخ‌های شناختی و عاطفی به یادگیری خود می‌شود. علی‌رغم وجود این مزیت‌ها در بعد خود سنجی و همسال سنجی، بصیری فروشانی (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که معلمان در طرح ارزشیابی توصیفی خود سنجی و همسال سنجی را در فرآیند یاددهی- یادگیری رعایت ننموده‌اند. نتایج مطالعه حاضر نیز این موضوع را تأیید می‌کند. Susani (2018) براین باور است که اجرای سنجش عملکردی به معلمان کمک می‌کند تا روش‌هایی به کارگیرند که دانش‌آموزان دانش و مهارت خود را در شرایط واقعی به کارگیرند همچنین اجرای سنجش عملکردی می‌تواند مزایایی داشته باشد از جمله الف) اندازه‌گیری مستقیم شاخص‌های شایستگی و عملکرد مورد انتظار دانش‌آموزان ب) تشویق دانش‌آموزان به نشان دادن عملکرد خود در محیط واقعی و معنی‌دار ج) کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری و دادن پاسخ مناسب و معنی‌دار بر اساس انتخاب و جمع‌آوری پاسخ‌ها از طریق تحلیل موقعیت د) ادغام فعالیت‌های تدریس، یادگیری و سنجش. همچنین شرط اجرای آزمون عملکردی این است که سؤال‌های آزمون در کتاب نباشد در غیر این صورت یک فعالیت یادگیری محسوب می‌شود. به دلیل نبودن این آزمون‌ها در کتاب و عدم آشنایی معلمان با آن، این آزمون‌ها گرفته نمی‌شود. همان‌طور که کارشناسان نیز معتقدند می‌توان از طریق آگاه‌سازی معلمان از شیوه تهیه و تأثیر آن در عمق یادگیری فراگیران، آن‌ها را تشویق به اجرای آن‌ها کرد. ذهنیتی در بین معلمان وجود دارد که طراحی این آزمون‌ها سخت است و به دلیل نفهمیدن هدف این آزمون ناخواسته به انجام یک‌سری آزمون‌های مداد کاغذی اقدام می‌کنند و حتی در رسانه‌های مجازی نیز آن را انتشار می‌دهند درحالی‌که طرح آن بسیار ساده است و می‌توان از طریق ساده‌سازی طرح این ذهنیت منفی و درک نادرست را اصلاح کرد و همه اقدامات جهت اجرای هرچه بیش‌تر آن نمود زیرا از این طریق می‌توان به سطوح بالای حیطه شناختی دست یافت. binAbdulAziz and Yusoff (2016) هم در پژوهشی روی ۱۱ دانش‌آموز سال چهارمی دریافتند که استفاده از سنجش عملکردی موجب افزایش مهارت نوشتن (رفع مشکلاتی مانند ناتوانی در شروع نوشتن، مشکل درک سؤالات و ناتوانی در ترجمه واژگان و متن‌ها) و ایجاد حس همکاری بیش‌تر بین دانش‌آموزان از طریق خود سنجی و همسال سنجی می‌گردد. هم‌چنین Teo و همکاران (2010) در مطالعات خود دریافتند که سنجش‌های جایگزین باعث کاهش استرس و

اضطراب و تثبیت آرامش روحی دانش‌آموزان است، بنابراین عدم استفاده از آزمون‌های عملکردی توسط معلمان، به دلیل عدم آگاهی به کارکرد و چگونگی ساخت آن، یکی از آسیب‌های عمده می‌باشد. در مورد دفتر مدیریت کلاسی، درواقع مخاطب دفتر مدیریت کلاسی خود معلم است اکثر معلمان همه مسائل آموزشی را نیز در این دفتر ثبت می‌کنند درحالی‌که جایگاه آن‌ها فرم ارزیابی معلم و پوشه کار می‌باشد. به نظر می‌رسد هنوز کسی به اهمیت استفاده از دفتر مدیریت کلاسی پی نبرده است؛ از این طریق می‌توان بسیاری از مشکلات رفتاری بچه‌ها را اصلاح کرد و با ثبت بازخوردها و درج توصیفات کوتاه، دانش‌آموزان را به یادگیری و انجام فعالیت‌ها تشویق نمود. متأسفانه در ارزشیابی سنتی فشار زیادی برای کسب نمره به دانش‌آموزان وارد می‌شد و ماهیت مدرسه رفتن (یادگیری) به‌طور کلی نادیده گرفته می‌شد، حافظه محوری رواج داشت و دانش‌آموزان تحت فشار زیاد روانی و اضطراب زیادی بودند که بر هیچ کس پوشیده نیست. هم‌چنین Crighton and West (1999) نیز در تحقیقی تحت عنوان اصلاحات امتحانی در اروپای مرکزی و شرقی دریافته‌اند که هدف روی‌گردانی از ارزشیابی نمره‌گرا ارتقای کیفیت تجربیات یادگیری در درس و دستیابی به نتایج بهتر در فرایند یادگیری است.

هر جا سخن از نمره و امتحان می‌آید استرس و اضطراب نیز وجود دارد و در جواب افرادی که می‌گویند استرس باشد تا بچه‌ها درس بخوانند می‌توان چنین گفت که آیا هیچ روش دیگری وجود ندارد که دانش‌آموز درس بخواند، آیا وادار کردن دانش‌آموزان با جریمه کردن، تنبیه و ایجاد حس ترس، اضطراب، غیر از شانه خالی کردن در زیر بار مسئولیت می‌باشد و در جواب معلمی که می‌گوید من یک نمره برای والدین می‌گذارم و این خود والدین هستند که باعث ایجاد حس اضطراب در دانش‌آموز می‌شوند می‌توان گفت آیا این جز دور زدن اضطراب نیست. البته وجود کمی استرس شاید لازم به نظر می‌رسد همان‌طور که حسن‌زاده و صالحی (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی دریافته‌اند که تفکیک نشدن استرس مفید و مضر موجب بروز چالش‌هایی می‌شود که در صورت حذف استرس موجب کاهش حرف‌شنوی از معلم، تزلزل جایگاه آموزگاران، زمینه افزایش نافرمانی، افت عملکرد تحصیلی و توقعات نا به‌جای دانش‌آموزان و والدین می‌گردد.

Clarke and Boud (2018) در پژوهشی دریافته‌اند که پوشه کار ابزار مؤثری در آموزش دانش‌آموزان، نشان دادن میزان یادگیری آن‌ها و کمک به آماده شدن برای یادگیری‌های آینده

می‌باشد. مشاهدات و مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که پوشه کار را با گذاشتن موارد اضافی پر می‌کنند و فرهنگی ایجاد شده است که هرچه پوشه شلوغ‌تر باشد بهتر است و به مواردی که در آن گذاشته می‌شود توجه‌ای نمی‌شود و درواقع تبدیل به ویتروینی برای اداره و اولیاء شده است. درحالی‌که به گفته Santrock (2004) «دانش‌آموزان و دانشجویان می‌توانند نمونه نوشته‌ها، راه‌حل مسائل ریاضی، کارهای هنری، گزارش کارهای تحقیقی و گزارش‌های چندرسانه‌ای را در کارپوشه‌های خود قرار دهند» می‌توان با استفاده از این نوع کارپوشه به جای ریزنمات، تاریخچه کاملی از کارهای دانش‌آموزان را نگهداری کرد و بر اساس آن‌ها در مورد ارتقاء و موارد دیگر تصمیم‌گیری کرد. Goctu (2016) در مورد پوشه کار می‌گوید که دانش‌آموزان می‌توانند از نمونه کارهای قبلی پوشه به عنوان نمونه استفاده کنند و هیچ محدودیت زمانی نیز وجود ندارد دانش‌آموزان ناراحت و عصبی نیستند، ترس از شکست وجود ندارد و در نتیجه اشتباهات کمتری مرتکب می‌شوند. Payne (2003) در این باره که چه چیزی را در پوشه کار می‌توان قرارداد گفته است «به معنی واقعی هر چیزی که معلم و دانش‌آموز با همدیگر مفید تشخیص دهند در کارپوشه جای خواهد داشت» پس از ارائه یک فهرست، پین گفت: «از برکت خلاقیت معلم و دانش‌آموز، این فهرست بی‌پایان است. شرایط را ساده بگیرید و معیارهای خود را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید». در چیدمان پوشه کار پس از تصحیح هر آزمونک به روش نمونه‌گیری، فقط همان آزمونک‌های تصحیح‌شده در پوشه گذاشته شود و هدف‌های دیگر فصل نیز به همین طریق آزمونک می‌گیریم و به روش نمونه‌گیری تصحیح می‌کنیم و در آخر فصل نیز یک آزمونک از کل فصل می‌گیریم که این آزمونک برخلاف آزمونک‌های دیگر برای همه دانش‌آموزان تصحیح می‌کنیم؛ بنابراین برای هر فصل فردی ممکن است مثلاً ۶ آزمونک، برخی ۴ یا ۲ آزمونک در پوشه کار داشته باشند ولی بالاخره همه دانش‌آموزان حداقل یک آزمونک دارند؛ و برای فصل‌های دیگر هم همین اصول ادامه پیدا می‌کند و از این طریق هست که پوشه به راحتی روند رشد را نشان می‌دهد. Uçar and Yazıcı (2016) نیز در مطالعه‌ای باهدف بررسی تأثیر پوشه کار بر عملکرد نوشتاری، مهارت‌های تمرکز، دقت، سازمان‌دهی، قراردادهای و واژگان زبان در ۵۲ دانش‌آموز و مقایسه آن با گروه گواه که به روش متداول آموزش دیده بودند دریافتند که بین دو گروه به نفع گروه تجربی تفاوت معناداری وجود دارد و نتیجه آزمون نگرش سنج، نگرش مثبت نسبت به استفاده از پوشه کار در بهبود مهارت نوشتن در کلاس نشان می‌دهد. هم‌چنین بنا به نظر Clarke and

Boud (2018) فرم‌هایی که در پوشه کار استفاده می‌شود بسیار متنوع هستند؛ با این حال چارچوب مشخصی نیز برای طراحی پوشه کار در نظر گرفته شده است و برای ارزشیابی تکوینی و پایانی استفاده می‌گردد با این حال نگرانی‌هایی نیز وجود دارد که پوشه کار توانایی به تصویر کشیدن استانداردهای دانشگاهی (مقاطع بالاتر) و تمرکز بر قابلیت‌های اشتغال ندارد. همچنین Goctu (2016) بیان می‌کند که پوشه کار برای دانش‌آموزان مفید است حتی اگر مشکلاتی در فرایند پوشه کار وجود داشته باشد؛ حل کردن مشکلات توسط دانش‌آموز و پذیرش مسئولیت انجام تکالیف خود باعث افزایش میزان یادگیری او می‌شود و به بازخوردهای مستقیمی از کار خود دست می‌یابد.

بیش‌تر مصاحبه‌شونده‌ها اظهار داشتند که درج توصیفات مشکل است و با انجام این کار بازهم مشکلات دانش‌آموزان رفع نمی‌شود. درواقع همه مصاحبه‌شونده‌ها بر روی یک نوع بازخورد تأکید داشتند و از انواع دیگر آن بی‌خبر بودند و برای هر کاری و دلیلی به دانش‌آموز بازخورد توصیفی و کتبی می‌دادند درحالی‌که در بسیاری از موارد می‌توان از بازخورد شفاهی معلم، خود دانش‌آموز، هم‌سالان، والدین، شناختی، فراشناختی، عاطفی، فرایندی و غیره نیز استفاده کرد. در همین راستا Wiggins (2012) بیان می‌کند که دانش‌آموزان برای اثربخشی در یادگیری به بازخوردی نیاز دارند که او را به اندیشه‌ورزی وادارد و بازخوردی دانش‌آموزان را به اندیشه‌ورزی وامی‌دارد که به او نشان دهد که برای بهبود یادگیری به چه چیزی نیاز دارد و چه باید بکند. Rakoczy و همکاران (2013) نیز معتقدند که بازخوردهای صرفاً نتیجه‌ای و مقایسه‌ای ارائه‌شده از سوی معلمان، تأثیر منفی برعلاقه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و نمی‌تواند به یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. ChristopherDamian (2010) در پژوهشی نشان داد که بازخورد فوری، بدون ابهام و فراشناختی از عوامل کلیدی در تعیین بازخورد توصیفی هستند که موجب ارتقاء خودتنظیمی، تسهیل یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شود. Brookhart و همکاران (2010) نیز در پژوهشی دریافتند که انعکاس نتایج پیشرفت به دانش‌آموزان و مشاهده‌های نظارتی در طول اجرای آموزشی می‌تواند نقش قابل‌توجهی را در پیشرفت دانش‌آموزان هم در دروس عملی و هم در دروس نظری داشته باشد. بیش‌ترین مشکلی که خصوصاً معلمان از آن می‌نالیدند و بازخوردهای توصیفی و وقت‌گیر آزمونک‌ها بود که باعث دلزدگی آن‌ها شده بود بهتر است پس از گرفتن هر آزمونک که حاوی هدف‌های کم و مشخص است (مثلاً

ریاضی پنجم ابتدایی تفریق عددهای مخلوط یا ضرب کسرها و رسم شکل آن) برای تصحیح پرسش‌ها بین برگه‌های بچه‌ها نمونه‌گیری شود بدین صورت که چند دانش‌آموز برخوردار (قوی)، نیمه برخوردار (متوسط) و کم برخوردار (ضعیف) را انتخاب کرده که جمعاً بنا به نظر معلم نمونه معرفی از جامعه دانش‌آموزان کلاس می‌باشد. پس از انجام این کار، آزمونک‌ها تصحیح و بقیه افراد هم پس از حل آن آزمون در کلاس (پای تخته رفتن)، نقاط ضعف خود را شناسایی و از نقاط قوت خود باخبر می‌شود.

ادیب و مرادان اربط (۱۳۹۶) بیان می‌کنند که در قدیم مدارس به مشابه مؤسساتی به حساب می‌آمدند که نقش والدین فرستادن کودکان به مدرسه و حمایت از مدارس برای نظم دادن به فرزندانشان بود؛ اما این نوع مشارکت تغییر پیدا کرده است و والدین در سطوح متفاوتی در مدارس مشارکت می‌کنند از آنجا که والدین نزدیک‌ترین گروه به دانش‌آموزان هستند و از تجارب مثبت و منفی فرزندان خود آگاهی دارند اصلی‌ترین و شایسته‌ترین گروهی هستند که می‌توانند به معلم و مدرسه کمک در زمینه‌های مختلف کمک کنند.

یکی از مهم‌ترین آسیب‌هایی که وجود دارد عدم آگاهی والدین از اهداف ارزشیابی کیفی - توصیفی و مقایسه آن با ملاک‌های خود می‌باشد و مشاهده می‌شود که هنوز از معلمان انتظار نمره و قضاوت‌های چند صدمی دارند و با بودن اضطراب در دانش‌آموز موافق‌اند به همین خاطر توجه آن‌ها نیاز به صرف زمان بیش‌تری دارد؛ و به علت تغییر در محتوای کتاب‌ها و روش‌های تدریس مفاهیم (جمع‌ها، کسرها و غیره) و عدم آگاهی از این مفاهیم در تدریس دانش‌آموزان، دوگانگی بین معلم و اولیاء به وجود می‌آید و باعث کج‌فهمی دانش‌آموز می‌شود. همچنین محمدی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی کیفی - توصیفی موجب کاهش تلاش و جبران ضعف، عدم تمایز بین دانش‌آموزان قوی و ضعیف، کاهش رقابت، ارفاق برای دانش‌آموزان ضعیف و بی‌سواد بار آمدن می‌گردد. در صورتی که در مورد گلایه والدین از نبودن تفاوت بین خیلی خوب‌ها و دانش‌آموزان قوی و ضعیف، می‌توان تفاوت آن‌ها را در کارنامه توصیفی که چهره واضح‌تری از دانش‌آموز را نشان می‌دهد لحاظ کرد برای مثال ۳ نفر ممکن است کتاب فارسی خیلی خوب بگیرند ولی برای یکی می‌نویسیم متن کتاب را روان می‌خواند. برای دیگری علاوه بر این که متن کتاب را روان می‌خواند علائم نگارشی را نیز در لحن خود رعایت می‌کند؛ و نفر سومی می‌نویسیم علاوه بر این که متن کتاب را روان می‌خواند و علائم

نگارشی را رعایت می‌کند از کلمات پرمحتوا، آرایه‌های ادبی نیز در بیان خود استفاده می‌کند. در همین راستا زخایی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود دریافتند که والدین از اطلاعات ناکافی و یا مبهم نسبت به ارزشیابی توصیفی برخوردار بودند. پس لازم به نظر می‌رسد که برای والدین نیز کلاس‌های توجیهی گذاشته شود و والدین نیز در والدین سنجی‌ها مشارکت کنند و از اهداف ارزشیابی کیفی - توصیفی باخبر گردند.

در مورد مسئله کارنامه‌ها و ارتقای پایه تحصیلی حسنی (۱۳۹۳) بر این باور است که «هدف ارزشیابی پایانی صرفاً ارتقاء و ارائه مدرک می‌باشد در صورتی که ارزشیابی تکوینی با آموزش درهم‌تنیده است و علاوه بر ایجاد فرصت برای تصمیم‌گیری مناسب، دارای جهت‌گیری اصلاحی و درمانی آن است». اگرچه این رویکرد محدود به ایران نبوده و نیست بلکه بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف جهان نشان می‌دهد، استفاده از کارنامه توصیفی، امری رایج و دارای سابقه طولانی است. خلاصه این که در بسیاری از کشورهای مختلف جهان، کارنامه فقط نمرات خام را شامل نگردیده، بلکه تمامی فعالیت‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های کودک را توصیف و ارزشیابی می‌نماید. جالب این که در اکثر کشورها ارتقاء دانش‌آموزان در دوره ابتدایی تا پایه سوم بدون تکرار پایه و خودکار است و در ارزشیابی دانش‌آموزان، از روش‌های کیفی استفاده می‌نمایند (قره‌داغی، ۱۳۹۴). در مورد تفاوت ملاک‌ها برای ارتقای پایه می‌توان گفت که هر کتاب درسی حاوی یک‌سری هدف‌ها است؛ اگر دانش‌آموزان به آن هدف‌ها رسیدند می‌شود خیلی خوب، اگر به یک‌سری اهداف نرسیدند در حد خوب هستند و در مورد قابل قبول یعنی قبول کردن آن‌ها لطمه‌ای به بودن در کلاس بالاتر نمی‌زند و با تلاش کردن می‌توانند موفق شوند و بهتر است افت تحصیلی نداشته باشند ولی درباره نیاز به تلاش بیشتر، یعنی هنوز به اهدافی که برای ارتقای آن‌ها و قرار گرفتن در پایه بالاتر لازم باشد نرسیده‌اند و این تصمیمی است که باید توسط معلم مربوطه، شورای آموزگاران، معاونین، اولیاء و پس از عدم موفقیت در بازه زمانی تابستان (امتحان شهریور) صورت گیرد. هم‌چنین بنا به گفته حسنی (۱۳۹۳) به علت ویژگی‌های فیزیولوژیکی دانش‌آموزان در این دوره و تحقیقات جهانی (تأثیر تکرار پایه بر میزان ترک تحصیل دانش‌آموزان به ازای هر سال ۳۰/۴ درصد و دو سال بیش از ۹۰ درصد) و غیره بهتر است همه تلاش‌ها جهت جلوگیری از تکرار پایه صورت گیرد.

لازم به نظر می‌رسد که معلمان برای کارنامه‌های توصیفی اهمیت ویژه‌ای قائل شوند، از پر کردن صوری آن پرهیز کرده و تمامی فعالیت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموز را توصیف کنند تا از این طریق تصویری جامع از او ایجاد گردد. بنا به گفته حسنی (۱۳۹۳) ثورندایک هم می‌گوید که به گمانم که تکرار پایه تأثیری ندارد. در همین راستا Ahmed and Mihiretie (2015) در پژوهشی در مورد ارتقای خودکار در مدارس اتیوپی دریافتند که اگرچه برخی از معلمان و والدین از سیستم ارتقای خودکار حمایت می‌کنند ولی ارتقای خودکار دانش‌آموزان را با مشکلاتی مانند فقدان استانداردهای لازم برای پایه بالاتر و کاهش انگیزه و علاقه مواجه کرده است و نبود یک دستورالعمل اجرایی منظم و ثابت تناقضی بین معلمان و مدرسه‌ها ایجاد کرده است؛ در صورتی که معایب آن مثل علاقه کم، تلاش کم و توجه کم دانش‌آموزان در معرض خطر تکرار پایه برطرف گردد موجب بهتر شدن جریان یادگیری و صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزشی می‌گردد همچنین مطالعات نشان داد که تدریس خصوصی معلم به‌عنوان نسخه اصلی پشتیبان برای بهبود عملکرد دانش‌آموزانی است که در معرض تکرار پایه قرار دارند. ارتقای دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند در غیاب یک سیستم پشتیبانی مناسب موجب علاقه کم به حضور در کلاس‌ها، یادگیری ضعیف و درنهایت ترک تحصیل می‌گردد. همچنین حسنی (۱۳۹۵) در پاسخ به این که تغییر در نظام ارزشیابی موجب افت تحصیلی در متوسطه اول و دوم شده است بیان دارد که این پدیده را باید از جهات مختلفی بررسی کرد در قدیم انگیزه‌های اجتماعی برای کسب مدرک و حضور در دانشگاه یک موتور انگیزشی بود که در حال حاضر به سبب کاهش ارج اجتماعی، تحصیلات عالی تحت تأثیر قرار می‌گیرد و دچار نوسان و افت و خیز می‌شود همچنین به دلیل توسعه فضای مجازی، فناوری اطلاعات و ارتباطات جذابیت آموزش رسمی را در متوسطه اول و دوم کاهش داده است زیرا نظام نتوانسته خود را از چنبره الگوی ارزشیابی سنتی رها سازد و هنوز شیوه کسالت‌آور گذشته (کتاب محوری و حافظه محوری) را دنبال می‌کند. همچنین موتور یادگیری دانش‌آموزان در متوسطه با سوخت انگیزشی پاداش و تنبیه به حرکت درمی‌آید که یکی از شکل‌های پاداش و تنبیه همان بازخورد کمی به صورت نمره است. در صورتی که موتور قبلی که به صورت تمایل طبیعی و ذاتی کار می‌کرد و سوخت‌های بی‌شماری هم نصیبشان می‌کرد با یک سوخت انگیزشی اعتباری با دو عنصر (پاداش و تنبیه از طریق نمره) جایگزین شده است در حالی که دیدگاه تکامل اجتماعی اسپنسر و رفتارگرایی

به شیوه‌های جدید ارزشیابی رسمی مثل رویکرد شناختی و سازنده‌گرایی در روان‌شناسی، رویکردهای جدید برنامه‌ریزی درسی و رویکردهای جدید پیشرفت تحصیلی رسیده‌اند.

پیشنهادهات

پیشنهاد می‌شود که در هر مدرسه حداقل یک مسئول که به الگوی ارزشیابی - کیفی - توصیفی آگاه می‌باشد به عنوان مرجع وجود داشته باشد و تحت نظر یک مدرس منطقه‌ای آموزش لازم را ببیند. همچنین در انتخاب مدرسان ملاک‌ها تغییر یابد و به تخصص و انگیزه فرد مدرس توجه زیادی شود. طرح یکسان‌سازی ارزشیابی کیفی - توصیفی اجرا گردد. در اداره کل هر استان در فضای مجازی و تحت نظر افراد مجرب مسائل و مشکلات ارزشیابی کیفی - توصیفی توسط مدرسین مورد بحث قرار گیرد. مسئولان کشوری با صداوسیما هماهنگ کرده تا برنامه‌هایی با عنوان ارزشیابی کیفی - توصیفی جهت آشنایی مسئولان، معلمان و والدین و پاسخ‌گویی به مشکلات آن‌ها طراحی کنند. لازم به ذکر است که در مورد فرم‌های مخصوص پوشه کار (فرم خود سنجی و همسال سنجی، ارزیابی معلم، والدین سنجی و غیره) حتماً در شهریور و نهایتاً مهرماه جلساتی گذاشته شود و به اواخر سال موکول نگردد زیرا دیگر تأثیری ندارد.

منابع

- ادیب، یوسف و مردان اربط، فاطمه. (۱۳۹۶). تجارب والدین از مشارکت در امر تحصیل فرزندان: یک تحقیق کیفی. *مجله علوم تربیتی (دانشگاه شهید چمران اهواز)*، ۲۴(۱)، ۶۹-۹۶.
- بصیری فروشانی، سپیده. (۱۳۹۱). بررسی میزان هم‌خوانی روش‌های تدریس معلمان با طرح ارزش‌یابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
- بیرامی، مجتبی، حسن‌آبادی، حمیدرضا و کاووسیان، جواد. (۱۳۹۵). شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی (مطالعه موردی: مدرسه‌های ابتدایی استان البرز). *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی*، ۶(۱۶)، ۷-۴۲.
- حسن‌زاده، شهربانو و صالحی، کیوان. (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از استرس مول تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی - کیفی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۲۰)، ۱۵۵-۱۸۸.

- حسنوند، مهری. (۱۳۹۱). بررسی شیوه‌های ارائه بازخورد، در کلاس‌های تحت پوشش برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی مدارس ابتدایی منطقه ۵ آموزش و پرورش تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۵). دیوار کوتاه ارزشیابی توصیفی. مدیریت: رشد مدیریت مدرسه، (۱۱۲)، ۱۳-۱۵.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۳). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در دبستان. چاپ چهارم، تهران: انتشارات عابد.
- حسنی، محمد. (۱۳۸۷). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس درس. تهران: انتشارات عابد.
- جنگی‌زهی، اسماء و بلاغت، سید رضا. (۱۳۹۶). مقایسه خلاقیت و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه ششم مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۱۸)، ۳۷۳-۳۵۲.
- زخایی، لیلا. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهرستان دامغان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا علیها السلام.
- قره‌داغی، بهمن. (۱۳۹۴). صفر تا بیست ارزشیابی برای یادگیری. چاپ چهارم، تهران: انتشارات زنده‌اندیشان.
- محمدی، دل‌آرام، فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۷). تجارب دانش‌آموزان پسر ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۱۱)، ۳۰-۵.
- محمودی، فیروز، عبدالله‌زاده، محمدتقی و منصورزاده، محمد. (۱۳۹۵). کاربرد ارزشیابی فرایندی در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی آموزش و پرورش منطقه ممقان). نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۹(۳۴)، ۶۲-۵۱.
- نویدی، احد. (۱۳۹۷). تأثیر تراکمی تجربه ارزشیابی توصیفی (کیفی) بر اضطراب آزمون و خودکارآمدی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴(۳)، ۱۵۵-۱۳۶.

References

- Ahmed, A. Y., & Mihiretie, D. M. (2015). Primary school teachers and parents' views on automatic promotion practices and its implications for education quality. *International Journal of Educational Development*, 43, 90-99.
- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12.

- Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy. 2nd edition. Oxford: Routledge.
- Berry, R. (2005). Entwininy food book, self, and peer assessment. *Academic Exchange quarterly*, 9, 225-230.
- bin Abdul Aziz, M. N., & Yusoff, N. M. (2016). Improving Process Writing with the Use Authentic Assessment. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(3), 200-204.
- Brookhart, S., Moss, C. & Long, B. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education*, 17(1), 41.
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' feedback: Exploring differences in students' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173.
- Chang, E. K., & Wimmers, P. F. (2017). Effect of repeated/spaced formative assessments on medical school final exam performance. *Health Professions Education*, 3(1), 32-37.
- Christopher Damian, D. (2010). Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward. University of Melbourne, Department of Learning and Educational Development.
- Clarke, J. L., & Boud, D. (2018). Refocusing portfolio assessment: Curating for feedback and portrayal. *Innovations in education and teaching international*, 55(4), 479-486.
- Creswell, j. (1994). *Research Design Qualitative & Quantitative Approaches*. Lodon: sage pup lications.
- Goctu, R. (2016). Action Research Of Portfolio Assessment In Writing In English As A Foreign Language While Teaching Preparatory School Students In Georgia. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(1).
- Keenan, P. (2018). Formative Assessment in Elementary School: Promoting Self-Regulated Learning, Intrinsic Motivation, and Self-Efficacy
- Maykut & Morehouse, R. (1994). *Begining Qualitative Research*. London: The Falmer press.
- Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136.
- Payne, D. (2003). *Applied educational assessment* (2nd ed.) US: Wads Worth.
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W., & Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*, 27, 63-73.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology*. (1st and 2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Susani, R. G. (2018). The implementation of authentic assessment in extensive reading. *International Journal of Education*, 11(1), 87-92.
- Teo, E. clarson, S. & Matheieu, J. (2010). *Designing effective instruction*. USA: wiley.
- Thompson, R. & Iwata, B. (2001). A Descriptive Analysis of Social Consequences Following Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 169-178.
- Truckenmiller, A. J., Eckert, T. L., Coddling, R. S., & Petscher, Y. (2014). Evaluating the impact of feedback on elementary aged students' fluency growth in written expression: A randomized controlled trial. *Journal of school psychology*, 52(6), 531-548.
- Turner, C. (2000). Investigating washback from empirically derived rating scales: background and initial step in a stady focusing on ESL speaking at the

secondary level in Quebec schools, *paper presented at annual language testing research colloquium*, van couver, bc. 22.

Uçar, S., & Yazıcı, Y. (2016). The Impact of Portfolios on Enhancing Writing Skills in ESP Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 226-233.

West, R & ,Crighton, j. (1999). Examination Reform In Central and eastern Europe. *Issue and trends Assessment in Education*. 2,35-4.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70(1), 10-16.

