

Teachers' Lived Experience of Developing Students' Competencies in the Qualitative- Descriptive Evaluation Process

Parvin Roshan Ghias Chermahini^{1*} , Elham Sadat Derakhshan² , Zohreh Mohammadi Vandishi³ 

¹⁾ Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

²⁾ MA in Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

³⁾ MA in Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

Received: 05/10/2025 Revised: 12/11/2025 Approved: 17/11/2025

Abstract

Background: In today's educational system, descriptive qualitative evaluation is a new approach that provides a basis for improving students' competencies in various fields, as one of the basic goals of education.

Objective: This study was conducted with the aim of analyzing the lived experiences of elementary school teachers of the competencies acquired by students during the implementation of descriptive qualitative evaluation.

Method: This study was applied, qualitative, descriptive phenomenological in terms of its purpose, approach, and data collection method. The participants were 35 elementary school teachers from Isfahan province who were selected purposefully and based on the theoretical saturation criterion. The data collection tool in this study was a semi-structured in-depth interview. First, the framework was prepared and then approved by two professors of educational sciences. Data analysis was carried out using the seven-step Claise method and using maxqda2022 software. To examine the reliability and validity of the research findings, the four criteria of Guba and Lincoln were used.

Results: The results of the cluster analysis showed that, based on the teachers' experiences, the findings revealed four main themes including cognitive, social, moral-behavioral, and emotional-psychological competencies. Six subcategories were identified in each of the first two categories, and five subcategories were identified for each of the third and fourth main categories.

Conclusion: From the totality of the teachers' lived experiences, it can be inferred that qualitative descriptive evaluation, despite its implementation problems and shortcomings, can provide a suitable opportunity for all-round training and the growth and development of multiple competencies in students.

Keywords: *phenomenological study, teachers' lived experience, primary education, competency, qualitative-descriptive evaluation*

* **Corresponding:** Parvin Roshan Ghias chermahini, p.roshan@cfu.ac.ir

- **Cite this article**

Roshan Ghias Chermahini, P., Derakhshan, E. S., & Mohammadi, Z. (2025). Teachers' lived experience of developing students' competencies in the qualitative-descriptive evaluation process. *Qualitative Research in Behavioral Sciences*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2025.10158.1119>



Extended Abstract

Introduction

Today, the presence of significant competition in scientific and technological fields has intensified pressure on organizations and their diverse methods for enhancing human resource productivity, placing the issue of competence and meritocracy at the forefront of organizational priorities (Asl Mohammad Alizadeh et al., 2021). Competencies refer to a composite set of individual and collective traits, capabilities, and skills that encompass all aspects of identity, both at individual and collective levels. Learners are expected to acquire such competencies to understand their own position and that of others, and to engage in individual and collective actions aimed at continuous improvement; this process is grounded in the Islamic criteria framework (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011).

In contemporary evaluations of educational systems, special attention is given to the competencies developed in graduates of those systems (Jahini et al., 2021). Ensuring that students possess academic competencies and enhancing them throughout the learning process is a desirable goal for any educational system. The assessment of learners' competencies (including capabilities, skills, and traits) should serve the purpose of learning, and the evaluation process should be integrated as much as possible within the teaching–learning process (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011).

Descriptive assessment is a form of academic–educational evaluation in which information about students' efforts, progress, and achievements is collected using specific tools. By classifying, analyzing, and interpreting this information, descriptive assessment helps students improve their learning and address their learning challenges (Mohtadi, 2019).

Several studies, including Hassanzadeh Jafarabad et al. (2024), Hyun-Sun & Kyung-Ha (2024), Rezvan & Mousavi Yazdi (2023), Vafaeifar et al. (2022), Rajaki (2020), Yanan (2024), Razmadi Rabiee (2025), Mowleida et al. (2025), and Panehuizen et al. (2021), indicate that qualitative descriptive assessment enhances learning, improves classroom mental health, boosts self-confidence, increases interpersonal interactions, and leads to academic progress across various subjects. Accordingly, as students' academic competencies improve, their overall academic achievement also increases (Mosavi et al., 2023).

Many previous studies have primarily focused on quantitative aspects and educational outcomes, paying less attention to the phenomenological and qualitative analysis of teachers' experiences. Therefore, there is a need for research adopting a phenomenological approach to deeply explore the lived experiences of primary school teachers during the implementation of this type of assessment, in order to understand their challenges, opportunities, and perceptions.

Method

The present study is classified as applied research in terms of its objective and adopts a qualitative approach, employing phenomenology for data collection. The statistical population of this research consists of primary school teachers in Isfahan, and non-random purposive sampling was conducted based on criteria corresponding to the research question. The sample size reached 35 participants according to the criterion of theoretical saturation.

The data collection instrument was a semi-structured in-depth interview. The initial interview framework was designed in collaboration with the research team members and was subsequently finalized with the approval of two faculty members in the field of educational sciences who were familiar with the research topic. Data analysis was conducted using Colaizzi's seven-step method with the assistance of MAXQDA 2022 software.

To ensure the reliability and validity of the interview data, strategies such as member checking, detailed description and analysis of information, and the use of appropriate questions during the interview process were employed. Additionally, a comprehensive description of the research process and purposive sampling was provided to enhance the transparency and credibility of the study.

Results

Following the analysis of the interview data, four main categories of competencies were identified: cognitive, social, ethical-behavioral, and emotional-psychological. Within each of these main categories, several subcategories were defined, which are presented in the table below.

Table 1: Main Themes, Subthemes, and Initial Concepts Derived from Participants' Statements

Main Categories	Subcategories	Indicators
Cognitive Competencies	Accurate Understanding of Content	Deep comprehension, understanding of concepts, application of knowledge
	Critical and Analytical Thinking	Analytical questioning, justification, critique, effective and constructive questioning
	Problem Solving	Problem identification, generating possible solutions, evaluating and selecting solutions
	Creativity and Innovation	Openness to new experiences, acceptance of changes, mental flexibility
	Metacognition	Awareness of mental processes, attention control, self-monitoring
	Planning	Foresight, goal-setting, prioritization
Social Competencies	Self-awareness	Identifying strengths and weaknesses, seeking help from specialists when needed
	Self-management	Controlling reactions, managing attention factors, regulating effort based on goal level
	Social Awareness	Empathy, group thinking, mutual respect, considering collective consequences
	Communication Skills	Expressing ideas, verbal expression, facilitating interaction
	Participation and Teamwork	Active involvement in the group, exchanging opinions, group coordination
	Responsible Decision-Making	Independence in decision-making, analyzing solutions, evaluating consequences of decisions
Ethical and Behavioral Competencies	Accountability	Commitment to learning, responsibility, prompt and decisive action
	Flexibility	Mental and cognitive flexibility, attention to different aspects, analyzing reasons for failure
	Adaptability	Accepting feedback, efforts to reach shared understanding
	Resilience	Continuous effort, courage to test and make mistakes, protective behavior against harm
	Self-regulation	Continuous correction, growth and consistent effort, resetting goals
	Intrinsic Motivation	Learning for satisfaction, continuous growth, enjoyment from problem-solving
Psychological-Emotional Competencies	Self-Esteem	Confidence, acceptance of weaknesses, proving oneself through achievement
	Hope	Sense of value, positive mental imagery, learning from positive experiences
	Emotional Management	Managing challenges, controlled reactions, behavior modification

Continuation of Table 1: Main Themes, Subthemes, and Initial Concepts Derived from Participants' Statements

Psychological-Emotional Competencies	Stress Management	Inner calm, mental preparedness to cope with psychological pressures
Cognitive Competencies	Accurate Understanding	Deep comprehension, understanding of concepts, application of knowledge
	Critical and Analytical Thinking	Analytical questioning, providing reasons, constructive criticism, posing questions, and considering alternatives
	Problem Solving	Problem identification, generating possible solutions, evaluating and selecting solutions
	Creativity and Innovation	Openness to new experiences, embracing change, mental flexibility
	Metacognition	Awareness of mental processes, attention control, self-reflection
	Planning	Foresight, goal-setting, prioritization
Social Competencies	Self-awareness	Identifying strengths and weaknesses, seeking expert guidance when needed
	Self-management	Controlling reactions, managing attention factors, regulating effort according to goals
	Social Awareness	Empathy, teamwork, respect, assessing collective outcomes
	Communication Skills	Expressing oneself, verbal articulation, facilitating interaction
	Participation and Group Work	Active discussion, group coordination, active presence in the group
Ethical and Behavioral Competencies	Responsible Decision-making	Independence in decision-making, analyzing options, assessing consequences of decisions
	Accountability	Commitment to learning, responsiveness, acting promptly and without hesitation
	Flexibility	Mental and cognitive adaptability, considering multiple perspectives, analyzing reasons for failure
	Adaptability	Acceptance of opinions, effort to reach mutual understanding
	Perseverance	Continuous effort, taking risks, cautious behavior against potential harms
	Self-regulation	Continuous growth, persistent effort, goal re-adjustment
Emotional-Psychological Competencies	Intrinsic Motivation	Continuous growth, enjoyment derived from problem-solving
	Self-esteem	Self-confidence, accepting weaknesses, proving oneself through achievements
	Hope	Feeling of value, positive mental imagery, learning from positive experiences
	Emotion Management	Challenge control, regulating reactions, behavioral adjustment
	Stress Management	Inner calm, mental readiness to overcome psychological pressures

Discussion

In the era of information and communication, an exclusive focus on assessing students' knowledge and memory-based skills faces numerous limitations in preparing competent citizens capable of confronting future challenges. Accordingly, the cultivation of competencies, which encompasses a combination of knowledge, attitudes, and skills, emerges as a central concern in teaching and learning processes. Traditional assessment, with its emphasis on quantitative, comparative, and product-oriented data, largely falls short of

achieving this crucial objective. Consequently, a shift in the assessment approach is deemed necessary. By transitioning from traditional assessment to descriptive qualitative assessment, a novel, human-centered approach, greater efforts are directed toward fostering the development of students' competencies across various dimensions.

The present study aims to examine the lived experiences of elementary school teachers regarding students' competencies within the context of implementing descriptive qualitative assessment. According to the teachers, one of the most fundamental student competencies is cognitive competency, which is significantly enhanced through the application of descriptive qualitative assessment. In this approach, evaluation extends beyond memory recall and emphasizes the ways in which students process and integrate information. Rather than simply assessing answers as right or wrong, students address underlying deficiencies in their reasoning and learning processes.

Another competency highlighted by teachers in their lived experiences is social competency. During the implementation of descriptive qualitative assessment, students continuously engage in self-assessment and peer assessment, which strengthens their ability to communicate effectively and constructively. They learn to collaborate, challenge one another, and cultivate receptivity to criticism in themselves and others. Teachers' classroom experiences also identified ethical and behavioral competencies as key outcomes. These competencies not only contribute to individual success in personal life but also serve as foundational elements for a dynamic and progressive society.

In descriptive qualitative assessment, the emphasis on process rather than product and on the journey rather than the destination enhances students' independence and the meticulous execution of assigned tasks. Research findings indicate that emotional-psychological competencies constitute a significant outcome of this type of assessment, as it fosters a learning environment free from tension and stress, characterized by empathy and collaboration. In this assessment model, each student's effort, progress, and outcomes are reported based on their educational and developmental status, nurturing hope for improvement, motivation for sustained effort, and optimism regarding success.

Overall, the study's findings suggest that despite existing challenges in implementing descriptive qualitative assessment, this approach yields valuable benefits for students, which, with careful planning and the removal of implementation barriers, can substantially enhance the achievement of desired educational goals.

Conclusion

Qualitative investigations of teachers' lived experiences indicate that descriptive qualitative assessment, by focusing on the learning process rather than on results and grades, provides a conducive environment for the growth and development of various student competencies. By encouraging students to engage in reflective thinking, observing their performance in real-life situations, and emphasizing collaborative work, self-regulation of the learning process, and the enhancement of self-esteem and psychological well-being, this approach establishes an appropriate foundation for the development of cognitive, social, ethical-behavioral, and emotional-psychological competencies.

Limitations

Relying on a single instrument and on teachers' lived experiences constitutes one of the limitations of this study.

Future Studies

It is recommended that future research employ additional instruments, such as observation and questionnaires, and utilize other research methodologies, particularly mixed-methods approaches, to enhance the depth and breadth of investigation.

تجربه زیسته معلمان از پرورش شایستگی‌های دانش‌آموزان در فرآیند ارزشیابی کیفی - توصیفی

پروین روشن‌قیاس چرمهینی^{*۱}، الهام سادات درخشان^۲، زهره محمدی وندیشی^۳

^۱ گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.
^۲ دانشجوی کارشناس ارشد علوم تربیتی، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
^۳ دانشجوی کارشناس ارشد علوم تربیتی، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۳ تجدیدنظر: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۶

چکیده

زمینه: در نظام آموزشی امروز، ارزشیابی کیفی - توصیفی به‌عنوان رویکردی نوین و زمینه‌ساز ارتقای شایستگی‌های دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف، به‌عنوان یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت مطرح است.

هدف: این پژوهش با هدف واکاوی تجارب زیسته معلمان ابتدایی، درباره شایستگی‌های کسب‌شده دانش‌آموزان در فرآیند اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی است.

روش: در پژوهش حاضر از رویکرد مرور نظام‌مند استفاده شده است. از نظر هدف، رویکرد و روش گردآوری داده‌ها، این پژوهش به‌طور هم‌زمان کاربردی، کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی است. مشارکت‌کنندگان ۳۵ معلم ابتدایی از استان اصفهان بودند که به‌صورت هدفمند و بر اساس ملاک اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند بود. ابتدا چارچوب پژوهش تهیه و سپس توسط دو تن از اساتید رشته علوم تربیتی تأیید شد.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش هفت مرحله‌ای کلایزی و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2022 انجام شد. برای بررسی قابلیت اعتماد و اعتبار یافته‌های پژوهش از معیارهای چهارگانه گوبا و لینکلن استفاده گردید. نتایج تحلیل کلایزی نشان داد که بنابر تجارب معلمان، یافته‌ها دارای چهار مضمون اصلی شامل شایستگی‌های شناختی، اجتماعی، اخلاقی - رفتاری و عاطفی - روانی می‌باشند. در هر یک از دو مقوله نخست، شش مقوله فرعی و برای هر یک از مقوله‌های اصلی سوم و چهارم، پنج مقوله فرعی به‌دست آمد.

نتیجه‌گیری: از مجموع تجربیات زیسته معلمان استنتاج می‌شود که ارزشیابی کیفی - توصیفی، با وجود مشکلات و کاستی‌های اجرایی، می‌تواند فرصتی مناسب برای تربیت جامع، رشد و توسعه شایستگی‌های متنوع در دانش‌آموزان فراهم آورد.

کلید واژه‌ها: مطالعه پدیدارشناختی، تجربه زیسته معلمان، آموزش ابتدایی، شایستگی، ارزشیابی کیفی - توصیفی

* نویسنده مسئول مکاتبه: پروین روشن‌قیاس چرمهینی، p.roshan@cfu.ac.ir

-استناد این مقاله:

روشن قیاس چرمهینی، پ.، درخشان، ا. و محمدی، ز. (۱۴۰۴). تجربه زیسته معلمان از پرورش شایستگی‌های دانش‌آموزان در فرآیند ارزشیابی کیفی - توصیفی. پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری، ۴(۲)، ۱-۲۰. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2025.10158.1119>



مقدمه

نظام آموزش و پرورش، یکی از مهم‌ترین عناصر نقش‌آفرین در توسعه جوامع انسانی به‌عنوان ابزار کلیدی در تربیت نسل‌های آینده است (Mokhtari Soola et al., 2024). دانش‌آموزان به‌عنوان اصلی‌ترین جزء این نظام آموزشی، مهم‌ترین مرحله از زندگی خود را که نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری توانمندی‌های گوناگون آنان دارد، در آموزش و پرورش سپری می‌کنند (Sharafian, 2025). بدون تردید، مدرسه با استفاده از فرصت‌ها و موقعیت‌های متنوع آموزشی در جهت ارتقای شایستگی‌های مختلف دانش‌آموزان اهتمام می‌ورزد. در این راستا، آموزش شایستگی‌محور با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای یادگیری معنادار و چالش‌برانگیز، رشد مهارت‌های شناختی و عاطفی و تأکید بر خودآزمایی و بازخوردهای تکوینی، به تقویت باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود کمک می‌کند (Rostamnezhad & Sardari, 2021).

منظور از شایستگی‌ها مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی است که ناظر به تمام جنبه‌های هویت «در ابعاد فردی و جمعی» است. متریبان، باید اینگونه شایستگی‌ها را به‌منظور درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن بر پایه نظام معیار اسلامی کسب کنند (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011). ابعاد مهارت‌های شناختی و مهارت‌های غیرشناختی، دو بعد اصلی شایستگی هستند. مهارت حوزه یادگیری دروس، یکی از مؤلفه‌های بعد مهارت شناختی است (Jahini et al., 2021).

شایستگی تحصیلی شامل مهارت‌ها، نگرش و رفتارهایی است که منجر به قضاوت معلم‌ها از عملکرد و نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در کلاس می‌شود. وقتی معلم‌ها مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کنند، در واقع، تمام اجزای شایستگی تحصیلی مانند مهارت‌های درون‌فردی، مهارت‌های مطالعه، انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموز را بررسی می‌کنند (Zare Mirakabad et al., 2025).

امروزه در ارزیابی نظام آموزشی، به شایستگی‌های ایجادشده در دانش‌آموختگان آن نظام توجه ویژه‌ای می‌شود (Jahini et al., 2021). برخورداری دانش‌آموزان از شایستگی تحصیلی و کسب و ارتقاء آن در فرایند تحصیل، مطلوب هر نظام آموزشی است. وجود ملاکی برای اندازه‌گیری درست شایستگی تحصیلی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Asl Mohammad Alizadeh et al., 2021). پس آن نوع سنجش که بتواند تصویری واضح و سه بعدی، از رشد مهارت‌ها، توانایی‌ها، دانش و نگرش دانش‌آموز بدهد قابل دفاع می‌باشد (Nobakht et al., 2025). ارزشیابی از شایستگی‌های (توانمندی‌ها، مهارت‌ها و صفات) متریبان، باید در خدمت یادگیری قرار گیرد و فرایند ارزشیابی تا حد امکان در فرایند یاددهی-یادگیری منحل گردد (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011).

ارزشیابی کیفی-توصیفی شکلی از ارزشیابی تحصیلی-تربیتی است که در آن معلم با مشارکت فعال دانش‌آموز و اولیای ایشان، با استفاده از ابزارهایی، در زمینه تلاش‌ها، پیشرفت‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموزان اطلاعاتی جمع‌آوری کرده و با طبقه‌بندی، تحلیل و تفسیر آن‌ها، به دانش‌آموزان کمک می‌کند، تا بهتر بیاموزند و کاستی‌های یادگیری خود را برطرف سازند. ارزشیابی توصیفی، به‌عنوان یکی از تغییرات در نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش کشور، در دهه اخیر مدنظر بوده و از سال تحصیلی ۱۳۸۲ در وزارت آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شده است (Alipour et al., 2025).

از جمله اهداف و ضرورت‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌توان به مواردی چون مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری، برنامه‌ریزی به منظور جبران نارسایی‌های مربوط به پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان، انتخاب روش تدریس مناسب، شروع مناسب فعالیت‌های یادگیری-یاددهی، ایجاد اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان اشاره نمود (Makvandi, 2021).

در پژوهش‌های مختلفی به اهمیت، جایگاه و آثار اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس‌های درس پرداخته شده است. از جمله، Aali & Mobarak Ghamsari (2016) در مطالعه خود ضمن معرفی ارزشیابی کیفی-توصیفی به‌عنوان الگوی ارزشیابی سازنده، به نقش مهم این نوع از ارزشیابی، در تحقق بازده‌های آموزشی پیش‌بینی‌شده اشاره می‌کنند. همچنین پژوهش‌ها (Aali & Mobarak Ghamsari, 2017; Nobakht et al., 2025; Hassanzadeh Jafarabad et al., 2024; Son & Ha, 2024; Rezvani & Mousavi Yazdi, 2023; Vafaeifar et al., 2022; Rejeki, 2020; Yanan, 2024; Sri Handayani et al., 2025; Maulida et al., 2025; Van den Heuvel Panhuizen et al., 2021)، به پیامدهای مثبت این نوع ارزشیابی، در جنبه‌های مختلف کلاس درس اشاره کرده‌اند؛ از جمله این پیامدها می‌توان به بهبود یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس، کاهش اضطراب با کنترل عواملی مانند استرس و فشار روانی ناشی از نمره، افزایش اعتمادبه‌نفس و توسعه تعاملات بین‌فردی اشاره کرد. این دستاوردها از اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس، منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در بسیاری از دروس می‌شود.

و ارزشیابی را برای کمک به آموزش و یادگیری ثمربخش و دستیابی دانش‌آموزان به شایستگی‌های گوناگون بکار می‌گیرد (Zare Mirakabad & Keramati, 2025). کسب شایستگی، یکی از نیازهای مبرم زندگی روزمره برای دانش‌آموزان است که با تأثیر بر ادراک آن‌ها از خود و خودکارآمدی آنان در انجام وظایف و پیگیری اهداف، زندگی آینده آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Moosavi et al., 2017).

در زمینه شایستگی‌های دانش‌آموزان و ارتباط آن با وقایع و رویدادهای کلاس درس، پژوهش‌هایی انجام شده که بیانگر ارتباط نزدیک این شایستگی‌ها با فرایند یادگیری است و عامل توانمندساز تحصیلی، برای دستیابی به پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان است (Vasileiadis et al., 2024; Mozaffar Sani Azar et al., 2024; Bahadori Khosroshahi & Forouzanmehr, 2025; Rigi & Rigi, 2024; Ramadhani, 2025; Attarnia & Azimi, 2023). بنابراین ارزشیابی به‌عنوان یکی از عناصر اصلی در فرایند یاددهی-یادگیری می‌تواند در کسب و پرورش شایستگی‌های دانش‌آموزان نقش اساسی ایفا کند.

برخی پژوهش‌های انجام شده در خصوص تجربیات معلمان درباره ارزشیابی کیفی-توصیفی (Makvandi, 2021; Yousefi & Nobakht, 2020; Mardan Arbat & Rasouli, 2023)، بر اهمیت به‌کارگیری این رویکرد در جهت تقویت توانمندی‌های یادگیرندگان و ایجاد نگرش مثبت معلمان نسبت به اثربخشی ارزشیابی کیفی-توصیفی در محیط‌های آموزشی تأکید دارند. جمع‌بندی این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مطالعات عمدتاً به مقایسه ارزشیابی کیفی-توصیفی با ارزشیابی سنتی، پیامدهای اجرای این رویکرد در کلاس درس و تأکید ویژه بر پیشرفت تحصیلی و دیدگاه معلمان در خصوص چالش‌ها و فرصت‌های اجرای آن می‌پردازند؛ با این حال، به دستاوردهای این رویکرد از منظر دانش‌آموزان و به‌ویژه توانمندی‌های آن‌ها در ابعاد مختلف کمتر توجه شده است.

در ارزشیابی کیفی-توصیفی نقش معلمان حائز اهمیت است. معلمان، به‌عنوان بنیادی‌ترین و حساس‌ترین عوامل تغییرات نظری و دیدگاهی در حوزه‌های تربیتی، نقش کلیدی دارند. اگرچه تغییر در دیدگاه‌های نظری و سیاست‌های تربیتی ممکن است با پیگیری سیاست‌گذاران شکل بگیرد اما اجرای آن به درک، فهم و کیفیت عمل معلمان وابسته است (Entehaei Arani et al., 2021). از آنجا که کیفیت اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس و آثار مثبت و منفی آن تا حد زیادی به دیدگاه، تجربه‌ها و تسلط اجرایی معلمان وابسته است، لازم است شناخت دقیق از تجارب و برداشت‌های آنان از اجرای این ارزشیابی حاصل شود.

از سوی دیگر، دانش‌آموزان به‌عنوان سرمایه‌های اصلی هر جامعه در کانون توجه تمامی عناصر مؤثر در نظام آموزشی قرار دارند و اجرای هر طرح آموزشی به دنبال ایجاد تأثیر ارزنده و ماندگار در آنان است. بدون شک، ارزشیابی کیفی-توصیفی نیز از این قاعده مستثنی نیست؛ بنابراین کسب شایستگی‌های گوناگون در دانش‌آموزان در این مسیر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کسب این شایستگی‌ها، موجب می‌شود دانش‌آموزان بین دانش، ارزش و عمل ارتباط برقرار کنند، به جامعه‌ای پویا و متغیر وارد شوند، توانایی تطبیق‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و مشارکت مؤثر در تصمیم‌گیری‌های فردی و جمعی را به‌دست آورند و آینده‌ای سازنده‌تر و انسانی‌تر برای خود و جامعه رقم بزنند.

بسیاری از مطالعات پیشین در حوزه ارزشیابی کیفی-توصیفی، بیشتر به جنبه‌های کمی و نتایج آموزشی پرداخته‌اند و کمتر به تحلیل پدیدارشناسانه و کیفی تجربیات معلمان در ارتباط با شایستگی‌های کسب‌شده دانش‌آموزان در فرایند اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی پرداخته‌اند؛ در نتیجه، ضرورتی وجود دارد که با رویکرد پدیدارشناسانه به بررسی عمیق تجربه‌های زیسته معلمان ابتدایی در جریان اجرای این نوع ارزشیابی بپردازد. این مطالعه می‌تواند با ارائه درکی دقیق‌تر از چگونگی تجربه و تفسیر معلمان از شایستگی‌های دانش‌آموزان، به بهبود فرایند اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی کمک کند و راهکارهایی برای تقویت مهارت‌ها و دانش معلمان در این زمینه فراهم آورد.

روش

هدف پژوهش حاضر کاربردی است و از نظر رویکرد، کیفی و پدیدارشناسی از نوع توصیفی محسوب می‌شود. روش پدیدارشناسی برای دستیابی به فهمی عمیق، انسانی و اصیل از تجارب افراد به کار می‌رود. این رویکرد به پژوهشگر امکان می‌دهد، تا واقعیت را از دیدگاه شرکت‌کنندگان و بر پایه احساس، ادراک و معنای شخصی آنان بررسی کند و از سطح پدیده‌ها به عمق معنا دست یابد تا تجارب انسانی را همان گونه که هستند، بشناسد (Creswell, 2018). نوع توصیفی، برای فهم و توصیف دقیق تجربه‌های زیسته افراد بدون پیش‌داوری با تفسیر نظری به کار می‌رود تا معنای اصلی پدیده از دید مشارکت‌کنندگان آشکار شود. در این رویکرد، پژوهشگر می‌کوشد ماهیت تجربه انسانی را آن گونه که واقعاً احساس و زیست شده است، کشف نماید (Mohammadi, 2022).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش، معلمان ابتدایی شهر اصفهان بودند. نمونه‌گیری به‌صورت غیرتصادفی و به روش هدفمند بر پایه معیارهای مرتبط با سؤال پژوهش انجام گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت‌اند از: داشتن شغل معلم ابتدایی، داشتن حداقل ده سال سابقه تجربی

در دوره ابتدایی و رضایت آگاهانه از شرکت در مطالعه. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تمایل شرکت‌کنندگان به ادامه حضور در پژوهش و عدم پاسخگویی به سؤال‌های مصاحبه بود. جمع‌آوری اطلاعات تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد و دامنه مشارکت تا ۳۵ نفر گسترش یافت. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ ارائه شده است. همچنین با رعایت ملاحظات اخلاقی از جمله، توضیح دادن هدف پژوهش قبل از اجرا و حفظ محرمانگی اطلاعات افراد، فضایی امن برای انجام مصاحبه فراهم گردید.

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه کار
۱	زن	فوق لیسانس	علوم تربیتی	۱۲
۲	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۸
۳	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۴
۴	زن	لیسانس	علوم تربیتی	۱۶
۵	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۱۲
۶	مرد	فوق لیسانس	مشاوره	۱۰
۷	مرد	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۵
۸	مرد	لیسانس	علوم تربیتی	۱۹
۹	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۱۸
۱۰	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۲
۱۱	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۲۱
۱۲	زن	لیسانس	علوم تربیتی	۲۰
۱۳	زن	فوق لیسانس	علوم تربیتی	۲۳
۱۴	مرد	فوق لیسانس	روان شناسی	۲۰
۱۵	مرد	لیسانس	علوم تربیتی	۱۵
۱۶	مرد	فوق لیسانس	مشاوره	۱۷
۱۷	مرد	لیسانس	علوم تربیتی	۱۳
۱۸	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۱۰
۱۹	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۱
۲۰	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۱۶
۲۱	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۹
۲۲	مرد	فوق لیسانس	مشاوره	۲۴
۲۳	مرد	لیسانس	علوم تربیتی	۱۵
۲۴	مرد	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۶
۲۵	مرد	فوق لیسانس	روان شناسی	۲۱
۲۶	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۲
۲۷	زن	دکتری	روان شناسی	۲۲
۲۸	مرد	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۶
۲۹	مرد	فوق لیسانس	روان شناسی	۱۲
۳۰	مرد	فوق لیسانس	مشاوره	۱۹
۳۱	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۱۵
۳۲	زن	فوق لیسانس	روان شناسی	۲۰
۳۳	زن	فوق لیسانس	مشاوره	۲۵
۳۴	زن	لیسانس	علوم تربیتی	۲۷
۳۵	زن	دکتری	روان شناسی	۱۲

ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. چارچوب اولیه مصاحبه با مشارکت اعضای تیم پژوهشی و با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مرتبط با موضوع ارزشیابی کیفی- توصیفی، طراحی شد و پس از تأیید دو نفر از استادان رشته علوم تربیتی که بر موضوع پژوهش حاضر تسلط داشتند، نهایی گردید. به‌منظور اطمینان از روایی فرم نهایی مصاحبه، با حضور پژوهشگران و یکی

از استادان علوم تربیتی، یک مصاحبه آزمایشی با نخستین مشارکت‌کننده انجام شد. پس از دریافت بازخوردهای لازم از این مصاحبه آزمایشی، خط‌مشی مصاحبه بعدی شفاف‌تر و دقیق‌تر تعیین گردید. مصاحبه‌ها با این پرسش شروع شد: «براساس تجارب زیسته خود، اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در کلاس درس منجر به بروز چه شایستگی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان گردیده است؟». در ادامه، با توجه به سطح و محتوای پاسخ مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های پیگیر طرح می‌شد تا ابعاد مختلف موضوع با عمق بیشتری بررسی گردد. اغلب مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری انجام شد؛ اما در مواردی که ملاقات حضوری به‌دلیل مشغله کاری مصاحبه‌شونده و یا فاصله مکانی میسر نبود، مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی صورت گرفت. میانگین مدت زمان هر مصاحبه حدود ۵۰ دقیقه بود. در مجموع، ۱۶ مصاحبه تلفنی و ۱۹ مصاحبه حضوری انجام پذیرفت.

پیش از انجام مصاحبه، زمان و مکان گفت‌وگو از طریق تماس تلفنی با مشارکت‌کنندگان هماهنگ و اهداف پژوهش به‌صورت روشن و شفاف برای آنان توضیح داده شد. در آغاز هر جلسه مصاحبه، اجازه ضبط صدا از مشارکت‌کنندگان دریافت گردید و همگی رضایت خود را اعلام کردند. پس از پایان هر مصاحبه، فایل صوتی آن با دقت پیاده‌سازی و سپس متن حاصل جهت تأیید صحت و دقت انتقال معنا به مصاحبه‌شونده بازگردانده شد. تحلیل پیوسته و مرحله‌به‌مرحله مصاحبه‌ها، مبنایی برای طراحی و جهت‌دهی مصاحبه‌های بعدی فراهم آورد و به پژوهشگر کمک کرد تا در صورت لزوم، در سؤالات بازنگری کرده یا پرسش‌های جدیدی طراحی کند. این رویکرد، ضمن افزایش غنای داده‌ها، موجب تحقق درک ژرف‌تری از فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی در بستر واقعی کلاس‌های درس شد.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. در مرحله نخست، متن کامل مصاحبه‌ها به‌صورت دقیق پیاده‌سازی شد؛ در مرحله دوم، مهم‌ترین گزاره‌ها، عبارات و دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان مرتبط با موضوع پژوهش مشخص گردید؛ در مرحله سوم، مفاهیم کلیدی بازنماینده این گزاره‌های اصلی استخراج و تدوین شد؛ مرحله چهارم، با بررسی روابط مفهومی میان مفاهیم به‌دست آمده، مقوله‌های کلی اولیه شکل گرفت؛ در مرحله پنجم، مقوله‌های حاصل با هدف توصیف پدیده مورد مطالعه به‌صورت درهم‌تنیده و مرتبط سامان‌دهی شده و مقوله‌های جامع‌تری پدید آمد؛ در مرحله ششم، فرایند پالایش و خلاصه‌سازی داده‌ها انجام شد، بدین‌صورت که مقوله‌های تکراری یا قابل ادغام، مورد بازبینی و یکپارچه‌سازی قرار گرفتند؛ در مرحله هفتم، به‌منظور تأیید یافته‌ها و افزایش روایی تحلیل، فرایند بازبینی توسط اعضا صورت پذیرفت.

به منظور سنجش قابلیت اعتماد و اعتبار داده‌های مصاحبه‌ای، از معیارهای مطرح‌شده توسط (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد. این معیارها شامل چهار بعد اصلی باورپذیری (اعتبار درونی)، اطمینان‌پذیری (پایداری داده‌ها)، تأثیرپذیری (قابلیت تأیید) و انتقال‌پذیری (اعتبار بیرونی) هستند. برای افزایش باورپذیری، از بازبینی داده‌ها توسط مشارکت‌کنندگان، توصیف دقیق و تحلیل عمیق اطلاعات و طرح پرسش‌های مناسب در فرایند مصاحبه بهره گرفته شد. برای تضمین انتقال‌پذیری، فرایند پژوهش به‌صورت کامل و شفاف شرح داده شد و از نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب مشارکت‌کنندگان استفاده گردید. برای افزایش تأثیرپذیری، جزئیات روش‌شناسی و مراحل عملی جمع‌آوری داده‌ها به‌طور کامل گزارش شد، و برای اطمینان‌پذیری، تمام اطلاعات گردآوری شده در طول مطالعه با دقت ثبت و ضبط شد و جزئیات مربوط به مصاحبه‌ها نیز یادداشت گردید. شرح تفصیلی نحوه رعایت و بررسی هر یک از این معیارهای چهارگانه در بخش یافته‌ها ارائه شده است.

یافته‌ها

پس از تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه‌ای، چهار مقوله اصلی شایستگی‌های شناختی، اجتماعی، اخلاقی - رفتاری و عاطفی - روانی احصاء شد. در هر یک از مقوله‌های اصلی، زیرمقوله‌هایی تعریف گردید که در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۲: مضامین اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از اظهارات شرکت‌کنندگان

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مصادیق
شایستگی‌های شناختی	فهم دقیق مطالب	درک عمیق، فهم مفاهیم، کاربرد دانش
	تفکر انتقادی و تحلیلی	پرسشگری تحلیلی، واکاوی دلیل، نقد مؤثر و سازنده، طرح سؤالات و اگر
	حل مسأله	شناخت مسأله، تولید راه‌حل احتمالی، ارزیابی و انتخاب راه‌حل
	خلاقیت و نوآوری	تمایل به تجارب جدید، استقبال از ایجاد تغییرات، انعطاف‌پذیری ذهنی
	فراشناخت	آگاهی از فرایندهای ذهنی، کنترل توجه، خودبازخوردهی
	برنامه‌ریزی	پیش‌بینی، هدف‌گذاری، تعیین اولویت‌ها

ادامه جدول ۲: مضامین اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از اظهارات شرکت‌کنندگان

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مصادیق
شایستگی‌های اجتماعی	خودآگاهی	تشخیص نقاط قوت، درک ضعف‌ها، کمک گرفتن به موقع از متخصصین
	خودمدیریتی	کنترل واکنش‌ها، مدیریت عوامل ایجاد حواس‌پرتی، تنظیم میزان تلاش براساس سطح اهداف
	آگاهی اجتماعی	همدلی و هم‌فکری گروهی، احترام متقابل، بررسی پیامدهای جمعی
	مهارت‌های ارتباطی	بیان شیوا، ابراز وجود کلامی، تسهیل تعامل
	مشارکت و کارگروهی	تبادل نظر فعالانه، هماهنگی گروهی، حضور فعال در گروه
شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری	تصمیم‌گیری مسئولانه	استقلال در تصمیم‌گیری، تحلیل راهکار، پیامدهای تصمیم
	مسئولیت‌پذیری	تعهد در یادگیری، پاسخگویی، اقدام سریع و بدون تردید
	انعطاف‌پذیری	انعطاف ذهنی و فکری، توجه به جوانب مختلف، بررسی دلایل شکست
	سازگاری	انطباق‌پذیری، پذیرش نظرات، تلاش برای رسیدن به درک مشترک
	تاب‌آوری	تلاش مداوم، جسارت آزمون و خطا، رفتار مراقبتی در مقابل آسیب‌ها
شایستگی‌های روانی-عاطفی	خودتنظیمی	اصلاح مداوم و مستمر، رشد و تلاش پیوسته، تنظیم مجدد اهداف
	انگیزه درونی	یادگیری رضایت‌مندانه، رشد مستمر، لذت ناشی از حل مسأله
	عزت‌نفس	اعتمادبه‌نفس، پذیرش نقاط ضعف خود، اثبات خود از طریق کسب موفقیت
	امید	احساس ارزشمندی، تصویرسازی ذهنی مثبت از یادگیری، خودپنداره مثبت
	مدیریت و تنظیم هیجانات	کنترل چالش، واکنش‌های کنترل‌شده، تعدیل رفتار
	مدیریت استرس	آرامش درونی، آمادگی ذهنی برای شکست، تنظیم فشارهای روانی

مقوله اصلی اول؛ شایستگی‌های شناختی: شایستگی‌های شناختی به مجموعه توانایی‌های فکری و ذهنی دانش‌آموزان مربوط

است که چگونه یادگرفتن، در کانون توجه آن قرار دارد و شامل مهارت‌هایی مانند تفکراتقادی، توانایی حل مسأله، درک عمیق به جای حفظ طوطی‌وار، تفکر درباره تفکر و غیره است. ارزشیابی کیفی-توصیفی، از طریق ایجاد فضای امن و به دور از تنش نمره‌دهی و با تأکید بر فرآیند یاددهی-یادگیری، بستری مناسب برای پرورش این مهارت‌ها فراهم می‌کند.

بر اساس تجارب معلمان، اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی تأثیر چشمگیری بر رشد و تقویت شایستگی‌های شناختی دانش‌آموزان داشته است. زیرا در این الگوی ارزشیابی «دانش‌آموزان می‌آموزند که اطلاعات را به‌صورت سطحی نپذیرند و به دنبال شواهد، دلایل و منطق پشت هر موضوع باشند» (م کد ۱۸). با حذف نمره و تأکید بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان، آن‌ها درگیر تفکر و درک عمیق مطالب خواهند شد. «آنان با توجه به بازخوردهای پیوسته‌ای که دریافت می‌کنند، قادر به فهم بهتر مفاهیم و اصلاح درک خود از موضوعات هستند» (م کد ۳۷). از طرف دیگر «دانش‌آموزان به جای حفظ کردن مطالب، سعی می‌کنند تا مفاهیم را به‌طور عمیق درک کنند و ارتباط آن‌ها را با دنیای واقعی پیدا کنند» (م کد ۱۵). از دیدگاه معلمان با اجرای این نوع ارزشیابی و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان، فرصت تفکر درباره آموخته‌ها فراهم شده و «دانش‌آموزان نسبت به پاسخ‌های خود و دیگران نگاه تحلیلی‌تر و پرسش‌گرانه‌تری پیدا می‌کنند» (م کد ۱۴). اشتباهات خود را بررسی کرده و برای اصلاح آن تلاش می‌کنند. «هنگامی که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود خودسنجی یا همسال‌سنجی انجام دهند، تفکر انتقادی در آن‌ها تقویت می‌شود» (م کد ۳). فراهم کردن فرصت برای خودارزیابی، زمینه را برای استقلال شناختی دانش‌آموزان فراهم می‌کند. بنابر تجارب زیسته معلمان، گفت‌وگوهای صورت‌گرفته بین معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر، به توانایی تحلیل موقعیت‌ها، استدلال و انتقال آموخته‌های خود به زندگی واقعی کمک می‌کند. «دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه مسائل را از زوایای مختلف بررسی کرده و راه‌حل‌های گوناگونی را امتحان کنند» (م کد ۱۸) و «مهارت حل مسئله را به‌دست بیاورند» (م کد ۱۹). از طرف دیگر «در بحث‌های گروهی، دلایل خود را بیان می‌کنند و به نظر دیگران احترام می‌گذارند و دانش‌آموزان به جای حفظ روش‌ها، شروع به استفاده از منطق، تجربه و استدلال شخصی می‌کنند» (م کد ۱۴). ارزشیابی کیفی-توصیفی فضای بیشتری برای بروز خلاقیت فراهم می‌کند، چون دانش‌آموزان فرصت دارند پاسخ‌های متنوع، نوآورانه و شخصی خود را ارائه دهند.

مجموع یافته‌های این بخش نشان می‌دهد که از دید مشارکت‌کنندگان، ارزشیابی کیفی-توصیفی، فرصتی ارزشمند برای پرورش شایستگی‌های شناختی سطح بالا از جمله استدلال، حل مسأله، تفکر انتقادی و فراشناخت است. زیرا فرآیند یاددهی-یادگیری را از حالت مکانیکی، سطحی‌نگری و حفظ طوطی‌وار به یک فرآیند منعطف، معنادار و هدفمند تبدیل کرده است. یافته‌های مربوط به این مقوله برای تأیید به مشارکت‌کنندگان برگشت داده شد، که آن‌ها دقت و کلیت تحلیل را تأیید کرده و به وضوح به شایستگی‌های شناختی دانش‌آموزان اشاره داشتند.

مقوله اصلی دوم؛ شایستگی‌های اجتماعی: شایستگی‌های اجتماعی بر تعامل مؤثر و سازنده تأکید دارد و شامل مهارت‌های ارتباطی، اظهارنظر، احترام متقابل، همکاری و همدلی می‌باشد. ارزشیابی کیفی- توصیفی، از طریق فعالیت‌های گروهی و ایجاد فضای مشارکت و همدلی در کلاس درس، زمینه یادگیری این مهارت‌ها را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند.

با توجه به تأکید ارزشیابی کیفی- توصیفی بر مشارکت فعال در فرایند یاددهی- یادگیری، «دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه با یکدیگر همکاری کنند و از تجربیات همدیگر برای بهبود عملکرد گروهی استفاده کنند» (م کد ۱۵). بنا بر تجربه معلمان، ارائه بازخورد با رویکرد اصلاحی به جای مقایسه بین فردی، تعاملات گروهی را بهبود بخشیده و باعث کاهش رقابت‌های ناسالم و «افزایش همدلی و درک متقابل در گروه می‌شود» (م کد ۱۷). بنابر اظهارات یکی از مصاحبه‌شوندگان «در این نوع از ارزشیابی، دانش‌آموزان در کنار یکدیگر هستند و سعی می‌کنند تا حد امکان از همدیگر پشتیبانی کنند» (م کد ۱۰). دانش‌آموزان کم کم می‌آموزند که در «بحث‌های گروهی، دلایل خود را بیان کنند و به نظر دیگران احترام بگذارند» (م کد ۱۴). بنابر تجارب معلمان، در اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی، دانش‌آموزان در گوش‌دادن فعال به نظرات یکدیگر مهارت بیشتری کسب کرده‌اند. به عقیده مصاحبه‌شونده کد ۲۵ «بازخورد توصیفی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را در مهارت‌های ارتباطی شناسایی کنند» و «متوجه شوند که شنیده می‌شوند، دیده می‌شوند و رفتارهای مثبت آن‌ها ارزشمند هستند» (م کد ۲۹). توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به‌ویژه از نظر سبک و سرعت یادگیری، سبب می‌شود تا فرهنگ ارزشمندی تلاش در مقابل نتیجه و پذیرش تفاوت‌ها در کلاس ایجاد گردد. تجارب معلمان بیانگر این واقعیت است که وقتی همکاری با دیگران و مشارکت در کلاس، به‌عنوان معیارهایی برای ارزشیابی دانش‌آموزان لحاظ می‌شود، همین امر حس مسئولیت‌پذیری آنان در مقابل یکدیگر را ارتقا می‌دهد. دانش‌آموزان «با درک پیامدهای رفتارشان از طریق این نوع از ارزشیابی، در کلاس درس به‌عنوان یک موقعیت اجتماعی پیچیده، تصمیم‌های مسئولانه‌تر و آگاهانه‌تری می‌گیرند» (م کد ۲۳).

به‌طور خلاصه، یافته‌های این بخش بیانگر آن است که به اعتقاد معلمان، ارزشیابی کیفی- توصیفی با تمرکز بیشتر بر معیارهای مشارکتی و مستمر به جای معیارهای فردی و مقطعی، بر توسعه مهارت‌های بین فردی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی گذاشته و کلاس را به یک موقعیت غنی برای کسب و پرورش شایستگی‌های اجتماعی تبدیل کرده است. پس از اتمام تحلیل داده‌ها، یافته‌های این قسمت برای تأیید نهایی به مشارکت‌کنندگان ارائه شد و صحت تحلیل از جمله مهارت‌های ارتباطی و خودآگاهی توسط آنان تأیید شد.

مقوله اصلی سوم؛ شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری: این نوع شایستگی، شامل مجموعه‌ای از اصول، ارزش‌ها و باورهای درونی است که اعمال و رفتارهای فرد از آن نشأت می‌گیرد. همچنین، قدرت تشخیص درست از نادرست و خوب از بد و چگونگی عمل کردن فرد در بعد اجتماعی و عملکردی، با این نوع از شایستگی‌ها ارتباط دارد. این شایستگی‌ها، بنیاد موفقیت و رضایت‌مندی در زندگی فرد را شکل می‌دهند و تا حد زیادی متأثر از فضای آموزشی و فرایند یاددهی- یادگیری هستند.

تجارب معلمان به این واقعیت اشاره دارد که در اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی، با حذف نمره‌گرایی و رقابت‌های ناسالم در کلاس درس، رفتارهای اخلاقی‌مدارانه مانند صداقت در کار، پایبندی به قوانین کلاس و تعهد نسبت به پیامدهای کار خود، افزایش یافته است. به عقیده مصاحبه‌شونده کد ۳۵ «وقتی دانش‌آموزان مشاهده کردند که معلم به جریان یادگیری آن‌ها توجه دارد و به دنبال مقایسه آن‌ها نیست، نسبت به یادگیری خود مسئولیت‌پذیرتر شدند». در جریان اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی، یکی از تجارب قابل توجه معلمان، کاهش رفتارهای رقابتی آسیب‌زا در کلاس‌های درس بوده است. این رویداد سبب شده تا مواردی مانند تقلب و یا کنارگذاشتن دیگران برای پیشرفت خود از بین برود و دانش‌آموزان «در کنار هم و از یکدیگر بیاموزند و بتوانند اختلافات همدیگر را به نحو دوستانه‌ای برطرف کنند» (م کد ۱۱). وقتی تعاملات انسانی و اخلاق‌مدار در کلاس درس ارزشمند شناخته شود، «این امر باعث می‌شود، دانش‌آموزان انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند و از اشتباه کردن ترسند» (م کد ۲۸)، همچنین «دانش‌آموزان جرأت بیشتری برای فکر کردن، تجربه کردن و حتی اشتباه کردن پیدا کنند» (م کد ۱۰) که «حس اعتماد به نفس خوبی به دانش‌آموزان می‌دهد و زمینه‌ساز رشد خودآگاهی در دانش‌آموزان است» (م کد ۶). انعطاف‌پذیری به‌عنوان یکی دیگر از عناصر تشکیل‌دهنده شایستگی‌های اخلاقی- رفتاری، در اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی مورد توجه واقع شده است. زیرا این نوع ارزشیابی «فرصت امتحان روش‌های مختلف حل مسأله و نگاه به یک مسأله از زوایای مختلف» (م کد ۳۳) را فراهم می‌کند. دانش‌آموزان در برابر ناکامی‌های خود، با حفظ روحیه به تلاش ادامه می‌دهند و کمتر مورد سرزنش و برچسب‌زنی قرار می‌گیرند.

در مجموع، بنابر تجارب مشارکت‌کنندگان در پژوهش، ارزشیابی کیفی- توصیفی پرورش انسان اخلاقی و مسئولیت‌پذیر، سازگار و انعطاف‌پذیر را تسهیل می‌کند زیرا محیط کلاس درس را از یک محیط صرفاً آموزشی به موقعیت یادگیری اخلاق‌مدارانه تبدیل می‌کند. پس از کامل شدن تحلیل، یافته‌های این بخش به مشارکت‌کنندگان برگشت داده شده تا صحت و کلیت تحلیل داده‌های این قسمت توسط آنان بررسی شود که یافته‌ها به‌طور کامل توسط مشارکت‌کنندگان تأیید شد.

مقوله اصلی چهارم؛ شایستگی‌های روانی-عاطفی: این شایستگی به دنبال فراهم کردن مجموعه‌ای از توانایی‌های درونی و بیرونی است که به افراد کمک می‌کند تا هیجانات خود را درک و مدیریت کنند و روابطی سالم از منظر هیجانی با دیگران برقرار نمایند. ارزشیابی کیفی-توصیفی با حذف نمره و تأکید بر فرآیند یادگیری، به کاهش استرس و اضطراب و افزایش انگیزه و خودپنداره مثبت فراگیران می‌پردازد. در ارزشیابی کیفی-توصیفی، با از بین رفتن نمره به‌عنوان شاخص ارزش‌گذاری افراد، نگرانی و ترس از شکست به‌عنوان عوامل آسیب‌زای اعتماد به نفس از بین رفته است. به عقیده مصاحبه‌شونده کد ۲۱ «این نوع ارزشیابی که به جای تمرکز صرف بر نمره، بر توصیف پیشرفت و فرآیند یادگیری دانش‌آموز تأکید دارد، باعث می‌شود دانش‌آموزان با انگیزه درونی بیشتری به یادگیری بپردازند». بنابر تجارب معلمان، ارائه توصیف دقیق و مثبت از تلاش و پیشرفت‌های دانش‌آموز، باعث ایجاد حس خودارزشمندی و اتکا به توانایی‌های خود در دانش‌آموزان می‌شود. «بارها شاهد رشد اعتماد به نفس، انگیزه یادگیری، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی در دانش‌آموزان بوده‌ایم» (م کد ۱۷). در این نوع ارزشیابی، دانش‌آموزان به خودباوری بیشتری دست یافته و با داشتن انگیزه درونی، معتقد هستند که با تلاش و پشتکار وظایف تحصیلی خود را به خوبی انجام می‌دهند. بنابر اظهارات یکی از مصاحبه‌شوندگان «با اجرای ارزشیابی جدید، دانش‌آموزان امید بیشتری به کسب موفقیت و دستیابی به اهداف آموزشی دارند و در این زمینه تلاش می‌کنند» (م کد ۲۱). در این فضا دانش‌آموزان احساس امنیت بیشتری برای بیان نظرات خود دارند. و همین امر باعث «حس ارزشمندی و تقویت توانایی تعامل مؤثر در آن‌ها می‌شود» (م کد ۲۱). این تعاملات انسانی به بهبود تعادل روانی آنان کمک می‌کند.

معلمان تجربه کرده‌اند که اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس، شناخت و مدیریت احساسات و هیجانات دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. دانش‌آموزان «ضمن درک دیدگاه و احساسات دیگران حتی اگر با آن‌ها در اختلاف باشند، می‌توانند از دوستان خود حمایت کنند» (م کد ۲۹)، خود را به جای آن‌ها بگذارند و به یک درک متقابل دست یابند. این موارد در کنار هم باعث می‌شوند که دانش‌آموزان «در موقعیت‌های تعارض‌زا، آرام‌تر و منطقی‌تر واکنش نشان دهند» (م کد ۳۱). با تمرکز بر پیشرفت فردی، ضمن احترام به تفاوت‌های یکدیگر، فضای عاطفی کلاس مطلوب خواهد شد. از مجموع تجارب بیان شده در این بخش می‌توان گفت، با اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی فضای کلاس به جای محیط رقابت و قضاوت‌محور، به یک فضای دوستانه و مشارکتی تبدیل می‌شود. با حذف فشار نمره و ترس از ناتوانی، بستری برای رشد عاطفی و سلامت روانی دانش‌آموزان فراهم می‌شود. یافته‌های به‌دست آمده در این بخش نیز، پس از تحلیل در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و تأیید شد. نتایج مربوط به اعتباریابی داده‌ها که با استفاده از معیارهای چهارگانه گوبا و لینکلن بررسی شده است، در جدول شماره سه ارائه می‌شود.

جدول ۳: اعتباریابی داده‌های پژوهش براساس ملاک‌های چهارگانه گوبا و لینکلن

ملاک	توضیح
اعتبار	برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از سؤالات مناسب برای انجام فرآیند مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد. به‌گونه‌ای که به خوبی تجارب زیسته معلمان را در ارتباط با موضوع پژوهش واکاوی نماید. بررسی مجدد داده‌ها توسط مشارکت‌کنندگان، دیگر راهکار مورد استفاده بود که به‌طور مثال مضامینی مانند مهارت‌های ارتباطی، خودآگاهی و تفکر انتقادی را تأیید کردند. استفاده از دو کدگذار مستقل برای تجزیه و تحلیل داده‌ها روش دیگری برای افزایش اعتبار داده‌های این پژوهش بود. کدگذاران به‌صورت کاملاً مستقل تحلیل را انجام داده و سپس موارد اشتراک خود را بررسی نمودند.
قابلیت انتقال	برای افزایش اعتبار بیرونی پژوهش، موقعیت پژوهش، از جمله شرایط کلاس‌های درس ابتدایی، فرایند یاددهی-یادگیری و جایگاه ارزشیابی در آن و تأثیرات رویکرد جدید ارزشیابی بر ابعاد مختلف وجودی دانش‌آموزان به‌صورت دقیق توصیف شد. همچنین ارائه نقل قول‌های مستقیم در ارتباط با هر مضمون، امکان مقایسه یافته‌های این پژوهش با موقعیت‌های مشابه را فراهم می‌کند.
قابلیت اعتماد	برای افزایش قابلیت اعتماد، فرآیند پژوهش از جمله شیوه به‌کارگیری مشارکت‌کنندگان در پژوهش، فرآیند جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و دستیابی به مضامین با دقت و همراه با جزئیات تشریح شد. نتایج حاصل از کدگذاری در قالب مضامین اصلی، فرعی و مفاهیم اولیه صورت‌بندی گردید. این وضوح، امکان بازتکرار بی‌نقص پژوهش را برای سایر پژوهشگران فراهم می‌کند.
تأییدپذیری	تشریح دقیق و مستند تمامی مراحل پژوهش از جمله شیوه کدگذاری و استخراج داده‌ها و ارائه کدهای اولیه و اظهارات مشارکت‌کنندگان به‌صورت توصیف دقیق و بدون تفسیر، راهکارهای مورد استفاده جهت افزایش تأییدپذیری در این پژوهش بود.

بحث

این مرور نظام‌مند جامع، تکامل قابل توجهی در درک کلی از علاقه موقعیتی و نقش چندوجهی آن در اکوسیستم آموزشی نشان می‌دهد. در عصر کنونی اطلاعات و ارتباطات، تمرکز صرف نظام‌های آموزشی بر سنجش دانش و مهارت‌های حافظه‌ای دانش‌آموزان، برای تربیت شهروندان کارآمد و آماده رویارویی با چالش‌های آینده، دارای کاستی‌های بنیادینی خواهد بود. از این‌رو، پرورش شایستگی‌ها، که دربردارنده

مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌هاست، به‌عنوان دغدغه اصلی در فرایندهای یاددهی-یادگیری مطرح می‌شود. ارزشیابی سنتی به واسطه تأکید بر داده‌های کمی، مقایسه‌ای و فرآورده‌محور تا حد قابل توجهی از تحقق این امر مهم باز می‌ماند و همین مسئله ضرورت تغییر رویکرد ارزشیابی را دوچندان می‌سازد. با تغییر شیوه ارزشیابی در کلاس درس از رویکرد سنتی به ارزشیابی کیفی-توصیفی به‌عنوان یک رویکرد نوین و انسان‌محور، تلاش مضاعفی برای تحقق رشد و توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان در ابعاد مختلف صورت پذیرفت.

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از شایستگی‌های دانش‌آموزان در جریان اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی انجام شد. یافته‌های حاصل از تجارب معلمان نشان می‌دهد که اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی، در شایستگی‌های دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف شناختی، اجتماعی، اخلاقی-رفتاری و عاطفی-روانی، تغییرات قابل ملاحظه‌ای ایجاد کرده است. این تغییرات به بازده‌های آموزشی منحصر نمی‌شود، بلکه در فرآیندهای ذهنی، جنبه‌های رفتاری، نگرشی و عملکرد افراد قابل مشاهده است. تجارب معلمان بیانگر آن است که در رویکرد ارزشیابی کیفی-توصیفی، به دلیل آن که از سنجش حافظه و سطح یادآوری فراتر رفته و بر چگونگی پردازش و ترکیب اطلاعات متمرکز می‌شود، دانش‌آموزان درگیر فرآیند استدلال، کشف و پرسشگری می‌شوند. بنابر تجارب مشارکت‌کنندگان، توجه به درست یا غلط بودن پاسخ‌های سؤالات، کمتر در کلاس مورد حساسیت دانش‌آموزان واقع شده و بیشتر آن‌ها پیگیر ضعف‌های ریشه‌ای در استدلال و فرآیند یادگیری خود هستند.

این امر، موجب ترغیب دانش‌آموزان به بازاندیشی درباره فرآیند تفکر شده و بدین ترتیب سنگ‌بنای تفکر انتقادی در آن‌ها شکل می‌گیرد. همچنین، مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که با اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی، بکارگیری روش‌های مختلف حل مسئله به دلیل تقویت انعطاف‌پذیری شناختی در آن‌ها، بیش از پیش مشاهده می‌شود. افزون بر این، کاهش اضطراب ناشی از نمره‌دهی، موجب افزایش کنجکاوی دانش‌آموزان و بهبود مشارکت کلاسی دانش‌آموزان گردیده است. آگاهی دانش‌آموزان از قوت‌ها و ضعف‌های خود و به تبع آن، آگاهی از دانسته‌ها و نادانسته‌های خویش، تغییر دیگری است که معلمان گزارش کرده‌اند و می‌توان علت آن را در ارائه بازخوردهای اثربخش و به‌هنگام جستجو نمود.

روایت‌های معلمان به‌طور مکرر بر تغییر نقش معلم از مقام داور و کنترل‌کننده به تسهیل‌گر در فرآیند هدایت و پرورش شایستگی‌های دانش‌آموزان تأکید داشتند. این تجربه نشان می‌دهد که کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری و لذت بردن از مسیر، بر صرفاً نتایج نهایی ارجحیت یافته است. در نتیجه، معلم با همراهی به‌موقع و گام‌به‌گام، در مسیر اصلاح شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان و هدایت آن‌ها به سمت تبدیل شدن به یادگیرنده خودتنظیم، نقش‌آفرینی می‌کند. یافته‌های این بخش با یافته‌های پژوهش‌های Moosavi et al., 2017; Mozaffar Sani Azar et al., 2024; Bahadori & Forouzanmehr, 2024; Rigi & Rigi, 2024; Rejeki, 2020; Yanan, 2024 هم‌راستا می‌باشد. در این پژوهش‌ها، بر تغییرات رفتار شناختی دانش‌آموزان بر اثر اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی متمرکز بوده‌اند و ادعان داشته‌اند که دانش‌آموزان از تفکر حفظی و بازتولیدی به سمت تفکر تحلیلی و نقادانه حرکت کرده‌اند. حذف مقایسه‌های مخرب و تنش‌زا در بین دانش‌آموزان، فضای لازم، برای آزادی عمل، تجربه‌گرایی و آزمودن ایده‌ها را فراهم آورده است.

یکی از برجسته‌ترین دستاوردهای کیفی مشاهده شده در روایت‌های معلمان، کیفیت تعاملات انسانی در کلاس درس بود. این تعاملات شامل ارتباط دانش‌آموز با دانش‌آموز، دانش‌آموز با معلم و معلم با دانش‌آموز می‌شد. حذف رقابت‌های ناسالم و در نظر گرفتن طیف وسیع تفاوت‌های فردی، به‌طور نظام‌مند روح همکاری و یادگیری مشارکتی را در کلاس درس تقویت کرد. بر اساس اظهارات معلمان، در فضای دوستانه و مبتنی بر همکاری، گروه‌های یادگیری خودمحور شکل گرفته است. در این بستر، دانش‌آموزان آموخته‌اند که چگونه از یکدیگر بیاموزند، همدیگر را به چالش بکشند و انتقادپذیری را در خود و دیگران تقویت نمایند. آن‌ها کنترل جریان یادگیری خود را به‌دست گرفته، به یکدیگر بازخورد می‌دهند و پذیرش تفاوت‌ها در بین آن‌ها افزایش یافته است. از دیدگاه معلمان، این تغییرات باعث رشد مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی شده و کلاس درس را به یک اجتماع یادگیری پویا تبدیل کرده است. معلمان تأکید داشته‌اند که یادگیری دانش‌آموزان از یکدیگر، نه تنها توانایی‌های شناختی را در آن‌ها بهبود می‌بخشد، بلکه پایه‌های روابط انسانی را استوارتر ساخته است. بر این اساس، ارزشیابی کیفی-توصیفی به‌عنوان یک ابزار اجتماعی عمل کرده و ارتباطات، احترام متقابل و روحیه همکاری را در کلاس گسترش می‌دهد که همگی بیانگر شایستگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های Bahadori & Forouzanmehr, 2025; Vafaeifar et al., 2022; Maulida et al., 2025; Van den Heuvel Panhuizen et al., 2021; Sri Handayani et al., 2025 هم‌راستا است. این پژوهش‌ها، بارزترین دستاورد اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی را تغییر جو کلاس از فردگرایی به جمع‌گرایی و برقراری ارتباط دوستانه توصیف کرده‌اند، امری که در تجارب معلمان این پژوهش نیز تأیید شده و نشان می‌دهد که همکاری سازنده، جایگزین رقابت‌های ناسالم در فضای کلاس درس شده است.

شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری به‌عنوان یک بعد کلیدی دیگر از نتایج ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس‌های ابتدایی احصاء گردید. این شایستگی‌ها نه تنها در موفقیت فردی، بلکه به‌عنوان مؤلفه‌های بنیادین تشکیل یک جامعه پویا و پیشرو تلقی می‌شوند. تغییرات مشاهده

شده در بعد اخلاقی مستقیماً با دگرگونی در انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان مرتبط دانسته شده است. معلمان گزارش داده‌اند که با تأکید بر اهمیت فرایند به جای محصول و مسیر به جای مقصد، دو مؤلفه کلیدی در دانش‌آموزان تقویت شده است: استقلال در انجام وظایف و ارتقای مسئولیت‌پذیری در جامعه کوچک کلاسی.

در روایت‌ها، کاهش اتکا به عوامل برانگیزاننده بیرونی و گرایش به انگیزاننده‌های درونی وجود داشت. همچنین، سازگاری دانش‌آموزان با یکدیگر و احترام به اختلافات و تعارض‌ها به‌طور معناداری افزایش یافته است. معلمان بر این باورند که وقتی فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس نه بر مبنای قضاوت، بلکه به‌عنوان یک فرایند انسانی و گفتگو محور پیش برود، یادگیری به‌عنوان یک ارزش و نه وسیله‌ای برای برتری قلمداد می‌شود. بر این اساس، معمولاً فعالیت‌هایی با محوریت بحث، مذاکره و به چالش کشیدن پاسخ‌های دانش‌آموزان در کلاس درس طراحی و اجرا می‌شود که فرصت خوبی برای تحلیل افکار، بیان ایده‌ها، اختلاف دیدگاه‌ها و توسعه تاب‌آوری در بین آنان است. یافته‌های این قسمت با پژوهش‌های Yang & Seyed Alitabar, 2024; Van den Heuvel Panhuizen, 2021; Ramadhani, 2025 همراستا می‌باشد. این پژوهش‌ها، بازخوردهای ارائه شده توسط معلمان در جریان اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی را عاملی برای تقویت ارزش‌های اخلاقی و انسانی در کلاس‌های درس می‌دانند. در پژوهش حاضر نیز، بنابر تجارب معلمان، بازخوردها صرفاً فرصتی برای اصلاح خطا نیستند، بلکه به‌مثابه گفت‌وگویی تربیتی به رشد شخصیت دانش‌آموزان منجر می‌شود.

شایستگی‌های عاطفی-روانی، یکی از نتایج مهم این نوع ارزشیابی در ارتباط با فراگیران می‌باشد که مورد تأکید معلمان قرار گرفته است. آنان مشاهده کرده‌اند که با فراهم‌سازی فضایی به دور از تنش، استرس و توأم با همدلی و مشارکت در فرایند یاددهی-یادگیری، میزان تلاش، پیشرفت و نتیجه هر دانش‌آموز بنابر وضعیت تحصیلی-تربیتی وی در کانون توجه قرار گرفته و همین امر امید به پیشرفت و انگیزه تلاش بیشتر و خوش‌بینی نسبت به موفقیت را در وی زنده نگه می‌دارد. بنابر مشاهدات معلمان، در اجرای این نوع ارزشیابی، اشتباه بخشی طبیعی از یادگیری محسوب می‌شود؛ در حقیقت، خطا فرصتی برای یادگیری بهتر و بیشتر فراهم می‌کند. همین امر باعث می‌شود که هر دانش‌آموز در کلاس با اعتماد به قابلیت‌های خود، حفظ حس ارزشمندی و با کمک گرفتن از انگیزه‌های درونی به جای مشوق‌های بیرونی، با چالش‌ها روبرو شده و ضمن توسعه توانمندی‌های خود، دیدگاه مثبتی نسبت به خود کسب کند. از دیگر تجربه‌های مهم معلمان در این مورد، افزایش اشتیاق دانش‌آموزان به حضور پویا در کلاس و پیگیری کردن تکالیف متنوع و نوآورانه می‌باشد که ناشی از فراهم‌شدن امنیت روانی در کلاس درس است. یافته‌های این قسمت با پژوهش‌های Tomasouw et al., 2024; Lee et al., 2024; Yousefi & Nobakht, 2020; Mardan Arbat & Rasooli, 2023 همراستا می‌باشد. در این پژوهش‌ها به رشد اعتماد به نفس، خودارزشمندی و انگیزه درونی به‌عنوان پیامدهای اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در کلاس‌های درس اشاره شده است که به‌عنوان بخش مهمی از تجارب معلمان در این پژوهش نیز معرفی شدند. تقویت خودآگاهی و تنظیم هیجانات نیز از نتایج بارز این تغییرات روانی عاطفی در دانش‌آموزان شناسایی شد.

از مجموع یافته‌های این پژوهش می‌توان دریافت، با توجه به مشکلات و کاستی‌هایی که در زمینه اجرا و پیش‌نیازهای ضروری این رویکرد ارزشیابی در کلاس‌های درس دوره ابتدایی در نظام آموزشی ما وجود دارد، دستیابی کامل به پیامدهای مطلوب اجرای این نوع ارزشیابی را محدود ساخته است. در سال‌های اخیر، با توجه به بازنگری‌های صورت گرفته در نظام آموزشی و کتب درسی پایه‌های مختلف، اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی تا حدود زیادی تسهیل و در موقعیت کلاسی عملیاتی شده است اما هنوز تا رسیدن به پیامدهای ایده‌آل آن، فاصله وجود دارد. از سوی دیگر، بازنگری در روند اجرای ارزشیابی و توانمندسازی مستمر همکاران در این راستا بی‌تأثیر نبوده است و بخش مهمی از مشکلات اجرا و سلیقه‌گرایی در این عرصه را مرتفع ساخته است و امید می‌رود با ادامه یافتن این‌گونه سازوکارها، شاهد تحقق کامل پیامدهای مطلوب این نوع ارزشیابی باشیم.

نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از تجربه‌های معلمان نشان داد که ارزشیابی کیفی-توصیفی، یک رویکرد تربیتی، انسانی و رشد محور محسوب می‌شود. این شیوه فراتر از یک الگو صرف، برای سنجش آموزشی، به مثابه ابزاری برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت چندجانبه‌نگر عمل می‌کند و تحولی بنیادین در نگرش معلمان، دانش‌آموزان و ساختار یادگیری مدرسه‌ای ایجاد نموده است. در چارچوب این ساختار جدید ارزشیابی، معلمان به‌عنوان «راهنما و تسهیل‌گر»، دانش‌آموزان به‌عنوان «یادگیرندگان فعال و خلاق» و یادگیری به‌عنوان فرایندی «عمیق و ماندگار» مطرح می‌شوند.

نکته مهم در تحلیل تجربه‌های معلمان، این است که شایستگی‌های مورد نظر (شناختی، اجتماعی، اخلاقی-رفتاری و عاطفی-روانی) نه به‌صورت مجزا، بلکه به‌شکل یک مجموعه در هم تنیده در حال رشد بوده‌اند. از نظر معلمان، کاهش اضطراب ناشی از نمردهی، مستقیماً به افزایش تمرکز و در نتیجه، یادگیری معنادار انجامیده است. همچنین، واگذاری مسئولیت یادگیری به دانش‌آموز، موجب بهبود همکاری و درک بهتر تفاوت‌های فردی شده است. بنابراین، اجرای

ارزشیابی کیفی- توصیفی، به‌عنوان عاملی مثبت و سازنده، پیوندی مؤثر میان ابعاد مختلف یادگیری و رشد همه‌جانبه یادگیرنده ایجاد کرده است. به نحوی که همه ابعاد وجودی فرد را به موتور محرکی برای پیشرفت تبدیل می‌کند.

محدودیت‌ها

یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، اتکای صرف به مصاحبه به‌عنوان تنها ابزار گردآوری داده‌ها است. استفاده از روش‌های مکمل، نظیر پرسشنامه (به‌ویژه در ترکیب مصاحبه)، می‌تواند اعتبار و پایایی یافته‌ها را به‌طور چشمگیری ارتقا بخشد. این امر به دلیل ماهیت کیفی مصاحبه است که در آن، احتمال ارائه اطلاعات ناقص، سوگیرانه یا نادرست از سوی مشارکت‌کنندگان، نسبت به ابزارهای ساختارمندتر، بالاتر ارزیابی می‌شود. محدودیت دیگر این پژوهش، به منبع اصلی داده‌ها باز می‌گردد. گسترش دامنه مشارکت‌کنندگان به مدیران مدارس، اولیا و خود دانش‌آموزان می‌توانست دیدگاه‌های چندوجهی (Triangulation) بیشتری را فراهم آورد و امکان دستیابی به نتایج دقیق‌تر از طریق شناسایی موارد اشتراک و اختلاف نظر میان ذی‌نفعان مختلف را میسر سازد. علاوه بر موارد روش‌شناختی فوق، استفاده از رویکرد صرفاً کیفی، دامنه تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر بافت‌های مشابه محدود می‌سازد.

پژوهش‌های آینده

به پژوهشگران آینده در این حوزه، پیشنهاد می‌شود که رویکردهای پژوهش آمیخته را در مطالعات مشابه استفاده کنند. همچنین، در راستای تعمیق یافته‌های کیفی فعلی، تأکید می‌گردد که مطالعات آینده با مد نظر قرار دادن دیدگاه دانش‌آموزان به‌عنوان ذی‌نفع محوری، به انجام مقایسه‌های تطبیقی (Comparative Analysis) میان ادراک معلمان و دانش‌آموزان در رابطه با موضوع پژوهش حاضر بپردازند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی را گزارش نکرده‌اند.

References

- Aali, A., & Mobaarak Ghamsari, R. (2016). Meta- Analysis of the findings on the effects of descriptive evaluation on learning outcomes. *Quarterly Journal of Education*, 34(1), 139-156. <https://qjoe.ir/article-1-909-en.html>
- Alipour, M., Miri, M., Ghasemi, S. A., & Salarsadeghi, M. (2025). Elementary teachers' lived experiences of implementing qualitative- descriptive evaluation in virtual education during the covid- 19 pandemic: A phenomenological study. *Learner-Based Curriculum and Instruction Journal*, 3(3), 71-87. https://lbcij.tabrizu.ac.ir/article_18987.html?lang=en
- Asl Mohammad Alizad, M., Neshat doust, H. T., Talebi, H. & Abedi, A. (2021). Construction and validation of academic competency evaluation scale among high school students in Tabriz. *Quarterly of Educational Measurement*, 12(45), 81-113. <https://doi.org/10.22054/jem.2022.58508.2143>
- Attarnia, K., & Azimi, M. (2023). A research synthesis of harms and challenges of performing qualitative-descriptive evaluation in elementary school. *Pouyesh in Humanities Education*, 9(30), 155-182. https://humanities.cfu.ac.ir/article_2746.html?lang=en
- Babansab Ahmadkolaei, R., Azizi, M. & Abedini Baltork, M. (2023). The Study of the strengths and weaknesses of descriptive evaluation in virtual education from the perspective of elementary teachers in mazandaran province. *Research in Teaching*, 11(4), 83-52. <https://doi.org/10.22034/trj.2023.62904>
- Bahadorikhosroshahi, J., & Farzanmehr, F. (2025). The role of positive and negative academic emotions and quality of life in school on predicting academic competence students. *Research and Innovation in Primary Education*, 7(1), 85-100. https://reek.cfu.ac.ir/article_4101.html?lang=en
- Bellido García, R. S., Venturo Orbegoso, C. O., Cruzata Martínez, A., Sarmienton Villanueva, E. B., Corro Quispe, J., & Rejas Borjas, L. G. (2024). Involvement of the student in their learning: Effects

- of formative assessment on competency development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(5), em2440. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14453>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (H. Danaeefard & A. Salehi, Trans.). Mehraban Nashr. <https://www.gisoom.com/book/44843520/>
- Entehaei Arani, A., Vafian, F., Hasani, M., & Goltash, A. (2021). Lived experiences of elementary school teachers regarding the functions of the descriptive evaluation model. *Education in Police Sciences Quarterly*, 9(32), 99-124. <https://doi.org/10.22034/tps.2021.96933>
- Jahini, S., Hasani, R., & Batmani, F. (2021). Designing and validating a competency-based academic achievement evaluation model. *New Educational Approaches*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.22108/nea.2021.123760.1493>
- Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., & LeBuffe, P. (2024). Gender, racial- ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social- emotional competence among elementary school students. *Journal of School Psychology*, 104, 101311. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101311>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/book/naturalistic-inquiry>
- Makvandi, M. (2021). An investigation of the teachers' views regarding the implementation problems of the qualitative descriptive evaluation plan in the primary schools and proposing solutions. *Research in Islamic Education Issues*, 29(51), 181-204. <https://doi.org/20.1001.1.22516972.1400.29.51.8.0>
- Mardan Arbat, F., & Rasouli, S. (2023). Identifying teachers' experiences in implementing active learning requirements in the teaching process: A phenomenological study. *Quarterly Journal of Teacher Education Policy Studies*, 6(1), 9-40. https://journals.cfu.ac.ir/article_3240.html?lang=en
- Maulida, I., Lestari, E. A., Sari, C. K., & Safutri, L. W. (2025). Formative assessment as an evaluation tool for elementary students' speaking skills in Indonesian language learning: A descriptive qualitative study. *Journal of Mathematics Instruction, Social Research and Opinion*, 4(3), 767-780. <https://doi.org/10.58421/misro.v4i3.610>
- Mohammadi, M. (2022). Exploring the perceptions of Farhangian University graduates on professional teaching issues in the education system. *Theory and Practice in Teacher Education (New Strategies in Teacher Education)*, 8(13), 239-260. https://itt.cfu.ac.ir/article_2569.html
- Mokhtari Soula, K., Afzalkhani, M., Esmaeilzadeh, Z., & Shafiei, N. (2022). Validating the neglected curriculum pathology model in secondary education: A case study in Tehran. *Sociology of Education*, 2(10), 104-115. <https://iase-jrn.ir/index.php/se/article/view/455>
- Moosavi, S. S., Abolmaali, K., & Mir Hashemi, M. (2017). Confirmatory factor structure of the academic competence evaluation scale in female teenage students. *Applied Psychology*, 11(3), 275-294. https://apsy.sbu.ac.ir/article_96892.html?lang=en
- Mozaffar Sani Azar, N., Hashemi Nosratabad, T., & Na'mati Sogoli Tappeh, F. (2024). The relationship between attribution style and identity with responsibility: The mediating role of perceived competence. *Quarterly Journal of Social Psychology Research*, (56), 177-195. <https://doi.org/10.22034/spr.2025.476277.1983>
- Nobakht, M., Salimi, M., & Hosseini, M. (2025). The effect of teachers' awareness of descriptive-qualitative evaluation approaches on academic motivation and learning anxiety with the mediating role of sixth grade students' academic progress. *Applied Educational Leadership*, 6(2), 83-101. https://ael.uma.ac.ir/article_3939.html?lang=en
- Ramadhani, R. W. (2025). Authentic assessment in Kurikulum Merdeka: Benefits, challenges, and implementation strategies. *Journal of Mathematics Instruction, Social Research and Opinion*, 4(3), 767-780. <https://doi.org/10.61787/a9zpxd36>
- Rejeki, S. (2020). Promoting assessment for learning: Students' perceptions of informal assessment in the English classroom. *International Journal in Applied Linguistics of Parahikma*, 2(1), 1-8. <https://www.neliti.com/publications/343484/promoting-assessment-for-learning-students-perceptions-of-informal-assessment-in>
- Rezvani, H., & Mousavi Yazdi, O. (2023). A qualitative analysis of the impact of descriptive feedback on the learning motivation of elementary students. *Journal of Science Innovation for Educational Development*, 3(4). <https://jsied.org/index.php/jsied/article/view/57>

- Rigi, S., & Rigi, M. (2024). Examining the relationship between social skills, engagement, and academic competence of secondary school students in Khash. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 7(77), 501-508. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2183990/text>
- Rostamnezhad, F., & Sardari, B. (2021). The Effectiveness of Education Based on the Bybee's five step teaching pattern (5E) on Academic Competency and Academic flow. *Quarterly Journal of Education Studies*, 7(27), 1-20. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_1809.html?lang=en
- Sharafian, S. (2025). Predicting mental vitality based on family functioning and social adjustment in elementary students. *Sociology of Education*, 11(1), 135-147. <https://iase-jrn.ir/index.php/se/article/view/525>
- Son, M., & Ha, M. (2024). Effects of descriptive peer assessment on the learning of middle and high school students in south korea. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241256538>
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Theoretical foundations of fundamental transformation in the formal and general education system of the Islamic Republic of Iran*. <https://qavanin.ir/Law/TreeText/?IDS=16779671442472538442>
- Tomasouw, J., Marantika, J. E. R., Wenno, E. C., & Van Delzen, J. C. N. (2024). The challenges of the kurikulum merdeka implementation in 3t area. *KnE Social Sciences*, 9(31), 359-377. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i31.17598>
- Vafaeifar, G., Ghaderi, M., & Maleki Avarsin, S. (2022). Identifying and examining the dimensions and components of the process of descriptive qualitative assessment in multi- grade primary school classes: A qualitative study. *Journal of Jundi- Shapur Educational Development*, 13(Special Issue), 100-110. <https://doi.org/10.22118/edc.2022.366348.2196>
- Van den Heuvel Panhuizen, M., Sangari, A. A., & Veldhuis, M. (2021). Teachers' use of descriptive assessment in primary school mathematics education in Iran. *Education Sciences*, 11(3), 100. <https://doi.org/10.3390/educsci11030100>
- Vasileiadis, I., Dimitriadou, I., Koutras, S., & Vleioras, G. (2024). The development of social competence in students with General Learning Difficulties in early primary grades: The necessity of psychological support programmes in schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 578-596. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12653>
- Sri Handayani, W., Alfia, N., Muamaroh, M., & Hariyatun, H. (2025). The role of evaluation in the selection of learning materialsfor a dynamic curriculum. *Journal Pendidikan Generasi Nusantara (JPGenus)*, 3(1), 29-36. <https://doi:10.61787/z4q46z40>
- Yanan, Y. (2024). Learning assessment among college students and its relation to classroom performance. *World Journal of Educational Research*, 11(1). <https://doi.org/10.22158/wjer.v11n1p64>
- Yang, J., & Seyed Alitabar, S. H. (2024). The effects of school size on student participation and sense of community. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 205-211. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.20>
- Yousefi, E., & Nobakht, M. (2020). Teachers' narratives of elementary school students' learning difficulties. *Quarterly Journal of Teacher Professional Development*, 5(4), 87-104. https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_1627.html?lang=en
- Zare Mirakabad, A., & Keramati, M. (2025). Presenting a structural model for predicting academic well-being based on academic identity and academic self-efficacy: The mediating role of academic procrastination in students. *A New Approach to Children's Education Quarterly*, 6(4), 218-234. <https://doi.org/10.22034/naes.2024.470007.1503>

