



Lived experiences of sixth grade teachers and students from the qualitative assessment of math lessons, designing a scale of teacher skills in the qualitative evaluation of math lessons

Masoud Hosseini¹, Abolfazl Tehranian², Mohammad Hassan Behzadi³, Seyed Hassan Alam El Hodaie⁴

1. Ph.D Candidate in Mathematics Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: Masoud.hosseini@srbiau.ac.ir

2. Professor, Department of Mathematics, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: Tehranian@srbiau.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Statistics, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: Behzadi@srbiau.ac.ir

4. Professor, Department of Applied Mathematics, Mathematics Education, Faculty of Mathematical Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: alam@um.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 09 September 2023
Received in revised form 07 October 2023
Accepted 11 November 2023
Published Online 22 July 2024

Keywords:
lived experiences,
teaching skills,
qualitative evaluation,
mathematics,
sixth grade

ABSTRACT

Background: The existing research in this field indicates that there has been insufficient investigation into the life experiences of sixth-grade teachers and students concerning the qualitative values of mathematics lessons. Furthermore, there is a noticeable gap in the development of a scale for assessing teaching skills in the qualitative evaluation of mathematics lessons. This highlights the need for comprehensive studies that explore the lived experiences of both teachers and students in the context of qualitative values within mathematics education, along with the design of an effective scale to assess teaching skills in the qualitative evaluation of mathematics lessons.

Aims: The purpose of this research was to investigate the lived experiences of sixth grade teachers and students of the qualitative value of math lessons.

Methods: The current research was applied in terms of purpose and qualitative in terms of method and based on phenomenological strategy. The participants of this research were sixth grade teachers and students who were selected by purposive sampling. The tool used in this research was a semi-structured interview. In order to analyze the data, the coding method was used.

Results: the results showed that the interviewees suffered from disadvantages such as lack of belief in qualitative evaluation, teachers' lack of knowledge about the philosophy of qualitative evaluation, the spirit of evaluation not being governed, and the inability of students to measure by themselves., the growth of teachers in the evaluation system has been mentioned a little. Also, teachers suffer from harms such as the reduction of healthy competition, children's insensitivity to lessons, low motivation, and lack of proper infrastructure, carelessness, students not studying, lack of enthusiasm and attractiveness in teachers, and the inability to cover weaknesses in evaluation. Qualitatively pointed out.

Conclusion: The aim of the current research was to investigate the lived experiences of sixth grade teachers and students of the qualitative evaluation of mathematics lessons, to design a scale of teacher skills in the qualitative evaluation of mathematics lessons. The results of data analysis showed that from the teachers' point of view, 23 main categories and 60 sub-categories, and from the students' point of view, 21 main categories and 42 sub-categories were identified as necessary factors and components and obstacles and challenges for the implementation of qualitative evaluation.

Citation: Hosseini, M., Tehranian, A., Behzadi, M.H., & Alam El Hodaie, S.H. (2024). Lived experiences of sixth grade teachers and students from the qualitative assessment of math lessons, designing a scale of teacher skills in the qualitative evaluation of math lessons. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 1243-1261. [10.52547/JPS.23.137.1243](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1243)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 137, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.137.1243](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1243)



✉ **Corresponding Author:** Abolfazl Tehranian, Professor, Department of Mathematics, Faculty of Convergent Sciences and Technologies, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
E-mail: Tehranian@srbiau.ac.ir, Tel: (+98) 9121203923

Extended Abstract

Introduction

Mathematics education is a crucial component of a student's academic journey, and the qualitative assessment of math lessons plays a pivotal role in shaping the learning experiences of both teachers and students. However, the exploration of the lived experiences of sixth-grade teachers and students within the context of qualitative assessment in mathematics education remains a largely uncharted territory. Moreover, there is a conspicuous absence of a well-defined scale to assess the teaching skills associated with the qualitative evaluation of math lessons. This study seeks to bridge this gap by delving into the intricate tapestry of experiences that sixth-grade teachers and students undergo during the qualitative assessment of math lessons, while concurrently aiming to design a comprehensive scale to gauge teacher skills in this evaluative process.

The study recognizes the inherent significance of qualitative assessment in mathematics education, acknowledging that it goes beyond mere numerical outcomes and delves into the nuanced understanding of conceptual foundations, problem-solving approaches, and the application of mathematical principles. The experiences of teachers and students in this realm are critical, influencing the effectiveness of teaching methodologies, student engagement, and the overall learning environment.

The primary objective of this research is to explore the lived experiences of sixth-grade teachers and students in the qualitative assessment of math lessons. By unraveling the intricate layers of these experiences, the study aims to provide valuable insights into the factors that contribute to the effectiveness of qualitative assessment in mathematics education.

Simultaneously, this research endeavors to design a scale that accurately captures the diverse skill set required by teachers in the qualitative evaluation of math lessons. This scale aims to be a comprehensive tool that considers not only the academic aspects but also the pedagogical skills and interpersonal dynamics involved in facilitating a conducive learning environment.

Understanding the lived experiences of teachers and students in the qualitative assessment of math lessons is crucial for refining educational practices and tailoring teaching methods to enhance the learning outcomes. Additionally, the development of a robust scale for evaluating teacher skills in qualitative assessment fills a notable void in the current educational landscape, providing educators with a valuable tool for self-reflection and professional development.

The existing research in this field indicates that there has been insufficient investigation into the life experiences of sixth-grade teachers and students concerning the qualitative values of mathematics lessons. Furthermore, there is a noticeable gap in the development of a scale for assessing teaching skills in the qualitative evaluation of mathematics lessons. This highlights the need for comprehensive studies that explore the lived experiences of both teachers and students in the context of qualitative values within mathematics education, along with the design of an effective scale to assess teaching skills in the qualitative evaluation of mathematics lessons.

By combining these two aspects, the study endeavors to contribute to the ongoing discourse on mathematics education, offering practical insights that can inform policy, curriculum development, and teacher training programs. Ultimately, this research aspires to foster a more holistic and effective approach to the qualitative assessment of math lessons, benefiting both educators and students alike.

Method

This research adopts a practical approach, employing a qualitative methodology with a phenomenological strategy for data collection. The study delves into the lived experiences of sixth-grade teachers and students, exploring the factors, components, consequences, and obstacles associated with qualitative assessment. Semi-structured interviews were conducted to assess the unique perspectives of participants, shaping their understanding of the phenomenon through their lived experiences and interactions with others (Kressul & Wathen, 2018). The participants in this research were purposively selected sixth-grade teachers and students from Mashhad during the academic year 1397-98.

The data collection tool utilized in this study is semi-structured interviews. Following the interviews, the transcripts need to be meticulously transcribed verbatim. Subsequently, using the three-stage coding framework proposed by Strauss and Corbin (1990) – open, axial, and selective coding – the researcher systematically analyzes and organizes the data. In this process, key sentences are identified, subjected to open coding, and then further categorized using axial coding to reveal main themes. Finally, through selective coding, these main themes are analyzed, integrated, and interpreted to derive meaningful insights.

The phenomenological approach seeks to uncover the essence of participants' experiences and perceptions regarding qualitative assessment in mathematics education. The richness and depth of the collected data allow for a comprehensive exploration of the intricacies involved, providing valuable insights into the factors shaping the qualitative assessment landscape. The methodological rigor, coupled with the use of systematic coding and thematic analysis, ensures the robustness and reliability of the research findings, contributing to the broader understanding of qualitative assessment practices in the educational context.

Results

After analyzing the data obtained from the interviews, teachers identified 23 main categories and 60 sub-categories as essential factors, components, and obstacles for the implementation of qualitative assessment. Furthermore, the analysis of interview data from students revealed 21 main categories and 42 sub-categories, identifying essential factors, components, and obstacles for the implementation of qualitative assessment from the students' perspective. Following the analysis of interview data from teachers and students on the lived experiences related to the qualitative assessment of mathematics lessons, a questionnaire comprising 32 questions was designed. To ensure the appropriateness of the questions and eliminate weak ones, internal consistency was used as a criterion before conducting exploratory factor analysis. In the analysis, internal consistency involves calculating the corrected item-total correlation for each question, representing the

modified correlation between each question and the total score of the relevant scale. The modified correlation adjusts for excluding the specific variable from the total score. This process is implemented to avoid artificially inflating positive correlations. Questions with higher positive correlations with the corrected total score are selected for inclusion in the scale, while questions with lower or negative correlations are removed from the analysis (Agha Alibigi, 2007).

The criteria for question selection in this study were based on a minimum modified correlation of 0.20. Questions with modified correlations below 0.20 with the total score of the relevant scale were excluded from the set of questions. Subsequently, the factor structure of the scale was examined through exploratory factor analysis. Using principal component analysis with varimax rotation, the analysis revealed a six-factor structure as an appropriate method for describing the items in the scale. These six factors collectively explained 50.57% of the variance in the scale. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure was employed as an indicator of the sample adequacy for factor analysis. KMO values above 0.60 are considered acceptable, with higher values indicating more favorable conditions for factor analysis (Hooman, 2001). The results of KMO and Bartlett's Test of Sphericity confirmed the suitability of the data for factor analysis, supporting the subsequent application of this method to the questionnaire.

Conclusion

The aim of the current research was to explore the lived experiences of sixth-grade teachers and students in relation to the qualitative values of mathematics lessons, along with the design of a scale for assessing teaching skills in the qualitative evaluation of mathematics lessons. The results of data analysis revealed that, from the teachers' perspective, 23 main categories and 60 sub-categories were identified, while from the students' perspective, 21 main categories and 42 sub-categories were recognized as essential factors, components, and obstacles for the implementation of qualitative evaluation.

Factorial exploratory analysis identified six main factors crucial to the assessment, including

distinguishing among students, familiarity with qualitative assessment, diverse use of assessment tools, classroom time management, appropriate emphasis on student strengths and weaknesses, and motivation enhancement. The interviewees highlighted challenges such as a lack of heartfelt belief in qualitative-descriptive assessment, teachers' unfamiliarity with the philosophy of qualitative-descriptive assessment, the absence of a governing spirit in assessment, students' inability to self-assess, teachers' immersion in quantitative assessment systems, and the mentioned challenges reflect a robust understanding of the complexities and nuances associated with qualitative assessment practices in mathematics education.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of mathematics education at the Islamic Azad University and the Faculty of Science and Research. In order to maintain ethical principles in this research, it was tried to collect data after obtaining the consent of the participants. Also, the participants were assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without specifying the names and details of people's birth certificates.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisor, the advisors, in the study.



تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی

مسعود حسینی^۱، ابوالفضل تهرانیان^۲، محمدحسن بهزادی^۳، سیدحسن علم‌الهدایی^۴

۱. دانشجوی دکتری آموزش ریاضی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه ریاضی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه آمار، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۴. استاد، گروه ریاضیات کاربردی، آموزش ریاضی، دانشکده علوم ریاضی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: با بررسی‌های انجام شده در این زمینه مشخص که مطالعه‌ای به بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی نپرداخته است.

هدف: هدف این پژوهش بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی بود.

روش: پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش به صورت کیفی و براساس راهبرد پدیدارشناسی بود. مشارکت کنندگان این پژوهش معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که از دیدگاه معلمان ۲۳ مقوله اصلی و ۶۰ مقوله فرعی و از دیدگاه دانش‌آموزان ۲۱ مقوله اصلی و ۴۲ مقوله فرعی به عنوان عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی شناسایی شدند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد مصاحبه شونده‌ها به آسیب‌هایی مانند نداشتن اعتقاد قلبی به ارزشیابی کیفی، عدم اطلاع معلمان از فلسفه ارزشیابی کیفی، حاکم نشدن روح ارزشیابی، عدم توانایی سنجش توسط خود دانش‌آموز، بزرگ شدن معلمان در سیستم ارزشیابی کمی اشاره کرده‌اند. همچنین معلمان به آسیب‌هایی مانند کاهش رقابت سالم، حساس نبودن بچه‌ها به درس، انگیزه‌ی کم، نبود زیرساخت مناسب، بی‌خیالی، درس نخواندن دانش‌آموز، نبود شور و شوق و جذابیت در معلمان و عدم توانایی پوشاندن نقاط ضعف در ارزشیابی کیفی اشاره کردند.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۸

بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۱۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۵/۰۱

کلیدواژه‌ها:

تجارب زیسته،

مهارت‌های معلمی،

ارزشیابی کیفی،

ریاضی،

کلاس ششم

استناد: حسینی، مسعود؛ تهرانیان، ابوالفضل؛ بهزادی، محمدحسن؛ و علم‌الهدایی، سیدحسن (۱۴۰۳). تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.137.1243](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1243)

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.137.1243](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1243)



© نویسنده‌گان

مقدمه

دوره ابتدایی به عنوان پایه و اساس دوره‌های تحصیلی بعدی و نقش آن در جهت رشد و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان، محقق شدن اهداف آموزش و پرورش و رشد تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است. از طرفی بار مالی سنگینی که این دوره به دوش والدین و دولت دارد و نیز به کارگیری امکانات متعدد، نیروی انسانی متخصص و ساعات زیادی که دانش‌آموزان در کلاس‌ها طی می‌کنند ایجاب می‌کند فعالیت‌ها و اقدامات و کارکردهای مهم این دوره بررسی و در صورت نیاز بازنگری شود. در سه دهه گذشته تلاش‌های زیادی از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به ویژه دوره ابتدایی به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است. طرح ارزشیابی کیفی برای حل مشکلات ارزشیابی کمی و همچنین با توجه به تحولات آموزشی در جهان طبق مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ آبان ماه ۱۳۸۱ برای تغییر نظام ارزشیابی توسط دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی ارائه شد. این طرح از سال ۱۳۸۲ به صورت آزمایشی در تعداد محدودی مدرسه اجرا و پس از ارزیابی نتایج آن در سال ۱۳۸۷ از طرف وزارت آموزش و پرورش برای اجرا در مدارس ابتدایی و در سطح ملی ابلاغ شد و ارزشیابی کمی که مبتنی بر فرهنگ بیست‌گرای، حاکمیت مطلق امتحانات پایانی بود جای خود را به ارزشیابی کیفی داد.

ارزشیابی^۱، کانون هرگونه تصمیم‌گیری آموزشی است. به عبارت دیگر اطمینان از معنادار بودن یادگیری و برانگیختن فراگیران و انجام درست تدریس و تصمیم جز با ارزشیابی امکان‌پذیر نخواهد بود و سنجش تحقق اهداف به عهده نظام ارزشیابی است. جهت ارزشیابی از روش‌های کمی و کیفی یا توصیفی استفاده می‌شود و از آنجا که ارزشیابی کمی نتوانسته است موفقیت‌چندانی در ارتقای سطح دانش داشته باشد، شاهد تعداد زیادی ترک تحصیل، تکرار پایه و عدم رضایت از مدرسه بوده‌ایم (افضل‌خانی، رضایی، ۱۳۹۱).

ارزشیابی توصیفی شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی تربیتی است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد

مختلف یادگیری با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند پوشه‌کار، آزمون‌ها (کتبی، شفاهی، مداد کاغذی، عملکردی) و مشاهدات در طول فرآیند یادگیری - یاددهی به دست می‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی تلاش می‌شود با تأکید مستمر و بر مبنای عملکرد افراد و همچنین دادن بازخورد توصیفی، شرایط بهتری برای یادگیری فراهم شود (تیگلر و ون تارتویک، ۲۰۱۰). می‌توان مطرح نمود که اجرای درست این طرح، نیاز به مهارت‌های معلمی دارد، و عدم وجود این مهارت‌ها می‌تواند در عملکرد دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، چرا که تدریس، ارزشیابی و ورش‌های معلمی جزء جدایی‌ناپذیر یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد آنان می‌باشد (آذر و همکاران، ۲۰۱۳).

از آنجایی که نمره‌گذاری و دادن نمره سبب ایجاد استرس و اضطراب در دانش‌آموزان می‌گردد و در واقع سبب می‌شود دانش‌آموز فقط برای رقابت و نمره گرفتن درس بخواند و توجهی به محتوای آموزشی نکند بنابراین شیوه‌ی ارزشیابی کیفی شیوه‌ی بسیار مهمی برای جلوگیری از این مشکل است در این شیوه نمره دادن به صورت توصیفی صورت می‌گیرد و طی آن از آزمون‌های آغازین، تکوینی و مستمر و پایانی و پوشه‌ی کار استفاده می‌گردد. روش ارزشیابی کیفی با داشتن ویژگی‌های لازمه از قبیل پویایی، کیفی بودن، عملکردگرایی، همه‌جانبه‌گرایی، بهبود دهنده‌ی یادگیری، افزایش دهنده‌ی بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری و افزایش دهنده‌ی اعتماد به نفس برتری قابل ملاحظه‌ای نسبت به ارزشیابی نمره‌ای دارد، شیوه‌ی ارزشیابی کیفی شیوه‌ی مناسبی برای ارزشیابی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی می‌باشد و معلم بیشترین نقش را در این شیوه‌ی ارزشیابی بر عهده دارد، معلم در این شیوه باید ۱. ایجاد و تهیه نقشه و طرح آموزشی متناسب با اهداف و انتظارات ۲. تهیه و تدوین پوشه‌ی کار، ارزشیابی از دانش‌آموزان در حین فعالیت‌ها کلاسی و روزانه، باز خورد و دادن آگاهی از میزان پیشرفت به آنان ۳. ایجاد ابزارهای مناسب برای ثبت و نگهداری اطلاعات جمع‌آوری شده از دانش‌آموزان و تجزیه و تحلیل و دادن راهنمایی‌های لازمه به آنان ۴. دادن تکالیف مناسب با سن و ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان برای تشخیص پیشرفت آنان ۵. دادن آرامش به دانش‌آموزان به هنگام برگزاری آزمون ۶. دادن گزارش به والدین در مورد سطح پیشرفتی فرزندشان هر دو ماه یک بار ۷. تنظیم کارنامه‌ای از پیشرفت

¹. evaluation

چالش‌هایی وجود دارد که مانع از اجرای درست این طرح می‌شود. از طرفی معلمان و دانش‌آموزان دو رکن اصلی آموزش (یاددهنده و یادگیرنده) هستند و اهمیت آنان در سیستم آموزشی غیر قابل انکار است. نحوه کار، فعالیت و نقش‌آفرینی این دو گروه در فرآیند ارزشیابی کیفی در دستیابی به اهداف این برنامه نقش بسزایی دارد و هر دو گروه معلمان و دانش‌آموزان به طور مستقیم و از نزدیک در جریان مزایا و معایب آن هستند. نظرات و دیدگاه‌های این دو گروه و نقطه نظرات و دیدگاه‌های کارشناسان آموزش ابتدایی و مدیران مدارس به عنوان دست‌اندرکار اجرای این برنامه برای رفع نواقص و تقویت دستاوردها برای دستیابی بیشتر به اهداف طرح بسیار ارزشمند است لذا پژوهشگر با توجه آنچه ذکر شد در پی آن است تا به بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان از ارزشیابی کیفی درس ریاضی بپردازد و به ارائه مدلی از مهارت‌های ضروری و لازم معلمان بپردازد که این مهارت‌ها تحت عنوان پرسشنامه‌ای طراحی و ویژگی‌های روانسنجی آن بررسی خواهد شد. لوبرز (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو می‌شوند. بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان به طور همزمان و اختصاصی در درس ریاضی نیز از نوآوری‌های پژوهش حاضر می‌باشد که می‌تواند حاوی نکات مهمی در اصلاح، برنامه‌ریزی، شناسایی نقاط ضعف و قوت و همچنین ارائه راهکارهایی در جهت افزایش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان باشد. با مرور پژوهش‌های صورت گرفته در داخل کشور می‌توان به موضوعاتی مانند آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی برخورد که از دیدگاه معلمان و مسئولان این رشته به نگارش درآمده است. براساس مطالب بیان شده هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. به منظور گردآوری داده‌ها از رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی انجام گرفت. تجارب زیسته معلمان و فراگیران،

تحصیلی دانش‌آموز در هر نوبت برای والدین و در آخر تصمیم‌گیری براساس توانایی دانش‌آموز و سطح پیشرفت وی برای رفتن به کلاس بالاتر یا ماندن در کلاس قبلی انجام دهد (اسماعیلی، احمدی، انیکازی، شمسی، ۱۳۹۵). تمام موارد مطرح شده با این پیش‌فرض قابل اجرا می‌باشد که معلم مهارت‌های لازم برای ارزشیابی کیفی و تدریسی که به این ارزشیابی منجر شود را داشته باشد. عیسی کایا (۲۰۱۸) در پژوهشی با هدف تعیین روش‌های ارزیابی جایگزین معلمان پیش‌دبستانی و نظرات، دانش و مهارت‌های مربوط به این روش‌ها نتیجه می‌گیرد که معلمان پیش‌دبستانی از ارزشیابی مبتنی بر بازی بهره‌مند شده‌اند تا اطلاعات مشخصی در شناخت و ارزشیابی کودکان از طریق بازی به دست آورند و برای رسیدن به این امر از کارپوشه‌ها و ارزشیابی کیفی بهره می‌برند. در ارزشیابی مبتنی بر کارپوشه، معلمان کودکان را در چارچوب برنامه‌های آموزشی از طریق روش‌های مختلف ارزشیابی می‌کنند. معلمان ادعا می‌کنند که استفاده از رویکرد ارزشیابی مبتنی بر کارپوشه‌ها برای تحقق اهداف و دستاوردهای برنامه و توسعه دانش‌آموزان مفید است. این معلمان مایل به توسعه مهارت‌های ارزشیابی خود هستند. پژوهش دیگری توسط یوچار و یازیزی (۲۰۱۶) با عنوان «تأثیر ارزشیابی پوشه‌کار بر مهارت‌های نوشتن دانش‌آموزان» انجام شده است. هدف از این مطالعه بررسی تأثیر استفاده از پوشه‌کار در بهبود مهارت‌های نوشتن دانش‌آموزان بود. این تحقیق به صورت آزمایشی و با داشتن گروه آزمایش و کنترل انجام شده است. نتایج حاکی از تأثیر به‌سزای پوشه‌کار در بهبود مهارت‌های نوشتن دانش‌آموزان است. در پژوهش مोगونیا (۲۰۱۵) با عنوان «پوشه‌کار، ابزاری برای ارزشیابی معلم آینده و دانش‌آموز» به این مطلب پرداخته که پوشه‌کار در فرآیند ارزشیابی صحیح دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد و ارزش نمونه کارها در پوشه‌کار به عنوان شاخصی از سطح مشخص گردد. در این پژوهش برای ارزشیابی محتوای پوشه‌کار یک امتیاز تعریف می‌شود، نتایج به دست آمده مزایا و محدودیت‌های این ابزار را نشان می‌دهد.

یک دهه از اجرای طرح ارزشیابی کیفی می‌گذرد نتایج و دستاوردهای طرح و میزان تحقق اهداف آن باید مورد بررسی قرار گیرد. در نقاط مختلف ایران پیرامون این موضوع پژوهش‌هایی انجام شده که اکثر قریب به اتفاق این پژوهش‌ها حکایت از وجود کاستی‌هایی در این زمینه می‌باشد. با وجود همه پژوهش‌هایی که انجام شد، به نظر می‌رسد هنوز نواقص و

مهمی را که افراد گفته‌اند را در بیاوریم و به صورت باز کدگذاری کنیم. در مرحله بعد جملات مهم را مضمون‌سازی می‌کنیم یعنی کلیه مصاحبه‌ها را خلاصه می‌کنیم و اینکه افراد از لحاظ ذهنی چگونه این پدیده را تجربه کرده‌اند بعد به یک مضمون متنی از کل مصاحبه‌ها می‌رسیم. در روش تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری موضوعی استفاده شد که از سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی تشکیل شده است.

یافته‌ها

پس از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از دیدگاه معلمان ۲۳ مقوله اصلی و ۶۰ مقوله فرعی به عنوان عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی استخراج شد که در جدول زیر ارائه شده است:

عوامل، مؤلفه‌ها، پیامدها و موانع ارزشیابی کیفی با کمک مصاحبه نیمه ساختاریافته مورد ارزیابی قرار گرفت. دیدگاه منحصر بفرد مشارکت کنندگان به پدیده از طریق تجارب زیسته آن‌ها و تعاملشان با دیگران شکل می‌گیرد (کرسول واث، ۲۰۱۸). مشارکت کنندگان این پژوهش معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. در این پژوهش ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته است. در این مرحله پس از انجام مصاحبه، متن مصاحبه‌ها باید کلمه به کلمه پیاده شوند و بعد از پیاده‌سازی، پژوهشگر باید برای تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، آن‌ها را با استفاده از مبنای کدگذاری سه مرحله‌ای استراوس و کوربین (۱۹۹۰) (کدگذاری باز و محوری و انتخابی) کدگذاری کند و مضمون‌های اصلی مشخص شود و سپس به تحلیل و ترکیب مضامین پردازد. در یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها جملات

جدول ۱. عوامل و مقوله‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه معلمان

مقولات اصلی	مقولات فرعی
نامناسب بودن ارزشیابی کیفی در برخی دوسر	مناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دوسر نامناسب بودن ارزشیابی کیفی برای درس ریاضی
کاهش انگیزه دانش‌آموزان	بی‌رغبت شدن دانش‌آموز کاهش انگیزه دانش‌آموزان جدی نگرفتن ارزشیابی از جانب دانش‌آموزان کاهش انگیزه یادگیری و تعمیق یادگیری کاهش انگیزه دانش‌آموزان قوی
سطوح پایین دانش معلم از چگونگی ارزشیابی کیفی	بی‌اطلاعی معلم از ماهیت ارزشیابی کیفی زمان بر بودن انجام وظایف معلم کمبود زمان برای انجام تمامی اشکال ارزشیابی کیفی وقت گیر بودن تکمیل ارزشیابی زمان بر بودن تکمیل برگه‌های ارزشیابی
زمان بر بودن تکمیل موارد مربوط به ارزشیابی کیفی	نبود زمان کافی معلم برای تکمیل موارد ارزشیابی کیفی زمان بر بودن تکمیل برگه‌های مربوط به ارزشیابی کیفی زمان بر بودن تکمیل چک لیست زمان بر بودن تکمیل موارد ارزشیابی کیفی
محتوای زیاد کتب	محتوای زیاد کتاب‌ها محتوای زیاد کتاب‌ها
کم بودن زمان کلاس	زمان کم کلاس‌های درسی کمبود زمان، مخصوصاً در کلاس‌های چندپایه نبود زمان برای رسیدگی به تمام دانش‌آموزان
کمبود تجهیزات و امکانات کلاس و مدارس	کمبود تجهیزات کلاس نبود امکانات

مقولات اصلی	مقولات فرعی
تعداد زیاد دانش‌آموزان	فراهم نبودن زیرساخت‌های اجرای ارزشیابی کیفی تعداد زیاد دانش‌آموزان اشنا نبودن والدین با ارزشیابی کیفی
آشنا نبودن والدین با ارزشیابی کیفی	عدم آموزش و آگاهی خانواده‌ها در مورد ارزشیابی کیفی توقع داشتن والدین برای ارائه بازخورد کمی سردرگمی والدین در درک و فهم نمرات ارزشیابی کیفی نداشتن قابلیت برای ثبت پیشرفت‌های اندک دانش‌آموز محدود بودن معلم در تخصیص دانش‌آموز به رده‌های ارزشیابی بالاتر یا پایین‌تر تمییز نگذاشتن ارزشیابی کیفی در بین دانش‌آموزان در یک درجه توصیفی شاکی بودن والدین از عدم تمییز گذاری ارزشیابی کیفی در دانش‌آموزان با یک رده ارزیابی
محدودیت ارزشیابی کیفی در تمییز گذاری در بین دانش‌آموزان با یک رده توصیفی	دشواری در تمییز دانش‌آموزان عدم تمییز دانش‌آموزان مختلف در یک رده ارزشیابی کاهش استرس دانش‌آموزان نبود التزام دانش‌آموز برای کسب نمرات و ارزیابی مطلوب
کاهش اضطراب دانش‌آموزان	کاهش اضطراب دانش‌آموز شاکی بودن والدین از کمبود استرس و اضطراب دانش‌آموزان در یادگیری جدی نگرفتن درس توسط دانش‌آموز انعطاف‌ناپذیری معلمان با سابقه انعطاف‌ناپذیری معلمان
انعطاف کم معلمان به تغییر از ارزشیابی کمی به کیفی	مقاومت معلمان در تغییر از ارزشیابی کمی به کیفی آموزش معلمان با سابقه با ارزشیابی کمی و تغییر ناگهانی روند کاری به ارزشیابی کیفی
کمبود آموزش‌های ضمن خدمت در حوزه ارزشیابی کیفی برای معلمان	کمبود آموزش ارزشیابی کیفی به معلمان کمبود اطلاعات معلمان افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموز بهبود تعامل والدین با کودک
افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموز بهبود تعامل والدین با کودک	بهبود تعامل والدین با کودک کاهش رقابت بین فردی افزایش رقابت با خود کاهش رقابت بین فردی
کاهش رقابت بین فردی و افزایش رقابت با خود در دانش‌آموزان	عدم استفاده معلمان از آزمون‌های عملکردی متنوع بودن ابزارهای ارزشیابی ناآگاهی دانش‌آموزان در مورد ارزشیابی کیفی
استفاده نکردن معلمان از آزمون‌های متنوع متنوع بودن ابزارهای ارزشیابی کیفی دانش‌پایین دانش‌آموزان در مورد ارزشیابی کیفی کاهش انگیزه معلمان	کمبود انگیزه و بی‌حوصلگی معلم برای اجرای ارزشیابی کیفی پوشه کار به عنوان یک نیم رخ و نمایانگر وضعیت دانش‌آموز می‌باشد. پوشش ندادن نقاط منفی دانش‌آموز تأکید بیشتر بر نقاط مثبت پوشش ندادن نقاط منفی دانش‌آموزان فرسودگی بیشتر معلمان
نمایانگر بودن پوشه کار به عنوان وضعیت گذشته و حاضر دانش‌آموز	
تأکید بیشتر بر نقاط مثبت دانش‌آموز	
فرسودگی معلمان	

«چک لیست زمان بره و خودش یه زنگ کلاس رو می‌گیره، همین مسأله می‌تونه اجرای تدریس منطبق بر بودجه‌بندی رو عقب‌بندازه»

در ادامه نمونه‌ای از مصاحبه‌های معلمان گزارش شده است:
معلم شماره ۸ در مورد زمان بر بودن چک لیست بیان کرده است:

معلم شماره ۱۰ در مورد عدم اضطراب دانش‌آموزان بیان می‌کند: «خب دانش‌آموزا حرف معلم رو جدی نمیگیرن چون میدونن آخرش قبولن، متأسفانه تو کیفی همه قبول میشن. همنی باعث شده پشتکار دانش‌آموز از بین بره و اصلاً تلاشی نکنه»

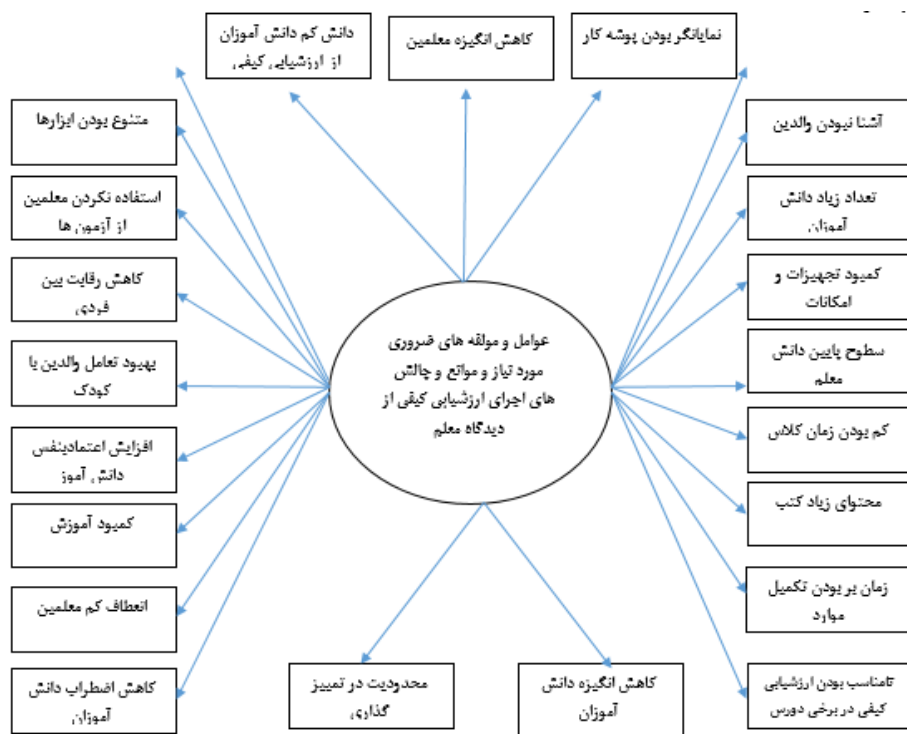
معلم شماره ۶ درباره نبود امکانات بیان کرده است: «اولین دلیل انجام نشدن ارزشیابی کیفی در بهترین حالت خودش، نبود امکانات و فراهم بودن زیرساخت‌ها و دومین دلیل عدم تخصص و سواد مطلوب معلمینه»

معلم شماره ۱ درباره عدم تناسب ارزشیابی توصیفی برای تمامی دروس بیان کرد: «ارزشیابی کیفی برای کلاس من در بعضی دروس نقش مهمی دارد مانند فارسی و مطالعات اجتماعی، در درس ریاضی با توجه به ماهیت عددی بودن مسائل، نمره‌دهی به دانش‌آموزان در طیف‌های مختلف، گاهی از سوی دانش‌آموزان بی‌عدالتی خوانده می‌شود»

معلم شماره ۲ در مورد عدم آشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی گفته است: «والدین هنوز هم از ما نمره میخوان، وقتی می‌گیم نیاز به تلاش دارد، هنوز متوجه نیستن که وضع دانش‌آموز در چه وضعیه و تصور می‌کنن دانش‌آموز عملکرد مطلوبی داره»

همچنین معلم شماره ۳ درباره نداشتن قابلیت درباره پیشرفت‌های اندک دانش‌آموزان بیان کرده است: «یک مشکل ارزشیابی کیفی اینه که دانش‌آموز علی‌رغم تغییر عملکردش، باز در همان درجه کیفی قبلی می‌مونه و همین نکته میتونه انگیزه‌اش رو بیاره پایین، مثل کمی گذشته که نمره حتی با صدم تغییر میکرد و باعث میشد دانش‌آموز بدون تغییر کرده و انگیزه‌اش برای پیشرفت بیشتر بشه»

در انتها نیز الگوی مهارت‌های معلمی و عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه معلم در قالب زیر ارائه شده است.



شکل ۱. الگو عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه معلم

مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش‌آموزان شناسایی شدند که در جدول ۲ نشان داده شده است:

همچنین تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه‌های دانش‌آموزان نشان داد که ۲۱ مقوله اصلی و ۴۲ مقوله فرعی به عنوان عوامل و مؤلفه‌های ضروری

جدول ۲. عوامل و مقوله‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش‌آموزان

مقولات اصلی	مقولات فرعی
عدم تمیز بین دانش‌آموزان	عدم تفاوت بین دانش‌آموز ضعیف و قوی فرق نگذاشتن بین دانش‌آموز قوی و ضعیف
کاهش اضطراب دانش‌آموزان	کاهش ترس استرس کمتر در تکالیف کاهش استرس کاهش اضطراب دانش‌آموزان
ارفاق معلم به دانش‌آموزان	ارفاق و چشم‌پوشی معلم در عملکردهای اشتباه دانش‌آموزان ارفاق معلم به دانش‌آموزان ضعیف
ناآگاهی والدین از ماهیت ارزشیابی کیفی	ناآگاهی والدین از میزان واقعی عملکرد دانش‌آموز نامانوس بودن نمرات برای والدین ناآگاهی والدین در مورد ارزشیابی کیفی برخورد سهل‌انگارانه والدین با نمرات
کاهش رقابت بین فردی	مهم نبودن عملکرد دیگران کاهش رقابت بین فردی
زمان بر بودن تکمیل ارزشیابی کیفی	صرف بیشتر وقت معلم در جهت تکمیل برگه‌های ارزشیابی کمبود زمان کلاسی برای انجام تکلیف
کمبود زمان کلاسی	کمبود زمان معلم کمبود زمان برای رسیدگی به همه دانش‌آموزان
کاهش حساسیت دانش‌آموزان به اشتباهات	مهم نبودن اشتباهات در تخصیص نمره کاهش انگیزه
کاهش انگیزه	کاهش انگیزه دانش‌آموزان در کار گروهی
تعدد تمرین‌ها	تعداد زیاد تمرین‌ها
متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس	متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس اختصاص نمرات کمی به دانش‌آموزان و افزایش انگیزه افزایش انگیزه با اختصاص نمرات کمتر به دانش‌آموز نامتناسب بودن ارزشیابی کیفی برای ریاضی
متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس	تلاش کمتر دانش‌آموزان ضعیف به دلیل مطمئن بودن از قبولی اختصاص کمتر نمرات خیلی خوب به دانش‌آموزان و افزایش انگیزه دانش‌آموزان قوی احساس بی‌عدالتی برای همتراز بودن با دانش‌آموزانی که اشتباهات بیشتری دارن
کاهش تلاش و انگیزه دانش‌آموزان ضعیف	خصوصیت بین دانش‌آموزان به خاطر نمرات بی‌عدالتی بین دانش‌آموزان به خاطر احساس تبعیض و نابرابری نمرات
افزایش احساس خصومت و بی‌عدالتی بین دانش‌آموزان	منطبق نبودن نمره معلم با عملکرد واقعی دانش‌آموز منطبق نبودن نمرات ارزشیابی با عملکرد واقعی دانش‌آموز
منطبق نبودن نمره معلم با عملکرد واقعی دانش‌آموز	مثبت بودن پوشه کار برای ارتباط با معلم کمبود دامنه نمرات کیفی و نیاز به دامنه با تنوع بیشتر برخورد بهتر والدین با نقاط ضعف دانش‌آموز
ماهیت مطلوب پوشه کار برای والدین	کاهش مشارکت دانش‌آموزان ضعیف
کمبود طیف نمره‌دهی کیفی	کاهش حساسیت دانش‌آموزان به اشتباهات کاهش حساسیت دانش‌آموزان به اشتباهات جزئی
بهبود تعامل والد فرزند	تنوع آزمون‌های ارزشیابی
کاهش مشارکت دانش‌آموزان ضعیف	تعدد زیاد دانش‌آموزان
کاهش حساسیت دانش‌آموز در قبال انجام اشتباهات جزئی	
تنوع ابزارهای ارزشیابی	
تعدد زیاد دانش‌آموزان	

«دوستایی دارم که سالای قبل به خاطر راحت نمره گرفتن، الان نمیتونن فارسی رو حتی بخونن یا جدول ضرب هم مشکل دارن، طوری که معلم تو کلاس جدول ضرب میبرسه نمیتونن جواب بدن»

دانش‌آموز شماره ۵ در مورد اضطراب دانش‌آموزان بیان کرده است:
«من و دوستانم راحت‌تر با درس و تکالیف کنار میایم، خونه هم استرسی ندارن چون همیشه نمرات خوب میگیریم، وقتی هم قابل قبول باشه بابام میگه خوبه همینم خوبه»

دانش‌آموزان شماره ۶ خصومت بین دانش‌آموزان را به خاطر نمرات چنین بازگو کرد:

«بعضی موقع بچه‌ها سر کلاس به خاطر نمره‌هاشون دعوا میکنن و سر اینکه چه کسی بهتره دعوا میکنن، چون چند نفر نمره شون یکی هستش اما بعضی‌هاشون غلط زیاد دارن»

دانش‌آموز شماره ۹ درباره تعداد زیاد دانش‌آموزان بیان کرد:
«تعداد بچه‌ها زیاده به همه وقت همیشه تکلیف انجام بدن، حتی بررسی تکالیفمون هم وقت همیشه و معلم همه رو نمیتونه ببینه، برا همین اکثر ترسی ندارن وقتی حتی دوسه تا تمرینو نوشتن»

در انتها نیز الگوی مهارت‌های معلمی و عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش‌آموز در قالب زیر ارائه شده است:

گزیده‌ای از مصاحبه‌های دانش‌آموزان در زیر آورده شده است:
دانش‌آموز شماره ۱ درباره ناآگاهی والدین از میزان واقعی عملکرد دانش‌آموزان بیان کرده است:

«مامان و بابام نمیدونن وضعیت واقعی درس من چجوره، حتی وقتی نیاز به تلاش هم میگیرم باز میگن آفرین»

دانش‌آموز شماره ۲ در مورد نمانوس بودن نمرات برای والدین گفته است:
«خونمون همیشه میبرسن نمرات چند شده؟ وقتی میگم خوب میگن یعنی چی؟ معلمت پس چی گفته اون نمره چند داده»

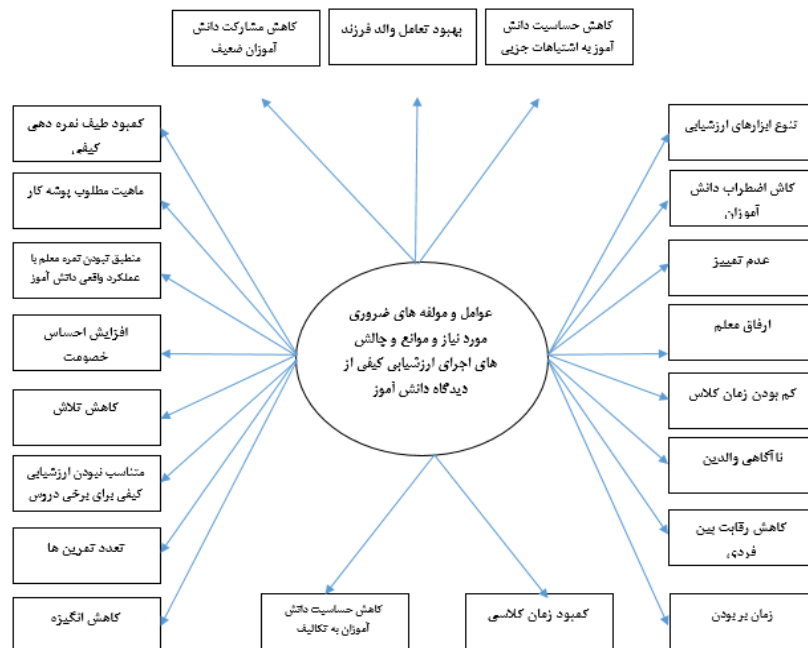
همچنین دانش‌آموز شماره ۲ درباره متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس بیان کرده است:

«بعضی درس‌ها مثل تفکر و پژوهش یا کار و فناوری اصلاً نمره معلم با کار بچه‌ها یکی نیست، هیچ تفاوتی بین ضعیف و قوی‌ها وجود نداره»

دانش‌آموز شماره ۳ درباره منطبق نبودن نمره معلم با عملکرد واقعی بیان کرده است:

«معلم بهم خیلی خوب میده اما وقتی میام خونه میبینم بعضی تکالیف رو بلد نیستم اینو مامانم میگه که تو خیلی خوب گرفتی پس چرا تکالیفو نمیتونی انجام بدی»

همچنین دانش‌آموز شماره ۴ درباره ارتقای آسان دانش‌آموزان ضعیف بیان کرد:



شکل ۲. عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش‌آموز

روش تحلیل عامل مناسب نباشد. مقادیر حدود ۰/۹ این شاخص برای تحلیل عاملی بسیار مناسب، ۰/۸ مناسب، ۰/۷ متعادل، ۰/۶ نسبتاً متعادل، ۰/۵ ناچیز و کمتر از ۰/۵ نامناسب است. سرنی و کیسر (۱۹۷۷) نیز معتقدند که وقتی مقدار KMO بزرگتر از ۰/۶ باشد به راحتی می‌توان تحلیل عاملی را اجرا کرد و هر چه این مقدار بزرگتر باشد مناسبتر و کفایت نمونه‌گیری بیشتر خواهد بود (هومن، ۱۳۸۰).

جدول ۳. کفایت نمونه‌گیری پرسشنامه مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی

KMO	تعداد سؤال	تعداد آزمودنی
۰/۶۲	۳۲	۴۰۰

با توجه به جدول ۳، مقدار KMO برابر ۰/۶۲ است که نشان از کفایت نمونه‌گیری برای تحلیل عاملی، مناسب است. گفتنی است مقدار آزمون کرویت بارتلت برای معنی‌داری ماتریس‌های همبستگی بین گویه‌ها، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود. شکل ۱، نمودار اسکری تحلیل عاملی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی را نشان می‌دهد.

بر اساس محتوای گویه‌ها، این شش عامل به ترتیب آشنایی و دانش معلم، والد و دانش‌آموز از ارزشیابی کیفی، تمییز بین دانش‌آموزان، استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع، مدیریت زمان کلاسی، تقویت انگیزش دانش‌آموزان و تأکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز نام‌گذاری شدند. جدول زیر نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی را نشان می‌دهد.

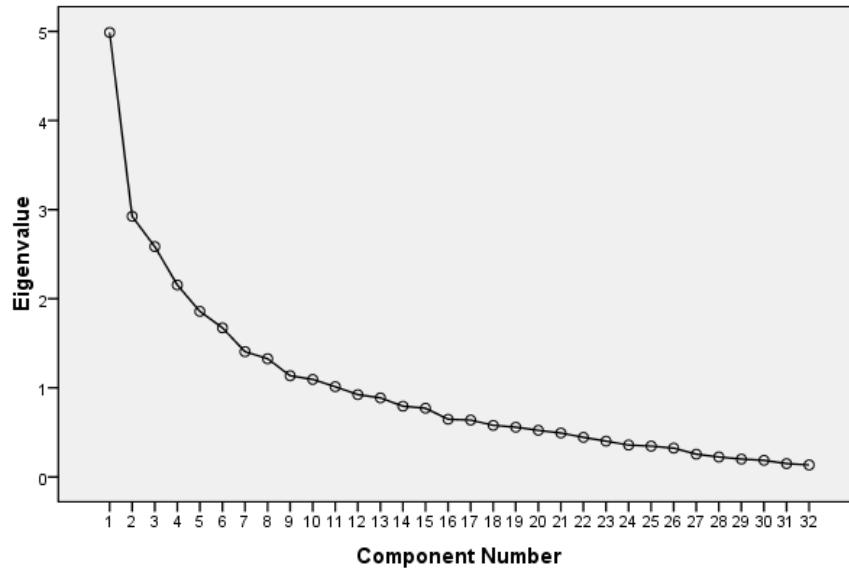
در ادامه روایی و اعتبار مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی مبتنی بر تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس ریاضی مورد بررسی قرار گرفت، با توجه به تحلیل مقوله‌های مصاحبه‌های انجام شده با معلم و دانش‌آموز، پرسشنامه‌ای در قالب ۳۲ سؤال طراحی شد.

به منظور انتخاب سؤالات مناسب و حذف سؤالات ضعیف قبل از اجرای تحلیل عاملی^۱ از ملاک همسانی درونی استفاده شد. در تحلیل سؤال با استفاده از همسانی درونی، همبستگی اصلاح شده ی هر سؤال با نمره کل مقیاس مربوط (ضریب تمییز سؤال) محاسبه می‌گردد. عبارت اصلاح شده حاکی از مستثنی کردن متغیر مورد نظر از نمره کل است؛ به عبارت دیگر ضریب همبستگی هر سؤال با نمره ی کل مقیاس مربوط به استثنای نمره ی سؤال مورد نظر محاسبه می‌گردد. این کار به این دلیل صورت می‌گیرد که همبستگی به دست آمده به صورت مصنوعی مثبت نباشد. هر قدر نمره ی کلی مقیاس نشان‌دهنده ی ساختار مورد نظر باشد سؤالات همبستگی قوی‌تری با نمره ی کلی تصحیح شده دارند. در این شرایط سؤالاتی برای درج در مقیاس انتخاب خواهند شد که همبستگی مثبت بالا با نمره کل تصحیح شده داشته باشند و سؤالاتی که همبستگی مثبت پایین یا منفی دارند از آزمون حذف می‌شوند (آغالیگی، ۱۳۸۶). ملاک مورد استفاده برای انتخاب سؤال در این پژوهش همبستگی اصلاح شده هر سؤال با نمره کل می‌باشد که حداقل همبستگی اصلاح شده برای انتخاب سؤال ۰/۲۰ در نظر گرفته شد. سپس سؤالاتی که ضریب همبستگی آن‌ها با نمره کل مقیاس مربوط کمتر از ۰/۲۰ بود از مجموعه سؤالات حذف شدند. به منظور بررسی سؤال تحقیق، ابتدا ساختار عاملی مقیاس، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی که به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس انجام گردید، حاکی از آن بود که یک ساختار ۶ عاملی روش مناسبی برای توصیف گویه‌های مقیاس است. این سه عامل بر روی هم ۵۰/۵۷ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کردند. مقدار کیسر-می-یر-اولکین^۲ (KMO) منعکس‌کننده ی کفایت نمونه‌گیری است. مقادیر کوچک KMO بیانگر این است که همبستگی بین زوج متغیرها را نمی‌توان از طریق سایر متغیرها تبیین کرد؛ بنابراین ممکن است کاربرد

^۱. Factor Analysis

^۲. Kaiser-Meyer-Olkin

Scree Plot



جدول ۴. ماتریس الگوی شش مؤلفه استخراج شده و بارهای عاملی سؤالات در هر مؤلفه بعد از چرخش واریماکس

تمیز بین دانش‌آموزان		آشنایی با ارزشیابی کیفی		استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع		مدیریت زمان کلاسی		تأکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز		تقویت انگیزش	
گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی
۷	۰/۶۹	۲	۰/۳۹	۱۹	۰/۶۴	۱	۰/۳۹	۵	۰/۳۳	۴	۰/۴۲
۹	۰/۶۸	۳	۰/۳۴	۲۲	۰/۵۴	۶	۰/۵۱	۲۰	۰/۴۱	۸	۰/۳۹
۱۲	۰/۷۲	۱۰	۰/۶۴	۲۳	۰/۶۹	۱۵	۰/۵۲	۲۹	۰/۴۵	۲۶	۰/۴۶
۱۳	۰/۴۴	۱۱	۰/۵۳	۳۱	۰/۴۷	۲۷	۰/۵۳	-	-	-	-
۱۶	۰/۵۹	۱۴	۰/۵۳	۳۲	۰/۵۵	-	-	-	-	-	-
۱۷	۰/۶۹	۱۸	۰/۶۱	۳۰	۰/۵۵	-	-	-	-	-	-
۲۱	۰/۴۹	۲۸	۰/۴۹	-	-	-	-	-	-	-	-
۲۴	۰/۷۶	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
۲۵	۰/۶۵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

قبل از توضیح نتایج چرخش لازم به ذکر است که جهت محاسبه‌ی معنی داری بارهای عاملی روش‌های مختلفی و جهت وجود دارد که به طور مختصر آن‌ها را توضیح می‌دهیم. بار عاملی ۰/۳ نشانگر این است که ۹ درصد از واریانس متغیر به وسیله عامل تبیین می‌شود. این مقدار واریانس تبیین شده، به اندازه‌ای است که بتوان بار عاملی را چشمگیر دانست؛ بنابراین در تحلیل‌های عاملی با حجم حد اقل ۱۰۰ نفر، بار عاملی ۰/۳ ملاک معقول و مناسبی است. بارهای ۰/۳ و بیشتر از آن معنی‌دار تلقی می‌شوند. با وجود این بسیاری از تحلیل‌گران عاملی اعتقاد دارند که در نظر گرفتن این حد و

مرز چندان درست به نظر نمی‌رسد. به عنوان مثال کتل بارهایی به اندازه ۰/۱۵ را چشمگیر تلقی می‌کند، ولی این مقدار بارهای عاملی مشکلاتی را بر سر راه تکرار تحلیل‌های عاملی به وجود می‌آورد. با توجه به آنکه بارهای عاملی همان همبستگی‌ها هستند، در بیشتر کتاب‌های آمار جداولی وجود دارد که معناداری آماری همبستگی‌ها را نشان می‌دهد. در سطح معناداری ۰/۱ در نمونه‌هایی با حجم ۳۰۰ نفر یا بیشتر بارهایی به اندازه ۰/۱۵ معنی‌دار می‌شوند؛ اما این‌ها مقادیر بسیار کمی از واریانس (حدود ۰/۲٪) را تبیین می‌کنند. کاربرد این روش در انتخاب تعداد متغیرهای درون تحلیل و تعداد

ارزشیابی کیفی، استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع، مدیریت زمان کلاسی، تأکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز، تقویت انگیزش. از منظر آشنایی با ارزشیابی کیفی مصاحبه‌شونده به آسیب‌هایی مانند نداشتن اعتقاد قلبی به ارزشیابی کیفی - توصیفی، عدم اطلاع معلمان از فلسفه ارزشیابی کیفی - توصیفی، حاکم نشدن روح ارزشیابی، عدم توانایی سنجش توسط خود دانش‌آموز، بزرگ شدن معلمان در سیستم ارزشیابی کمی، اشاره کرده‌اند. همچنین معلمان به آسیب‌هایی مانند کاهش رقابت سالم، حساس نبودن بچه‌ها به درس، انگیزه‌ی کم، نبود زیرساخت مناسب، بی‌خیالی، درس نخواندن دانش‌آموز، نبود شور و شوق و جذابیت در معلمان، توانایی پوشاندن نقطه‌ی ضعف در ارزشیابی کیفی - توصیفی، گیر دادن اداره، برگزار نکردن کلاس‌های ضمن خدمت توصیفی اشاره کردند.

انتهای آرنای؛ حسنی و شکاری (۱۳۹۳) در پژوهش خود دریافت که مهم‌ترین چالش‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی را عدم توجه معلمان و والدین، تعداد زیاد دانش‌آموزان، وقت‌گیر بودن اجرای برنامه، بی‌توجهی معلمان به برنامه، عنوان کرده‌اند. همچنین پیرانی (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که والدین از اطلاعات ناکافی و یا مبهم نسبت به ارزشیابی توصیفی برخوردار بودند. بررسی پیشینه‌ی مطالعاتی پژوهش نشان داد که نتایج پژوهش‌های حسنی و احمدی، ۱۳۸۶؛ شکاری، ۱۳۹۳ و پیرانی، ۱۳۹۱ نیز با پژوهش حاضر در بعد ارزشیابی هم‌سو است. در تأیید نتایج مصاحبه با کارشناسان موحیدیان (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دریافت که ۱. معلمان از ابزارهای مورد بررسی برداشت نادرستی دارند و به اهداف آن پی نبرده‌اند. ۲. معلمان ابزارهای مورد بررسی را به درستی تهیه نمی‌کنند و به کار نمی‌برند. ۳. معلمان با کژتابی ذهنی، ابزارزدگی و مشکلات تعدد ابزارها روبرو هستند. علاوه بر این بصیری فروشانی (۱۳۹۱) نیز دریافتند که معلمان کاربرست ثبت مشاهدات (فهرست و ارسای، مقیاس درجه‌بندی رفتار) طرح ارزشیابی توصیفی را در فرآیند یاددهی - یادگیری رعایت ننموده‌اند. پراکنده‌گویی مطالب، حجم زیاد کتاب‌ها خصوصاً ریاضیات، محتوای سخت، عدم تطابق محتوا با ارزشیابی کیفی توصیفی اشاره کردند. همچنین معلمان نیز به آسیب‌هایی مانند سنگین بودن محتوا، محتوای زیاد، حجم زیاد کتاب‌ها، عدم وجود امکانات برای برخی از محتوا، تغییر کتاب‌ها،

عامل‌ها موفقیت‌آمیز نیست. کلاین (۱۹۹۴) بار عاملی $0/3$ و هین‌کین (۱۹۹۵) بار عاملی $0/4$ را کمترین وزن پذیرفته شده برای هر سؤال می‌دانند. در این پژوهش نیز بار عاملی $0/3$ به عنوان عاملی قابل قبول انتخاب گردید. در نتیجه اگر سؤالی بار عاملی آن روی تمام عوامل چرخش یافته کمتر از $0/4$ باشد از آزمون کنار گذاشته می‌شود به عبارت دیگر یک سؤال در صورتی در آزمون باقی خواهد ماند که حد اقل روی یکی از عوامل بعد از چرخش بار عاملی $0/4$ یا بیشتر داشته باشد. اطلاعات به دست آمده از چرخش و اریماکس برای دوازده مؤلفه‌ی استخراج شده نشان می‌دهد که نتایج پس از ۱۹ چرخش آزمایشی به ساختار ساده رسید. در چرخش‌های متمایل دو ماتریس (ماتریس الگو و ماتریس ساختار) وجود دارد که بهتر است به جای الگوی عاملی، ساختار عاملی تفسیر شوند (کلاین، ۲۰۱۴). بدین ترتیب با توجه به ساختار عاملی، ۹ سؤال روی عامل اول، ۵ سؤال روی عامل دوم، ۴ سؤال روی عامل سوم، ۴ سؤال روی عامل چهارم، ۷ سؤال روی عامل پنجم، ۳ سؤال روی عامل ششم بیشترین بار عاملی را به خود اختصاص دادند.

نام‌گذاری عامل‌ها

عامل اول: تمیز بین دانش‌آموزان

عامل دوم: آشنایی با ارزشیابی کیفی

عامل سوم: استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع

عامل چهارم: مدیریت زمان کلاسی

عامل پنجم: تأکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز

عامل ششم: تقویت انگیزش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که از دیدگاه معلمان ۲۳ مقوله اصلی و ۶۰ مقوله فرعی و از دیدگاه دانش‌آموزان ۲۱ مقوله اصلی و ۴۲ مقوله فرعی به عنوان عوامل و مؤلفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی شناسایی شدند. در مرحله تحلیل عاملی اکتشافی ۶ عامل به عنوان عامل‌های اصلی شناسایی شدند که عبارت بودند از تمیز بین دانش‌آموزان، آشنایی با

محتوای سنگین و غیر قابل فهم اشاره کردند. علاوه بر این والدین نیز معتقد بودند که محتوا زیاد و سخت است.

در تبیین نتایج می‌توان چنین گفت که به علت تغییر در شیوه‌ی ارزشیابی لازم به نظر می‌رسید که در محتوای کتاب‌ها تغییراتی ایجاد گردد که به احتمال زیاد به خاطر عدم آشنایی معلمان با روش‌های تدریس جدید و عدم تسلط بر محتوا (چون محتوا تغییر کرده و بسیاری از معلمان نیز از مقاطع متوسطه وارد حوزه‌ی ابتدایی شده‌اند) این چنین به نظر می‌رسد که محتوا سنگین و پرحجم می‌باشد درحالی‌که بسیاری از محتوا را می‌توان با روش‌های راحت‌تر به دانش‌آموزان تدریس کرد همان‌طور که بیشتر معلمان نیز ابراز داشتند که در ابتدا محتوا سنگین بود ولی بعد از مدتی که به محتوای آن تسلط پیدا کردیم، فهم آن برای ما و دانش‌آموزان راحت شد؛ و امکانات لازم برای محتوا را می‌بایست تحت هر شرایطی پیدا کرد که در حیطه‌ی اختیارات مدیر می‌باشد. در همین راستا و در تأیید نتایج حاصل از مصاحبه‌شونده‌ها در این بعد حسنونند (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که از بیشترین مشکلات معلمان در ارائه بازخورد شامل: تعداد زیاد دانش‌آموز در هر کلاس، کمبود وقت، محتوای سنگین کتاب‌ها و کمبود امکانات می‌باشد. کریمی (۱۳۸۴) نیز در پژوهش خود دریافت که در مؤلفه‌ی تکنولوژیکی امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در مدارس ابتدایی برای اجرای طرح فراهم نشده است. در مؤلفه‌ی زمانی طول سال تحصیلی، زمان روزانه مدرسه، وقت داخل کلاس متناسب با طرح ارزشیابی کیفی نمی‌باشد. در مؤلفه‌ی مالی بودجه کافی برای اجرای طرح در نظر گرفته نشده است

در بعد تمییز بین دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده به آسیب‌هایی مانند تصور اشتباه در مورد نبودن نمره و امتحان، دادن نمره به دانش‌آموزان در حین سال تحصیلی و استفاده از آزمون‌های مداد کاغذی با حجم زیاد اشاره کردند. همچنین معلمان نیز به آسیب‌هایی مانند دادن خیلی خوب، خوب و غیره در حین سال تحصیلی، دل‌رحمی و دل‌سوزی کردن معلم، نبود ملاک عینی و مشخص، دادن نمره بر روی برگه، گذاشتن یک نمره برای والدین، نمره تأثیری بر دانش‌آموز ندارد، استرس نمره‌ی دانش‌آموز به خاطر والدین، تأکید اولیاء بر برنامه‌ی امتحانی نبود تفاوت بین کسی که یکی دو غلط دارد و کسی که غلطی ندارد و دادن یک نمره برای ایجاد انگیزه اشاره کردند. علاوه بر این والدین نیز معتقد بودند که کم شدن علاقه به درس،

دل ندادن به درس، زحمت نکشیدن بچه‌ها، از بین رفتن رقابت، بی‌خیال شدن بچه‌ها به علت اضطراب کم و نبود نمره و نرسیدن از معلم اشاره کردند. در ارزشیابی سنتی فشار زیادی برای کسب نمره به دانش‌آموزان وارد می‌شد و ماهیت مدرسه رفتن (یادگیری) به طور کلی نادیده گرفته می‌شد، حافظه محوری رواج داشت و دانش‌آموزان تحت فشار زیاد روانی و اضطراب زیادی بودند که بر هیچ‌کس پوشیده نیست. همچنین وست و کریگتون (۱۹۹۹) نیز در تحقیقی تحت عنوان اصلاحات امتحانی در اروپای مرکزی و شرقی دریافتند که هدف روی گردانی از ارزشیابی نمره‌گرا ارتقای کیفیت تجربیات یادگیری در درس و دستیابی به نتایج بهتر در فرآیند یادگیری است.

طرح جدید ارزشیابی کیفی به جای ارزشیابی کمی به جای توجه زیاد به امتحان و نمره، روند یاددهی - یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار داده است. همچنین در این طرح توجه به رشد همه جانبه دانش‌آموز یعنی رشد عاطفی، اجتماعی، شناختی و حتی جسمانی او در نظر گرفته می‌شود. ارزش قایل شدن بیش از حد به امتحان، استفاده ابزاری از آن باعث صدمات زیادی به فرآیند یاددهی یادگیری در تعلیم و تربیت می‌شود. بنابراین لازم است معلمان نه تنها دانش‌آسانی را در کلاس مورد تأکید قرار دهند، بلکه توانایی دانش‌آموز برای فکر کردن به صورت انتقادی، تحلیلی، حل مسئله، مشارکت‌های گروهی و مهارت‌های ارتباطی را نیز مورد تأکید قرار دهند. در آموزش و پرورش سنتی که ارزشیابی به عنوان آخرین گام و به منظور تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموز به پایه‌های بالاتر به کار می‌رفت. اما در ارزشیابی کیفی - توصیفی، ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر و همگام با فرآیند آموزش و یادگیری است و بر هدایت و پیگیری و اصلاح ضعف‌های آنان متمرکز است. همان‌طور که مهم‌ترین هدف ارزشیابی توصیفی ایجاد تغییر در دیدگاه‌ها و نگرش‌ها مسئولان، مدیران، آموزگاران و والدین نسبت به ارزشیابی تحصیلی است. زیرا اصلی‌ترین عامل ناکارآمدی روش‌های فعلی از دید گروهی: نگاه نادرست به هدف‌ها در هر یک از روش‌هاست که منجر به استفاده نادرست از آن‌ها می‌شود. به عنوان مثال آزمون و آزمون اگر با هدف شناخت تغییرات حاصل از یادگیری که بیانگر تلاش‌ها و فعالیت‌های معلم، دانش‌آموز و والدین گرامی است به کار رود و از نتایج آن برای کمک به دانش‌آموزان جهت تلاش بیشتر و فعالیت دقیق‌تر توسط معلم و والدین در جهت برنامه

ریزی مناسب‌تر استفاده شود، این عمل نه تنها ناپسند نیست بلکه مناسب و مطلوب هم است.

از جمله مشکلات ارزشیابی فعلی، کم‌توجهی به تمامی آموخته‌ها و یادگیری دانش‌آموزان، مثلاً در زمینه علاقه‌انگیزه، احساسات، نگرش‌ها و توانایی‌ها، مهارت‌های کار عملی است. مواردی که به جرأت می‌توان گفت هدف اصلی و اساسی دوره ابتدایی رشد و شکوفایی آن‌ها است که در ارزشیابی توصیفی برای هریک از آن‌ها ابزار، روش مشاهده، تحت عنوان سیاهه رفتار در نظر گرفته شده است. بنابراین معلم گرامی ضمن توجه به بعد اجتماعی، آن را با روش و ابزار درست ارزشیابی می‌کند و اطلاعات حاصله را بررسی، تجزیه و تحلیل کرده و از نتایج آن برای تصمیم‌گیری در خصوص تنظیم برنامه آموزشی خود و اطلاع به والدین برای فراهم کردن زمینه تلاش و فعالیت بیشتر همراه با انگیزه لازم بکار می‌برد. دانش‌آموز با بررسی روند تلاش خود از همان ابتدا فرآیند یادگیری خود را بتدریج بر عهده می‌گیرد و والدین نیز با مشارکت در امر ارزشیابی فرزندشان ضمن احساس وظیفه بیشتر برنامه‌ریزی‌های آگاهانه‌تری برای بهبود وضعیت تحصیلی آن‌ها انجام می‌دهد. بالاخره در ارزشیابی توصیفی تمام تلاش معلم، والدین و خود دانش‌آموز در طول سال صرف فرآیند ارزشیابی شناخت از وضعیت یادگیری و تلاش برای یادگیری بهتر می‌شود و دانش‌آموز فرصت جبران کاستی‌های احتمالی را دارد و فقط معدود دانش‌آموزانی که مشکل جدی در توانمندی‌های عقلی دارند و با توجه به تفاوت‌های فردی تکرار پایه می‌نمایند. با توجه به یافته‌های پژوهش، رسیدن به اهداف مورد نظر معلمان و دستاوردها و همین‌طور وجود چالش‌ها از نظر معلمان و والدین را در ارزشیابی توصیفی می‌توان توجیه نکردن والدین و آگاه نکردن آنان از ارزشیابی توصیفی دانست.

پژوهش حاضر نیز به مانند تمام پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبرو بود؛ از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به کمبود زمان و وقت‌گیر بودن اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش و محدودیت در بررسی معلمان چندپایه و همچنین معلمان سایر مقاطع و دوره‌های تحصیلی اشاره کرد. با توجه به

نتایج این پژوهش توضیه می‌شود که ضرورت اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی برای والدین و دانش‌آموزان از طریق تشکیل کلاس‌های آموزشی مناسب و اطلاع‌رسانی به آن‌ها از دوره پیش‌دبستانی روشن شود. یکی از عوامل مؤثر در اجرای موفقیت‌آمیز طرح ارزشیابی توصیفی، توجیه والدین دانش‌آموزان تحت پوشش این طرح است. به هر حال، چون رویکرد جدید در زمینه ارزشیابی در حال اجرا است و عمدتاً والدین نسبت به این مسئله حساسیت زیادی دارند، لازم است آن‌ها برای پذیرش این رویکرد توجیه شوند. یعنی نگرش آن‌ها تغییر یابد. تردیدی نیست که یکی از راه‌های مؤثر و مفید تغییر نگرش، اطلاع‌رسانی و آگاهی دادن است؛ همچنین جهت ارتقای سطح آگاهی معلمان و والدین نسبت به فلسفه، اهداف، اهمیت و نحوه اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی با گذاشتن دوره‌های ضمن خدمت مفید، کارگاه‌های توجیهی و آموزشی و نیز ارتباط مفید و مؤثر اولیا و معلمان، برنامه‌ریزی مناسب صورت گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته آموزش ریاضی در دانشگاه آزاد اسلامی و احد علوم و تحقیقات است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

احمدی، غلامعلی و حسینی، محمد. (۱۳۸۵). زمینه یابی اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی تهران در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. تهران: نشر سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.

اسماعیلی، محسن؛ احمدی، مجید، انیکازی؛ شیبانی فر، رضا؛ شمسی، احمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی ساختار شیوه ارزشیابی کیفی در دوره ابتدایی. پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش‌های علوم تربیتی و روانشناسی.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

افضل خانی، مریم، رضایی، میترا. (۱۳۹۱). ارزشیابی توصیفی: مهارت‌ها، روش‌ها و مراحل اجرا. انتشارات آثار فکر.

انتھائی آرنائی، علی؛ حسینی، محمد؛ شکاری، عباس. (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۴۳): ۱۱۹-۱۳۱.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

انتھائی آرنائی، علی؛ حسینی، محمد؛ شکاری، عباس. (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۱۱): ۳۴-۵۱.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور، مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۲، ۲۸-۱.

<https://www.sid.ir/paper/75548/fa>

پیری، عفت؛ برومند نسب، مسعود و سراج خرمی، ناصر. (۱۳۹۰). بررسی جایگاه بازخوردهای یاددهی یادگیری، در رویکردهای - نوین آموزشی، اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران، پژوهشکده سیاست‌گذاری علم، فناوری و صنعت.

حسینی، محمد، احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶). زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۴): ۸۵-۱۲۲.

<https://www.sid.ir/paper/75548/fa>

حسینی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۳). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۲. تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش.

حسینی، محمد؛ و احمدی، غلام علی. (۱۳۹۱). زمینه یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۳ (۶)، ۸۵-۱۲۳.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

زحمتکش، طاهره؛ یاری، مراد؛ ابراهیمی، فاطمه. (۱۳۹۵). پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از منظر معلمان ابتدایی کرمان با تأکید بر آثار اخلاقی آن. ارزشیابی آموزشی، ۳۳ (۳): ۱۰۳-۱۲۰.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

فتح‌آبادی، جلیل و دلاور، علی. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی - توصیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی، سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی، شورای تحقیقات.

کرسول، ج. دبلیو. طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس. تهران: جهاد دانشگاهی؛ ۲۰۱۵.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه شیراز.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه شیراز.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

محمدی، توفیق. (۱۳۹۰). ماهیت ارزشیابی و بررسی چالش‌های ارزشیابی کیفی نگر به ارزشیابی کمی نگر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

<https://www.sid.ir/paper/75548/fa>

مرادی، رحیم؛ خزائی، آذر؛ نیلی، محمد رضا؛ خزائی، ثریا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در درس زبان انگلیسی. اندازه‌گیری تربیتی، ۶ (۵): ۱۳۹-۱۵۸.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری، تهران: انتشارات مدرسه.

موحدیان، زهره. (۱۳۹۱). بررسی عملکرد معلمان زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی (کیفی) دبستان‌های شهرستان فرشبند (در تولید و به کارگیری ابزارهای ارزشیابی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر پارس.

References

- Azer, S. A., Guerrero, A. P., & Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: practical tips for students and teachers. *Med Teach*, 35(6), 433-443. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.775413>
- Azer, S. A., Guerrero, A. P., & Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: practical tips for students and teachers. *Med Teach*, 35(6), 433-443. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.775413>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Blok, M. E. (2002). Coping with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary school. *Studies in Educational Evaluation*, 28 (1), 177-188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Clipa, O. (2011). Teacher Perceptions on Teacher Evaluation: the Purpose and the Assessors within the Assessment Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 158-163. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Green, S. & Johnson, R. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 999-1011. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Grosso Dean, C. D. (2009). *Curricular change process: A case study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Alabama, Birmingham. Retrieved February 20, 2010 from <https://proquest.umi.com>
- Hebdige, R. (2003). *Teacher portfolio assessment*. Washington, DC: Brooking Institute.
- Kaya, İ. (2018). Examination of Preschool Teachers' Opinion on Alternative Assessment. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2294-2299. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Klonoweski, V. (2002). *Developing portfolio for learning and assessment*. London: Rutledge Folmer.
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *School Psychology Journal*. 44 (6), 491-512 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Mogonea, F. (2015). Portfolio-Tool for (self) Evaluation of Students-Future Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 860-864.
- Moya, N., & Malley, G. (1994). A portfolio assessment model for ESI. *Educational Issues*. 1, 18-36.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage.
- Suurtamm, C., Koch, M., Arden, A. (2010), "Teachers' Assessment Practices in Mathematics: Classrooms in the Context of Reform", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 399-417. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.497469>
- Taut, S., Santelices, V., Araya, C., & Manzi, J. (2010). Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluation and Program Planning*, 33(4), 477-486. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002>
- Tigelaar, D. E. H., & van Tartwijk, J. (2010). The Evaluation of Prospective Teachers in Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 511-517). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- Tigelaar, D. E. H., & van Tartwijk, J. (2010). The Evaluation of Prospective Teachers in Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 511-517). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Uçar, S., & Yazıcı, Y. (2016). The impact of portfolios on enhancing writing skills in ESP classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 226-233. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220>
- William, D. (2007), "Keeping Learning on Track: Classroom Assessment and the Regulation of Learning", in F.K. Lester (ed), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1053-1098. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- William, D. (2011), "What is Assessment for Learning?", *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>