

آسیب‌شناسی اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی: یک مطالعه کیفی

لیلا خزائی*، عباسعلی غلامحسینی فریز هندی**، پروین صمدی***

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۱/۲۲

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۱۲/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر نورآباد از دیدگاه مجریان برنامه درسی به منظور ارتقا کیفیت طرح است. نوع پژوهش کاربردی و روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری پژوهش، معلمان مجری طرح ارزشیابی کیفی توصیفی مدارس ابتدایی شهرستان نورآباد و حجم نمونه شامل ۱۳ نفر از معلمان مذکور است که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه (غیر ساختارمند) است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای متن صورت گرفته است. پرسش پژوهش به دنبال بررسی چالش‌ها و آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی توصیفی است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است از دید معلمان آسیب‌هایی که باعث می‌شوند طرح از رسیدن به اهداف پیش‌بینی شده بازماند عبارت‌اند از: روشن نبودن واژگان مقیاس‌ها، کمبود زمان آموزشی، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، امکان ارتقاء دانش آموزان ضعیف به پایه بالاتر، کافی نبودن کارگاه‌های ضمن خدمت در طول اجرای طرح، توجه نشدن مدرسان کارگاه‌های آموزشی، توجه نشدن والدین نسبت به طرح، کاهش حس رقابت و انگیزه، عدم تناسب حجم محتوا و مطالب کتاب‌های درسی با ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و زمان آموزشی، روشن نبودن اهداف طرح، سلیقه‌ای شدن و مشکل بودن تفسیر اطلاعات در غالب مقیاس‌ها، سردرگم ماندن دانش آموزان در ورود به مقاطع بالاتر و عدم ارزیابی و گرفتن بازخورد در طول و پایان سال از معلمان.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، نظام ارزشیابی، ارزشیابی کیفی توصیفی، مدارس ابتدایی.

مقدمه

ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی یادگیری است. ارزشیابی دست‌یابی به اهداف یادگیری برای معلم و یادگیرنده را فراهم می‌کند و آن‌ها را برای ایجاد وظایف یادگیری مناسب هدایت می‌کند. همچنین به یادگیرنده در مورد یادگیری خود بازخورد می‌دهد. دو نوع عمده ارزشیابی در یادگیری وجود دارد: ارزشیابی تکوینی^۱ و ارزشیابی تراکمی^۲. همگام با تحولات ایجادشده در زمینه روانشناسی تربیتی در اکثر نظام‌های آموزشی رویکرد ارزشیابی تراکمی به سمت ارزشیابی تکوینی سوق پیدا کرد. ارزشیابی تکوینی پدیده جدیدی نیست. اولین بار در سال ۱۹۶۷ مایکل اسکریون آن را به «عنوان بهبود برنامه درسی» توصیف کرد (اسکریون،^۳ ۱۹۶۷) و در سال ۱۹۶۹ بلوم آن را به کلاس درس ارتباط داد و به‌عنوان ارزیابی با آزمون‌های کوتاه‌مدت به‌وسیله معلمان در فرایند یاددهی یادگیری بکار برده شد. به‌زعم وی هدف ارزشیابی تکوینی «ارائه بازخورد و اصلاحات در هر مرحله از فرایند یاددهی - یادگیری است (بلوم،^۴ ۱۹۶۹). ارزشیابی تکوینی به‌طور طبیعی و همراه با تحولات حوزه روانشناسی تربیتی از رفتارگرایی به ساختن‌گرایی که بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند یاددهی و یادگیری و ساخت دانش توسط او تأکید دارد، تکامل یافته و در سال‌های اخیر به «ارزشیابی برای یادگیری»^۵ تبدیل شده است که مورد توجه محققان بسیاری به‌ویژه پاول بلک و دیل ویلیام قرار گرفته است. در ارزشیابی برای یادگیری هدف اصلی از ارزشیابی، پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی یادگیرنده است که بیشتر بر یادگیری از طریق فرایند آموزشی و تحقق نیازهای یادگیرنده تأکید می‌کند. همچنین یادگیرندگان از نقاط ضعف و قوت خود آگاه می‌شوند و برای غلبه بر مشکلات یادگیری‌شان هدایت می‌شوند. (بارتلت، ۲۰۱۵). بلک و ویلیام (۱۹۹۸) ارزشیابی تکوینی را به‌عنوان کلیه فعالیت‌هایی که توسط معلمان و یادگیرندگان انجام می‌گیرد و اطلاعاتی را به‌عنوان بازخورد برای اصلاح و تغییر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری که با آن درگیر هستند فراهم می‌کند، تعریف کرده‌اند.

۱ Formative assessment

۲ Summative assessment

۳ Scriven

۴ Bloom

۵ Assessment for learning

با توجه به آنچه گفته شد، بنا به ضرورت و همگام با تحولات جهان در زمینه ارزشیابی، تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی کشور در طی چند سال اخیر اقدام‌هایی را در زمینه بهبود نظام ارزشیابی انجام داده‌اند. یکی از مهم‌ترین اقدام‌های انجام‌شده در این زمینه اجرای طرحی به نام ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور است که مراحل آزمایش آن به اتمام رسیده و در حال حاضر در سراسر کشور اجرا می‌شود. بر همین اساس در این پژوهش به بررسی تحلیل آسیب‌های آن در کشور پرداخته شده است. الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی به‌عنوان نسخه کامل‌تر ارزشیابی مستمر، درصدد آن است تا با شیوه‌ای متفاوت، خود را در بدنه نظام آموزشی مستقر نماید (حسینی و کاظمی، ۱۳۸۲). ارزشیابی کیفی - توصیفی، با تقاضای اجتماعی زیادی از بدنه آموزش و پرورش روبرو گشته است. بسیاری از مدیران مدارس و مناطق آموزشی کشور امیدوارند که بتوانند آن را جایگزین شیوه سنتی ارزشیابی تحصیلی نمایند. طرح امتحانات دو نوبته (ارزشیابی مستمر) و ارزشیابی کیفی - توصیفی از نشانه‌های توجه عمیق به این موضوع است. سیاست اشاعه و استقرار رویکرد جدید ارزشیابی امر مهمی است که باید مسئولان و رهبران آموزشی به‌دقت به آن توجه کنند (حسینی و احمدی، ۱۳۸۸).

آسیب‌ها و کاستی‌های موجود در نظام ارزشیابی تحصیلی ایران چون حافظه پروری و کم‌توجهی به حیطه و سطوح گوناگون یادگیری، تحمیل اضطراب نامطلوب به دانش‌آموزان، افزایش تکرار پایه تحصیلی، هدف شدن امتحان به‌جای یادگیری، کم‌توجهی به بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری از یک‌سو و از سوی دیگر یافته‌های جدید علمی در حوزه روانشناسی و علوم تربیتی، شرایط جدید و نیازهای نوین زمینه‌ساز ایجاد تغییرات در نظام ارزشیابی ایران بوده‌اند. (قره داغی شکوهی، ۱۳۸۸).

صاحب‌نظران آموزشی سنجش و ارزشیابی را به‌عنوان یک عنصر بنیادی برای اصلاح مدارس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان در نظر دارند. (سیف، ۱۳۹۰)؛ بنابراین بررسی نظام ارزشیابی و تعیین اینکه با چه مشکلات و چالش‌هایی روبرو است، کمک شایانی به نظام آموزشی کرده است و تلاش برای رفع این مشکلات و هم‌چنین بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری همچنان ادامه دارد. ارزشیابی کیفی توصیفی نیز مانند هر طرح و تغییر جدیدی در نظام آموزشی با مشکلات و موانع خاص خود روبرو است که این مشکلات دستیابی کامل و دقیق به اهداف این طرح را با مشکل مواجه می‌سازد (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۵).

این روش مانند هر نوآوری دیگری با آسیب‌هایی روبرو است که از آغاز از آن در رنج بوده است به سخن دیگر این رویکرد از آغاز تدوین طرح و اجرای آزمایشی آن تاکنون گرفتار این آسیب‌هایی بوده است. این آسیب‌ها می‌تواند هر طرح ارزشمندی را از اهداف خود دور سازد. شواهد نشان می‌دهد که هنوز هم این آسیب‌ها وجود دارند و حتی می‌توان گفت جدی‌تر هم شده است. به‌طور کلی آسیب‌ها مانع بزرگی برای استقرار مانع بزرگی برای استقرار و گسترش الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی محسوب می‌شود که باید سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان با روش‌های متنوع به تشریح و تبیین دقیق ابعاد و اجزا طرح اقدام کنند و از توسعه و شکل‌گیری سو برداشت‌ها جلوگیری به عمل آورند. ارزشیابی کیفی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس با شادابی و نشاط بهتر و عمیق‌تر مطالب درسی را یاد بگیرند، لازمه ایجاد این شورونشاط در محیط آموزشی وجود نظام ارزشیابی با حداقل مشکلات و معایب است. برای دستیابی به موفقیت در اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی باید علی‌رغم توجه به نشاط قوت و مزایای این طرح، مشکلات و موانع آن‌هم به‌صورت عمقی و وسیع‌تر موردبررسی قرار گیرد و با ارائه راهکارهای عملی کوشید تا هرچه بیشتر و کامل‌تر به اهداف از پیش تعیین‌شده ارزشیابی توصیفی کیفی دست‌یافت. پی بردن به مشکلات و آسیب‌های ارزشیابی توصیفی کیفی می‌تواند اطلاعات باارزشی به دست دهد که این اطلاعات به‌نوبه خود راهگشای بسیاری از چالش‌ها و شکست‌های ارزشیابی نظام آموزشی است.

بنابراین با توجه به تأثیر ارزشیابی توصیفی بر کل فرایند تعلیم و تربیت و خرده نظام‌های آن لازم است، قبل از بسط و گسترش آن در سراسر کشور و مقاطع تحصیلی دیگر از طریق انجام تحقیقات علمی و تخصصی اثربخشی آن مورد داوری و ارزیابی قرار گیرد و نقاط ضعف و قوت آن به‌خوبی روشن گردد. هر آنچه از سال ۱۹۶۷ (ارائه ارزشیابی تکوینی توسط اسکریبون) به بعد در حوزه ارزشیابی روی داده؛ اصلاحات محتوای آن به‌ویژه ارزشیابی تکوینی بوده است، از این‌رو ارزشیابی توصیفی نه یک رویکرد جدید، بلکه یک نوع ارزشیابی تکوینی با بازخورد توصیفی است (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۹). بررسی پیشینه ارزشیابی توصیفی حاکی از تأثیر مثبت این رویکرد بر بهبود استانداردها و فرایند یاددهی یادگیری است. بلاک و ویلیام (۲۰۱۰) فراتحلیلی بر روی ۱۶۰ مجله و تعداد زیادی کتاب از سال ۱۹۹۸ به مدت ۹ سال انجام دادند. این فرایند، مطالعه حدود ۵۲۰ مقاله را به همراه داشت. یافته‌ها حاکی از تأثیر زیاد ارزیابی تکوینی بر روی سیاست‌ها و عملکردهای ارزشیابی و بهبود یادگیری دارد. به گفته بلک و ویلیام (۱۹۹۸) ارزیابی تکوینی مؤثر شامل پنج

استراتژی کلیدی است: (۱) تصریح، اشتراک‌گذاری، درک اهداف و معیارهای موفقیت یادگیری، (۲) مهندسی مؤثر مباحث کلاس درس، (۳) ارائه بازخورد، (۴) فعال کردن فراگیران به‌عنوان منابع آموزشی برای یکدیگر، (۵) فعال کردن فراگیران به‌عنوان صاحبان یادگیری خود. در پژوهشی دیگر بلاک و ویلیام^۱ (۲۰۰۳) به این نتیجه رسیده‌اند که دادن نمره و رتبه در حین یادگیری، توقف فعالیت‌های فرد را به دنبال دارد. با گرفتن نمره یا رتبه، دانش‌آموز کارش را پایان‌یافته تلقی می‌کند. لذا انگیزه‌اش برای تداوم یادگیری کاهش می‌یابد. یافته‌های آن‌ها بیانگر این است که اگر دانش‌آموز در حین یادگیری به‌جای نمره، بازخورد توصیفی دریافت دارد، علاقه‌مند به تداوم فعالیت خواهد شد. در این فرایند بازخوردی، دانش‌آموز با شناخت موفقیت‌هایش از یک‌سو و تشخیص ضعف‌هایش از سوی دیگر، در جهت بهبود یادگیری تلاش خواهد کرد.

بررسی تحقیقات انجام‌گرفته در زمینه ارزشیابی کیفی توصیفی چند نکته را برای محقق روشن ساخت. در مجموع نتایج بررسی‌ها و تحقیقات در خصوص طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی حاکی از دستاوردهایی ارزشمند از این طرح است، از جمله این نتایج: افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان، کاهش اضطراب امتحان، تعامل بیشتر اولیاء با مسئولین مدرسه، افزایش سطح کیفی یادگیری، افزایش بازده یادگیری، ایجاد علاقه به یادگیری، تعامل بیشتر دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، افزایش عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس، کاهش رقابت‌های ناسالم و توجه به رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز است، تحقیقات سیف و رضایی (۱۳۸۵)؛ مرتضایی نژاد (۱۳۸۳)؛ حقیقی (۱۳۸۴)؛ ابو محمدی و خانقانی (۱۳۸۴)؛ موسوی (۱۳۸۴)؛ کریمی (۱۳۸۴)؛ کلهر (۱۳۸۴)؛ محمدی (۱۳۸۴)؛ رزم‌آرا (۱۳۸۵)؛ امیری (۱۳۸۵)؛ فتح‌آبادی (۱۳۸۵)؛ ماهر، آقایی، برجعلی و روحانی (۱۳۸۶)؛ شیروانی (۱۳۸۸)؛ حامدی (۱۳۸۸)؛ عیسی زاده (۱۳۸۸)؛ بیگی (۱۳۸۸)؛ زارعی (۱۳۸۸)؛ رزی (۱۳۸۹)؛ معظمی (۱۳۸۹)؛ صالحی (۱۳۸۹)؛ حسینی (۱۳۸۹)؛ حسینی (۱۳۹۰)؛ شکاری (۱۳۹۳) این نتایج را تأیید می‌کنند.

با یک جمع‌بندی می‌توان مهم‌ترین مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی را که در پژوهش‌های داخلی و خارجی به‌صورت یافته‌های فرعی گزارش شده، به‌صورت زیر فهرست نمود:

- عدم دانش و مهارت‌های تخصصی معلمان

^۱Black., & Wiliam

- تعداد زیاد دانش آموزان در هر کلاس
- نبود زیرساخت‌های لازم برای اجرای طرح
- وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی
- متناسب نبودن ابزار گردآوری اطلاعات با محتوای کتاب
- کمبود امکانات و تجهیزات
- کاهش حس رقابت و انگیزه در دانش‌آموز

تحقیقات خوش‌خلق (۱۳۸۶)؛ ابومحمدی و خانقانی (۱۳۸۴)؛ حامدی (۱۳۸۸)؛ حیدری (۱۳۸۸)؛ حسنی و احمدی (۱۳۸۳)؛ حقیقی (۱۳۸۴)؛ نادری (۱۳۸۸)؛ حسینی (۱۳۹۰) و میرزا محمدی (۱۳۹۰)؛ محمدی (۱۳۹۰)؛ شکاری (۱۳۹۳) کریستوفر و همکاران (۲۰۱۲)؛ لوینسون (۲۰۱۳)؛ بلاک و ویلیام (۲۰۰۲)؛ چان (۲۰۰۶) این نتایج را تأیید می‌کند. هر کدام از این پژوهش‌ها به برخی از فواید و مشکلات طرح ارزشیابی توصیفی اشاره داشتند.

برای دستیابی به موفقیت در اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی باید علی‌رغم توجه به نقاط قوت و مزایای این طرح، مشکلات و موانع آن‌هم به‌صورت عمقی و وسیع‌تر موردبررسی قرار گیرد و با ارائه راهکارهای عملی کوشید تا هرچه بیشتر و کامل‌تر به اهداف از پیش تعیین‌شده ارزشیابی توصیفی کیفی دست‌یافت. پی بردن به مشکلات و آسیب‌های ارزشیابی توصیفی کیفی می‌تواند اطلاعات باارزشی به دست دهد که این اطلاعات به‌نوبه خود راهگشای بسیاری از چالش‌ها و شکست‌های ارزشیابی نظام آموزشی است. لذا هدف پژوهش حاضر شناسایی آسیب‌های اجرای الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس دوره ابتدایی به‌منظور ارتقا فرایند طرح ارزشیابی توصیفی است.

بر این اساس سؤالات پژوهش به‌قرار ذیل است:

- آسیب‌های قبل از اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی کدام‌اند؟
- آسیب‌های حین اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی کدام‌اند؟
- آسیب‌های پس از اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی کدام‌اند؟

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف نوع تحقیقات کاربردی و روش بکار رفته در این پژوهش کیفی است که به‌طور خاص با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده است.

مصاحبه غیر ساختارمند روش جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش بود. مصاحبه‌ها به‌صورت فردی انجام شد و زمان آن‌ها به‌طور میانگین ۲۰ دقیقه بود. سؤالات مصاحبه از نوع باز پاسخ و آسیب‌های طرح ارزشیابی توصیفی را از دید مصاحبه‌شوندگان مورد کاوش قرار می‌داد. جامعه این پژوهش کلیه مدارس دوره ابتدایی در شهر نورآباد می‌باشد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری هدفمند است پاتون^۱ اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار می‌برد که در آن مواردی که از لحاظ اهداف تحقیق کیفی اطلاعات غنی در بردارند انتخاب می‌شوند. در نمونه‌گیری هدفمند، هدف حصول اطمینان از به‌کارگیری یک شیوه نمونه‌گیری غیر اریب است (گال^۲ و همکاران، ۱۳۹۳).

برای تحلیل داده‌ها از روش اشتراوس و کوربین استفاده شد که شامل مراحل پیاده نمودن اولیه مصاحبه‌ها روی کاغذ، کدگذاری باز^۳ شامل خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه، کدگذاری محوری^۴ شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیر طبقات، تشکیل طبقات نهایی و درنهایت کدگذاری گزینشی صورت گرفت.

حجم نمونه مناسب برای پژوهش کیفی، نمونه‌ای است که پاسخ مناسبی برای سؤال‌های پژوهش فراهم کند. پژوهشگر جمع‌آوری داده‌ها را تا جایی ادامه می‌دهد که امکان دسترسی به مقولات، موضوعات یا تبیینات جدید وجود داشته باشد؛ اما وقتی به اشباع داده‌ها برسد نیازی به افزایش تعداد افراد نمونه ندارد. به این معنی که بعد از دستیابی به اشباع^۵ اطلاعات، جمع‌آوری داده‌های بعدی اضافی است؛ چون هدف از انتخاب نمونه دسترسی به تعداد زیادی شرکت‌کننده نیست بلکه جستجوی تغییرات در زمینه تجارب شرکت‌کنندگان است. برای مثال ممکن است راهبردهای انتخاب شغل را از طریق ۶ مصاحبه جمع‌آوری کرده باشید و مثلاً در این ۶ مصاحبه به ۸ راهبرد مهم پی برده باشید،

^۱ Patton

^۲ Gaal

^۳ Open coding

^۴ Axial coding

^۵ Saturation

اما در مصاحبه‌های بعدی نیز دوباره همین ۶ راهبرد به صورت تکراری آشکار می‌شوند، در این زمان شما به اشباع رسیده‌اید و از این به بعد جمع‌آوری داده‌ها اضافی است (هنینگ و همکاران، ۲۰۱۱ و وین ۲۰۱۱). پژوهشگر به منظور انتخاب نمونه پژوهش ۴ معلم را به صورت هدفمند انتخاب کرد سپس ۹ معلم دیگر را از طریق معرفی نفرات قبلی به صورت نمونه گلوله برفی شناسایی و مورد مطالعه قرارداد.

برای تحلیل داده‌ها از روش اشتراوس و کوربین استفاده شد که شامل مراحل پیاده نمودن اولیه مصاحبه‌ها روی کاغذ، کدگذاری باز^۱ شامل خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه، کدگذاری محوری^۲ شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیر طبقات، تشکیل طبقات نهایی و در نهایت کدگذاری گزینشی صورت گرفت. به منظور افزایش اعتبار کدها، متن تمام مصاحبه‌ها و لیست طبقات توسط همکار پژوهشگر مورد بازبینی قرار گرفت. طی یک جلسه گروهی، طبقات استخراج شده در اختیار ۳ نفر از اعضای هیئت علمی قرار داده شد و با توجه به نظرات و تفاسیر آنان مورد تأیید قرار گرفت و مقولات نهایی شکل گرفتند. در نهایت مقولات نهایی با برخی از افراد مصاحبه شده در پژوهش در میان گذاشته شد که نظرات این افراد نشان می‌داد مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتاً صحیح از دیدگاه‌های آن‌ها می‌باشند.

یافته‌ها

پس از پیاده‌سازی داده‌های حاصل از مصاحبه، با مشارکت‌کنندگان و یادداشت‌ها در عرصه، ۹۷ کد باز استخراج گردید و پس از ادغام و هم‌پوشانی کدها، ۱۷ کد محوری و ۳ کد گزینشی حاصل گردید. طبقه‌بندی و تحلیل این کدها منجر به شکل‌گیری آسیب‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی شدند یافته‌های حاصل از کدگذاری در قالب جدول ۱ و ۲ ارائه شده است و سپس هریک از مفاهیم و سازهای به دست آمده توصیف و تشریح شده است.

۱ Open coding

۲ Axial coding

جدول ۱: نمونه‌هایی از کدهای باز

ردیف	مؤلفه‌ها	تعداد ارجاع
۱	کم بودن زمان	۱۳
۲	نداشتن امکانات	۱۲
۴	روشن نبودن مقیاس‌ها	۱۲
۵	کاهش انگیزه	۶
۶	توجیه نبودن والدین	۸
۷	توجیه نبودن دانش آموزان	۷
۸	عدم فرهنگ‌سازی	۶
۹	توجیه نبودن مدرس کارگاه آموزشی	۶
۱۰	توجیه نبودن معلم	۷
۱۱	حجم زیاد کتاب	۸
۱۲	تعدد ابزار	۷

جدول ۱: نتایج حاصل از کدگذاری داده‌ها

کدگذاری محوری	کد گذاری گزینشی
عدم بسترسازی و فرهنگ‌سازی قبل از اجرای طرح	موانع قبل از اجرای طرح
کمبود امکانات و فضای آموزشی	
روشن نبودن اهداف طرح	
توجیه نشدن مدرسان کارگاه‌های آموزشی	
توجیه نشدن والدین نسبت به طرح	
کاهش انگیزه و حس رقابت	موانع حین اجرای طرح
تعداد زیاد دانش‌آموز	
کمبود زمان آموزشی	
تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات	
سلیقه‌ای شدن و مشکل بودن تفسیر اطلاعات در غالب مقیاس‌ها	
کافی نبودن مقیاس‌های اندازه‌گیری	
عدم ارزیابی و گرفتن بازخورد در طول و پایان سال از معلمان	
عدم تناسب محتوا و مطالب کتاب‌های درسی با ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و زمان آموزشی	موانع بعد از اجرای طرح
ناکافی بودن کارگاه‌های ضمن خدمت در طول اجرای طرح	
امکان ارتقاء دانش آموزان ضعیف به پایه بالاتر	
سردرگم ماندن دانش‌آموزان در ورود به مقطع بالاتر	

سؤال اول پژوهش: آسیب‌های قبل از اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی کدام‌اند؟

با توجه به داده‌های حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه، عدم بسترسازی و فرهنگ‌سازی قبل از اجرای طرح، کمبود امکانات و فضای آموزشی، روشن نبودن اهداف طرح، توجیه نشدن مدرسان کارگاه‌های آموزشی، توجیه نشدن والدین نسبت به طرح از دید معلمان مهم‌ترین مشکلات قبل از اجرای طرح به شمار می‌روند.

عدم بسترسازی و فرهنگ‌سازی قبل از اجرای طرح

عدم بسترسازی و فرهنگ‌سازی به‌عنوان یکی از آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی شناخته شده است، معلمان عدم بسترسازی مناسب را با عناوین و مفاهیم متعددی که به‌طور معمول در صحبت‌هایشان با عناوینی این‌گونه مانند، تحول سریع، نداشتن پیش‌بینی‌های لازم، عدم اطلاع‌رسانی از قبل بیان می‌دارند. در نقل‌قول‌های آنان این موارد به چشم می‌خورد. آن‌ها می‌گویند:

معلم کد ۲: "اول باید زمینه‌سازی کافی در این زمینه انجام می‌گرفت و اگر شرایط و امکاناتش از پیش فراهم شده بود طرح موفق می‌شد."

معلم کد ۱۱: "در ابتدای امر در اولین سالی که می‌خواستند ارزشیابی توصیفی را اجرا کنند کارگاهی برای ما برگزار کردند و به یک‌باره و بدون اطلاع قبلی کلی برگه به ما دادند و گفتند این‌ها ابزار جمع‌آوری آموخته‌های دانش‌آموزان است."

کمبود امکانات و فضای آموزشی

کمبود امکانات و نبود فضای آموزشی کافی یکی دیگر از عوامل آسیب‌زای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی است. معلمان کمبود فضا و امکانات آموزشی را با مفاهیمی چون نداشتن فضای آموزشی کافی، عدم دسترسی به وسایل کمک‌آموزشی و همچنین کمبود امکانات بیان می‌دارند.

معلم کد ۳: "اگر بخواهیم از روش‌های فعال تدریس استفاده کنیم و دانش‌آموز خودش در یادگیری سهمیم باشد باید امکانات باشد."

معلم کد ۱۱: "متأسفانه ابزار مناسب روش‌های نوین وجود ندارد، مثلاً در درس علوم باید از روش اکتشافی استفاده شود در صورتی که ما از داشتن یک باغچه کوچک محروم هستیم."

معلم کد ۱۲: "کلاس من ۳۰ نفر است من باید طبق ارزشیابی توصیفی کلاس را گروه‌بندی کنم خب این گروه‌بندی کردن نیاز به میز و صندلی دارد و در کلاس صندلی تک‌نفره است امکان دایره‌ای چیدن مشکل هست.

توجیه نشدن مدرسان کارگاه‌های آموزشی

مدرسان کارگاه‌های آموزشی فاقد اطلاعات و آگاهی کافی و به‌روز در مورد طرح ارزشیابی توصیفی می‌باشند. معلمان می‌گویند:

معلم کد ۱: "خود مدرس هم نسبت به طرح به‌اندازه کافی توجیه نشده است و فاقد اطلاعات کافی هست."

معلم کد ۸: "از نظر من خود مدرس هم توجیه نشده است و جوابی در مقابل سؤالاتی که برای معلمان پیش می‌آید را ندارد."

معلم کد ۱۲: "کارگاه‌هایی که برای توجیه معلمان برگزار می‌شود در حد یک آگاهی دادن ساده هست و پر از ابهام و سؤال برای معلم است که مدرس قادر به جواب دادن آن‌ها نیست."

روشن نبودن اهداف طرح

در این طرح اهداف روشن و مشخص نیست.

معلم کد ۵: "اگر اهداف و معیارهایی که برای این طرح در نظر روشن و مشخص بود و عملاً به کار می‌رفت طرح موفق می‌شد ولی ما عملاً چیزی ندیدیم و فقط روی کاغذ این طرح قشنگ هست."

معلم کد ۸: "بیشتر از ما پر کردن ابزار را می‌خواهند تا اینکه بگویند هدف چیست."

معلم کد ۹: "از همان اول معلم توجیه نشد که هدف از ارزشیابی توصیفی چی هست."

توجیه نشدن والدین نسبت به طرح

والدین دانش آموزان از اهداف طرح اطلاعات کافی ندارند و آگاهی لازم در این زمینه به آن‌ها داده نشده است.

معلم کد ۳: "هنوز اولیای دانش آموزان توجه نشده‌اند وقتی می‌آیند مدرسه می‌پرسند که چرا فلانی رتبه اول است و به قول شما خیلی خوب است، خوب چرا فلان دانش‌آموز که خیلی خوب است رتبه دوم است، خوب این دو چه فرقی باهم دارند".

معلم کد ۱۳: "والدین نسبت به طرح مشتاق نیستند و مشارکت کمتری دارند چون متأسفانه هیچ کارگاهی برای توجیه والدین برگزار نمی‌شود".

سؤال دوم پژوهش: آسیب‌های حین اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی کدام‌اند؟

کاهش انگیزه و حس رقابت، تعداد زیاد دانش‌آموز، کمبود زمان آموزشی، کمبود امکانات و فضای آموزشی، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، سلیقه‌ای شدن و مشکل بودن تفسیر اطلاعات در غالب مقیاس‌ها، عدم ارزیابی و گرفتن بازخورد در طول و پایان سال از معلمان، عدم تناسب محتوا و مطالب کتاب‌های درسی با ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و زمان آموزشی از آسیب‌های اجرای طرح در حین اجرا است

کمبود زمان آموزشی

یکی دیگر از عواملی که مانع از موفقیت طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی می‌شود کمبود زمان آموزشی است. معلمان در گفته‌های خود اظهار داشته‌اند که ساعات آموزشی و زمان کافی نیست.

معلم کد ۷: "بیشتر معلمان به خاطر زمان کم ناچار می‌شوند کارهای توصیفی یا همان تفسیر را با خود به منزل ببرند و در منزل انجام دهند".

معلم کد ۱۰: "من قصد دارم که در درس ریاضی از روش‌های باز استفاده کنم خیلی زمان می‌برد یعنی چند هفته وقت لازم دارم که یک مبحث را درس بدهم و به همین ترتیب بقیه مطالب می‌ماند و در پایان سال می‌بینیم خیلی از مطالب تدریس نشده است".

معلم کد ۱۳: "اگر بخواهیم از روش مشاهده‌ای استفاده کنیم و اینکه ببینم دانش‌آموز کلمه را درست می‌نویسد، هجا را درست می‌گوید و... خوب وقت‌گیر است اگر بخواهی این همه دانش‌آموز را بررسی کنی."

تعداد زیاد دانش آموزان

در کلاس درس تسلط داشتن بر روی همه دانش آموزان به‌سختی صورت می‌گیرد و کنترل کردن و تحت نظر گرفتن و هدایت و اداره کلاس مشکل هست. در هر کلاس تعداد کلاس زیاد هست و جمعیت آن‌ها بیش از ظرفیت کلاس است.

معلم کد ۳: "به علت تعداد زیاد تسلط من بر یک گروه یا گروه دیگر باعث می‌شود کنترل سایر گروه‌ها از دستم خارج شود، مثلاً وقتی می‌خواهم گروه‌ها را کنترل کنم به علت تعداد زیاد گروه‌ها وقتی به گروه آخر می‌رسم گروه کار خود را انجام داده است و چیزی برای مشاهده من وجود دارد".

معلم کد ۴: "در کلاس‌هایی که تعداد گاهی به ۴۰ نفر می‌رسد من قادر نیستم وقتی کار گروهی انجام می‌دهم بر تمامی گروه تسلط داشته باشم".

عدم تناسب حجم محتوا و مطالب کتاب‌های درسی با ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و زمان آموزشی.

یکی دیگر مشکلات این طرح که معلمان اظهار می‌کردند محتوا و مطالب کتاب‌های درسی با زمان و ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متناسب نیست مطالب کتاب‌های درسی زیاد هست معلم کد ۳: "ابزار متأسفانه متناسب با حجم کتاب نیست".

معلم کد ۱۰: "حجم مطالب کتاب ریاضی به حدی زیاد است که اگر من بخواهم از روش حل مسئله برای تدریس آن استفاده کنم تا پایان سال نمی‌رسم مطالب کتاب را تمام کنم".

ناکافی بودن کارگاه‌های ضمن خدمت در طول اجرای طرح

کارگاه‌های آموزشی و توجیهی در طول اجرای طرح کافی و مفید نمی‌باشند این دوره‌ها در طول سال تحصیلی تکرار نمی‌شوند و در این کارگاه‌ها اطلاعات مناسب و به‌روز ارائه نمی‌گردد.

معلم کد ۶: "من خودم به‌شخصه فقط یک دوره ضمن خدمت دیده‌ام و سال بعد با انواع مشکلات روبرو شدم.

معلم کد ۱۰: "نه دانش آموزان و نه معلم به‌اندازه کافی توجیه نشده‌اند، ما معلمان کارگاه‌های ضمن خدمت خاصی نداشته‌ایم که واقعاً یاد بگیریم ارزشیابی توصیفی چیست و هدف واقعی آنچه هست".

معلم کد ۱۳: " فقط یک دوره را برای ما برگزار کردند و این دوره ۱,۵ ماه بود و اصلاً برای من قابل توجه نبود و اینکه چیزی از این دوره‌ها یاد نگرفتم."

کافی نبودن مقیاس‌های اندازه‌گیری

مقیاس‌های اندازه‌گیری کافی نمی‌باشند در بین هردو مقیاس‌های دیگری قرار گیرند تا اندازه‌گیری دقیق‌تر شود.

معلم کد ۱: " اگر این مقیاس‌ها بیشتر شود شاید گفت قضاوت و تفسیر کردن راحت‌تر می‌شود."

معلم کد ۱۳: "برای ارزشیابی کردن مقیاس‌ها کافی نمی‌باشند و اگر در بین مقیاس‌ها مقیاس‌های دیگری قرار بگیرد دست معلم هم برای نمره‌گذاری بازتر می‌شود."

تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات زیاد هستند و متناسب با زمان آموزشی نیستند.

معلم کد ۱: " بیشتر معلمان به خاطر فراوانی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و زمان کم کارهای توصیفی و تفسیر و نمره‌گذاری را با خود به منزل می‌برند."

معلم کد ۱۳: "ابزار جمع‌آوری اطلاعات برای هر دانش‌آموزی زیاد هستند و ما زمان کافی برای به کار بردن این همه ابزار را نداریم."

سلیقه‌ای شدن و مشکل بودن تفسیر اطلاعات در غالب مقیاس‌ها

اعمال سلیقه، قضاوت و داوری شخصی و سخت بودن تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده از فرایند یاددهی یادگیری دانش آموزان در غالب مقیاس‌های چهارگانه.

معلم کد ۵: " تفسیر کردن اطلاعات برایم سخت است مجبور هستم اول در لیستی جداگانه نمره بدهم و بعد نمره را به مقیاس تبدیل کنم."

معلم کد ۹: " چون معیار مشخصی نداریم تفسیر کردن اطلاعات مشکل هست."

معلم کد ۷: " معلم مجبور است به علت نداشتن معیار خاصی برای ارزشیابی قضاوت و نظر شخصی را دخالت بدهد."

معلم کد ۱۰: " در تفسیر اطلاعات می‌شود گفت سلیقه اعمال می‌شود من نوعی با شخصی که پایه چهارم تدریس می‌کند ممکن است نمره‌ای که ما به دانش‌آموز می‌دهیم متفاوت باشد چون سلیقه‌ای است."

عدم ارزیابی و گرفتن بازخورد در طول و پایان سال از معلمان

در طول و پایان سال ارزیابی صورت نمی‌گیرد از معلمان در مورد طرح بازخورد گرفته نمی‌شود.

معلم کد ۱: " من خودم به‌شخصه یک دوره ضمن خدمت دیده‌ام و سال با انواع مشکلات روبرو شدم و طبیعتاً باید دوره‌ای فراهم می‌کردند و از ما معلمان بازخورد می‌گرفتند که این کار انجام نگرفت."

معلم کد ۱۳: " دوره‌ای در طول سال برگزار نمی‌شود که اگر من در حین اجرا با مشکلی برخورد کردم مشکلم را بگویم و راه‌حل ارائه بدهند."

کاهش حس رقابت و انگیزه

در این طرح دانش‌آموز درس خوان نیست و به درس چندان اهمیت نمی‌دهد، تلاش و انگیزه او کاهش پیدا کرده است.

معلم کد ۳: " من خودم به‌عنوان یک والد معتقدم دانش‌آموز درس خوان نیست و نسبت به قبلاً درس‌ها را کمتر می‌خواند چون وقتی می‌بیند ممتاز کلاس باوجود تلاش بیشتر با او که تلاش کمتری کرده است هر دو خیلی خوب می‌گیرند دیگر نیازی به تلاش بیشتر نمی‌بیند."

معلم کد ۵: " من خودم بارها از زبان دانش‌آموزان می‌شنوم که باهم حرف می‌زنند و به هم گفته‌اند بابا بی‌خیال مگه همه خیلی خوب نمیشیم و این باعث شده است دانش‌آموزانی که زرنگ‌تر هستند و تلاش بیشتری می‌کنند می‌گویند ما که بیشتر درس می‌خوانیم و تلاش بیشتری می‌کنیم با دانش‌آموزی که هیچ تلاشی نمی‌کند چه فرقی داریم که همه خیلی خوب می‌گیریم و این باعث بی‌انگیزه شدن دانش‌آموز زرنگ و متوسط می‌شود."

روشن نبودن واژگان مقیاس‌ها

مقیاس‌های چهارگانه برای معلمان، والدین و دانش‌آموزان روشن، قابل‌فهم و مشخص نیست و آن‌ها نسبت به این مقیاس‌ها دچار سردرگمی هستند.

معلم کد ۸: " والدین وقتی مراجعه می‌کنند و می‌پرسند که این مقیاسی که فرزند من گرفته یعنی چه؟ واقعیتش ما خودمان هم توجیه نشده‌ایم و واقعاً جوابی که بتوانیم آن‌ها را قانع کنیم نداریم."

معلم کد ۹: "والدین به من می‌گویند معیاری به من بده که من بدانم فرزندم چه نمره‌ای گرفته چون من از این مقیاس‌ها سر در نمی‌آورم".

معلم کد ۱۳: "اگر به دانش‌آموزی بگویی خیلی خوب می‌گوید خانم معلم خیلی خوب من یعنی چی؟ ۱۷، ۱۹، ۱۸ یا ۲۰".

سؤال سوم: آسیب‌های پس از اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی کدام‌اند؟

سردرگم ماندن دانش‌آموزان در ورود به مقاطع بالاتر و امکان ارتقاء دانش‌آموزان ضعیف به پایه بالاتر از دیدگاه معلمان به‌عنوان یکی از آسیب‌های ارزشیابی توصیفی پس از اجرای آن شناخته شد.

سردرگم ماندن دانش‌آموزان در ورود به مقطع بالاتر

دانش‌آموز پس از اتمام مقطع ابتدایی وارد شدن به مقطع بالاتر و امکان ارتقا دانش‌آموزان ضعیف به پایه بالاتر به علت ناآشنایی با نظام نمره دهی با سردرگمی و دوگانگی روبرو می‌شود.

معلم کد ۲: "داریم دانش‌آموزی که پایه ششم را تمام کرده و وقتی وارد نظام نمره‌ای می‌شود چون از اول با معیارهای کیفی بار آمده است زمانی که وارد مقطع بالاتر می‌شود دچار سردرگمی می‌شود".

معلم کد ۹: "دانش‌آموز در مقطع بالاتر دچار نوعی دوگانگی می‌شود چون وارد نظام جدید کمی می‌شود که هیچ‌آشنایی با آن ندارد".

امکان ارتقاء دانش‌آموزان ضعیف به پایه بالاتر

در این طرح مردودی وجود ندارد و دانش‌آموزان ضعیف‌تر به همراه دانش‌آموزان قوی به پایه بالاتر ارتقاء می‌یابند.

معلم کد ۳: "ما گاهی دانش‌آموزانی داریم که حتی حروف الفبا را هنوز یاد نگرفته است ولی به پایه بالاتر ارتقاء یافته است".

معلم کد ۹: "در این طرح دست معلم بسته است و دانش‌آموزی که در درس اصلی‌اش ضعیف هست به خاطر اینکه در درس‌های دیگر جلوتر است نمی‌توانیم مانع ارتقاء دانش‌ش شویم چون باید حداکثر ۳ درس نیاز به تلاش بیشتر داشته باشد".

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد پیش‌نیازها (عدم بسترسازی و فرهنگ‌سازی)، شرایط، امکانات و فضای آموزشی موردنیاز برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی فراهم نگردیده است، چراکه بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش، مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در این زمینه زیاد است، شک نیست نمی‌توان به تحقق عملی هیچ هدف یا نوآوری در آموزش و پرورش دل بست، مگر این‌که تغییرات و شرایط متناسب آن برای اجرا پیشاپیش فراهم‌شده باشد. علاوه بر آن بدون تردید برای اجرای نظام ارزشیابی کیفی بایستی برای استقبال از طرح تلاش کرد که مسلماً بدون فرهنگ‌سازی و فراهم‌سازی امکانات و شرایط لازم هر طرح نوع جدید هرچند هم کارآمد و مفید باشد، بی‌فایده و غیر مؤثر خواهد بود. نتایج پژوهش‌های شکاری (۱۳۹۳)؛ نادری (۱۳۸۸)؛ حامدی (۱۳۸۸)؛ کریستوفر و همکاران (۲۰۱۲) و لوینسون و همکاران (۲۰۱۳) با نتایج پژوهش حاضر در این قسمت همسو است. توجیه نشدن والدین یکی دیگر از موانع جدی در ارزشیابی توصیفی به شمار می‌رود. همان‌گونه که در قسمت قبل بحث شد به‌سان معلمان والدین هم نقش مهمی را در پیش برد اهداف طرح ارزشیابی کیفی توصیفی ایفا می‌کنند. از یافته‌های تحقیق چنین برمی‌آید والدین نگرش منفی نسبت به این تغییر دارند. آن‌ها نسبت به کارآمدی این طرح بدبین هستند. از سوی دیگر والدین نمره و امتحان را ابزار محرک و تشویق‌کننده دانش‌آموزان تصور می‌کنند. لذا با چنین دیدگاهی نسبت به نمره و امتحان بدیهی است که نگرش منفی نسبت به ارزشیابی کیفی توصیفی خواهند داشت و روشن است این نگرش منفی ناشی از عدم آگاهی آن‌ها نسبت به نظام ارزشیابی کیفی توصیفی است. پس لازم است آموزش‌های لازم در این زمینه به والدین داده شود چراکه ایشان با این شیوه ارزیابی به‌هیچ‌عنوان آشنا نبوده و این عدم آگاهی و نگرش منفی می‌تواند مانعی جدی برای اجرای صحیح طرح باشد. نتایج پژوهش‌های شکاری (۱۳۹۳)؛ میرزا محمدی (۱۳۹۰)؛ محمدی (۱۳۹۰) با یافته‌های به‌دست‌آمده همسو است.

یکی دیگر از مشکلات طرح ارزشیابی توصیفی روشن نبودن اهداف آن است که این نتیجه با یافته شکاری (۱۳۹۳) هم‌خوانی دارد.

همچنین توجیه نشدن مدرسان کارگاه‌های ضمن خدمت از دیگر عوامل آسیب‌زای قبل از اجرای طرح است. اکثر معلمان به دلیل نظرات متفاوت مدرسان در کلاس‌های آموزشی دچار سردرگمی شده بودند و نمی‌توانستند بهترین روش را انتخاب کنند و این به

دلیل عدم تجربه و اطلاعات مدرسان در آموزش به معلمان درباره نحوه اجرای طرح بود. این یافته با نتیجه پژوهش محمدی (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

از دیگر آسیب‌های طرح کاهش رقابت و انگیزه در دانش‌آموز است. از دید معلمان کاهش انگیزه و حس رقابت در دانش‌آموزان به علت نبود مقیاس‌های کافی در ارزشیابی است چراکه دو دانش‌آموز علی‌رغم تلاش بیشتر یکی از آن‌ها و نداشتن هیچ غلطی و دانش‌آموز دیگر که ۲ یا ۳ غلط در برگه امتحانی خود دارد نمره یکسان «خیلی خوب» خواهند گرفت و این از دید خود دانش‌آموز موجب کاهش انگیزه در او می‌شود. نتایج پژوهش در این قسمت با نتایج شکاری (۱۳۹۳)؛ میرزا محمدی (۱۳۹۰) و حسینی (۱۳۹۰) همسو است اما با نتیجه پژوهش کریستوفر و همکاران (۲۰۱۲)؛ اناستازیا و همکاران (۲۰۰۹) که معتقد هستند استفاده از بازخورد توصیفی به جای نمره باعث انگیزه بالا می‌شود و تأثیر بر کارآمدی و احساسات آن‌ها دارد و هم چنین نتایج تحقیق فری و فیشر (۲۰۰۹) که معتقد هستند ارزشیابی تکوینی باعث تلاش بیشتر دانش‌آموزان برای خواندن و نوشتن می‌شود، همخوانی ندارد.

همان‌طور که اشاره شد از دید معلمان تعداد زیاد دانش‌آموزان در هر کلاس درس و ناکافی بودن زمان آموزشی از موانع جدی چالش‌برانگیز طرح بشمار می‌روند، تعداد غیراستاندارد دانش‌آموزان در کلاس از عوامل مهم و تأثیرگذار در اجرای ناقص طرح به شمار می‌رود. استانداردهای آموزشی پایین خود عاملی است که می‌تواند به تحقق اهداف طرح ضربه بزند مثل شاخص نسبت معلم به شاگرد که یعنی با داشتن کلاس‌های پرجمعیت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بسیار مشکل می‌نماید و یکی از اعتراضات معلمان نسبت به این طرح هم همین مسئله است لذا این عامل می‌تواند مانعی برای گسترش سریع طرح باشد. روشن است اگر تعداد دانش‌آموز در کلاس درس کاهش یابد و زمان آموزشی کافی هم در نظر گرفته شود، معلم می‌تواند وقت بیشتری را به هر دانش‌آموز اختصاص دهد و این امر خود کارایی بهتر فعالیت‌های یادگیری و یاددهی در کلاس را در پی خواهد داشت و به طبع منجر به موفقیت طرح ارزشیابی توصیفی خواهد شد. این نتیجه با یافته‌های حسنی و احمدی (۱۳۸۳)؛ حیدری (۱۳۸۸)؛ حسینی (۱۳۹۰)؛ حسن‌پور (۱۳۹۰) کریستوفر و همکاران (۲۰۱۲)؛ اندرسون (۲۰۱۵)؛ شکاری (۱۳۹۳)؛ حامدی (۱۳۸۸)؛ میرزا محمدی (۱۳۹۰)؛ محمدی (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد؛ از دیگر آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات است. مشکلات اجرای

ارزشیابی کیفی توصیفی در ارتباط با تعدد روش‌ها و ابزار گردآوری و سازمان‌دهی از اطلاعات به میزان زیاد است. ارزشیابی توصیفی با تنوع‌بخش به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در واقع داوری درباره وضعیت یادگیری دانش‌آموزان را منصفانه می‌کند. از جمله این ابزارها کارپوشه، آزمون‌های عملکردی، مشاهده (چک‌لیست، واقع‌نگاری) آزمون‌های مبتنی بر کاغذ، تکالیف درسی، همسال‌سنجی، خود‌سنجی و سنجش والدین تلقی می‌شود (حسنی، ۱۳۸۹). از چنین یافته‌ای می‌توان استنباط کرد دل‌مشغولی افراطی متصدیان رویکرد مذکور برای معرفی و به‌کارگیری انواع روش‌ها و ابزارهای متنوع گردآوری و سازمان‌دهی اطلاعات موجب گردیده وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی کیفی توصیفی و پدیده جابجایی هدف - وسیله رخ‌نماید به‌گونه‌ای که این فرصت ارزشمند برای پویاسازی و منصفانه ساختن ارزش داوری و پیرامون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز به تهدیدی برای ناکارآمدی آن تبدیل شود. این یافته نیز با پژوهش‌های حسنی و احمدی (۱۳۸۳)؛ حسن‌پور (۱۳۹۰)؛ حامدی (۱۳۸۸) و حسینی (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

یکی دیگر از منابع چالش‌برانگیز و مشکل‌زا در تحقق طرح کافی نبودن کارگاه‌های ضمن خدمت در طول اجرای طرح است. در این مورد باید گفت عدم آگاهی معلمان از اهداف ارزشیابی توصیفی و اجرای صحیح آن باعث عقیم ماندن اهداف این طرح می‌شود. میزان آگاهی و کاربرد معلمان از ارزشیابی کیفی توصیفی که یکی از راهکارهای موفقیت ارزشیابی توصیفی است در حد پایین بوده است. تجربه نشان داده است که بهترین طرح‌ها در دست معلمان بی‌تجربه و ناآگاه ناکام مانده است به نظر می‌رسد تعیین سرنوشت طرح‌ها نه در دست طراحان طرح، بلکه در دست مجریان آن است وقتی مجریان طرح فاقد اطلاعات و آگاهی کافی در این زمینه باشند روشن است که طرح به چه نتیجه می‌انجامد. از آنجاکه اجرای طرح‌های این‌چنین که نیاز به دانش عمیق معلم دارد با مانع جدی روبرو می‌گردد. این یافته با یافته‌های شکاری (۱۳۹۳)؛ میرزا محمدی (۱۳۹۰)؛ حامدی (۱۳۹۰)؛ حسینی (۱۳۸۹)؛ نادری (۱۳۸۸) و چان (۲۰۰۶)؛ فری و فیشر (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

امکان ارتقاء دانش آموزان ضعیف‌تر به پایه بالاتر و روشن نبودن مقیاس‌ها از دیگر عوامل آسیب‌زای طرح به شمار می‌روند این یافته‌ها با نتایج پژوهش شکاری (۱۳۹۳) همسو است.

سردرگم ماندن دانش‌آموزان در ورود به مقاطع بالاتر از دیدگاه معلمان به‌عنوان یکی از آسیب‌های ارزشیابی توصیفی پس از اجرای آن شناخته شد. این چالش به دلیل عدم آشنایی دانش‌آموزان با نظام ارزشیابی کمی در ورود به مقطع بالاتر اتفاق می‌افتد.

به‌طور کلی این آسیب‌ها و چالش‌ها به‌عنوان موانعی جدی درک، گسترش و موفقیت الگوی ارزشیابی توصیفی محسوب می‌شود که باید سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان با برنامه‌ریزی صحیح به برداشتن موانع و مشکلات طرح اقدام کنند و از توسعه و شکل‌گیری این آسیب‌ها جلوگیری به عمل آورند، چراکه وجود این آسیب‌ها و مشکلات می‌تواند این طرح ارزشمند را از رسیدن به اهداف موردنظر خود دور کند.

تعیین آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در قالب یافته‌های اصلی این پژوهش، انتظار ارائه پیشنهاد برای برطرف کردن مشکلات را نیز به همراه می‌آورد. پیشنهادهاى تجویزی زیر نیز در همین راستا به‌منظور بهبود اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و پیشگیری از روی دادن پدیده ناکارآمدی و نابرابری نظام ارزشیابی تحصیلی بر اساس یافته‌های این پژوهش ارائه می‌گردد:

- برای اجرای هر طرح جدیدی می‌بایست وسایل و امکانات نیز با توجه به نتایج و اهداف پیش‌بینی شده، فراهم گردد؛ بنابراین لازم است تا از سوی مسئولان پیگیری مستمر جهت ایجاد و افزایش امکانات و منابع لازم برای تداوم طرح صورت پذیرد.

- برای تغییر نگرش مثبت والدین و بسترسازی مناسب طرح، نهادها و ارگان‌های مختلف به‌خصوص صداوسیما از طریق ساخت برنامه‌های آموزشی مناسب و مرتبط با طرح ارزشیابی کیفی توصیفی با سازمان آموزش و پرورش همکاری نماید.

- انتخاب مدرسان کارگاه‌های آموزشی با حساسیت خاصی صورت گیرد، زیرا حرکت در جهت اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی نیازمند افرادی است که مجرب و باتجربه باشند.

ضرورت اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی برای والدین و دانش‌آموزان از طریق تشکیل کلاس‌های آموزشی مناسب و اطلاع‌رسانی به آن‌ها از دوره پیش‌دبستانی روشن شود.

- بالا بردن کیفیت کلاس‌های ضمن خدمت که برای معلمان مجری گذاشته می‌شود با استفاده از مربیان و اساتید مجرب و متخصص در این امر و آموزش تخصصی ویژه به معلمان برای بهبود کیفیت کارشان.

- طراحان و مسئولان از طریق کاهش کارهای نوشتاری معلمان مشکل کمبود وقت آن‌ها را برطرف کنند.

- در راستای تأمین و فراهم ساخت امکانات، شرایط و منابع آموزشی موردنیاز برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی ضمن بازنگری در برنامه‌های تربیت‌معلم و تربیت دبیر و معرفی مبانی ارزشیابی کیفی توصیفی پیشنهاد می‌گردد بازنگری در نسبت آماری تعداد دانش‌آموز به معلم و کاهش جمعیتی کلاسی انجام و درزمینه بازسازی محیط یادگیری کلاس و مدرسه متناسب با رویکردهای جدید یادگیری و آموزه‌های انسان‌گرایانه‌ی آن توجه ویژه مبذول گردد.
- تدارک آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران و برنامه‌های دانش‌افزایی به‌منظور ارتقای سطح علمی مجریان در راستای تقویت مهارت‌های موردنیاز اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی ازجمله مهارت به‌کارگیری و تفسیر ابزار جمع‌آوری اطلاعات و برگزاری نشست‌های علمی برای انتقال تجربیات و یافته‌های اقدام پژوهی معلمان در زمینه اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی.
- انتقال شایستگی‌های علمی و عملی به مجریان ارزشیابی توصیفی تا رسیدن به مرز مهارت در به‌کارگیری انواع روش‌ها و ابزارهای سنجش و ارزشیابی؛ تهیه مجموعه‌ای از سیاهه رفتار، آزمون‌های عملکردی برای هر درس در قالب یک کتاب به‌منظور اعطای زمان به معلم در راستای رفع مشکل وقت‌گیر بودن ارزشیابی توصیفی کیفی
- از طریق تشکیل جلساتی در تابستان با معلمان، والدین و دانش‌آموزان و نظرخواهی از آنان در مورد چگونگی طرح تصمیم‌گیری شود.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته (رویکردهای متداول در علوم رفتاری)* چاپ سوم. نشر دیار
- حسن‌پور، محمد (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت اجرای ابزارهای ارزشیابی توصیفی و چالش‌های پیش روی آن از دیدگاه معلمان و مدیران مقطع ابتدایی شهر تبریز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرند.
- حسنی، محمد (۱۳۸۹). *راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس* (ویراست دوم). تهران: انتشارات عابد
- حسنی، محمد و کاظمی یحیی (۱۳۸۲). *طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف و اصول و راهکارها)*. تهران: نشر معاصر
- حسنی، محمد؛ احمدی حسین (۱۳۸۸). *ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- حسینی، سیده فهیمه (۱۳۹۰). *بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرد ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش آموزان پایه اول شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه
- حسینی، محمدحسن (۱۳۸۹). *بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی و عملکرد آن‌ها در ارزشیابی توصیفی در پایه اول مدارس ناحیه یک شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- حیدری، شهریار (۱۳۸۸). *بررسی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم مدارس ابتدایی استان ایلام*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. تهران
- خوش‌خلق، ایرج؛ شریفی حسن پاشا (۱۳۸۹). *گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور*. پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش
- خوش‌خلق، ایرج؛ شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۵). *ارزشیابی اجرای آزمایش ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴)*. پژوهشکده تعلیم و تربیت
- شکاری، زلیخا (۱۳۹۳). *ارزشیابی اجرای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه کارشناسان، مدیران، معلمان و دانش آموزان در مدارس ابتدایی شهرستان دامغان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه الزهرا (س).
- قره داغی، بهمن (۱۳۸۹). *سنجش مشاهده‌ای، شیوه‌ای نو در خدمت ارزشیابی کیفی توصیفی*. تهران: کورش چاپ.

- قره داغی، بهمن، شکوهی، مرتضی (۱۳۸۹). *مدیریت پوشه کار جورجین دانستن، توانستن و به کار بستن*. تهران: کورش چاپ.
- میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). *شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن*، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان.
- محمدی، توفیق (۱۳۹۰). *ماهیت ارزشیابی و بررسی چالش‌های ارزشیابی کیفی نگر به ارزشیابی کمی نگر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- گال، مردیت؛ والتر بورگ، جویس گال (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. مترجم جمعی از مؤلفان (جلد دوم): انتشارات سمت.
- منادی، مرتضی (۱۳۸۵). *روش کیفی در علوم اجتماعی و علوم رفتاری*. فصلنامه حوزه و دانشگاه. سال دوازدهم. شماره ۴۷.
- نادری، مهین (۱۳۸۸). *بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و کارشناسان مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- Anastasia, &, Jeffrey, KS (2009). *I really need Feedback to learn: students perspectives on the effectiveness of the defferential Feedback massages*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(14).
- Andersson, C. (2015). *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement, Doctoral thesis, Umeå University, Faculty of Science and Technology, Department of Science and Mathematics Education*.
- Bartlett, Jayne. (2015). *Outstanding Differentiation for Learning in the Classroom*. Publisher Taylor & Francis. 158 pages
- Blach, P.J.& William, D. (2002). *Assessment and classroom learning*. Assessment in education: Principles Policy and Practice, 5, 7- 73
- Black, P. (2010). *Formative assessment*. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed., pp. 359–364). Oxford: Elsevier.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: Kings College School of
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 5(1), 7–73.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2003). *In praise of educational research: Formative assessment*. British Educational Research Journal, 29(5), 623–638.
- Bloom, B. S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*. Educational Evaluation: New Roles, New Means, Vol. 68. Chicago: University of Chicago Press, pp. 26–50.

- Cater, Mathilda. B. Bennett, Bruce. E., Jones, Stanley. E., & Nagy, Thomase. F. (2002). *Ethics For Psychologist: A Contrmporary on The APA Ethics Code*. Washington DC: American Psychological Association.
- Christopher,D; Luu, King; Sun, Youyi and Klinger, Don A. (2012) *Assessment for learning in the classroom: Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning [online]*. Assessment Matters, Vol. 4, 2012: 5-29.
- Frey,N. Fisher,D. (2009). *Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school*. Original Research Article Teaching and Teacher Education, Volume 25, Issue 5, , Pages 674-680
- Hennink, Monique., Hutter, Inge., & Bailey, Ajay. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: Sage Publiction Ltd.
- Lo, Y. Chan. (2006). *Practice and challenges of school-based formative assessment*. Paper presented at the 32nd Annual Conference of International Association for Educational Assessment: Assessment in an Era of Rapid Change: Innovations and Best Practices, Singapore Magnus Levinsson, H Hallström, Silwa Claesson. (2013) aMatters, Vol 5, 116-142
- M. Scriven (eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Vol. 1. Chicago: RAND,pp.38-83.
- Panadero,E.Jonsson,A. (2013). *The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A reviewEducational Research Review*, Volume 9, Pages 129-144
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Reacerch and Evaluation Metodes (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gange and.