پدیدارشناسی تجارب معلمان ابتدایی از اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی–توصیفی

افشین ادیب منش[۱]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۴ پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۷/۲۳

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، د ستیابی به تجارب معلمان ابتدایی در خ صوص اجرای کامل طرح ارز شیابی کیفی- تو صیفی در مدارس ابتدایی بود. به منظور شناخت بیشتر پدیده ارز شیابی کیفی – تو صیفی، مطالعه حا ضر به شیوه کیفی و از نوع پدیدار شنا سی با نمونه گیری هدفمند و از طریق م صاحبه با ۱۲ نفر از معلمان شهر کرمان شاه در سال تح صیلی ۹۶/۹۷ که تجربه اجرای این طرح را در هر شش پایه تحصیلی ابتدایی دارند، انجام گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود که به دقت ثبت و در همان جلسه، با شرکت‌کنندگان مرور می شد و در صورت تایید مورد پذیرش قرار می‌گرفت. تحلیل داده‌ها بر ا ساس راهبرد هفت مرحله‌ای کُلایزی بادقت و تا ر سیدن به مرحله‌ی ا شباع نظری صورت پذیرفت و در پایان به منظور اعتباربخ شی یافته‌ها مجددا ۲م صاحبه انجام گرفت که اطلاعات جدیدی به د ست نیامد. تحلیل عمیق روایت‌های معلمان و نتایج حا صل از آن، موجب شنا سایی و د سته‌بندی شش مزیت"پویا شدن فرایند ارز شیابی"، " کاهش منطقی ا سترس و افزایش اعتماد به نفس"، "مطابقت با معیارهای سنجش ا صیل"، "حل مشکل مردودی" ، " رشد مهارت قضاوت"، "تقویت روحیه‌ی همکاری"و هفت نقطه ضعف" کاهش انگیزه دانش‌آموزان مستعد"، " مشکل زمان"، " نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی توصیفی"، " مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها "، " عدم ارائه اطلاعات دقیق از و ضعیت تح صیلی دانش‌آموزان "، " نبود امکانات لازم" و "کاهش یادگیری عمیق و معنادار" شد. یافته‌ها نشان داد که معلمان، پیامدهای مثبت و منفی را از اثرات اجرای برنامه ارز شیابی تو صیفی، تجربه کرده‌اند و پیشنهاد می شود این طرح مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: تجارب معلمان، ارزشیابی توصیفی، پدیدارشناسی

۱ – کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه خوارزمی

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مقدمه

ر شد و تو سعه‌ی جوامع در گروِ کیفیت نظام‌های آموز شی ا ست که این امر خود در گروِ فراهم آوردن شرایط منا سب برای غنی ســازی فرایند یادگیری معنادار، عمیق و مادام‌العمر به‌ویژه در دوره‌ی تحصــیلات ابتدایی اســت(پاوری[1]، ۲۰۱۲). در این راستا، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنوان بخش جدایی ناپذیر از نظام آموزش، دارای جایگاهی ویژه است. از یک‌سو به گردآوری شواهدی برای سنجش میزان تحقق آموخته‌ها و دستیابی به اهداف پرداخته و از سوی دیگر نقش تسهیل‌گر برای تقویت و تحکیم آموخته‌ها و کمک به تدریس و یادگیری را ایفا نموده و در وضـعیتی برتر، زمینه مناسـب برای پرورش شهروندان م سئول، پا سخگو، مولد، مبدع، متعهد، خودارزیاب، نقاد، خلق کننده دانش و موفق در ایفای نقش‌های متنوع و متعددی که در جامعه داشته یا خواهند داشت، را فراهم می‌آورد؛ آنچه که در رویکردهای سنجش اصیل[2]و سنجش به مثابه یادگیری[3]مورد توجه قرار می‌گیرد(سیندلار[4]، ۲۰۱۱).

در نظام نوین و پیشرفته سنجش آموخته‌ها، علاوه بر سنجش میزان تحقق اهداف، کشف نیازها، شناسایی نقاط ضعف و قوت، به اصلاح مستمر و غنی‌سازی فرایندهای یادگیری از طریق ارائه بازخوردهای اثربخش پرداخته تا ضمن کاهش نارسایی ها، زمینه و بستر مناسبی را برای رشد همه جانبه فراگیران، فراهم آید(صالحی و همکاران، ۱۳۹۳).

نظام آموزش ابتدایی به دلیل نقش بی بدیلی که در شکل دهی به بنیان های تربیتی جوامع دارد، از رسالت و جایگاه رفیعی برخوردار است به نحوی که می‌توان تعالی جامعه و تحقق اهداف کلان آن‌را متاثر از کیفیت این نظام دانست. نتیجه مطالعات سازمان توسعه و همکاری اقتصادی(۲۰۱۱) نشان می‌دهد که کیفیت نظام آموزشی و به ویژه آموزش ابتدایی، محور بنیادین رشد اقتصادی پایدار، کاهش فقر، افزایش ظرفیت پاسخ‌گویی به فضای رقابتی کار و فناوری در جهان امروز و به طور کلی، رفاه عمومی کشورها است.

مطالعات بین المللی نشان می‌دهد که با توجه به نقش اساسی نظام سنجش آموخته‌ها، در هدایت و غنی‌سازی فرایند یادگیری، کشورهای بسیاری در زمینه ارزشیابی تحصیلی خود دست به اصلاحات زده‌اند(لیو[5] ۲۰۱۰). سنگاپور از جمله کشورهای پیشگام در عرصه سنجش آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی است؛ اخیراً با شعار " تمرکز بیشتر بر آموزش ابتدایی

1- Pavri
2- Authentic assessment
3- assessment as learning
4- Sindelar
5- Liu

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

به منظور آمادگی بهتر دانش آموزان برای آینده" با استفاده از سنجش فراگیر[1]برنامه‌های موثر و تحول برانگیزی را در ارتقای آموزش ابتدایی برداشته است(لی[2]، ۲۰۱۰).

نظام آموزشی کشور ایران نیز در سال‌های اخیر به لحاظ ساختاری دستخوش تغییرات فراوانی شده است که به دنبال این تغییرات، روش‌های ارزشیابی کمی به ارزشیابی کیفی و فرایند مدار سوق داده شده است که بر نقش فعال دانش آموز در ساخت دانش خود تاکید دارد(حسنی، ۱۳۹۳) و الگوی ارزشیابی کیفی – توصیفی مبتنی بر این دیدگاه و به عنوان نسخه کامل‌تر ارزشیابی مستمر، در نظام آموزشی کشور در حال اجرا است(حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲).

ارزشیابی کیفی – توصیفی براساس مصوبات شماره ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۱/۱۵ و شماره ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ در دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی سابق در سال ۱۳۸۱ ابتدا برای اجرا در پایه اول ابتدایی شکل گرفت و از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱ اجرای آزمایشی آن آغاز شد. در جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ مصوبه شماره ۷۶۹، آموزش و پرورش مکلف به اجرای دوره‌ی آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی از سال ۱۳۸۹-۱۳۸۸ در مدارس ابتدایی سراسر کشور شد(مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). بعد از اجرای آزمایشی، ابتدا پایه اول و در سال‌های بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفت و در حال حاضر نیز در تمامی پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی در حال اجرا می‌باشد.

بدیهی است که اجرای هر طرحی با فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف‌هایی همراه است و طرح ارزشیابی توصیفی نیز از این قاعده مستثنی نیست. نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که نظام سنجش آموخته‌ها در آموزش ابتدایی کشور، دارای نقاط قوت، ضعف و مشکلاتی است که فقدان شناخت عمیق و ژرف نسبت به آن کاملا محسوس است. در این پژوهش سعی می‌شود تا بدون هرگونه سوگیری، تجربه زیسته معلمان ابتدایی در اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی، بازنمایی گردد.

یافته‌های پژوهشی مختلف از خصالی،صالحی و بهرامی(۱۳۹۴) و صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا(۱۳۹۳) نشان می‌دهد که مهم‌ترین نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی کاهش انگیزه و اشتیاق به یادگیری و مشکلات اجرا و کارکرد آن است. همچنین یافته‌های پژوهش گنجی(۱۳۸۹) نشان می‌دهد که مهم‌ترین ضعف ارزشیابی توصیفی کم توجهی به فرایندهای عالی تفکر و تاکید بر محفوظات است. از سوی دیگر، نتایج اجمالی ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح در طی سال‌های ۸۲ تا ۸۴ نشان می‌دهد که مهم‌ترین ضعف اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی نبودن مبانی نظری و پیشنهادهای علمی و پژوهشی و عدم وصول اهداف پیش بینی شده است(خوش خلق و همکاران، ۱۳۸۶).

1- holistic assessment
2- Lee

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

یافته‌های پژوهش میرزامحمدی(۱۳۹۰) در زمینه موانع مرتبط با معلمان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را " خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی"، " عدم انگیزه معلمان در اجرای درست طرح ارزشیابی توصیفی" و " دشواربودن اجرای الگوی ارزشیابی توصیفی در کلاس درس" گزارش کرده است. در این راستا نتایج پژوهش زمانی فرد، کشتی‌آرای و میرشاه-جعفری(۱۳۸۹) در زمینه بررسی نگرش معلمان درباره برنامه ارزشیابی توصیفی، به ابهام روش‌های قضاوت معلمان در ارزشیابی توصیفی و سردرگم کردن دانش‌آموزان با این شیوه ارزشیابی اذعان کرده است.

به رغم شناسایی پیامدهای مثبت و منفی طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی در زمان اجرای آزمایشی طرح، بعد از اجری طرح در تمام پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی تاکنون پژوهشی برای شناسایی ادارک و تجربه معلمان از اجرای کامل طرح در شش پایه تحصیلی انجام نگرفته است. بدین منظور در پژوهش حاضر با درک این ضرورت سعی شده است تا با استفاده از رویکرد مبتنی بر روش‌شناسی تفسیرگرایی، ضمن تحلیل تجربه زیسته معلمان ابتدایی و ادراک دیدگاه‌های آن‌ها بعد از اجرای کامل طرح از سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به بعد، به عنوان مهم‌ترین عنصر تاثیرگذار در هدایت فرایند یاددهی یادگیری، با کسب شناخت عمیق از پدیده مورد مطالعه، سایر ابعاد و زوایای مترتب بر اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بازنمایی شود. درک عمیق پدیده مورد مطالعه، تحلیل ادراک معلمان، می‌تواند به ما در عمق بخشیدن به شناخت از موضوع، غنی‌سازی یافته‌ها و بازسازی معنایی پدیده مورد بررسی، یاری رساند.

بنابراین از یک‌سو، با توجه به اهمیت والای نظام سنجش آموخته‌ها و تاثیرات آن بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرایند یاددهی یادگیری و همچنین گذشت بیش از یک دهه از زمان اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بررسی پیامدهای خواسته و ناخواسته ناشی از جاری سازی این رویه در نظام آموزش ابتدایی، و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن، می‌تواند در افزایش شناخت و ارتقای کارآمدی، نقش اساسی داشته باشد. از این رو مسئله اساسی در پژوهش حاضر، فقدان شناخت عمیق نسبت به ادراک و تجربه معلمان در خصوص اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی در تمام پایه‌های تحصیلی دوره ابتدیی است. به این منظور هدف این پژوهش، تحلیل تجربه معلمان ابتدایی نسبت به اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی و بررسی پیامدهای آن در مدارس است. به این منظور سوال اصلی این است که از دیدگاه معلمانی که تجربه اجرای طرح ارزشیابی کیفی‌توصیفی را در هر۶ پایه‌ی تحصیلی دارند، اجرای طرح ارزشیابی کیفی–توصیفی چه مزیت‌ها و چه معایبی دارد؟

روش شناسی

پژوهش حاضر به روش کیفی و با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی[1]انجام گرفته است(عابدی، ۱۳۸۹). هدف از پدیدار شناسی، شرح تجارب افراد به گونه‌ای است که آن را تجربه کرده‌اند(حاج باقری، پرویزی و سرور، ۱۳۹۰). باتوجه به شکل گیری ذهنیت ناموفق بودن طرح ارز شیابی تو صیفی در میان معلمان ابتدایی و بردا شت‌ها و ادارک متفاوت در میان آن‌ها از این پدیده، مطالعه حاضر با روش کیفی و رویکرد پدیدارشناسی درصدد واکاوی و تحلیل تجارب معلمان از اجرای کامل طرح

1- phenomenological research

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

ارزشیابی کیفی – توصیفی است(بدیهی است که این پژوهش در راستای واکاوی تجارب ادارک شده معلمان از اجرای کامل طرح در هر ۶ پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی می‌باشد و علاوه بر کشف مقوله‌های جدید، به غنی‌سازی نتایج سایر پژوهش‌ها کمک می‌کند و می‌تواند وضعیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی را به شکل جامع‌تری نشان دهد).

مشارکت کنندگان در پژوهش معلمانی هستند که تجربه‌ی اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی از پایه‌های اول تا ششم را داشته‌اند. به این منظور مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ آموزگار مقطع ابتدایی از دو ناحیه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶/۹۷ صورت گرفت. طی مصاحبه، آموزگاران به بیان تجربه‌های خود از اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی در کلاس درس پرداختند و هریک به تبیین مزایا و معایب و در نهایت ارزیابی این طرح پرداختند. مصاحبه‌ها در مدت زمان تقریبی ۴۰ دقیقه و در دفتر مدرسه انجام شد. به مشارکت‌کنندگان پژوهش درباره‌ی محرمانه بودن مشخصات شخصی آن‌ها و اطلاعات مصاحبه اطمینان داده شد. مصاحبه‌ها تا رسیدن به مرحله‌ی اشباع نظری ادامه یافت. هنگامی که شرکت کنندگان تجربه خود را توصیف می‌کردند و توضیح دیگری نیاز نبود و اطلاعات قبلی تکرار می‌شد، مصاحبه پایان یافته تلقی می‌شد.

مصاحبه‌ها کاملا ثبت می‌شد و محقق آن‌ها را بارها مرور می‌کرد تا معلوم شود محتوای آن قابل فهم است یا نیاز به پیگیری دارد. پس از آن کدگذاری و تجزیه و تحلیل اطلاعات به روش کلایزی[1]انجام شد. در روش کلایزی از راهبردهای هفت مرحله‌ای شامل: مطالعه‌ی دقیق متن مصاحبه‌ها، استخراج نکات کلیدی و مهم، مفهوم بخشی به نکات کلیدی استخراج شده، فهرست‌بندی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در مقوله‌های خاص، تبدیل نظرات استنتاج شده به توصیفات کامل، تبدیل توصیفات کامل پدیده به توصیف واقعی و مختصر و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای تبیین ایده‌های به دست آمده و اعتباربخشی نهایی یافته‌ها استفاده می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۳). به منظور اعتباربخشی یافته‌ها مجددا ۲ مصاحبه صورت گرفت که با توجه به تکرار شدن داده‌ها و به اشباع رسیدن یافته‌ها، مصاحبه متوقف و نتایج این دو مصاحبه نیز ذکر نشده است.

یافته‌ها

با باور برخی از صاحب‌نظران از جمله بروکو و پاتنام(۱۹۹۶[2]) باورها و تجارب معلمان می‌تواند طرح درس، فرایند یاددهی-یادگیری و فعالیت‌های کلاسی را تحت تاثیر قرار دهد. این امر بر اهمیت شناسایی و تبیین باورها و ادارک معلمان، تاکید می‌کند. توصیف، تحلیل و تبیین عمیق باورها، دانش‌ها و نگرش‌های معلمان در خصوص پدیده ارزشیابی کیفی – توصیفی

1- Colaizzi
2- Boroko & Putnam

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

می‌تواند به شـــناســـایی نقاط قوت و ضـــعف‌ها کمک کند که خود این مهم نیز به بهبود فرایند آموزش و یادگیری کمک می‌کند(نیک‌پور،عزیزی و صالحی عمران ،۱۳۹۷). از طریق واکاوی و تحلیل ادراک، تجارب و برداشت‌های معلمان می‌توان تجربه‌ی زیسته آن‌ها را در خصوص نقاط قوت و ضعف برنامه‌ی ارزشیابی کیفی- توصیفی بازنمایی نمود. هدف پژوهشگر در این پژوهش، قضاوت در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه و ادراک معلمان نیست، بلکه سعی می شود تا ضمن توصیف، تحلیل و تبیین ذهنیات و ادارک معلمان، تبعات احتمالی ناشـــی از وجود این ذهنیت و ادراک معلمان بر روند آموزش و پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مورد بازنمایی قرار گیرد.

در فرایند مصاحبه و گفت‌وگو بین پژوهشگر و اطلاع‌رسان‌های پژوهش، زمانی که از آن‌ها در مورد اینکه "چه نقاط قوتی برای برنامه ارزشیابی کیفی-توصیفی با توجه به تجربه خود از اجرای این طرح در نظر می‌گیرید؟" پرسیده شد، پاسخ‌های متناقض و متنوعی داده شد که برخی با دیدی کاملا بدبینانه، آن‌را مورد انتقاد قرار داده و برای آن نقطه قوتی درنظر نداشتند و برخی هم که بیشتر معلمان را شامل گردید، طرح ارزشیابی توصیفی را دارای نقاط ضعف زیاد و نقاط قوت اندک برشمردند. واکاوی و تحلیل عمیق روایت‌های معلمان، علاوه بر آنکه به مقوله‌بندی داده‌های کیفی منجر شد به ایجاد درک و دریافت فهم عمیق‌تری نسبت به ارزشیابی توصیفی کمک نمود. براساس آنچه که در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهشی ذکر گردید، معانی و عبارت‌های برگرفته از روایت‌های معلمان مورد مصاحبه، دربرگیرنده‌ی برخی خصیصه‌های مرتبط با عملکرد دانش‌آموزان است که درک و فهم وسیع‌تری را نسبت به اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی به همراه دارد.

بخش اول

نقاط قوت طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی از نظر معلمان

درمجموع، تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان، به ترتیب فراوانی پاسخ‌های به‌دست آمده موجب شناسایی و دسته‌بندی ۶ نقطه قوت شامل "پویاشدن فرایند ارزشیابی"، " کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان "، " مطابقت با معیارهای سنجش اصیل "، " حل مشکل مردودی دانش‌آموزان "، " کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش‌آموزان " و " تقویت روحیه‌ی همکاری و مسـئولیت‌پذیری "شـد که در ادامه به تحلیل بیشـتر هریک از آن‌ها می‌پردازیم.

مضمون فرعی ۱: پویا شدن فرایند ارزشیابی

اولین نقطه قوت ادراک شده از سوی معلمان، منعطف شدن و پویا شدن فرایند ارزشیابی است. این طرح به دلیل استفاده از ابزارهای مختلف، هدف بودن یادگیری و تدریس به روش فعال تغییرات زیادی در فرایند یادگیری به وجود آورده اسـت.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

متخصصان سنجش آموزش پیشنهاد کرده‌اندکه لازم است تا روش‌ها و شیوه‌های ارزیابی متنوعی را برای یادگیرنده فراهم کرد تا ضمن زمینه‌سازی برای هر یک از دانش آموزان در ارائه توانمندی خود،

پیشرفت تحصیلی او نیز به گونه‌ای دقیق و منصفانه مشخص گردد(زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹). طرح ارزشیابی توصیفی توانسته است با منعطف کردن فرایند ارزشیابی به این نیاز پاسخ مناسب دهد. تجارب و ادارک معلمان نیز موید درخور تحسین بودن این نکته می‌باشد.

مشارکت کننده شماره۲ " یکی از نقاط مثبت طرح ارزشیابی توصیفی که حتی سایر همکاران در جلسات مختلف به آن اذعان می کنند، این است که ارزشیابی توصیفی دست معلم را باز می گذارد تا واقعا آنچه که دانش آموز یاد گرفته است به صورت دقیق توصیف کند. به عنوان مثال در درس ریاضی می توان نشان داد که دانش آموز در مبحث ضرب کسر و در مراحل محاسبه دارای اشکال است ولی در مبحث جمع و تفریق کسر هیچ مشکلی ندارد. این یک مزیت بسیار عالی است که در ارزشیابی سنتی و کمی این امکان وجود ندارد."

مشارکت کننده شماره۷ ". در الگوی ارزشیابی جدید علاوه بر آزمون‌های مداد کاغذی ابزارهای دیگری چون پوشه‌ی کار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمون های عملکردی و خود سنجی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. این ابزارها اطلاعات بیش‌تر و وسیع‌تری را برای معلّم، فراهم می‌سازد و در نتیجه هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها، بیش‌تر می‌شود و هم قضاوت و داوری معلّم واقعی تر و منصفانه‌تر می گردد.."

مضمون فرعی ۲: کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان

تمرکز بر محتوای درسی، ابزارها و شیوه‌ها در ارزشیابی دانش‌آموزان و تاکید بیش از اندازه بر آن، ضمن اینکه با رویکردهای نوین سنجش، به خصوص سنجش اصیل منافات دارد تا حد زیادی می‌تواند به بروز فشار و در صورت شکست، سرخوردگی در دانش آموزان دامن زند. طرح ارز شیابی کیفی – تو صیفی توانسته ا ست تا حد زیادی این مسئله را برطرف سازد. شایان ذکر ا ست تا کید صِرف بر کاهش ا سترس و رقابت می‌تواند زمینه ساز اُفت تحصیلی شود و دا شتن مقدار کمی از ا سترس می‌تواند باعث ایجاد انگیزه بیشتر در دانش‌آموزان شود اما از آنجایی که در ارزشیابی سنتی و کمی دانش آموزان بیشتر میزان استرس و رقابت را تجربه می‌کنند که این میزان زیاد نیز می‌تواند باعث اختلال در عملکرد بهتر دانش‌آموزان شود، در نتیجه کاهش منطقی اســترس و رقابت‌های دانش‌آموزی به عنوان یکی از مزیت‌های طرح ارزشــیابی کیفی- توصــیفی مطرح می‌شود. نگاهی به تجارب و ادارک معلمان در فهم بیشتر این مطلب به ما کمک می‌کند.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مشارکت کننده شماره۱۱: " وجود اضطراب و استرس ناشی از ارزشیابی کمی، علاوه بر کاهش عملکرد در امتحان، آثار جبران ناپذیری بر روح و روان دانش آموزان دارد اما درارزشیابی جدید بر بعد عاطفی دانش آموزان از نظر کاهش استرس های بیجا تاثیر مثبتی دارد این شیوه ارزشیابی اضطراب را در دانش‌آموزان کاهش و اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد."

مشارکت کننده شماره ۹: " در ارزشیابی توصیفی دانش آموز می‌تواند مطالبی که یادگرفته و مطالبی که یادنگرفته را به تفکیک و به شرح جزییات کامل بداند. این امر به او کمک می کند تا ضعف‌هایی که دارد را برطرف کند ضمن اینکه نقاط قوت خود را نیز می‌داند و می‌تواند بیشتر تقویت کند. این کار باعث افزایش حس اعتماد به نفس و تلاش برای برطرف کردن نقاط ضعف خود می شود."

مضمون فرعی ۳: مطابقت با معیارهای سنجش اصیل

در رویکردهای نوین سنجش عملکرد فراگیران، استفاده از دو رویکرد سنجش برای یادگیری و سنجش به مثابه یادگیری با هدف ارتقای فعالیت‌های سنجشی معلمان و ایجاد یا تسهیل فرصت‌هایی برای تعمیق یادگیری فراگیران پیشنهاد شده است. در این نوع ارز شیابی به مسائل ورای آموز شی نیز توجه می شود و تاکید می شود که دانش آموز با دیدگاه‌های سازنده خود، مسائل و مشکلات را شناسایی کند و راه‌حل‌های مختلف ارائه دهد و با شرکت در کارهای گروهی به عنوان یک عضو مفید و مسئولیت پذیر خود را نشان دهد.(ال کفافی، ۲۰۱۲). طرح ارز شیابی تو صیفی با هدف‌گذاری و تو صیه به معلمان برای توجه به فرایند شکل‌گیری یادگیری در فراگیران، تا حدی این مسئله را مورد توجه قرار داده است

مشارکت کننده شماره۶ : " در ارزشیابی توصیفی، سنجش به صورت مستمر و در حین یادگیری و برای یادگیری و با روش‌های مختلف و سازگار با روحیه‌ی دانش آموزان انجام می‌شود. این نکته دقیقا مقابل ارزشیابی کمی است که از ارزشیابی فقط برای تصمیم گیری و اظهار نظر در مورد قبولی یا رد دانش آموزان استفاده می‌کند.در این ارزشیابی هدف یادگیری و رفع نقاط ضعف دانش آموزه و اینکه خودشان یاد بگیرن و خودشان مسئولیت کارهای مربوط به یادگیری را عهده دار بشن و از معلم فقط در مواقع ضروری و به عنوان راهنما و ناظر استفاده کنن."

مشارکت کننده شماره ۱۲ : "یکی از نکات مثبت طرح ارزشیابی توصیفی ارائه بازخوردهای اثربخش برای غنی‌سازی یادگیری است. این بازخوردهای اثربخش در تمام فرایند یادگیری و با استفاده از امکانات متنوع مورد استفاده قرار می گیرد. در ضمن ارزشیابی توجه می‌شود که دانش آموز مسئولیت کار خود را به عهده بگیرد و به این درک برسد که اگه موفق بوده نتیجه کارخودشو گرفته اگرم موفق نبوده بازهم نتیجه کار خودشه. خب این خیلی خوبه ما دانش آموزا رو برای زندگی در اجتماع آماده می‌کنیم که بهتر و با سازگاری بیشتری زندگی کنن."

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مضمون فرعی ۴: حل مشکل مردودی دانش‌آموزان

مشارکت کنندگان در پژوهش حل مشکل مردودی دانش‌آموزان را به عنوان نقطه قوت ارزشیابی توصیفی مطرح کرده‌اند. در طرح ارزشیابی توصیفی، ارتقای خود به خودی به پایه بالاتر مطرح است. در این طرح دانش‌آموزی که در یک درس وضعیت خوبی ندارد اما در سایر دروس وضعیت مطلوبی دارد می‌تواند به پایه بالاتر ارتقا یابد. هرچند در ظاهر این نکته می‌تواند به عنوان مزیت طرح ارزشیابی توصیفی مطرح شود اما مشخص نیست که در دراز مدت پیامدهای مثبتی دارد یا خیر؟ در بسیاری از کشورهای پیشگام در حوزه آموزش ابتدایی، ارتقای خودبه‌خودی مورد توجه قرار گرفته است. البته جای تامل جدی است که ارتقای خودبه‌خودی، بدان معنا نیست که دانش‌آموز بدون فراگیری و توانمندی در شایستگی‌های اساسی هر پایه به پایه بالاتر ارتقا یابد بلکه روش‌ها و محتوای درس به گونه‌ای است که دانش‌آموز را به یادگیری برمی‌انگیزد. براساس نظریه "یادگیری در حد تسلط" بیش از ۹۰ در صد دانش‌آموزان آن چه را که به آن‌ها می‌آموزند، فرا می‌گیرند و کاملاً به اهداف می‌رسند، بقیه نیز فقط کمی کمتر از ۱۰۰ در صد را می‌آموزند. در صورتی‌که چنین دیدگاهی عملاً و به گونه‌ای موثر، جاری باشد، می‌توان آن را از مهم‌ترین نقطه قوت بر شمرد، اما در صورتی‌که الزامات بر شمرده شده برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان و سنجش صحیح وضعیت آن‌ها، عملاً وجود نداشته باشد، می‌تواند تاثیرات مخربی را برجای گذارد(صالحی و همکاران، ۱۳۹۳).

مشارکت کننده شماره۳: "تکیه‌ی ارزشیابی کمی بر حافظه و ارزشیابی کیفی بر فهمیدن است، در ارزشیابی کیفی باج دادن به دانش آموز (برای گرفتن نمره‌ی بالاتر) حذف شده است، در طرح جدید مردودی حذف می‌شود چون هزینه‌ی زیادی برای دولت دارد از طرف دیگه دانش‌آموزا به خاطر ضعف در یک درس مردود نمیشه بلکه با توجه به توانمندی در درس‌های دیگه قبول میشن."

مشارکت کننده شماره ۱۰: " در ارزشیابی سنتی دانش آموزانی داشتم که درس‌های فارسی، قرآن، علوم و اجتماعی نمره‌های بالا می‌گرفتند ولی در درس ریاضی وضعیت خوبی نداشتند ماهم طبق قانون و با توجه به اینکه در یک درس نمره قبولی نداشتند، آن‌ها را مردود می‌کردیم. اما در ارزشیابی توصیفی این مشکل حل شده است و دانش آموزانی با این وضعیت به صورت خودبه‌خودی قبول می‌شوند. البته در ارزشیابی توصیفی نیز مردودی وجود دارد و دانش آموزی که در دوس وضعیت قابل قبول نداشته باشد باید پایه تحصیلی را دوباره تکرار کند.

1- mastery learning theory

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مضمون فرعی ۵: کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش‌آموزان

در طرح ارز شیابی تو صیفی به دلیل اینکه ارز شیابی فرایندی ا ست و در برخی از موارد از جمله پو شه کار بیشتر تو سط خود دانش‌آموزان انجام می شود، می‌تواند به ر شد مهارت ق ضاوت و خود ارزیابی دانش‌آموزان کمک کند(ادیجر[1] ۲۰۰۰)؛ زیرا در این شیوه میزان آگاهی دانش آموز نسبت به خودش بالاتر می‌رود و نقاط ضعف و قوت خود را نیز به صورت توصیفی و جمله‌ای از معلم دریافت می‌کند. این افزایش آگاهی باعث توانمندی در قضاوت می‌شود. استفاده صحیح از فعالیت‌های م شارکتی در ارز شیابی تو صیفی از جمله م شارکت در تکمیل پو شه‌کار و م شارکت در فرایند یادگیری باعث بالارفتن عزت نفس دانش‌آموزان و کمک به خودسازی او می‌شود.

مشارکت کننده شماره۹: " مشارکت دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی باعث میشه تا آن‌ها هم از نحوه ارزشیابی و قضاوت آگاهی بشن. خیلی پیش اومده که دانش‌آموزان حتی نسبت به تکالیف خود ارزیابی واقع بینانه انجام دادند و ضعف‌های خود را به درستی توصیف کردند. مشارکت دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی یک حُسن بسیار خوب است زیرا باعث توانمندی ارزیابی و قضاوت در آن‌ها می‌شود. من این را بارها و بارها با چشم خودم دیدم و به آن معتقد هستم."

مشارکت کننده شماره ۷: " به دلیل اینکه در ارزشیابی تاکید بر شیوه‌های مختلف و امکانات متنوع دارد و به صورت مستمر داتش آموزان از فرایند یادگیری خود مطلع میشن، همین امر باعث شده تا آن‌ها نیز بتوانند نسبت به کارهای خود ارزشیابی انجام بدن. در واقع آن‌ها کارها و امورات درسی خود و همکلاسی‌هایشان را نیز مورد ارزیابی قرار می‌دن و این واقعا یک پدیده مبارک است."

مضمون فرعی ۶: تقویت روحیه‌ی همکاری و مسئولیت‌پذیری

ایجاد روحیه‌ی همکاری از دیگر ثمرات طرح ارزشیابی توصیفی است که همدلی و نوع دوستی را به دنبال دارد؛ زیرا موفقیت فرد در صورتی محقق می‌شود که گروه موفق شود و رقابت ناسالم فردی کمرنگ جلوه می‌کند. در این طرح چون معمولا نقاط ضعف فردی پنهان می‌دهد همین عامل باعث تقویت حس اعتماد به نفس و تقویت جسارت و جرات‌ورزی برای مشارکت در فرایند یادگیری است(زحمتکش و همکاران، ۱۳۹۵). در این صورت دانش‌آموز مسئولیت بخشی از کار را بر عهده می‌گیرد و در صورتی که دچار اشتباه شود توسط سایر اعضای گروه رفع می‌شود و دانش‌آموزان ضعیف‌تر علاقه و جسارت بیشتری را در فرایند یادگیری کسب خواهند کرد. این نکته در تجارب معلمان نیز به وضوح بیان شده است.

1- Ediger

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مشارکت کننده شماره۲: " در ارزشیابی جدید که تاکید بر کارگروهی داره، دانش آموزان ضعیف بهتر میتونن نتیجه بگیرن. بارها دیدم که دانش آموزانی که در فعالیت کلاسی مشارکت خیلی کمی دارند در طرح ارزشیابی توصیفی مشارکت بیشتری دارند و حتی مسئولیت برخی از تقسیم کارها را نیز برعهده می گیرند."

مشارکت کننده شماره۸: " در ارزشیابی توصیفی رقابت بین فردی کمتر مطرح است و تاکید بر فعالیت های مشارکتی است. واقعا ارزشیابی توصیفی در این زمینه موفق بوده است. دانش آموزان زیادی داشتم که در ارزشیابی نمره ای از نظر فعالیت های کلاسی و وضعیت دروس مختلف ضعیف بودند ولی با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به مراتب به فعالیت های گروهی گرایش پیدا کردند و موفق هم بودند."

بخش دوم

نقاط ضعف طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی از نظر معلمان

در این قسمت از پژوهش سعی شد با حساسیت بیشتر و به گونه‌ای عمیق‌تر، ضمن توجه به نقاط قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، بر شناسایی تهدیدها و نقاط ضعف تمرکز گردد، تا بتوانبا شناخت نقاط قابل بهبود، به منظور ارتقای وضعیت موجود و کاهش چالش‌های و اثرات برنامه ارزشیابی توصیفی، راه‌کارهایی پیشنهاد گردد. پژوهشگردر فرایند مصاحبه وقتی از معلمان در خصوص نقاط ضعف طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی پرسیده شد با انبوهی از نظرات متعدد روبه شد به طوری که تحلیل عمیق این نظرات و دیدگاه‌های ادارک شده موجب شناسایی و دسته‌بندی هفت نقطه ضعف شامل:" کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش "، " مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی "، " نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی- توصیفی "،" مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها "،" عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان "،" نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی " و " کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی " نقطه ضعف شد که در ادامه به توصیف و تحلیل بیشتر آن‌ها می‌پردازیم.

مضمون فرعی ۱: کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش

رقابت سازنده همیشه به عنوان محرکی قوی برای بالابردن انگیزه در زمینه‌های درسی عمل می‌کند اما با ورود ارزشیابی توصیفی در مدارس با هدف تعریف شده کاهش رقابت‌ها، دانش‌آموزان پرتلاش و مستعد با دانش‌آموزانی که در ارزشیابی کمی همیشه با آن‌ها اختلاف محسوس و روشنی داشتند و این اختلاف نیز دیده می‌شد اکنون با ازبین بردن این اختلاف در عمل انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش بسیار کمرنگ شده است. بررسی تجارب و ادارک معلمان در این مورد ما را به فهم بیشتر موضوع رهنمون می‌سازد.

مشارکت کننده شماره۹: " در ارزشیابی توصیفی، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، کمرنگ می‌شود یا دقیق نیست که این باعث از بین رفتن تلاش می شود. این نوع ارزشیابی اعتراض دانش‌آموزان زرنگ را به همراه داشته و حتی باعث

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

سرخوردگی آن‌ها شده است. آن‌ها همیشه می گویند که ما با دانش آموزانی که قبلا از ما یک نمره پایین تر می‌گرفتند الان در سطح خیلی خوب هستیم و این اشتباهه."

مشارکت کننده شماره۶ :" در ارزشیابی توصیفی توانایی دانش‌آموزان در نظر گرفته نمی شود چون رقابت واقعی وجود ندارد اما در ارزشیابی که در آن نمره وجود دارد، دانش آموز برای نشان دادن توانایی خود حتی تا لحظات قبل از امتحان به شدت برای یادگیری تلاش میکنه."

مضمون فرعی ۲: مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی

نمی‌توان نقش معلم را به عنوان مجری طرح ارز شیابی کیفی – تو صیفی از نظر دور دا شت. معلم به کارگزار ا صلی تعلیم و تربیت همیشــه تلاش کرده اســت تا نهایت تلاش خود را برای تحقق اهداف آموزشــی به کار گیرد. در ســال‌های اخیر و با اجرای طرح ارز شیابی کیفی– تو صیفی، چون که ارز شیابی تو صیفی از امکانات متنوع و روش‌های مختلف ا ستفاده می‌کند، باعث شده است تا زمانی مضاعف برای ارزشیابی درنظر گرفته شود(زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹) که باعث ایجاد مشکلاتی برای معلمان شده است و همین عامل باعث شده است تا در اجرای کامل طرح ارزشیابی توصیفی چالش‌های جدی به وجود بیاید.

مشارکت کننده شماره۳ : "در ارزشیابی توصیفی هر روز باید دانش‌آموز را با خودش مقایسه کنم و توانایی‌هاشو در نظر بگیرم و بازخوردهای لازم را به هرکدام از دانش آموزان بدهم. پوشه‌کار را کامل کنم، برای هر درس و هر دانش آموز حدود دوخط وضعیت او را در دفتر شاخص بنویسم. واقعا همه‌ی این کارها به زمان زیادی نیاز داره و همیشه در زمان اجرای ارزشیابی توصیفی مشکل داشتم و حتی بعضی وقت ها تا چند ساعت هم از استراحت منزل به کار ارزشیابی توصیفی مشغول بودم. ارزشیابی نمره‌ای واقعا خوب بود. با عدد نشان می‌دادیم که دانش آموز در چه وضعیتی است."

مشارکت کننده شماره۲: " با اطمینان می‌گویم که این همه کاغذبازی برای ارزشیابی در دوره ابتدایی مناسب نیست. اصلا مگه دوره ابتدایی انقد وقت داره که نصف زنگ کلاس به کارهای مربوط به ارزشیابی سپری بشه. من که خیلی از بخش‌های ارزشیابی را به دلیل اینکه زمان‌بره انجام نمی‌دهم."

مضمون فرعی ۳: نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی- توصیفی

بررســی‌های مختلف نشــان می‌دهد که ارزشــیابی توصــیفی با چالش‌های جدی از جمله نامشــخص بودن مفهوم ارزشــیابی توصـــیفی، فقدان ابزار های ســـنجش کیفی برای گردآوری داده ها در باره فرآیند یادگیری و نامفهوم بودن گو یه های ارز شیابی(سواری و همکاران، ۱۳۹۳) روبه‌رو ا ست. در آغاز برنامه ارز شیابی کیفی – تو صیفی دوره های ضمن خدمت برای آموزگاران برگزار شد، اما کسی مسئولیت توجیه والدینی که تنها شیوه کمی را می شناختند به عهده نگرفت و بار این توجیه بر عهده آموزگاران گذا شته شد. همچنین درک این مو ضوع برای دانش‌آموزان نیز م سئله‌ای بود که حل آن به عهده معلم گذاشته شد، معلمی که خود هنوز به صورت کامل توجیه نشده بود.

مشارکت کننده شماره۱: " یادمه وقتی دوره ضمن خدمت گذاشتن، مدرس‌های مختلف میامدن و هرکدام از بدی های ارزشیابی نمره‌ای گفتن و کلی از ارزشیابی توصیفی تعریف کردن. اصلا نفهمیدم ارزشیابی توصیفی چی هست و چرا اجرا

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

میشه و دنیال چی هست. سوالاتی برای من پیش امد که هیچگاه به جوابش نرسیدم مگه نمیشد ارزشیابی نمره‌ای داشته باشیم و در کنارش از ابزارهای متنوع ازجمله پوشه‌کار و چک و لیست و... استفاده کنیم؟ بارها و بارها در جلسه انجمین اولیا و مربیان برای والدین به اصطلاح چیزی که در مورد ارزشیابی توصیفی آموخته بودم را توضیح می‌دادم. ولی هربار که مثلا در پایین برگه می نوشتم نیاز به تلاش بیشتر یا قابل قبول اولیا مراجعه می‌کردند و می‌گفتند این یعنی چی؟ قابل قبول یعنی نمره چند؟"

مشارکت کننده شماره۸: "واقعا در برخی از دروس نمیشه ارزشیابی توصیفی را اجرا و توجیه کرد مثلا وقتی املا می‌گیرم دانش آموزام برگه‌ها رو مقایسه می‌کنن و میان میگن من یک غلط نوشتم بهم بسیار خوب دادی و علی سه تا غلط نوشته اونم بسیار خوب گرفته. به نظر شما چه جوابی باید به این دانش آموز داد؟ به نظر من ارزشیابی توصیفی برای درس هنر و تربیت بدنی خوبه که میشه حرکات و اجراهای مختلف را توصیف کرد نه برای درسی مثل املا یا ریاضی."

مضمون فرعی ۴: مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها

از نظر معلمان یکی دیگر از نقاط ضعف ارز شیابی تو صیفی، به م شکلات اجرایی و جایگاه معلم در کلاس درس و نظام ارز شیابی برمی گردد. از نظر معلمان این نوع ارز شیابی، معلم را در جایگاه ضعیفی در مقایسه با ارز شیابی سنتی قرار داده است. از سوی دیگر نظرخواهی از معلمان برای اجرای این چنین برنامه‌هایی که با همه‌ی ابعاد و ساحت‌های یاددهی-یادگیری فراگیران سروکار دارد، نیازمند همکاری و همراهی معلمان به عنوان مجریان اصلی این نظام ارزشیابی می‌با شد(ح سنی،۱۳۹۳). در واقع عدم همکاری و همراهی معلمان به این دلیل که این م سئله می‌تواند بر زندگی کاری و حرفه‌ای آن‌ها، احترام و ارزش آن‌ها به عنوان فردی حرفه‌ای و آینده شغلی شان تأثیر منفی دا شته با شد، می‌تواند به عدم موفقیت در اجرای آن تأثیرگذار باشد.

مشارکت کننده شماره۳: "در ارزشیابی توصیفی معلم به جای اینکه به آموزش واقعی و عمیق دانش‌آموزان بپردازد، در واقع کارهایی انجام می‌دهد که باعث تلف کردن وقت ایشان و از آموزش واقعی باز می‌ماند؛ تازه دست معلم هم بسته است و دانش آموزان خود را باید در ۴ سطح خیلی خوب تا نیاز به تلاش بیشتر ارزیابی کند."

مشارکت کننده شماره۵: " قبل از اجرای ارزشیابی توصیفی باید از نظر معلمان نیز در سطح گسترده استفاده می‌شد. چیزی که من به خوبی می‌دانم این است که ارزشیابی توصیفی در مدت زمان کوتاهی اجرایی شد حالا گیرم در چند مدرسه تهران هم آزمایشی اجرا شده این که کافی نیست باید از معلمان تمامی استان‌ها نظر میخاستن. این به کنار واقعا کسی که این طرح رو نوشته به فکر این نبوده که این همه حجم کار و روش های مختلف چطوری تو مدرسه ابتدایی که حتی برای آموزش مطلب درسی هم وقت کم داریم، اجرایی میشه؟ حداقل رو نصف کتاب ها مثلا درس قرآن و انشا یا پایه های اول تا سوم ابتدایی اجرا میکردن بهتر بود."

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مضمون فرعی ۵: عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان

نبود ســازوکار دقیق و منســجم در ارزشــیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، منجر به عدم برآورد دقیق توانمندی‌های دانش‌آموزان شده و تبعات آن به کاهش عملکرد دانش‌آموزان تلاشگر انجامیده است. از نظر معلمان، والدین و دانش‌آموزان طرح ارزشـیابی کیفی – توصـیفی باعث افت تحصـیلی،ترویج بی‌سـوادی و کاهش انگیزه در فراگیران می‌شـود(صـالحی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین آمار بالای قبولی و درصد بالای دانش‌آموزان بسیار خوب، در ظاهر نشان دهنده ارتقای سیستم آموزشی و بهبود عملکرد فراگیران است.آیا واقعا چنین است؟ در این زمینه توجه به موارد اشاره شده توسط معلمان، می تواند نکات قابل توجهی را بازنمایی نماید.

مشارکت کننده شماره ۱۰: "اولین کسی که به این نوع ارزشیابی بی اعتماده خود معلمه، چون واقعیت‌ها رو از نزدیک میبینه. هر وقت کارنامه بچه‌ها رو نگاه می‌کنم اکثرا در سطح خوب و خیلی خوب هستند ولی وقتی از اونا ارزشیابی به عمل میاد واقعا در سطح خوب نیستن. البته ی بخشی مربوط به اداره میشه چون همیشه تاکید میکنن که سطح علمی بچه‌ها باید خوب ارزیابی بشه از طرفی دیگه حتی کارشناس سنجش اداره بهم زنگ زده گفته همه درسا رو یا خوب بزن یا خیلی خوب. برای اینکه آمار قبولی در سطح خوب به بالا باشه و از طرف دیگه میگه اینجوری راحت تره که بتونیم کارنامه رو وارد سیستم کنیم. ارزشیابی نمره‌ای که اینطوری نبود خیلی خوب بود کسی حق دخالت نداشت."

مشارکت کننده شماره۴: "وقتی که روش دقیقی برای ارزشیابی دانش‌آموزان وجود نداشته باشه و نظارت صحیحی هم نباشه، نتیجش اینه که مشکلات آموزشی دانش‌آموزان بیشتر میشه و در نهایت شاهد بی‌اعتمادی به نظام آموزشی خواهیم بود. دانش آموز داشتم که در پایه ششم بوده ولی از نظر درسی واقعا بسیار ضعیف بوده او حتی جدول ضرب حفظ نبوده و در نوشتن مطالب ساده هم کلی مشکل داشته. کارنامه سال‌های قبلش نگاه کردم باورتون میشه وضعیت خوب زدن. حتی با والدینش هم صحبت می‌کردم میگفتن از وقتی به دانش‌آموز نمره نمیدن همین میشه دیگه معلوم نیست چیزی یاد میگیره نمیگیره پیشرفت میکنه نمیکنه. راستش ما به مدرسه و درس خواندن امیدی نداریم."

مضمون فرعی ۶: نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی

بخش دیگری از مشکلات و نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی به فضا و امکانات مدرسه برای اجرا و عملیاتی کردن ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد(حسنی، ۱۳۹۳). به نظر می‌رسد، اگر در طرح توصیفی، هیچ مشکل ماهوی و محتوایی وجود نداشت، تنها وجود این عدم هماهنگی بین ماهیت و الزامات پیاده‌سازی موفق طرح توصیفی با وضعیت موجود مدارس، می‌توانست بزرگترین دلیلی باشد که اجرای این طرح با عجله، و بدون بررسی جامع و امکان سنجی دقیق نسبت به بلوغ سازمانی صورت پذیرفته است. حجم بسیار بالای کلاس‌ها که اغلب بین ۲۵ تا ۴۰ دانش آموز را در بر می‌گیرد ؛ وضعیت ضعیف امکانات کلاس‌ها و مدارس ابتدایی، بزرگ‌ترین دلیلی است که می‌تواند بر عدم تناسب محتوا با محتوی صحه گذارد.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مشارکت کننده شماره۷: "در ارزشیابی توصیفی از ما خواستن تا تک تک بچه ها رو زیر نظر بگیریم اما چون تعداد بچه ها خیلی زیاده ...نمیتونیم در مورد وضعیت تک تک بچه ها دقیق قضاوت کنیم. شاید در سال یه بار بیشتر نتونیم از هر کدومشون شفاهی درس بپرسم بیارمشون پای تخته و تمرینات ریاضی رو حل کنن؛ ...چون تعداد بچه های هرکلاس خیلی زیاده. همیشه هم اتفاق افتاده که پوشه کار بچه ها تو آبان ماه آماده شده یا حتی برای کپی گرفتن چک لیست هم مشکل داشتیم دفترشاخص هم که یک ماه از سال تحصیلی می گذره به دست معلم میرسه. ناهماهنگی خیلی زیاده و امکاناتی هم نیست که بشه بهش دل خوش کرد."

مشارکت کننده شماره۲: "بعد از ۶ سال که ارزشیابی توصیفی انجام دادم چیزی که بیشترازهمه برام دردسر شده نبود امکانات تو کلاس‌های درسه. مثلا کلاس‌های درس کمد نداره و ۳۵ عدد پوشه کار رو میز یا رو طاق میزارم که اونم بعضی وقتا بچه ها دستکاریش میکنن یا کلی بهم ریخته میشه. یا مثلا تو اهداف ارزشیابی درس هنر بعضی لوازم هنری مورد نیاز هست که اصلا تو مدارس ما پیدا نمیشه یا همینطور امکانات ورزشی که برای ارزشیابی تربیت بدنی نیاز داریم یا مثلا امکانات صوتی و تصویری که اونم نداریم. خب این شیوه ارزشیابی امکانات خاص خودش می طلبه که در دسترس معلما نیستن. یا ارزشیابی توصیفی رو اصلاح کنن یا امکاناتش فراهم کنن."

مضمون فرعی۷: کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی

یکی از ضعف‌های جدی طرح ارز شیابی کیفی- تو صیفی مربوط به افزایش افت یادگیری و کاهش میزان یادگیری عمیق و معنادار اســت که باعث ترویج بی‌ســوادی در دانش‌آموزان می‌شــود. پژوهش‌های متعددی(ازجمله گیبس[1] ۲۰۰۶ و بریان[2] ۲۰۰۶)، نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و جهت دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آن‌ها را تایید نموده است و نشان داده است که سنجش و یادگیری باهم رابطه‌ی مستقیمی دارند. تجارب معلمان از ارزشیابی توصیفی و بازنمایی آن می‌تواند در شناخت وضعیت موجود موثر باشد.

مشارکت کننده شماره۶: " یکی از خوبی‌های ارزشیابی نمره ای لذت بردن دانش‌آموزان از گرفتن نمره‌های خوب بود اما حالا خبری از نمره نیست. قبلا دانش‌آموزان برای کسب نمره بهتر واقعا دنبال یادگیری بودند. اما در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان حتی با مشارکت در کارگروهی و انجام تکلیف هرچند ضعیف در سطح قابل قبول ارزیابی میشین و اصلا یادگیری مطلب درسی فراموش شده."

مشارکت کننده شماره۱۰: " در میان دانش‌آموزان رقابت سالم وجود ندارد. دانش‌آموز هیچ گونه انگیزه و رقابتی برای یادگیری ندارد. باید بین دانش‌آموزی که می‌خواند با دانش‌آموزی که نمی‌خواند فرقی وجود داشته باشد. دانش‌آموزی

1- Gibbs
2- Bryan

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

که نیاز به یادگیری بیشتر دارد باید به پایه بالاتر نرود به‌خصوص در پایه اول دانش آموز کمتر به درس اهمیت می‌دهد. بعضی از دانش‌آموزان که در درس‌های اساسی ضعف دارند، با این طرح بی‌سواد بار می‌آیند؛ دانش‌آموزانی که در حد نیاز به تلاش بیشتر هستند، به کلاس‌های بالاتر می‌روند و دچار مشکل می‌شوند. متاسفانه در ارزشیابی توصیفی به این موارد اصلا توجه نمیشه."

جدول شماره۱. خلاصه تجربه‌های معلمان از اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی

تجارب معلمان ابتدایی از اجرای کامل طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	نقاط قوت طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	پویا شدن فرایند ارزشیابی
		کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان
		مطابقت با معیارهای سنجش اصیل
		حل مشکل مردودی دانش‌آموزان
		کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش‌آموزان
		تقویت روحیه‌ی همکاری و مسئولیت‌پذیری
	نقاط ضعف طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی	کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش
		مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی
		نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی- توصیفی
		مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها
		عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان
		نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی
		کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

بحث و نتیجه گیری

هرمعلمی باتوجه به فضای آموزشی که درآن قرار دارد، ادارک و تصوراتی دارد که از آگاهی و تجربه‌ی او نشات می‌گیرد. اما زمانی که مجموعه‌ای از این ادارک‌ها و تجربیات را کنار هم قرار می‌دهیم، الگوهای ادارکی مشـــترکی به وجود می‌آیند که می‌توانیم آن‌ها را کشـــف و طبقه‌بندی کنیم. باتوجه به اینکه کیفیت عملکرد نظام آموزشـــی، تحت تاثیر ادراک و تجارب معلمان قرار دارد، لذا بررسی ادراک و باورهای معلمان، به دلیل حساسیت جایگاه آن‌ها در نظام آموزشی، از اهمیت فوق العاده‌تری برخوردار است(صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر سعی گردید تا خارج از هرگونه قضاوتی در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه معلمان، ادراک و باورهای آن‌ها، در خصوص اثرات و پیامدها ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر فرایند یاددهی یادگیری و به ویژه کیفیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، کشف و بازنمایی گردد.

هر چند مصاحبه کیفی با نمونه محدودی از مشارکت کنندگان، دارای ضعف‌هایی در خصوص تعمیم نتایج دارد، اما می‌تواند مسائل پنهان و مغفول در این حوزه را آشکار کند. نتایج پژوهش حاضر، برخی از مشکلات معلمان در تدریس و بعد از آن را آشکار نمود که نیازمند بازنگری و اصلاح این طرح توسط سازمان‌ها ذی‌ربط است. بدلیل ماهیت پژوهش‌های کیفی در ژرف‌نگری، یافته‌های این مطالعه، به لحاظ شناسایی جزئیات مربوط به نقاط ضعف و قوت و اثرگذاری آن ها بر پیشرفت یا افت تحصیلی دانش‌آموزان، با برخی از تحقیقات کمّی انجام شده در این حوزه، تفاوت دارد.

در مجموع، تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان در خصوص وضعیت موجود فعالیت‌ها و اقدامات در حوزه سنجش آموخته‌ها و به ویژه موارد برآمده از کارکردهای الگوی موسوم به ارزشیابی توصیفی، موجب شناسایی و دسته بندی دو مضمون اصلی با عنوان "مزایای اجرای طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی" و "معایب اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی" شد. مزایای اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی در "پویا شدن فرایند ارزشیابی" ،"کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان"، "مطابقت با معیارهای سنجش اصیل" ، "حل مشکل مردودی دانش‌آموزان"، "کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خود ارزیابی دانش‌آموزان" و "تقویت روحیه‌ی همکاری و مسئولیت‌پذیری" استخراج و تبیین شده است. معایب اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی نیز در " کاهش انگیزه در دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش " ،" مشکل زمان در اجرای کامل ارزشیابی توصیفی "، " نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی- توصیفی " ، " مشکلات در اجرا به دلیل افزایش حجم فعالیت‌ها "، " شکل‌گیری ذهنیت بی‌اعتمادی به مدرسه و معلم "، " نبود امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی " و " کاهش یادگیری عمیق و معنادار در ارزشیابی توصیفی " استخراج و تبیین شده است.

باتوجه به دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، اجرای طرح ارزشیابی کیفی –توصیفی به خوبی توانسته است، برخی از چالش‌های نظام آموزشی به خصوص چالش‌های مربوط به حیطه‌ی سنجش و یادگیری را مرتفع کند. طبق تحلیل حاصل از تجارب و دیدگاه مشارکت کنندگان در پژوهش، اولین مزیت طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی، **پویا شدن فرایند**

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

ارزشیابی است. منظور از پویا شدن فرایند ارزشیابی، استفاده از امکانات متنوع و روش‌های مختلف ارزشیابی است به گونه‌ی که رشد دهنده، نظم دهنده و هدایت‌گر فرایند یادگیری باشد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) که نشان می‌دهد، نظام سنجش آموخته‌ها باید از روش‌ها و شیوه‌های متنوع ارزشیابی به منظور تسهیل یادگیری و سنجش دقیق و منصفانه آن، استفاده کند کاملا همخوان و همسو است. محمدی، فتحی آذر و ادیب(۱۳۹۷) معتقدند که استفاده از روش‌های مختلف و مبتنی بر کیفی بودن نتایج در ارزشیابی از یک‌سو می‌تواند به شناخت جنبه‌های عمیق‌تر یادگیری کمک کند و زمینه را برای ارائه‌ی بازخورد منطقی‌تر و مستحکم‌تر به فراگیران فراهم کند و از سوی دیگر می‌تواند به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان ضعیف‌تر کمک کند و شرایطی را فراهم کند که با استفاده از آن بتوان به پیشرفت تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان امیدوار بود. این پویایی و انعطاف پذیری یکی از مهمترین نتایج اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی است.

دومین مزیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی **کاهش منطقی استرس امتحان و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان** می‌باشد که همسو با این بخش از یافته‌های پژوهش، مطالعه نامور و همکاران(۱۳۸۹) نیز مؤید تاثیر معنادار طرح ارزشیابی توصیفی در کاهش استرس بین دانش‌آموزان و افزایش اعتماد به نفس دارد. این در حالی است که استرس رقابت و امتحان ، ماهیتاً امری نامطلوب به شمار نمی‌رود و میزانی از آن برای ایجاد پویایی در دانش‌آموزان و افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان نسبت به پیشرفت تحصیلی خود، لازم به نظر می‌رسد. این پدیده زمانی مُخرب است که فراتر از توانایی فرد باشد یا اینکه بیش از تهییج حس تعاون و همکاری با یکدیگر بر رقابت رقابت تاکید کند و به جای رقابت سازنده بر موفقیت به هر شکل ممکن تاکید شود. این مسئله آنگاه تامل برانگیزتر می‌شود که برخی از افراد مسئول و متولیان اجرای ارزشیابی توصیفی، بدلیل عدم تفکیک بین دو نوع کاملاً متفاوت از استرس مُولد و مخرب، حذف کامل استرس در دانش آموزان را از عمده مزایای طرح ارزشیابی توصیفی دانسته و نسبت به تبعات و مخاطرات دامن‌گیر و گسترده آنچه معلم‌ها از آن به عنوان" *بروز بی خیالی حاد و عدم حساسیت دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به امر یادگیری و تحصیل خود به دلیل احساس کم ارزش بودن نحوه ارزشیابی توصیفی*" یاد می‌کنند، آگاه نیستند(صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین حد معمولی استرس می‌تواند به عنوان مولد و انگیزه یادگیری امری کاملا مفید باشد.

سومین مزیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی –توصیفی **مطابقت با معیارهای سنجش اصیل** می‌باشد. طبق تجارب معلمان شرکت کننده در پژوهش و تحلیل دیدگاه آن‌ها، در ارزشیابی کیفی – توصیفی علاوه بر فرایند یادگیری به مسائل مهمی همچون مسئولیت‌پذیری، شرکت در کارگروهی، نقدکردن و مورد نقد قرار گرفتن و... توجه می‌شود. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های ال کفافی(۲۰۱۲) که نشان می‌دهد در رویکردهای نوین سنجش عملکرد فراگیران، استفاده از دو رویکرد سنجش برای یادگیری و سنجش به مثابه یادگیری با هدف ارتقای فعالیت‌های سنجشی معلمان و ایجاد یا تسهیل فرصت‌هایی برای تعمیق یادگیری فراگیران است، کاملا همخوان و همسو است. در سنجش اصیل بر موقعیت‌های مبتنی بر

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

زندگی واقعی تاکید می‌شود و این اصل در سنجش کیفی – توصیفی به چشم می‌خورد؛ چراکه در سنجش توصیفی رویکردهای مشارکت‌جویانه، بحث گروهی، پوشه‌ی کار که درآن نمونه‌های عملی سنجش وجود دارد، نقد کردن دیدگاه‌ها و بالابردن آستانه تحمل برای مورد نقد قرار گرفتن وجود دارد که مبتنی بر سنجش اصیل و واقعی می‌باشد.

تحلیل تجارب معلمان ابتدایی همچنین منجر به استخراج مضمون فرعی با عنوان حل **مشکل مردودی دانش‌آموزان** به عنوان یک مزیت اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی شده است. دانش‌آموزانی که در درس‌های مختلف وضعیت خوبی دارند اما در یک درس دارای ضعف هستند در طرح ارزشیابی جدید می‌توانند به پایه بالاتر ارتقا یابند. همسو با این یافته‌ی پژوهش حاضر، نتیجه پژوهش صالحی و همکاران(۱۳۹۳) و خصال و همکاران(۱۳۹۴) نشان می‌دهد که در بسیاری از کشورهای پیشگام در حوزه آموزش ابتدایی، ارتقای خود به خودی مورد توجه قرار گرفته است. البته جای تامل جدی است که ارتقای خود به خودی، بدان معنا نیست که دانش‌آموز بدون فراگیری و توانمندی در شایستگی‌های اساسی هر پایه به پایه بالاتر ارتقا یابد، بلکه روش‌ها و محتوای درس به گونه‌ای است که دانش‌آموز را به یادگیری برانگیزد. بنا به اعتقاد محمدی و همکاران(۱۳۹۷) حل مشکل مردودی دانش‌آموزان برای ایجاد انگیزه و شکل‌گیری نگرش مثبت به توانایی‌های دانش‌آموزانی که در رتبه ضعیف‌تری قرار دارند با توجه به اینکه در ارزشیابی سنتی نمی‌توانند ارتقا یابند درحالیکه در ارزشیابی توصیفی می‌توانند به پایه بالاتر ارتقا یابند، بسیار حائز اهمیت است و این شکل گیری نگرش مثبت به توانایی فردی در دانش‌آموزان ضعیف‌تر می‌تواند آینده آن‌ها را به کلی تحت تاثیر قرار دهد.

یکی از مزایای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، **کمک به رشد مهارت قضاوت صحیح و خودارزیابی دانش‌آموزان** می باشد. در این نوع ارزشیابی باتوجه به مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و انجام ارزشیابی مستمر و فرایندی، باعث ایجاد مهارت قضاوت صحیح در فراگیران می‌شود. در این راستا نتایج پژوهش ادیجر(۲۰۰۰) نشان می‌دهد که در طرح ارزشیابی توصیفی به دلیل اینکه ارزشیابی فرایندی است و در برخی از موارد از جمله پوشه‌کار بیشتر توسط خود دانش‌آموزان انجام می‌شود، می‌تواند به رشد مهارت قضاوت و خود ارزیابی دانش‌آموزان کمک کند. از سوی دیگر باتوجه به اینکه ارزشیابی توصیفی مبتنی بر شرایط و موقعیت‌های واقعی است، زمینه برای رشد مهارت قضاوت برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود، چرا که تفکرات آن‌ها هنوز به مرحله‌ای نرسیده است که به صورت ذهنی قضاوت صحیح را انجام دهند، درنتیجه قضاوت آن‌ها مبتنی بر شرایط واقعی و عینی است که این امر زمینه را برای رشد بهتر آن فراهم می‌کند. و در نهایت آخرین مزیت طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی باتوجه به تحلیل تجارب معلمان ابتدایی، **تقویت روحیه‌ی همکاری و مسئولیت‌پذیری** است. تجارب معلمان نشان می‌دهد که در طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی، دانش‌آموز مسئولیت بخشی از کار را بر عهده می‌گیرد و در صورتی که دچار اشتباه شود توسط سایر اعضای گروه رفع می‌شود و دانش‌آموزان ضعیف‌تر علاقه و جسارت بیشتری را در فرایند یادگیری کسب خواهند کرد. این مطلب با یافته‌های زحمتکش و همکاران(۱۳۹۵) که معتقدند در این طرح چون معمولا نقاط ضعف فردی پنهان می‌دهد همین عامل باعث تقویت حس اعتماد به نفس و تقویت جسارت و جرات ورزی برای

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

مشارکت در فرایند یادگیری است، همخوانی دارد. به عبارت دیگر در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که با هم یادبگیرند و کمتر به فکر رقابت با یکدیگر هستند که خود این امر می‌تواند مسئولیت‌پذیری آن‌ها را افزایش داده و نحوه تعامل و کار جمعی را به آن‌ها بیاموزد.

در خصوص معایب اجرای طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی باید گفت که دیدگاه‌های آموزگاران ابتدایی مشارکت کننده در این پژوهش، دربرگیرنده‌ی نکاتی است که به نظر می‌رسد در صورت کم‌توجهی به آسیب‌های موجود و محتمل، آینده‌ی روشنی برای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی نمی‌توان متصور بود و ضرورت بازبینی و بازنگری در این طرح، بیش از پیش احساس می‌شود. باتوجه به اهمیت واکاوی و بازنمایی نقاط ضعف ناشی از اجرای این طرح، در ادامه بر تفسیر ابعاد و زوایای نقاط ضعف این طرح پرداخته شده است.

تاملی در دیدگاه‌های معلمان، نشان از ذهنیت منفی آن‌ها به ارزشیابی توصیفی بدلیل اثرات نامطلوبی است که در **کاهش انگیزه‌ی دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش** داشته است. این یافته‌ها توسط پژوهش حسینی(۱۳۹۰) که نشان می‌دهد، اجرای طرح ارزشیابی توصیفی باعث کاهش اشتیاق دانش‌آموزان نسبت به درس خواندن می‌شود، تایید شده است. در همین رابطه پاوری(۲۰۱۲) معتقد است که استفاده صحیح و متناسب از رویکردهای سنجش، می‌تواند به افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان بینجامد. بنابراین با توجه به نقش مهم سنجش در ارتقای کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ضرورت توجه به آثار مخرب این ضعف برشمرده شده، بیش از پیش احساس می‌گردد. ارزشیابی کیفی-توصیفی مورد پسند اکثر معلمان و دانش‌آموزان پرتلاش نیست چرا که آن‌ها معتقدند که حذف نمره نه تنها مطلوب نیست بلکه مخرب و زیانبار نیز می‌باشد و می‌تواند صدمات جبران ناپذیری از قبیل بیخیالی و بی‌توجهی، بی انگیزگی و افت تحصیلی را درپی داشته باشد. از نظر آن‌ها دانش‌آموزان در حد نمره ۱۶تا ۲۰ در ارزشیابی توصیفی در یک مرتبه قرار می‌گیرند که این امر برای دانش آموزانی که همیشه نمره کامل می‌گیرند منجر به کاهش انگیزه برای کسب نمره عالی و یادگیری بیشتر می‌شود(محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). براساس اصل تشویق و تنبیه دیدگاه رفتارگرایان، نمره یک ملاک روشن ودقیق و آگاهی دهنده از عملکرد دانش‌آموز است که ذاتا حالت تشویقی و تبیهی دارد و در موارد لازم دانش‌آموز را وادار به تلاش بیشتر و جبران ضعف خود می‌کند.

بررسی تجارب معلمان نشان می‌دهد که **کمبود زمان** یکی از مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی – توصیفی است. متنوع بودن روش‌های ارزشیابی توصیفی و تاکید بر جنبه‌های مختلف یادگیری در ارزشیابی باعث شده است تا زحمتی مضاعف به دوش معلمان گذاشته شود(زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹) و همین عامل باعث شده است تا در اجرای کامل طرح ارزشیابی توصیفی چالش‌های جدی از نظر کمبود زمان به وجود بیاید که این عامل نیز باعث می‌شود برخی از جنبه‌های ارزشیابی توصیفی توسط معلمان نادیده شود و به صورت کامل اجرا نشود. معلمان از طرفی باید به صورت پیوسته پوشه کار را بررسی

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

و تکمیل کنند، دفتر شاخص را بررسی و تکمیل کنند و برای هر مورد توضیحاتی ارائه دهند که این قضیه زمانی به مراتب بیشتر از ثبت نمره را برای معلمان درپی دارد.

یکی دیگر از نقاط ضعف اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی، **نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی کیفی-توصیفی** می‌باشد. این نامشخص بودن مفهوم و نتایج ارزشیابی توصیفی در سه گروه معلمان، دانش‌آموزان و والدین وجود دارد. در این راستا نتایج پژوهش سواری و همکاران(۱۳۹۳) نیز بر نامشخص بودن مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی و نامفهوم بودن گویه‌های ارزشیابی تاکید دارد که به صورت کامل با نتایج پژوهش حاضر همسو است. در بازنگری طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی باید به روشن‌سازی گویه‌های ارزشیابی و همچنین توجیه و آموزش کامل معلمین و والدین تاکید شود همچنین ابزارها و امکاناتی که برای ارزشیابی توصیفی درنظر گرفته می‌شود باید با امکانات و فضای مدرسه همخوانی داشته باشد. دانش‌آموزی که در یک درس نمره ۱۵ کسب می‌کند به راحتی می‌تواند تصور کند که در پیوستار ۰تا ۲۰ عملکرد او روی عدد ۱۵ است که کاملا روشن و شفاف است، اما وقتی در ارزشیابی توصیفی وضعیت یک دانش‌آموز قابل قبول بیان می‌شود این وضعیت نیاز به شفاف سازی دارد چرا که هم دانش‌آموزان و هم اولیا به راحتی نمی‌توانند این وضعیت را هضم کنند که دانش‌آموز در این درس چه عملکردی داشته است. البته با توجه به نتایج برخی از پژوهش‌ها(خصالی و همکاران، ۱۳۹۴) با برگزاری کارگاه‌ها و نشست‌های مختلف می توان تا حدودی این وضعیت مبهم در ارزشیابی را برای دانش‌آموزان و والدین آن‌ها روشن کرد.

باتوجه به تجارب معلمان، در طراحی و اجرای الگوی ارزشیابی کیفی – توصیفی به معلم به عنوان اصلی‌ترین عنصر در اجرای این الگو توجه جدی نشده است. از نظر معلمان یکی دیگر از نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی، به جایگاه معلم در کلاس درس و نظام ارزشیابی و **مشکلات در اجرا به دلیل حجم بالای فعالیت‌ها** برمی‌گردد. از نظر معلمان این نوع ارزشیابی، معلم را در جایگاه ضعیفی در مقایسه با ارزشیابی سنتی قرار داده است. از سوی دیگر نظرخواهی از معلمان برای اجرای این چنین برنامه‌هایی که با همه‌ی ابعاد و ساحت‌های یاددهی- یادگیری فراگیران سروکار دارد، نیازمند همکاری و همراهی معلمان به عنوان مجریان اصلی این نظام ارزشیابی می‌باشد(حسنی،۱۳۹۳). بی‌توجهی به نقش و جایگاه معلم به عنوان ارزیاب و افزایش حجم زیاد فعلیت ها، می‌تواند صدمات جبران ناپذیری نه تنها به الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی بلکه به کل نظام آموزشی وارد سازد. چون‌که ارزشیابی توصیفی از انعطاف لازم برای سنجش دقیق میزان دقیق آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلم برخوردار نیست و طبق نظر معلمان برای برخی از دروس مثل تربیت بدنی، هنر و انشا که بیشتر جنبه توصیفی دارند مناسب است. از سوی دیگر استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی و امکانات متنوع، دست معلم را برای درنظر گرفتن سایر جنبه‌های آموزشی بسته است که لازم است به این موضوع مهم نیز توجه شود. بسیار ضروری است که در بازنگری طرح ارزشیابی توصیفی به جایگاه معلم به عنوان کسی که این برنامه را اجرا می‌کند و نقش کلیدی به عهده دارد، توجه جدی شود.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

یکی دیگر از نتایج اجرای طرح ارزشیابی کیفی–توصیفی در مدارس ابتدایی از دیدگاه مشارکت کنندگان در پژوهش، **عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان** است. باتوجه به دیدگاه معلمان ابتدایی، عدم ارزشیابی دقیق آموخته‌های دانش‌آموزان و تاکید بر آمار و ارقام قبولی بیشتر و همچنین عدم نظارت صحیح بر اجرای طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی منجر به عدم ارائه اطلاعات دقیق از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و بی‌اعتمادی نه تنها به نظام ارزشیابی، بلکه به مدرسه و معلم شده است. در همین رابطه نتایج پژوهش صالحی و همکاران(۱۳۹۳) نشان داد که 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 تلاشگرو به نوعی به ظاهرگرایی و بی‌اعتمادی انجامیده است.

تحلیل تجارب معلمان نشان می‌دهد که **امکانات موجود در مدارس** و کلاس درس برای اجرای کامل و دقیق طرح ارزشیابی کیفی – توصیفی مناسب نیست. دیدگاه معلمان بیانگر در دسترس نبودن فضای مناسب، تعداد زیاد دانش‌آموزان، در نظر نداشتن تفاوت‌های فردی، نداشتن امکانات پایه از جمله: محل نگه‌داری ابزارهای ارزشیابی و حتی در اختیار نداشتن ابزارهای ارزشیابی در زمان مناسب می‌باشد که در این راستا نتایج پژوهش حسنی(۱۳۹۳) نیز که بر مناسب نبودن فضا و امکانات مدرسه برای اجرای طرح ارزشیابی تاکید می‌کند، کاملا همخوان و همسو است. اجرای ارزشیابی توصیفی نیازمند تجهیز مدارس به امکانات نو و جدیدی در راستای این نوع از ارزشیابی می‌باشد، چرا که ماهیت این ارزشیابی با ارزشیابی سنتی کاملا متفاوت است و تجهیزات و امکاناتی متناسب با ماهیت خود که مبتنی بر شرایط واقعی و معیارهای سنجش اصیل است، می طلبد.

با توجه به تجارب مشارکت کنندگان در پژوهش،یکی از ضعف‌های جدی طرح ارزشیابی کیفی– توصیفی مربوط به افزایش افت یادگیری و **کاهش میزان یادگیری** عمیق و معنادار است که باعث ترویج بی‌سوادی در دانش‌آموزان می‌شود. در این رابطه پژوهش‌های متعددی(ازجمله گیبس، ۲۰۰۶ و بریان، ۲۰۰۶)، نقش شگرف رویه‌های سنجشی بر میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و جهت دهی به تمامی جنبه‌های رفتار یادگیری آن‌ها را تایید نموده است و نشان داده است که سنجش و یادگیری باهم رابطه‌ی مستقیمی دارند. اما تجارب معلمان نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی در این زمینه به خوبی ایفای نقش نکرده است. در ارزشیابی کیفی– توصیفی به دلیل توجه به کارهای مشارکتی و فرایندی، انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی کمتر شده است. همچنین آسان شدن قبولی در امتحانات آخر ترم و تاکید بیش از اندازه بر مسئله‌ی ارتقای خود به خودی می‌تواند مزید بر علت باشد.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

پیشنهادهای کاربردی

باتوجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، به مسئولین محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود ضمن بررسی دقیق زیرساخت‌های اجرای طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی مطابق با واقعیت‌های موجود در نظام آموزشی، طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی مورد بازنگری اساسی و جدی با توجه به امکانات مدارس، نگرش و ذهنیت متولیان اجرای طرح، درنظر گرفتن فرایند یادگیری دانش‌آموزان و توجه به عناصر مختلف برنامه درسی در حال اجرا در مدارس ابتدایی کشور، قرار گیرد.

۱. با توجه به اینکه از نظر معلمان ابتدایی، اجرای ارزشیابی کیفی – توصیفی باعث کاهش انگیزه در دانش‌آموزان پرتلاش و کاهش میزان یادگیری عمیق و معنادار شده است در این خصوص پیشنهاد می‌شود تدابیر لازم برای درنظر گرفتن تفاوت‌های فردی در ارزشیابی و رعایت اختلاف یادگیری در ارزشیابی به خصوص در بین دانش‌آموزان زرنگ، اتخاذ شود.
۲. با توجه به شکل‌گیری ذهنیت منفی و فضای بی‌اعتمادی نسبت به طرح ارزشیابی کیفی- توصیفی پیشنهاد می‌گردد تا ضمن مطالعه‌ای جامع، به منظور کاهش آثار منفی ناشی از اجرای طرح بر عملکرد دانش‌آموزان و معلمان، از طریق آموزش‌های نگرش محور، نسبت به اصلاح ذهنیات معلمان، والدین ودانش‌آموزان به ویژه توانمندسازی آن‌ها در اجرای موثر این برنامه، تدابیر لازم اندیشیده شود.
۳. باتوجه به نامفهوم بودن نتایج و ابزارهای ارزشیابی کیفی- توصیفی پیشنهاد می‌شود در این خصوص تحقیقی جامع صورت گیرد و علت نامفهوم بودن ابزارهای ارزشیابی کیفی – توصیفی شناسایی و نسبت به آموزش‌های دقیق برای معلمان و والدین در خصوص هدف، مفهوم، چرایی و چگونگی ارزشیابی کیفی- توصیفی اقدام شود.
۴. به مسئولین محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در بازنگری و اصلاح برنامه ارزشیابی کیفی – توصیفی به نظرات معلمان در خصوص معایب این طرح توجه جدی کنند
۵. باتوجه به اینکه معلمان ابتدایی، ارزشیابی کیفی- توصیفی را برای بعضی از دروس از جمله تربیت بدنی و هنر و انشا مناسب است، پیشنهاد می‌شود در این خصوص پژوهش‌های مختلف صورت گیرد و امکان‌سنجی ارزشیابی کیفی- توصیفی برای این دروس و اجرای ارزشیابی نمره‌ای برای دروس دیگر صورت گیرد.

منابع و مآخذ

بازرگان، عباس(۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.

پیرکمالی، محمدعلی؛ مومنی مهمویی، حسین؛ پاک‌دامن، مجید(۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی(دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، دوره دهم، شماره۱۰(پیاپی،۳۷)، ۱۳۵-۱۲۳

حاج باقری، ادیب؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش(۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: مرکز نشر بشری.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

حسنی، رفیق(۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره۷، ص۶۰-۳۳.

حسنی، محمد و کاظمی، یحیی(۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات آثار معاصر.

خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان و بهرامی، مسعود(۱۳۹۴). تحلیل ادارک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی کیفی – توصیفی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره۱۲، ۱۵۲-۱۲۱.

خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا(۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح توصیفی در برخی مناطق کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره بیست و دوم، شماره۴، ۱۴۷-۱۱۷.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش(۱۳۸۷). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

زحمتکش، طاهره؛ یاری دهنوی، مراد و ابراهیمی شاه آبادی، فاطمه(۱۳۹۵). پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از منظر معلمان ابتدایی با تاکید بر آثار اخلاقی آن، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره ۲، ۱۱۸-۱۰۱.

زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس و میرشاه جعفری، سیدابراهیم(۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، فصلنامه برنامه ریزی درسی – دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره۲۵، ۵۲-۳۹.

سواری، کریم و نیسی، عبدالکاظم(۱۳۹۳). شناسایی نقاط ضعف طرح ارزشیابی توصیفی، مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره‌ی ششم، سال ۲۱(شماره‌ی ۲)، ص ۱۵۶-۱۳۹

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن(۱۳۹۳). تحلیل پدیدارشناسانه ادارک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی، فصلنامه پژوهش در نظام آموزشی، سال نهم، شماره ۳۱، ۶۵-۲۵.

عابدی، حیدرعلی(۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده شناسی در علوم بالینی، فصلنامه راهبرد، دوره نوزدهم، شماره ۵۴، (ویژه پژوهش های کیفی)، ۲۲۴-۲۰۷.

عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ ادری، رحیم(۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر همدان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره هشتم، شماره ۳۰، ۵۲-۳۱.

گنجی، کامران(۱۳۸۹). بررسی و تحلیل پرسش‌های شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سما دانشگاه آزاد اسلامی، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، دوره ششم، شماره ۱، ۱۳۰-۱۰۹.

محمدی، دل‌آرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف(۱۳۹۷). تجارب دانش‌آموزان پسر ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی، دوفصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی، سال ششم، شماره۱۱، ۳۰-۵

ملایی نژاد، اعظم(۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره یازدهم، شماره۴۴، ۶۲-۳۳.

میرزامحمدی، محمد حسن(۱۳۹۰). بررسی موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان زنجان و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت آن، طرح پژوهشی، سازمان آموزش وپرورش استان زنجان.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و درخشنده، سعید سیف(۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی – توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه آموزش و ارزشیابی، دوره سوم، شماره ۱۲، ۱۵۲-۱۴۳.

نیک‌پور، مریم؛ عزیزی شمامی، مصطفی و صالحی‌عمران، ابراهیم(۱۳۹۷). بررسی چالش‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی در استان مازندران، پایان نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندارن، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی.

وکیلی، نجمه و امینی، علی(۱۳۸۹). بررسی موانع آموزشی شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش منطقه هلیلان در استان ایلام در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره اول، شماره۴، ۲۰۲-۱۸۳.

Araghieh, A., Barzabadi, F. N., Behjati, A.F., & NaderiZadeh, G., (2011)**. The role of teachers in the development of learning opportunities**. Procedia Social and Behavioral Sciences, 22, pp. 311-317.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

Ediger, M. (2000). **Qualitive assessment tversus measurrement of student achievement**. ERIC document Reproducation service N. Ed44, v 157

Lee, G. (2011). **Holistic Assessment (HA) in Primary Schools**. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.

Liu, X. (2012). **Essentials of Science Classroom Assessment**. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.

El-Kafafi, S. (2012). **Assessment: the road to quality learning**, World Journal of Science, Technology and Sustainable Development, Vol. 2 Iss: 2, pp.22 – 117

OECD (2011). "**Education and skills**", in OECD, Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence, OECD Publishing.doi: 119177762772264115257-21-en

Pavri, S. (2012). **Effective Assessment of Students**; Determining Responsiveness to Instruction. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.

Sindelar, N. W. (2011). **Assessment-powered teaching**. Corwin, A Sage Company.

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]

Phenomenology of the experiences of elementary teachers from the full implementation of the qualitative-descriptive evaluation program

Abstract

The aim of this research is to attain primary teachers' experiences regarding the full implementation of descriptive- qualitative evaluation plan in primary schools. In order to better understanding the phenomenon of descriptive- qualitative evaluation, the present study was carried out in the qualitative method and in the type of Phenomenological with purposeful sampling and through semi-structured interviews with 12 teachers by the experience of the implementation of the plan in all six grades of elementary school. Data collection tool was semi-structured interviews being carefully recorded in the same session, and being reviewed with participants and, if approved, it will be accepted. Data analysis was carried out based on Kaiser' seven-step model. Deep analysis of narratives of teachers would identify and classify six advantage "dynamiting process of evaluation", "logical reduction in stress and boosting confidence", "matching with the original criteria of the evaluation ", "solving the problem of failing", "developing the skills of judgment" " enhancing the spirit of cooperation" and seven weakness points " of reduction the incentive for talented students", " time limitation", "lack of concepts and results of descriptive evaluation", "disregarding the status of teachers", "shaping the mentality of mistrust", " lack of necessary equipment, "and deep and meaningful learning loss". Findings show that interviewed teachers experienced positive and negative consequences from effects of implementation of descriptive- qualitative evaluation plan and totally face to different challenges in implementing the plan in which the present article regards them.

Keywords: teachers' experience, descriptive Evaluation, Phenomenology

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

[DOI: 10.52547/erj.6.38.60]