

بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرایند یاددهی-

یادگیری: یک مطالعه پدیدارشناختی

شیوا گوران<sup>۱</sup>

\* کیوان صالحی<sup>۲</sup>

محمد جوادی پور<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۱۷

چکیده

ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه درسی و نظام آموزشی به شمار می‌رود که وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزشی، تربیتی و تشخیص میزان پیشرفت یادگیری فراگیر است. تجارب زیسته معلمان در زمینه تغییرات اخیر نظام ارزشیابی از کتبی به کیفی در دوره ابتدایی، ضمن بازنمایی نقاط قوت و ضعف فرایندهای یادگیری، زمینه‌ای مناسبی را برای اصلاح و بهبود کیفیت نظام ارزشیابی فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر تلاش شده است تا با واکاوی در تجربه زیسته معلمان ابتدایی، تأثیر تغییرات نظام ارزشیابی در فرایند یاددهی یادگیری را درک و بازنمایی کند. بدین منظور، مبتنی بر روش پدیدارشناسی تفسیری و با استفاده از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، داده‌های مربوط به ۱۴ مشارکت‌کننده معلم زن و مرد در منطقه دو شهر تهران که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شده بودند گردآوری شد. داده‌های گردآوری شده نیز با استفاده از راهبرد هفت‌مرحله‌ای کلاسی تحلیل شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد ادراک معلمان در برابر تغییرات نظام ارزشیابی را می‌توان به دو دسته «نگاه منتقدانه» و «نگاه مثبت» تفکیک کرد. تحلیل عمیق روایت‌های معلمان مخالف با تغییرات نظام ارزشیابی دوره ابتدایی به شناسایی و طبقه‌بندی سه دلیل عمده شامل «ذهنی‌بودن ارزشیابی در دروس کتبی و شفاهی»، «نبود نظارت و پیگیری کافی» و «کم‌توجهی به جایگاه معلم» منتج شده است. همچنین تحلیل عمیق روایت‌های موافقان تغییرات نظام ارزشیابی، به شناسایی و طبقه‌بندی سه دلیل عمده شامل «ضرورت به کارگیری روش‌های جدید»، «بی‌توجهی زیاد به آزمون‌های پایانی» و «وجود نگرش مثبت در دانش‌آموزان» منتهی شده است. در نهایت، دلایل موافقت و مخالفت در اجرای تغییرات نظام ارزشیابی از دیدگاه معلمان در چهار مضمون اصلی و سیزده زیرمضمون طبقه‌بندی شده است.

کلیدواژه‌ها: نظام ارزشیابی، تغییرات، یاددهی یادگیری، دانش‌آموزان، معلمان ابتدایی، پدیدارشناسی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تهران.

۲. استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

۳. دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

## مقدمه

در سال‌های اخیر توجه به اصلاح نظام آموزشی و به تبع آن ضرورت تغییر در نظام ارزشیابی محسوس‌تر شده است. بیشترکشورها با تغییر در برنامه‌های درسی، درصدد بهبود فرایند یاددهی و یادگیری در نظام آموزشی خود هستند. نظام آموزشی کشور ما نیز در پی تغییرات از ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی توصیفی، فرایندمدار و سازنده‌گرایی تغییر کرده است. نظام ارزشیابی بخش مهمی از فرایند یاددهی و یادگیری در نظام آموزش و پرورش هر کشور است که معلمان در نقش مهمترین عناصر تأثیرگذار بر موفقیت فرایند یاددهی- یادگیری هستند. به همین دلیل، تعیین میزان آگاهی و شناخت دیدگاه‌ها و نظرات معلمان راجع به ارزشیابی توصیفی می‌تواند بر اجرای بهتر طرح و همچنین بهبود کیفیت نظام آموزشی و به تبع آن نظام ارزشیابی تحصیلی مؤثر باشد.

معلمان مهمترین نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. جایگاه معلمان در همه دوره‌های تحصیلی به حدی است که بیشتر صاحب‌نظران، بازسازی و اصلاح آموزش و پرورش را بدون وجود معلمان، موفقیت‌آمیز نمی‌دانند (صافی، ۱۳۹۰). محیط آموزشی با تغییر، تحرک، پویایی و انعطاف‌پذیری مشخص می‌شود. عناوین دروس، محتواها، روش‌ها، معلومات معلمان و فراگیرندگان پیوسته تغییر می‌کند. ایجاد تغییر سودمند و اجرای موفقیت‌آمیز آن نیازمند دانش معین و کافی، کسب مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که معلمان باید در مقام عاملان تغییر دارا باشند تا بتوانند در اجرای موفقیت‌آمیز تغییر واقع شوند (پارسا، ۱۳۸۶). نقش معلمان و دبیران نیز به عنوان عاملان اجرایی این دگرگونی کاملاً برجسته و واضح است. هرگونه تغییر در اهداف، محتوا و ساختار برنامه‌های آموزشی، بدون در نظر گرفتن تغییر در نگرش معلمان و دبیران بی‌فایده است. دل‌بستن به تغییرات بدون در نظر گرفتن عوامل اصلی تغییر، یعنی معلمان، در جایگاه آموزش‌دهندگان و تسهیل‌کنندگان فرایند رشد همه‌جانبه فراگیران، پیشرفتی حاصل نمی‌کند (هاشمی، ۱۳۸۵). از آنجایی که معلمان به عنوان مجریان برنامه‌های آموزشی و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش هستند، اگر باورهایی منطبق با اهداف در نظر گرفته‌شده در تغییرات برنامه درسی داشته باشند، می‌توانند با عملکرد مناسب و اثرگذار در تحقق اهداف نظام آموزشی کمک‌کننده باشند.

در هر نظام آموزشی معلمان برای تعیین رابطه بین توانایی‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان

و تغییراتی که در رفتار آنان حاصل شده است و نیز به منظور پیش‌بینی و کنترل موقعیت‌های آموزشی ارزشیابی را انجام می‌دهند (کارشکی، مومنی مهمویی، قریشی، ۱۳۹۳). در زمینه توجه به رویکردهای نو در نظام آموزشی ایران و ضرورت تغییر نظام ارزشیابی سنتی، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در برنامه ابتدایی، از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳ باهدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با توجه به رویکردهای نوین درفرایند یاددهی - یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان، براساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش، برنامه در تعدادی از مدارس ابتدایی اجرا شد (مصوبات شورای عالی آموزش، ۱۳۸۷، به نقل از بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). شیوه‌های جدید امتحان و ارزشیابی توصیفی را بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی- یادگیری می‌دانند که همراه با آموزش و با داشتن ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و به جای تأکید بر طبقه‌بندی دانش‌آموزان و مقایسه آنان با یکدیگر، هدایت یادگیری آنان را مورد توجه قرار می‌دهد (قبادی چهارراه‌گشین و همکاران، ۱۳۹۳).

در واقع ارزشیابی توصیفی نگاه جدیدی به نقش معلم، نقش دانش‌آموز و جایگاه ارزشیابی در فرایند یاددهی- یادگیری دارد. ارزشیابی کیفی توصیفی، الگویی از ارزشیابی است که در جریان تدریس خود را نشان می‌دهد. این فعالیت شامل جمع‌آوری اطلاعات و داوری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. جمع‌آوری اطلاعات از راه ابزارهای متنوع ارزشیابی انجام می‌شود و درنهایت معلم با استفاده از نتایج به‌دست‌آمده و با توجه اهداف و انتظارات آموزشی درباره وضعیت دانش‌آموز داوری کرده، ضعف‌ها و قوت‌ها را مشخص می‌کند و برای بهبود فعالیت‌های یادگیری بازخورد مناسب ارائه می‌دهد (حسینی، نصرت ناهوکی، ۱۳۹۳). اکری و اگبرگو<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) به فرایند چندبعدی در آموزش اشاره می‌کنند. کیفیت آموزش، پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدتی دارد، از این‌رو اثربخشی آن باید از جنبه‌های مختلف بررسی شود و این امر مستلزم بررسی تمام عوامل درگیر در فرایند یاددهی- یادگیری است (رتوفی، سیخیان و ابراهیمزاده<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). در واقع معلمان در توفیق نظام آموزشی افزایش کیفیت فرایند یادگیری و همچنین تعمیق یادگیری دانش‌آموزان نقش بسزایی دارند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). پژوهش‌های مختلف (کمپ و تپروف<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، لاچپور و

1. Akiri & Ugborugbo

2. Raoufi & Seikhian & Ebrahimzade

3. Kemp & Toperff

تاردیف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲، لی هی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) نشان می‌دهد معلمان می‌توانند با تغییر در طرز تفکر و روش کار خود در زمینه‌های ارزشیابی تحصیلی، آن را در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار دهند؛ اما اصلی‌ترین مانع برای اجرای تغییر آن است که معلمان درک درستی از تغییر به دست نمی‌آورند؛ فهم و شناخت معلمان نسبت به اجرای منویات ارزشیابی توصیفی را از چالش‌های فراروی این طرح بیان نموده‌اند (حسینی، ۱۳۸۲، لیت و دود<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). در این پژوهش تلاش می‌شود ادراک و تجربه زیسته معلمان، در تغییرات نظام ارزشیابی بر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان واکاوی شود.

نظام ارزشیابی بخش مهمی از فرایند یاددهی و یادگیری در نظام آموزش و پرورش هر کشور است. ترنر<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) به تأثیرات ارزشیابی بر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و تیواری، لم، یون و چان (۲۰۰۵) به رابطه مستقیمی بین سنجش و یادگیری اشاره دارند (به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش‌های مختلفی به مقایسه دو روش ارزشیابی کمی و کیفی پرداخت شده است که هر کدام نتیجه متفاوتی را داشته‌اند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود. در این چند نمونه از پژوهش، معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی رضایت دارند. داودی و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی دو روش ارزشیابی کمی و کیفی از دیدگاه معلمان را مقایسه کرده‌اند. طبق نتایج حاصل از مطالعه ایشان، معلمان نگرش مثبتی به ارزشیابی توصیفی و منفی نسبت به ارزشیابی کمی داشته‌اند. با این حال، در این مطالعه معلمان معتقدند شیوه ارزشیابی کیفی به‌خصوص در درس ریاضی مشکل است و باید منطبق بر محتوای کتاب باشد و معلمان آموزش‌های لازم را باید برای ارزشیابی کیفی درس ریاضی کسب کنند. هم‌چنین در این مطالعه مشخص شده است که ارزشیابی توصیفی در بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری درس ریاضی مؤثر نبوده است. نتایج بررسی قبادی چهارراه‌گشین و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان می‌دهد در دو گروه ارزشیابی سنتی و توصیفی، مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان در گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر بوده است. ناطقی و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان داده‌اند دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی و

1. Lachiver & Tardif

2. Leahy & Lion & Tomson & William

3. Leithwood

4. Turner

5. Davoodi, Nateghi & Faghihi

عملکرد بهتری داشته‌اند. محمدی‌فر و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی دیگر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان بر اساس بهره‌مندی از ارزشیابی توصیفی و سنتی مقطع ابتدایی را مقایسه کرده‌اند. دانش‌آموزان ارزشیابی‌شده به شیوه توصیفی، پیشرفت تحصیلی بهتر و اضطراب امتحان کمتری نسبت به دانش‌آموزان ارزشیابی‌شده به شیوه سنتی داشتند؛ همچنین نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) نشان می‌دهد ارزشیابی سنتی از نظر مطابقت با استانداردهای چهارگانه (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مناسب‌تر است.

در پژوهش‌های دیگر، معلمان نسبت به عمق و کیفیت یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی، نگران هستند. در پژوهش حسنی (۱۳۹۳) دو مقوله از تجربیات معلمان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، «فرایندهای یاددهی و یادگیری» و «ابزارهای ارزشیابی» است که معلمان نسبت به میزان یادگیری، کیفیت و میزان فهم، بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی برای پایه‌های بالاتر و در زمینه ابزارهای ارزشیابی از معیارهای ارزشیابی جداکردن دانش‌آموزان از یکدیگر رضایت ندارند. از دیدگاه راکوسیزی و بیرگیت<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) بازخوردهای توصیفی معلمان بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات منفی دارد و به یادگیری دانش‌آموزان کمکی نمی‌کند. کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داده‌اند دانش‌آموزان در ارزشیابی سنتی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهتری داشته‌اند که این مسئله به وجود ضعف در یادگیری دانش‌آموزان به علت کاهش تکرار و تمرین آموخته‌ها و کمتر درگیر شدن آنها با مطالب درسی، یادگیری در سطوح پایین شناختی و در نتیجه کاهش توان علمی، کاهش عمق یادگیری و کم‌توجهی به دانش پایه در دانش‌آموزان به موانع و چالش‌های موجود در این زمینه برمی‌گردد.

یکی از اهداف ارزشیابی توصیفی توجه به جایگاه دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است. باید دید تا چه حد اجرای این طرح توانسته است بر دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. در مطالعه استادعلی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی بر رشد اجتماعی و سلامت ذهنی دانش‌آموزان بسیار مؤثر بوده است. کاهش اضطراب و پرخاشگری، افزایش عزت نفس، ایجاد تعادل روانی در روابط فردی و افزایش همکاری و شناخت توانایی‌های فردی از دستاوردهای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان بوده است.

1. Rakoczy & Birgit

2. Ostad-Ali, Behzadi & Shahvarani

در پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۴) تحلیل عمیق دیدگاه معلمان در خصوص برنامه ارزشیابی توصیفی، هشت نقطه قوت از نظر معلمان شامل: ۱- حذف زحمت معلمان برای نگارش فهرست اسامی دانش‌آموزان ۲- امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی ۳- فرایندی بودن سنجش دانش‌آموزان ۴- کاهش در دسر معلمان باری پاسخگویی به والدین ۵- کاهش استرس دانش‌آموزان ۶- کاهش پدیده شب امتحان ۷- حل مسئله مردودی دانش‌آموزان به دلیل ضعف در یک درس ۸- انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم برشمرده شده است. نتایج پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که بین انگیزه تحصیلی دانش‌آموزانی که با ارزشیابی توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که به روش سنتی سنجش شده بودند، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. در تحقیق دیگر، نامور و همکاران (۱۳۸۹) دریافتند ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی، بر میزان کار گروهی، همکاری، کم‌رنگ‌شدن رقابت و همچنین افزایش مشارکت آنها در بحث و گفت‌وگوی دانش‌آموزان تأثیر بیشتری دارد. همچنین روحانی و ماهر (۱۳۸۶) دریافتند بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی از نظر جو کلاسی و ویژگی‌های عاطفی بین دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد. کلاس‌های ارزشیابی توصیفی دارای جو مشارکتی‌تر، رضایت بیشتر از مدرسه، روابط مطلوب‌تر با معلمان، وجود همبستگی و انسجام اجتماعی بین دانش‌آموزان و باروری بالاتر دانش‌آموزان نسبت به مفیدبودن در مدرسه نسبت به کلاس‌های سنتی بوده‌اند.

یکی از مهم‌ترین مکانیزم‌ها در اجرا، ارزشیابی معلمان و ناظران آموزشی هستند که ایجاد انگیزه در معلمان و توسعه روابط ارتباطی اداری در ارتقای کیفیت نظام ارزشیابی توصیفی مفید خواهد بود. یکی از دلایل مشکلات اجرایی پژوهش میرزامحمدی (۱۳۹۰) نداشتن انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی است. در پژوهش حسنی (۱۳۹۳) مشخص شده است بی‌توجهی به جایگاه معلمان از نظر معلمان و دوری از همکاری و نظرخواهی از معلمان باعث تضعیف جایگاه آنها شده است؛ از این‌رو باید زمینه‌های جلب مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها را فراهم آورد. شایان‌فرد (۱۳۹۰) در پژوهشی با ۱۸ نفر از ناظران طرح ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهد که آنان از انواع روش‌های علمی نظارت و راهنمایی آموزشی بی‌اطلاع بوده و در این زمینه هیچ دوره آموزشی یا ضمن خدمتی را نگذرانده و فقط تعداد کمی از آنها با دو شیوه نظارتی «کمک به آموزگار برای حل مسئله» و «نمایش تدریس» به صورت سطحی آشنا بوده و به صورت

غیرحرفه‌ای و غیراصولی از آن استفاده کرده‌اند.

کیفیت و چگونگی استقرار نظام نوین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین مسئله‌ها و چالش‌هایی است که نظام آموزشی به‌ویژه معلمان با آن مواجهند (فیذا، ۲۰۱۱). بدین منظور معلمان در نقش مجریان برنامه‌های آموزشی و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش‌وپرورش هستند و اگر باورهایی منطبق با اهداف در نظر گرفته‌شده در تغییرات نظام ارزشیابی داشته باشند، می‌توانند با عملکرد مناسب و اثرگذار، در تحقق اهداف مدنظر نظام آموزشی کمک‌کننده باشند. با توجه به اهمیت نظام ارزشیابی و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرایند یاددهی و یادگیری همچنین گذشت یک دهه از اجرای تغییرات نظام ارزشیابی توصیفی، بررسی اجرای این روش در نظام آموزش ابتدایی و شناسایی آسیب‌های احتمالی، در افزایش شناخت و ارتقای کارآمدی آن نقش اساسی خواهد داشت.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات در حوزه شیوه مواجهه معلمان با تغییرات نظام ارزشیابی، مبتنی بر پارادایم اثبات‌گرایی بوده و از یافته‌های عمیق برای درک معنا و مختصات پدیده مطالعه‌شده به دور بوده است. در پژوهش حاضر تلاش شده است بر پایه رویکردهای تفسیرگرایی اجتماعی، رویکرد مواجهه معلمان با تغییرات نظام ارزشیابی، دقیق و عمیق بررسی و بازنمایی شود. بدین منظور سؤال‌های زیر طراحی شده است:

**سؤال اول پژوهش:** معلمان درباره تغییر نظام ارزشیابی دوره ابتدایی و نقش آن در فرایند یاددهی - یادگیری چه ادراکی دارند؟

**سؤال دوم پژوهش:** دلایل موافقان یا مخالفان تغییرات انجام‌شده در نظام ارزشیابی دوره ابتدایی چیست؟

#### روش پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر روش پدیدارشناسی<sup>۲</sup> توصیفی است. با توجه به موضوع پژوهش و با توجه به دیدگاه بازرگان (۱۳۸۹) برای انجام پژوهش‌های آموزشی که بتواند راه‌گشای شناخت عمقی عناصر آموزشی باشد، باید از روش‌های کیفی استفاده نمود (به نقل از قربان‌خانی و صالحی، ۱۳۹۶). در تحقق حاضر نیز کوشش شده است با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه، ضمن درک ادراک معلمان از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرایند یاددهی - یادگیری، تجارب معلمان در مواجهه با تغییرات نظام ارزشیابی دوره ابتدایی

1. faizha

2. phenomenology

بازنمایی شود. میدان تحقیق، معلمان آموزش و پرورش منطقه ۲ تهران بوده است. به دلیل ماهیت پژوهش برای انجام مصاحبه از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شده است؛ این گونه که ابتدا مصاحبه‌شوندگان در جریان موضوع بحث قرار گرفته‌اند و از ایشان خواسته شد تا به سؤالات پژوهش پاسخ دهند؛ سپس در ادامه روند مصاحبه در جهت اهداف پژوهش توسط پژوهشگر هدایت شد. جمع‌آوری داده‌ها تا جایی ادامه داده شد که امکان دسترسی به مضامین، موضوعات یا تبیین‌های جدید وجود داشته باشد؛ اما وقتی به اشباع داده‌ها برسد نیازی به افزایش تعداد افراد گروه نمونه ندارد. در این وضعیت داده‌های جدیدی که وارد پژوهش می‌شوند، طبقه‌بندی موجود را تغییر نمی‌دهند یا پیشنهادی برای ایجاد طبقه جدید وارد نمی‌کنند. حد اشباع نظری ۱۴ نفر از معلمان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی متناسب با موضوع پژوهش انتخاب شدند. برای انجام مصاحبه، نخست با معلم مدنظر برای کسب رضایت صحبت می‌شد و سپس اگر علاقه‌مندی در این زمینه وجود داشت به صورت انفرادی در مدارس مصاحبه می‌شد. زمان صرف‌شده برای هر مصاحبه انفرادی، بین ۱۵ تا ۳۵ دقیقه وقت صرف شد. محقق هم در طول مصاحبه با روشی تعاملی و در قالب گفت‌وگو، به جست‌وجوی سؤال تحقیق می‌پرداخت. بدین منظور با معلمانی آگاه به موضوع پژوهش و بیشتر از ۱۶ سال سابقه کاری که تمایل خویش را به شرکت در پژوهش از طریق اظهار شفاهی اعلام کرده‌اند، مصاحبه شکل گرفته است. جدول (۱) ویژگی شرکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول (۱) ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش

شماره	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	مدرک تحصیلی	تدریس پایه تحصیلی	شماره	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	مدرک تحصیلی	تدریس پایه تحصیلی
۱	مرد	۲۲ سال	لیسانس	سوم ابتدایی	۸	زن	۲۵ سال	فوق دیپلم	دوم ابتدایی
۲	زن	۱۶ سال	لیسانس	اول ابتدایی	۹	مرد	۲۰ سال	فوق لیسانس	سوم ابتدایی
۳	زن	۱۷ سال	لیسانس	اول ابتدایی	۱۰	زن	۲۳ سال	فوق لیسانس	پنجم ابتدایی
۴	مرد	۲۴ سال	فوق دیپلم	دوم ابتدایی	۱۱	مرد	۲۴ سال	لیسانس	ششم ابتدایی
۵	زن	۱۹ سال	لیسانس	سوم ابتدایی	۱۲	زن	۱۷ سال	لیسانس	چهارم ابتدایی
۶	مرد	۲۲ سال	لیسانس	پنجم ابتدایی	۱۳	مرد	۱۶ سال	لیسانس	دوم ابتدایی
۷	زن	۱۳ سال	لیسانس	پنجم ابتدایی	۱۴	زن	۱۸ سال	لیسانس	چهارم ابتدایی



در مصاحبه از معلمان خواسته شد تا تجربه‌های خود را از اجرای تغییرات نظام ارزشیابی بیان کنند. در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای گلایزی (۱۹۹۷؛ نقل از محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۴؛ ۱۳۹۵) استفاده شد. بدین منظور، گام‌های زیر طی گردید:

الف) تمام توصیف‌هایی گفته‌شده شرکت‌کنندگان در مطالعه که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، مطالعه شده است تا آشنایی دوچندانی حاصل شود. ب) به منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه شده و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیده تحت مطالعه مرتبط بود استخراج می‌شد. ج) در گام بعد، به منظور فرموله کردن معانی جملات مهم، تلاش شد به معنای هریک از جملات مهم پی‌برده شود. د) مراحل فوق برای تمامی ۱۴ پروتکل، تکرار و تلاش شد تا معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از موضوعات اصلی (در قالب علل موافقت یا مخالفت با تغییرات) دسته‌بندی شود. ه) در ادامه تلاش شد نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع اصلی پژوهش تلفیق شود؛ و) به منظور ایجاد بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده اصلی مطالعه، توصیفی جامع از پدیده تحت مطالعه انجام پذیرفت. ز) در انتها، به منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، تلاش شد تا با ارجاع مجدد یافته‌ها به شرکت‌کنندگان، جرح و تعدیل لازم انجام و یافته‌های قابل گزارش، نهایی شود.

برای افزایش دقت و استحکام تأیید روایی و پایایی، اطمینان‌پذیری داده‌های مطالعه در بخش کیفی از روش‌های گوناگونی استفاده می‌شود. در این مطالعه با الگوگرفتن از ملاک‌های پیشنهادی لینکن و گوبا<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) برای ارتقای اعتبار یافته‌ها که معادل روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی است، چهار ملاک موثقبودن و اعتمادپذیری<sup>۲</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۳</sup>، اتکاپذیری<sup>۴</sup> و تأییدپذیری<sup>۵</sup> برای ارزیابی در نظر گرفته شد (به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). برای دستیابی به هریک از این ملاک‌ها، در جدول (۲) تعاریف و کارهای انجام‌گرفته مشخص شده است.

1. Lincoln & Guba  
2. Credibility  
3. transferability  
4. dependability  
5. Confirmability

جدول (۲) اقدامات انجام شده در پژوهش برای ارتقای اعتبار یافته‌ها در پژوهش

عنوان ملاک	تعریف	اقدامات انجام شده در مطالعه حاضر بر اساس ویژگیها
اعتمادپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم روایی درونی است که از طریق آن پژوهشگر به دنبال اطمینان به درستی یافته‌هایشان هستند. تأیید تفسیر پژوهشگر توسط افراد دیگر به اعتمادپذیری اشاره دارد.	برای تأیید داده‌ها و فرایند پژوهش به کمک سه معلم آشنا به پژوهش که در پژوهش مشارکت داشتند مورد تأیید قرار گرفت.
انتقال پذیری	انتقال پذیری جایگزین مفهوم روایی بیرونی است. در انتقال پذیری اطلاعات کافی به خواننده ارائه می‌شود برای قضاوت درباره‌ی کاربرپذیری یافته‌ها در محیط دیگر.	کسب نظر و تأیید سه معلم آشنا به پژوهش که در پژوهش مشارکت نداشتند در مورد یافته‌ها در مکانی غیر از مدرسه.
انکاپذیری	این مفهوم به مستندسازی داده‌ها، روش‌ها و تصمیمات مربوط به پژوهش که امکان موشکافی و رسیدگی سایر پژوهشگران را ممکن کند اشاره دارد.	مطابق با اصول و شرایط پژوهش کیفی با مستندسازی روش‌ها و تصمیمات شرایط پژوهش همراه با توضیحات در پژوهش آورده شده است.
تأیید پذیری	تأیید پذیری جایگزین مفهوم عینیت است و به رسیدگی و بازرسی به عنوان ابزاری برای اثبات کیفیت استاد می‌کند که پژوهشگر میتواند یک تحلیل انعکاسی خودانتقالی را از روش شناسی به کار رفته در پژوهش فراهم آورد.	در این پژوهش جزئیات تحلیل و تفسیر با راهبرد کلازینی همراه با توضیح کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها آورده شده است.

یافته‌ها

در این پژوهش دو سؤال اصلی مدنظر بود، اما در طول مصاحبه نیز برای شفاف شدن از مصاحبه‌شونده‌ها سؤالات دیگری پرسیده شد.

**سؤال اول پژوهش:** معلمان درباره تغییر نظام ارزشیابی دوره ابتدایی و نقش آن بر فرایند یاددهی- یادگیری چه ادراکی دارند؟

یافته‌های حاصل از ادراک معلمان درباره تغییرات نظام ارزشیابی بر فرایند یاددهی- یادگیری دوره ابتدایی نشان داد معلمان دو نگاه منتقدانه و مثبتی به تغییرات نظام ارزشیابی دارند. از دیدگاه معلمان نظام ارزشیابی بیشتر به مسئله ارزشیابی و دانش‌آموزان توجه کرده؛ اما به فرایند یاددهی و یادگیری کمتر توجه کرده است. در نگاه منتقدانه، معلمان نسبت به فرایند یاددهی یادگیری نظر مثبتی ندارند. مسائلی از قبیل شناخت نداشتن از وضعیت درسی دانش‌آموز، کاهش یادگیری، محدودیت تصمیم‌گیری معلم درخصوص تکرار پایه، ضعف ملاک‌ها و معیارهای ارتقاء و تکرار پایه، باعث کاهش انگیزه در یاددهی معلمان شده است. در نگاه مثبت، معلمان معتقدند به دانش‌آموزان توجه درخوری شده است؛ مسائلی از قبیل

شناخت توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموز، توجه به وضعیت روحی و روانی دانش‌آموز و کاهش سوءرفتارها را جزو تأثیرات تغییر در نظام ارزشیابی بر دانش‌آموزان بین کرده‌اند. در خصوص ادراک معلمان در برابر تغییرات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دو مضمون اصلی «کم‌توجهی به کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری» و «تمرکز بر دانش‌آموزمحوری افسارگسیخته» هشت زیرمضمون استخراج شده است.

#### مضمون اصلی ۱: کم‌توجهی به کیفیت فرایند یاددهی یادگیری

مصاحبه‌شوندگان کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان را مثبت تلقی نکرده‌اند. نظام ارزشیابی بیشتر به مسئله ارزشیابی توجه کرده و به فرایند یاددهی و یادگیری کمتر توجه نشان داده است. مسائلی از قبیل شناخت‌نداشتن از وضعیت درسی دانش‌آموز، کاهش یادگیری، محدودیت تصمیم‌گیری معلم در خصوص تکرار پایه، ضعف ملاک‌ها و معیارهای ارتقاء و تکرار پایه، کاهش انگیزه در یاددهی را جزو تأثیرات تغییر در نظام ارزشیابی بر فرایند یاددهی - یادگیری در پژوهش برشمرده‌اند. زیرمضامین و نمونه‌های از نقل قول‌ها به شرح زیر است:

#### زیرمضمون ۱: شناخت‌نداشتن از وضعیت درسی دانش‌آموز

معلمان مورد مطالعه، شناخت‌نداشتن از وضعیت درسی دانش‌آموز برای خود دانش‌آموز، والدین و معلمان پایه بالاتر را مبهم می‌دانستند. از دیدگاه بیشتر معلمان اجرای طرح ارزشیابی به شیوه کنونی باعث دامن‌زدن به بروز افزایش کاهش کیفیت یادگیری و پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی شده است. چهار مقیاس رتبه‌بندی نیز باعث شناخت‌نداشتن و کم‌توجهی خود دانش‌آموزان نسبت به یادگیری شده است. کارنامه‌های توصیفی سال قبل هم تصویری روشن از وضعیت دانش‌آموز ارائه نمی‌کنند.

«برای خانوادها و دانش‌آموزان موقعیتشون مبهم است و تشخیص نمی‌دهند در چه سطحی هستند؛ مثلاً اولیا میان میگن که بچهشون که همه‌اش در سطح خیلی خوب بود، در آزمون‌های تیزهوشان و مدرسه‌های نمونه دولتی چرا قبول نشده. کارنامه‌های توصیفی سال قبل دانش‌آموزانم که بررسی می‌کنم با وضعیت امسالشون اصلاً درست وضعیتشون قضاوت نشده، بیشترشون خیلی خوب توصیف شدن ولی این وضعیتشون نیست. در این طرح خبری از جایزه و نمره نیست بچه‌ها بی‌خیال درس هستند. اون زرنگ و من تنبل هستم فرقی ندارد احساس یکسانی در دانش‌آموز به وجود آمده است که موقعیت آنها را مشخص نمی‌کند» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

«نظام ارزشیابی با این چهار مقیاس رتبه‌بندی که فاصله شاخص‌های اون خیلی زیاد موقعیت مبهمی رو برای شناخت وضعیت درسی دانش‌آموزان به وجود آورده است» (مشارکت‌کننده شماره ۸).

### زیرمضمون ۲: کاهش یادگیری

معلمان نسبت به میزان یادگیری، کیفیت و میزان فهم، بی‌سوادی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان اظهار نگرانی کرده‌اند. از نگاه معلمان نسبت به بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی دچار مشکل هستند.

«بسیاری از دانش‌آموزانم ضعیف هستند؛ به‌خصوص در درس‌های اساسی که پایه‌ای برای یادگیری مقطع بعدی هستند. برای پایه اول بسیار مهم است که یادگیری به صورت کامل صورت گرفته باشه، مثلاً باید کامل به حروف الفبا مسلط باشه تا به پایه دیگر ارتقا پیدا کند؛ اما کتاب‌ها حجم زیادی دارند همه کتاب‌ها باید تا آخر سال با تعطیلی‌های پیش‌بینی شده باید تموم بشه. اون یادگیری که انتظار می‌رود را نداریم. از طرف دیگر با این حجم کاری ارزشیابی توصیفی وقت گیر است» (مشارکت‌کننده شماره ۸).

«به نظرم نظام ارزشیابی کمتر به مسئله یادگیری توجه کرده و کل تمرکزش رو مسئله ارزشیابی قرار داده. اول سال تحصیلی می‌بینیم که دانش‌آموزان مطالب سال قبل رو خوب یاد نگرفتند، هشتاد درصد کلاس من وضعیت خوبی رو ندارند. این نشون میده که میزان فهم و ماندگاری و عمق یادگیری اونها وضعیت خوبی رو نداره و به یادگیری اون توجه نشده. سطح یادگیری دانش‌آموزانم زیاد خوب نیست. محتوای کتاب براشون سنگین است. با این طرح بچه‌ها بی‌سوادی بار می‌آیند. دانش‌آموزانی که در حد نیاز به تلاش هستند به کلاس بالاتر می‌روند و دچار افت تحصیلی می‌شوند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

### زیرمضمون ۳: محدودیت تصمیم‌گیری معلم در خصوص تکرار پایه

مشارکت‌کنندگان درباره محدودیت تصمیم‌گیری معلم در خصوص تکرار پایه و به وجود آمدن ضعف‌های بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی برای پایه‌های بالاتر نگران هستند. ضرورت تکرار پایه برای دانش‌آموز را خود معلم می‌داند نه شورای که تشکیل می‌شود؛ به همین دلیل توجه به نظرات معلمان در تکرار پایه امری بدیهی است.

«وضعیت یادگیری دانش‌آموزان اصلاً خوب نیست. دلیل اونم عدم تکرار پایه است. در تکرار پایه معلم بر اساس عملکرد دانش‌آموز تصمیم می‌گیرد. دانش‌آموزان که در درس‌های مهم ضعیف

هستند، دوباره سال بعد هم در اون پایه تحصیل کنند. با این طرح بچه‌ها بیسواد بار اومدن؛ چون تکرار پایه سخت شده، باید شورای تشکیل شود و نظر دهد در این شورا از طرفی نه والدین قبول دارن نه مدیر مدرسه که هزینه این دانش‌آموز زیاد شود» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

«معلم نظر خود رو برای تکرار پایه اعلام می‌کنه؛ ولی بهش فشار میارن که باید دانش‌آموز ارتقا پیدا کنه، مجبوره تو کارنامه توصیفی نیاز به تلاش بیشتر بنویسه و ارتقاش بده به پایه بالاتر، وقتی به کلاس بالاتر میره می‌بینم دچار کاهش تحصیلی میشه» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

#### زیرمضمون ۴: ضعف ملاک‌ها و معیارهای ارتقاء و تکرار پایه

معلمان مصاحبه‌شده، از ضعف ملاک‌ها و روش‌های دقیق ناشی از نبود سازوکار دقیق در میزان ارتقا و تکرار پایه گلایه داشته‌اند که این باعث سردرگمی معلمان پایه‌های بالاتر نسبت به وضعیت تحصیلی دانش‌آموزانشان شده است. درس‌های پایه به ملاک دقیقی برای ارتقا نیازمندند.

«واضح نبودن معیارها ارتقاء و تکرار پایه باعث سردرگمی معلم شده است. من در ابتدای سال کارنامه توصیفی دانش‌آموز را که بررسی می‌کنم و وضعیتشون را می‌بینم در این کارنامه‌ها چند درس خوب و بیشترش هم قابل بوده و اومدن پایه بالاتر این باعث میشه به کارنامه توصیفی دانش‌آموز بی‌اعتنا شوم» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

«در پایه وضعیت یادگیری دانش‌آموزان بسیار ضعیف است. یکی از مشکلات ما در یادگیری این که نمیایم مشکلات قبلی یادگیری رو رفع کنیم دانش‌آموز با همون مشکل میاد بالا و ما هم کاری نداریم. دلیل اونم نبود معیاری مناسب برای ارتقاء پایه است» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

#### زیرمضمون ۵: کاهش انگیزه در یاددهی

معلمان، همچنین به کاهش شوق و ذوق به فعالیت‌های آموزشی، بیرغبتی به یادگیری و بی‌انگیزگی در یاددهی اشاره کرده‌اند که دلیل آن نرسیدن به نتیجه ایده‌آل در یادگیری دانش‌آموزان بوده است.

«پیشرفت دانش‌آموزان و یادگیری آنها کمتر شده است. دانش‌آموزانم از پایه ضعیف هستند. نظام ارزشیابی و تغییراتی که در نظام آموزشی به وجود آمده هیچ تأثیری در یادگیری نداشته، این طرح برای دانش‌آموزان خوب است، اما برای معلم نه؛ چون ما حجم کاری زیادی داریم و استانداردهای آموزشی که باید وجود داشته باشد، وجود ندارد. حجم کاری برای معلم و حجم کتاب برای دانش‌آموز باعث بی‌انگیزگی و فشار روانی هم برای دانش‌آموز و هم معلم شده است» (مشارکت‌کننده شماره ۸).

«در این طرح تمرکز روی یادگیری دانش‌آموز است نه نمره، اما یادگیری خوب صورت نمی‌گیرد؛ مثلاً درس ریاضی تفهیمی است میبینم که اون یادگیری که انتظار می‌رود را نداریم. همه معلمان از تلاش‌های بی نتیجه‌شون در یادگیری دانش‌آموز گله‌مند هستند و این باعث کاهش کیفیت تدریس می‌شود. مسئله دیگر، ارتقای خودبه‌خودی در این طرح باعث الکی بالا آمدن دانش‌آموز می‌شوند. خیلی با دانش‌آموزانم کار می‌کنم، ولی از پایه ضعیف هستند. مدتی مجبور بودم تکالیفی رو بدم که در منزل انجام بدهند، اما چون خودشون خوب یاد نگرفته بودند، مجبورن با کمک والدین انجامش بدهند و این باعث دوگانگی در یادگیری آنها شده بود این دوگانگی رو که در یادگیری دانش‌آموزانم دیدم تکالیفم رو خیلی راحتتر کردم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

### مضمون اصلی ۲: دانش‌آموزمحوری در تغییرات نظام ارزشیابی

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که نظام ارزشیابی بیشتر به دانش‌آموزان توجه دارد که این توجه بسیار خوب است. مسائلی از قبیل شناخت توانایی‌ها و استعدادها، دانش‌آموز، توجه به وضعیت روحی و روانی دانش‌آموز، کاهش سوءرفتارها را جزو تأثیرات تغییر در نظام ارزشیابی بر دانش‌آموزان در پژوهش برشمرده‌اند. زیرمضامین و نمونه‌ای از نقل قول‌ها به شرح زیر است:

#### زیرمضمون ۱: شناخت توانایی‌ها و استعدادها، دانش‌آموز

کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان نشان می‌دهد توجه به تفاوت‌های فردی نشان از توجه به انگیزه‌ها و علائق درونی دانش‌آموز دارد که این باعث خودآگاهی و به طور کلی شناسایی نقاط قوت و ضعف می‌شود. مهمترین خدمت آموزش و پرورش این است که دانش‌آموز را با توجه به استعدادهایش به سوی مناسب‌ترین زمینه‌ها هدایت کند. فضای مدرسه برای پذیرش و پیگیری توانایی دانش‌آموزان بسیار مهم است.

«شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموز در طرح ارزشیابی توصیفی بهترین مزیت آن است. در هر کلاس دانش‌آموزانی با بهره هوشی متفاوت در کلاس‌اند. معلم باید نهایت دانش‌آموز را ببیند و براساس آن قضاوت کند. توجه بیشتر به نقاط قوت دانش‌آموز باعث می‌شود که توانایی‌های خود را بشناسد و به مدرسه علاقه‌مند شود» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

«در این طرح به دانش‌آموز بیشتر از هر چیز دیگری توجه شده است. هر دانش‌آموز با پیشرفت خودش مقایسه می‌شود و دانش‌آموز بیشتر در فرایند آموزش سهیم می‌شوند؛ بهتر و بیشتر می‌توانند آموخته‌های خود را در ابعاد مختلف گسترش دهند و بهبود بخشند. به نظرم خوبه، توجه به تفاوت

فردی در دانش‌آموز چون ممکن همین دانش‌آموز در درس ضعیف باشد، اما در فعالیت‌های هنری و ورزشی موفق بشه» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

### زیرمضمون ۲: توجه به وضعیت روحی و روانی دانش‌آموز

مصاحبه‌شوندگان در اظهارات خود توجه به عواطف، احساسات، تقویت اعتماد به نفس را ذکر می‌کردند. تمرکز بر نقاط قوت باعث خودآگاهی دانش‌آموز می‌شود و در قبال ضعف‌هایشان انگیزه خوداصلاحی می‌دهد و از سرخوردگی آنها جلوگیری می‌کند. آرامش روحی و پرهیز از فشار روانی باعث می‌شود محیط مدرسه برای دانش‌آموز به دور از تنش باشد.

«این طرح اجرا شد که دانش‌آموز بهداشت روحی و روانی داشته باشد، منم موافقم با اینکه دانش‌آموزی که مشکل روحی داشته باشد، مشکل جسمی هم برایش پیش میاد. یادم میاد زمان خودمون اگه درس نمی‌خوندیم مجبور بودیم خودمونو به مریضی بزنینم. تمرکز بر نقاط قوت و دادن انگیزه به دانش‌آموز باعث تقویت اعتماد به نفس آنها می‌شود. آرامش روحی و پرهیز از فشارهای روانی به دانش‌آموز باعث شده که دانش‌آموز احساس راحتی بکنند» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

«ارزشیابی با توجه به تفاوت فردی مهمترین مزیت طرح ارزشیابی و این برای سلامت روان دانش‌آموز خصوصاً در دوره ابتدایی و توجه به عواطف و احساسات آنان بسیار عالی است. استرس و احساس خود کم‌بینی در دانش‌آموزانم بسیار کم شده است» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

### زیرمضمون ۳: کاهش سوءرفتارها

برخی از مصاحبه‌شوندگان معتقدند مسائلی هم‌چون کم‌شدن تقلب، رفتارهای ناسازگارانه با دانش‌آموزان زرنگ و حس حسادت به نسبت کمتر شده است. مدرسه نباید محیطی باشد که رفتارهای نادرست در آن تقویت شود. در این طرح از دیدگاه معلمان باعث سازگاری با همسالان و همچنین تقلب بسیار کم شده است.

«رفتار دانش‌آموز بسیار خوب شده، حس حسادت از بین رفته و دانش‌آموز کمتر استرس را تجربه می‌کنه. قبلاً که نمره بود تأثیرات بدی رو بر ذهن دانش‌آموز داشت، رفتارهای ناسازگارانه با دانش‌آموز زرنگ زیاد بود و هم تو امتحان خیلی تقلب زیاد بود» (مشارکت‌کننده شماره ۷).

«چون در این طرح براساس رتبه‌بندی و ارزیابی به صورت کلی از دانش‌آموز انجام می‌گیرد، حس حسادت نسبت به هم دیگه کمتر شده است که به نظرم ارزش‌های اخلاقی بسیار مهمتر از

هر چیز دیگری است. قبلاً صدم به صدم مهم بود و این فشار باعث تقلب دانش‌آموزان می‌شد» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

جدول (۳) خلاصه نگاه معلمان به تغییرات نظام ارزشیابی

مفاهیم	مضامین اصلی	زیر مضامین	برخی از مصادیق
نگاه منتقدانه به تغییرات نظام ارزشیابی	کم‌توجهی به کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری	شناختن‌داشتن از وضعیت درسی دانش‌آموز	نظام ارزشیابی با این چهار معیار رتبه‌بندی که فاصله شاخص‌های اون زیاده موقعیت مبهمیرو برای شناخت وضعیت درسی دانش‌آموزان به‌وجود آورده است (مشارکت‌کننده شماره ۸).
		کاهش یادگیری	به نظرم نظام ارزشیابی کمتر به مسئله یادگیری توجه کرده و کل تمرکزش رو مسئله ارزشیابی قرار داده (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).
		محدودیت تصمیم‌گیری معلم درباره تکرار پایه	معلم نظر خود رو برای تکرار پایه اعلام میکنه، ولی بهش فشار میارن که باید دانش‌آموز ارتقا پیداکنه و ارتقاش بده به پایه بالاتر (مشارکت‌کننده شماره ۵).
		ضعف ملاک‌های ارتقاء و تکرار پایه	واضح نبودن ملاک‌های ارتقاء و تکرار پایه باعث سردرگمی معلم شده است (مشارکت‌کننده شماره ۲).
		کاهش انگیزه در یاددهی	همه معلمان از تلاش‌های بی‌نتیجه‌شون در یادگیری دانش‌آموز گله‌مند هستند و این باعث افت کیفیت تدریس می‌شود (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).
نگاه مثبت به تغییرات نظام ارزشیابی	دانش‌آموز محوری در تغییرات نظام ارزشیابی	شناخت توانایی‌ها و استعداد‌های دانش‌آموز	شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموز در طرح ارزشیابی توصیفی بهترین مزیت آن است در هر کلاس دانش‌آموزانی با بهره‌هوشی متفاوت در کلاس‌اند (مشارکت‌کننده شماره ۶)
		توجه به وضعیت روحی و روانی دانش‌آموز	ارزشیابی با توجه به تفاوت فردی مهمترین مزیت طرح ارزشیابی و این برای سلامت روان دانش‌آموز خصوصاً در دوره ابتدایی بسیار عالی است (مشارکت‌کننده شماره ۹)
		کم‌شدن سوءرفتار	رفتار دانش‌آموز بسیار خوب شده حس حسادت از بین رفته و دانش‌آموز کمتر استرس را تجربه میکنه (مشارکت‌کننده شماره ۷).

**سؤال دوم پژوهش: دلایل موافقان یا مخالفان تغییرات انجام‌شده در نظام ارزشیابی دوره ابتدایی چیست؟**

یافته‌های حاصل از دلایل موافقان یا مخالفان تغییرات انجام‌شده از دیدگاه معلمان درباره تغییرات نظام ارزشیابی در دو مضمون «دلایل موافقت در تغییرات نظام ارزشیابی» و «دلایل مخالفت در تغییرات نظام ارزشیابی» و شش زیرمضمون استخراج شده است.



### مضمون اصلی ۱: دلایل موافقت در تغییرات نظام ارزشیابی

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که نظام ارزشیابی به مسائلی از قبیل ضرورت به‌کارگیری روش‌های جدید، بی‌توجهی افراطی برآزمون‌های پایانی و نگرش مثبت در دانش‌آموزان توجه داشته است. زیرمضامین و نمونه‌ای از نقل قولها به شرح زیر است:

#### زیرمضمون ۱: ضرورت به‌کارگیری روش‌های جدید

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که تغییرات در نظام ارزشیابی دوره ابتدایی بسیار مهم است که همسو با تغییرات نظام آموزشی کشورهای دیگر، کشور ما نیز با این تغییرات هماهنگ شود. با افزایش سطح اطلاعات و توان دانش‌آموز محیط یادگیری نیز باید تغییر پیدا کنند، محیطها آموزشی باید رشددهنده و جوابگوی نیازهای هر دانش‌آموزی باشد.

«به نظر من تغییرات لازم بود در چند سال اخیر تغییرات خوبی داشتیم که این باعث شدند راندمان کار و بهره‌وری بالا رود. سطح اطلاعات دانش‌آموزان بالاتر رفته و شیوه‌های قدیمی جوابگوی نیاز دانش‌آموزان امروز ما نیست. با دیدن آثار مثبت تغییرات، معلمان میتوانند رضایت بیشتری داشته باشند. معلم نقش مهمی در تغییرات دارد، نگاه معلم به تغییرات بسیار مهم است» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

«شیوه جدید آگاهانه‌تر، بهروزتر و علمی‌تر است. تئوری‌ها و فعالیت‌های یادگیری مدرن همسو با تغییرات نظام‌های آموزشی دیگر ضروری است. در ارزشیابی توصیفی اهدافی مانند فعال کردن دانش‌آموز در جریان تدریس، استفاده از ابزارهای متنوع در ارزیابی، آزادی عمل معلم بیشتر شده واقعا نیاز به این تغییرات لازم بود» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

#### زیرمضمون ۲: بی‌توجهی افراطی به آزمون‌های پایانی

بعضی از معلمان بیان کرده‌اند این طرح باعث شده است که ارزشیابی‌های به صورت فرایندی انجام شود و امتحان پایانی کمتر ملاک قرار بگیرد. تنوع در ابزار ارزشیابی و ارزیابی دانش‌آموز در طول سال تحصیلی از دیدگاه معلمان شیوه درستی است.

«در طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ارزشیابی به صورت فرایندی است قبلاً دانش‌آموز فشار بسیاری در آزمون‌های پایانی تحمل می‌کرد؛ چون این آزمون‌ها سرنوشت‌ساز بودند. ولی الان پیشرفت مرحله‌به‌مرحله دانش‌آموز مدنظر قرار می‌گیرد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

«قبلاً تاکید فزاینده بر امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز بهشون لطمه می‌زد.

استمرار جریان ارزشیابی و عدم تاکید بر آزمون پایانی از مزیت‌های مهم در طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. قبلاً یک امتحانی که ملاک کلی و اصلی بود و به شیوه‌های آزمون مداد-کاغذی به سنجش و اندازه‌گیری یادگیری دانشجویان دانش‌آموز مبادرت می‌ورزید که کاملاً غلط بود. تنوع بخشی در ابزار ارزشیابی و بازخوردهای پیوسته بهترین ملاک برای ارزیابی دانش‌آموزان است» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

### زیرمضمون ۳: نگرش مثبت در دانش‌آموز

برخی از معلمان معتقدند دانش‌آموزان در رویکرد ارزشیابی کیفی به ارزشیابی کمی نگرش مثبت‌تری دارند. بازخوردهای سازنده و تمرکز بر نقاط قوت باعث تصور مثبت دانش‌آموزان نسبت به خود می‌شود.

«توجه بیشتر به نقاط قوت دانش‌آموز و تشویق و بازخوردهای بیشتر برای دانش‌آموزان بسیار خوب است و باعث تصور مثبت آنها نسبت به توانایی‌های خودشان می‌شود» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

«در طرح ارزشیابی توجه به فراگیر باعث شده که یکنواختی وجود نداشته باشد. ارزشیابی با توجه به تفاوت فردی هر دانش‌آموز نگرش مطلوبی رو نسبت به مدرسه ایجاد کرده است» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

### مضمون اصلی ۱: دلایل مخالفت در تغییرات نظام ارزشیابی

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند نظام ارزشیابی با مشکلاتی روبه‌روست. مسائلی از قبیل ذهنی بودن ارزشیابی در دروس کتبی و شفاهی، نبود نظارت و پیگیری، بی‌توجهی به جایگاه معلم را جزئی از تأثیرات تغییر در نظام ارزشیابی در پژوهش برشمرده‌اند. زیرمضامین و نمونه‌ای از نقل قول‌ها به شرح زیر است:

### زیرمضمون ۱: ذهنی بودن ارزشیابی در دروس کتبی و شفاهی

از دیدگاه معلمان، سلیقه‌ای بودن و قضاوت شخصی معلمان، یکی از مشکلات در باب ابزار و وسیله سنجشی ارزشیابی توصیفی است که به قضاوت معلمان برمی‌گردد. از نظر معلمان برای بعضی از دروس استفاده از ارزشیابی توصیفی و نحوه محاسبه کردن در آزمون‌های کتبی دشوار است و در دروس شفاهی براساس ملاک‌هایی که خود معلم در نظر می‌گیرد، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان بسیار سخت است.

«برای دروس شفاهی یک ارزیابی کلی را از دانش‌آموز داری خوبه، ولی در دروس کتبی امتیاز دهی سخت است این که چه جور غلط‌ها رو محاسبه کنی، نمرات حاصل از ارزشیابی توصیفی تحت تأثیر سلیقه و قضاوت شخصی معلمان قرار دارد. معلم کارشناس ارزشیابی نیست براساس ملاک‌های خودش مجبوره رتبه‌بندی کنند اگر در نظام آموزشی ما کارشناسان ارزشیابی برای معلم کارهای مثل انتظارات آموزشی و معیارها براساس اهداف با ابزار مشخص شده داشته باشد و در اختیار معلم قرار میدادند معلم مشکلی نداشت» (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

«ابزارهای ارزشیابی برای کتبی مناسب نیستند دانش‌آموزی که مثلاً سه مورد غلط املائی داشته با دانش‌آموزی که یک غلط داشته وقتی هر دو خیلی خوب را می‌گیرند به نوعی بی‌عدالتی را درک می‌کنند. قضاوت معلمان در شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان خیلی مهم است یک دانش‌آموز در درسی ضعیف است اما در دروس دیگه نه معلم در این وضعیت بلا تکلیف است که در درسی که ضعیفه چه کار باید کند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

## زیرمضمون ۲: نبود نظارت و پیگیری

از مضمون‌های پدیدار شده در تجربیات معلمان مشکلات مربوط به نبود نظارت و پیگیری است. از دیدگاه معلمان نظارت آموزشی خوبی شکل نگرفته است؛ اصلاً در مشکلات اجرایی امکان طرح مسائل و مشکلات اجرایی با ناظران و راهنمایان آموزشی وجود ندارد. تغییرات حمایت‌های زیادی را می‌طلبد که نیازمند مهیا کردن شرایطی برای راهنمایی کردن معلمان در سطوح ملی است.

«نظام آموزشی در خصوص نظارت و رفع مسائل و مشکلات در اجرا ارزشیابی توصیفی اقدام مناسبی انجام نداده طوری که احساس میکنم معلم رها شده. برنامه‌های نظارتی و راهنمایی آموزشی برای معلمان بسیار ضعیف بود. پیگیری در اجرا و کمک به معلمان از مسائلی است که در تغییرات به آن توجه نمی‌شود در صورتی که نظارت ارشادی و مربیگرانه برای معلمان کیفیت و اثربخشی تغییرات را تضمین می‌کند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

«تصمیم‌گیری‌ها درمورد تغییرات در مراتب بالاتر گرفته می‌شود و راه تبادل نظری وجود ندارد. کلاس‌های ضمن خدمت اصلاً مناسب نبود. ناظران و راهنمایان آموزشی یکبار به مدرسه مراجع کردند که هیچ کمکی نکردند؛ در صورتی که به منظور بهبود اجرای کیفیت طرح ارزشیابی ناظران باید از طریق همکاری حرفه‌ای در ارتقا عملکرد معلمان کمک کنند باشند» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

## زیرمضمون ۳: بی‌توجهی به جایگاه معلم

معلمان به بی‌توجهی به جایگاه آنان در تغییرات اشاره کرده‌اند. در تغییرات توجه به همه ابعاد از جمله معلمان که تصمیم‌گیرندگان نسبتاً مستقل در کلاس درس هستند، بسیار ضروری است؛ غفلت از جایگاه آنان به آثار زیانباری چون تنش، نارضایتی شغلی، حذف جایگاه الگوبودن معلمان، بروز فرسودگی شغلی و کارشکنی در تغییرات منجر می‌شود.

«در این تغییرات معلم معجری صرف است که نه تنها در مراتب بالاتر بلکه در مورد دانش‌آموزانش هم عملاً بی‌اختیار است. مدیران مدارس به زور معلم را به ارتقا و ادار می‌کنند، کاهش قدرت معلم برای تکرار پایه باعث نگرش منفی اون همیشه وقتی معلمی نظرش کنار گذاشته می‌شود، آنها نسبت به بقیه کارهاشون هی چگونه احساس مسئولیتی نخواهند کرد» (مشارکت‌کننده شماره ۸). قبل از طرحی باید از معلمان نظرسنجی شود. این در حالی است که معلم در پایین‌ترین جایگاه در تغییرات قرار دارد همکاری و همراهی، استفاده از نظر معلمان به عنوان مجریان اصلی نظام ارزشیابی بر کیفیت فعالیت معلمان در اجرای تغییرات مؤثر است» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

<sup>a</sup>وقتی نظارتی نیست و مدیر مدرسه به معلما، نگاه کارمندی داره و فکر میکنه همه معلما سر بازش هستن، به خودش اجازه می‌دهد هر امر و نهیی رو انجام بده و معلم به خاطر ترس از ارزشیابی و اینکه صدای اعتراض سرکوب میشه و به جایی نمی‌رسه؛ در نتیجه معلما به خاطر اینکه بر اشون حاشیه و در دسر درست نشه مجبور به اجرای خواسته نادرست و ناحق مدیر میشه؛... تازه به خاطر احساس بی‌پناهی معلما، وقتی والدین میان از معلم به مدیر گلایه میکنن، مدیر به خودش اجازه میده جلو اولیا، معلمو به خاطر ارزشیابی قابل قبولی که از دانش‌آموز داشته مواخذه کنه و شخصیتش رو خرد کنه و به او امر کنه. باید بری وضعیت ارزشیابی بچه رو تغییر بدی اونا نه از قابل قبول به خوب بلکه از قابل قبول به خیلی خوب تغییر بده. حال اینکه معلم میدونه دانش‌آموزش حداکثر قابل قبوله؛... تازه اینکه معلما حق ندارن به دانش‌آموز کم کار و حتی دانش‌آموزی که سر امتحان نیومده و امتحان نداده هم نیاز به تلاش بدن و باید قابل قبول بدن... همه اینا باعث میشه که معلم بعد از مدتی نسبت به همه چیز بی‌انگیزه بشه و خودشو به زحمت نندازه و کاراشو سرسری انجام بده چون میدونه حتی اگه کاراشو خیلی دقیق انجام بده آخرش باید نظر مدیر اعمال بشه!» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به روش کیفی، اختصاصاً تغییرات نظام ارزشیابی را از دیدگاه معلمان مخالف و موافق و دلایل آنان بررسی کرده که در پژوهش‌های پیشین نگاه مثبت و منتقدانه

معلمان با رویکرد پدیدارشناسانه درباره تغییرات نظام ارزشیابی مطالعه و بررسی نشده است. هر برنامه درسی در گذر زمان ممکن است دستخوش تغییرات قرار گیرد؛ زیرا آموزش و پرورش ماهیتی پویا و متغیر دارد و برنامه درسی نیز با این تغییرات همسوست. موسی پور (۱۳۹۰) گفته است در تغییرات بدون توجه به باورها و نگرش‌های کارگزاران تربیتی به عنوان مجریان برنامه‌های جدید، نمی‌توان اجرای موفقیت آمیزی را برای این برنامه‌ها رقم زد. نقش معلمان به عنوان عنصر اساسی در تغییرات مطرح است؛ زیرا باورها و اعتقادات آنها در نوع رفتارشان تأثیر دارد و آنها می‌توانند با توجه به توجیحات خود در اجرایی‌شدن درست برنامه درسی یا به بن بست رسیدن برنامه درسی نقش محوری را ایفا کنند (داداشی و همکاران، ۱۳۹۵). با توجه به تغییرات اخیر در نظام آموزشی کشور و اهمیت والای نظام ارزشیابی و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرایند یاددهی و یادگیری، در پژوهش حاضر ادراک و تجربه زیسته معلمان در تغییرات نظام ارزشیابی روی آموزش و یادگیری دانش‌آموزان مطالعه و واکاوی شده است.

در سؤال اول پژوهش، ادراک معلمان در خصوص تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن بر فرایند یاددهی و یادگیری و دانش‌آموزان تحلیل شد. از دیدگاه معلمان نظام ارزشیابی بیشتر به مسئله ارزشیابی توجه کرده و به فرایند یاددهی و یادگیری کمتر مورد توجه کرده است. مسائلی از قبیل شناخت نداشتن از وضعیت درسی دانش‌آموز، افت تحصیلی، عدم تصمیم‌گیری معلم در خصوص تکرار پایه، نبود ملاک‌ها و معیارهای ارتقاء و تکرار پایه، بی‌انگیزگی در یاددهی را جزء تأثیرات تغییر در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر فرایند یاددهی یادگیری در پژوهش بیان کرده‌اند. معلمان با کاهش میزان یادگیری، نبود معیارهای ارتقا و تکرار پایه، عدم تصمیم‌گیری ارتقاء و تکرار پایه و در نهایت نبود انگیزه کاری مواجهه شده‌اند. در همین زمینه تجربه معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری با پژوهش‌های حسنی (۱۳۹۳)، راکوسیزی و بیرگیت (۲۰۱۳) و کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) هماهنگ است. برای مثال در پژوهش حسنی (۱۳۹۳) معلمان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، نسبت به مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی برای پایه‌های بالاتر و در زمینه ابزارهای ارزشیابی معیارهای ارزشیابی در فاصله شاخص‌ها در سنجش دانش‌آموزان از یکدیگر رضایت ندارند. راکوسیزی و بیرگیت (۲۰۱۳) نیز دریافتند بازخوردهای توصیفی از سوی معلمان بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هیچ تأثیری ندارد. همچنین در پژوهش کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی، پیشرفت

تحصیلی و عملکرد بهتری نداشته‌اند. از سوی دیگر، یافته‌ها با نتایج قبادی چهارراه‌گشین و همکاران (۱۳۹۳)، ناطقی و همکاران (۱۳۹۱) محمدی‌فر و همکاران (۱۳۹۰) همسو نیست. وجه تمایز پژوهش حاضر با پژوهش‌های دیگر در این است که روش به کار گرفته در پژوهش‌های قبلی کمی بوده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شده و از دیدگاه معلمان این موضوع بررسی نشده است. نتایج بررسی قبادی چهارراه‌گشین و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد در دو گروه ارزشیابی سنتی و توصیفی مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی بیشتر شده است. دلیل همسو بودن این پژوهش، جامعه مورد مطالعه شده دانش‌آموزان چهار کلاس از مدارس بوده وجه تمایز دیگر، روش پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون بوده است. ناطقی و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان دادند دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهتری داشته‌اند. این پژوهش نیز به روش علی-مقایسه‌ای روی دانش‌آموزان بوده که نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی آنها بوده و علت همسوی نبودن یافته‌ها در روش و جامعه آماری بوده است. در پژوهش محمدی‌فر و همکاران (۱۳۹۰) دانش‌آموزان ارزشیابی شده به شیوه توصیفی، پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به دانش‌آموزانی ارزیابی شده به شیوه سنتی داشتند. دلیل تضاد پژوهش نامبرده با پژوهش حاضر این است که یافته‌ها از دانش‌آموزان به دست آمده و با استفاده از پرسشنامه تجزیه و تحلیل شده است. در زمینه مضمون پدیدار شده از دیدگاه معلمان در خصوص نبود ملاک‌ها و معیارهای ارتقاء و تکرار پایه، با نتایج داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) همسو نیست؛ برای مثال داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) دریافته‌اند ارزشیابی سنتی از نظر مطابقت با استانداردهای چهارگانه (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مناسب‌تر است. این پژوهش نظر معلمان را از طریق پرسشنامه درباره استانداردهای چهارگانه بررسی کرده است؛ اما از دیدگاه معلمان در پژوهش حاضر، ارزشیابی توصیفی چنین معیارهای را در ارتقاء و تکرار پایه ندارد. مضمون دیگر بی‌انگیزگی یاددهی در معلمان است. از دیدگاه آنان وجود ضعف در یادگیری دانش‌آموزان بر کیفیت فعالیت معلمان تأثیر داشته است؛ این یافته با پژوهش میرزامحمدی (۱۳۹۰) در زمینه نبود انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی توصیفی هماهنگ است.

از یافته‌های دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، مضمون دوم پژوهش در خصوص پیامدهای تغییر نظام ارزشیابی بر دانش‌آموزان است. معلمان در پژوهش حاضر دانش‌آموزمحوری را در تغییرات نظام ارزشیابی مطرح کردند. از دیدگاه آنان نظام ارزشیابی بیشترین تمرکز

را روی دانش‌آموز و توجه به او قرار داده است. مضامینی از قبیل شناخت توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموز، توجه به وضعیت روحی و روانی دانش‌آموز، کم‌شدن سوءرفتارها را جزو تأثیرات تغییر در نظام ارزشیابی بر دانش‌آموزان در پژوهش عنوان کردند. این یافته با پژوهش‌های استادعلی و همکاران (۲۰۱۵)؛ نامور و همکاران (۱۳۸۹) و روحانی و ماهر (۱۳۸۶) همسوست. از دیدگاه معلمان ارزشیابی توصیفی برای مقایسه یا نمره‌دادن دانش‌آموزان استفاده نمی‌شود. این شیوه تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را می‌پذیرد و به قابلیت رشد هر یک از آنها اعتقاد دارد و بر رشد اجتماعی، سلامت ذهنی دانش‌آموزان، کاهش اضطراب و پرخاشگری، افزایش عزت نفس، ایجاد تعادل روانی در روابط فردی، کم‌رنگ‌شدن رقابت و افزایش همکاری بسیار مؤثر بوده است. از دیدگاه کرامتی (۱۳۸۰) رقابت و مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر باعث حسادت، حقارت، تضعیف عزت نفس می‌شود. ارزشیابی توصیفی در مواردی مانند بهبود روابط اجتماعی و همکاری با یکدیگر، کاهش استرس، اضطراب، تقلب و رقابت، افزایش عزت نفس و ایجاد تعادل روانی مؤثر بوده و از نگاه معلمان این طرح برای دانش‌آموزان از لحاظ روانی بسیار خوب است؛ اما برای معلمان باعث حجم کاری زیاد شده است.

یافته‌های حاصل از کنکاش دقیق دلایل موافقان یا مخالفان تغییرات انجام‌شده از دیدگاه معلمان درباره تغییرات نظام ارزشیابی در دو مضمون «دلایل موافقت در تغییرات نظام ارزشیابی» و «دلایل مخالفت در تغییرات نظام ارزشیابی» و شش زیرمضمون استخراج شده است. در ابتدا دلایل موافقان، مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند نظام ارزشیابی به مسائلی از قبیل ضرورت به کارگیری روش‌های جدید، بی‌توجهی افراطی برآزمون‌های پایانی و نگرش مثبت در دانش‌آموزان توجه داشته است. با توجه به تغییرات دانش، تکنولوژی و افزایش توان دانش‌آموزان از مضمون‌های پدیدار شده از دیدگاه معلمان ضرورت به کارگیری روش‌های جدید آموزشی است. از نتایج مشابه در این زمینه، پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۴) است؛ از دیدگاه معلمان نقاط قوت ارزشیابی توصیفی در تغییرات امکان استفاده از روش‌های متعدد در ارزیابی، انعطاف‌پذیری بیشتر ارزشیابی توصیفی و عرصه عمل وسیع‌تر معلم است. بی‌توجهی افراطی برآزمون‌های پایانی از دیگر مضمون‌های پدیدار شده معلمان است. از آنجایی که ارزشیابی توصیفی به صورت مداوم اجرا می‌شود، نمره نهایی یادگیرنده یک نمره منفرد و منحصر به فرد که همان آزمون پایانی نیست، بلکه حاصل از ارزشیابی‌های متعدد و در طی زمان است. در پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۴) نیز به فرایندی بودن

سنجش دانش‌آموزان، کاهش استرس دانش‌آموزان و کاهش پدیده شب امتحان اشاره دارد. از دیدگاه معلمان بازخوردها مثبت باعث شده نگرش مثبتی در دانش‌آموزان ایجاد شود. روحانی و ماهر (۱۳۸۶) نیز به این مسئله اشاره دارند که دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی دارای احساس باروری بالاتر نسبت به مفیدبودن در مدرسه دارند. اما در پژوهش داودی و همکاران (۲۰۱۵) ارزشیابی توصیفی در بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری درس ریاضی مؤثر نبوده است که با یافته این پژوهش همسو نیست. می‌توان گفت علت تضاد این پژوهش ناشی از سطح یادگیری کم در درس ریاضی و مشکلاتی است که دانش‌آموزان در این درس دارند.

دلایل مخالفت در تغییرات نظام ارزشیابی از دیدگاه معلمان، ذهنی‌بودن ارزشیابی در دروس کتبی و شفاهی، نظارت‌نداشتن و پیگیری نکردن و بی‌توجهی به جایگاه معلم را جزئی از مشکلات تغییرات نظام ارزشیابی دانستند. ذهنی‌بودن ارزشیابی در دروس کتبی و شفاهی در تبیین این یافته می‌توان گفت نباید نمرات حاصل از ارزشیابی توصیفی تحت تأثیر سلیقه و قضاوت شخصی معلمان قرار گیرد. قضاوت و داوری معلم در شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در ارزشیابی مسئله‌ای بسیار مهم است. در پژوهش‌های همسو و نزدیک به این مضمون، می‌توان به پژوهش حسنی (۱۳۹۳) در زمینه ابزارهای ارزشیابی اشاره کرد. از دیدگاه معلمان بی‌دقتی معیارهای ارزشیابی در جداکردن دانش‌آموزان از یکدیگر از جمله مشکلات ارزشیابی توصیفی است. همچنین در مطالعه داودی و همکاران (۲۰۱۵) معلمان معتقدند شیوه ارزشیابی کیفی به‌خصوص در درس ریاضی مشکل است و منطبق بر محتوای کتاب نیست. از دیگر مضمون‌های پدیدارشده در تجربیات معلمان عدم نظارت، پیگیری و بی‌توجهی به جایگاه معلمان است. ارتقای عملکرد معلمان در تغییرات مستلزم حمایت اجرایی و اداری است. رفع مسائل و مشکلات معلمان در اجرا، وجود مشاوره‌های حین اجرا، دستیابی آسان به متخصصان و مشاوران، درواقع رشد و پرورش معلمان در گروه موفقیت برنامه‌های نظارتی و راهنمایی‌های آموزشی است که با برقراری ارتباط و همکاری حرفه‌ای با معلمان در ارتقای عملکرد آنان مؤثر هستند. در پژوهش شایان‌فرد (۱۳۹۰) نشان داده شد ناظران طرح ارزشیابی توصیفی از انواع روش‌های علمی نظارت و راهنمایی آموزشی بی‌اطلاع هستند که همسو با این مضمون است که معلمان از نظارت ناظران آموزشی ناراضی بودند. در پژوهش حسنی (۱۳۹۳) بیتوجهی به جایگاه معلمان از نظر معلمان، همکاری نکردن و دوری از نظرخواهی از معلمان باعث تضعیف جایگاه آنها



شده است که همسو با این پژوهش است. از اینرو باید زمینه‌های جلب مشارکت معلمان را در تصمیم‌گیری‌ها فراهم آورد. مهیاکردن شرایطی برای استفاده از نظر معلمان در سطوح ملی، حمایت اجرایی و اداری، دادن اختیار لازم به معلمان و سازوکارهای انگیزشی احتیاج به تلاش بیشتری دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر موارد ذیل پیشنهاد می‌شود:

– با توجه به یافته‌های پژوهش و گلايه بسياري از معلمان نسبت به دخالت‌های برخی از مدیران و معاونان مدارس در تعیین تکلیف و اجبار برای بیش‌برآورد یا اعلام نتایج ارزشیابی بی‌تر از وضعیت واقعی برخی از دانش‌آموزان کم‌کار، پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای فراگیر، وضعیت این مؤلفه و شرایط تحمیلی برخی از مدیران بر معلمان و اکاوی عمیق شود و تأثیرات آن در شکل‌گیری نارضایتی معلمان از نظام ارزشیابی توصیفی و کاهش کیفیت فرایند یاددهی یادگیری و کاهش انگیزه و تلاش در دانش‌آموزان، کنکاش شود. لازم به ذکر است این امر (دخالت مدیران و نگاه کارمندی به معلمان و در نتیجه تحمیل نظر و خواسته ناروای خود به ایشان برای ارزشیابی فراتر از توان دانش‌آموزان که در خط‌مشی‌های اعلامی جایگاهی نداشته است، اما به صورت اعمالی در سطح نسبتاً وسیعی در تنوعی از کارها به چشم می‌خورد)، در افت شدید جایگاه معلمان نیز اثرگذار بوده است که به نوبه خود، تبعات گسترده‌ای بر کاهش جایگاه الگوبودن معلمان و در نتیجه ناکارآمدی معلم در زمینه‌سازی برای پرورش دانش‌آموزان و ایجاد فرسودگی شغلی به همراه خواهد داشت. بنابراین پیشنهاد می‌شود نظام ارزشیابی مدیران مدارس که معلمان مدارس ارزشیابی آن را انجام می‌دهند، تدوین و عملیاتی شود. به نظر می‌رسد مدیران مدارس، از نادر یا معدود رسته‌های شغلی هستند که در کشورمان توسط زیرمجموعه خود ارزشیابی نمی‌شود یا اگر ارزشیابی شوند، به نتایج آن توجه نمی‌شود و ضرورت دارد از حالت تک‌صدایی در ارزشیابی مدیران مدارس که در حال حاضر صرفاً به صورت ارزشیابی توسط مدیران مناطق انجام می‌شود و تبعات بسیار منفی را بر عملکرد معلمان و نارضایتی و فرسودگی شغلی ایشان داشته کاسته شده و حق ارزشیابی مدیر و معاونان مدرسه توسط معلمان به عنوان فرهیختگان جامعه، در نظر گرفته شود. بنابراین لزوم تدوین و پیاده‌سازی نظام ارزشیابی مدیران مدارس مبتنی بر نظرات تمامی ذی‌نفعان به‌ویژه معلمان مدارس، دوچندان است و امید است روزی شاهد کاهش فضای تک‌صدایی در ارزشیابی مدیران مدارس باشیم.

– با توجه به یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد نظام ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی کشور

مستلزم بازنگری جدی در فرایند یاددهی و یادگیری است. وجود ضعف متعدد در یادگیری دانش‌آموزان، کاهش عمق یادگیری و ایجاد علاقه به یادگیری باید مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد. عملکرد یاددهی - یادگیری معلمان در محیط آموزشی باید با ایده‌آل‌های مطلوب و پذیرفته‌شده انطباق داشته باشد. سایر پژوهشگران می‌توانند به سنجش دیدگاه برنامه‌ریزان آموزش و پرورش و مقایسه آن به دیدگاه معلمان بپردازند و این‌گونه به تطابق هرچه بیشتر نظرات معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی کمک کنند.

– با توجه به اینکه معلمان در تغییرات به عنوان مجریان برنامه‌های آموزشی و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش هستند، اگر باورهایی منطبق با اهداف در نظر گرفته‌شده در تغییرات داشته باشند، می‌توانند با عملکرد مناسب و اثرگذار در تحقق اهداف مدنظر نظام آموزشی کمک‌کننده باشند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود نیازهای آموزشی معیاری و هنجاری آنان در تغییرات شناسایی و اولویت‌بندی شود و از نیازسازی بدون مبنا برای معلمان اجتناب شود.

– در این پژوهش تجارب زیسته معلمان در تغییرات نظام ارزشیابی بررسی شده است؛ با توجه به تغییرهای اخیر در اهداف برنامه درسی ابتدایی، محتوا و حجم کتاب‌های درسی، برنامه زمانی کلاس و روش تدریس معلمان، پژوهشگران می‌توانند سایر تغییرات برنامه درسی را از دیدگاه معلمان بررسی کنند.

## منابع

- بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سید ابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). «شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور». پژوهش های برنامه درسی، ۱(۲)، ۱-۲۸.
- پارسا، عبدالله (۱۳۸۶). «بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه های جدید درسی». مطالعات برنامه درسی، ۱(۴)، ۱۰۳-۱۳۸.
- حسنی، رفیق (۱۳۹۳). «تجربه های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی». مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۷)، ۳۳-۶۰.
- حسنی، محمد و نصرت ناهوکی، عبدالسلام (۱۳۹۳). «مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی». نوآوری های آموزشی، ۱۳(۴۹)، ۱۰۸-۱۲۴.
- حسنی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی، تهران: دفتر آموزش و پرورش ابتدایی.
- داداشی، بنفشه؛ موسی پور، نعمت اله و صفائی موحد، سعید (۱۳۹۵). «نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه درسی ریاضیات پایه هفتم». نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۷)، ۱۳۷-۱۶۶.
- داودی، رسول و شکرالهی، محبوبه (۱۳۹۰). «مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان ابتدایی مدارس شهر تهران». پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸(۲)، ۲۵-۳۵.
- روحانی، عباس و ماهر، فرهاد (۱۳۸۶). «اثر نوع ارزشیابی (توصیفی-سنتی) بر جو کلاس، ویژگی های عاطفی و خلاقیت دانش آموزان». اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۲(۴)، ۵۵-۶۹.
- شایان فرد، محسن (۱۳۹۰). بررسی شیوه نظارت بر فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). «بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی». مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۹)، ۹۹-۵۹.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). «تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی». پژوهش در نظام های آموزشی، ۹(۳۱)، ۲۵-۶۵.
- صافی، احمد (۱۳۹۰). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: سمت.

قبادی چهارراه‌گشین، کاوس؛ فانی، حجت‌اله و فلاحی، ویدا (۱۳۹۳). «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۳)، ۱۱۵-۱۲۸.

قربان‌خانی، مهدی و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). «بازنمایی ویژگی‌های استادان موفق آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران از نظر استادان و دانشجویان: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناختی». فناوری آموزش، ۱۱(۴)، ۳۲۷-۳۴۷.

کارشکی، حسین؛ مومنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۳). «مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۲)، ۱۱۴-۱۰۴.

کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۰). رقابت یا رفاقت در کلاس درس. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۱(۲)، ۱۳۹-۱۵۶.

کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی علوی‌جه، اکرم و فروغی‌ابری، احمدعلی (۱۳۹۲). «شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۲)، ۵۳-۶۸.

محمدی‌فر، محمدعلی؛ نجفی؛ محمود؛ رزم‌آرا، صمد و محمدزاده، علی (۱۳۹۰). «تأثیر ارزشیابی توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران». روان‌شناسی تربیتی، ۷(۲۰)، ۳۳-۴۹.

محمدزاده، زینب؛ صالحی، کیوان (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی». سیاست‌های راهبردی و کلان، ۳(۱۱)، ۱-۲۵.

محمدزاده، زینب؛ صالحی، کیوان (۱۳۹۵). «تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی». راهبرد، ۲۵(۷۹)، ۲۲۷-۲۵۸.

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۱). «رویکردهای حاکم بر تغییرات در نظام آموزش و برنامه‌ریزی درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی». راهبرد فرهنگ، ۵(۱۸۰، ۱۷)، ۲۷۳-۲۴۳.

میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). «بررسی موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان زنجان و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت آن». طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان زنجان.

ناطق، فائزه؛ سیفی، محمد و فیجانی، نفیسه (۱۳۹۱). «تأثیر ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی». رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳(۴)، ۱۲۹-۱۴۶.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و سیف درخشنده، سعید (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی

- دانش‌آموزان ابتدایی. علوم‌تربیتی، ۳(۱۰)، ۶۹-۸۲.
- هاشمی، شهناز (۱۳۸۵). نقش ارتباط فردی و جمعی در اشاعه نوآوری‌ها در آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۵)، ۱۱۵-۱۴۹.
- Akbari, A. & Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers Effectiveness and students. Academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Stud Home Common Sciences*, 3(2), 107-113.
- Davoodi, K.; Nateghi, F. & Faghihi, A. (2015). The Effectiveness of Descriptive Evaluation Plan from the Point of View of Sixth Grade Teachers. *European Online Journal of Natural Social Sciences*, 4(2), 401- 413.
- Faizha, A. M. (2011). School based Assessment in Malaysian school: The concerns of the English Teachers. *Journal of us-china Education Review*, 8(10), ISSN 1548-6613.
- Kemp, J. & Toperff, S. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. London: Ministry of Education: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>
- Lachiver, R. & Taradif, G.L. (2002). Teacher evaluation, student selfevaluation. *Journal of Learning Disabilities*, 13(5), 5-22.
- Leahy, S.; Lyon, C.; Thompson, M. & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.
- Leithwood, K. (2005). *Teacher working condition that matter*. Toronto: Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ostad, A. F.; Behzadi, M. H. & Shahvarni, A. (2015). Descriptive Qualitative Method of Evaluation from the Viewpoint of Math Teachers and Its Comparison with the Quantitative Evaluation (Giving scores) Method ( A Case Study on the Primary Schools for Girls in Zone 1 of Tehran City ). *Mathematics Education Trends and Research*, 1, 50 – 56.
- Rakoczy, K. & Birgit, H. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation, *Learning and Instruction*, 27, 63-73.
- Raoufi, SH., Seikhian, A. & Ebrahimzade, F. (2010). Theoretical teaching quality of faculty et al. designing a novel sheet to evaluate members based on viewpoints of stakeholders and Charles E. Glassick's scholarship principles. *Journal of Hormozgan University of Medical Sciences*. 14 (3), 167-176.
- Streubert, H. J. & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative*. Wolters Kluwer Health: I Lip-pincott Williams & Wilkins. PP: 72, 94.
- Turner, C. E. (2000). *Investigating Wash back from empirically derived rating scales: Background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools*. Paper presented at the annual language testing research colloquium, Vancouver, BC. 22'nd.