

## تجربه زیسته معلمان از اثربخشی ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی با رویکرد پدیدارشناسی

کوروش فاتح نژاد<sup>۱\*</sup>

ویدا اندیشمند<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۲۸ تاریخ چاپ: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰

### چکیده

یکی از تحولات مهم و کارآمدی که در سالهای اخیر در نظام آموزشی دوره دبستانی در حال وقوع است، ایجاد و توسعه الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. این تحول به لحاظ اهمیت و تأثیرگذاری بر کیفیت فرایند و نتیجه یادگیری دوره دبستان، بسیار مورد توجه مدیران نظام آموزشی ایران و حتی بسیاری از کشورهای دیگر است. موفقیت در توسعه و استقرار صحیح این برنامه‌ی تحولی، آثار ارزشمندی را بر مؤلفه‌های آموزشی و تربیتی مدرسه بر جای می‌گذارد. یکی از این بسترهای محیط‌های نظام آموزشی برای برنامه‌ی ارزشیابی کیفی - توصیفی، در مقطع ابتدایی، معلمان هستند. آن‌ها مجریان اصلی و تحت تأثیر آن هستند. هر طرحی که اجرا شود نقاط قوت و ضعف خود را دارد بنابراین برای بررسی ناکارآمدی این روش معلمان بهتر از هر فرد دیگر می‌تواند آن را بیان کنند. هدف تحقیق حاضر تحلیل تجربه زیسته معلمان از اثربخشی ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی است. تحقیق حاضر از نوع کیفی و به روش پدیدارشناسی است. در این تحقیق با ۱۲ نفر از معلمان زن و مرد شهرستان شیراز در مقطع ابتدایی مصاحبه شد. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد. روش مصاحبه‌ها نیمه ساختاریافته و تحلیل داده‌ها بر اساس راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی صورت پذیرفت. تحلیل و ادراک عمیق گفته‌های معلمان به شناسایی ۶ مضمون از جمله کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش آموزان ضعیف، افت شدید انگیزه در دانش آموزان مستعد، نامفهوم بودن گزاره‌های ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد برای والدین و یا دانش آموزان، دشواری تعیین سطح دانش آموزان، کم‌سودای دانش آموزان با توجه به نوع ارزشیابی، مشکلات ارزشیابی آخر ترم و جمع‌بندی آن منجر شد. در انتها پیشنهادهایی برای بهبود طرح ارائه شد.

### واژگان کلیدی

ارزشیابی توصیفی، تجربه معلمان، پدیدارشناسی، روش کیفی

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول):

k.fatehnezhad@yahoo.com

<sup>۲</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، کرمان، ایران (andishamand.vida@gmail.com)

## ۱. مقدمه

آموزش و پرورش که از نهادهای اجتماعی است و در جهت خاصی فعالیت می‌کند، هرگز نمی‌تواند از ارزشیابی بی‌نیاز گردد، پس در وجود ضرورت ارزشیابی در آموزش تردیدی نیست؛ بنابراین در هر نظام آموزشی معلمان برای تعیین رابطه بین توانایی‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان و تغییراتی که در رفتار آنان حاصل شده است و نیز به‌منظور پیش‌بینی و کنترل موقعیت‌های آموزشی ارزشیابی را انجام می‌دهند. همچنین آموزش ابتدایی پایه و اساس کلیه آموزش‌هاست. لذا شناخت ویژگی‌ها، توانایی‌ها و استعدادها دانش‌آموزان و هدایت آن‌ها به رشته موردعلاقه از مهم‌ترین و اساسی‌ترین وظایف این دوره آموزشی به شمار می‌آید. از این‌روست که در صورت وجود یک نظام ارزشیابی صحیح منطبق با استانداردهای ارزشیابی (کارآوری، قابلیت اجرا، دقت و قانونی) در هر نظام آموزشی، امکان اثربخشی و کارایی آن نظام افزایش می‌یابد (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳).

در زمینه ارزشیابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی و ارزشیابی خود، دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزشیابی جدید دیده می‌شوند که بر اساس تعریف معیارهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش‌محور به ارزشیابی قابلیت محور پایه‌گذاری شده‌اند (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶).

نتایج مطالعات مؤسسه بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی تحت عنوان تیمز<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۵ و پرلز<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۱ نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات دانش‌آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور، رتبه ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور، رتبه ۲۳ و در پیشرفت سواد خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند. عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش عمومی و امور تربیتی را نشان داد و موجب شد که شورای عالی آموزش و پرورش به معاونت آموزش عمومی مأموریت دهد تا نسبت به تهیه‌ی طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های ابتدایی اقدام کنند (سیفی مقدم، ۱۳۸۷).

نظام آموزشی کشور ایران نیز در سال‌های اخیر به لحاظ ساختاری دستخوش تغییرات فراوانی شده است که به دنبال این تغییرات، روش‌های ارزشیابی کمی به ارزشیابی کیفی و فرایند مدار سوق داده شده است که بر نقش فعال دانش‌آموز در ساخت دانش خود تأکید دارد (حسنی، ۱۳۹۳).

ارزشیابی کیفی - توصیفی بر اساس مصوبات شماره ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۱/۱۵ و شماره ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ در دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی سابق در سال ۱۳۸۱ ابتدا برای اجرا در پایه اول ابتدایی شکل گرفت و از سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲ اجرای آزمایشی آن آغاز شد. در جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ مصوبه شماره ۷۶۹ آموزش و پرورش مکلف به اجرای دوره‌ی آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در مدارس ابتدایی سراسر کشور شد (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). بعد از اجرای آزمایشی، ابتدا پایه اول و در سال‌های بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به‌طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفت و در حال حاضر نیز در تمامی پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در حال اجرا می‌باشد.

نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی باهدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی با عنایت به رویکردهای نوین در فرآیند یاددهی و یادگیری و شیوه‌های اثربخشی ارزشیابی دانش‌آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی

<sup>۱</sup> TIMSS

<sup>۲</sup> PIRRLS

آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۰-۲۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به شیوه ارزشیابی تکوینی است. برای طرح ارزشیابی توصیفی اهدافی پیش‌بینی شده بود که شامل: اصلاح روند آموزشی- یادگیری در کلاس، افزایش ماندگاری ذهنی، دوام و پایداری یادگیری، توجه به هدف‌های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیر شناختی و مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری و برنامه‌ریزی به‌منظور جبران نارسایی‌ها و کاستی‌های مربوط به پیش‌دانسته‌های آنان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری- یاددهی، ایجاد اعتماد به نقش در آنان، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان، مطلع کردن آنان از سطح عملکرد مورد نیاز، اصلاح و بهبود برنامه و وسایل آموزشی و روش‌های تدریس را معرفی کرده بود (سواری، ۱۳۹۴).

پس از اجرای سراسری ارزشیابی توصیفی، فعالیت‌هایی در زمینه‌ی رفع مشکلات و چالش‌های اجرایی و توجیه مدیران و معلمان در پذیرش و کاربرد صحیح این شیوه نوین انجام گرفت و همزمان پژوهش‌های متعددی در دانشگاه‌ها و پژوهشکده‌ها در زمینه میزان پذیرش و موفقیت آن اجرا شد (عالی و مبارک قمصری، ۱۳۹۷).

بدیهی است که اجرای هر طرحی با فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف‌هایی همراه است و طرح ارزشیابی توصیفی نیز از این قاعده مستثنی نیست. نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که نظام سنجش آموخته‌ها در آموزش ابتدایی کشور، دارای نقاط قوت، ضعف و مشکلاتی است که فقدان شناخت عمیق و ژرف نسبت به آن کاملاً محسوس است. در این پژوهش سعی می‌شود تا بدون هرگونه سوگیری، تجربه زیسته معلمان ابتدایی در اجرای کامل طرح ارزشیابی توصیفی، بازنمایی گردد.

## ۲. مبانی نظری و ادبیات پژوهش

تاکنون تحقیقاتی بسیاری در این زمینه و بررسی کارایی و نقاط ضعف و قوت آن صورت گرفته با مروری بر پژوهش‌هایی که ارزیابی میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی را بر عملکرد دانش‌آموزان هدف قرار داده‌اند، تناقضاتی آشکار می‌شود، درحالی‌که برخی پژوهش‌ها تأثیر مثبت ارزشیابی توصیفی را بر ارتقای بازدهی یادگیری گزارش کرده‌اند، تحقیقاتی نیز وجود دارد که تفاوت معناداری در عملکرد فراگیران در گروه‌های مطالعه مشاهده نکرده‌اند. این امر سبب تشدید ابهام متخصصان و مجریان امر در این زمینه می‌شود. به سبب متفاوت بودن نظام آموزشی اسلامی ایران با کشورهای دیگر و سیستم ارزشیابی و برنامه متفاوت در کلیه مقاطع تحصیلی در این پژوهش به‌جز ذکر چند مورد از تحقیقات خارجی که به بررسی کلی ارزشیابی توصیفی پرداخته‌اند، پژوهش‌های مهم در ایران آورده شده‌اند که به ایجاد یک بیش دقیق از وضعیت موجود در ایران و آموزش کیفی در نظام آموزش و پرورش ما را یاری کند. بیشتر تحقیقات تأکید بر آثار مثبت این طرح دارد که نمونه‌هایی از مهم‌ترین آن به شرح زیر است:

لی هی و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نمره دادن به آموخته‌های دانش‌آموزان به‌خودی‌خود موجب یادگیری بعدی آنان نمی‌شود. درواقع اولین کاری که دانش‌آموز انجام می‌دهد، نگاه کردن به نمره‌ی برگه‌اش و سپس نگاه کردن به نمره‌ی دانش‌آموز بغل‌دستی‌اش است.

<sup>۳</sup> Leahy et al

در بسیاری از کشورهای دنیا از جمله کشورهای اروپایی و آمریکا و برخی از کشورهای صنعتی آسیا از جمله چین و ژاپن گزارش پیشرفت دانش‌آموزان به صورت برآورد کیفی صورت گرفته و از نمره به صورت محض استفاده نشده است. بررسی نتایج مطالعات سبجانی فرد (۱۳۸۲) در این کشورها نشان داد که مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای نمره به صورت مطلق و محض برای ارزیابی تحصیلی کافی نیست. چنان‌که میدانیم فرایند ارزشیابی در کشور ما شامل ارزیابی نهایی است که در پایان آموزش به منظور سنجش پیشرفت دانش‌آموزان و انجام رتبه‌بندی صورت می‌گیرد که همان ارزشیابی کمی یا مقیاس فاصله‌ای نمره است. در این گونه ارزیابی تمام توجه معلم و دانش‌آموز معطوف به نمره است و ماحصل تمام زحمات فراگیران در یک عدد یک یا دورقمی خلاصه می‌شود (زمانی و همکاران، ۱۳۹۶: به نقل از سبجانی فرد، ۱۳۸۲).

اندرسون و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) استفاده ارزشیابی توصیفی بدون ساخت را برای رشد و پیشرفت دانش‌آموزان کافی نمی‌دانند. از نظر آن‌ها ارزشیابی توصیفی ساختمان می‌تواند موجبات رشد و پیشرفت آن‌ها را فراهم آورد. بوخارت و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) در بررسی نقش ارزیابی تکوینی در کلاس‌های جبرانی نشان دادند که انعکاس نتایج پیشرفت به دانش‌آموزان و مشاهدات نظارتی در طول اجرای آموزش می‌تواند نقش قابل توجهی را در پیشرفت دانش‌آموزان - هم در دروس عملی و هم نظری - داشته باشد.

داوودی و شکرالهی (۱۳۹۰) دریافتند که از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزشیابی دارد. همچنین در میان استانداردهای مذکور، استاندارد کارآوری نسبت به استاندارد قابلیت اجرا، مطابقت بیشتری را با ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهد، ولی سایر استانداردها تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

نتایج پژوهش بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰) نیز نشان داد که به ترتیب، عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی و عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک‌مساعی بیشترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور داشته‌اند. همچنین، از میان گویه‌های مربوط به عوامل مدیریتی، گویه ارتقاء مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان؛ از میان گویه‌های مربوط به عوامل مرتبط با معلم، گویه توجه به اصلاح و ارتقاء نگرش‌های معلمان نسبت به طرح؛ از میان عوامل فیزیکی و روانی، گویه متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح؛ و در بین عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک‌مساعی، گویه ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه، بیشترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس داشته است.

با توجه به نتایج تحقیق موسوی و مقامی (۱۳۹۱) در نگرش به خلاقیت تفاوت معناداری مشاهده شد. عملکرد دختران، بهتر از پسران بود، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان پایه پنجم داشته‌اند و همچنین دانش‌آموزانی که به روش مرسوم ارزشیابی شده‌اند در نگرش به خلاقیت، عملکرد مطلوب‌تری از دانش‌آموزانی داشته‌اند که به روش جدید ارزشیابی شده‌اند، اما در پیشرفت درسی تفاوت معناداری بین دو گروه دیده نشد.

یافته‌های پژوهش کشتی آرای و همکاران (۱۳۹۲) بیانگر آن بود که موانع و چالش‌های پیشروی طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان به ترتیب با منابع کالبدی و آموزشی، آموزش صحیح معلمان، توجیه والدین، عوامل سازمانی، میزان تناسب برنامه‌های درسی، ارتباط میان آموزش و پرورش و دانشگاه، عدم همکاری والدین، نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی

<sup>۴</sup> Anderson et al

<sup>۵</sup> Brookhart et al

توصیفی، فرآیند یاددهی و یادگیری و ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان هستند و در حیطه‌های مفاهیم جدید تعلیم و تربیت چالشی وجود ندارد.

کارشکی و همکاران (۱۳۹۲) نیز دریافتند که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی - توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که تحت سنجش ارزشیابی سنتی سنجش بودند، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

هرچند حسنی و پوزش شیرازی (۱۳۹۳) با روش تحلیل مضمون، ۳۰ نمونه از پژوهش‌های متنوع در پیشینه موضوع را بررسی کرده و نتایج مثبت و منفی، نقاط قوت و ضعف و راهکارها را جمع‌بندی و در مقوله‌های بهداشت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز، عملکرد معلم و نگرش اولیا خلاصه کرده‌اند، اما از آنجاکه روش پژوهش مذکور کیفی بوده، مقدار واقعی این اثرات واضح نیست و قابل‌مقایسه به تفکیک بازده‌های یادگیری نیست. همچنین پژوهش‌های بررسی‌شده در آن تحلیل تنوعی از پژوهش‌های نگرش سنج و سنجش اثربخشی بر عملکرد را با جامعه آماری متفاوت یعنی والدین، دانش‌آموزان، معلمان و مدیران دربرمی‌گیرد که نتایج کلی از آن استنباط می‌شود.

لذا هدف پژوهش حاضر، با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی سعی دارد تا میزان ناکارآمدی ارزشیابی توصیفی از میان تجربه و روایت معلمان مشخص شود.

### ۳. روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه به روش کیفی است و با رویکرد پدیدارشناسی صورت گرفته است. استفاده از روش پدیدارشناسی، پاسخ به این سؤال است که آیا نیازی به روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص وجود دارد (عابدی، ۱۳۸۹). بنابراین این تحقیق با رویکرد پدیدارشناسی صورت گرفته است. برای بررسی این پژوهش نمونه‌گیری به روش عمدی است و ملاک انتخاب این است که افراد حتماً پدیده موردبررسی را تجربه کرده باشند.

بنابراین مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۲ معلم زن و مرد صورت گرفت که ۶ نفر مرد و ۶ نفر آن‌ها زن بودند. همگی معلم مقطع ابتدایی شهرستان شیراز بودند. طی مصاحبه، معلمان به بیان تجربه‌های خود از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در کلاس پرداختند. مصاحبه‌های به‌صورت عمیق و بدون ساختار، در زمان‌های بیست تا سی دقیقه‌ای در مدارس و در دفتر مدرسه انجام شد. مدارس همگی در ناحیه دو شیراز قرار داشتند. مصاحبه‌ها تا زمان اشباع داده انجام شد؛ یعنی تا زمانی که نظرات جدیدی از افراد، یافت نشد و نظرات افراد تکرار می‌شدند.

بعد از پایان یافتن مصاحبه با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی (خواندن دقیق همه‌ی توصیف‌ها و نظرات مهم شرکت‌کنندگان؛ استخراج عبارت‌های مهم و مرتبط با پدیده ناکارآمدی ارزشیابی توصیفی). داده مورد تحلیل قرار گرفت.

### ۴. یافته‌ها

پس از بررسی ۱۲ مصاحبه به‌طور کامل و خواندن چندین باره آن‌ها و کنکاش در احساس ناکارآمدی ارزشیابی توصیفی در میان معلم ابتدایی ۶ مضمون به دست آمد که شامل:

- ۱- کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش‌آموزان ضعیف،
- ۲- افت شدید انگیزه در دانش‌آموزان مستعد،
- ۳- نامفهوم بودن گزاره‌های ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد برای والدین و یا دانش‌آموزان
- ۴- دشواری تعیین سطح دانش‌آموزان

۵- کم سوادى دانش آموزان با توجه به نوع ارزشیابی

۶- مشکلات ارزشیابی آخر ترم و جمع بندی آن

### تشریح یافته‌ها

#### کاهش میزان و کیفیت تلاش دانش آموزان ضعیف

دانش آموزان ضعیف تر از آنجایی که در سیستم نوین امروزه که همان سیستم ارزشیابی توصیفی است، رد نمی شوند؛ بنابراین آن‌ها تلاش خاصی انجام نمی دهند. همچنین خانواده‌ها که باید به مراقب تکالیف و نمره‌های آن‌ها باشند با توجه به این که فرد رد نمی شوند، در خود نمی بیند که پیگیر تکالیف او شوند، بنابراین دانش آموزان دیگر تلاش نمی کنند تا جایگاه خود را بهبود بخشند و شاخص بهتری را به دست بیاورند به عبارتی کم توقع شده‌اند. زیر دیگر نه خود دلیلی برای تلاش کردن می بیند نه خانواده‌های آن‌ها پیگیر وضعیت تحصیلی آن‌ها هستند.

#### افت شدید انگیزه در دانش آموزان مستعد

رقابت جز حیاتی است که باعث موتور حرکت و تلاش افراد با یکدیگر می شوند. این سیستم نوین یا همان ارزشیابی توصیفی بر مبنای کلمات توصیفی است که هر کدام دسته بزرگی از افراد را شامل می شوند. در سیستم کمی به طور کامل اختلاف میان دانش آموزان مشخص بود و هر سال تعدادی دانش آموز برجسته در کلاس حضور داشتند درحالی که الان باوجود مقایسه‌های این اختلاف برداشته شده و دانش آموزان نیازی به تلاش در خود نمی بیند و بسیاری از آن‌ها دلسرد شده‌اند. زیر هر قدر هم تلاش کنند با عده‌ای که تلاش کمتری داشته‌اند و زحمت کمتری کشیده‌اند در یک گروه قرار می گیرند بنابراین آن‌ها دلسرد شده و انگیزه‌ای برای درخشیدن ندارند.

#### نامفهوم بودن گزاره‌های ارزشیابی و نیاز به توضیح مجدد برای والدین و یا دانش آموزان

زمانی که نمره‌های کمی بودند، کارنامه‌های صادر شده همگی کمی و عددی بودند و همان عدد تفسیری از سطح و فعالیت دانش آموز نشان می داد؛ اما در سیستم ارزشیابی توصیفی شامل درس‌ها با بخش‌های گوناگون و تعدادی گویه و یا به عبارتی همان گزاره توصیفی از موقعیت دانش آموز وجود دارد. بسیاری از این گویه ها گنگ هستند یا از آنجایی که بخش بندی آن‌ها نادرست است معلمان در دادن این گویه ها به افراد دچار مشکل هستند. از طرفی در آخر ترم باید این گویه های را برای اولیا تفسیر کنند زیرا بسیاری از دانش آموزان سطح واقعی شان این گزاره‌های نمی باشند.

#### دشواری تعیین سطح دانش آموزان

وقتی سیستمی بر مبنای گزاره و یا توصیف و یا گویه باشند، افراد زیادی را می توان در یک دسته بندی قرارداد به عنوان مثال در دسته بندی بسیار خوب افراد زیادی بر مبنای آموزش سیستم کیفی قرار می گیرند؛ اما اگر نمره ها کمی بودند همان دسته بندی به چند بخش تقسیم می شود. دسته بندی افراد راحت تر صورت می گیرد و می توان دانش آموزان را سطح بندی کرد. درحالی که در این شیوه نوین سطح بندی به طور واقعی صورت نمی گیرد و افراد با سطوح مختلف ممکن است در یک دسته قرار بگیرند.

#### کم سوادى دانش آموزان با توجه به نوع ارزشیابی

دانش آموزان بسیاری با استفاده از این سیستم ارزشیابی پایه ها را یکی پس از دیگری طی می کنند، در این روش دانش آموزان دیگر مطالب درسی را از حفظ نمی کنند، بلکه سعی بر یادگیری آن‌هاست؛ اما بررسی ها و مصاحبه با معلمان موارد زیادی را نشان داده که حتی فرد بعد طی چندپایه هنوز جمع و ضرب و یا حتی الفبا را خوب یاد نگرفته است. این

نشان از یک ضعف بزرگ در این سیستم می‌باشد؛ زیرا این سیستم معلمان را تحت فشار برای اعتبار سنجی و والدین را بی‌خیال و دانش‌آموزان انگیزه خود را برای تلاش کردن از دست می‌دهند.

### مشکلات ارزشیابی آخر ترم و جمع‌بندی آن

با متنوع بودن گزاره‌های ارزشیابی توصیفی، معلمان هنوز در استفاده آن‌ها دارای مشکلاتی هستند و نتوانستند آن‌ها را به‌طور حرفه‌ای و رضایت‌بخش به کار گیرند. همچنین مدیران در امر ارزشیابی دخالت می‌کنند که این باعث دوگانگی در مدارس می‌شود؛ و اعتبار معلم زیر سؤال می‌رود. حتی نظام آموزشی با قبول شدن افرادی که هنوز سواد کافی ندارند اما به خاطر ارزیابی مدیر مدرسه آن‌ها را قبول می‌زند زیر سؤال می‌رود.

### ۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان از اثربخشی ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی با صورت گرفته است. یافته‌های این پژوهش گویای تجربه معلمان در برخورد با این پدیده و ناکارآمدی بسیار زیاد آن در امر آموزش و پرورش و تحصیل دانش‌آموزان است.

در اصل روش ارزشیابی توصیفی برای جلوگیری از استرس دانش‌آموزان به خاطر روش‌های کمی و امتحان است؛ زیرا وجود استرس در دانش‌آموزان موجب اختلال حافظه و تمرکز حواس در مواردی غش و حملات عصبی می‌شود؛ اما درست است که روش ارزشیابی توصیفی می‌تواند از این امر جلوگیری کند اما با اثرات بسیاری که مخصوصاً در کم‌سوادی دانش‌آموزان و از دست دادن انگیزه آن‌ها برای تلاش کردن و حس رقابت دارد، بسیار ناکارآمد است؛ زیرا کمی استرس و حتی رقابت برای تلاش آن‌ها ضروری است؛ اما با این روش دانش‌آموزان که در اصل سطوح مختلفی دارند و اما همه آن‌ها به یک نسبت با یکدیگر دسته‌بندی شده‌اند. این دسته‌بندی از این جهت خطرناک است که تلاش و انگیزه را از دانش‌آموزان مستعد و حتی دانش‌آموزان ضعیف می‌گردد تا بیشتر تلاش کنند و پیشرفت کنند.

گزارش‌های بسیاری از معلمان دریافت می‌شود که دیگر والدین علاقه‌ای به بررسی وضعیت تحصیلی فرزند خود نشان نمی‌دهند؛ زیرا همین که فرد رد نمی‌شود کافی است؛ زیرا آن‌ها از این توصیف‌ها راضی هستند و درک درستی از شیوه آن ندارند. آن‌ها دل خود را به همین بسیار خوب‌ها و خوب‌ها خوش کرده‌اند و فکر می‌کنند که این نسبت‌ها یعنی دانش‌آموز واقعاً خوب است اما آیا این کافی است؟ باید بگوییم خیر. معلم به ماشین گزارش‌نویسی تبدیل شده است و باید برای هر دانش‌آموز مرتب گزارش تهیه کند اما باید برای هر والدین توضیح دهد که این خوب یعنی چه یعنی آیا واقعاً خوب است؟

درنهایت باید گفت ظاهراً این برنامه نیاز به یک بازنگری کلی دارد و اینکه روش‌های ارزشیابی توصیفی و گویه تا نیاز به اصلاحاتی دارند که کارایی آن‌ها افزایش یابد زیرا هم برای والدین هم برای دانش‌آموزان نامفهوم است. باید این روش به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان قابل سطح‌بندی باشند. انگیزه هم دانش‌آموزان ضعیف و هم دانش‌آموزان قوی افزایش یابد تا بیشتر تلاش کنند. این روش باید به گونه‌ای باشد که از دخالت مدیران در دست بردن در نتایج واقعی اجتناب شود تا عزت نفس و اعتبار معلم زیر سؤال نرود.

## ۶. منابع و مآخذ

۱. بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم و مولوی، حسین، (۱۳۹۰)، شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱(۲)، ۲۸-۱.
۲. حسنی، رفیق، (۱۳۹۳)، تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۷، ص. ۳۳-۶.
۳. حسنی، محمد و پوزش شیرازی، حسین، (۱۳۹۳)، بررسی تحلیلی تحقیقات انجام‌شده در موضوع ارزشیابی کیفی توصیفی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۱)، ۵۱-۲۱.
۴. داوودی، رسول و شکر الهی، محبوبه، (۱۳۹۰)، مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی، ۸(۳۱): ۳۵-۲۵.
۵. زمانی فرد، فاطمه، کشتی آرای، نرگس، میرشاه جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۶). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱(۲۵)، ۳۹-۵۲.
۶. سواری، کریم. (۱۳۹۴). بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۲۱۱-۱۲۱.
۷. سیفی مقدم، پ. (۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، ارزشیابی توصیفی (فرایند و فراورده)، گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، خرم‌آباد، انتشارات شاپور خواست.
۸. عابدی، حیدر علی، (۱۳۸۹)، کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. فصلنامه راهبرد، ۵۴(۱۹)، ۲۲۴-۲۰۷.
۹. عالی، آمنه؛ مبارک قمصری، ریحانه. (۱۳۹۷)، فرا تحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت. ۱۳۹۷؛ ۳۴(۱): ۱۳۹-۱۵۶.
۱۰. کارشکی، حسین، مومنی مهموئی، حسین، قریشی، بهجت. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۴۰)، ۱۱۴-۱۰۲.
۱۱. کشتی آرای، نرگس؛ کریمی علویجه، اکرم؛ فروغ یابری، احمدعلی، (۱۳۹۲)، شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، ۱۰(۱۲)، ۵۳-۶۸.
۱۲. محمدی، ف؛ اخوان تفتی، م، (۱۳۸۶)، بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت‌نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲(۲۳)، مسلسل ۹۰.

۱۳. موسوی، سیده ماهرخ و مقامی، حمیدرضا، (۱۳۹۱)، مقایسه اثربخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲، ۱۴۶-۱۲۵.

۱۴. وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۸۷)، استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی). مصوبه هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.

15. Anderson, Cynthia M. English, Carie L & Hedrick, Theresa M. (2006). Use of the Structured Descriptive Assessment with Typically Developing Children. Behavior Modification, Beverly Hills: Vol. 30, Iss. 3; pg. 352.
16. Brookhart, Susan M. Moss, Connie M & Long. Beverly A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. Assessment in Education, Abingdon: Vol. 17, Iss. 1; pg. 41.
17. Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. Educational leadership. 63, PP: 19-24. Available from:

# The Effect of Staff Training on Productivity of Education Organization

Koroush Fatehnezhad<sup>\*1</sup>

Vida Andishmand<sup>2</sup>

Date of Receipt: 2019/12/19 Date of Issue: 2019/12/21

## Abstract

One of the most important and effective developments in recent years in the preschool education system is the development and development of a qualitative-descriptive evaluation model of students' academic achievement. This development is of great importance to the managers of the Iranian education system and even to many other countries in terms of the importance and impact on the quality of the process and the result of primary school learning. Success in developing and deploying this transformative program will have valuable impacts on the school's educational and educational components. One of the most important environments of the educational system for the qualitative-descriptive evaluation program is teachers. They are the main anchors and influence. Every project that has been implemented has its strengths and weaknesses so teachers can express it better than anyone else to check the inefficiency of this method. The purpose of the present study was to analyze the teachers' lived experience of the effectiveness of descriptive assessment in elementary school. The present study is a qualitative and phenomenological one. In this study, 12 male and female teachers of elementary school in Shiraz were interviewed. Purposeful sampling method was used. Semi-structured interviews were conducted and data were analyzed based on the seven-step strategy of Colaizzi. In-depth analysis and perception of teachers' statements to identify six themes, such as a decline in the quality and effort of poor students, a severe drop in the ability of talented students, the inaccuracy of evaluation statements, and the need to re-explain to parents or students, the difficulty of determining knowledge Students, students' illiteracy led to the type of evaluation, end-of-semester evaluation problems and summarization. Finally suggestions were made to improve the design.

## Keyword

Descriptive evaluation, Teachers' experience, Phenomenology, Qualitative method

1. PhD Candidate of Educational Management, Department of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Kerman Branch, Kerman, Iran (\*Corresponding Author: K.fatehnezhad@yahoo.com).

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Kerman Branch, Kerman, Iran (andishamand.vida@gmail.com).