



Investigating teachers' views on descriptive evaluation: identifying challenges and solutions

Mohammad Taghi Roodi¹, Mazaher Borna Khajeh²

1. Affiliation; PhD in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran; (Corresponding Author), Email: Mohammad.roodi@yahoo.com

2. Affiliation. Email: PhD in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. Email: mazaher.borna.kh@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article Type: Research Article	Objective: This study was conducted with the aim of identifying challenges, and ways to improve the process of descriptive evaluation from the perspective of elementary school teachers. Methods: qualitative approach and thematic analysis method were used. A semi-structured interview was used to collect information. The participants were 25 elementary school teachers of Tarom city in the academic year of 1402-1401, who were selected based on theoretical saturation, and with the purposeful sampling method. In order to analyze the collected data, thematic analysis techniques such as coding, extracting and combining themes were used. Results: In relation to the challenges of descriptive evaluation, 9 main topics including including a negligent approach to evaluation, elimination of constructive competition, overcrowding of classrooms, lack of change in teachers' attitudes, parents' lack of justification, reduction of motivation of top students, lack of fit between content and evaluation approach, ambiguity in final evaluation criteria, and an adverse change in baseline replication conditions was detected. Also, in relation to the ways to improve descriptive evaluation, there are 6 main themes, including increasing scoring ranges, using a quantitative approach in final evaluation, tailoring content, reducing classroom congestion, continuous teacher training, and diversity in the descriptive evaluation approach for elementary. Different academics were identified. Conclusion: Descriptive evaluation is faced with challenges both in providing prerequisites and in implementation, which have affected its effectiveness, and it is necessary to solve these challenges through efficient solutions. Keywords: educational evaluation, descriptive evaluation, schools, teachers.
Received Received in revised form Accepted Published online	

Cite this article: Roodi, Mohammad Taghi; Mazaher, Borna Khajeh. (2024). Investigating teachers' views on descriptive evaluation: identifying challenges and solutions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 13 (43): 19page. DOI:



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



سازمان سنجش آموزش کشور

مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۲۸۶۵ شاپا الکترونیکی: ۲۷۸۴-۰۹۴۲

بررسی دیدگاه‌های معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی: شناسایی چالش‌ها و راهکارها

محمدتقی رودی، مظاهر برنا خواجه

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Mohammad.roodi@yahoo.com

۲. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: mazaher.borna.kh@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی ضعف‌ها، چالش‌ها، و راهکارهای بهبود فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی انجام شده است.
دریافت: اصلاح: پذیرش: انتشار:	روش پژوهش: در این پژوهش، رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمونی استفاده شد و برای گردآوری اطلاعات نیز مصاحبه نیمه ساختاریافته به کار رفت. مشارکت‌کنندگان پژوهش ۲۵ نفر از معلمان ابتدایی شهرستان طارم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که بر اساس اشیاع نظری، و با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند. به‌منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری‌شده از تکنیک‌های تحلیل مضمونی همچون دسته‌بندی اطلاعات، کدگذاری، استخراج و ترکیب مضامین استفاده شد.
	یافته‌ها: براساس یافته‌های پژوهش در رابطه با چالش‌های ارزشیابی توصیفی، ۹ مضمون اصلی؛ شامل رویکرد سهل‌انگارانه نسبت به ارزشیابی، حذف رقابت سازنده، ازدحام کلاس‌های درسی، عدم‌تغییر در نگرش معلمان، توجیه نبودن والدین، کاهش انگیزه دانش‌آموزان برتر، عدم تناسب بین محتوا و رویکرد ارزشیابی، ابهام در معیارهای ارزشیابی پایانی، و تغییر نامطلوب شرایط تکرار پایه شناسایی شد. همچنین در رابطه با راهکارهای بهبود ارزشیابی توصیفی ۶ مضمون اصلی شامل افزایش طیف‌های امتیازدهی، بهره‌گیری از رویکرد کمی در ارزشیابی پایانی، متناسب‌سازی محتوا، کاهش ازدحام کلاس‌ها، آموزش مستمر معلمان و تنوع در رویکرد ارزشیابی توصیفی برای پایه‌های مختلف تحصیلی شناسایی شد.
	نتیجه‌گیری: ارزشیابی توصیفی هم از نظر فراهم نمودن شرایط مورد نیاز و هم از لحاظ اجرا با چالش‌ها و مشکلاتی مواجه است که اثربخشی آن را به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای تحت تأثیر قرار داده است و رفع نمودن این چالش‌ها از طریق راهکارهای دقیق و کارآمد ضروری است.
	واژه‌های کلیدی: ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی توصیفی، مدارس، معلمان.

استناد: رودی، محمدتقی؛ برنا خواجه، مظاهر (۱۴۰۲). بررسی دیدگاه‌های معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی: شناسایی چالش‌ها و راهکارها. *مطالعات اندازه‌گیری و*

ارزشیابی آموزشی، ۱۳ (شماره ۴۳)، ۱۹ صفحه. DOI:

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور



حق مؤلف © نویسندگان

مقدمه

نظام آموزش و برنامه‌درسی بدون اجرای مطلوب ارزشیابی عقیم می‌ماند. از این‌رو ارزشیابی به عنوان یک عنصر کلیدی در همه‌ی تقسیم‌بندی‌های عناصر برنامه‌درسی به چشم می‌خورد. نظام‌های آموزشی به‌منظور بهبود روش‌ها و راهبردهای خود از طریق انعکاس یافته‌های علمی و تجربی، به طور پیوسته به تغییر و تحول در اجزاء و عناصر مختلف آموزشی و برنامه درسی دست می‌زنند (موندال^۱ و داس^۲، ۲۰۲۱). چنانکه در منابع مختلف اشاره شده است عناصر مورد توافق در برنامه درسی شامل هدف، محتوا، موادآموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، زمان، فضا و ارزشیابی می‌باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵؛ ملکی، ۱۴۰۱). عنصر اخیر، یعنی ارزشیابی یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی است و کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را مشخص می‌کند. این مفهوم از ابعاد گوناگون مورد توجه پژوهشگران و متخصصان قرار گرفته، و تعاریف مختلفی از آن ارائه شده است. ادوینکو^۳ (۲۰۱۴) ارزشیابی را فرایند جمع‌آوری نظام‌مند شواهد به منظور تعیین اینکه آیا تغییرات مورد انتظار در یادگیرندگان اتفاق افتاده است یا نه، تعریف می‌کند. جهانیان^۴ (۲۰۱۲) آن را تخصیص نمادها به یک پدیده، به منظور مشخص کردن ارزش یا اهمیت آن پدیده، از طریق مقایسه آن با برخی استانداردهای اجتماعی، فرهنگی یا علمی می‌داند. اکومولاف^۵ (۲۰۱۷) ارزشیابی را نوعی داوری حرفه‌ای تعریف می‌کند که به فرد (ارزشیابی‌کننده) اجازه می‌دهد تا در رابطه با مطلوبیت یا ارزش یک مقدار یا اندازه^۵ قضاوت کند. اوچنتوند^۶ (۲۰۱۹) در تعریفی دیگر ارزشیابی را به‌عنوان سازوکاری تعریف می‌کند که از طریق جمع‌آوری اطلاعات معتبر و با ارزش در مورد یک برنامه، یک فعالیت، یا یک عملکرد، کارایی و اثربخشی این برنامه‌ها، فعالیت‌ها یا عملکرد را مشخص می‌کند و در نهایت اطلاعات مورد نیاز برای اتخاذ تصمیم درست و سنجیده را فراهم می‌نماید. یامبی^۷ (۲۰۲۰) معتقد است ارزشیابی به معنای تعیین ارزش یا اهمیت چیزی به منظور قضاوت یا داوری است. یکی از تعاریف نسبتاً کامل در این زمینه را سیف (۱۴۰۲) ارائه کرده است. او بر این عقیده است که ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود؛ به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند؛ و به چه میزانی؟ با ملاحظه و تامل در تعاریف ارائه‌شده می‌توان نتیجه گرفت که ارزشیابی در درجه اول یک فرایند نظام‌مند است که از طریق آن شواهد و اطلاعات مرتبط در رابطه با یک پدیده، یا برنامه یا رویداد جمع‌آوری می‌شود تا در رابطه با تحقق یا عدم تحقق اهداف مورد نظر قضاوت و داوری شود. این فرایند مستلزم ارزش‌گذاری و اختصاص نماد (کمی یا کیفی) به پدیده، رویداد یا برنامه مورد ارزشیابی است (بازرگان، ۱۴۰۲).

تبیین تمایز بین ارزشیابی آموزشی و ارزشیابی تحصیلی نیز موضوعی است که در این میان باید مورد توجه قرار گیرد. ارزشیابی آموزشی فرایندی است که به قضاوت و داوری در رابطه با ابعاد مختلف برنامه‌های آموزشی و درسی می‌پردازد در حالی که ارزشیابی تحصیلی به صورت ویژه میزان یادگیری دانش‌آموزان و دستیابی آنان به اهداف یادگیری و تحصیلی را هدف قرار می‌دهد (گالوان^۸، ۲۰۱۶). در همین راستا، هوارد^۹ و دوناقو^{۱۰} (۲۰۱۵) معتقدند ارزشیابی تحصیلی عبارت از مقایسه میزان موفقیت دانش‌آموزان با یکدیگر یا با مجموعه‌ای از استانداردها است. معلمان ارزیابی‌های را به صورت هدفمند انجام می‌دهند تا اطلاعاتی در مورد برنامه‌های خود و کیفیت اجرا و اثربخشی آن‌ها به دست آورند، میزان موفقیت یا شکست دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف یادگیری را دریابند و تصمیمات درستی در رابطه با عملکرد خود و ارتقا یا عدم ارتقا دانش‌آموزان بگیرند.

1. Mondal

2. Das

3. Odinko

4. Akomolafe

5. Desirability or value of the measure

6. Ojetunde

7. Yambi

8. Galvan

9. Howard

10. Donaghue

بدیهی است که تغییر در نظام ارزشیابی تحصیلی در مدارس به عنوان یک تغییر حساس تلقی می‌شود، چرا که ارزشیابی ضرورتی اجتناب ناپذیر برای قضاوت صحیح، تصمیم در ست و اقدام آگاهانه می‌باشد (شکوهی و قره داغی، ۱۳۸۹) و تغییر در این عنصر مهم می‌تواند ابعاد و جوانب مختلف نظام آموزشی را تحت تاثیر قرار دهد. نظام ارزشیابی سنتی و کمی که سال‌های سال در کشور ما به اجرا در آمده است کاستی‌هایی دارد که بروکهارت^۱ (ترجمه رستگار، ۱۳۹۶) در این زمینه به مواردی چون تشویق دانش‌آموزان به ارائه پاسخ‌های از پیش تعیین شده و غیر خلاقانه، عدم توجه به رابطه‌ی سنجش و یادگیری، ایجاد فاصله بین آموخته‌ها و زندگی واقعی دانش‌آموزان، و عدم توجه به خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان اشاره می‌کند. فتحی (۱۴۰۱) اظهار می‌دارد، در حوزه ارزشیابی دو پارادایم کمی و کیفی ظهور پیدا کرده‌اند و مشابه همه دوگانه‌های دیگر چون وراثت یا محیط، و علم یا ثروت این منازعه بین طرفداران ارزشیابی کمی و ارزشیابی کیفی نیز وجود داشته است و طرفداران هر رویکرد نیز مدعی برتری رویکرد مورد نظر خود را دارند. در نظام‌های آموزشی نیز این منازعه وجود داشته و گاه این منازعه به نفع یک طرف ادامه پیدا کرده و فرایندهای آموزشی و تربیتی جامعه دچار تحولاتی می‌شود. در سال‌های اخیر، یکی از مهم‌ترین تحولاتی که در نظام آموزش ابتدایی کشور ما به وجود آمده است، اجرای ارزشیابی توصیفی در این دوره تحصیلی است. ارزشیابی توصیفی در مدارس به رویکردی در ارزشیابی اشاره می‌کند که در آن معلمان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با روش‌هایی که اغلب کیفی هستند؛ ارزیابی می‌کند و نتیجه را به صورت توصیفی به دانش‌آموزان و والدین آنان گزارش می‌دهند (نیکولیک^۲ و آنتونیجویک^۳، ۲۰۱۷).

رویکرد ارزشیابی توصیفی پس از دو مرحله اجرای آزمایشی، نهایتاً در ۱۸ تیرماه ۱۳۸۷ و بر اساس رای شماره ۷۶۹ شورای عالی آموزش و پرورش مورد تصویب قطعی قرار گرفت و برای اجرا به مناطق مختلف آموزشی و مدارس کشور ابلاغ شد. هدف از این تغییر، اصلاح و بهبود کیفیت نظام ارزشیابی کشور بود (رجبی و همکاران، ۱۴۰۱). هدف اصلی ارزشیابی توصیفی، ارتقای کیفیت یادگیری و ارتقای سطح سلامت روان در محیط‌های یاددهی-یادگیری است (استادعلی و همکاران، ۲۰۱۵). با مروری بر روش‌های ارزشیابی در کشورهای مختلف، مشخص می‌شود که این نوع ارزشیابی سابقه‌ای نسبتاً طولانی دارد و کشورهای همچون ژاپن و آلمان که جزو کشورهای پیشرو در زمینه‌ی آموزشی هستند از این رویکرد ارزشیابی در مدارس ابتدایی خود استفاده می‌کنند (عساکره و بحرانی، ۲۰۱۲). احمدی و همکاران (۱۳۹۰) نیز اظهار می‌کنند که ارزشیابی توصیفی شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی و تربیتی است که اطلاعات لازم، مستند و معتبر برای شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ی فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند کارپوشه، آزمون‌ها (با تاکید بر آزمون‌های عملکردی) و مشاهدات در طول فرآیند یاددهی-یادگیری به دست می‌آید؛ تا بر اساس آن بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به یادگیری و یاددهی بهتر در فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیای دانش‌آموزان حاصل آید. از مهم‌ترین ویژگی‌های طرح ارزشیابی توصیفی می‌توان به مسئله تاکید بر ارزشیابی به مثابه ابزاری برای یادگیری، ارتقای سطح بهداشت روانی محیط، توجه به اقدامات اصلاحی، جبرانی و تکمیلی در تدریس، توجه به روند پیشرفت تحصیلی، استفاده از بازخوردهای کیفی، تاکید بر ارائه بازخوردهای پیوسته، و توجه به تفاوت‌های فردی (مرتضوی، حسینی خان، گرامی پور، ایزانلو، ۲۰۲۲) اشاره کرد. به عقیده ویدانا^۴ و همکاران (۲۰۲۳) ارزشیابی توصیفی می‌تواند به طور جامع در ارزشیابی زمینه، فرایند و برونداد موفق عمل نموده و به نگرانی‌های معلمان در مورد کیفیت دستیابی به نتایج مثبتی از فرایند یاددهی و یادگیری به دست دهد. پولادی و زمانی‌مقدم (۲۰۱۱) می‌تواند محیط فعالانه‌ای را برای دانش‌آموزان فراهم نموده و نتایج مثبتی از فرایند یاددهی و یادگیری به دست دهد. پولادی و زمانی‌مقدم (۲۰۱۱) بر این باورند که ارزشیابی کیفی-توصیفی علاوه بر این که عملکرد آموزشی را بهبود می‌بخشد، باعث کاهش استرس دانش‌آموزان شده و رضایت معلمان را نیز افزایش می‌دهد. به اعتقاد هورنی^۵ و ویت^۶ (۲۰۱۰) استفاده از ارزشیابی توصیفی می‌تواند زمینه درگیری بیشتر والدین با فرایند آموزش فرزندانشان را افزایش دهد و به بهبود یادگیری دانش‌آموزان یاری رساند.

بر اساس مطالعات انجام شده به نظر می‌رسد اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور، علی‌رغم فواید آموزشی، با چالش‌هایی از جمله ناآگاهی والدین از مبانی و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، فهم نادرست معلمان از مشارکت والدین، عهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین، شیوه‌ها و ساختار ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های آموزشی، نبود انگیزه در معلمان، عدم تناسب امکانات با برنامه‌درسی نیز مواجه است

1. Brookhart

2. Nikolic

3. Antonijevic

4. Widana

5. Hornby

6. Witte

(مرتضوی و همکاران، ۲۰۲۲؛ بیگی و همکاران، ۱۴۰۰، عزیزی و حیدری، ۱۳۹۱) که تحقق اهداف آن را با مشکل مواجه نموده است. نبوی‌زاده و دیگران (۱۴۰۰) معتقدند یکی از چالش‌های ارزشیابی توصیفی عدم تناسب بین محتوای برنامه‌درسی و ارزشیابی توصیفی است. همچنین ایشان معتقدند در بحث اجرای برنامه‌درسی بایستی امکانات مناسب با آن را تدارک دید، چرا که بدون توجه به این امکانات و عدم تدارک آنها ارزشیابی توصیفی موفقیت‌چندانی بدست نخواهد آورد. یکی دیگر از چالش‌های مطرح شده، بحث عدم همکاری، عدم مسئولیت‌پذیری و نیز ناآگاهی والدین در مورد ارزشیابی توصیفی است (سراجی، شکوری، ۱۳۹۹). عالی و مبارک قمصری (۱۳۹۷) علاوه بر موارد مذکور، پیشرفت کم دانش‌آموزان را نیز مورد توجه قرار می‌دهند و آن را یکی از مسائل و مشکلات این نوع ارزشیابی می‌دانند.

چنانکه مجبی امین و صابری (۱۳۹۸) نیز اشاره کرده‌اند، مرور پژوهش‌های انجام‌شده در رابطه با آثار و نتایج این شیوه ارزشیابی و تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، حاکی از وجود برخی تناقض‌ها در این زمینه است. در حالی که برخی پژوهش‌ها بر نتایج مثبت ارزشیابی توصیفی و نقش آن در ارتقای بازده‌های یادگیری تاکید کرده‌اند، پژوهش‌هایی نیز وجود دارند که معتقدند این شیوه ارزشیابی نتایج مثبت قابل ملاحظه‌ای نداشته است. همین امر موجب ایجاد ابهاماتی در میان متخصصان و مجریان امر شده است. فتحی (۱۴۰۱) در این زمینه معتقد است مشکلات و چالش‌های موجود از یک طرف مربوط به ماهیت دیدگاه تک بعدی به مقوله ارزشیابی است، به طوری که برخی به صورت مطلق ارزشیابی به صورت کمی را مطلوب می‌دانند و برخی دیگر ارزشیابی به شیوه توصیفی را. در صورتی که این دو شیوه می‌تواند تکمیل کننده یکدیگر باشد. از طرف دیگر کیفیت اجرای ارزشیابی توصیفی و امکانات و شرایط اجرای آن نیز قابل توجه است. به نظر می‌رسد، بخش مهمی از چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی توصیفی، ناشی از شیوه اجرای این نوع ارزشیابی است و نه لزوماً ماهیت آن. واقعیت این است که صرف اجرای رویکرد ارزشیابی توصیفی الزاماً به تحقق آثار و پیامدهای مثبت آن منجر نمی‌شود و لازم است چالش‌ها و ضعف‌های آن در گام اجرا به دقت و به صورت عمیق مورد بررسی قرار گیرد و در جهت اصلاح چالش‌های احتمالی اقدام شود. در همین راستا، مسئله اساسی پژوهش حاضر شناسایی چالش‌ها و ضعف‌های ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان و راهکارهای مرتفع نمودن این چالش‌ها و بهبود فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی است. به طور ویژه، پژوهش حاضر، در صدد پاسخ به دو سوال اساسی زیر است:

- ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی کدامند؟
- راهکارهای مرتفع نمودن ضعف‌ها و چالش‌های موجود و بهبود فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان کدامند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

بررسی و جستجوی پژوهش‌های انجام شده در حوزه موضوع پژوهش، حاکی از آن است که مطالعات و پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده است. برخی بر نقاط قوت ارزشیابی توصیفی تاکید نموده‌اند و برخی پژوهش‌ها نیز خلاءها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی را مورد بررسی و مطالعه قرار داده‌اند. در ادامه به گزیده‌ای از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

عزیزی و حیدری (۱۳۹۱) در پژوهشی که با هدف بررسی نگرش معلمان ابتدایی نسبت به ارزشیابی توصیفی با روش توصیفی-تحلیلی و در شهر سنجند انجام شده است، به این نتیجه رسیدند که این نوع ارزشیابی با ویژگی‌های دوره تحصیلی ابتدایی سازگاری دارد ولی معلمان آگاهی کلی و نسبتاً کمی در مورد ارزشیابی توصیفی دارند. آنان همچنین گزارش دادند که اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان دارای چالش‌ها و مشکلات چند بعدی است. با این حال این شیوه ارزشیابی به عنوان یک نوآوری آموزشی برای معلمان قابل قبول است. در همین راستا، کرملیان و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی پرداخته‌اند. پژوهش آنان در شهر اصفهان و با روش توصیفی و پیمایشی انجام شد. پژوهشگران در این پژوهش به مشکلاتی چون لزوم هماهنگی عناصر مختلف برنامه‌درسی با ارزشیابی توصیفی، فراهم نبودن پیش‌نیازها، شرایط، امکانات و منابع آموزشی، دانش و مهارت ناکافی مدیران و معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی، و مشکلات اجرایی ارزشیابی توصیفی به ویژه در زمینه روش و ابزار گردآوری و سامان‌دهی داده‌ها اشاره کردند. این پژوهش از جمله معدود پژوهش‌هایی است که به ارائه راهکارهایی برای بهبود ارزشیابی توصیفی و تحقق اهداف آن نیز پرداخته است. پژوهشگران در همین راستا، راهکارهایی چون بازنگری برنامه‌های درسی به ویژه محتوای دروس، فراهم نمودن امکانات، شرایط و منابع آموزشی، تدارک آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران و برگزاری برنامه‌های دانش‌افزایی، و انتقال شایستگی‌های علمی و عملی به مجریان ارزشیابی توصیفی را ارائه نمودند. آنان چنین اظهار کردند که توجه به راهکارهای فوق موجب می‌شود ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی مرتفع شود و معلمان در اجرای آن با چالش‌ها و مشکلات به مراتب کمتری مواجه شوند. در پژوهشی دیگر انتهای آرانی و همکاران (۱۴۰۰) به بررسی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از کارکردهای الگوی ارزشیابی توصیفی از طریق رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی در شهرستان‌های کاشان و آران و بیدگل پرداختند. آنان در این پژوهش به این نتیجه رسیدند که کارکردهای اصلی و مهم ارزشیابی توصیفی در مدارس عبارت از درگیر ساز بودن (جلب

مشارکت)، آشکارساز بودن و اصلاح یادگیری است. پژوهشگران بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد دادند در طراحی کتاب‌های درسی به ارزشیابی توصیفی توجه شود، به گونه‌ای که ارزشیابی و جریان یاددهی - یادگیری در هم تنیده شود. ملاحظه می‌شود که پیشنهاد آرنی و همکاران (۱۴۰۰) با راهکار پیشنهادی کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد و هر دو پژوهش بر بازنگری و اصلاح محتوای کتاب‌های درسی تأکید نموده‌اند. بیگی و همکاران (۱۴۰۰) نیز پژوهش دیگری در این رابطه انجام داده‌اند. آنان در پژوهش خود به مطالعه آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان، با رویکرد پژوهش کیفی و روش نقادی و خبرگی تربیتی پرداختند. پژوهشگران بر اساس یافته‌های پژوهش خود، چهار آسیب اصلی برای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی در حوزه نظام آموزش و برنامه درسی (شامل توقعات زیاد، نبود نظارت حرفه‌ای، راهنماهای ناموثر و فقر سرمایه‌گذاری)، چهار آسیب اصلی در حوزه عمل معلم (شامل شایستگی کم، اعتبار کم، سختی عمل و فشار سازمانی)، و همچنین چهار آسیب اصلی نیز در حوزه رفتار شاگرد (شامل کاهش انگیزه، کاهش سواد، افزایش توقع و رقابت‌های غیر مفید) را گزارش کردند. نتایج این پژوهش نیز در رابطه با شایستگی ناکافی معلمان با نتایج پژوهش کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد. مرتضوی و همکاران (۲۰۲۲) نیز طی یک پژوهش پدیدارشناسی به بررسی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی پرداختند. آنان در این پژوهش تجارب معلمان از اجرای ارزشیابی توصیفی را به صورت عمیق و با دقت مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنان شامل فهرست نسبتاً مفصلی از چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی توصیفی بود که عبارتند از: ابهام در وضعیت آموزشی دانش‌آموزان، کاهش سطح سواد دانش‌آموزان، کاهش یادگیری عمیق، کاهش توجه، افزایش سطح استرس معلمان، کمبود وقت، کمبود حمایت اجرایی و آموزشی ناکافی از معلمان، کمبود فضا و امکانات، مشکلات اجرایی و مدیریتی، پایین آمدن جایگاه معلمان، عدم دسترسی به نتایج محسوس و کمی ارزشیابی، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس، و تمرکز بر فعالیت‌های رسمی. این پژوهش، دیدگاه نسبتاً کاملی نسبت به چالش‌های ارزشیابی توصیفی فراهم می‌کند. نتایج این پژوهش نیز در موارد زیادی با پژوهش‌های قبلی همسویی دارد. البته این پژوهش مواردی چون ابهام در وضعیت آموزشی دانش‌آموز، کاهش یادگیری عمیق، کاهش توجه، افزایش استرس معلمان و پایین آمدن جایگاه آنان را نیز مورد تأکید قرار داده است. فتحی (۱۴۰۱) نیز طی پژوهشی در صدد نقد و بررسی نظام ارزشیابی بدون نمره در دوره ابتدایی بر آمده، و ارائه راهکار مناسب را نیز مورد توجه قرار داده است. وی در پژوهش خود چنین استدلال می‌کند که شیوه‌های ارزشیابی کمی یا توصیفی، بر دیگری برتری مطلق ندارد و هر یک از این رویکردها می‌تواند در صورتی که در جای مناسب مورد استفاده قرار گیرد، پیامدهای مثبتی نیز داشته باشد. او چنین نتیجه‌گیری می‌کند که ارزشیابی توصیفی و کمی می‌تواند در کنار یکدیگر مورد استفاده قرار گیرند. رجیبی و همکاران (۱۴۰۱) به آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی - توصیفی دوره ابتدایی در دوران کرونا پرداختند. محل اجرای این پژوهش که با روش پدیدارشناسی انجام شد، شهر کرج بود و به صورت ویژه بر چالش‌های ارزشیابی توصیفی در دوران کرونا تمرکز داشت. پژوهشگران در نتایج پژوهش خود به آسیب‌های مختلفی در سه حوزه اصلی یعنی دلالت‌های متناظر با عناصر برنامه‌درسی (شامل مواردی چون سنگینی حجم محتوا، شایستگی‌های ناکافی معلمان، و ...)، درک متعارض ذینفعان (شامل مواردی چون خدشه‌دار شدن مرجعیت معلم، انتقال رقابت بین دانش‌آموزی به بین والدینی و ...)، و آسیب‌های مرتبط با اجرا و ابزارهای مورد نیاز (شامل مواردی چون محدودیت در مشاهده و ثبت رفتار، ارائه سبلیک و ...) اشاره کردند. در همین راستا آنان گزارش دادند که معلمان در عملیاتی نمودن اهداف و اصول ارزشیابی توصیفی با چالش‌های متفاوتی روبه‌رو شده‌اند. پژوهش آنان هر چند چالش‌های این روش ارزشیابی در دوره کرونا و آموزش مجازی را مورد توجه قرار داد، با این حال یافته‌های قابل توجهی در رابطه با چالش‌های ارزشیابی توصیفی به صورت کلی ارائه نمود.

در رابطه با مزایا و نقاط قوت ارزشیابی توصیفی نیز پژوهش‌هایی انجام شده است. سواری (۱۳۹۴) در پژوهشی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر اهواز را مورد بررسی قرار داده است. وی در این پژوهش دیدگاه معلمان ابتدایی در رابطه با ارزشیابی توصیفی را با روش توصیفی - پیمایشی مطالعه نمود و مواردی چون تثبیت یادگیری، امکان ارزشیابی همزمان چند نفر و کاهش اضطراب دانش‌آموز را به عنوان نقاط قوت ارزشیابی توصیفی گزارش داد. در پژوهشی دیگر، بهرامی (۲۰۱۹) به ارزیابی و مقایسه تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی (کمی) بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پرداخت. این پژوهش با روش علی - مقایسه‌ای و در شهر تهران انجام شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود دانش‌آموزانی که تحت ارزشیابی توصیفی قرار می‌گیرند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش کمی ارزشیابی می‌شوند، از خود پنداره تحصیلی بهتر و مثبت‌تری برخوردارند. در نهایت، پژوهشگر بر اساس یافته‌های پژوهش، چنین نتیجه‌گیری کرد که ارزشیابی توصیفی موجب ایجاد خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان می‌شود.

در جدول ۱ خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام شده در رابطه با ابعاد مختلف ارزشیابی توصیفی و نتایج به دست آمده از این پژوهش‌ها ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه‌ی پژوهش‌های انجام شده در حوزه موضوع پژوهش و نتایج آن‌ها

عنوان پژوهش	پژوهشگر/ان	سال انجام	روش پژوهش	نتایج
آسیب شناسی ارزشیابی کیفی - توصیفی دوره ابتدایی در دوران کرونا"	رجبی و همکاران	۱۴۰۱	کیفی - پدیدارشناسی	معلمان در عملیاتی نمودن اهداف، و اصول ارزشیابی کیفی و توصیفی با چالش‌های از قبیل کاهش کیفیت ارزشیابی از آموخته‌ها و همچنین کاهش سواد دانش‌آموزان در مهارت‌های اساسی اشاره نمودند
نقدی بر نظام ارزشیابی بدون نمره در دوره ابتدایی و ارائه راهکار مناسب	محمدرضا فتحی		مطالعه کتابخانه‌ای (مروری)	رویکرد ارزشیابی بدون نمره (توصیفی) که توسط آموزش و پرورش کشور اتخاذ شده است، لزوماً قابل دفاع نیست. بهتر است از ترکیب دو دیدگاه کمی و توصیفی در نظام آموزشی استفاده کرد.
بازنمایی تجربه ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی	مرتضوی و همکاران	۲۰۲۲	کیفی - پدیدارشناسی	چالش‌های ارزشیابی توصیفی بر اساس نتایج پژوهش عبارتند از: ابهام در وضعیت آموزشی دانش‌آموزان، کاهش سطح سواد دانش‌آموزان، کاهش یادگیری عمیق، کاهش توجه، افزایش سطح استرس معلمان، کمبود وقت، حمایت اجرایی و آموزشی ناکافی از معلمان، کمبود فضا و امکانات، مشکلات اجرایی و مدیریتی، پایین آمدن جایگاه معلمان، عدم دسترسی به نتایج محسوس و کمی ارزشیابی، تعداد زیاد دانش‌آموزان، و تمرکز بر فعالیت‌های رسمی.
تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از کارکردهای الگوی ارزشیابی توصیفی	انتهاهی آرانی و همکاران	۱۴۰۰	کیفی	کارکردهای اصلی ارزشیابی توصیفی در مدارس عبارتند از: درگیری ساز بودن (جلب مشارکت)، آشکارساز بودن و اصلاح یادگیری است
آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه ریزان	بیگی و همکاران	۱۴۰۰	کیفی - نقادی و خبرگی تربیتی	آنان آسیب‌هایی برای ارزشیابی توصیفی در حوزه نظام آموزش (۴ آسیب)، عمل معلم (۴ آسیب)، و همچنین رفتار شاگرد (۴ آسیب) را گزارش کردند.
ارزیابی و مقایسه تاثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی	بهرامی	۲۰۱۹	علی - مقایسه‌ای	دانش‌آموزانی که تحت ارزشیابی توصیفی قرار می‌گیرند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش کمی ارزشیابی می‌شوند، از خود پنداره تحصیلی بهتر و مثبت‌تری برخوردارند
بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی	سواری	۱۳۹۴	توصیفی - پیمایشی	نقاط قوت ارزشیابی توصیفی عبارتند از: تثبیت یادگیری، امکان ارزشیابی همزمان چند نفر و کاهش اضطراب
نگرش معلمان ابتدایی شهر سنج نسبت به ارزشیابی توصیفی	عزیزی و حیدری	۱۳۹۱	توصیفی - تحلیلی	معلمان آگاهی کلی نسبت به ارزشیابی توصیفی دارند و این نوع ارزشیابی با ویژگی‌های دوره تحصیلی ابتدایی سازگاری دارد. اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان دارای چالش‌ها و مشکلات چند بعدی است

روش پژوهش

هدف از پژوهش حاضر بررسی چالش‌های و ضعف‌های ارزشیابی توصیفی و راهکارهای بهبود آن از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی است. برای این منظور از رویکرد کیفی پژوهش و از روش تحلیل مضمون براون^۱ و کلارک^۲ (۲۰۰۶) استفاده شده است. همان‌طور که براون و کلارک (۲۰۰۶) اشاره می‌کنند تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. در این روش، فرایندی نسبتاً منظم برای تحلیل داده‌های متنی ارائه می‌شود و داده‌های پراکنده و متنوع به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌شود.

در این پژوهش نیز با توجه به هدف پژوهش که شناسایی چالش‌های ارزشیابی توصیفی و راهکارهای بهبود این شیوه ارزشیابی از دیدگاه معلمان است، از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. پروتکل مصاحبه حول دو سوال اساسی یعنی "شما در اجرای ارزشیابی توصیفی با چه چالش‌ها و مشکلاتی هستید؟" و "به نظر شما به منظور بهبود این شیوه ارزشیابی چه اقداماتی می‌توان انجام داد" تدوین شد که اهداف اصلی پژوهش هستند. سوالات دیگر نیز حول محور این دو سوال اصلی به منظور جمع‌آوری اطلاعات بیشتر و جامع‌تر طرح شد.

محل انجام پژوهش حاضر شهرستان طارم واقع در استان زنجان بوده است. جامعه پژوهش نیز معلمان مدارس ابتدایی شهرستان طارم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، ۲۵ نفر به منظور انجام مصاحبه انتخاب شدند. چنانکه گفته شد، روش انتخاب مشارکت‌کنندگان، نمونه‌گیری هدفمند و از نوع ملاکی بود. ملاک‌های انتخاب نمونه ۵ مورد بودند که عبارتند از: الف) انتخاب بر اساس تنوع در میزان تحصیلات، ب) انتخاب از بین زنان و مردان، ج) انتخاب د) سابقه کار ط) علاقمندی و رغبت به شرکت در فرایند مصاحبه. تعداد مشارکت‌کنندگان نیز بر اساس اشباع نظری^۳ پژوهشگر مشخص شد، بدان معنا که مصاحبه‌ها تا بدانجا پیش رفت که دیگر اطلاعات تازه‌ای به دست نیاید. بر این اساس ۲۵ معلم برای مشارکت در مصاحبه انتخاب شد. مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش

شماره مصاحبه‌شونده	تحصیلات	سابقه (سال)	جنسیت	شماره مصاحبه‌شونده	تحصیلات	سابقه (سال)	جنسیت
۱	کارشناسی	۱۷	مرد	۱۴	ک. ارشد	۵	مرد
۲	کارشناسی	۲۱	مرد	۱۵	کارشناسی	۷	مرد
۳	کارشناسی	۱۵	زن	۱۶	کارشناسی	۱۲	زن
۴	ک. ارشد	۱۰	مرد	۱۷	کارشناسی	۱۵	مرد
۵	کارشناسی	۱۲	زن	۱۸	دانشجوی دکتری	۴	مرد
۶	ک. ارشد	۸	زن	۱۹	کارشناسی	۸	زن
۷	ک. ارشد	۵	مرد	۲۰	کارشناسی	۱۰	مرد
۸	کارشناسی	۱۳	مرد	۲۱	ک. ارشد	۳	زن
۹	ک. ارشد	۴	مرد	۲۲	کارشناسی	۷	مرد
۱۰	کارشناسی	۷	زن	۲۳	ک. ارشد	۴	مرد
۱۱	کارشناسی	۱۰	زن	۲۴	کارشناسی	۱۱	زن
۱۲	کارشناسی	۱۱	مرد	۲۵	کارشناسی	۱۹	مرد
۱۳	ک. ارشد	۷	زن				

۱. Braun

۲. Clarke

۳. theoretical saturation

به منظور تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها نیز از شیوه‌های مورد اشاره در تحلیل مضمون یعنی کدگذاری اطلاعات، استخراج مضامین اولیه، مضامین فرعی و اصلی و همچنین تفسیر اطلاعات استفاده شده است. در همین راستا، ابتدا محتوای مصاحبه‌ها بر اساس مفاهیم یا همان کدهای مرتبط با اهداف پژوهش دسته‌بندی می‌شوند و سپس مضامین از درون کدها استخراج و با تحلیل تفسیری توسعه می‌یابند (کمپیرا^۱، ۲۰۲۱). فرایند تحلیل اطلاعات و مقوله بندی از طریق این روش به همراه نمونه در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: فرایند تحلیل محتوای مصاحبه‌ها به همراه نمونه

نمونه محتوا/ جمله کلیدی	مضمون فرعی/ کد اولیه	مضمون اصلی	مضمون محوری / طبقه
نمونه محتوای ۱: "...در ارزشیابی کمی نمرات به صورت عددی بود و دامنه آن شامل صفر تا بیست می‌شد. گاهی وقت‌ها بچه‌ها برای نیم نمره هم کلی تلاش می‌کردند. الان ما در ارزشیابی توصیفی فقط چهار تا طیف دارم و آن همه برای دانش‌آموزان خیلی معنی دار نیست و حس رقابت در آنان را به وجود نمی‌آورد..." (مشارکت‌کننده شماره ۱۱)	روشن نبودن تفاوت بین طیف‌های نمره‌گذاری	حذف رقابت سازنده بین دانش‌آموزان	چالش‌ها و مشکلات
نمونه محتوای ۲: "...من فکر می‌کنم ارزشیابی توصیفی رقابت بین دانش‌آموزان را تا حد زیادی از بین برده است و تاثیر منفی در رشد و پیشرفت تحصیلی آنان گذاشته است چرا که دانش‌آموزان دیگر انگیزه-ای برای رقابت و تلاش بیشتر ندارند..." (مشارکت‌کننده شماره ۲۰)	کاهش انگیزه دانش‌آموزان برای رقابت		
نمونه محتوای ۳:			
نمونه محتوای ۴:			

همچنین، برای اطمینان از روایی و پایایی مطالعه، از چهار شاخص لینکلن^۲ و گوبا^۳ (۱۹۸۵) یعنی اعتبار^۴، اعتماد^۵، تایید پذیری^۶ و انتقال پذیری^۷ استفاده شد. اعتبار: برای این منظور زمان کافی برای مطالعه منابع معتبر و در دسترس اختصاص داده شد و همچنین پژوهشگران تلاش کردند در ثبت و ضبط اطلاعات دقت کافی را داشته باشند و مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی برای مصاحبه‌شونده‌ها ارسال شد تا آن را بررسی و تایید نمایند. اطمینان: برای این منظور در تمامی مراحل پژوهش یادداشت‌برداری انجام شد و جزئیات پژوهش با دقت ثبت و ضبط شد. تاییدپذیری: تمامی مستندات مربوط به پژوهش حفظ و نگهداری شده است. انتقال‌پذیری: برای این منظور یافته‌های پژوهش توسط ۳ نفر از صاحب‌نظران که در پژوهش مشارکت نداشتند، مورد بررسی قرار گرفت و تایید شد.

1. Kampira
2. Lincoln
3. Guba
4. Credibility
5. Dependability
6. Confirmability
7. Transferability

یافته‌ها

در این قسمت نتیجه‌ی تحلیل متن مصاحبه‌ها در دو بخش ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی، و راهکارهای بهبود این روش ارزشیابی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش ارائه می‌شود.

۱. **ضعف‌ها و چالش‌ها:** بر اساس تحلیل اطلاعات به دست آمده در رابطه با ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی، ۹ مضمون اصلی و ۲۳ مضمون فرعی شناسایی شد که در جدول شماره ۴ نشان داده شده‌اند. همچنین در این جدول کد مشارکت‌کننده‌هایی که در طی مصاحبه خود به مضامین فرعی و اصلی اشاره کرده‌اند نیز مشخص شده است

متن اصلی

متن اصلی

جدول ۴: ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کد مشارکت‌کننده (آگاهی‌رسان)
تضعیف مولفه ارزشیابی در مدارس	جدی نگرفتن موضوع ارزشیابی توسط دانش‌آموزان	۳، ۴، ۷، ۱۶، ۱۸، ۲۳، ۲۵
	سهل‌گیری نظام آموزشی در رابطه با ارزشیابی و نتایج آن	۳، ۴، ۷، ۱۳، ۱۶، ۲۳، ۲۵
	عدم تاثیر نتایج ارزشیابی بر ارتقا دانش‌آموز	۲، ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۳، ۲۵
حذف رقابت سازنده	روشن نبودن تفاوت بین طیف‌های نمره‌گذاری	۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۲۰، ۲۳
	کاهش انگیزه دانش‌آموزان برای رقابت	۱، ۲، ۵، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰، ۲۳
	ناتوانی این نوع ارزشیابی در ایجاد رقابت بین دانش‌آموزان	۲، ۵، ۱۳، ۱۶، ۲۳
کلاس‌های پرجمعیت	فرصت ناکافی برای کار کردن با همه دانش‌آموزان	۳، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۳
	نبود امکان شناخت عمیق از دانش‌آموزان در کلاس‌های پرجمعیت	۳، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۳
عدم تغییر نگرش معلمان متناسب با تغییر شیوه ارزشیابی	توجیه نبودن معلمان در رابطه با دلایل استفاده از ارزشیابی توصیفی	۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۵
	تداوم نگرش کمی معلمان در ارزشیابی توصیفی	۳، ۴، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۹، ۲۰
	مخالفت برخی از معلمان با ارزشیابی توصیفی	۲، ۵، ۶، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰
عدم اقتناع و توجیه والدین	آشنا نبودن والدین با مفاهیم و طیف‌های ارزشیابی توصیفی	۵، ۷، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۳، ۲۴
	انتظار والدین برای دریافت نتایج کمی از ارزشیابی	۵، ۷، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۳، ۲۴
کاهش انگیزه پیشرفت (به ویژه در دانش‌آموزان برتر)	کاهش تفاوت بین دانش‌آموزان برتر و ضعیف یا مبهم شدن این تفاوت	۷، ۸، ۱۰، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲
	بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان برتر برای تلاش بیشتر	۷، ۸، ۱۰، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴
	کاهش جو رقابت سالم بین دانش‌آموزان برتر	۳، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۹، ۲۰، ۲۳، ۲۵
ناهماهنگی ارزشیابی توصیفی	هماهنگ نبودن محتوای کتاب‌های درسی و ارزشیابی توصیفی	۱، ۷، ۹، ۱۵، ۱۶، ۲۴
	تدوین محتوای کتب درسی موجود با رویکرد ارزشیابی کمی	۱، ۳، ۷، ۹، ۱۵، ۱۶، ۲۴
ابهام در معیارهای ارزشیابی پایانی	نبود ارزشیابی پایانی در این روش ارزشیابی	۱، ۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۹، ۲۳، ۲۵
	ابهام در معیارهای ارزشیابی توصیفی (پوشه کار، دفتر ثبت فعالیت‌ها و ...)	۳، ۴، ۷، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۲۳، ۲۵

ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کد مشارکت‌کننده (آگاهی‌رسان)
تغییر نامطلوب شرایط تکرار پایه	کاهش اختیار معلم در تصمیم‌گیری در رابطه با تکرار پایه	۲، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۴
	حذف یا سخت‌تر کردن شرایط تکرار پایه	۱، ۲، ۵، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۰، ۲۴
	عدم آشنایی کامل و دقیق مدیر و والدین با دانش‌آموز جهت تصمیم‌گیری در رابطه با تکرار پایه	۱، ۲، ۵، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۴

همانطور که در جدول شماره ۴ نیز آمده است در رابطه با ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی در مدراس ابتدایی به مواردی چون ارائه رویکردی سهل‌انگارانه نسبت به ارزشیابی، حذف رقابت سازنده بین دانش‌آموزان، بالا بودن تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس، عدم تغییر نگرش معلمان متناسب با ارزشیابی توصیفی، توجه نبودن والدین در رابطه با ارزشیابی توصیفی، کاهش انگیزه دانش‌آموزان برتر، عدم تناسب بین محتوا و ارزشیابی توصیفی، عدم وجود معیار مشخص برای ارزشیابی پایانی، تغییر نامطلوب و شرایط تکرار پایه مورد اشاره قرار گرفته است، که هر یک از این مقوله‌های اصلی شامل تعدادی مقوله فرعی نیز می‌شوند. در ادامه ضعف‌ها و چالش‌های اصلی ارزشیابی توصیفی که در قالب مقوله اصلی ذکر شده است، توضیح داده می‌شود.

- **تضعیف مولفه ارزشیابی در مدارس:** مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این عقیده‌اند ارزشیابی توصیفی این پیام ضمنی را برای دانش‌آموزان دارد که "ارزیابی و نتیجه آن اهمیت چندانی ندارد" (مشارکت‌کننده ۱۸) و "هر نتیجه‌ای که به دست آید تاثیر زیادی در وضعیت تحصیلی و قبول شدن یا قبول نشدن آنان نخواهد داشت" (مشارکت‌کننده ۴). همین امر موجب می‌شود که دانش‌آموزان تلاشی برای گذراندن یک آزمون یا ارتقا از یک پایه به پایه دیگر نداشته باشند. این موضوع معلمان را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد و موجب می‌شود که آنان نیز ارزشیابی را مهم تلقی نکنند. به نظر می‌رسد از آنجا که نتایج ارزشیابی توصیفی به صورت کیفی ارائه می‌شود و فراگیران اهمیت کمتری برای نتایج آن قابل هستند، این مولفه هم جنبه قضاوتی خود را تا حدی از دست داده است و هم جنبه مدیریتی تدریس و یادگیری را. همین موضوع است که موجب نگرانی معلمان شده و این تصور را در آنان به وجود آورده که این مولفه در نظام آموزشی تضعیف شده است.
- **حذف رقابت سازنده:** هر چند در رابطه با پیامدها و نتایج مثبت و منفی رقابت، آن هم در دوران ابتدایی، اتفاق نظر وجود ندارد، با این حال مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند ارزشیابی توصیفی "با حذف رقابت سازنده بین دانش‌آموزان تاثیر منفی در رشد و پیشرفت تحصیلی آنان گذاشته است" (مشارکت‌کننده ۲۰). یکی از شرکت‌کنندگان پژوهش در رابطه با چگونگی حذف رقابت از طریق ارزشیابی توصیفی چنین توضیح می‌دهد: "در ارزشیابی کمی نمرات به صورت عددی بود و دامنه آن شامل صفر تا بیست می‌شد. گاهی وقت‌ها بچه‌ها برای نیم نمره هم کلی تلاش می‌کردند. الان ما در ارزشیابی توصیفی فقط چهار تا طیف دارم و آن همه برای دانش‌آموزان خیلی معنی دار نیست و حس رقابت در آنان را به وجود نمی‌آورد" (مشارکت‌کننده ۱۱). رقابت مثبت و سازنده بین دانش‌آموزان موجب ایجاد انگیزه پیشرفت و تلاش بیشتر در راستای اعتلا و ارتقای تحصیلی آنان می‌شود. با توجه به دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان به نظر می‌رسد ارزشیابی توصیفی، نتوانسته است شرایط رقابت سالم و سازنده بین دانش‌آموزان را به وجود آورد.
- **کلاس‌های پرجمعیت:** به باور مشارکت‌کنندگان پژوهش لازمه‌ی ارزشیابی توصیفی موثر و کارآمد، این است که معلم با دانش‌آموزان ارتباط نزدیک برقرار کند و به صورت عمیق بر فعالیت‌ها و تلاش‌های تحصیلی آنان نظارت کند. این درحالیست که در برخی کلاس‌ها تعداد دانش‌آموزان بسیار زیاد است و معلم زمان کافی برای دستیابی به این هدف را ندارد. یک یاز مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه می‌گوید: "موضوع این است که برای اینکه ما بتوانیم با توجه به اهداف ارزشیابی کیفی کار کنیم و به فرایند یادگیری و تلاش دانش‌آموزان امتیاز دهیم باید فرصت و زمان کافی داشته باشیم که از نزدیک با بچه‌ها کار کنیم. وقتی مثلا در یک کلاس ۳۵ نفر یا ۴۰ نفر دانش‌آموز داریم عملا انجام این کار غیر ممکن است" (مشارکت‌کننده ۷). تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس درس موجب می‌شود که معلم نتواند زمان و انرژی کافی برای کار با تک تک دانش‌آموزان را داشته باشد اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی با مشکل مواجه شود و تحقق اهداف آن نیز تحت تاثیر قرار گیرد.
- **عدم تغییر نگرش معلمان متناسب با تغییر شیوه ارزشیابی:** شرکت‌کنندگان پژوهش معتقدند هنوز معلمان نسبت به مقوله ارزشیابی دیدگاه کمی دارند و آمادگی ذهنی برای ارزشیابی توصیفی پیدا نکرده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه معتقد است: "برای اینکه ارزشیابی توصیفی به درستی اجرا شود و یک تغییر و تحولی به معنی واقعی اتفاق بیفتد، باید همراه با تغییر روش ارزشیابی، نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی نیز تغییر کند. ما ارزشیابی توصیفی انجام می‌دهیم در حالی که هنوز نگاه کمی به نتایج یادگیری داریم"

(مشارکت‌کننده ۶). یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان پژوهش نیز این موضوع را مورد تاکید قرار می‌دهد و می‌گوید: "اینکه معلمان هنوز نسبت به ارزشیابی توصیفی توجه نکرده‌اند و اصلاً به صورت کلی ارزشیابی را با نمره دادن و نتایج کمی می‌شناسند، خودش مشکل ایجاد می‌کند. (مشارکت‌کننده ۱۹). بر این اساس، عدم تغییر نگرش معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی، و به نوعی مقاومت ذهنی آنان در مقابل کیفی یا توصیفی بودن ارزشیابی یکی از چالش‌های مهم اجرای اثربخش ارزشیابی کیفی در مدارس ابتدایی است. ممکن است این عدم تغییر نگرش هم ناشی از آموزش ناکافی معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی باشد و هم کارکرد ارزشیابی به عنوان یک ابزار قضاوت و کنترل کلاس درس.

- **عدم اقناع و توجیه والدین:** یکی دیگر از چالش‌های مورد توجه مشارکت‌کنندگان پژوهش در زمینه‌ی عدم توجیه والدین در رابطه با ارزشیابی توصیفی است. والدین درک کاملی از ارزشیابی توصیفی و نتایج آن ندارند و عموماً به دنبال نتایج کمی آزمون‌های فرزندان خود هستند. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش چنین می‌گوید: "اکثر پدر و مادرها وقتی به مدرسه مراجعه می‌کنند انتظار دارند که ما نمره دقیق فرزندان را به آنان اعلام کنیم. انگار آن‌ها تصور می‌کنند که ما نمرات را داریم و به آن‌ها نمی‌گوییم" (مشارکت‌کننده ۱۲). والدین اغلب انتظار دارند وضعیت تحصیلی کودکان به روش سنتی و از "طریق اعلام نمره دقیق کمی" (مشارکت‌کننده ۲۴) به آنان گزارش شود تا بتوانند درک درستی از وضعیت فرزند خود داشته باشند.

- **کاهش انگیزه پیشرفت (به ویژه در دانش‌آموزان برتر):** مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این عقیده‌اند که ارزشیابی توصیفی موجب کاهش انگیزه دانش‌آموزان با استعداد و نخبه در کلاس‌های درس می‌شود و آنان انگیزه کافی برای رقابت با یکدیگر را از دست می‌دهند. یکی از شرکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه چنین توضیح می‌دهد: "..... اغلب بچه‌های با استعداد و برتر ما در معدل‌های بالا مثلاً فرض کنید بالای ۱۸ با یکدیگر رقابت می‌کنند و برای پیروزی در این رقابت گاهی حتی ۲۵٪ نمره هم تأثیر گذار است. حالا شما فرض کنید بر اساس ارزشیابی توصیفی ما فقط ۴ طیف نمره گذاری داریم و مثلاً برای نمرات بالای ۱۷ همه به صورت خیلی خوب گزارش می‌شود. معلوم است که دانش‌آموزان با هوش و استعداد دیگر انگیزه رقابت را از دست می‌دهند (مشارکت‌کننده ۲۰). مشارکت‌کنندگان اظهار می‌کنند این موضوع یکی از ضعف‌های اصلی این شیوه ارزشیابی است؛ چالشی که "... یا به خود ارزشیابی توصیفی مربوط است و یا روش اجرای ما در نظام آموزشی خودمان؛ و اگر اینطور است باید آن را اصلاح کنیم (مشارکت‌کننده ۲۲). همانطور که پیش‌تر هم اشاره شد وجود رقابت سازنده و مثبت بین دانش‌آموزان می‌تواند مفید و مثمر ثمر باشد و این امر نیاز به انگیزه کافی برای تلاش و پیشرفت تحصیلی دارد ولی از آنجا که در ارزشیابی توصیفی، فاصله فراگیران با یکدیگر چندان قابل توجه و ملموس نیست، آنان برای رقابت با یکدیگر و تلاش بیشتر انگیزه کافی پیدا نمی‌کنند.

- **ناهماهنگی محتوا با اهداف ارزشیابی توصیفی:** چالش دیگری که در رابطه با اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی وجود دارد و مورد تاکید مشارکت‌کنندگان پژوهش بوده است، مسئله عدم تناسب محتوای کتاب‌های درسی با اهداف و الزامات ارزشیابی توصیفی است. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه توضیح می‌دهد: "موضوع این است که محتوای کتاب‌های درسی برای ارزشیابی کمی پیش‌بینی شده است و تناسبی با ارزشیابی توصیفی ندارد. بهتر است که این‌ها باهم تناسب داشته باشند. محتوا باید طوری تدوین شود که بتوان از طریق ارزشیابی توصیفی بچه‌ها را ارزیابی کرد. الان این‌طور نیست و به نظرم کتاب‌های درسی باید بازنگری شوند" (مشارکت‌کننده ۹). تناسب و سازگاری عناصر مختلف برنامه‌های درسی از قبیل محتوا، روش تدریس و روش ارزشیابی می‌تواند موجب تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری شود و تحقق اهداف برنامه‌های درسی را بیش از پیش امکان‌پذیر سازد، بر همین اساس، عدم وجود این هماهنگی در حال حاضر به عنوان یکی از چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی محسوب می‌شود.

- **ابهام در معیارهای ارزشیابی پایانی:** از جمله چالش‌های مهم دیگر ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی عدم وجود معیار مشخص برای ارزشیابی پایانی است. از آنجا که "دیگر ارزشیابی پایانی وجود ندارد، یا همان امتحان پایان ترم از دانش‌آموزان گرفته نمی‌شود ما نمی‌دایم بر چه اساسی باید قضاوت و ارزیابی خود را ارائه کنیم" (مشارکت‌کننده ۱). در ارزشیابی کمی، معلمان بر اساس نمرات ارزیابی پایان ترم یا سال تحصیلی در رابطه با وضعیت تحصیلی دانش‌آموز و ارتقای او قضاوت و تصمیم‌گیری می‌کردند، در حالی که در حال حاضر معیار مشخصی برای این ارزیابی و تصمیم‌گیری وجود ندارد. "برخی از معلمان کارپوشه تحصیلی را معیار قرار می‌دهند برخی دیگر دفتر یادداشت‌های روزانه را؛ واقعیت این است که خلاءهایی وجود دارد و تصمیم‌ها بر اساس معیار مشخص گرفته نمی‌شود" (مشارکت‌کننده ۸). نبود معیار مشخص و روشن برای ارزیابی پایانی معلم، دقت و شفافیت در ارزشیابی را که یکی از شروط لازم هر نوع ارزیابی است، زیر سوال می‌برد. لازم است مجریان و سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزی‌های مورد نیاز انجام شده و آموزش لازم به معلمان ارائه شود؛ حتی شاید مطلوب باشد (چنانکه در بخش‌های دیگر گفته خواهد شد) از ابزارهای کمی برای ارزشیابی پایانی استفاده شود.

- ۱- **تغییر نامطلوب شرایط تکرار پایه:** در روش ارزشیابی توصیفی، تکرار پایه تقریباً وجود ندارد و یا به سختی امکان‌پذیر است. در رویکرد قبلی، معلم بر اساس نتایج ارزشیابی‌ها و شناخت از دانش‌آموز در این رابطه تصمیم می‌گرفت ولی در روش ارزشیابی توصیفی، معلم در این رابطه تصمیم نهایی را نمی‌گیرد و نظر مدیر مدرسه و والدین نیز تاثیر گذار است. مشارکت‌کنندگان پژوهش، این تغییر در رابطه با شرایط تکرار پایه و ارتقا را مطلوب نمی‌دانند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: "الان طبق این روش ارزشیابی تقریباً دیگر تکرار پایه نداریم و بچه‌ها می‌دانند که مردود نمی‌شوند. خوب به نظر تان دیگر تلاشی برای گذراندن یک پایه تحصیلی و موفقیت تلاش می‌کنند؟!" (مشارکت‌کننده ۲۴). یکی دیگر از شرکت‌کنندگان کاهش اختیار معلم در تصمیم‌گیری برای تکرار و ارتقا را مورد توجه قرار می‌دهد و این موضوع را به عنوان یک ضعف و چالش در ارزشیابی توصیفی مورد تاکید قرار می‌دهد: "قبلاً من به عنوان معلم طبق شناختی که از دانش‌آموزان داشتم و همچنین با توجه به نتیجه ارزیابی پایانی، در مورد ارتقا یا تکرار پایه تصمیم می‌گرفتم، در حالی که الان دیگر من به عنوان معلم تصمیم‌گیرنده نیستم و مدیر و والدین که به احتمال خیلی زیاد شناخت عمیقی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز ندارند در این رابطه نظر می‌دهند" (مشارکت‌کننده ۲).
۲. **راهکارهای اصلاح و بهبود ارزشیابی توصیفی:** بر اساس یافته‌های پژوهش و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌ها، در رابطه با راهکارهای اصلاح و بهبود ارزشیابی توصیفی، ۶ مضمون اصلی و ۱۶ مضمون فرعی استخراج شد. این مضامین به همراه کد مصاحبه‌های مرجع، در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول ۵: راهکارهای پیشنهادی معلمان برای اصلاح و بهبود ارزشیابی توصیفی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کد مشارکت‌کننده (آگاهی‌رسان)
افزایش طبف‌های امتیازدهی	ارائه بازخورد واقعی تر از طریق ایجاد طبف‌های بیشتر برای ارزشیابی	۱، ۴، ۷، ۸، ۱۰، ۱۶، ۲۰، ۲۴
	تمایز نسبی بین دانش‌آموزان برتر و دانش‌آموزان ضعیف از طریق طبف‌های ارزشیابی گسترده/تر	۲، ۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۷، ۲۳، ۲۵
	اضافه کردن طبف عالی به طبف‌های موجود ارزشیابی توصیفی	۱، ۷، ۱۰، ۲۰، ۲۴، ۲۵
بهره‌گیری از رویکرد کمی در ارزشیابی پایانی	اجرای آزمون پایانی به صورت کمی و ارائه بازخورد معنادار به دانش‌آموزان	۳، ۶، ۷، ۱۲، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۲
	ایجاد انگیزه مطالعه بیشتر در دانش‌آموزان از طریق ارزشیابی پایانی کمی	۲، ۷، ۹، ۱۲، ۲۰، ۲۱
	ارائه نتایج ملموس‌تر و قابل درک‌تر به والدین از طریق ارزشیابی پایانی کمی	۲، ۳، ۶، ۱۲، ۲۲
بازنگری محتوا بر اساس اقتضائات ارزشیابی توصیفی	اصلاح محتوا و سرفصل‌های دروس با توجه به اهداف ارزشیابی توصیفی	۱، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۹، ۲۳، ۲۵
	اصلاح محتوا به منظور تسهیل اجرای ارزشیابی توصیفی برای معلمان	۱، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۲۳، ۲۵
کاهش ازدحام کلاس‌های درس	کاهش ازدحام دانش‌آموزان در کلاس‌های درس لازم تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی	۲، ۳، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰
	ایجاد زمان و فرصت کافی برای معلمان به منظور تخصیص زمان بیشتر به هر یک از دانش‌آموزان	۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۲۰
آموزش مداوم و مستمر معلمان	توجه معلمان در رابطه با کارایی ارزشیابی توصیفی	۴، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۵
	پاسخ به چالش‌ها و ابهامات معلمان	۱، ۴، ۱۰، ۱۱، ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۲۳

آموزش شیوه‌های جدید در ارزشیابی توصیفی	۱۰، ۱۱، ۱۷، ۲۵
توانمندسازی مستمر علمی و فنی معلمان برای اجرا	۴، ۹، ۱۳، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۳
انواع در رویکردهای ارزشیابی	۲، ۷، ۹، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۳
در پایه‌های مختلف تحصیلی	۲، ۷، ۹، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۳
اجرای ارزشیابی کیفی و کمی با توجه به سطح رشد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان	
اجرای ارزشیابی کیفی برای پایه‌های اول، دوم و سوم و ارزشیابی کمی برای پایه‌های بالاتر	

- بر اساس اطلاعات ارائه شده در جدول شماره ۵، مشارکت‌کنندگان پژوهش به راهکارهایی چون افزایش طیف‌های موجود ارزشیابی توصیفی، برگزاری آزمون (ارزشیابی) پایانی به صورت کمی، اصلاح و متناسب سازی محتوا بر اساس اهداف ارزشیابی توصیفی، تلاش در جهت کاهش ازدحام کلاس‌های درس، آموزش مداوم و مستمر معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی و اجرای ارزشیابی توصیفی برای پایه‌های پایین و ارزشیابی کمی برای پایه‌های بالا جهت اصلاح و بهبود ارزشیابی توصیفی در مدارس ارائه شده است که به توضیح هر یک از این راهکارها پرداخته می‌شود.
- **افزایش طیف‌های امتیازدهی:** در حال حاضر از ۴ طیف «خیلی خوب»، «خوب»، «قابل قبول»، و «نیاز به تلاش بیشتر» برای امتیازدهی در ارزشیابی توصیفی استفاده می‌شود. مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند این طیف‌های چهارگانه به خوبی نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تفاوت‌های موجود نیستند. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش چنین اظهار می‌کند: «بر اساس ارزشیابی توصیفی، ما فقط می‌توانیم سطح رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در چند گروه محدود تقسیم بندی کنیم و این نمی‌تواند نشان‌دهنده واقعیت باشد. البته من به تقسیم بندی و جدا کردن بچه‌ها اعتقادی ندارم ولی مسئله این است که ارزشیابی باید ابزاری به ما بدهد که بتوانیم واقعی‌ترین و دقیق‌ترین بازخورد را به فراگیر بدهیم» (مشارکت‌کننده ۸). شرکت‌کننده دیگری نیز موضوع افزایش طیف «عالی» به ارزشیابی توصیفی را مطرح می‌کند و می‌گوید: «به نظر من حداقل باید یک طیف عالی نیز برای امتیازبندی ارزشیابی توصیفی در نظر گرفته شود. من فکر می‌کنم این موضوع تا حدی بتواند انگیزه رقابت و پیشرفت در دانش‌آموزان را افزایش دهد» (مشارکت‌کننده ۱۸). به نظر می‌رسد این راهکار در تناظر با چالش "عدم انگیزه فراگیران برای رقابت سازنده" توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش ارائه شده است. افزایش سطوح امتیازات ارزشیابی توصیفی هم می‌تواند تفاوت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی را دقیق‌تر نشان دهد و هم می‌تواند انگیزه لازم برای تلاش بیشتر و رقابت سازنده را فراهم نماید.
- **بهره‌گیری از رویکرد کمی در ارزشیابی پایانی:** یکی دیگر از راهکارهایی که توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش مطرح می‌شود، برگزاری آزمون پایانی به صورت ارزشیابی کمی - سنتی است. یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «من فکر می‌کنم بهتر باشد آزمون پایانی را کمی برگزار کنیم. اینطوری می‌توانیم تصمیم بهتری در رابطه با دانش‌آموز بگیریم» (مشارکت‌کننده ۳). یکی دیگر شرکت‌کنندگان پژوهش نیز این راهکار را بیان می‌کند و در توضیح آن چنین می‌گوید: «به نظر من ارزشیابی پایانی باید کمی باشد. فکر می‌کنم اگر اینطور باشد دانش‌آموزان انگیزه مطالعه و یادگیری بیشتری خواهند داشت و رقابت نیز تا حدی بین بچه‌ها به وجود می‌آید» (مشارکت‌کننده ۹). در بخش چالش‌های ارزشیابی توصیفی در مدارس به مسئله عدم وجود معیارهای مشخص برای ارزشیابی پایانی اشاره شد. به نظر می‌رسد برگزاری ارزشیابی پایان نیمسال یا سال تحصیلی به صورت کمی، علاوه بر مرتفع نمودن مشکل فوق، به انتظارات و خواسته‌های والدین در این زمینه نیز پاسخ می‌دهد و آنان نیز درک درست و دقیق‌تری از وضعیت پیشرفت تحصیلی فرزند خود به دست می‌آورند.
- **بازنگری محتوا بر اساس اقتضائات ارزشیابی توصیفی:** در بخش مربوط به چالش‌های ارزشیابی توصیفی، مسئله عدم تناسب محتوا با اهداف و الزامات ارزشیابی توصیفی به عنوان یک چالش مطرح شد. حال، مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند، در راستای بهبود این شیوه ارزشیابی، «محتوا باید مورد اصلاح و بازنگری قرار گیرد» (مشارکت‌کننده ۹) و با اهداف ارزشیابی توصیفی هماهنگ شود. یکی از شرکت‌کنندگان پژوهش معتقد است: «اگر محتوای کتاب‌های درسی بر اساس ارزشیابی توصیفی مورد اصلاح قرار گیرد، بخشی از چالش‌های موجود حل خواهد شد و معلم نیز در این بین سردرگم نخواهد شد» (مشارکت‌کننده ۳). بر این اساس، لازم است مسئولان برنامه‌ریزی و بازنگری کتب درسی در راستای ایجاد این تناسب و هماهنگی اقدامات مورد نیاز را جهت اصلاح کتاب‌های درسی انجام دهند.
- **کاهش ازدحام کلاس‌های درس:** مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند به منظور اجرای مطلوب ارزشیابی کیفی و تحقق اهداف آن، باید تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس درس تعدیل شود. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه می‌گوید: «اگر ازدحام دانش‌آموزان در کلاس‌های درس به حد استاندارد و قابل قبول برسد، معلم فرصت و زمان کافی برای کار و تعامل با دانش‌آموزان را خواهد داشت و در اجرای

مطلوب ارزشیابی توصیفی نیز موفق‌تر خواهد بود» (مشارکت‌کننده ۱۵). این امر در بخش چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی نیز مورد توجه مشارکت‌کنندگان بوده است. بر این اساس، کاهش جمعیت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس نیز به عنوان یکی از راهکارهای بهبود ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی محسوب می‌شود و می‌تواند کیفیت اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس را بهبود بخشد.

- **آموزش مداوم و مستمر معلمان:** یکی دیگر از راهکارهایی که در راستای بهبود ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی مطرح می‌شود، آموزش مستمر و مداوم معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی است. مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند: «معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی و ابعاد مختلف آن اغلب با مشکلاتی مواجه می‌شوند و لازم است که به این چالش‌ها و مشکلات پاسخ داده شود» (مشارکت‌کننده ۱۰). به نظر می‌رسد این امر می‌تواند به مرور مخالفت‌ها و مقاومت‌های احتمالی معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی را نیز کاهش دهد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه چنین توضیح می‌دهد: «ممکن است شیوه‌های اجرا و ابزارهای تازه‌ای در حوزه ارزشیابی توصیفی توسط متخصصان در سطح کشور یا حتی در سطح دنیا مطرح شود. یا مثلاً ضعف‌های این روش ارزشیابی مرتفع گرد و خیلی از مسائل دیگر به نظرم باید معلمان آموزش مستمر و مداوم دریافت کنند و دانش و مهارتشان در رابطه با ارزشیابی توصیفی ارتقا یابد» (مشارکت‌کننده ۲۰). هر چند عدم آموزش معلمان یا ضعف مهارت و توانایی معلمان در بخش چالش‌ها مورد توجه مشارکت‌کنندگان پژوهش نبوده است، با این حال آنان آموزش مستمر و مداوم معلمان را به عنوان یکی از راهکارهای بهبود ارزشیابی توصیفی بیان نموده‌اند. مسلم است که آموزش منظم و مستمر معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی و ارتقا سطح شایستگی و مهارت‌های آنان در این رابطه، اجرای مطلوب و اثربخش این شیوه ارزشیابی را تسهیل خواهد کرد.

- **تنوع در رویکردهای ارزشیابی بر اساس پایه‌های مختلف تحصیلی:** راهبرد دیگری که توسط برخی از مشارکت‌کنندگان مطرح شده است، در رابطه با استفاده از روش‌های گوناگون ارزشیابی در پایه‌های مختلف است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه چنین توضیح می‌دهد: «به نظرم ارزشیابی توصیفی برای پایه‌های اول تا سوم که هنوز رشد شناختی و روانی کافی ندارند خوب است و جواب می‌دهد، ولی برای پایه‌های چهارم تا ششم بهتر است همان ارزشیابی کمی استفاده شود» (مشارکت‌کننده ۲). اعتقاد این گروه از شرکت‌کنندگان بر این است که دانش‌آموزان پایه‌ای بالاتر چون به اندازه کافی به رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی رسیده‌اند و مسئله رقابت، شکست، و موفقیت برای آنان قابل درک‌تر است، بهتر است ارزشیابی کمی برای آنان اجرا شود. شرکت‌کننده‌ی دیگری به همین موضوع اشاره می‌کند و معتقد است که «ارزشیابی کمی برای پایه‌های پایین‌تر خوب است و ارزشیابی کمی برای پایه‌های بالاتر» (مشارکت‌کننده ۲۱). هر رویکردهای کمی و کیفی در ارزشیابی تحصیلی دارای نقاط ضعف و قوت خاص خود هستند و استفاده از این رویکردها با توجه به اقتضائات و شرایط یادگیری و یادگیرنده نکته مهمی است که باید مورد توجه برنامه‌ریزان و متخصصان آموزشی قرار گیرد. چنانکه گفته شد ارزشیابی توصیفی در سنین کم و پایه‌های تحصیلی پایین‌تر می‌تواند مفید واقع شود ولی در پایه‌های بالاتر تحصیلی در دوره ابتدایی بهتر است از رویکرد کمی نیز برای ارزشیابی استفاده شود.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، چالش‌ها و مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی و راهکارهای بهبود آن از دیدگاه معلمان مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس یافته‌های پژوهش در رابطه با چالش‌ها و ضعف‌های این رویکرد ارزشیابی به مواردی چون رویکرد سهل‌انگارانه نسبت به ارزشیابی، حذف رقابت سازنده بین دانش‌آموزان، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس، عدم تغییر نگرش معلمان، توجه نبودن والدین در رابطه با ارزشیابی توصیفی، کاهش انگیزه دانش‌آموزان برتر، عدم تناسب بین محتوا و ارزشیابی توصیفی، عدم وجود معیار مشخص برای ارزشیابی پایانی، و تغییر نامطلوب شرایط تکرار پایه اشاره شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند این چالش‌ها و مشکلات موجب کاهش اثربخشی ارزشیابی توصیفی می‌شود و موجب می‌گردد اثرات مفید و مثبت این رویکرد تحت الشعاع قرار گیرد.

مشکلات و چالش‌های اشاره شده در پژوهش حاضر، در پژوهش‌های دیگری نیز مورد توجه قرار گرفته است. از جمله نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های ویدانا و همکاران (۲۰۲۳)، رجبی و همکاران (۱۴۰۱)، مرتضوی و همکاران (۲۰۲۲)، اکبری‌پور (۱۳۹۹) و سراجی و شکوری (۱۳۹۹) همخوانی دارد. ویدانا و همکاران (۲۰۲۳) در رابطه با چالش‌های ارزشیابی توصیفی به زمانبر بودن، کاهش انگیزه دانش‌آموزان و آگاهی کم والدین از فرایند ارزشیابی توصیفی اشاره می‌کنند. همانطور که در بالا اشاره شد مسئله کاهش انگیزه فراگیران و آگاهی کم والدین در رابطه با ارزشیابی توصیفی در پژوهش حاضر نیز مورد تاکید قرار گرفت. آشکار است که نبود انگیزه کافی در فراگیران می‌تواند تمامی ابعاد برنامه درسی و در کنار آن ارزشیابی را به عنوان یکی از مولفه‌ها و ارکان اساسی آن تحت تاثیر قرار دهد. دانش‌آموزان بدون انگیزه کافی، همراهی لازم را در

بحث ارزشیابی نخواهند داشت و در این صورت، ارزشیابی با چالشی بزرگ مواجه خواهد شد. بنابراین به نظر می‌رسد، یکی از مسایلی که بایستی مورد توجه قرار گیرد بحث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت همراهی با اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس و کلاس‌های درسی است. رجبی و همکاران (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود که بر آسیب‌های ارزشیابی توصیفی در دوره کرونا پرداختند بر کاهش کیفیت ارزشیابی و کاهش سواد دانش‌آموزان اشاره کردند. این پژوهشگران به نوعی موضوع جدی نگرفتن امر ارزشیابی توصیفی توسط فراگیران و حتی معلمان را مورد توجه قرار می‌گیرند و معتقدند این امر موجب می‌شود فراگیران تلاش چندانی برای پشت سر گذاشتن ارزشیابی دروس نداشته باشند. مرتضوی و همکاران (۲۰۲۲) معتقدند ارزشیابی توصیفی موجب می‌شود، انگیزه دانش‌آموزان برای رقابت تحصیلی کاهش یابد و در نتیجه در برخی موارد پیشرفت تحصیلی بعضی از دانش‌آموزان آسیب ببیند. همچنین بروکهارت (۲۰۱۳) عدم آگاهی والدین از فرایند ارزشیابی کیفی و توصیفی را یکی از چالش‌های این نوع ارزشیابی می‌داند و بر آگاه‌سازی ایشان در ابتدا و در طول سالتحصیلی تاکید دارد. نتایج پژوهش سراجی و شکوری (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که چالش‌های ارزشیابی توصیفی به دو دسته عمومی و اختصاصی تقسیم بندی می‌شود. از مهم‌ترین چالش‌های ارزشیابی توصیفی از دیدگاه ایشان می‌توان به ناآگاهی والدین از ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، عدم تعهد و مسئولیت‌پذیر نبودن ایشان به ارزشیابی توصیفی و ضعف در ساختار، اشاره نمود. با نگاهی عمیق‌تر به ضعف‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی، به نظر می‌رسد بسیاری از ضعف‌ها و چالش‌های پیش‌روی معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی، به کیفیت برنامه‌ریزی و نوع اجرای این روش ارزشیابی مرتبط است و نه ماهیت این روش؛ بدان معنا که شرایط و امکانات مورد نیاز برای اجرای این رویکرد ارزشیابی از قبیل اصلاح محتوا، توجه معلمان و خانواده‌ها، آموزش و توانمندسازی معلمان، تعریف و مشخص کردن دقیق گام‌ها و ابزارها فراهم نشده، و در مرحله اجرا نیز حمایت و پشتیبانی کافی از مجریان ارزشیابی توصیفی به ویژه معلمان، انجام نشده است.

در رابطه با راهکارهای بهبود ارزشیابی توصیفی و اجرای آن در مدارس نیز مواردی همچون افزایش طیف‌های امتیازدهی ارزشیابی توصیفی، استفاده از ارزشیابی کمی در آزمون پایان ترم، اصلاح و متناسب‌سازی محتوا بر اساس اهداف ارزشیابی توصیفی، تلاش در جهت کاهش ازدحام کلاس‌های درس، آموزش مداوم و مستمر معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی و اجرای ارزشیابی توصیفی برای پایه‌های پایین و استفاده از ارزشیابی کمی برای پایه‌های بالا شناسایی شد. این نتایج با نتایج تحقیقات استادعلی و همکاران (۲۰۱۵)، کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۴)، اکبری‌پور (۱۳۹۹)، فن^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، و سراجی و شکوری (۱۳۹۹)، همخوانی دارد. استادعلی و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود تاکید کردند که با افزایش دانش و مهارت معلمان می‌توان به نتایج بهتری در اجرای ارزشیابی توصیفی دست یافت. همان‌گونه که مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز به آن اشاره کردند، اجرای ارزشیابی توصیفی بدون توجه به سطح آگاهی معلمان موفقیت در اجرا را با مشکل مواجه خواهد کرد. لذا دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بایستی جهت نیل به اهداف این نوع ارزشیابی، آموزش مداوم و مستمر معلمان را مورد توجه قرار داده و از این مهم غافل نشوند. کرمعلیان و همکاران (۱۳۹۴) طی پژوهش خود راهکارهایی چون بازنگری برنامه‌های درسی به ویژه محتوای دروس، فراهم نمودن امکانات، شرایط و منابع آموزشی، تدارک آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران و برگزاری برنامه‌های دانش‌افزایی، و انتقال شایستگی‌های علمی و عملی به مجریان ارزشیابی توصیفی را ارائه نمودند. به نظر می‌رسد نتایج پژوهش حاضر، بیشترین همسویی را با پژوهش کرمعلیان و همکاران دارد. می‌توان گفت، نگاه محدود به ارزشیابی توصیفی بدون در نظر گرفتن سایر مولفه‌های برنامه درسی از جمله محتوا، امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، منابع آموزشی و ... از جمله کاستی‌های ارزشیابی توصیفی محسوب می‌شود. بنابراین یکی از راهکارهای اساسی برای بهبود وضعیت، نگاه جامع و وسیع به فرایند آموزش و توجه به سایر مولفه‌ها و ارتباط آنها با ارزشیابی توصیفی است. چرا که توجه به ارتباط این مولفه‌ها و توجه به تاثیر آنها بر یکدیگر می‌تواند اثربخشی ارزشیابی توصیفی را بهبود ببخشد و کارایی آن را در عمل افزایش دهد. اکبری‌پور (۱۳۹۹) و فن و همکاران (۲۰۱۸) نیز در پژوهش‌های خود بیان کردند که آگاه‌سازی والدین و معلمان و حذف فعالیت‌های غیر ضروری و توجه به فعالیت‌های کارآمد می‌تواند شانس موفقیت ارزشیابی توصیفی را افزایش دهد. سراجی و شکوری (۱۳۹۹) نیز بر ایجاد دوره‌های مهارت آموزی معلمان، افزایش آگاهی والدین و توجه به ساختار مطلوب ارزشیابی توصیفی و نیز شناسایی و رفع نقاط ضعف موجود تاکید کرده‌اند.

بر اساس یافته‌های پژوهش در رابطه با چالش‌های ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی و راهکارهای اصلاح و بهبود آن، دو نکته مهم و اساسی قابل توجه است. نکته اول مربوط به کیفیت اجرای تغییر در نظام ارزشیابی است. باید توجه شود که، صرف تغییر در روش‌ها و برنامه‌ها نمی‌تواند به نتایج مطلوب منتهی شود. تغییر یک فرایند است و به صورت مدام باید مورد نظارت، مراقبت و بهبود قرار گیرد. پژوهش‌های مختلفی بر مفید بودن ارزشیابی توصیفی و اثرات مثبت آموزشی و تربیتی آن تاکید دارند، با این حال، اجرای ضعیف و ناصواب آن، نه تنها نتایج مثبت و مفید آن را تحت الشعاع قرار می‌دهد، بلکه ممکن است موجب ایجاد مشکلات و آثار منفی نیز در فرایند یاددهی - یادگیری شود. یافته‌های پژوهش

¹. Fan

در برخی موارد از جمله، کلاس‌های پرجمعیت، عدم اقبال والدین، تمایل معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی، ابهام در معیارهای ارزشیابی، عدم تناسب محتوا با رویکرد ارزشیابی توصیفی و ... نشان دهنده آن است که شرایط و بسترهای مناسب برای اجرای ارزشیابی توصیفی در نظام آموزشی کشور در دوره ابتدایی به صورت مطلوبی فراهم نشده است و همین موضوع اجرای این رویکرد ارزشیابی را با چالش‌های جدی مواجه نموده است. نکته مهم دیگر که از یافته‌های پژوهش حاضر نیز مستفاد می‌شود و در پژوهش فتحی (۱۴۰۱) نیز مورد تأکید قرار گرفته است، این است که ترجیح مطلق یک رویکرد ارزشیابی بر رویکرد دیگر مطلوب نیست. به سخن دیگر، هم رویکرد کمی و هم رویکرد کیفی می‌توانند به عنوان مکمل یکدیگر در نظام ارزشیابی مدارس مورد بهره‌برداری قرار گیرند. ارزشیابی توصیفی به صورت مطلق نه درمان همه‌ی مشکلات موجود در نظام ارزشیابی است و نه می‌توان ابعاد و جوانب آن را انکار نمود؛ مسئله‌ی اساسی بکارگیری درست و منطقی این روش ارزشیابی در کنار روش‌های دیگر و البته در نظر گرفتن چالش‌ها و ضعف‌های ارزشیابی توصیفی است. رویکرد های کمی و توصیفی در ارزشیابی، نه تنها نقطه مقابل یکدیگر نیستند بلکه در صورت کاربرد مناسب و به‌جا می‌توانند به عنوان یک کل یکپارچه عمل نموده و موجب تقویت نظام ارزشیابی شوند. از سوی دیگر فرایند اجرای این روش ارزشیابی بایستی به صورت پیوسته مورد پایش و مطالعه قرار گیرد و کاستی‌ها و مشکلات احتمالی مرتفع شود. یافته‌های پژوهش در مواردی چون بهره‌گیری موقعیتی (ارزشیابی تکوینی و پایانی) از رویکردهای ارزشیابی کمی و توصیفی، مسئله کاهش انگیزه پیشرفت فراگیران در ارزشیابی توصیفی، ابهام در معیارهای ارزشیابی پایانی و ... ناظر بر نکات ذکر شده هستند.

بر همین اساس با توجه به یافته‌های این پژوهش به مسئولان و مدیران سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی کشور پیشنهاد می‌شود طی برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی مستمر، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمان را در رابطه با ارزشیابی توصیفی ارتقا دهند و در بازنگری کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، موضوع همخوانی محتوا با روش ارزشیابی توصیفی را در نظر بگیرند. همچنین پیشنهاد می‌شود از طریق گروه‌بندی کلاس‌های درس و کاهش ازدحام دانش‌آموزان در یک کلاس، برای معلمان فرصت کافی برای برقراری ارتباط و کار با تک تک دانش‌آموزان و شناخت دقیق از قوت‌ها و ضعف‌های آموزشی آنان را فراهم نمایند. علاوه‌براین، پیشنهاد می‌شود ارزشیابی توصیفی و کمی با توجه به شرایط و موقعیت، در کنار یکدیگر به عنوان مکمل یکدیگر مورد استفاده قرار گیرند و از طریق بازنگری و اصلاح شیوه‌های ارزشیابی و بهره‌گیری از ابزارهای کمی و کیفی، بسترهای لازم برای ارزشیابی جامع و دقیق، رقابت سازنده و ایجاد انگیزه در فراگیران ایجاد شود. به صورت کلی با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادات عملی زیر در راستای بهبود فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ارائه می‌شود:

- برگزاری کارگاه‌های آموزشی مستمر و مورد نیاز برای معلمان در راستای افزایش سطح آگاهی و مهارت آنان در رابطه با اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی
- متناسب‌سازی محتوای کتاب‌های درسی با الزامات و ضرورت‌های ارزشیابی توصیفی
- بهینه‌سازی و افزایش امکانات مدارس جهت اجرای هر چه بهتر ارزشیابی توصیفی
- افزایش طیف‌های امتیازدهی ارزشیابی توصیفی و ایجاد فرصت مطلوب و مناسب به منظور ایجاد رقابت سازنده بین فراگیران
- انجام تمهیداتی به منظور کاهش جمعیت کلاس‌های درس از طریق گروه‌بندی دانش‌آموزان و ایجاد فرصت کافی برای معلمان به منظور برقراری ارتباط و شناخت دقیق فراگیران.
- برگزاری کلاس‌های توجیهی برای والدین دانش‌آموزان و تشریح ابعاد ارزشیابی توصیفی برای آنها.
- استفاده از رویکرد کمی ارزشیابی در کنار رویکرد کیفی در موقعیت‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی.

References

- Aali. Amaneh. Mobaarak Ghamsari. Revhaaneh. 2018. "[Meta-Analvsis of the Findings on the Effects of Descriptive Evaluation on Learning Outcomes](#)". Quarlerty Jurnal. 34(1), 139-155.
- Ahmadi. Ameneh. Hamzeh Beigi. Tavvebeh. Rastgar. Tahereh. Hassan. Firouz. Bakhsh. Firouze. Viasini. Zahrasadat. 2013. "Teacher's guide for descriptive evaluation of first, second and third grades of elementary school teachers". Tehran: General Department of Textbook Printing and Distribution.
- Akharinour. Somaveh. 2020. "The role of descriptive assessment in elementary school students' learning", Ourmazd Journal. 12 (53), 240-260.
- Akomolafe. O.D. 2017. "Evaluation of post-graduate diploma program of National Teachers' Institute in Southwest Nigeria". Unpublished PhD thesis, Ekiti State University.
- Asakereh. A. & Bahrani. T. 2012. "Descriptive evaluation of the primary schools: An overview". In Information and Knowledge Management (Vol. 2, No. 1, pp. 34-37).

- Azizi, N., & Heidari, S. 2013. "A Study of Teachers' Knowledge Attitude towards Descriptive Evaluation in Sanandaj Primary Schools". *Journal of Educational Sciences*, 19(2), 189-208.
- Bahrami, Batool 2019. "The evaluation and comparison of descriptive evaluation with the traditional evaluation (quantitative) in the education self-concept between the students of primary school (Shahrar in Tehran)". *UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 7(2) (2019) 8-13, DOI: <https://doi.org/10.24200/jsshr.vol7iss02pp8-13>.
- Bazargan, Abbas. 2023. "Educational evaluation: Concepts, models and operational process". 21st edition. Tehran: The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Islamic Sciences and the Humanities (SAMT).
- Beygi N. Rezazadeh Bahadoran H R. Khosravi Babadi A A. Noushaneh K. 2021. "Descriptive evaluation disadvantages of elementary school from the perspective of Iranian curriculum planners". *Journal of Theory & Practice in Curriculum*. Vol.18 (9); 2022, 99-130 URL: <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3295-en.html>
- Braun, V., & Clarke, V. 2006. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, (8).
- Brookhart, Susan M. 2010. "The descriptive evaluation means the effective feedback (translated by Tahereh Rastegar)", Tehran, publication of training herald.
- Entehaei Arani, Ali. Vasefian, Farzaneh; Hassani, Mohammad; & Gholtash, Abbas. 2021. "Elementary teachers' living experiences regarding the functions of descriptive (qualitative) evaluation". *Journal of Training In Police Sciences*, 9(32), 99-124. SID. <https://sid.ir/paper/958891/en>
- Fan, W., Li, N., & Sandoval, J. R. 2018. "A reformulated model of barriers to parental involvement in education": comment on Hornby and Lafaele (2011). *Educational Review*, 70(1), 120-127.
- Fathi Vaiargah, Kourosh. 2015. "Basic principles and concepts of curriculum planning". Second edition, Tehran: Elam- Ostadan Publishing.
- Fathi, Mohammad Reza. 2022. Criticizing the without-Score Evaluation System in Elementary Schools and Providing Appropriate Solution. *SURVEY IN TEACHING HUMANITIES*, 8(26), 31-43.
- Galvan, P. 2016. "Educational evaluation and prediction of school performance through data mining and genetic algorithms". In 2016 Future Technologies Conference (FTC) (pp. 245-249). IEEE.
- Hornby, G., & Witte, C. 2010. "Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists". *School Psychology International*, 31(5), 495-508.
- Howard, A., & Donaghue, H. (Eds). 2015. "Teacher evaluation in second language education". London: Bloomsbury.
- Jahanian R. 2012. "Educational Evaluation: Functions and Applications in Educational Contexts". *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*. Vol. 1, No. 2.
- Kampira, Abisha. 2021. "A Brief Introduction to Thematic Analysis". 10.13140/ RG.2.2.25899.57128.
- Karamalian, H., Jafari harandi, R., & Ebadi, H. 2013. "A study of the qualitative descriptive evaluation problems from Primary School teacher's and manager's point of view". *New Educational Approaches*, 8(2), 73-92.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. "Naturalistic inquiry". Sage.
- Maleki, Hasan. 2022. "Curriculum Development (Practice Guide)". Tehran Publications: Borhan School.
- Mohebi Amin, Amineh, & Saberi, Reza. 2019. Elementary Teachers' Narrative of the Implementation of the Descriptive Evaluation: A Qualitative Research. *JOURNAL OF EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION STUDIES*, 9(27), 75-102. SID. <https://sid.ir/paper/376429/en>
- Mondal, N., & Das, A. C. 2021. "Overview of curriculum change: A Brief". *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 7(3), 260-265.
- Mortazavi, J., Hoseini khah, A., Gerami Pour, M., & Izanlo, B. 2022. "Representation of Qualitative-Descriptive Evaluation Experience in Primary Schools". *School Administration*, 10(1), 44-62. doi: https://jsa.uok.ac.ir/article_62183.html
- Mortazavi, J., Hoseini khah, A., Gerami Pour, M., & Izanlo, B. 2022. "Representation of Qualitative-Descriptive Evaluation Experience in Primary Schools". *School Administration*, 10(1), 44-62. doi: https://jsa.uok.ac.ir/article_62183.html
- Nahavizadeh, Z., Mashinchi, A. A., Hashemi, S. A., Mohammadiani, S. 2022. Identifying the Effective Factors on Successful Implementation of Descriptive Evaluation in the Primary Education System of Iran and Comparing the Descriptive Evaluation of Iran with Selected Countries. Vol. ۱, No. 1, pp. ۲۴۱-۲۵۱.

- Nikolic. N.. & Antonieievic, R. 2017. "Class teacher's perception of descriptive evaluation". Research in Pedagogy, 3(2), 31-47.
- Odinko M.N. 2014. "Evaluation Research. Theory and Practice. Giraffe Books", Ibadan, Nigeria.
- Ojetunde S.M. 2019. "Program Monitoring and Evaluation in Educational and Social Cycles". His Lineage Publishing House, Ibadan, Nigeria.
- Ostad-Ali. F.. Behzadi. M. H.. & Shahvarani. 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)". Math. Educ. Trends Res, 1, 50-56.
- Pouladi. E.. & Moghadam. A. Z. 2011. "The study of effectiveness of descriptive evaluation in 1st and 2nd grade of primary schools in region 3 of Tehran". Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 452.
- Rajabi. H.. Arefi. M.. & Khorasani. A. 2022. "Pathology of Qualitative Descriptive Evaluation in Primary School Course of Study at Corona Virus Crisis Era". Educational Measurement and Evaluation Studies, 12(40), 45-65. Doi: 10.22034/emes.2023.555412.2391.
- Seif. aliakbar 2023. "Educational measurement, assessment and evaluation", 7th edition. Tehran: Duran Publications.
- Seraie. F.. & Shakouri. N. 2020. "Barriers of Parents' involvements in Qualitative Evaluation: A Qualitative research". Educational Measurement and Evaluation Studies, 10(29), 229-260. Doi: 10.22034/emes.2020.39888.
- Sevari. K. 2015. "Examining the Strong Points of the Descriptive Evaluation System". Educational Psychology, 11(36), 191-211.
- Shokuhi. Morteza; Gharadaghi. Bahman. 2010. "Work portfolio management: knowing, being able and applying in qualitative-descriptive evaluation", Tehran: Publications [Zendeandishan](http://Zendeandishan.com).
- Widana. I Wavan & Sumandva. I. 2023. "The Effect of Teacher's Responsibility and Understanding of the Local Wisdom Concept on Teacher's Autonomy in Developing Evaluation of Learning Based on Local Wisdom in Special Needs School". 23, 2023.
- Yambi, T. de A. C. 2020. "Assessment and evaluation in education". In Prevailing Over Current.

