Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.18 (9); 2022, 99-130

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال نهم، شمارهٔ ۱۸، پاییز و زمستان ۱۴۰۰، ۱۳۰-۹۹

# آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان درسی ایران [۱]

# Descriptive Evaluation Disadvantages of Elementary School from the Perspective of Iranian Curriculum Planners

**N.Beigi, H. Rezazade Bahadoran (Ph.D), A. Khosravi Babadi (Ph.D)**

**Abstract:** This article has been compiled with the aim of introducing the descriptive evaluation disadvantages of elementary school from the perspective of Iranian curriculum planners. For this purpose, the method of "educational connoisseurship and criticism" was used under the qualitative approach. The sample was selected by intensity sampling method from the community of curriculum planning specialists with obvious activities in the field of evaluation and information was collected through semi-structured interviews. The obtained information was analyzed by "thematic analysis" method and to validate the findings, the "information group review" method was used. Data analysis showed that the descriptive evaluation of Iranian elementary school as a project in the field of education and curriculum has four disadvantages: "high expectations, lack of professional supervision, ineffective guides and poor investment", in the field of teacher practice has four disadvantages "competence Low, low credibility, difficulty of action and organizational pressure" and in the field of student behavior has four disadvantages "decrease in motivation, decrease in literacy, increase in expectations and useless competition". The disadvantages of the elementary school descriptive evaluation plan show that it is more of a plan to solve the problems of the educational system than a plan to serve students' learning.

**Keywords:** descriptive evaluation in Iran, pathology, elementary course, critique of curriculum planners

**نفیسه بیگی[۲]، دکتر حمیدرضا رضازاده بهادران[۳]، دکتر علی اکبر خسروی بابادی[۴]**

**چکیده** : این مقاله با هدف معرفی آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان درسی ایران تدوین شده است. بدین منظور، از روش «نقادی و خبرگی تربیتی» در ذیل رویکرد کیفی، استفاده شد. نمونه به شیوه نمونه‌گیری گروه بارز از جامعه متخصصان برنامه‌ریزی درسی دارای فعالیت آشکار در حوزه ارزشیابی انتخاب و اطلاعات به وسیله مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری گردید. اطلاعات حاصل به شیوه «مضمونی» تحلیل شد و برای تامین اعتبار یافته‌ها، روش «بازبینی گروه اطلاع‌رسان» مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل اطلاعات نشان داد که ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی بعنوان یک طرح در حوزه نظام آموزش و برنامه درسی دارای چهار آسیب «توقعات زیاد، نبود نظارت حرفه‌ای، راهنماهای ناموثر و فقر سرمایه‌گذاری»، در حوزه عمل معلم دارای چهار آسیب «شایستگی کم، اعتبار کم، سختی عمل و فشار سازمانی» و در حوزه رفتار شاگرد دارای چهار آسیب «کاهش انگیزه، کاهش سواد، افزایش توقع و رقابتهای غیرمفید» می‌باشد. آسیب‌های طرح ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی نشان می‌دهد که این طرح بیش از آنکه طرحی برای خدمت به یادگیری شاگردان باشد، طرحی برای رفع مشکل تکرار پایه در نظام آموزش ابتدایی است .

**واژگان کلیدی**: ارزشیابی توصیفی، آسیب‌شناسی، دوره ابتدایی، نقادی برنامه‌ریزان درسی

---

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری است..تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۴

۲. دانشجوی دکتری گروه تربیت مشاوره،واحد تهران مرکزی،ایران. رایانامه : m.beygi615@yahoo.com
۳. **استادیار** گروه تربیت مشاوره،واحد تهران مرکزی،ایران.(**نویسنده مسئول**)**رایانامه** : j rezazade1390@gmail.com
۴. **دانشیار** گروه تربیت مشاوره،واحد تهران مرکزی،ایران. **رایانامه** :khosraviedu@gmail.com

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**مقدمه**

ازآنجاکه تحول هر جامعه بر تحول نظام آموزشی آن مبتنی است، آموزش‌وپرورش به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین ارکان توسعه اقتصادی[1]، اجتماعی[2] و فرهنگی[3] می‌تواند در خدمت توسعه‌یافتگی جامعه قرار گیرد. در این راستا سیاست‌گذاران و برنامه ریزان می‌توانند به کمک آینده‌نگری تحلیلی و نظری، روندهای مهم و اساسی آینده را شناسایی نموده و در گام بعدی با توسل به آموزش‌وپرورش به‌عنوان نهادی که در تربیت نیروی انسانی موردنیاز، بیشترین توانایی و کارایی را دارد، جامعه را در مسیر توسعه همه‌جانبه قرار دهند (بال[4]، ۲۰۱۷).

آثار عمل آموزش و پرورش در رفتار شخص تحت آموزش ظهور می‌کند و به سبب این موضوع، یکی از پدیده‌های مهم این عرصه، سنجش عملکرد مخاطبان آموزش و پرورش است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی[5] همواره یکی از مهم‌ترین مسائلی است که در تمامی نظام‌های تعلیم و تربیت رسمی مطرح بوده است. نظام تعلیم و تربیت ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. یک قرن سابقهٔ آئین‌نامه امتحانات نشان می‌دهد که در این مدت طولانی نظام آموزشی به بسیاری از پرسش‌های مهمی که دغدغه معلمان و مدیران مدارس بوده پاسخ داده است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۶)؛ اما در این عرصه هر روز پرسش‌هایی تازه از زمین می‌روید.

اینکه ارزشیابی تحصیلی موضوعی در خدمت یادگیری باشد نه برای قضاوت و محرومیت، موضوعی است که سابقه آن به دهه هفتاد قرن بیستم میلادی مربوط است. در آن زمان، متفکرانی بودند که ارزشیابی را برای آگاهی و کمک به یادگیری معرفی می‌کردند (موسی‌پور، ۱۳۸۱). طی دهه‌های هفتاد و هشتاد قرن چهاردهم شمسی چنین استدلال می‌شد که نظام ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ایران، فاصله

---

1- Economical
2- social
3- Cultural
4- Ball
5- Evaluation of academic achievement



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

زیادی با نظریه‌ها، راهبردها، استراتژی‌ها و فنون و روش‌های نو در عرصه ارزشیابی دارد (کاظمی، ۱۳۹۰). همچنین، نتایج آزمون بین‌المللی تیمز مربوط به سال‌های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹ چنین تبیین می‌شد که نظام ارزشیابی رایج در مدارس ایران عملاً فرایند یاددهی یادگیری کلاس درس را محدود کرده و از بعد فرایندی، بسیار ضعیف عمل کرده است (کیامنش و نوری، ۱۳۷۷). به استناد چنین واقعیت‌هایی، وقتی در دهه هشتاد شمسی امکان تغییراتی در نظام آموزشی کشور فراهم شد، در شیوه ارزشیابی نیز تغییراتی صورت گرفت و «طرح ارزشیابی توصیفی» به استناد آنکه فرآیندمدار است بر جای ارزشیابی کمی نشست که گفته می‌شد نتیجه‌مدار عمل می‌کند.

ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می‌کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی، به‌جای کمی، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزش به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت آن‌ها ارائه نماید و ارزشیابی را در خدمت یادگیری و آموزش قرار دهد (طهماسبی، ۱۳۹۳). در ارزشیابی توصیفی، معلمان علاوه بر اینکه شیوه تدریس و نحوه بازخورد و تکالیف دانش‌آموزان را تغییر می‌دهند، از ابزارهای دیگری همچون مشاهده دانش‌آموزان در شرایط واقعی و ثبت اطلاعات لازم، پوشه کار، چک‌لیست، آزمون‌های عملکردی، استفاده از روش خودسنجی و همسال سنجی و ارائه گزارش پیشرفت دانش‌آموز نیز استفاده می‌کنند. این ابزارها تصویر دقیق‌تری از فرایند یادگیری و نتایج حاصل از تلاش‌های دانش‌آموز را برای معلم ارائه می‌دهد. درواقع این نوع ارزشیابی به‌جای توجه به نتیجه، فرآیند یادگیری را بیشتر مدنظر قرار می‌دهد و از توجه افراطی به ارزشیابی تراکمی در پایان سال می‌کاهد (تونی، ۱۳۹۴). در ارزشیابی توصیفی تمرکز اساسی بر مشارکت دانش‌آموزان و تعامل بین معلم شاگرد نهاده می‌شود و این موضوع در شرایط آموزش مجازی از کارکردی موثرتر برخوردار می‌باشد (دارماایانا و هرواتی[1]، ۲۰۲۱).

[1] Dharmayana, I Wayan & Herawati, Anna Ayu



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

گرچه در تبیین ضرورت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی به مباحث علمی تغییر رویکرد ارزشیابی اشاره شده و جنبه‌های روان‌شناختی شاگردان مورد استناد قرار گرفته است، اما برخی از متفکران حوزه ارزشیابی آموزشی اعتقاد دارند که «طرح ارزشیابی توصیفی جهت کاهش مشکل تکرار پایه دانش‌آموزان مطرح و تصویب شد و به همین دلیل جنبه‌های علمی ارزشیابی کیفی مورد نظر قرار نگرفت ولی به اتکای آن، فشار سازمانی بر معلمان برای افزایش گذر تحصیلی و ضریب قبولی شدت گرفت» (موسی‌پور، ۱۳۹۸). بدین ترتیب دو منطق برای بکارگیری ارزشیابی توصیفی مطرح است: اول طرحی برای همراهی با پیشرفت‌های علمی حوزه ارزشیابی تحصیلی و دوم طرحی برای کاهش افت تحصیلی و تکرار پایه! بنظر می‌رسد اگر منطق بکارگیری طرح مربوط به نوآوری‌های ارزشیابی تحصیلی باشد، ناکارآمدی‌های آن هم مربوط به ناآشنایی با طرح و مسائل حوزه کاریست خواهد بود. اما اگر منطق اجرای طرح مربوط به کاهش یک مشکل عملکردی نظام آموزش و برنامه درسی باشد، ناکارآمدی‌های آن نیز در حوزه رفتارها و انتظارات گروه‌های ذی‌ربط مطرح خواهند شد.

وقتی بحث سیاست اشاعه و استقرار رویکرد جدید ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنوان امر مهمی که مسئولان و رهبران آموزشی به‌دقت به آن توجه دارند (زوچ[1]، ۲۰۱۷)، مطرح می‌شود، نیات واقعی و هدف‌های پنهان بیش از آنچه آشکارا اعلام می شود نیازمند شناسایی و کنکاش است. اصولا این واقعیت‌ها هستند که جریان اساسی رخدادها و دستاوردها (کارایی و بهره‌وری) را هدایت می‌کنند. درعین‌حال، دستیابی به این واقعیت‌ها معمولا ناممکن است. به اتکای برخی شواهد حاصل از برآیند عمل استقرار و دستاوردهای یک نظام، گاهی با گذشت زمان آشکار می‌شود که مقاصد واقعی استقرار آن چه بوده است. اصولا برای ایجاد شرایط اجتماعی پذیرش و همراهی برای نظام‌های تربیتی تازه مستقرشده، برخی امور آنها کتمان می‌شود اما با گذر زمان، شواهدی می‌توان یافت که نشان دهد آن طرح یا نظام به واقع برای چه مقصودی طراحی و اجرا شده است. یکی از گروههای اجتماعی که با سرعت و عمق بیشتری

[1]- Zoch



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ممکن است از واقعیت‌های طرح‌های نو آگاه شود، متخصصان و پژوهشگران عرصه علم هستند. در ارتباط با طرح ارزشیابی توصیفی، گروهی از متخصصان که قادر به چنین تشخیصی هستند، برنامه‌ریزان درسی می‌باشند.

## پرسش‌های پژوهش

ارزیابی متخصصان برنامه‌ریزی درسی از منطق و اهداف اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش ایران چیست؟

از نگاه متخصصان برنامه‌ریزی درسی طرح ارزشیابی توصیفی تا چه میزان دارای اثربخشی بوده است؟

## پیشنیه و سوابق پژوهشی

در بررسی سوابق مربوط به ارزشیابی توصیفی در ایران، دو دوره متفاوت دیده می‌شود: دوره اول (دهه هفتاد و هشتاد قرن سیزدهم شمسی) با تایید ارزشیابی توصیفی بعنوان یک «الگوی رهایی‌بخش از اضطراب و تحریک‌کننده یادگیری» ظهور یافت که آن را برآمده از نظریه‌های جدید خواندند و این نوع ارزشیابی را بعنوان نجات‌بخش، به تصویب شورایعالی آموزش و پرورش (۱۳۸۱) رساند و دوره دوم (دهه نود قرن سیزدهم شمسی) دوره «آشکارشدن مشکلات واقعی ارزشیابی توصیفی در عمل» بود که آشکار شد نه شاگردان از آن رضایت دارند و نه یادگیری آنان را بهبود بخشیده و نه معلمان را خوش آمده است! البته یادآوری این موضوع لازم است که نیمه اول دهه نود، زمانی است که پژوهش‌هایی به معرفی کارآمدیها و ناکارآمدیهای طرح مذکور به طور همزمان پرداخته‌اند. باوجوداین، در اینجا ترجیح داده شد تا از دو دوره متعارض برای معرفی تاریخ ارزشیابی توصیفی در ایران استفاده شود. این موضوع هم نیازمند تاکید است که در دو پژوهش که یکی از آنها را دفاع تمام‌عیار از ارزشیابی توصیفی قلمداد کرده‌ایم (فتحی‌آذر، حاتمی و رزی، ۱۳۹۱) و دیگری را نقطه اوج دوره دوم و آشکارسازی عیان معضلات ارزشیابی توصیفی دانسته‌ایم (محمدی، فتحی‌آذر و ادیب،



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

۱۳۹۷)، یکی از دانشمندان سرشناس آموزش علوم ایران یعنی دکتر فتحی‌آذر مشارکت داشته است. این موضوع نیز قابل توجه است که اغلب پژوهشهای موید ارزشیابی کیفی توصیفی، از نوع «کمی» و اغلب پژوهشهای آشکارکننده مشکلات آن از نوع «کیفی» بوده‌اند. همچنین، در بیشتر فعالیت‌های پژوهشی موید این طرح، دست‌اندرکاران آن، مشارکت داشته‌اند.

طی دو دهه هفتاد و هشتاد قرن سیزدهم شمسی اغلب پژوهشها در خدمت این موضوع قرار داشت که طرح ارزشیابی توصیفی اصولا دارای آثار مثبت است و هم بهبود یادگیری و هم کاهش اضطراب را درپی داشته است. اوج این جریان را می‌توان مقاله ارزشمند فتحی‌آذر، حاتمی و رزی (۱۳۹۱) معرفی کرد. آنان در پژوهش خود دو فرضیه را به آزمون گذاشتند و نشان دادند که هم در حیطه شناختی و یادگیری و هم در حوزه عاطفی، طرح ارزشیابی توصیفی دارای موفقیت بوده است. آنان بیان کرده‌اند که (ص ۴۵): «پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس سنتی است. یافته‌ها نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی در درسهای ریاضی، علوم و بخوانیم-بنویسیم به مراتب از دانش‌آموزان مدارس عادی بهتر بوده است». آنان اظهار می‌دارند که (ص ۴۵-۴۶): در واقع الگوی ارزشیابی سنتی که اغلب مبتنی بر اهداف آموزشی به شکل ماشینی و به صورت معلم-شاگرد به اندازه‌گیری آموخته‌های شاگردان میپردازد، عوارضی همچون اضطراب، بحران، ترس، رقابت ناسالم، عدم اعتماد به نفس و امنیت را به دنبال دارد. در حالی که روش نوین ارزشیابی توصیفی، با فراهم آوردن رابطه متقابل و هماهنگی میان تدریس و یادگیری از یک سو و ارزشیابی از سوی دیگر نظام ارزشیابی را در خدمت یادگیری رو به رشد و بالنده قرار میدهد. در واقع در این نوع ارزشیابی، فراگیران افرادی فعال پنداشته میشوند که در جریان یادگیری منفعل نبوده و خود، دانش خود را میسازند. در ارزشیابی توصیفی فراگیر همچنان که در جریان یادگیری مشارکت دارد در فرآیند ارزشیابی نیز شرکت میکند و به رشد، بهبود و اصلاح یادگیری خود میپردازد. گزارش همسالان در قالب همسال‌سنجی، تعامل احساسی و شناختی را بین دانش‌آموزان برقرار



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

کرده که خود زمینه بهبود یادگیری را فراهم میسازد. در این ارزشیابی، فراگیران به صورت مستمر نقاط ضعف خود را شناسایی و در جهت رفع آن اقدام میکنند. بنابراین در این الگو بر خلاف الگوی سنتی، ارزشیابی در مسیر یادگیری قرار میگیرد و علاوه بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد همدلی، اصالت، احترام، امنیت، اعتماد، ثبات، حمایت و آزادی نیز خواهیم بود». آنان در ادامه اعلام می‌کنند که (ص ۴۶): نتایجی که از این پژوهش به دست آمد با نتایج پژوهشهای رزم آرا (۱۳۸۵)؛ امیری (۱۳۸۵)؛ فتح آبادی (۱۳۸۵)؛ رضایی و سیف (۱۳۸۶)؛ حقیقی (۱۳۸۴)؛ مرتضایی نژاد (۱۳۸۴)؛ زارعی (۱۳۸۸) همسو بوده است. نتایج تحقیق حسنی و ناهوکی (۱۳۹۲)، زارعی (۱۳۸۸) و حسنی و پوزش شیرازی (۱۳۹۲) نیز همخوان با این یافته است. نتایج تحقیق حسنی و ناهوکی (۱۳۹۲) نشان داد که میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه سنجش توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان گروه سنجش سنتی بود. زارعی (۱۳۸۸)در تحقیق خود نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش آموزان با یکدیگر و معلم در گروه سنجش توصیفی بیشتر از سنجش سنتی بوده است. همچنین حسنی و پوزش شیرازی (۱۳۹۲)دریافتند که الگوی سنجش توصیفی، میزان یادگیری دانش‌آموزان را کاهش نداده است. اما از منظر کاهش مولفه های استرس زا باید گفت که سنجش توصیفی در این زمینه موفق عمل کرده است.

فرضیه دوم پژوهش فتحی‌آذر، حاتمی و رزی (۱۳۹۱) به این موضوع اشاره میکند که «بین نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان مدارس سنتی تفاوت وجود دارد» و «یافته‌ها ضمن تأیید این موضوع نشان داد که دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان ارزشیابی سنتی نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه دارند. در واقع وظیفه اصلی نظامهای آموزشی رشد فراگیران در ابعاد مختلف در کنار رشد تحصیلی است و این دو از هم مجزا نیستند. سیاستها، قوانین آموزشی و مشخصات کلی برنامه‌های آموزشی تأثیر مهمی بر عملکرد مدرسه و به تبع آن بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان دارد چرا که ماهیت این موارد تعیین کننده نوع روابط بین شاگردان و دست اندرکاران مدرسه است». آنان در



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ادامه اظهار می‌دارند: «وقتی که ارزشیابی صرفاً مترادف با امتحان گرفتن است و نمره امتحانی ملاک موفقیت یا عدم موفقیت است نوعی جو رقابتی توأم با فشار روانی در بین فراگیران به وجود میآید و به کسانی که در میدان رقابت پیروز نمیشوند اینگونه القا میکند که عملکرد تحصیلی مناسبی ندارند و در نتیجه انگیزه و علاقه نسبت به مدرسه و یادگیری را از آنان سلب مینماید. وقتی دانش‌آموزان شکستهای تحصیلی و عدم موفقیت تحصیلی دائمی را تجربه میکنند. اعتماد به نفس خود را از دست داده و احساسات تند خصومت نسبت به مدرسه در آنها پرورش می‌یابد. سیاست امتحان با ملاک نمره در سنین کودکان دبستانی مشکلاتی همچون بی میلی و بی انگیزگی را در شاگردان می‌پروراند که این خود بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تأثیر منفی خواهد داشت. اما وقتی که معلم ارزیابی دانش‌آموز را متناسب با سطح تواناییها و رشد فراگیران و منطبق با واقعیت انجام میدهد فراگیران در این مرحله موفقیت را تجربه میکنند و با تکرار این تجربه‌های خوشایند نگرش آنها نسبت به مدرسه به سمت نگرش مثبت، گرایش خواهد داشت. نتایجی که از این پژوهش به دست آمد با نتایج پژوهشهای امیری (۱۳۸۵)؛ مرتضایی نژاد (۱۳۸۴)؛ کریمی (۱۳۸۴)؛ ماهر و همکاران (۱۳۸۶) همسویی لازم را داشته‌اند.

این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پاشاشریفی و خوش‌خلق (۱۳۸۵)؛ فتح آبادی (۱۳۸۵)، رضایی و سیف (۱۳۸۶) و کلهر (۱۳۸۴) همسو نبوده است. همچنین، نتیجه تحقیق صالحی و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که نبود سازوکار دقیق و منسجم در سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان، علاوه بر اینکه امکان شناسایی دقیق دانش‌آموزان توانمند و شایسته را کاهش می‌دهد، می‌تواند تبعات ثانویه دیگری را به همراه داشته باشد. باوجوداین، پژوهشی که به طور عمیق، آشکار و همه‌جانبه و با بهره‌گیری از رویکرد کیفی به تغییر جهت نتایج حوزه ارزشیابی توصیفی انجامید و سرآغاز پژوهش‌هایی شد که نشان می‌دهند ارزشیابی توصیفی یک الگوی نجات‌بخش نیست، مقاله مشترک محمدی، فتحی‌آذر و ادیب (۱۳۹۷) است که در فصلنامه وزین دارای رویکرد کیفی یعنی «نظریه و عمل در برنامه درسی» به چاپ رسید. در این مقاله بیان شده است (ص



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

۲۰): اولین و مهم‌ترین یافته این تحقیق حاکی از وجود برخی مشکلات اساسی ناشی از اجرای این طرح {ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی} در دیدگاه دانش‌آموزان بود. از قبیل کاهش رقابت جهت پیشرفت، کاهش سطح بهینه استرس (بی‌خیالی)، ارفاق به ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف، افزایش قبولی غیرواقعی دانش‌آموزان ضعیف، یکسان در نظر گرفتن بازه‌ای از نمرات، کاهش میزان تلاش و جبران ضعف خود، کاهش علاقه، غیرواقعی بودن نمرات، ایجاد خوشحالی الکی، ابهام در نمره‌دهی، عدم تمایز دانش‌آموز قوی از ضعیف، نبود ملاک روشن و مطلق قبولی، عدم ارایه تصویر روشن از وضعیت تحصیلی به والدین و دانش‌آموزان و نامفهوم بودن برای افراد پیر و بی‌سواد».

در شرح نتایج این پژوهش، همچنین، اعلام شد (ص ۲۱): «اکثر دانش‌آموزان نمونه تحقیق و همه دانش آموزان قوی خواستار حذف سنجش توصیفی و جایگزینی آن با نظام سنجش سنتی بودند، چرا که سیستم آموزشی و سنجش در پایه‌های بالاتر به ویژه کنکور، جهت ورود به زمینه‌های تحصیلی و مشاغل مورد علاقه، مبتنی بر شایستگی است و کسانی وارد موقعیت‌های خاصی می‌شوند که سواد و یا مهارت لازم و کافی در آن زمینه به دست آورده باشند. و به زمان صرف شده و مورد نیاز برای کسب آنها، اهمیت نمی‌دهند. از این رو سنجش توصیفی مورد پسند اکثر دانش‌آموزان و والدینشان نیست. به اعتقاد این دانش‌آموزان در نظام سنتی آگاهی والدین از میزان نمرات فرزندان، خود باعث مراقبت هماره آنها از وضعیت تحصیلی بچه‌ها و یک قوه محرکه و تقویت کننده مثبت در رشد و پیشرفت درسی به حساب می‌آمد ولی اکنون در سنجش توصیفی با حذف تقریبا کامل این فشار اولیا، تمایل دانش‌آموزان به درس و مدرسه هم کم شده است. همچنین بررسی تجارب دانش‌آموزان نشان می‌دهد که کاهش و یا حذف حساسیت به نمره، برخلاف نظر برخی مسئولین نه تنها مطلوب نیست، بلکه می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری از قبیل بی‌خیالی و بی‌توجهی، بی‌انگیزگی و افت تحصیلی را در پی داشته باشد. بر اساس اصل تشویق و تنبیه دیدگاه رفتارگرایان، خود نمره به عنوان یک ملاک روشن و دقیق، و آگاهی‌دهنده و پیامدی از عملکرد دانش‌آموز، ذاتا حالت



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

تشویقی و تنبیهی دارد. و در موارد لازم کودک را تشویق یا وادار به تلاش بیشتر و جبران ضعف خود می‌کند».

در تشریح موارد فرعی دستاوردهای این پژوهش (ص ۲۲) بیان شده است که: «یکی از مضامین فرعی قابل بحث در اینجا، ایجاد خوشحالی الکی است. چرا که دانش‌آموزان بر اساس نظریه اسناد، کسب نمرات خوب و یا خیلی خوب را نتیجه تلاشهای شخصی خود نمی‌دانند و آن را به عوامل بیرونی چون ارفاق معلم نسبت می‌دهند، پس خوشحالی ناشی از آن را نیز درونی و واقعی نمی‌دانند. چون برخاسته از تلاش شخصی خود دانش‌آموز نیست پس برای کسب نمرات خوب تلاش نمی‌کنند. حتی دادن قبولی از سوی معلمان و به عبارتی قبولی خودبه‌خودی، موجب شده است که آنها موفقیتها و صعود به پایه‌های بالاتر را جدای از تلاش خود بدانند که این امر می‌تواند در شکل‌گیری پایه‌های اساسی شخصیت دانش آموزان، زندگی تحصیلی، شغلی، شخصی و به طور کلی در رشد و پیشرفتهای آتی دانش‌آموزان صدمات جبران‌ناپذیری را وارد کند. این تجارب منفی دانش‌آموزان از اجرای طرح سنجش توصیفی با پژوهشهای حسنی (۱۳۹۳)، کشتی آرای، کریمی علویجه و فروغی ابری (۱۳۹۲) و صالحی و همکاران (۱۳۹۴) همانند است. برای مثال حسنی (۱۳۹۳) دریافت که از نگاه معلمان در نظام سنجش سنتی، نمره دانش‌آموز همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل میکرد که در نظام سنجش توصیفی به آن توجه نشده است. و این عامل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان است. همچنین کاهش رقابت سالم، ارتقای خودبخودی دانش‌آموزان، عدم کسب شناخت کافی از دانش‌آموزان از دیگر نتایج این تحقیق بود. کریمی علویجه و فروغی ابری (۱۳۹۳) در تحقیق خود نشان دادند که از دیدگاه معلمان حیطه‌های فرآیند یاددهی _ یادگیری و ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان، موانع و چالشهای پیش روی طرح سنجش توصیفی هستند. همچنین کاهش علاقه دانش‌آموزان و بی‌خیالی و بی‌توجهی به درس، پایین آمدن سطح علمی دانش‌آموزان و کم شدن تلاش آنها در منزل از دیگر مشکلات اجرای سنجش توصیفی است که نتایج تحقیق زمانی‌فرد، کشتی آرای و میرشاه جعفری (۱۳۸۹) موید آن می‌باشند».



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

عنابستانی، روحانی‌منش، میزانی و رضایی (۲۰۲۱) نیز نشان داده‌اند که در عین آنکه ارزیابی توصیفی به عنوان الگوی جدیدی برای ارزیابی آموزشی دانش‌آموزان ایرانی معرفی شده است، اما «روش ارزشیابی توصیفی فعلی براساس منطق چهار ارزشی است و ارزشیابی همه دانش‌آموزان با تنها چهار ارزش منجر به عدم عدالت نسبی و ایجاد برابری غیرواقعی می‌شود». آنان همچنین، باور دارند که «پیچیدگی فرآیند ارزشیابی در روش فعلی احتمال خطاهای معلم را افزایش می‌دهد». به همین دلیل آنان پیشنهاد کرده‌اند که «سیستم ارزشیابی توصیفی فازی» می‌تواند جایگزین ارزشیابی توصیفی فعلی دوره ابتدایی شود تا معلم بر اساس آن بتواند مبتنی بر منطق فازی، که منطقی با ارزش بی نهایت است، در طول سال تحصیلی به جای چهار مقدار با مقادیر نامحدود به ارزشیابی اقدام و در نهایت مقادیر استاندارد را در کارنامه دانش‌آموز ثبت کند.

در چنین بستری از پژوهشهای مربوط به ارزشیابی توصیفی و با عنایت به خبرگی برنامه‌ریزان درسی کشور در این حوزه، پیگیری دیدگاه آنان که مبتنی بر خبرگی و نقادی است، می‌تواند راهی برای فهم عمیق‌تر موضوع ارزشیابی توصیفی بعنوان یکی از طرح‌های مصوب نظام آموزش و برنامه درسی باشد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در قالب رویکرد کیفی انجام شد. با بکارگیری «روش نقادی و خبرگی تربیتی[1]»، نظرات و دیدگاههای یک گروه هجده نفره از متخصصان برنامه‌ریزی درسی درباره اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی ایران مورد بررسی قرار گرفت. جامعه اطلاع‌رسان شامل همه برنامه‌ریزان درسی عضو انجمن مطالعات برنامه درسی بود که دارای مدرک دکتری بودند. اطلاع‌رسانها به شیوه نمونه‌گیری گروه بارز[2]، انتخاب شدند. از جامعه مذکور، کسانی در گروه نمونه قرار گرفتند که دست‌کم یک مقاله یا یک کتاب تالیفی یا یک کتاب ترجمه شده راجع به ارزشیابی آموزشی منتشر کرده بودند. برخی از این اشخاص به سبب اشتغال در شغل معلمی، با اجرای ارزشیابی

[1] educational connoisseurship and criticism
[2] Intensity sampling method



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

توصیفی نیز آشنایی عملی داشتند و دو نفر از آنان از طراحان طرح ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی ایران بودند (جدول ۱).

**جدول ۱ - مشخصات جمعیت شناختی اطلاع رسانها**

| سمت | سابقه خدمت | سابقه تدریس | مدرک تحصیلی | رشته تحصیلی | کد |
|---|---|---|---|---|---|
| استاد دانشگاه | ۲۲ سال | ۱۲ سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱ |
| استاد دانشگاه | ۲۸ سال | 25 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۲ |
| استاد دانشگاه | ۲۵ سال | 22 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۳ |
| استاد دانشگاه | 30 سال | 28 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۴ |
| استاد دانشگاه | 19سال | 15 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۵ |
| استاد دانشگاه | 20 سال | 17 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۶ |
| استاد دانشگاه | ۱۸ سال | 15سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۷ |
| استاد دانشگاه | 17 سال | ۱۴ سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۸ |
| استاد | 27 سال | 25 سال | دکتری | برنامه ریری | ۹ |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| سمت | سابقه خدمت | سابقه تدریس | مدرک تحصیلی | رشته تحصیلی | کد |
|---|---|---|---|---|---|
| دانشگاه | | | | درسی | |
| استاد دانشگاه | ۲۴ سال | 20 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۰ |
| استاد دانشگاه | 28 سال | 25سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۱ |
| استاد دانشگاه | 30 سال | 28 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۲ |
| استاد دانشگاه | 30 سال | 27 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۳ |
| استاد دانشگاه | 23 سال | 21 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۴ |
| استاد دانشگاه | ۲۳ سال | 20 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۵ |
| استاد دانشگاه | 27 سال | 26 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۶ |
| استاد دانشگاه | 18 سال | 15 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۷ |
| استاد دانشگاه | 26 سال | 23 سال | دکتری | برنامه ریری درسی | ۱۸ |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

اطلاعات لازم طی دوره زمانی پاییز و زمستان ۱۳۹۸ جمع‌آوری گردید. برای گردآوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه‌ساختارمند به عنوان ابزار استفاده شد. گفتگو با هر یک از این اشخاص به طور معمول در یک جلسه دو ساعته به صورت رودررو انجام گرفت و در مواردی نیز گفتگو در چند جلسه استمرار یافت. پرسش اساسی و محوری از متخصصان آن بود که «ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟» استمرار گفتگو بر اساس محتوای قضاوت و نظرات هر شخصیت، شکل می‌گرفت. اطلاعات حاصل از هر گفتگو، بلافاصله از نوار ضبط صوت پیاده و قبل از شروع گفتگوی دیگر، مدعاهای صاحبنظر شناسایی گردید. در گفتگوی با صاحبنظر بعد، اگر در جایی تفاوت نظر وجود داشت به نظرات اشخاص قبلی استناد می‌شد تا قضاوت روشن‌تر و مدلل اطلاع‌رسان جدید کسب شود.

برای تحلیل اطلاعات از «تحلیل محتوای مضمونی[1]» استفاده شد. تحلیل تماتیک به عمل کدگذاری و تحلیل اطلاعات با این هدف که اطلاعات چه می‌گویند، اشاره دارد ( محمدپور، ۱۳۹۲). در تحلیل تماتیک، خلاقیت و تلاش پژوهشگر برای توصیف تبیین‌های اطلاع‌رسان‌ها، تشریح مضمون‌ها و تولید واقعیت اجتماعی نقش اساسی بازی می‌کند (ویسمرادی، جونز، ترونن، اسنلگراو[2]، ۲۰۱۶). در این روش، مدعاهای مطرح شده شناسایی و به عنوان اوصاف ارزشیابی توصیفی معرفی می‌شوند. دلیل بکارگیری این روش، جایگاه علمی و تجربی گروه اطلاع‌رسان بود. هر یک از این اشخاص دارای نظرات سنجیده و ارزشمند و قابل تاملی بودند. به همین دلیل، نظرات هر شخص شناسایی شد و به عنوان وصف شخص از آسیب‌های ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی در نظر گرفته شد.

برای اطمینان از صحت تحلیل و دریافت معنای مورد نظر اطلاع‌رسانها (اعتبار یافته‌ها)، نتایج مستخرج به شش نفر از متخصصان مذکور بازگشت داده شد. از این شش نفر،

---

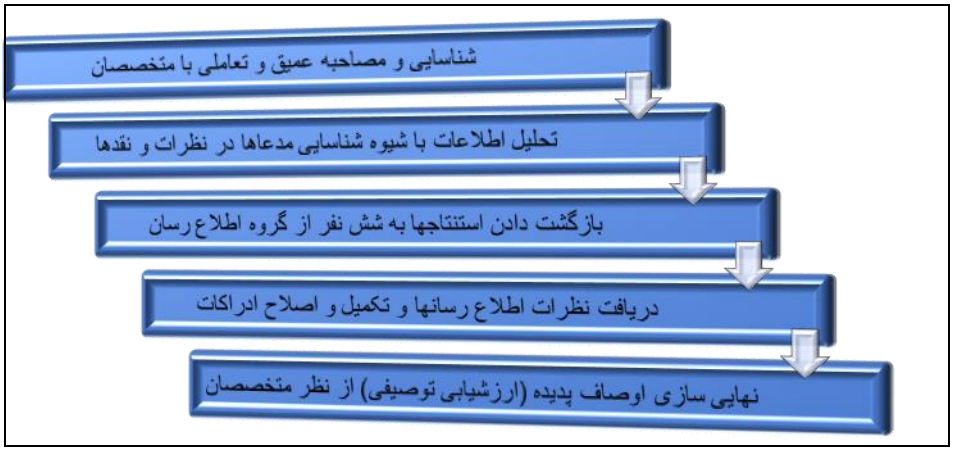
[1] thematic analysis

**2 Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S.**



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

پنج نفر اعلام نظر کردند و ضمن یادآوری برخی نکات تکمیلی، دریافت و استنتاج را تایید نمودند (شکل ۱). برای گزارش تجمیعی نظرات در این مقاله، صورتبندی تلفیقی نظرات انجام گرفت. یعنی تلاش شد تا نظرات مرتبط با هم به گونه‌ای در یک طبقه قرار گیرند که «تم (مضمون)» خاصی را نشان دهند. در اینجا فقط به طرح مباحث و مضامینی اقدام می‌شود که دست کم سه صاحبنظر بر آن اتفاق نظر داشته‌اند. برای آنکه یافته‌های حاصل از پژوهش بیان نظر واقعی اطلاع‌رسانها باشند، اعتبار یافته‌ها به دو طریق پیگیری شد: اول. مرور همتا[1]: با استفاده از این راهبرد، دو تحلیل‌گر کیفی (پژوهشگر و همکار اصلی)، به طور جداگانه داده‌های حاصل از مصاحبه را تحلیل کردند و درباره مضمون‌های حاصل به گفتگو برای فهم بین‌الاذهانی اقدام نمودند. دوم. بازبینی توسط اطلاع‌رسان[2]: بدین منظور، یافته‌ها به شش نفر از اطلاع‌رسانها تقدیم شد تا اعلام کنند که آیا یافته‌ها و استنتاج‌ها به شکل صحیح دیدگاه‌های آنان را منعکس می‌کند یا خیر. از روش مذکور، با عنوان اعتباریابی مخاطب[3] یاد می‌شود (ریتچ، لوئیس، نیکولز، اورمستن [4]، ۲۰۱۳).




[1] peer review
[2] member checking
3 Member or respondent validation
4 Ritchie et al

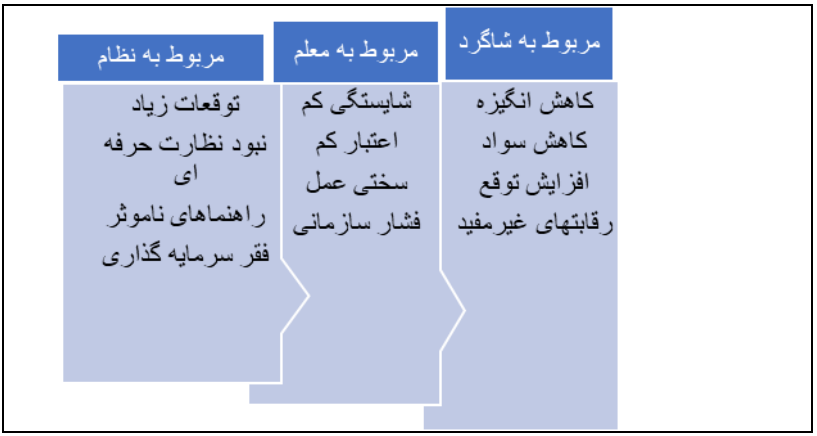


[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**شکل ۱: مراحل گردآوری و تحلیل اطلاعات و تعیین اعتبار آنها**

**یافته‌ها: آسیب‌های ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران**

در گفتگوهای عمیق با متخصصان برنامه‌ریزی درسی آشکار شد که نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی با دوازده آسیب عمده مواجه است. تلفیق نتایج نشان داد که آسیب‌های طرح ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی در سه طبقه قرار می‌گیرند: آسیبهای مربوط به نظام آموزش و برنامه درسی، آسیبهای مربوط به معلم و آسیبهای مربوط به شاگردان (شکل ۲).




شکل ۲: طبقه‌بندی آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نظر برنامه‌ریزان درسی

**کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان:** «در ارزشیابی توصیفی، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کمرنگ می‌شود یا دقیق نیست که این امر باعث از بین رفتن تلاش می‌شود» (اطلاع‌رسان ششم). «نبود سازوکار دقیق و منسجم در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، منجر به عدم برآورد دقیق توانمندی‌های دانش‌آموزان شده و تبعات آن به کاهش عملکرد دانش‌آموزان تلاشگر انجامیده است» (اطلاع‌رسان نهم). «همان‌طور که



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

استرس مفرط برای دانش‌آموزان تنش‌زا بوده و سلامت وی را به خطر می‌اندازد، استرس کمتر از حد نیز عامل خمودگی و رخوت است. لذا آنچه ما در ارزشیابی کیفی بدان نیاز داریم یافتن سطح مطلوبی از استرس است که دانش‌آموز را برمی‌انگیزد ولی در خود غرق نمی‌کند» (اطلاع‌رسان نهم).

جدول ۲: کاهش انگیزه تحصیلی دانش آموزان ابتدایی به سبب ارزشیابی توصیفی از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع‌رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱ | کاهش انگیزه دانش‌آموزان تلاشگر |
| ۶ | از بین رفتن رقابت سالم بین دانش‌آموزان و کاهش انگیزه |
| ۷ | از بین بردن حساسیت نسبت به نمره و کاهش دغدغه‌ها |
| ۹ | نامشخص بودن سطح استرس لازم برای فعالیت |

**کاهش سواد دانش‌آموزان:** این بیان که «این نوع از ارزشیابی باعث بی‌سوادی دانش‌آموزان شده است» (اطلاع‌رسان یکم) همچنین، «وقتی‌که روش دقیقی برای ارزشیابی دانش‌آموزان وجود نداشته باشه و نظارت صحیحی هم نباشه، نتیجه این است که مشکلات دانش‌آموزان پایه به پایه بیشتر می‌شود و نهایت امر شاهد بی‌سوادی یا کم‌سوادی دانش‌آموزان هستیم» (اطلاع‌رسان ششم). «در خیلی موارد ارزشیابی کیفی به معنی عدم ارزشیابی تلقی می‌شود و زمانی که می‌خواهد اعلام شود نتیجه واقعی نیست» (اطلاع‌رسان سوم) که تحصیلات بعدی را نیز با مشکل مواجه می‌سازد (اطلاع‌رسان سوم).



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

جدول ۳: کاهش سواد دانش آموزان ابتدایی به سبب ارزشیابی توصیفی از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱ | ارزشیابی توصیفی باعث بی‌سوادی دانش‌آموزان |
| ۶ | نظارت ناصحیح در ارزشیابی<br>بیشترشدن مشکلات هر پایه در پایه بعدی |
| ۳ | رسمیت نداشتن ارزشیابی توصیفی برای شاگردان |

**افزایش توقع دانش‌آموزان**: اطلاع‌رسان اول می‌گوید: «ارزشیابی کیفی روی توقعات دانش‌آموزان و اولیا هم تأثیر داشته و باعث افزایش توقعات آنان شده است». توقعات سیستم و اهداف شغلی از پیش تعیین‌شده برای معلم از یک‌سو و ایده آل‌های معلم از سوی دیگر وظایف وی را به‌عنوان ارزیاب در کلاس درس تغییر داده است (اطلاع رسان هفدهم)؛ اما وقتی حاصل همه اهداف و ایده‌آل‌ها در چهار اصطلاح (خیلی خوب، خوب، قابل‌قبول و نیاز به تلاش بیشتر) خلاصه می‌شود، شاگردان آن را نمی‌پذیرند و جایگاه معلم به‌عنوان ارزیاب زیر سؤال می‌رود ( اطلاع رسان سوم).

جدول ۴: افزایش توقع دانش آموزان از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱ | افزایش توقعات دانش‌آموزان و اولیا از ارزشیابی کیفی |
| ۱۷ | زیر سوال رفتن جایگاه معلم به عنوان ارزیاب |
| ۳ | کیفیت پایین اجرای ارزشیابی موجب تزلزل جایگاه معلم |

**شایستگی کم معلم برای اقدام به ارزشیابی**: بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا می‌بینند و تعداد زیادی از آنها دغدغه هایی دربارهٔ وظایف اولیه تدریس



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

خود دارند (اطلاع رسان چهارم). نبود معلمان کیفی و عدم آشنایی معلمان و مدیران با اهداف و ویژگی‌ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی یکی از آسیب های ارزشیابی توصیفی است که سبب گرایش معلمان به سمت تک ابزاری شده است (اطلاع رسان ششم). در آزمون عملکردی، سنجش عملکرد دانش آموز از طریق درگیرکردن او در تکالیف عملی، چیزی فراتر از تعاریف سنتی است، درحالیکه معلمان قادر به طراحی نیستند یا فهم عمیقی از آزمون‌های عملکردی ندارند (اطلاع رسان هفتم). عمده آگاهی معلمان از روش ارزشیابی توصیفی یا از طریق مطالعات شخصی بوده و یا از طریق تعامل با همکاران و یا با فعالیت در مدارسی حاصل شده است که در آن چنین طرح اجرا گردیده است ( اطلاع رسان نهم).

جدول ۵: شایستگی کم معلم برای اقدام به ارزشیابی از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۴ | کاهش تلاش و شوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی |
| ۶ | بی اطلاع از فلسفه‌ی ارزشیابی کیفی- توصیفی |
| | گرایش معلمان به سمت تک ابزاری |
| ۷ | عدم فهم عمیق آزمون‌های عملکردی |
| ۹ | عدم آگاهی معلمان |
| | منابع نامعتبر کسب اطلاع درباره طرح |

**سختی عمل ارزشیابی و حجم کار زیاد معلمان:** حجم زیاد کار برای معلمان رضایت بخش نیست (اطلاع رسان شانزدهم). اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی ازنظر توجه به عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا و...) به میزان زیاد دچار مشکل است (اطلاع رسان هجدهم). معلمان میگویند که وقت لازم برای درج توصیفات در دفتر ثبت فرایندها را نداریم (اطلاع رسان چهارم) با توجه به تسلط بر ابزارها، زمان کم، محتوای زیاد و تعداد دانش‌آموزان، معلم ناخودآگاه به علت ضعف خودش دوباره به سمت تک



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ابزاری برمی‌گردد (اطلاع رسان ششم) آزمون‌های مداد کاغذی باید کوتاه باشند و یک مبحث را در برگیرند تا معلم بتواند به‌راحتی بازخورد مناسب را بدهد با شیوه جدید فهرست وارسی و یا واقعه نگاری مورد سنجش قرار گیرد (اطلاع رسان هفتم). همچنین، پوشه‌ی کار به‌سختی فرایند رشد دانش‌آموز را نشان می‌دهد و بسیار وقت‌گیر است (اطلاع رسان هفتم). علاوه بر اینکه ارزشیابی توصیفی وقت‌گیر است، چون از طرف دانش‌آموزان و والدین جدی گرفته نمی‌شود، فقط زحمات معلمان را چند برابر کرده است (اطلاع رسان ششم). ارزشیابی توصیفی از طرف والدین و خود دانش‌آموزان جدی گرفته نمی‌شود (اطلاع رسان هشتم).

جدول ۶: سختی عمل ارزشیابی توصیفی و حجم کار زیاد معلمان از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱۵ | حجم زیاد کار برای معلمان |
| ۱۸ | توجه به عناصر برنامه درسی |
| ۴ | محتوای زیاد. کمبود وقت، |
| ۶ | گرایش معلمان به سمت تک ابزاری |
| ۷ | حجم زیاد آزمون‌های مداد کاغذی |
| ۷ | عدم کارایی، وقت گیر |
| ۶ | وقت‌گیر بودن ارزشیابی |
| ۸ | وقت گیری وعدم توجه و آگاهی والدین |

**رقابت‌های غیرمفید بین دانش آموزان**: اکنون با از بین بردن اختلاف، در عمل انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش بسیار کمرنگ شده است (اطلاع رسان هجدهم). در شیوه ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان با همدیگر مقایسه نمی‌شوند ( اطلاع رسان پانزدهم) اکنون با دیده نشدن این اختلاف، انگیزه‌های خود را از دست می‌دهند. پیش‌فرض این ارزشیابی این است که فشار روانی رقابت را کم کند و مشکلات را



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

کاهش دهد. ولی وقتی در مدرسه اجرا می‌شود معلم دوباره به سیستم نمره دهی برمی‌گردد ( اطلاع رسان دوم).

جدول ۷: رقابت‌های غیرمفید بین دانش آموزان از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱۸ | کاهش رقابت سالم |
| ۱۳ | کاهش انگیزه‌ی دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش |
| ۱۵ | نبود مقایسه‌های مفید |
| ۲ | عدم بهره‌گیری معلمان از ارزش‌یابی توصیفی در عمل |

**فقدان نظارت حرفه ای بر کار ارزشیابی در مدرسه**: دادن نمرات فله ای به دانش آموزان افزایش یابد و روند نمره‌ستانی با فشار تشدید می شود بازخورد خوبی صورت نمی‌گیرد و به دانش‌آموز نمره می‌دهند و نظارت خاصی نیز بر روی این کار صورت نمی‌گیرد (اطلاع رسان ششم). عملاً کسی می‌تواند کار ارزشیابی توصیفی را خوب انجام دهد که تک‌تک شاگردان ا روزانه در نظر داشته باشد و این از معلمی برمی‌آید که دانش‌آموزان اندک داشته باشد (اطلاع رسان، دوازدهم) اگر بخواهند ارزشیابی کیفی – توصیفی به‌درستی اجرا گردد می‌بایست یک ناظر ارزشیابی با معلمان همکاری کند (اطلاع رسان یازدهم).

جدول ۸: نبود نظارت حرفه ای بر کار ارزشیابی توصیفی در مدارس از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۶ | نبود نظارت بر کار معلم |
| ۱۲ | نبود نظارت روزانه بر دانش‌آموزان |
| ۱۱ | نبود نظارت بر اجرای صحیح طرح |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**نبود راهنماها و دستورالعمل های مفید:** عدم امکان راهنمایی دقیق والدین برای استعدادیابی و هدایت تحصیلی (اطلاع رسان پنجم). راهنمای لازم برای ثبت دقیق و مستند اطلاعات و شواهد مربوط به وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود ندارد و قضاوت در مورد وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس مشاهدات متفاوت و ناهمگون انجام می‌شود و توجه لازم به اهداف اصلی دروس به دلیل کنار گذاشتن بارم بندی و نمونه سوالات امتحانی رایج وجود ندارد (اطلاع‌رسان یازدهم). برخی از دستورالعمل‌های اجرایی ارزشیابی توصیفی شفاف نیست و وحدت نظر در آیین‌نامه‌های اداری ـ آموزشی وجود ندارد (اطلاع رسان هجدهم).

جدول ۹: نبود راهنماها و دستورالعمل‌های مفید از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | ویژگی‌های اطلاع‌رسان | مضامین |
|---|---|---|
| ۵ | دکتری برنامه ریزی درسی | عدم امکان کسب شناخت دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند |
| ۱۱ | دکتری برنامه ریزی درسی | عدم شفافیت دستورالعمل‌های اجرایی<br>عدم وحدت نظر در آیین‌نامـه‌ها |
| ۱۸ | دکتری برنامه ریزی درسی | شفاف نبودن دستورالعمل‌های اجرایی |

**فشار سازمانی بر معلم برای اعطای نمره بالاتر:** یکی از نقاط ضعف این سیستم ارزشیابی که در برخی مدارس اتفاق می‌افتد، دخالت مدیران در فرایند ارزشیابی پایانی و اعمال‌نظر در فهرست‌های نمره‌دهی آموزگاران با هدف بالا بردن آمار قبولی مدرسه است که بسیاری از معلمان را به رویارویی با مدیران و برخی را به تسلیم در این باره واداشته است (اطلاع رسان، ۱۸). یک تصور اشتباهی رایج شده است که ارزشیابی کیفی- توصیفی خیلی راحت است. نمره نمی‌خواهد، امتحان نیست درصورتی‌که



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

این‌طور نیست (اطلاع‌رسان چهارم). حساسیت اولیا نسبت به نمره‌گیری به‌خصوص نمره بیست کاهش‌یافته است (اطلاع رسانی هفتم)

جدول ۱۰: واقعی نبودن ارزشیابی و نمرات از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱۸ | دخالت مدیران مدرسه در امور مربوط به معلمان |
| ۴ | واقعی نبودن نمره و امتحان |
| ۷ | کاهش حساسیت اولیا به نمره‌گیری |

**کاهش اعتبار معلم نزد شاگرد و والدین:** وقتی نمره استفاده می‌شود، قضاوت و داوری معلم واقعی‌تر و منصفانه‌تر می‌گردد (اطلاع رسان، سیزدهم). اینکه همه اهداف و ایده-آل‌ها در چهار اصطلاح (خیلی خوب، خوب، قابل‌قبول و نیاز به تلاش بیشتر) خلاصه می‌شود؛ جایگاه معلم به‌عنوان ارزیاب زیر سؤال می‌رود (اطلاع رسان هفدهم). «بیخیال شدن برخی از دانش‌آموزان» و درنتیجه کاهش فعالیت‌ها و کم‌توجهی نسبت به تکالیف و روند تحصیل و نهایتاً افت تحصیلی انجامیده است (اطلاع رسانی هفتم).

جدول ۱۱: کاهش اعتبار معلم نزد شاگرد و والدین از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۱۳ | قضاوت غیرمنصفانه معلم |
| ۱۷ | کاهش شأن معلم به‌عنوان ارزیاب |
| ۷ | بی‌اعتنایی دانش‌آموزان به ارزشیابی |

**سرمایه‌گذاری محدود در اجرای طرح:** هزینه‌های انجام صحیح طرح بسیار بالاست. به‌طوری‌که حتی بالابودن مقدار کاغذ مصرفی در این طرح باعث افزایش هزینه‌ها می-شود (اطلاع رسان ششم). به دلیل کمبود بودجه آموزش‌وپرورش، یکی از مسائل



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ملموس ارزشیابی کیفی، غیرعملی بودن طرح است (در مقایسه با اهداف طرح) ( اطلاع رسان ششم). ضعف بودجه مسئله عمومی است. زیرا روند افزایش هزینه‌ها بیشتر و سریعتر از میزان افزایش سالانه بودجه و اعتبارات آموزشی است. زیرساخت‌ها برای ارزشیابی کیفی- توصیفی آماده نبود (اطلاع‌رسان پنجم). مناسب‌نبودن زیرساخت‌ها (وسایل کمک‌آموزشی، فضا و امکانات فیزیکی) در بسیاری از مدارس به‌خصوص در شهرهای کوچک و روستاها اجرای ارزشیابی کیفی را با مشکلاتی مواجه می‌سازد (اطلاع رسان هشتم).

جدول ۱۲: سرمایه‌گذاری محدود در اجرای طرح از دیدگاه برنامه ریزان درسی

| اطلاع رسان | مضامین |
|---|---|
| ۶ | هزینه بالای انجام طرح |
| | کمبود بودجه برای اجرای دقیق طرح |
| ۵ | کمبود امکانات و زیرساخت‌ها |
| ۸ | مناسب نبودن امکانات |

**بحث و نتیجه‌گیری**

آسیب‌های طرح ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی به شرحی تبلور یافته‌اند که گویی این طرح و کارگزاران آن برای نظام آموزش و برنامه درسی واجد احترام و ارزش نبوده‌اند. دریافت و اعتقاد برنامه‌ریزان درسی ایران آن است که برای این طرح «سرمایه‌گذاری لازم بعمل نیامده است». چنین موضوعی یک استنباط مبتنی بر شواهد است؛ زیرا آنان از «نبود راهنماها و دستورالعملهای موثر و مفید» بعنوان یکی از آسیب‌ها یاد کرده‌اند. تدارک چنین موادی برای اجرای یک طرح، از طراحی آن ضروری‌تر است. اینکه طراحان طرح با چنین ضرورتی آشنا نباشند، پذیرفتنی نیست؛ اما اینکه به آنان فرصت یا امکان طراحی داده نشده باشد، واقعیت جاری نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی ایران است.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

همچنین، «شایستگی کم» یکی دیگر از آسیب‌های این طرح گزارش شده است. معلمان هم از آن جهت که به ناچار باید به اجرا اقدام می‌کردند و هم از آن جهت که دارای قابلیت‌های کافی برای کسب شایستگی هستند، خواهان کسب شایستگی بوده‌اند. آنچه آنها را محروم کرده است، فقر دوره‌ها و امکانات آموزش و کسب شایستگی بوده است. همین فقر شایستگی سبب شده است تا آنان در مواجهه با شاگردان و والدین آنان در شرایطی قرار بگیرند که اقدام به ارزشیابی توصیفی منجر به «اعتبار کم آنان» نزد والدین و شاگردان گردیده است. کم‌اعتباری معلم یکی از پدیده‌هایی است که از سویی بر اثربخشی سایر فعالیت‌های آموزشی او تاثیر می‌کند و از سویی مجادله با او در موقعیت مدرسه را افزایش می‌دهد. مجادله بر سر امتیاز حتی از سطح والدین به سطح کودکان مدرسه نیز سرایت کرده است! در این شرایط، مجموعه آنچه که در ارزشیابی توصیفی از معلم خواسته می‌شود، تکمیل و ثبت مستنداتی فاقد ارزش است که بسیار وقت‌گیر و طاقت‌فرسا هستند و عملا «سختی عمل ارزشیابی» را سبب می‌شوند. تکمیل دهها کاربرگ و گزارش در حالی به انجام می‌رسد که علاوه بر فشار والدین برای کسب امتیاز، «فشار سازمانی» نیز از سوی مدیران مدارس برای کسب امیتاز بالاتر برای دانش‌آموزان مطرح است. این امتیاز بدان جهت طلب می‌شود که مدیران بر اساس میزان قبولی و سطح نمرات، ارزشیابی می‌شوند.

وقتی این موارد درکنار هم قرار گیرد، آنگاه آشکار می‌شود که واقعا «طرح ارزشیابی توصیفی جهت کاهش مشکل تکرار پایه دانش‌آموزان مطرح و تصویب شد و به همین دلیل جنبه‌های علمی ارزشیابی کیفی مورد نظر قرار نگرفت ولی به اتکای آن، فشار سازمانی بر معلمان برای افزایش گذر تحصیلی و ضریب قبولی شدت گرفت» (موسی‌پور، ۱۳۹۸). این نظریه اکنون با آنچه سایر برنامه‌ریزان درسی ایران از ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی فهم کرده‌اند، هم‌آواز است. همین واقعیت‌ها سبب می‌شود تا «کاهش انگیزه دانش‌آموزان» در فرایند تحصیل ظهور یابد و به تبع آن، «کاهش سواد علمی» آنان در آزمونهای ملی و جهانی آشکار شود! علاوه بر اینکه دانش‌آموزان از انگیزه لازم برخوردار نیستند و سواد مقرر را کسب نکرده‌اند، اما به تاسی از



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

درخواست‌های رو به تزاید والدین، «افزایش توقع آنان برای امتیازات بالاتر» رو به افزایش است و در میان آنان «رقابتهای غیرمفید» برای جلب رضایت معلم، شایع شده است. در این شرایط، اصولا فرهنگی حاکم است که در ذیل آن امکان بکارگیری ارزشیابی توصیفی برای رفع کاستی‌های یادگیری، امکان‌پذیر نیست. این به واقع خروج از منطق ارزشیابی توصیفی است.

فرهنگ آموزش و یادگیری حمایت‌کننده ارزشیابی توصیفی با مولفه‌های «شوق یادگیری»، «خودارزیابی»، «یادگیری از دیگری» و «تسهیم اطلاعات» آمیخته است. چنین پدیده‌هایی وقتی می‌توانند ظهور یابند که رقابت جای خود را به همکوشی بدهد و فشار برای امتیاز بالاتر به نفع افتخار به یادگیری صحنه را خالی کند. اکنون، باور برنامه‌ریزان درسی آن است که چنین ویژگی‌هایی در مدارس ابتدایی تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی وجود ندارد و حتی انها را ارزشیابی توصیفی کنونی «نابود» کرده است!

ارزشیابی توصیفی از آن جهت که توانسته یکی از معضلات اساسی نظام آموزشی را برطرف کند، مورد حمایت نظام تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری کشور است. این موضوع اگرچه ممکن است که گاه با توجیهات جامعه‌شناختی و روان‌شناختی همراه باشد، اما واقعیت آن است که اساس استمرار آن به سبب موضوع اقتصادی است و البته به سبب اقتصادی بودن، یک پدیده سیاسی هم شده است. بنابراین، اکنون ارزشیابی توصیفی را نمی‌توان در زمینه و ساخت مباحث علمی و از منظر پژوهش‌های ارزشیابی پیگیری کرد؛ زیرا به سبب سیاسی شدن این پدیده، مشمول «ارزشیابی ساختگی» است تا منافع و مقاصد سیاسی محفوظ بماند.

نتایج حاصل با آنچه محمدی، فتحی‌آذر و ادیب (۱۳۹۷) گزارش کرده‌اند، کاملا سازگار است. همچنین، این دیدگاه متخصصان برنامه‌ریزی درسی درباره طرح ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی ایران با اغلب پژوهشهای دهه نود قرن چهاردهم شمسی از جمله با پژوهشهای کشتی آرای، کریمی علویجه و فروغی ابری (۱۳۹۲)، حسنی (۱۳۹۳) و صالحی و همکاران (۱۳۹۴) هماهنگ است. برای مثال حسنی (۱۳۹۳) دریافت که از



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

نگاه معلمان در نظام سنجش سنتی، نمره دانش‌آموز همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل میکرد که در نظام سنجش توصیفی به آن توجه نشده است و این عاملِ بی‌انگیزگی دانش‌آموزان شده است. همچنین کاهش رقابت سالم، ارتقای خودبخودی دانش‌آموزان، نبود شناخت کافی از دانش‌آموزان از دیگر نتایج این تحقیق بود. کریمی علویجه و فروغی ابری (۱۳۹۳) در تحقیق خود نشان دادند که از دیدگاه معلمان حیطه‌های فرآیند یاددهی _ یادگیری و ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان، موانع و چالشهای پیش روی طرح سنجش توصیفی هستند. حتی پیش از این نیز کاهش علاقه دانش‌آموزان و بی خیالی و بی‌توجهی به درس، پایین آمدن سطح علمی دانش‌آموزان و کم شدن تلاش آنها در منزل بهنوان مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی در نتایج تحقیق زمانی‌فرد، کشتی آرای و میرشاه جعفری (۱۳۸۹) مطرح شده بود. در یافته‌های کنونی، نوعی توجه به نظرات عنابستانی، روحانی‌منش، میزانی و رضایی (۲۰۲۱) نیز دیده می‌شود که معتقدند «روش ارزشیابی توصیفی فعلی براساس منطق چهار ارزشی است و ارزشیابی همه دانش‌آموزان با تنها چهار ارزش منجر به عدم عدالت نسبی و ایجاد برابری غیرواقعی می‌شود».

گرچه انتظار آن است که انجام پژوهش‌های عمیق و جدی در حوزه آثار و پیامدهای ارزشیابی توصیفی افزایش یابد، اما این نوع فعالیت‌ها با مخاطره بزرگ «همتاسازی» از طریق مراکز تحقیقاتی وابسته به دستگاه آموزش و پرورش مواجه و بی‌اثر شوند. شاید تنها طریق برای خارج شدن از این معضل، آن است که «آگاه‌سازی اجتماعی از طریق رسانه‌های مستقل» به انجام رسد. این آگاه‌سازی اصولا وقتی می‌تواند کارساز باشد که والدین از زیانهای ناشی از این طرح باخبر گردند و آنان خواهان ارزشیابی عمیق و حمایت‌گر یادگیری شوند.

## توصیه و پیشنهاد

گرچه با انجام چنین پژوهش محدودی نمی‌توان به طرح پیشنهادی جدی برای طرح ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی اقدام کرد، اما بنا به تاکید داوران این مقاله، به مواردی اشاره می‌شود. پیش از هر چیز، لازم است سیاستگذاران و تصمیم‌گیران و مدیران نظام



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

آموزشی گوش خود را برای شنیدن نقادی‌ها آماده کنند. پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت ممکن است گاه اشتباه کنند اما «خیرخواه» جامعه خود هستند و به دور از منافع مستقیم و آنی، به اعلام نظر می‌پردازند:

-به دلیل آشنایی کم معلمان و مدیران با ماهیت ارزشیابی توصیفی، پیشنهاد می‌شود فرصت‌هایی برای آشنایی این گروهها با نحوه کاربرد ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی فراهم شود. همچنین، لازم است به والدین نیز آگاهی داده شود و آنان در کار ارزشیابی مشارکت داده شوند تا بیشتر پذیرای نتایج آن باشند.

-احتمالا بکارگیری رویکرد تلفیقی در ارزشیابی شاگردان، می‌تواند به بهبود عملکرد و اثربخشی ارزشیابی توصیفی کمک کند. منظور آن است که درس‌هایی مثل علوم و ریاضی به شکل کمی و بقیه دروس به شکل کیفی ارزشیابی شوند و این رویکرد در مقطع متوسطه هم دنبال شود.

-طراحان و مجریان و حامیان ارزشیابی توصیفی می توانند با تشکیل کارگروه‌های آموزشی-اجرایی، از نظرات معلمان و والدین آگاهی پیدا کنند.

-صداوسیما با اجرای برنامه‌های مربوط به آشنایی معلمان، مسئولین و والدین نسبت به ارزشیابی توصیفی، دیدگاه ایشان را نسبت به این نوع ارزشیابی تغییر دهد.

**منابع:**

پاشاشریفی، حسن، خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق کشور. **فصلنامهٔ تعلیم و تربیت**، سال ۲۲، شماره ۴: ۱۱۷-۱۴۷.

تونی، مینا (۱۳۹۴). **بررسی نگرش و تجارب معلمان در خصوص تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در دوره دوم ابتدایی**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

حسنی، رفیق. (۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه **مطالعات اندازه‌گیری و سنجش آموزشی**. سال ۴ شماره ۷: ۳۳-۶۰.

حسنی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۴). **سنجش توصیفی: الگویی برای ارزشیابی تحصیلی**. تهران: انتشارات مدرسه.

حسنی، محمد و نصرت‌کوهی، عبدالسلام. (۱۳۹۲). مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی و سنجش سنتی. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، سال ۱۳، شماره ۴۹: ۱۰۸-۱۲۴.

رضایی، اکبر، سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان، **فصلنامه نوآوریهای آموزشی**. شماره ۱۸: ۱۱-۴۰.

زارعی، اقبال. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. **فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز**، شماره ۲، ۷۹-۹۲ .

زمانی‌فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۸۹) تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی** (دانش و پژوهش در علوم تربیتی _برنامه‌ریزی درسی، سال ۷، شماره ۲۵: ۳۹-۵۲.

فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدفهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

فتحی‌آذر، اسکندر، حاتمی، جواد و رزی (۱۳۹۱): تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، سال ۱، شماره ۲: ۳۱-۵۱.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۶). **نگاهی به جایگاه و روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در مطالعات تیمز و پرلز**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

کاظمی، سارا (۱۳۹۰). **مطالعه تطبیقی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و مدارج تحصیلی در مقطع ابتدایی و راهنمایی و متوسطه کشورهای ایران، آلمان و انگلستان**.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳). **بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز** (PIRLS). پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی‌علویجه، اکرم و فروغی ابری، احمدعلی. (۱۳۹۲) شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی** (دانش و پژوهش در علوم تربیتی – برنامه ریزی درسی)، سال ۱۰ شماره ۳۷.

کلهر، منوچهر. (۱۳۸۴). **بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین**. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی‌یکتا، محسن. (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات تجارب زیسته معلمان از آسیبهای احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و سنجش آموزشی**، سال ۵، شماره ۹: ۵۹-۹۹.

طهماسبی، مهدی (۱۳۹۳). **مقایسه تأثیر دو شیوه ارزشیابی کمی و توصیفی بر میزان اضطراب امتحان و عزت‌نفس در بین دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان پلدختر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

مرتضایی‌نژاد، عصمت. (۱۳۸۴). **بررسی نگرش معلمین و والدین در ارتباط با اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه اول و دوم شهر تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.

محمدی، دلارام، فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف (۱۳۹۷): تجارب دانش‌آموزان پسر ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی، **دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**، سال ۶، شماره ۱۱: ۵-۳۰.

موسی‌پور، نعمت الله (۱۳۸۱) مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی در غرب و ایران، ***فصلنامه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز***، ۲ (۳۶)، ۱۳۵- ۱۱۱.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۸): **تحلیل تاریخی بکارگیری ارزشیابی توصیفی**، گفتگوی اختصاصی پژوهشگر، دوشنبه ۲۳ دی ماه.

Ball, S. (2017). Evaluating Educational Programs. *Methodology of Educational Measurement and Assessment*, pp 341-362.

Dharmayana, I Wayan and Herawati, Anna Ayu. (2021). Descriptive Evaluative Study on the Implementation of Online Learning During the COVID-19 Pandemic in the Courses of Guidance and Counseling Profession, Advances in Social Science, *Education and Humanities Research, Series* Volume Number 532: pp 495-501.

Kim, M., Kwon, J., Nooh, S., Joo, Y., You, H. (2018). A Survey of the Teachers Perception and the Status about the Descriptive Evaluation in Elementray School Mathematics. *The Journal of Mathematical behavior*, V(51), pp 118-128.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). *Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis*. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100.

Annabestani, M., Rowhanimanesh, A., Mizani, A. & Rezaei, A. (2021): *Descriptive evaluation of students using fuzzy approximate reasoning, https://arxiv.org/abs/1905.02549*

Zoch, M. (2017). A School Divided: One Elementary School's Response to Education Policy. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 48, Issue 1, pp. 23–41.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]