

شناسایی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران و مقایسه ارزشیابی توصیفی ایران با کشورهای منتخب

سیده زهرا نبوی زاده^۱، علی اصغر ماشینچی^{۲*}، سید احمد هاشمی^۳، صدیقه محمدجانی^۴

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۷

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران و مقایسه ارزشیابی توصیفی ایران با کشورهای منتخب بود.

روش‌شناسی: مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا کیفی بود. جامعه پژوهش خبرگان ارزشیابی توصیفی در سال ۱۳۹۹ بودند که با توجه به ملاک‌های ورود به مطالعه تعداد ۳۰ نفر طبق اصل اشباع نظری و با روش‌های نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی به‌عنوان نمونه انتخاب شد. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران دارای ۱۲۹ مفهوم و ۱۰ مولفه در ۲ بعد نیروی انسانی و برنامه‌درسی بود. نیروی انسانی چهار مولفه توانایی معلمان، عوامل انگیزشی، عوامل ساختاری و عوامل مربوط به دانش‌آموزان و برنامه‌درسی شش مولفه برنامه‌درسی چندبعدی، تناسب برنامه‌درسی با امکانات، تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فرد و جامعه، محتوی برنامه‌درسی، انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی و رضایت دانش‌آموزان از برنامه‌درسی داشت. در نهایت، ارزشیابی توصیفی ایران با کشورهای آلمان و انگلیس مقایسه و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن بیان شد.

بحث و نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این مطالعه، برای پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران باید به نیروی انسانی و برنامه‌درسی توجه ویژه‌ای شود و از طریق بهبود مفاهیم مربوطه به دنبال ارتقای آنها بود.

واژگان کلیدی: پیاده‌سازی موفق، ارزشیابی توصیفی، نظام آموزش ابتدایی

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران s.zahra.nabavizadeh@gmail.com

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران (نویسنده مسئول). mashinchi@iaulamerd.ac.ir

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران. hmd_hashemi@yahoo.com

^۴ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران s.mohammadjani@iaughaderabad.ac.ir

مقدمه

مدرسه به‌عنوان هسته نظام آموزشی، مرکز فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی است که برآیند آنها به کارایی و اثربخشی آن می‌انجامد و توسعه و تکامل مدرسه مستلزم اطلاع از میزان کارآمدی و برنامه‌ریزی برای بهبود فعالیت‌های آن است و از آنجا که ارزشیابی نقش آیینی را ایفا می‌کند، مسئولان و برنامه‌ریزان مدرسه و نظام آموزشی می‌توانند با بهره‌گیری از آن تصویری از چگونگی فعالیت‌ها و برنامه‌ها بدست آورند و تصمیمات لازم را برای بهبود و پیشرفت فعالیت‌ها برای دستیابی به بازدهی لازم اتخاذ نمایند (O'Brien, McNamara, O'Hara & Brown, 2019). ارزشیابی یکی از عناصر مهم و اساسی نظام‌های آموزشی و برنامه‌درسی است که عنصر مهمی برای اصلاح مدارس و بهبود آموزش و یادگیری یا فعالیت‌های آموزشی می‌باشد و بدون آن فعالیت‌های آموزشی معنایی ندارد (Bayrami Farjoud & Namvar, 2018). ارزشیابی به معنای فرایند تعیین، تهیه و فراهم کردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی درباره ارزش یا مطلوبیت تحقق اهداف آموزشی، طرح‌ها، عملیات و نتایج ایجادشده برای درک و فهم بهتر پدیده‌ها، پاسخگویی و تصمیم‌گیری بهتر و مناسب‌تر درباره آنها است (Leite, Fernandes & Mouraz, 2014). ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به معنای سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج آن با اهداف آموزشی از پیش تعیین‌شده برای تصمیم‌گیری درباره این مطلب می‌باشد که آیا فعالیت‌های آموزشی معلمان و تلاش‌های دانش‌آموزان به نتایج مطلوبی رسیده و تا چه میزان تحقق یافته است (Ilik & Hacıeminoglu, 2019). ارزشیابی و آزمون از گذشته نقش مهمی در تحقق اهداف داشته و همواره روش‌های ارزشیابی مورد بررسی، نقد و ارزیابی قرار گرفته است (Asakereh & Bahrani, 2012). در جهان امروز تغییرها و تحول‌های فراوانی در علوم مختلف و ایجاد دیدگاه‌های جدید درباره مسائل مختلف باعث تغییر روش‌ها و راهبردهای یادگیری و ارزشیابی شدند که با توجه به آن تلاش برای بهبود آن نیازمند ایجاد تغییر و دگرگونی در برنامه‌درسی و به‌ویژه نظام ارزشیابی است (Saeed, Tahir & Latif, 2018). در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش ایران، روش‌های ارزشیابی نیز دگرگون شده و از ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی کیفی، توصیفی، مستمر و فرایندمدار در دیدگاه سازنده‌گرایی تغییر کرده است. سازنده‌گرایی یکی از رویکردهای یادگیری است که به یادگیری همانند فرایندی پویا نگاه می‌کند و در آن یادگیرندگان فعال و ضمن تعامل با محیط دانش مورد نیاز خود را می‌سازند (Zarei, 2009). ارزشیابی توصیفی شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی یا 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 کارپوشه، آزمون‌ها (با تاکید بر آزمون‌های عملکردی) و مشاهده‌ها در طول فرایند یاددهی و یادگیری بدست می‌آید تا بر اساس آن بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به یاددهی و یادگیری بهتر در فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموزان، معلمان و اولیا حاصل شود (Organization for Educational Research and Planning, 2015).

ارزشیابی توصیفی یک طرح ملی بر اساس مصوبه ۷۶۹ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ پس از یک دوره آزمایشی در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شد و مصداقی از یک پروژه تغییر است که پژوهش‌های بسیاری از زوایای گوناگونه به بررسی آن پرداختند (Beyramipour, Sharif, Ja'faraee & Moulavi, 2012). ارزشیابی توصیفی یک الگوی کیفی است که تلاش می‌کند به یادگیری دانش‌آموزان عمق و کیفیت ببخشد و توصیفی از یادگیری آنان ارائه نماید که باعث اصلاح، بهبود و توسعه آنها در زمینه‌های دانشی و مهارتی شود (Lerman, Luck, Smothermon, Zey, Custer & Smith, 2020). هفت هدف ارزشیابی توصیفی عبارتند از: ۱) اصلاح، بهبود و ارتقای فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس، مدرسه، مراکز مکمل مدرسه و خارج از آن به‌ویژه از طریق افزایش تعامل موثر و سازنده بین معلم و دانش‌آموز، ۲) شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان با تکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان، ۳) توجه و کمک به رشد متعادل و همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان، ۴) آگاهی دانش‌آموزان و اولیای آنها از فرایند پیشرفت تحصیلی یا تربیتی و جلب مشارکت آنان در بهبود عملکرد دانش‌آموزان، ۵) ایجاد زمینه مناسب برای تقویت انگیزه یادگیری و پرورش استعدادهای برتر دانش‌آموزان از جمله خلاقیت و نوآوری و ایجاد مهارت خودارزیابی در دانش‌آموزان، ۶) تصمیم‌گیری در مورد ارتقای دانش‌آموزان به پایه بالاتر با حصول اطمینان از میزان تحقق اهداف آموزشی یا تربیتی در چارچوب مقررات مربوط و ۷) تولید اطلاعات برای ارزیابی، اصلاح و تقویت برنامه‌ها و روش‌های آموزشی یا تربیتی (Organization for Educational Research and Planning, 2015). ارزشیابی کمی یا سنتی نه نشان‌دهنده عملکردهای غیرتحصیلی است نه آگاهی کاملی از ابعاد متفاوت

رشد در زمینه‌های جسمانی، عاطفی، عقلانی و اجتماعی ارائه می‌دهد (Ndoro, 2006). ارزشیابی توصیفی نوعی ارزشیابی است که به ارزشیابی برای یادگیری نه ارزشیابی از یادگیری اشاره دارد. این رویکرد و شیوه جدید رتبه‌بندی دانش‌آموزان را حذف، آنان در مورد پیشرفت خود حساس می‌سازند، نگاه محترمانه‌ای به دانش‌آموزان دارند، به آنان بازخورد مثبت، سازنده و رشددهنده می‌دهند و از ارزیابی حافظه‌مدار دور و از ارزیابی مستمر و پیشرفت‌مدار استفاده برای ارزیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کند (Whitt, 2017).

با اینکه پژوهش‌هایی درباره ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی انجام شده، اما پژوهشی درباره عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق آن یافت نشد و در ادامه مهم‌ترین پژوهش‌های داخلی و خارجی در این زمینه به‌طور مختصر گزارش می‌شوند. Vanden Heuvel-Panhuizen, Sangari & Veldhuis (2021) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در کشور ایران اگرچه معلمان از نظر ارزیابی دانش‌آموزان متفاوت هستند، اما به‌طور کلی عمل ارزیابی آنها مطابق با دستورالعمل‌های ارزشیابی توصیفی است. با این وجود هنگام ارزیابی دانش‌آموزان معلمان اساساً استراتژی‌های آنان را بررسی نمی‌کنند و هنگام تهیه کارنامه از امتحان‌های نهایی استفاده می‌کنند. زیرا به روش‌های ارزیابی پیشنهادی ارزشیابی توصیفی اعتماد کافی ندارند. Afzalkhani & Tajik (2020) ضمن پژوهشی درباره آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی در تحقق فرایند یاددهی و یادگیری به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین آسیب‌های آن در سه بعد امکانات مدارس (شامل میزان هوشمندسازی کلاس‌های درس، امکانات اولیه لازمه ارزشیابی توصیفی، تخصص بودجه و اعتبار در ارزشیابی توصیفی، آزمایشگاه، اردوهای علمی و کتابخانه‌های کلاسی و میزان بازنگری در سرفصل دروس بر اساس ارزشیابی توصیفی)، توسعه حرفه‌ای معلم (شامل میرزا بنویس شدن، عدم وجود معیار دقیقی برای سنجش ارزشیابی توصیفی، وقت‌گیر بودن تفسیر ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی توصیفی معیاری برای یادگیری و کم‌کاری معلمان در یادگیری ارزشیابی توصیفی) و اجرای نامناسب ارزشیابی توصیفی (شامل کاهش افراطی استرس، کاهش حق رقابت و بی‌سوادی در دانش‌آموزان، نامفهوم بودن ارزشیابی توصیفی برای معلمان، بی‌علاقگی دانش‌آموزان به درس و برتری نمره نسبت به ارزشیابی توصیفی) قرار داشتند.

Lee, Mak & Yuan (2019) ضمن پژوهشی درباره ارزشیابی یادگیری در کلاس‌های ابتدایی به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی توصیفی یک روش ارزشیابی جایگزین قدرتمند است، در این شیوه معلمان سواد ارزشیابی را از طریق اجرای ارزیابی به‌عنوان یادگیری توسعه می‌دهند، دانش‌آموزان از اشتراک صریح اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت بهره‌مند می‌شوند و تعیین اهداف یادگیری شخصی برای دانش‌آموزان می‌تواند یک چالش باشد که باید با آن مقابله و بر آن تسلط یابند.

Seifi, Karami & Jafari Sani (2018) ضمن پژوهشی با عنوان عوامل تسهیل‌بخش: پیش‌بین سطوح نهادینه‌سازی ارزشیابی توصیفی به این نتیجه رسیدند که بیشتر معلمان از ارزشیابی سنتی راضی بودند و از نظر آنها شرایط تسهیل‌بخش ارزشیابی توصیفی شامل نارضایتی از وضع موجود، وجود دانش‌ها و مهارت‌ها، دسترسی به منابع، داشتن زمان، وجود پاداش‌ها و انگیزه‌ها، مشارکت، تعهد و رهبری هنوز مهیا نشده و بیشتر معلمان در سطح سوم نهادینه‌سازی قرار داشتند. Karamalian, Jafari Harandi & Ebadi (2014) ضمن پژوهشی مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی را شامل چهار مولفه عناصر برنامه‌درسی (شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری و زمان)، فراهم‌سازی پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی، دانش‌ها و مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران و آموزش‌های ضمن‌خدمت و روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری، نگهداری و سازماندهی داده‌ها معرفی کردند که میزان این چهار دسته مشکل بالاتر از حد متوسط بود.

Rasouli & Mirchi (2014) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که از دیدگاه معلمان ابتدایی در اجرای ارزشیابی توصیفی به عوامل مدیریتی، آموزشی و روانی توجه خوبی شده است، اما عوامل فیزیکی نیاز به توجه بیشتری دارند، Zahed Babelan, Farajollahi & Hamrang (2013) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که عوامل موثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی به ترتیب شامل پنج عامل روانی، مدیریتی، آموزشی، فرایندی و فردی بود.

Beyramipour & et al (2012) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که عوامل موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی شامل چهار عامل مدیریتی (شامل تبیین احساس نیاز به تغییر روش‌های سنتی ارزشیابی، برقراری راهبردهای ارتباطی مناسب و فعال برای تبادل اطلاعات، ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت مدیران، رهبری و مدیریت

اثربخش طرح ارزشیابی توصیفی، فراهم‌سازی منابع انسانی، مالی و مادی مورد نیاز اجرای طرح، ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان، اصلاح برنامه‌های درسی موسسات تربیت معلمان، هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌درسی با اهداف طرح، نگاه نظام‌مند به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از سوی دست‌اندرکاران، تصریح دقیق انتظارات از مجریان در رابطه با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و فراهم‌سازی زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مناسب برای توجیه اولیا، مرتبط با معلم (شامل دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی، دسترسی آسان و مستمر معلمان به متخصصان و مشاوران فنی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با طرح ارزشیابی توصیفی، توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی، قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان، نظرخواهی از معلمان در زمینه‌های گوناگون و مرتبط با اجرای طرح، توجه به زمینه‌های اجتماعی، سازمانی و تاریخی معلمان، تحصیلات معلمان و سابقه و تجربه کاری معلمان)، فیزیکی و روانی (شامل متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، متناسب بودن حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش، وجود جو حمایتی از طرف جامعه، مدیران و دست‌اندرکاران طرح در مدرسه، فراهم بودن مواد آموزشی مناسب در مدرسه، احساس اعتماد و امنیت و نبود استرس و نگرانی از اجرای طرح در مجریان، دسترسی به امکانات و تجهیزات مناسب و مورد نیاز در مدرسه و ایجاد علاقه و انگیزه در مجریان از طرف مسئولان و دست‌اندرکاران طرح) و ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی (شامل برقراری ارتباط سازنده مدیران با کارکنان مدرسه برای اجرای بهتر طرح، ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان معلمان مدرسه، فعال‌سازی شورای معلمان و مدرسه برای هماهنگ‌سازی فرهنگ سازمانی مدرسه با طرح، ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه، فراهم‌سازی فرصت تبادل تجارب و اطلاعات مجریان طرح در مدارس مختلف و فراهم‌سازی فرصت فهم حقیقت وجود اندکی ناهمخوانی نظرات و تفاوت در دیدگاه‌ها در هر برنامه‌درسی) بودند.

سرعت فوق‌العاده تغییر و تحول به‌ویژه در تولید، ارتباطات و اطلاعات نیازهای غیرقابل‌انکاری را بر جوامع و نظام‌های آموزشی تحمیل کرده و باعث تغییر در راهبردها و روش‌های آموزشی و ارزشیابی شده که این امر ضرورت تغییر و نوسازی در برنامه‌های درسی را دوچندان می‌کند. بررسی‌ها حاکی از آن است که در آموزش عمومی ایران اغلب تلاش‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های نوآورانه یا به نتیجه دلخواه نرسیده یا ناقص اجرا شده و یا به شکست انجامیده است (Seifi & et al, 2018). مطالعات بین‌المللی در زمینه ارزشیابی نشان می‌دهد که بسیاری از کشورها در شیوه‌های ارزشیابی اقدام به اصلاحاتی کردند. برای مثال در اروپای شرقی گرایش‌های جدید و تغییر از ارزشیابی دانش‌محوری به قابلیت‌محور دیده می‌شود. در نظام ارزشیابی ایران در سال‌های اخیر دگرگونی‌هایی اتفاق افتاده، اما هنوز نتوانسته نظام آموزشی را به سطح مطلوبی برساند و تحقق واقعی و موفق ارزشیابی توصیفی شاید بتواند در این زمینه موثر واقع شود (Rasouli & Mirchi, 2014).

بنابراین، ضروری است تا روش ارزشیابی شیوه مناسبی تغییر یابد که برای این منظور شناسایی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق آن لازم است. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که هیچ پژوهشی درباره عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران یافت نشد و برای تحقق موفقیت‌آمیز ارزشیابی توصیفی ابتدا باید عوامل موثر بر آن را شناخت و سپس آن را با سایر کشورها به‌ویژه کشورهای موفق در این زمینه مقایسه کرد که پژوهش حاضر با همین هدف طراحی شده است. بنابراین، هدف این پژوهش شناسایی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران و مقایسه ارزشیابی توصیفی ایران با کشورهای منتخب بود.

روش شناسی

مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا کیفی بود. جامعه پژوهش خبرگان ارزشیابی توصیفی در سال ۱۳۹۹ بودند که با توجه به ملاک‌های ورود به مطالعه تعداد ۳۰ نفر طبق اصل اشباع نظری و با روش‌های نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی به‌عنوان نمونه انتخاب شد. این خبرگان شامل صاحب‌نظران برجسته حوزه آموزش و پرورش، اعضای هیأت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، اعضای هیأت علمی و کارشناسان مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش و اعضای هیأت علمی سازمان سنجش و آموزش کشور بودند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل حداقل ۱۰ سال سابقه کار، تحصیل در رشته‌های مرتبط با سنجش و ارزشیابی، داشتن کتاب و مقاله در زمینه ارزشیابی توصیفی، رضایت جهت

شرکت در پژوهش و عدم اعتیاد و مصرف داروهای روان‌پزشکی بودند و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل منصرف‌شدن از شرکت در مصاحبه و به پایان نرساندن آن بود.

نحوه اجرای پژوهش به این صورت بود که ابتدا از میان خبرگانی که پژوهشگران نسبت به آنها شناخت داشتند، تعدادی را پس از بررسی ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب و سپس از آنها خواسته شد تا سایر خبرگان را به معرفی نمایند و از میان آنها نیز تعدادی پس از بررسی ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب شدند. برای نمونه‌ها اهمیت و ضرورت پژوهش بیان و درباره رعایت نکات اخلاقی به آنان اطمینان داده شد و در نهایت موافقت آنها جهت شرکت در پژوهش اخذ و فرم رضایت شرکت آگاهانه در پژوهش به امضای آنان رسید و درباره زمان و مکان مصاحبه با آنها هماهنگ شد. مصاحبه‌ها با سوال‌هایی که قبلاً تهیه و به تایید خبرگان رسیده بود آغاز و علاوه بر ثبت نکات مهم و کلیدی مصاحبه‌ها، صدای مصاحبه‌ها که قبلاً به اطلاع مصاحبه‌شوندگان رسیده بود نیز ضبط شد تا داده مهمی به‌طور سهوی فراموش نشود. در پایان مصاحبه از مصاحبه‌شوندگان تشکر و قدردانی شد و درباره نحوه اطلاع‌رسانی نتایج پژوهش به آنها هماهنگی لازم به عمل آمد.

ابزار پژوهش حاضر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که سوال‌های آن به تایید خبرگان رسیده بود. در فرایند مصاحبه علاوه بر یادداشت نکات مهمی و کلیدی، صدای مصاحبه‌ها جهت بررسی مجدد و با اطلاع مصاحبه‌شوندگان ضبط شد. مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی انجام و زمان مصاحبه با هر فرد حدود ۴۰ الی ۵۰ دقیقه بود. روایی مصاحبه‌ها با روش مثلث‌سازی مناسب ارزیابی شد. روش‌های مثلث‌سازی شامل مثلث‌سازی منابع داده‌ها (استفاده از منابع متعدد داده‌ها در مطالعه یا پژوهش)، مثلث‌سازی محقق (استفاده بیش از یک پژوهشگر برای جمع‌آوری، تجزیه، تحلیل و تفسیر داده‌ها) و مثلث‌سازی نظریه‌ای یا تئوری (استفاده از دیدگاه‌های متعدد برای تفسیر داده‌ها) است. روایی مثلث‌سازی در این مطالعه به این صورت بود که سوال‌های مصاحبه با دو فرد خبره بررسی و در عین حال از مطالعه تئوری‌ها، منابع اطلاعاتی و مستندات نیز استفاده شد. پایایی مصاحبه‌ها با روش ضریب توافق بین دو کدگذار (پژوهشگر و همکار پژوهشی) ۰/۸۲ برآورد شد که حاکی از پایایی مطلوب بود. در نهایت، داده‌های حاصل از اجرای مصاحبه‌ها با روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ۳۰ نفر با میانگین و انحراف معیار سنی $49/38 \pm 4/61$ سال شرکت داشتند؛ به طوری که ۶۰ درصد آنها مرد، ۸۶/۶۷ درصد دارای تحصیلات دکتری و ۵۳/۳۳ درصد دارای سابقه ۲۰-۱۶ سال بودند (جدول ۱).

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

ویژگی‌ها	ابعاد	فراوانی	درصد فراوانی مطلق	درصد فراوانی تراکمی
جنسیت	مرد	۱۸	۶۰	۶۰
	زن	۱۲	۴۰	۱۰۰/۰۰
	کل	۳۰	۱۰۰/۰۰	
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۴	۱۳/۳۳	۱۳/۳۳
	دکتری	۲۶	۸۶/۶۷	۱۰۰/۰۰
	کل	۳۰	۱۰۰/۰۰	
سابقه کار	۱۰-۱۵ سال	۴	۱۳/۳۳	۱۳/۳۳
	۱۶-۲۰ سال	۱۶	۵۳/۳۳	۶۶/۶۶
	۲۱-۲۵ سال	۷	۲۳/۳۳	۹۰/۰۰
	بالاتر از ۲۵ سال	۳	۱۰/۰۰	۱۰۰/۰۰
	کل	۳۰	۱۰۰/۰۰	

در پژوهش حاضر نتایج کدگذاری باز، محوری و انتخابی نشان داد که عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران ۱۲۹ مفهوم و ۱۰ مولفه در ۲ بعد نیروی انسانی و برنامه‌درسی داشت؛ به طوری که نیروی انسانی دارای چهار مولفه توانایی معلمان، عوامل انگیزشی، عوامل ساختاری و عوامل مربوط به دانش‌آموزان و برنامه‌درسی دارای شش مولفه

برنامه‌درسی چندبعدی، تناسب برنامه‌درسی با امکانات، تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فرد و جامعه، محتوی برنامه‌درسی، انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی و رضایت دانش‌آموزان از برنامه‌درسی بود (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج کدگذاری باز، محوری و انتخابی برای تعیین عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران

ابعاد (انتخابی)	مولفه‌ها (محوری)	مفاهیم (باز)
نیروی انسانی	توانایی معلمان	۱. آشنایی معلمان با سطوح بالای شناختی، ۲. سنجش یادگیری در سطح پایین‌تر در دوره‌های قبل، ۳. توانمندی بالا، ۴. مهارت در شیوه‌های تدریس، ۵. پیشرفت دانش‌آموزان نسبت به اول سال، ۶. میزان مشارکت دانش‌آموزان در ارزشیابی، ۷. میزان انجام تکلیف در منزل، ۸. آگاهی معلمان از شیوه‌های ارزشیابی، ۹. مهارت و بالا بودن سواد معلمان، ۱۰. آشنایی با سوالات تشریحی و ۱۱. جدی گرفتن ارزشیابی مستمر
عوامل انگیزشی		۱. اهمیت موضوع ارزشیابی توصیفی، ۲. انگیزه کافی در معلمان، ۳. جدی گرفتن ارزشیابی‌های مستمر، ۴. استفاده از شیوه‌های تدریس فعال، ۵. رسیدن به هدف، ۶. میزان کوشش دانش‌آموزان و ۷. اهداف ویژه یادگیری یادگرفته و متبحر شده توسط دانش‌آموزان
عوامل ساختاری		۱. وجود بخشنامه‌هایی درباره توجه به سطوح بالای یادگیری، ۲. نوع ارزشیابی معلمان دیگر، ۳. مقررات و آیین‌نامه‌های ارزشیابی، ۴. داشتن مشکل ساختاری در ارزشیابی آموزشی، ۵. عوامل اجرایی ارزشیابی، ۶. نظارت بر نحوه ارزشیابی از سوی مسئولان مربوطه و ۷. زمان کافی جهت استفاده از ارزشیابی‌های مختلف
عوامل مربوط به دانش‌آموزان		۱. میزان فعالیت دانش‌آموز در کلاس، ۲. عملکرد عملی درسی در مقایسه با سایر عملکردها، ۳. بی‌انضباطی دانش‌آموزان، ۴. عملکرد دانش‌آموز در مقایسه با عملکرد سال‌های قبل وی، ۵. عملکرد دانش‌آموز در مقایسه با عملکرد سایر هم‌کلاسی‌ها، ۶. امتیاز اضافی برای فعالیت‌های غیردرسی، ۷. امتحان‌های اصلی، ۸. امتحان‌های عینی، ۹. امتحان‌های انشایی، ۱۰. عملکرد در امتحان‌های هفتگی یا کوتاه‌مدت، ۱۱. سوال‌های معلم‌ساخته، ۱۲. پروژه‌های تکمیل شده انفرادی دانش‌آموزان، ۱۳. پروژه‌های تکمیل شده گروهی دانش‌آموزان، ۱۴. سوال‌های تهیه شده توسط اداره یا دیگر منابع برای معلم، ۱۵. کارهای اجرایی در دنیای واقعی و ۱۶. سنجش عملکردی
برنامه‌درسی چندبعدی	برنامه‌درسی	۱. مشارکت فعال دانش‌آموزان در ارزشیابی، ۲. فعال کردن و بهره‌گیری از حداکثر امکانات هر موقعیت یادگیری، ۳. فراهم کردن فضای آموزشی مبتنی بر ارتباط متقابل، ۴. ایجاد فرصت اصلاح دانش‌آموز و رفع کاستی‌های فرایند یادگیری توسط معلم، ۵. استفاده از بازخورد برای بهبود ارائه درس، ۶. توجه به فرایند به جای فرآورده یادگیری، ۷. ارائه بازخورد پیوسته از جریان یادگیری به صورت شفاهی و کتبی، ۸. کاهش حساسیت کودکان و اولیا نسبت به نمره ۹. ایجاد امکان ارائه بازخورد توصیفی، ۱۰. تغییر روش ارزشیابی از کمی به کیفی، ۱۱. ایجاد زمینه برای حذف فرهنگ بیست‌گرای، ۱۲. سهیم کردن کلیه عوامل موثر در یادگیری از جمله اولیا، ۱۳. توجه به ابعاد مختلف شخصیتی، ۱۴. اجرای ارزشیابی در تمام مراحل برنامه‌ریزی، ۱۵. انعطاف‌پذیری در نوع آموزش‌ها، ۱۶. کاهش نقش ارزشیابی پایانی در سرنوشت تحصیلی، ۱۷. برجسته نمودن نقش ارزشیابی‌های مستمر و فرایندی، ۱۸. واگذاری تصمیم‌گیری درباره ارتقاء دانش‌آموزان به معلم و شورای مدرسه، ۱۹. کاهش مردودی دانش‌آموزان از طریق افزایش اختیارات مدرسه در انتخاب سیاست‌های مداخله، ۲۰. استفاده از آزمون‌های متنوع، ۲۱. بازخوردهای توصیفی، ۲۲. کارنامه توصیفی، ۲۳. پوشه کار، ۲۴. مشاهده و ۲۵. فهرست واریسی یا چک لیست
تناسب برنامه‌درسی با امکانات		۱. تناسب برنامه‌درسی با امکانات و تجهیزات آموزشی مدرسه، ۲. میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس، ۳. میزان تناسب دروس نظری و عملی در برنامه‌درسی، ۴. نسبت دروس دارای رسانه‌های کمک آموزشی به کل دروس، ۵. تناسب برنامه‌درسی با توانایی‌ها و مدرک تحصیلی معلمان و ۶. تناسب دروس با تعداد معلمان مدرسه
تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فرد و جامعه		۱. تنوع دروس دوره‌های آموزشی با نیازهای فراگیران و جامعه از نظر معلمان، ۲. تنوع دروس دوره‌های آموزشی با نیازهای فراگیران و جامعه از نظر دانش‌آموزان، ۳. میزان انطباق برنامه‌درسی با اهداف، ارزش‌ها و راهبردهای کشور، ۴. هماهنگی دروس اختیاری با نیازهای فرد از نظر معلمان، ۵. میزان ارتباط متناسب عمومی و افقی میان برنامه‌های درسی، ۶. هماهنگی دروس اختیاری با نیازهای فرد از نظر دانش‌آموزان و ۷. میزان تناسب دروس نظری و عملی در برنامه‌درسی
محتوی برنامه‌درسی		۱. میزان پوشش مطالب در رابطه با اهداف آموزشی از نظر معلمان، ۲. میزان توجه به گروه‌های اقلیت اجتماعی، ۳. نسبت سوگیری‌های جنسی و نژادی در برنامه‌درسی، ۴. درصد کتاب‌های درسی استاندارد به کل کتاب‌ها، ۵. نسبت کتاب‌های درسی بازنگاری شده به کل کتاب‌ها، ۶. میانگین فاصله زمانی بازنگاری کتاب‌های درسی، ۷. نسبت کتاب‌های درسی جدیدالتألیف به کل کتاب‌ها، ۸. میزان تناسب محتوی آموزشی و پرورشی با ویژگی‌ها و

نیازهای دانش‌آموزان، ۹. میزان تناسب حجم محتوی با زمان، ۱۰. میزان استفاده از فناوری اطلاعات در برنامه‌درسی، ۱۱. میزان کاربردی بودن موضوعات برنامه‌درسی، ۱۲. میزان توجه به نظرات متخصصین در تدوین برنامه‌درسی، ۱۳. میزان توجه به فرهنگ و رسوم جامعه در تدوین برنامه‌درسی، ۱۴. میزان توجه به نظریه‌های برنامه‌درسی در تدوین برنامه‌درسی، ۱۵. تناسب محتوی برنامه‌درسی با دوره و مقطع تحصیلی، ۱۶. تناسب استفاده از جدول، شکل و نمودار با متن، ۱۷. میزان استفاده از رویکردها، محتواها و پژوهش‌های جدید در برنامه‌درسی، ۱۸. تناسب محتوی با فلسفه تعلیم و تربیت، ۱۹. تناسب محتوی با روانشناسی یادگیری، ۲۰. میزان توجه به نظرات دانش‌آموزان در تدوین برنامه‌درسی، ۲۱. میزان توجه به نظرات معلمان در تدوین برنامه‌درسی، ۲۲. تناسب برنامه‌درسی با سن دانش‌آموزان، ۲۳. تناسب برنامه‌درسی با جنس دانش‌آموزان، ۲۴. میزان خلاقیت و نوآوری در تدوین برنامه‌درسی و ۲۵. میزان دقت در عرضه مفاهیم درسی

انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی	۱. تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فراگیران و جامعه، ۲. تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فراگیران و جامعه از نظر دانش‌آموزان، ۳. وجود فعالیت‌های فوق‌برنامه و همسویی با برنامه‌درسی، ۴. عرضه محتوی از طریق موضوعات برانگیزاننده، ۵. میزان تناسب دروس نظری و عملی در برنامه‌درسی، ۶. میزان عرضه منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر، ۷. روش و دقت ارائه محتوی با استفاده از فناوری، ۸. میزان استفاده از راهبردهای یاددهی و یادگیری متنوع، ۹. تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فراگیران و جامعه از نظر اولیا، ۱۰. تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فراگیران و جامعه از نظر معلمان، ۱۱. میزان انعطاف‌پذیری دروس دوره‌های آموزشی، ۱۲. وجود فعالیت‌های فوق‌برنامه انعطاف‌پذیر، ۱۳. میزان مشارکت معلمان در طراحی و تدوین برنامه‌درسی، ۱۴. میزان آزادی معلم در انتخاب روش ارائه تدریس متناسب با برنامه‌درسی، ۱۵. نسبت کتاب‌های درسی بازنگری‌شده به کل کتاب‌ها، ۱۶. میانگین فاصله زمانی بازنگری برنامه‌های درسی و ۱۷. نسبت کتاب‌های جدیدالتألیف به کل کتاب‌ها
رضایت دانش‌آموزان از برنامه‌درسی	۱. رضایت از حجم برنامه‌درسی، ۲. رضایت از کاربردی بودن برنامه‌درسی، ۳. رضایت از به‌روزبودن برنامه‌درسی، ۴. رضایت از کفایت برنامه‌درسی در ایجاد قابلیت‌های لازم، ۵. رضایت از سهولت خواندن جدول‌ها و نمودارها، ۶. رضایت از سهولت خواندن نقشه‌ها، ۷. رضایت از سهولت مطالعه متن کتاب و ۸. رضایت از کفایت برنامه‌درسی

سال‌های قبل

در پژوهش حاضر نتایج نشان داد که ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران متمرکز گرایش به تفویض اختیار بود، اما در آلمان و انگلیس غیرمتمرکز بودند. ضمناً مهم‌ترین اهداف، اصول و روش‌های ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی کشورهای ایران، آلمان و انگلیس شرح داده شد (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج مهم‌ترین اهداف، اصول و روش‌های ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی کشورهای ایران، آلمان و انگلیس

متغیرها	کشور	نوع نظام آموزشی	مصادیق
اهداف	ایران	متمرکز گرایش به تفویض اختیار	۱. تقویت و تثبیت اعتمادبه‌نفس و ایجاد انگیزه برای یادگیری، ۲. پرورش روحیه تحقیق، تفکر و خلاقیت، ۳. تشویق به راهبردهای فعال یادگیری، ۴. کمک به پیشرفت و توسعه مهارت‌های خودارزیابی، ۵. شکوفایی توانایی‌های بالقوه، ۶. ارزشیابی نه دلیل نمایش کوتاهی‌های قبلی، ۷. ارزشیابی وسیله‌ای برای شناخت نقاط قوت و ضعف، ۸. ارزشیابی وسیله‌ای برای اصلاح و بهبود فعالیت‌های آموزشی، ۹. ارزشیابی وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزشی، ۱۰. ارزشیابی وسیله‌ای برای شناخت نارسائی‌های آموزشی و ترمیم آنها و ۱۱. ارزشیابی وسیله‌ای برای ایجاد رغبت و ارتقاء
	آلمان	غیرمتمرکز	۱. تشخیص میزان یادگیری و ارائه بازخورد، ۲. بررسی کارایی عناصر آموزشی، ۳. پاسخگویی به اولیا و جامعه، ۴. تعیین نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان، ۵. پرورش ابتکار و خلاقیت، ۶. ارزشیابی وسیله‌ای برای ایجاد رغبت، ۷. ارزشیابی وسیله‌ای برای ارتقاء، ۸. تشخیص نتایج و ارائه بازخورد تصحیح‌کننده، ۹. ارزشیابی برای تحقق اهداف، ۱۰. ارزشیابی مستمر پیشرفت تحصیلی و ۱۱. آگاهی والدین از پیشرفت فرزندان
	انگلیس	غیرمتمرکز	۱. آگاهی مدارس از پیشرفت فردی و گروهی، ۲. آگاهی والدین از میزان پیشرفت فرزندان، ۳. ارزشیابی وسیله‌ای برای ارتقاء پایه و انتخاب صحیح مدارس، ۴. تطبیق و هماهنگی وضع تحصیلی دانش‌آموزان با برنامه‌درسی ملی و ۵. تهیه اطلاعات تکوینی برای مقامات رسمی آموزشی
اصول	ایران	متمرکز گرایش به تفویض اختیار	۱. تشخیص نارسائی‌های یادگیری و رفع آنها، ۲. تشخیص استعدادها و علائق جهت هدایت، ۳. ارزشیابی مستمر پیشرفت تحصیلی و تربیتی، ۴. آگاهی دانش‌آموزان از وضعیت خود و مطلع‌ساختن والدین، ۵. پرورش استعدادها و روحیه تلاش، ابتکار، خلاقیت و رقابت سالم، ۶. حصول اطمینان از تحقق اهداف جهت ارتقاء پایه تحصیلی و ۷. ارزشیابی کیفیت و محتوی برنامه‌درسی

آلمان	غیرمتمرکز	۱. کشف نارسائی‌های آموزشی، ۲. آگاهی از توانایی‌های دانش‌آموزان، ۳. ایجاد انگیزه و علاقه به مطالعه و یادگیری، ۴. ارزشیابی عملکرد عناصر آموزشی، ۵. تعیین میزان تسلط بر محتوی، ۶. ارتقای تحصیلی و ۷. تطبیق و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
انگلیس	غیرمتمرکز	۱. تشخیص نارسائی‌های برنامه درسی و رفع آنها، ۲. تعیین تسلط بر محتوی، ۳. دستیابی به اطلاعات برای ارزیابی کیفیت و محتوی برنامه‌درسی، ۴. ارزشیابی جهت اصلاح و بهبود فعالیت‌های آموزشی، ۵. پرورش روحیه تلاش، ابتکار و رقابت‌های سالم، ۶. توجه به تفاوت‌های فردی، ۷. هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی، ۸. تهیه طرح آزمون برای ارزشیابی، ۹. استفاده از ابزارها و شیوه‌های متنوع ارزشیابی و ۱۰. متناسب بودن ابزارها و شیوه‌های متنوع ارزشیابی با عملکردها
روش‌های ارزشیابی ایران	متمرکز گرایش به تفویض اختیار	۱. استفاده از ارزشیابی‌های ورودی، تکوینی، پایانی و هماهنگ به‌صورت‌های شفاهی، کتبی و عملی، ۲. ارتقاء به پایه بالاتر بر اساس قبولی در امتحان پایانی، ۳. در هر پایه دو نوبت امتحان پایانی برگزار می‌شود، ۴. ارزشیابی وسیله‌ای برای بررسی کارایی و اثربخشی مدارس و مشارکت فعال دانش‌آموزان، ۵. ارزشیابی چهار درجه‌ای (خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر)، ۶. ارزشیابی مستمر فرایندمدار و ارزشیابی پایانی نتیجه‌مدار و ۷. ارزشیابی برای آگاهی دانش‌آموزان و اولیا از طریق کارنامه
آلمان	غیرمتمرکز	۱. استفاده از ارزشیابی‌های ورودی، تکوینی، پایانی و هماهنگ به‌صورت‌های شفاهی، کتبی و عملی با تاکید بر ارزشیابی تکوینی، ۲. ارزشیابی شش درجه‌ای (A-F)، ۳. ارزشیابی وسیله‌ای برای بازخورد و ایجاد انگیزش، ۴. گزارش نتایج ارزشیابی به دو صورت کمی و کیفی به دانش‌آموزان و والدین، ۵. گزارش نتایج ارزشیابی به دو شکل هنجاری و ملاکی و ۶. تاکید بر ارزشیابی فرایندمحور و نتیجه‌محور
انگلیس	غیرمتمرکز	۱. استفاده از ارزشیابی‌های ورودی، تکوینی، پایانی و هماهنگ به‌صورت‌های شفاهی، کتبی و عملی با تاکید بر ارزشیابی تکوینی، ۲. ارزشیابی هفت درجه‌ای (A-G)، ۳. وجود برنامه‌درسی ملی، ۴. عدم وجود آزمون رسمی از دانش‌آموزان دوره ابتدایی، ۵. ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان بر اساس مشاهده معلمان، ۶. ارزشیابی وسیله‌ای برای بازخورد و ایجاد انگیزه و ۷. گزارش نتایج ارزشیابی به دو صورت کمی و کیفی به دانش‌آموزان و والدین
در پژوهش حاضر نتایج نشان داد که ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران ضمن شباهت‌هایی با نظام آموزشی آلمان و انگلیس با آنها تفاوت‌هایی نیز داشت (جدول‌های ۴ و ۵).		
جدول ۴. نتایج مهم‌ترین شباهت‌های ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی کشورهای ایران، آلمان و انگلیس		
متغیرها	شباهت‌ها	
انواع ارزشیابی از نظر هدف	ورودی، تکوینی، پایانی و هماهنگ (البته در ایران ورود تنها در آیین‌نامه وجود دارد)	
انواع ارزشیابی از نظر شیوه اجرا	شفاهی، کتبی و عملی (البته در ایران ارزشیابی عملی در آیین‌نامه وجود دارد و خیلی کم استفاده می‌شود)	
نحوه گزارش ارزشیابی	ارزشیابی چند درجه‌ای (در ایران چهار درجه‌ای، در آلمان شش درجه‌ای و در انگلیس هفت درجه‌ای)	
شیوه گزارش نتایج	گزارش نتایج از طریق صدور کارنامه کتبی برای دانش‌آموزان و والدین	
هدف ارزشیابی	آگاهی دانش‌آموزان، والدین و معلمان از میزان پیشرفت تحصیلی، اطمینان از تحقق اهداف و ارتقاء به پایه تحصیلی بالاتر	
جدول ۵. نتایج مهم‌ترین تفاوت‌های ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی کشورهای ایران، آلمان و انگلیس		
متغیرها	تفاوت‌ها	
نوع نظام آموزشی	متمرکز گرایش به تفویض اختیار	
کشور	غیرمتمرکز	
کشور	انگلیس	
نقش معلم و دانش‌آموز در ارزشیابی	ارزشیابی معلم‌محور با گرایش بر نظارت و راهنمایی و دانش‌آموز غیرفعال	
کشور	آلمان	
کشور	انگلیس	
ابزار ارزشیابی	آزمون معلم‌ساخته و استفاده از بانک سوال فقط در آزمون نهایی	

آلمان	کوئیز و امتحان‌های شفاهی، کتبی، عملکردی، مشاهده فعالیت‌ها و گزارش شورای مدرسه
انگلیس	کوئیزهای استاندارد شده، بررسی فعالیت‌های کلاسی و غیر کلاسی و گزارش شورای مدرسه
ایران	تاکید بر حیطه شناختی
آلمان	تاکید بر هر سه حیطه شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی
انگلیس	تاکید بر هر سه حیطه شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی
ایران	تعیین تسلط بر محتوی و ارزشیابی وسیله‌ای برای نمره دادن، مقایسه، طبقه‌بندی و ارتقاء تحصیلی
آلمان	آگاهی مدارس از پیشرفت فردی و گروهی، تاکید بر فعالیت‌محوری و ارزشیابی وسیله‌ای برای ارائه بازخورد و ایجاد نگرش مثبت
انگلیس	انتخاب صحیح مدارس، تاکید بر فعالیت‌محوری و ارزشیابی وسیله‌ای برای یادگیری، طبقه‌بندی و ایجاد نگرش مثبت

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی توصیفی یک الگوی ارزشیابی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم نماید تا دانش‌آموزان در کلاس درس با شادی و نشاط بیشتر مطالب درسی را به صورت عمیق‌تر یادگیرند. این ارزشیابی یکی از روش‌های ارزشیابی برگرفته از رویکرد سازنده‌گرایی است و در اعتراض به ارزشیابی کمی برگرفته از رویکرد رفتارگرایی بوجود آمده و پژوهش‌هایی درباره آن انجام شده، اما پژوهشی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق آن را بررسی نکرده است. بنابراین، هدف این پژوهش شناسایی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران و مقایسه ارزشیابی توصیفی ایران با کشورهای منتخب بود.

یافته‌ها نشان داد که عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران دو بعد و ده مولفه داشت؛ به طوری که بعد نیروی انسانی چهار شامل مولفه توانایی معلمان، عوامل انگیزشی، عوامل ساختاری و عوامل مربوط به دانش‌آموزان و بعد برنامه‌درسی شامل شش مولفه برنامه‌درسی چندبعدی، تناسب برنامه‌درسی با امکانات، تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فرد و جامعه، محتوی برنامه‌درسی، انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی و رضایت دانش‌آموزان از برنامه‌درسی بود. این نتایج از جهاتی با نتایج پژوهش‌های Lee & et al (2019)، Seifi & et al (2018)، Karamalian & et al (2014)، Rasouli & Mirchi (2014)، Zahed & et al (2013) و Beyramipour & et al (2013) همسو بودند.

در بعد نیروی انسانی چهار مولفه شامل توانایی معلمان، عوامل انگیزشی، عوامل ساختاری و عوامل مربوط به دانش‌آموزان استخراج شد. در ارزشیابی توصیفی منظور از توانایی معلمان میزان آشنایی آنان با سطوح شناختی و توانمندی ارتقای دانش‌آموزان به سطوح بالا، استفاده از سطوح شناختی به صورت سلسله‌مراتبی (یعنی هر چه کار به جلوتر می‌رود از ارزشیابی سطوح بالاتر استفاده شود)، تسلط بر تدریس و روش‌های مختلف آن، میزان مشارکت دادن دانش‌آموزان در ارزشیابی توسط معلمان، آگاهی معلمان از شیوه‌های ارزشیابی و استفاده از انواع شیوه‌های ارزشیابی ورودی، تکوینی و پایانی با ابزارها و روش‌های متفاوت است که هر چه معلمان در این زمینه توانمندتر باشند، زمینه برای استفاده از ارزشیابی توصیفی که نسبت به ارزشیابی سنتی یا کمی استرس کمتری به همراه دارد، بیشتر فراهم می‌شود. عوامل انگیزشی مربوط به اهمیت دادن به ارزشیابی توصیفی، داشتن انگیزه برای انجام آن، تمایل برای انجام ارزشیابی‌های ورودی، تکوینی و پایانی با استفاده از روش‌های متنوع، استفاده از شیوه‌های تدریس فعال و جذاب و میزان تلاش، کوشش و پشتکار دانش‌آموزان جهت تحقق اهداف هستند و این عوامل باعث افزایش رغبت و تمایل دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب به صورت خودجوش و خودانگیخته می‌شوند. در ارزشیابی توصیفی منظور از عوامل ساختاری وجود بخشنامه‌ها درباره توجه به سطوح بالای شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی در یادگیری، تاکید بر استفاده از ارزشیابی‌های متنوع، مقررات و آیین‌نامه‌های ارزشیابی، عوامل اجرایی ارزشیابی و میزان اهمیت دادن به ارزشیابی، میزان زمان در نظر گرفته شده برای ارزشیابی و نظارت بر نحوه ارزشیابی از سوی مسئولان مربوطه است و هر چه این عوامل ساختاری مناسب‌تر باشند بهتر می‌توان ارزشیابی توصیفی را به صورت موفق پیاده‌سازی کرد. آخرین مولفه عوامل مربوط به دانش‌آموزان است که شامل میزان فعالیت دانش‌آموز در کلاس و ارزشیابی، عملکرد درسی دانش‌آموزان در مقایسه با سایر عملکردها، عملکرد درسی آنها نسبت به عملکرد درسی سال‌های قبل، عملکرد دانش‌آموزان در مقایسه با عملکرد سایر همکلاسی‌ها، آمادگی جهت

حضور در امتحان‌ها، تمایل به انجام فعالیت‌های غیردرسی مثل مطالعه آزاد، آشنایی و توانمندی در انواع آزمون‌های عینی و انشایی، انجام پروژه‌های فردی و گروهی و توانمندی در پاسخ به امتحان‌های معلم‌ساخته، اداره‌ساخته یا سایر منابع می‌باشد و هر چه دانش‌آموزان از نظر عوامل مذکور یا سایر عوامل در وضعیت بهتری قرار داشته باشند، ارزشیابی توصیفی موفق‌تر خواهد بود.

در بعد برنامه‌درسی شش مولفه شامل برنامه‌درسی چندبعدی، تناسب برنامه‌درسی با امکانات، تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فرد و جامعه، محتوی برنامه‌درسی، انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی و رضایت دانش‌آموزان از برنامه‌درسی استخراج شد. در ارزشیابی توصیفی منظور از برنامه‌درسی چندبعدی مشارکت فعال دانش‌آموزان در ارزشیابی، بهره‌گیری از حداکثر امکانات هر موقعیت یادگیری، فراهم کردن شرایط برای ارتباط متقابل، ایجاد فرصت اصلاح دانش‌آموز و رفع کاستی‌های فرایند یادگیری توسط معلم، توجه به فرایند به جای فرآورده، ارائه بازخورد مناسب، کاهش حساسیت دانش‌آموزان و اولیا نسبت به نمره، ایجاد زمینه حذف فرهنگ بیست‌گرایی، سهم کردن کلیه عوامل موثر در یادگیری از جمله اولیا، برجسته کردن نقش ارزشیابی ورودی و تکوینی و کاهش نقش ارزشیابی پایانی در سرنوشت تحصیلی، کاهش مردودی دانش‌آموزان، استفاده از آزمون‌های متنوع توصیفی و واگذاری تصمیم‌گیری برای ارتقاء دانش‌آموزان به معلم و شورای مدرسه است. در برنامه‌درسی چندبعدی یادگیری امری مادام‌العمر می‌باشد که یک دوره خاص زندگی را مد نظر قرار نمی‌دهد، بلکه درکی کلی از زندگی شخصی را پوشش می‌دهد. در این مولفه از ابزارهای مختلفی برای ارزشیابی ورودی، تکوینی و پایانی میزان پیشرفت کودکان از جمله کاربرگ‌ها، جدول فرایندی مفاهیم، فرم ثبت مشاهده، بازبینی پیشرفت کودک و پرسش و پاسخ تفکر برانگیز استفاده می‌شود. استفاده از این ابزارها و طراحی تعدادی تجربه سیال که کودکان را به بازی و غرق شدن در بازی‌ها تشویق کند از حداکثر ظرفیت‌های ذهنی آنان استفاده کند، آنها را به سمت درک کلی‌تر از جزئیات و یادگیری بهتر، عمیق‌تر و با دوام‌تر سوق می‌دهد. تناسب برنامه‌درسی با امکانات به معنای متناسب بودن آن با توانمندی معلمان و امکانات و تجهیزات آموزشی موجود در مدرسه، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، تناسب دروس نظری و عملی، نسبت دروس دارای رسانه‌های کمک آموزشی به کل دروس و تناسب دروس با تعداد معلمان است که این عوامل می‌توانند نقش موثری در پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی داشته باشند. تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فرد و جامعه به این مطلب اشاره دارد که چقدر دروس و دوره‌های آموزشی اجباری و اختیاری از نظر متخصصان، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا با نیازهای فرد و جامعه هماهنگی دارد، آنها به چه میزانی اهداف، ارزش‌ها و راهبردهای کشور را پوشش می‌دهند، بین دروس نظری و عملی چقدر ارتباط وجود دارد و میزان ارتباط افقی و عمودی در برنامه درسی چقدر است که هر چه میزان این موارد بیشتر باشند زمینه تحقق ارزشیابی توصیفی بیشتر تسهیل می‌شود. همچنین، محتوی برنامه درسی به پوشش اهداف آموزشی توسط مطالب و محتوی، توجه به گروه‌های اقلیت اجتماعی و عدم سوگیری، درصد کتاب‌های درسی استاندارد، بازنگری شده و جدیدالتألیف به کل کتاب‌ها، میانگین فاصله زمانی بازنگری کتاب‌های درسی، میزان تناسب محتوی و حجم آن با ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و زمان، میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، کاربردی بودن مطالب و محتوی، توجه به نظر متخصصین، فلسفه تعلیم و تربیت، روانشناسی یادگیری، معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌درسی، توجه به فرهنگ و رسوم جامعه در محتوی، تناسب محتوی با دوره و مقطع تحصیلی، تناسب استفاده از جدول، شکل و نمودار، تناسب برنامه‌درسی با سن و جنسیت دانش‌آموزان، میزان دقت در عرضه مفاهیم و میزان خلاقیت و نوآوری در تدوین برنامه‌درسی اشاره دارد که این عوامل می‌توانند نقش مهمی در تحقق ارزشیابی توصیفی داشته باشند. انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی به معنای تناسب برنامه‌درسی با نیازهای فراگیران و جامعه از نظر معلمان، دانش‌آموزان و الیا، وجود فعالیت‌های فوق‌برنامه و همسویی با برنامه‌درسی، عرضه محتوی از طریق موضوعات برانگیزاننده، میزان تناسب دروس نظری و عملی، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و راهبردهای یاددهی و یادگیری متنوع و جذاب در ارائه محتوی، انعطاف‌پذیری دروس دوره‌های مختلف، مشارکت معلمان در طراحی و تدوین برنامه‌درسی و آزادی آنان در انتخاب روش تدریس، نسبت کتاب‌های جدیدالتألیف و بازنگری شده به کل کتاب‌ها و میانگین فاصله زمانی بازنگری برنامه‌درسی می‌باشد که این عوامل می‌توانند نقش موثری در پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی داشته باشند. رضایت دانش‌آموزان از برنامه‌درسی نشان‌دهنده رضایت دانش‌آموزان از حجم برنامه‌درسی، کاربردی بودن و به‌روز بودن آن، رضایت از کفایت برنامه‌درسی در ایجاد و افزایش قابلیت‌ها و توانمندی‌ها، رضایت از سهولت خواندن متن، جدول، شکل، نمودار و نقشه و رضایت از کفایت برنامه‌درسی سال‌های قبل است که هر چه میزان این موارد بیشتر باشند زمینه تحقق ارزشیابی توصیفی بیشتر تسهیل می‌شود.

دیگر یافته‌ها نشان داد که هر یک از ارزشیابی‌های توصیفی کشورهای ایران، آلمان و انگلیس دارای اهداف، اصول و روش‌های ارزشیابی مخصوص به خود هستند که لحاظ موارد ذکر شده دو کشور آلمان و انگلیس به‌عنوان دو کشور موفق در پیاده‌سازی ارزشیابی توصیفی به هم خیلی نزدیک بودند و ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران متمرکز گرایش به تفویض اختیار بود، اما در آلمان و انگلیس غیرمتمرکز بودند. علاوه بر آن، ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران ضمن شباهت‌هایی با نظام آموزشی آلمان و انگلیس با آنها تفاوت‌هایی نیز داشت. در خصوص شباهت‌ها می‌توان گفت که هر سه کشور از ارزشیابی‌های ورودی، تکوینی، پایانی و هماهنگ به شیوه‌های شفاهی، کتبی و عملی استفاده می‌کنند (البته استفاده از ارزشیابی هماهنگ و شیوه عملی در ایران خیلی کم است، اما در آیین‌نامه ذکر شده است)، از نظام ارزشیابی درجه‌بندی استفاده و نتایج را از طریق صدور کارنامه برای دانش‌آموزان و والدین ارائه می‌دهند و هدف هر سه از ارزشیابی آگاهی دانش‌آموزان، والدین و معلمان از پیشرفت تحصیلی، اطمینان از تحقق اهداف و تصمیم‌گیری درباره ارتقاء به پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌باشد. در خصوص تفاوت‌ها باید گفت که نوع نظام آموزشی در ایران متمرکز گرایش به تفویض اختیار، اما در دو کشور آلمان و انگلیس غیرمتمرکز است. نقش معلم و دانش‌آموز در ارزشیابی در ایران معلم‌محور و دانش‌آموز غیرفعال، اما در دو کشور مذکور معلم نقش راهنما دارد و دانش‌آموز فعال می‌باشد. از نظر ابزار ارزشیابی در ایران از آزمون معلم‌ساخته، اما در آلمان از کوئیز و امتحان‌های شفاهی، کتبی، عملکردی، مشاهده فعالیت‌ها و گزارش شورای مدرسه و در انگلیس از کوئیزهای استاندارد شده، بررسی فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی و گزارش شورای مدرسه استفاده می‌شود. حیطه ارزشیابی در ایران فقط حیطه شناختی، اما در دو کشور آلمان و انگلیس هر سه حیطه شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی مورد بررسی قرار می‌گیرد. هدف ارزشیابی در کشور ایران تعیین تسلط بر محتوی و ارزشیابی وسیله‌ای برای نمردهی، مقایسه، طبقه‌بندی و ارتقاء تحصیلی است، اما در آلمان آگاهی مدارس از پیشرفت فردی و گروهی و فعالیت‌محوری و ارزشیابی وسیله‌ای برای ارائه بازخورد و ایجاد نگرش مثبت و در انگلیس انتخاب صحیح مدارس و تاکید بر فعالیت‌محوری و ارزشیابی وسیله‌ای برای یادگیری، طبقه‌بندی و ایجاد نگرش مثبت می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که نوع نظام آموزشی و ارزشیابی توصیفی هر کشوری تحت تاثیر نوع حکومت، ویژگی‌های جغرافیایی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی آن کشور است. بنابراین، صرف تغییر نظام آموزشی از متمرکز به غیرمتمرکز بدون توجه به ویژگی‌های مذکور به احتمال زیاد تاثیر چندانی بر روند رشد و توسعه نظام آموزشی و ارزشیابی توصیفی نخواهد داشت و حتی گاهی نتیجه عکس می‌دهد. البته با توجه به آزمون‌های بین‌المللی مثل تیمز و پرلز و مقایسه جایگاه ایران با کشورهای آلمان و انگلیس نیاز است تا نظام آموزشی ایران مورد بازنگری تدریجی، منطقی و معقول قرار گیرد تا بتوان در آینده جایگاه خود را بهبود بخشید.

یکی از محدودیت‌های هر روش پژوهشی متغیرهای مزاحم و مداخله‌گیری چون خستگی، بی‌انگیزگی یا انگیزه پایین و غیره هستند که پاسخدهی به سوال‌ها و تعمیم نتایج را با دشواری مواجه می‌سازند. در این پژوهش از روش مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد که این ابزار به دلیل وقت‌گیر بودن همواره باعث خستگی مصاحبه‌شونده و حتی پژوهشگر و کاهش دقت در نتایج می‌شود. به‌عنوان آخرین محدودیت می‌توان به مقایسه ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران با دو کشور آلمان و انگلیس و عدم امکان مقایسه با سایر کشورها اشاره کرد. بنابراین، ضروری است تا پژوهشگران آتی ارزشیابی توصیفی ایران را با سایر کشورهای موفق با نظام آموزشی مبتنی بر ارزشیابی توصیفی مقایسه و بر اساس نتایج آنها و پژوهش حاضر برنامه‌هایی جهت بهبود نظام ارزشیابی توصیفی ایران تهیه و به مسئولان و برنامه‌ریزان پیشنهاد دهند. با توجه به نتایج این مطالعه در زمینه شناسایی عوامل موثر بر پیاده‌سازی موفق نظام ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران، اهداف، اصول و روش‌های ارزشیابی سه کشور ایران، آلمان و انگلیس و تفاوت‌های موجود بین سه کشور و جایگاه کشورها از نظر نظام‌های آموزشی، برای پیاده‌سازی موفق ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران باید به نیروی انسانی و برنامه‌درسی توجه ویژه‌ای شود و از طریق بهبود مفاهیم مربوطه به دنبال ارتقای آنها بود و علاوه بر آن، به‌صورت تدریجی، منطقی و معقول در زمینه تغییر از نظام آموزشی متمرکز گرایش به تفویض اختیار به غیرمتمرکز گام‌های مهم و موثری برداشت.

References

- Afzalkhani M, Tajik Z. (2020). Pathology of descriptive evaluation to realize the process of teaching and learning: A qualitative study. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 14(2): 1-20.
- Asakereh A, Bahrani T. (2012). Descriptive evaluation of the primary schools: An overview. *Information and Knowledge Management*, 2(1): 34-37.
- Bayrami Farjoud M, Namvar Y. (2018). Lived experiences of elementary teachers from qualitative and descriptive evaluation. *Educational Studies in the New Millennium*, 1. 1-9.
- Beyramipour A, Sharif M, Ja'faree SE, Moulavi H. (2012). Identification and ranking of factors affecting the implementation of descriptive evaluation model in Iranian primary schools. *Journal of Curriculum Research*, 1(2): 1-28.
- Ilik SS, Hacıeminoglu E. (2019). Evaluation of elementary science teachers' perceptions regarding inclusive education applications. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10): 19-29.
- Karamalian H, Jafari Harandi R, Ebadi H. (2014). 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.
- Lee I, Mak P, Yuan RE. (2019). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 62(1): 72-81.
- Leite C, Fernandes P, Mouraz A. (2014). Curriculum contextualization: A comparative analysis of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 133-138.
- Lerman DC, Luck KM, Smothermon S, et al. (2020). Training of paraprofessionals by their classroom teachers: A descriptive evaluation of pyramidal training outcomes. *Journal of Behavioral Education*, 29(4): 675-698.
- Ndoro VW. (2006). A descriptive assessment of instruction-based interactions in the preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1): 79-90.
- O'Brien S, McNamara G, O'Hara J, Brown M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60: 1-13.
- Organization for Educational Research and Planning. (2015). *Teacher guide in descriptive evaluation: For elementary school teachers based on the latest changes in the textbooks of the academic years 2015-16*. Second Edition, Tehran: General Office for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials.
- Rasouli E, Mirchi A. (2015). Investigate the descriptive evaluation based on managerial, educational, physical and psychological factors from the perspective of primary school teachers in Chalus. *Curriculum Development & Educational Planning Research*, 4(1): 75-86.
- Saeed M, Tahir H, Latif I. (2018). Teachers' perceptions about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools. *Bulletin of Education and Research*, 40(1): 115-130.
- Seifi GhA, Karami M, Jafari Sani H. (2018). Facilitator factors: Predicting the levels of institutionalization of descriptive evaluation. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 7(20): 7-32.
- Vanden Heuvel-Panhuizen M, Sangari AA, Veldhuis M. (2021). Teachers' use of descriptive assessment in primary school mathematics education in Iran. *Education Sciences*, 11(100): 1-23.
- Whitt JMO. (2017). *A descriptive case study: Elementary teachers' technology acceptance and classroom integration*. Doctor of Education, Lynchburg of Virginia: Liberty University.
- Zahed Babelan A, Farajollahi M, Hamrang M. (2013). Effective factors in applying descriptive evaluation from primary school teachers' point of view. *Technology of Education Journal*, 6(4): 267-276.
- Zarei E. (2009). The effect of descriptive evaluation on creativity and learning participation and academic performance of third grade male and female students in Bandar Abbas city. *Journal of Educational Sciences*, 16(2): 79-92.

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

Seyedeh Zahra Nabavizadeh¹

Ali Asghar Machinchi^{2*}

Seyed Ahmad Hashemi³

Sedigheh Mohammadjani⁴

Abstract

Purpose: The aim of this research was 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.

Methodology: The present study in terms of purpose was applied and in terms of implementation method was qualitative. The research population was descriptive evaluation experts in 2020 year, with according to the inclusion criteria number of 30 people based on the principle of theoretical saturation were selected as a sample by purposive and snowball sampling methods. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed by open, axial and selective coding methods in MAXQDA software.

Findings: Findings showed that effective factors on successful implementation of descriptive evaluation in the primary education system of Iran had 129 concepts and 10 components in two dimensions of manpower and curriculum. The manpower had four components of teachers' ability, motivational factors, structural factors and factors related to students and the curriculum had six components of multidimensional curriculum, fit of curriculum with facilities, fit of curriculum with needs of individual and community, content of curriculum, flexibility of curriculum and students' satisfaction from curriculum. Finally, the descriptive evaluation of Iran was compared with that of Germany and the England, and its similarities and differences were expressed.

Conclusion: According to the results of this study, for the successful implementation of descriptive evaluation in the primary education system of Iran, should be paid special attention to manpower and curriculum and sought to promote them by improving the related concepts.

Keywords: Successful Implementation, Descriptive Evaluation, Primary education system

¹ PhD Student in Curriculum Planning, Lamerd Branch, Islamic Azad University, Lamerd, Iran. s.zahra.nabavizadeh@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Lamerd Branch, Islamic Azad University, Lamerd, Iran (Corresponding Author). mashinchi@iaulamerd.ac.ir

³ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Lamerd Branch, Islamic Azad University, Lamerd, Iran. hmd_hashemi@yahoo.com

⁴ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. s.mohammadjani@iaughaderabad.ac.ir