Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.15 (8); 2020, 193-228

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۵، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ۲۲۸-۱۹۳

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدایی [۱]

The Challenges of Implementing Descriptive Evaluation for Mathematics at the Elementary School from Teachers' Perspective

مرتضی مرتضوی[۲]، دکتر زهرا گویا[۳]،دکتر حسن ملکی[۴]، دکتر سهیلا غلام آزاد[۵]

چکیده : هدف این پژوهش، تبیین چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی برای درس ریاضی در دوره ابتدائی بود که با رویکرد کیفی و روش پدیدارنگاری انجام شد و در آن، ۲۴ معلم داوطلب دوره ابتدائی شرکت کردند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، یک جلسه هم‌اندیشی و یادداشت‌های میدانی و تعامل بین پژوهشگران جمع‌آوری شد. این کار، به قصد مثلثی‌سازی (همسوسازی) جهت اعتبار داده‌ها و اعتماد یافته‌ها انجام شد. پس از چند مرحله کاهش نظام وار داده‌ها، چالش‌های شناسایی شده در چهار مقوله اصلی «چالش‌های سیاست‌گذاری»، «چالش‌های اجرایی – آموزشی»، «چالش‌های مفهومی» و «چالش‌های فرهنگی – اجتماعی» برچسب‌گذاری شدند. نتیجه‌گیری این پژوهش، ارائه تصویر روشن‌تری از چگونگی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از دید معلمان دوره ابتدایی است که مجریان اصلی آن هستند و ضرورت دارد سیاست-گذاران، برای رویارویی اصولی با این چالش‌ها، چاره‌اندیشی نمایند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ریاضیِ دوره ابتدائی، چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی

M. Mortazavi (Ph.D), Z. Gooya (Ph.D), H. Maleki (Ph.D), S. GholamAzad (Ph.D),

Abstract: The present study aimed at identifying the challenges of "descriptive evaluation" program launched by the Ministry of Education in Iran in 2004, nationwide. The research was designed through employing qualitative approach and phenomenography to better understand the challenges which elementary teachers had with evaluation of "mathematics" as one of the subject matters. The participants of the study included 24 elementary teachers who voluntarily participated in this study. The data were collected through semi-structured interviews, a focus group and researchers' field notes and their interactive discussions about interviews and focus group. Four main categories of challenges were identified, including policy- making, executive- education, conceptual and social- cultural. It is concluded that a clearer picture of challenges that elementary teachers encounter with this program while teaching mathematics needs to be presented. It is necessary for policy-makers and planners to find more rational solutions for these challenges.

Keywords: descriptive evaluation, mathematics at the elementary school, challenges of implementing descriptive evaluation.

---

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با موضوع "تبیین چالش ها و راهکارهای اجرائی برای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدائی" در دانشگاه علامه طباطبائی تهران است..- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۷

۲. دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی و روان شناسی،دانشگاه علامه طباطبائی. رایانامه: mm1359584@yahoo.com

۳. استاد ، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی. رایانامه: zahra_gooya@yahoo.com

۴. استاد گروه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی. رایانامه: malaki_cu@yahoo.com

۵. استادیار پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش. رایانامه: soheila_azad@yahoo.com

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه

هم سو با تغییرات رویکردی نسبت به ارزشیابی پیشرفت تحصیلیِ پایانی و بیشتر کمّی و پیشنهاد ارزشیابی مستمر از یادگیری، در ایران نیز این رویکرد مورد توجه واقع شد. بدین سبب از سال ۱۳۸۱، چند پژوهش در سطح ملی شروع شد تا برای اجرایی شدن این رویکرد در دوره ابتدائی که نام آن «ارزشیابی توصیفی» گذاشته شد، امکان‌سنجی شود (بیرمی‌پور، ۱۳۹۰). پس از اتمام آن طرح‌ها، مقدمات اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مقیاسی محدود فراهم شد و در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱، این طرح در استان‌های سیستان و بلوچستان، اصفهان، زنجان، شهر تهران و آذربایجان شرقی، اجرای آزمایشی شد (اصلان‌پور، ۱۳۹۱). بعدازآن، با جمع‌بندی نتایج اجراهای آزمایشی و رفع مشکلات، درنهایت از سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸، ارزشیابی توصیفی در تمام مدارس ابتدائی در سطح ملی، به اجرا گذاشته شد.

در حال حاضر و باوجود گذشت بیش از ۱۵ سال که از اجرای این طرح می‌گذرد، شواهد نشان می‌دهند که انتظارهای پیش‌بینی‌شده از آن طرح، برآورده نشده‌اند (بهاء لو و گویا، ۱۳۹۸). با این توجیه، برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان ابتدائی جهت آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی همچنان ادامه دارد و کتاب‌های متعددی برای استفاده معلمان، چاپ می‌شود (غفاری و گویا، ۱۳۹۳). در این مقاله، نتایج بخشی از یک پژوهش بزرگ‌تر ارائه‌شده که هدفش، بررسی چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی از دید مدرسان این دوره‌ها و معلمان دوره ابتدائی بود. این پژوهش کمک کرد تا پس از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، چهار مقوله جدا از هم و درعین‌حال به‌هم‌پیوسته شناسایی شدند که پس از اشاره به پیشینه این رویکرد و معرفی روش تحقیق، به ارائه آن‌ها پرداخته می‌شود.

پیشینه ارزشیابی توصیفی

بقا و پویایی هر جامعه، درگرو کیفیت نظام آموزشی آن در سطح ملی و بین‌المللی است و حفظ و ارتقای کیفیت، نیازمند ایجاد شرایط مناسب، برای غنی‌سازیِ فرآیند یاددهی - یادگیری معنادار، عمیق و مستمر به‌ویژه در دوره ابتدائی است

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

(پاوری[1]،۲۰۱۲، صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). رویکردهای جدید به ارزشیابی که بر دیدگاه‌های شناختی ساخت‌وسازگرا و اجتماعی – فرهنگی استوار است (لوند[2]، ۲۰۰۸)، ارزشیابی را به‌عنوان یک فعالیت اجتماعی در نظر می‌گیرند که با فرایند یاددهی– یادگیری درهم‌تنیده است، حامی یادگیری دانش‌آموزان است و تدریس معلم را به‌طور مستمر، بهبود می‌بخشد. دیدگاه‌های نو در ارزشیابی کلاسی، بر استفاده طیف وسیعی از راهبردها، ابزارها و روش‌های ارزشیابی و فراهم کردن فرصت‌های متعدد برای بروز خلاقیت و افزایش یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است و بر بازخورد تکوینی و پیوسته و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیندهای ارزشیابی، تأکید دارد (بروکهارت[3]، ۲۰۰۳؛ شورای ملی معلمان ریاضی[4] آمریکا، ۲۰۱۴).

به تعبیر گاردنر[5] (۲۰۱۲)، این تغییر رویکرد باعث شد تا تلاش‌های فراوانی در نظام‌های آموزشی دنیا، برای تدوین روش‌های جایگزین برای ارزشیابی یادگیری ریاضی دانش‌آموزان صورت گیرد که علاوه بر نتیجه یادگیری و مهارت‌های حل مسئله، بلکه بر فرآیند انجام تکلیف‌ها توسط دانش‌آموزان نیز، متمرکز شود. قبلاً هم کولم[6] (۱۹۹۴) در دفاع از ارزشیابی تکوینی ابراز داشته بود که با ارزشیابی درهم‌تنیده با تدریس و یادگیری، معلمان می‌توانند با طراحی تکلیف‌های مناسب، درک ریاضی و بدفهمی‌های آنان را فراتر از ظرفیت آزمون‌های سنتی که عمدتاً بر مهارت‌ها و رویه‌های محاسباتی متمرکزند، شناسایی کنند و هم‌زمانیِ معرفی رویکردهای تکوینی به ارزشیابی ریاضی، و تمرکز بسیاری از فعالیت‌های یاددهی – یادگیری ریاضی بر حل مسئله به‌عنوان هدف، فرآیند و مهارت، فرصت مناسبی ایجاد کرد تا بتوان توانایی‌های حل مسئله دانش‌آموزان را واقع‌بینانه‌تر ارزیابی کرد. دانش‌آموزان موقع درگیرشدن با مسئله و ساختن و بازسازی

[1] .Pavri
[2] . Lund
[3] . Brookhart
[4] . National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)
[5] . Gardner
[6] . Kulm

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دانش خود، امکان نشان دادن ایده‌های ریاضی خویش را پیدا می‌کنند (فن‌دِ وال[1] و همکاران، ۲۰۰۹). استفاده از رویکردهای تکوینی در ارزشیابی در دوره آموزش ابتدائی که شروع آموزش رسمی کودک است و درس‌ها ارتباط معنادارتری باهم دارند و یک معلم مسئول تدریس همه آن‌هاست، ازنظر اجرایی امکان‌پذیرتر است (هاندریچ[2] و همکاران، ۲۰۱۵.)

به دلیل اهمیت این رویکرد به ارزشیابی یادگیری در دوره ابتدائی، پژوهش‌های بسیاری در جهان انجام‌شده است. در این بخش، مروری اجمالی به پیشینه پژوهشی این موضوع از جهات گوناگون می‌شود.

به گفته لومدی[3] (۲۰۱۳)، درک نکردن و تفسیر نادرست اهداف ارزشیابی تکوینی، نیازمند به زمان بیشتری برای جمع‌آوری شواهد و مستندسازی هنگام ارزشیابی، غلبه باورهای سنتی معلمان بر درک و فهم آنان و تأثیر آن‌ها بر نحوه قضاوتشان در مورد یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس، ساختار مدرسه و بالاخره ناخرسندی و مقاومت معلمان در برابر سیاست‌ها و دستورالعمل‌های تجویزی، همگی از عوامل بازدارندگی و عدم موفقیت در اجرای انواع ارزشیابی‌های درهم‌تنیده با تدریس و یادگیری هستند. علاوه بر این‌ها، هایتینک[4] و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود، دریافتند که یکی از مشکلاتی که مانع اجرای موفق ارزشیابی تکوینی می‌شود، دانش کم معلمان و عدم مهارت‌های حرفه‌ای آن‌ها در ارزشیابی برای یادگیری است. درواقع، این یافته‌ها نشان دادند که معلمان نقش کلیدی در موفقیت یا عدم موفقیت این نوع ارزشیابی‌ها دارند و یکی از اصلی‌ترین عوامل اثرگذار بر ارزشیابی‌های نوین هستند. بدین سبب، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر با محوریت معلمان و بررسی این موضوع از جهات مختلف، برجسته‌تر شد و محققان به بررسی عمیق‌تر آن پرداختند. در این راستا، پژوهش ویلی و

[1] . Van de Walle
[2] . Hondrich
[3] . Lumadi
[4] . Heitink

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

لیون[1] (۲۰۱۵) نشان داد که عدم توانایی معلمان برای اظهارنظر در مورد عملکرد دانش-آموزان و درنتیجه ناتوانایی آنان در دادن بازخورد کیفی مناسب که بتواند تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد، از دلایل کم‌رغبتی و گاهی مقاومت ایشان در برابر ارزشیابی‌های تکوینیِ نوین است. از این گذشته، سیمپسون[2] (۲۰۱۶) به این نتیجه رسید که آماده نبودن معلمان برای اجرای موفقیت‌آمیز ارزشیابی تکوینی، به سه عاملِ کافی نبودن دانش لازم در این حوزه، در دسترس نبودن منابع لازم و نداشتن اعتمادبه‌نفس کافی برای استفاده از ارزشیابی‌های معتبر در کلاس درس بستگی دارد. در مطالعهٔ دیگری نیز، جانسون، ساندرگِلد و والتون (۲۰۱۹)، دریافتند که معلمان، ارزشیابی تکوینی را بیشتر به عنوان یک کار اضافی در کلاس در نظر می‌گیرند و کمتر آن را به-عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش به حساب می‌آورند و این نگاه، یکی از موانع اجرای شیوه‌های ارزیابی تکوینی در کلاس درس است.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز در رابطه با موانع اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدائی در ایران، به‌طور چشمگیری با یافته‌های تحقیقات انجام‌شده در سطح بین-المللی سازگار است. برای نمونه، خصالی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۴) دریافتند که «افت شدید انگیزه در دانش‌آموزان پرتلاش، نامفهوم بودن گویه‌های ارزشیابی، نامفهوم و نامأنوس بودن نتایج ارزشیابی برای دانش‌آموزان و والدین، زیر سؤال رفتن شأن معلم به‌عنوان ارزیاب و کم‌سوادی دانش‌آموزان با توجه به نوع ارزشیابی»، مشکلات جدی در برابر ارزشیابی توصیفی ایجاد نموده‌اند.(ص،۱۲۸). از این گذشته، پژوهش صالحی، گوران و جوادی پور (۱۳۹۷)، ضمن تأیید یافته‌های پژوهش اشاره‌شده، نقش عامل «کم‌توجهی به جایگاه معلم و قرار گرفتن معلم در جایگاهی ضعیف در مقایسه با ارزشیابی سنتی»، «ذهنی بودن ارزشیابی در دروس کتبی و شفاهی» و «نبودن نظارت و پیگیری کافی»، را برجسته نموده و حسنی(۱۳۹۳) نیز در پژوهش دیگری موانع روشی مانند «عدم دقت ابزارها، وقت‌گیر بودن و نیاز به تمرین برای پر کردن فرم‌ها (ابزارهای

[1] . Wylie & Lyon
[2] . Simpson

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ارزشیابی)»، موانع اجرایی ازجمله «نامناسب بودن فضا و امکانات مدرسه برای اجرا و عملیاتی کردن طرح (جوّ کلاسی)»، عوامل تجهیزاتی نظیر «نیاز به تدارکات و همچنین تمهیداتی در جهت اجرای بهتر طرح (تدارکات)» و سرانجام همکاریِ نکردن والدین با طرح به دلیل «عدم توجیه و ناآگاهی والدین که باعث سردرگمی و در پی آن ایجاد انتظارات نابجا در آن‌ها شده است (نگاه والدین)» را شناسایی نموده و برشمرده است. افزون بر این‌ها، ضعف اطلاعات و دانش کلی و غیرعملیاتی معلمان درباره ارزشیابی توصیفی (زاهدبابلان و همکاران، ۱۳۹۱)، و عدم درک درست معلمان از ارزشیابی توصیفی و چگونگی استفاده ازآن‌جهت ارتقای جریان یاددهی – یادگیری ریاضی (غفاری،۱۳۹۳)، از دلایل عدم موفقیت اجرای این طرح شناخته شد.

البته هدف اکثر پژوهش‌های انجام‌شده، شناسایی کاستی‌ها، نقاط ضعف و پیامدهای منفی فهرست شده برای اجرای طرح‌های ارزشیابی توصیفی بوده، و اغلب به‌صورت کلی و نه در درس خاص ریاضی و از جنبه‌های دیگر، به ارزشیابی توصیفی پرداخته‌اند. لذا با توجه به اهمیت یادگیری عمیق ریاضی به‌عنوان یکی از اهداف اساسی دوره ابتدائی و ارزشیابی کیفیِ متناسب با آن، همچنین شکاف شدید بین آرمان‌های نظری سیاست‌گذاران و تأکیدات اسناد بالادستی ارزشیابی توصیفی با آنچه درصحنه عمل واقعی دیده می‌شود، انجام پژوهشی که در آن، به بررسی ارزشیابی توصیفی در حوزه یادگیری درس ریاضی دوره ابتدائی از دیدگاه معلمان و مدرسان دوره‌های آموزشی برای معلمان بپردازد، ضروری است. افزون بر این‌ها، سلیقه‌ای عمل کردن معلمان، ایجاد فرصت برای معلمان کم انگیزه، دخالت مدیریت‌ها در ارزشیابی (امینه‌محبی و صابری، ۱۳۹۸) و دانش ناکافی معلمان درباره هدف‌ها، رسالت و روش‌های ارزشیابی توصیفی جهت ارتقای جریان یاددهی – یادگیری (صالحی، قربانخانی و مقدم‌زاده، ۱۳۹۸)، از دلایل عدم موفقیت اجرای این طرح شناخته شد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، بخشی از یک پژوهش وسیع‌تر است که باهدف تبیین چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی انجام شد. با توجه به هدف تحقیق و ضرورت آشنایی با تجربه‌ها و دیدگاه‌های معلمان و در حقیقت، «تجربهٔ زیسته» آنان و امکان توصیف عمیق آن‌ها، از روش پدیدارنگاری که در پارادایم روش‌های تحقیق کیفی است، استفاده شد. موضوع پدیدارشناسی و پدیدارنگاری، شناخت «پدیده» است و ابزار و بستر این شناخت، «تجربه‌های زیسته» افراد است و هر دو، دارای ویژگی‌های «رابطه‌ای[1]»، «تجربی»، «محتوا- محور[2]»ی و «کیفی» هستند (مارتن، ۱۹۸۱). با این حال، تمایز این دو روش در این است که هدف پدیدارشناسی به‌عنوان یک رویکرد بیشتر فلسفی، شناخت معنا و ساختار یک پدیده است، در صورتی که دغدغه پدیدارنگاری، شناخت تصوراتی است که افراد از دنیای اطراف خود دارند (ریچاردسون، ۱۹۹۹). در واقع، پدیدارنگاری به دنبال آشکار کردن راه‌های به لحاظِ کیفی متفاوتی است که مردم پدیده‌های گوناگون دنیای اطراف خود را می‌بینند، تجربه می‌کنند، می‌فهمند و مفهوم-سازی می‌کنند» (مارتن، ۱۹۸۸، ص. ۱۱، نقل شده در گویا، آگاه و فدایی، ۱۳۹۲). بدین سبب مارتن (۱۹۸۸) در یک پژوهش پدیدارنگاری که روشی تجربی و مستمر است، دسترسی به داده‌های غنی و با جزییات نظیر توصیفِ مصاحبه‌ها را از جمله قوی‌ترین ابزار می‌داند که از دیدگاه وی، ارائه آن‌ها در یک گزارش پژوهشی، ضروری است. علاوه بر این، مارتن علاوه بر این، مارتن (۱۹۸۶ و ۱۹۸۸، نقل شده در لارسن و هولستروم[3]، ۲۰۰۷) پدیدارشناسی را شناخت «تجربه‌های آنی[4]» افراد می‌داند و

[1] Relational
[2] Content- based
[3] Larsson Holmström
[4] Immediate Experience

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پدیدارنگاری را به تفکر و تصورات مفهومی و تجربی و تجربه‌های زیسته افراد نسبت می‌دهد و تمرکز پدیدارنگاری را شناخت و توصیف روابط بین فرد و جنبه‌های مختلف دنیای اطرافش می‌داند؛ روابطی که در تجربه‌های آنی، تفکرات مفهومی یا رفتار فیزیکی فرد، بروز داشته یا نداشته باشد.

در این پژوهش، ۲۴ معلم دوره ابتدایی شرکت کردند. برای دعوت از معلمان، با راهبران آموزشی ناحیه‌های آموزش‌وپرورش شهر تهران مشورت شد و در جلسه‌ای با حضور معلمان، پس از توضیح راجع به طرح پژوهشی و اطمینان دادن به آنان که محرمیت‌شان محفوظ خواهد ماند، ۲۴ معلم شاغل به تدریس در شهر تهران، داوطلب شرکت در این پژوهش شدند. جدول شماره ۱ ، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

شرکت‌کننده	جنسیت		سابقه تدریس	میزان تحصیلات	پایه تدریس شرکت‌کننده	جنسیت		سابقه تدریس	میزان تحصیلات	پایه تدریس
	زن	مرد				زن	مرد			
۱	*		۲۵	کارشناسی	اول		*	۸	کارشناسی	سوم
۲	*		۱۸	کارشناسی	اول		*	۲۲	کارشناسی	چهارم
۳	*		۱۲	کارشناسی	اول	*		۱۶	کارشناسی	چهارم

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شرکت‌کننده	جنسیت		سابقه تدریس	میزان تحصیلات	پایه تدریس
	زن	مرد			
۴	*		۶	کارشناسی	اول
۵	*		۱۰	کارشناسی	دوم
۶	*		۸	کارشناسی	دوم
۷	*		۵	دکتری	دوم
۸		*	۲۴	کارشناسی	سوم
۹	*		۲۳	کارشناسی	سوم
۱۰	*		۱۶	کارشناسی	سوم

شرکت‌کننده	جنسیت		سابقه تدریس	میزان تحصیلات	پایه تدریس
	زن	مرد			
۱۶	*		۲	کارشناسی	چهارم
۱۷		*	۲۶	کارشناسی	پنجم
۱۸	*		۱۳	کارشناسی	پنجم
۱۹	*		۱۲	کارشناسی	پنجم
۲۰		*	۲	کارشناسی	پنجم
۲۱	*		۲۰	کارشناسی	ششم
۲۲	*		۱۶	کارشناسی	ششم

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شرکت‌کننده	جنسیت		سابقه تدریس	میزان تحصیلات	پایه تدریس شرکت‌کننده	جنسیت		سابقه تدریس	میزان تحصیلات	پایه تدریس
	زن	مرد				زن	مرد			
۱۱	*		۱۲	کارشناسی	سوم ۲۳		*	۱۴	کارشناسی	ششم
۱۲	*		۱۲	کارشناسی	سوم ۲۴	*		۶	کارشناسی	ششم

داده‌های این پژوهش، از طریق یک جلسه هم‌اندیشی، مصاحبه‌های انفرادیِ حضوری با معلمان در مدرسه‌هایی که مشغول به تدریس بودند و یادداشت‌های میدانی مصاحبه-کنندگان جمع‌آوری شد. در چند مورد هم که امکان حضور میسر نشد، مصاحبه به‌صورت تلفنی انجام شد[1]. همچنین با اجازه افراد شرکت‌کننده، همه مصاحبه‌ها ضبط شنیداری شد. زمان هریک از مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۹۰ دقیقه بود. بعد از ضبط شنیداری تمام مصاحبه ها، متن آن‌ها پیاده شد و پس از اولین مرحله کاهش نظام‌وار مصاحبه‌ها، نکات کلیدی هر مصاحبه برای مقوله‌بندی‌های بعدی استخراج شدند و ابهام‌های ایجادشده برای پژوهشگران، مشخص شد تا در جلسه هم‌اندیشی، موردبحث قرار گیرند.

پس از تجزیه‌وتحلیل اولیه مصاحبه‌ها، یک جلسه هم‌اندیشی (گروه کانونی) با حضور هفت معلم دوره ابتدائی تشکیل شد که یک نفر از آن‌ها، از مدرسان استانی ارزشیابی توصیفی بود. در این جلسه علاوه بر پژوهشگر و یکی از استادان راهنما، مسئول دوره-های کشوری ارزشیابی توصیفی نیز حضور داشتند و جلسه در مکانی آرام و بدون

[1] رضایت شفاهی معلمان ملاک قرار گرفت و فرم رضایت‌نامه کتبی گرفته نشد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

رفت‌وآمد تشکیل شد و کمی بیش از دو ساعت به طول انجامید. در ابتدای جلسه پژوهشگر و استاد راهنما، هدف از پژوهش و سؤال اصلی آن را مطرح نمودند. سپس هرکدام از شرکت‌کنندگان بنا بر تجربه‌های خویش، به بیان مشکلات، موانع و چالش‌های اجرایی ارزشیابی توصیفی پرداختند. هر زمان که ممکن بود بحث‌ها حاشیه-ای شود، با طرح سؤال‌های جدید، جلسه به سمت موضوع پژوهش که شناخت چالش-های اجرایی ارزشیابی توصیفی بود، هدایت می‌شد تا تمرکز اصلی حفظ شود. بعد از پیاده‌کردن متن جلسه هم‌اندیشی، سه مصاحبه انفرادی دیگر انجام شد و به دلیل آن‌که به داده‌های قبلی چیزی اضافه نکرد، انجام مصاحبه‌ها متوقف شد و کار تجزیه‌وتحلیل داده‌ها و رسیدن به مقوله‌های اصلی، شروع شد. همچنین برای اعتبار داده‌ها و یافته‌ها، پژوهشگران در چندین جلسه، گفت‌وگوهای نقادانه باهم داشتند و به‌خصوص موقع تفسیر داده‌ها، بارها متن مصاحبه‌ها را زیرورو کردند و مصاحبه‌های ضبط‌شده را باهم گوش دادند تا بالاخره، به برداشت‌های مشترک رسیدند که در این مقاله، گزارش آن ارائه می‌شود. این فعالیت‌ها، ضامن اعتماد[1] به پژوهش و اعتبار یافته‌ها شد.

یافته‌ها

در تحلیل داده‌های پدیدارنگاری، یافته‌ها از تمرکز بر گوناگونیِ تجربه‌های افراد از یک پدیده به‌دست می‌آیند، زیرا یک دنیای واقعی «در آنجا» و یک دنیای ذهنی «در اینجا»، وجود ندارد، بلکه به همان صورتی که توسط افراد تجربه می‌شود و از طریق یک رابطه درونی بین «آنجا» و «اینجا»، شکل می‌گیرد. تبیین این تجربه‌ها، به پژوهشگران کمک کرد تا با مقایسه، مقابله و بررسیِ موشکافانه آن‌ها، بتوانند مرحله به مرحله، مقوله‌های اصلی را بسازند (استنفِرس- هِیز، هال و دالگرن، ۲۰۱۳). در این مطالعه، شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها و جلسه هم‌اندیشی، به شرح تجربه‌هایشان در مواجهه با ارزشیابی توصیفی و طرح مشکلات جدی خود و چالش‌های اجرایی طرح به‌طور عام و درس ریاضی به‌طور خاص، پرداختند. پس از تمام شدن مراحل کاهش داده‌ها، تبادل نظر و

[1] . Trustworthiness

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

گفت‌وگوهای بازتابی و منتقدانه و متوالی بین پژوهشگران صورت گرفت تا اطمینان حاصل شود که تفسیرهای انجام شده، مستخرج از داده‌ها بوده و معتبر هستند. با طی این فرایند، دسته‌بندی نهاییِ تفسیرهای مبتنی بر داده‌ها صورت گرفت (سین[1]، ۲۰۱۰) و چالش‌های ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان، در چهار مقوله کلی قرار گرفت که در این بخش، ارائه می‌شوند. همان‌طور که در رویکرد پدیدارنگاری مرسوم است، مقوله‌ها «کشف» نشدند و توسط پژوهشگران و از درون داده‌ها، شکل گرفته و «ساخته» شدند (استنفِرس- هِیز، هال و دالگرن، ۲۰۱۳). در این مقاله، نقل‌قول‌ها «معرف» هستند مگر آن‌که بر تمایز آن‌ها تأکید شده باشد.

مقوله اول: چالش‌های سیاست‌گذاری

آنچه که در این مقوله آورده شده، مشکلات و چالش‌های مطرح‌شده توسط شرکت-کنندگان است که پس از تجزیه‌وتحلیل‌ها، معلوم شد ریشه در سیاست‌گذاری‌ها دارند. بدین ترتیب آن‌ها در یک مقوله با عنوان «چالش‌های سیاست‌گذاری» قرار گرفتند.

یکی از چالش‌های اصلی شرکت‌کنندگان در رابطه با ارزشیابی توصیفی، مشکلات اجرایی آن است که به گفته آنان، باوجود برگزاری دوره‌های آموزشی متعدد، همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. مصاحبه‌شوندگان با تأیید این‌که برای آن‌ها دوره‌های آموزشی گذاشته‌شده و هرکدام ساعت‌ها وقت برایش گذاشته‌اند، ولی درمجموع، از کیفیت آن دوره‌ها راضی نبودند. معلمان از این‌که بارها مباحث عمومی در دوره‌ها ارائه‌شده، ولی به مصداق‌ها توجه نشده بود، ناراضی بودند. برای مثال، بسیاری از آن‌ها ابراز داشتند که «ما هیچ آموزشی در مورد انواع روش‌های ارزشیابی، مخصوصاً در درس ریاضی ندیدیم» و تأکید کردند که «فقط بر اساس تجارب قبلی، خواسته‌های توصیفی را انجام می‌دهیم». این نکته جای تأمل زیاد دارد زیرا عملاً، اثربخشی دوره‌ها را به چالش می-کشد و نشان می‌دهد که سنگینی «خواسته‌های توصیفی» به‌قدری زیاد است که معلمان، خود را در برابر آن بی‌دفاع دیده و چون مجبور به انجام آن هستند، با کمک گرفتن از «تجارب قبلی» خود، آن انتظارها را برآورده می‌کنند، زیرا آنان «به‌درستی در مورد

[1] Sin

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ماهیت ارزشیابی توصیفی»، توجیه نشده‌اند. البته تنها ۳ نفر زمان اختصاص‌یافته به دوره-ها را «ناکافی» دانستند که بازهم علت آن را «عمومی» بودن آموزش‌ها عنوان کردند. به گفته آن‌ها، «فقط ۲۴ ساعت دوره برای ما گذاشتند که بیشترش به صحبت‌های کلی گذشت و تنها کلیت ارزشیابی توصیفی گفته شد و مدرس دوره به‌درستی توجیه نبود و ما را هم توجیه نکرد. هر چه از مسئولین دوره تقاضای ساعات بیشتری برای یادگیری ابزارها و نمونه کارها خواستیم، گفتند محدودیت ساعت ضمن خدمت داریم و خودتان مطالعه کنید». درصورتی‌که این دلیل برای دوره‌هایی که هدفشان توانمند کردن معلمان برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بوده، قانع‌کننده نبوده است، به‌خصوص وقتی‌که ایشان، به‌طور مشخص نیازمند «یادگیری ابزارها» و دیدن «نمونه کارها» بودند. این در حالی است که ازنظر آنان، در این دوره‌ها «به معلم آموزش عملی ندادند. هر چه گفتن فقط به‌صورت شعار بود و بلندپروازانه!» و در رابطه با آموزش‌های عملی، نظرشان این بود که در این دوره‌ها، «نسخه عملکردی برای سنجش مهارت‌های ریاضی در ارزشیابی توصیفی و آموزش آن، تدارک دیده نشده» و از این بحث نتیجه گرفتند که «تمرکز اصلی دوره‌ها، بیان ارزشیابی توصیفی بود نه آموزش و تمرین عملی آن».

معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، چالش‌های مربوط به به‌کارگیری ابزارهای تعریف‌شده در ارزشیابی توصیفی و همچنین ناآگاهی در خصوص ارزش‌گذاری تکلیف‌ها و حل مسئله دانش‌آموزان را ناشی از عدم تسلط آموزشگران بر ابزارها و روبریک‌های ارزشیابی توصیفی می‌دانستند. این نمونه، معرّف است که «چطوری از ما انتظار دارید بلد باشیم درحالی‌که آموزشگری که به ما ارزشیابی توصیفی را آموزش داد، خودش هیچی در مورد کاربرد دقیق ابزارها نمی‌دانست و معیار نمره‌گذاری و رتبه‌بندی را در مورد تک‌تک درسا مخصوصاً ریاضی توضیح نداد.»

چالش دیگری که شناسایی شد، عدم آموزش چگونگیِ تلفیق روش تدریس و ارزشیابی در دوره‌های برگزارشده بود؛ زیرا دو دوره ارزشیابی توصیفی و دوره ضمن خدمت کتاب‌های تازه‌تألیف ریاضی، مجزا برگزار شدند و روش تدریس کتاب‌های جدید با روش ارزشیابی توصیفی تلفیق نشده بود. بنابراین اکثر معلمان که هر دو دوره را هم

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

گذرانده بودند، همچنان با چگونگی تلفیق ارزشیابی و تدریس ریاضی بیگانه بودند، درحالی‌که طبق آموزش‌های نظری که در مورد ارزشیابی توصیفی داده بودند، ابراز - کردند باوجودی که جدایی تدریس از ارزشیابی، «با روح اهداف ارزشیابی توصیفی»، مغایر است، ولی در طراحی دوره‌های آموزشی، تلاشی برای رفع این مشکل نشده است. به نظر معلمان، «یکی از اشکالات مهم در ارزشیابی اینه که سیستم عملاً ارزشیابی را جدایِ از آموزش و تدریس می‌دانه» و علت را در طراحیِ دوره‌ها دیدند که «مثلاً می‌گن فلانی استاد روش تدریسه و فلانی مدرس ارزشیابی و این یعنی جدایی بین ارزشیابی و تدریس و یادگیری» که این رویکرد را با انتظاری که نظام آموزشی از معلمان دارد، در تقابل می‌دیدند. همچنین از نظر معلمان، آشنا نبودن مدرسان دوره‌ها با فلسفه و ماهیت ارزشیابی توصیفی، از عوامل بی‌اعتمادی نسبت به دوره‌های ضمن خدمت بود. برای مثال، یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار کرد که «این‌قدر ارزشیابی توصیفی به شکل‌های مختلف و عناوین مختلف آموزش داده شده که الان اگر دوره‌ای با عنوان ارزشیابی توصیفی برگزار بشه، کسی استقبال نمی‌کنه. چون به‌درستی مبانی، چرایی، اهداف و چگونگی ارزشیابی توصیفی را آموزش نمی‌دن»، چون «خود مدرس هم درک کاملی» از ارزشیابی توصیفی نداشته و «در دوره‌ها، هر کس به سلیقه و فهم خودش» ارزشیابی توصیفی را معرفی کرده است

مصاحبه‌شوندگان، یکی از مشکلات خود را ناشی از ناهماهنگی بین انتظارهای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدائی با ارزشیابی‌های کمّی که در دوره‌های متوسطه اول و دوم مرسوم است، بیان کردند. به نظر معلمان، ناهماهنگی در ارزشیابی در دوره‌های مختلف تحصیلی، حتی باعث بروز مشکلات فرهنگی بین دانش‌آموزان و خانواده‌ها هم می‌شود و به یک نمونه اشاره کردند که؛

بچه‌ها خواهر و برادرانی دارن که در متوسطه، نمره‌ای کار می‌کنن و این به نوعی دوگانگی در سیستم ارزشیابی است. چطوری بگم؟ وقتی دانش‌آموز میاد خونه می‌بینه که خواهرش حرف از نمره ۲۰ می‌زنه و متوجه می‌شه که بازخوردهای توصیفی در دبیرستان کنار گذاشته می‌شه، توصیفی را ارزیابی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

واقعی نمی‌دونه و همش می‌گه من چند می‌شم؟». به باور آنان، یکی از ریشه-های اصلی چنین نگرانی‌هایی، رسانه‌های ملی هستند که در طول شبانه‌روز، بر طبل نمره و کمیت و رقابت می‌کوبند و «وقتی تو تلویزیون همش تبلیغ می‌کنه که نمره‌هاش همش ۲۰ اِ و دم از نمره می‌زنه، قانع کردن بچه و خانوادش بسیار سخته.

علاوه بر اینها، اساس ارزشیابی توصیفی بر قضاوت معلم نسبت به یادگیریِ دانش‌آموز است و مصاحبه‌شوندگان گِله داشتند که در دوره‌هایی که برای این کار تدارک دیده شده، جایی برای آموزش قضاوت‌کردن به معلمان، پیش‌بینی نشده است. در صورتی که هدف از جمع‌آوری شواهد یادگیری، برای کمک به معلم است تا بر اساس شناخت همه‌جانبه‌ای که از دانش‌آموز پیدا می‌کند، در مورد یادگیری وی قضاوت کند. در حالی که «معلم در ارزشیابی دانش‌آموز، آزادی ندارد و فقط مجری قوانین و دستورالعمل‌هاست». در صورتی که معلم با روش‌های مورد وثوق خود، تلاش می‌کند که از شروع سال تحصیلی، «شناخت کاملی از همه دانش‌آموزان» پیدا نموده و بداند که «در کجا ضعف و در کجا قوت دارند» تا تدریس خود را با چنین شناختی، جلو ببرد و «همین برای قضاوت کردن معلم کافیه». ولی مصاحبه‌شوندگان از این که به جای تمرکز بر تدریس، بیشتر درگیر جمع‌آوری شواهد برای تدریس خود شده‌اند، ناخورسند بودند و چاره‌ای هم نمی‌دیدند زیرا نظام اجرایی مدرسه، از آنها «ثبت در دفتر، پوشه کار، واقعه‌نگاری، فلان و . . . می‌خواد» که «یعنی فشار بر معلم»، ولی انجام « همه این کارها در ارزشیابی توصیفی» خواسته می‌شود و بسیاری از آنان، بدون قانع شدن خود، آن خواسته‌ها را اجابت می‌کنند «تا مدیر را قانع» کنند.

درحالی‌که معلمان باید در کلاس‌های درس به شکل‌های مختلفی از ارزشیابی برای نظارت بر یادگیری دانش آموزان خود استفاده کنند، اغلب آن‌ها از صرف وقت کلاس برای اجرای طرح‌های متعدد از سوی نظام آموزشی گلایه‌مند بودند و اجرای برخی از طرح‌ها را که همسو با نیازها و علایق آن‌ها نیست، مانع به‌کارگیری درست ارزشیابی توصیفی در کلاس درس خود می‌دانستند. همچنین اجرای آن‌ها را نوعی ایجاد رقابت

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بین معلمان تلقی می‌کردند که با اهداف ارزشیابی توصیفی در تضاد است. دراین‌باره چنین بیان کرد: «تکالیف معلمان بیشتر از دانش آموزان است. هرروز یک طرح از اداره میاد و کار جدیدی برای معلم دارند. مسابقه، طرح معلم پژوهنده، درس پژوهی، خوانش خلاق و ... و چون برای این کارها مستندات می‌خواهند، آرامش معلم به هم می‌ریزد و ناچار است کم‌کاری کند؛ و چون انگیزه و پاداشی برای انجام این کارها هم نمی‌دهند، رغبت معلم کم می‌شود. از طرف دیگر یکی از معلمان را به‌عنوان منتخب در نظر می‌گیرند؛ و این یک تضاد است. اگر قرار است هر کس با خودش سنجیده شود چرا در مورد معلمان طور دیگری عمل می‌کنید. در حقیقت ما مدام در معرض بازدید، بخشنامه و اجرای انواع طرح‌ها هستیم و در ارزشیابی بیشتر به توقعات و پاسخگویی به سیستم می‌پردازیم تا هدف اصلی یعنی رشد یادگیری دانش‌آموز.»

بنا به گفته معلمان، در ازای این همه درخواستی که از معلمان دوره ابتدائی وجود دارد و کارشان را سخت‌تر و سخت‌تر می‌کند، حتی یک «سازوکار انگیزشی» هم پیش‌بینی نشده است، جز آن که تب‌وتاب و نگرانی‌شان را افزایش داده باشد. آنان بر این باور بودند که «در ارزشیابیِ دانش‌آموز، این‌قدر فرم پر می‌کنیم که دیگر حساسیتی برای آن‌ها نداریم». این نظر، عمق تبدیل شدن یک آرمان آموزشی- یادگیری را به یک روند اداری نشان می‌دهد. برای معلمان این سؤال مطرح بود که «آیا کلاس‌ها همه مثل هم هستند که فرم‌هایی از قبل طراحی می‌کنند و باید کپی کنیم». این پرسش عمیق و نگاه نافذِ معلمی، منطبق بر فلسفه تبیین رویکرد ارزشیابی‌های تکوینی است و معلمان از این که برداشت خود را با مدرسان و طراحان در تقابل می‌دیدند، متعجب بودند. آنان به طور شهودی دریافته بودند که حتی اگر این خواسته‌ها از معلمان موضوعیت داشت- که از نظر ایشان نداشت- باز هم به اثربخشی آن بی‌اعتماد بودند زیرا بر این باور بودند که «مهم‌تر از همه این‌که این فرم‌ها خوانده نمی‌شوند». بر اساس مستندات زیادی که هم ارائه می‌کردند، از این ادعا دفاع می‌کردند. برای نمونه، یکی از آنها گفت که «مثلاً من در مورد شایستگی‌ها و ضعف‌های ریاضی دانش‌آموزان توضیح دادم. اما سال بعد مدیر و معلم این‌ها را نمی‌خوانند. پس چه فایده که بنویسم؟» و چون همه اینها جزو وظایف معلمان

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

به حساب می‌آید و «هیچ ارزش و امتیازی برای این‌همه کار قائل نیستند و حتی بازبینی نکردند و بازخوردی نمی‌دهند»، در نتیجه از بُعد عاطفی هم «هیچ انگیزه‌ای برای این کارها» باقی نمی‌ماند و طبیعی است که بعد از مدتی، شوروشوق و اجبار و ترس، جای خود را به پیداکردن راه‌هایی برای اجرای فاقد روح و محتوا بدهد. برای مثال، این نقل-قول، بیان رسای اکثر مصاحبه‌شوندگان بود که «همکارای باسابقه در مدرسه من، خیلی تلاش نمی‌کنن و اصلاً توصیفی کار نمی‌کنن، فقط آخر سال کارنامه‌ها را اکثراً «خوب» و «خیلی خوب» می‌ذارن و همه هم ازشون راضی‌ان و تقدیرنامه هم می‌گیرن. خب این انگیزه منو که کلی زحمت می‌کشم و آخرش هم فرقی با بقیه ندارم، کم می‌کنه.»

از اینها گذشته، همسو نبودن کتاب‌های درسی ریاضی با رویکرد ارزشیابی توصیفی، ازجمله چالش‌های مهم معلمان در درس ریاضی بود. اکثر معلمان بر این باور بودند که ساختار کتاب‌های درسی ریاضی به‌گونه‌ای است که معلم و دانش‌آموز را به انجام همان رویکرد سنتی در ارزشیابی ترغیب می‌کند و علت این ناهماهنگی را، عدم استفاده از معلمانِ باتجربه در تیم تألیف کتاب‌های درسی ریاضی عنوان کردند و انتظارشان را چنین بیان کردند که «ای‌کاش حداقل دو تا معلم در تألیف کتاب نقش داشتند تا شرایط کلاس را درک کنند» و از این که در کارهای جدی دخالت داده نمی‌شوند، دچار یأس شده بودند. به گفته آنان، «ما نه در تألیف و نه در روش تدریس، هیچ جا نیستیم»، ولی برای بهبود کاری که برای انجامش با آنها مشورت هم نشده بود، نظرشان ظاهراً اهمیت یافته بود. « هرسال می‌گن مشکلات و چالش‌ها رو بنویسین و ما می‌دیم، ولی توجهی نمی‌کنن و می‌گن معلما صبور باشین!» و در حقیقت، باز هم به اصطلاح، توپ در زمین معلمان انداخته می‌شود و باید «صبر پیشه کنند» تا طرحی که دیگران برایشان آماده کرده‌اند، به همت همین معلمان، روزی جواب بدهد. همین افراد تنها منتقد یا شاکی نبودند و راه‌حل عملی هم داشتند، مبنی بر این که «اگر معلمی که در کلاس درس با مشکلات و شرایط دانش آموزان آشناست، در جایگاه تألیف کتاب‌های درسی باشد، حتماً بهتر می‌تواند کتاب را همسو با فضای کلاس و ارزشیابی توصیفی تألیف کند. البته باید آگاهی کاملی در مورد ارزشیابی توصیفی و ریاضی داشته باشد». طُرفه آن که با

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

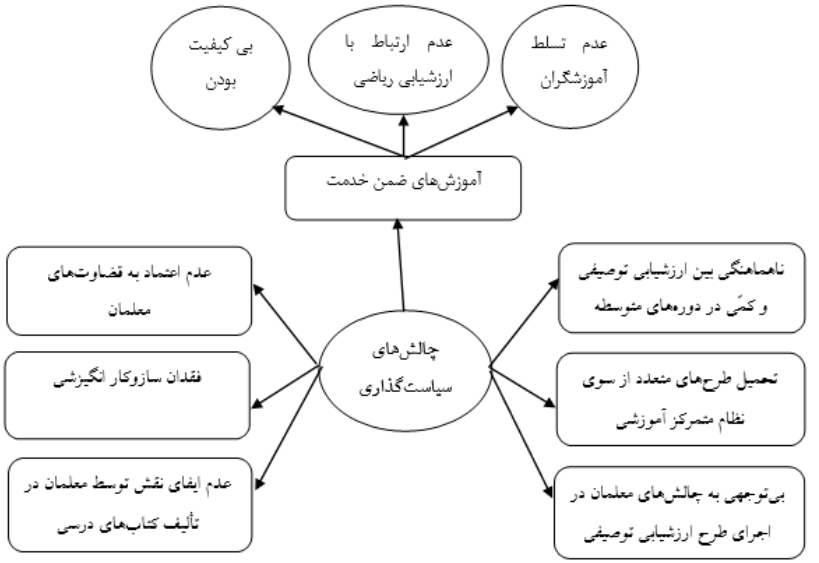
وجود این پیشنهاد، امیدی به شنیده شدن حرفشان نداشتند، زیرا بارها آن را فریاد کرده و چالش‌های کار را برشمرده بودند.

همچنین تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که یکی از عواملی که باعث دلسردی و استقبال نکردن معلمان از اجرای مؤثر ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی شده است، عدم توجه مسئولان و سیاست‌گذاران به چالش‌ها و مشکلات مطرح‌شده و اعلام‌شده از سوی معلمان در هنگام اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس‌های درس و همچنین تدریس کتب درسی ریاضی جدید است. در همین راستا مصاحبه‌شونده‌ها اظهار داشتند که؛

کسی به حرفای ما گوش نمیده. بارها به بازرسان اداره مشکلاتمون را گفتیم اما کو حرف شنوا. ازشون خواستیم تا برای نحوه طراحی آزمون عملکردی و بقیه ابزارها و خودسنجی و همسال سنجی برامون دوره بگذارند اما بهایی ندادند. از زیادی فرم‌ها و وقت‌گیر بودنشون گفتیم، کاری نکردند، از فضا و امکانات گفتیم توجهی نکردند. از حجیم بودن کتاب‌ها و گنگ بودن آن‌ها گفتیم کسی جوابگو نبود.

نتایجی که به ساختن مقوله «چالش‌های سیاست‌گذاری» انجامید، در یک نما در شکل (۱) قابل مشاهده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]



شکل (۱). مقوله چالش‌های سیاست‌گذاری

مقوله دوم: چالش‌های مفهومی

مقوله دوم چالش‌هایی که معلمان مطرح کردند، مربوط به چالش‌های مفهومیِ ارزشیابی توصیفی در ریاضی بود. این چالش‌ها که ناشی از عدم درک صحیحِ مبانی، ماهیت، روش و ابزارهای ارزشیابی توصیفی است، برای معلمان به‌عنوان یک مسئله اساسی و دارای اولویت محسوب می‌شد. آثار این چالش‌ها در طرح ارزشیابی توصیفی، منجر به سلیقه‌ای شدن اجرا یا رویگردانی از آن و تمایل به رویکردهای سنتی ارزشیابی شده بود. برای اغلب معلمان، ارزشیابی توصیفی بیش از آن که امکانی برای بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری فراهم کند، به استناد تجربه‌های خویش، آن را وسیله‌ای برای کنترل و افزایش فشار بر خود می‌دانستند. به گفته آنها، مهم‌ترین چالش برایشان، «هنگام دادنِ نتیجه و بازخورد پایانی یعنی همان مقیاس‌های رتبه‌بندی و اطلاع‌رسانی» به والدین و مدرسه بود. زیرا با وجود این همه سرمایه‌گذاری برای تهیه، انجام و نظارت بر اجرای انواع خواسته‌های ارزشیابی توصیفی، در آخر والدین از معلمان انتظار دارند که جایگاه

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

فرزندانشان را در مقایسه با «سایر دانش‌آموزان»، مشخص کنند و مدرسه هم به نوعی، از این خواسته حمایت می‌کند. بدین سبب «اغلب معلمان به سلیقه خود، دانش‌آموزان را به همان شیوه سنتی ارزشیابی می‌کنند و به آن‌ها نمره می‌دهند. سپس نمره را به مقیاس‌های ارزشیابی توصیفی تبدیل می‌کنند». به گفته آنها، «این مسئله، به خصوص در رابطه با درس ریاضی مشهودتر است زیرا در انواع آزمون‌های بیرونی، نمره ریاضی برای دانش‌آموزان تعیین‌کننده است.»

بسیاری از معلمان هم به دلیل این که دوره‌های آموزشی نتوانسته بودند به تغییر باور آنها نسبت به ماهیت و هدف ارزشیابی برای یادگیری به جای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به شکل سنتی آن کمک کنند، خود نیز مانند والدین، ابهام‌های زیادی نسبت به قضاوت‌های خویش داشتند و انگار که در پسِ ذهن- همچنان که در جلسه هم‌اندیشی واضح‌تر ابراز شد- نتوانسته بودند خودشان را قانع کنند که مثلاً، معادل نمره کیفی «خیلی‌خوب»، عددی بین ۱۸ تا ۲۰ است و گاهی می‌گفتند که «آخه؟ یعنی مگر می-شود؟ » این دودلی‌ها به همراه ابهام‌های نظری و فشار والدین، کمک کرده بود تا ارزشیابی توصیفی را در حد « یک پوشه به‌صورت صوری» فروکاهند که در آن، «نمره ها به حروف تبدیل» می‌شوند. در توجیه این کار هم پاسخ این بود که «چون منِ معلم هنوز توجیه نشدم که با چه معیاری "خیلی‌خوب "، "خوب" یا "قابل‌قبول" بگذارم»، زیرا به نظرشان، «مقیاس‌ها ناقص هستند و پارامترها دقیق نیستند»، مصداقش هم این بود که«پیش‌آمده که دو دانش‌آموز در تمرین یا مسئله‌ای جواب کامل می‌دن و من هر دو را "خیلی‌خوب" می‌دم. اما می‌بینی که یکی‌شون خیلی بهتر و کامل‌تر نوشته و خلاقیت بیشتری داشته. خب من ناراحتم که هر دوتاشون "خیلی‌خوب" هستن و مقیاسی ندارم تا برای خلاقیت اونی که بهتر کارکرده، ارزش بیشتری قائل بشم و در این مورد، همه ما خوب توجیه نشدیم» و همین، باعث برخوردهای «سلیقه‌ای» می‌شود که از نظر معلمان، مطلوب نیست:

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

هرکسی برداشت متفاوتی از مقیاس‌ها داره و معیار مشخصی برای همه وجود نداره؛ و چون معیار نیست، سلیقه‌ای می‌شه و وقتی سلیقه‌ای شد، اعتبارش رو از دست می‌ده و به دنبال اون، عدم باور و میل به اجرا توسط منِ معلم. حتی دانش‌آموز را هم بی‌انگیزه می‌کنه. چون خودشو که در آزمونش سه غلط داشته و خیلی خوب گرفته، با همکلاسیش که با داشتن پنج غلط هم خیلی خوب گرفته، مقایسه می‌کنه و دلسرد می‌شه و درنتیجه، تلاش کمتری می‌کنه. یکی دیگر از مشکلات ما در مورد مقیاس‌ها اینه که کارنامه ۹۰ ٪ دانش آموزان کلاس خیلی خوب بود، اما وقتی ارزشیابی تشخیصی در درس ریاضی گرفتم، خیلی‌ها مفاهیم ریاضی را بلد نبودن. درحالی‌که دانستن آن مفاهیم، پیش‌نیاز یادگیری مفاهیم مسئله‌ست.

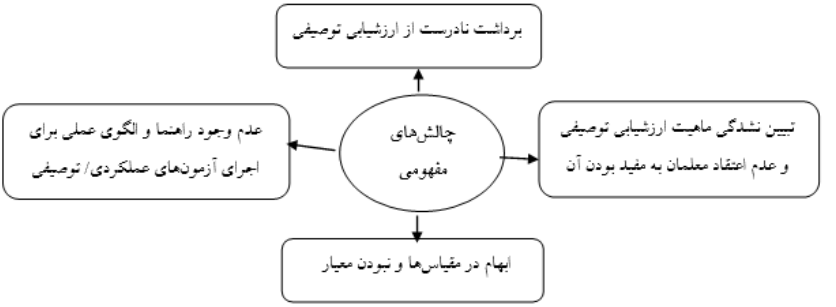
از این گذشته، وقتی «مادر از من می‌پرسه که "خوب" شده یعنی چی؟ ملاک مشخصی نیست! نه برای من و نه برای همکاران و نه برای والدین. من فکر می‌کنم زهرا پیشرفت کرده، حالا این پیشرفت را با چه ملاکی بسنجم؟ خوب بشه، قابل‌قبول بشه، من نظرم با همکارم کاملاً فرق داره. قبلاً نمره بود، معلوم بود. اما الان روشن نیست. سیستم آموزشِ یک‌پارچه برای معلمان نداریم که این ابهام را روشن کنه. اگر هم داریم، در لایه‌های بعدی اجرا نمی‌شه و سلیقه‌ای می‌شه.»

همچنین، تبیین نشدگیِ ارزشیابی توصیفی، منجر به نداشتن درک مفهومی عمیق از ارزشیابی توصیفی و به‌طورکلی عدم باور معلمان نسبت به کارایی و مفید بودن ارزشیابی توصیفی شده است. معلمان بدون آن‌که آمادگی کافی پیدا کنند و درباره اجرای ارزشیابی توصیفی به‌طورکلی و به‌ویژه در ریاضی و آزمون عملکردی آن آگاهی کسب نمایند و مهارت پیدا کنند، ملزم به اجرای ارزشیابی توصیفی و ابزارهای آن شدند. از گفته‌های معلمان چنین استنباط شد که آن‌ها هنوز مفهوم آزمون عملکردی را آن‌گونه که در ادبیات نظری ارزشیابی توصیفی آمده است، درک نکرده و قادر به طراحی چنین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

آزمون‌هایی نیستند. «به معلم آموزش عملی ندادند. مثلاً در مورد آزمون عملکردی در ریاضی، ما هیچ الگو و نمونه کاملی نداریم. هرکدام از صاحب‌نظران تعریف و مصداقی دارند. برای ما طراحی آزمون عملکردی در ریاضی مشکل است. عملاً آنچه در ذهن طراحان ارزشیابی بوده با آنچه داره اجرا می‌شه، خیلی تفاوت داره.»

نتایجی که به تشکیل و ساختن »مقوله چالش‌های مفهومی» منجر شد، در شکل (۲) ارائه می‌شود.



شکل (۲). مقوله چالش‌های مفهومی

مقوله سوم: چالش‌های اجرایی- آموزشی

درحالی‌که ارزشیابی توصیفی به‌عنوان بدیلی مناسب برای ارزشیابی‌های سنتی مطرح است، تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که معلمان به‌درستی، از ظرفیت واقعی ارزشیابی توصیفی جهت سنجش کارآمدی ریاضی دانش آموزان استفاده نمی‌کنند که یکی از علت‌های اصلی آن، طراحی نامناسب و به تبع آن، ناکارآمدی دوره‌های آموزشی برای آن است. برای بسیاری از معلمان دوره ابتدائی، چرایی و چگونگی استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی برای ارزیابی مهارت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی، استدلال، مدل‌سازی، درک مفهومی و حل مسئله روشن نیست. همچنین، طراحی ابزارهای ارزشیابی نظیر روبریک‌ها یا راهنماهای تصحیح، چک‌لیست‌ها و تکلیف‌های غنی، برایشان چالشی جدی است و این امر در رابطه با درس ریاضی، مشکل‌آفرین‌تر است. زیرا «اطلاع زیادی در خصوص مهارت‌های مدل‌سازی، گفتمان و استدلال ندارم، یعنی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تا حالا چیزی به ما نگفتن. بهتره که معلم تخصصی ریاضی بذارن تا ارزشیابی‌های ریاضی رو بهتر انجام بده. تسلط اون معلم بر ریاضی بیشتره». در مورد محتوای برنامه نیز معلمان، حجم بالای کتاب‌های درسی ریاضی تازه‌تألیف شده و تعداد مفهوم‌ها را در هر صفحه و ناسازگار بودن چینش محتوا را با ماهیت ارزشیابی توصیفی، یکی از چالش‌های مهم برای اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی دانستند. به نظر آنان، «کتاب درسی در راستای طرح نیست، حجم بالای کتاب و سنگین بودنش، آموزش و ارزشیابی آن را بسیار مشکل کرده. مثلاً در کسر، خیلی شلوغش کرد و گنگ‌تر شد. کتاب‌های قبلی سه صفحه‌اش یک مفهوم بود. اما الان این کتاب یک صفحه‌اش، سه مفهوم دارد». علاوه بر این؛

کتاب درسی به‌گونه‌ای طراحی نشده که معلم را هدایت کند و سوق دهد به سمت اجرای ارزشیابی توصیفی. به‌طورکلی، محتوای کتاب به‌گونه‌ای نیست که بتوان حاکم بودن رویکرد ارزشیابی توصیفی را بر نظام آموزش ابتدائی از آن استنباط کرد. کتاب ریاضی مهارت- محور نیست و با توصیفی همخوانی ندارد. از طرفی منِ معلم، توی یه زنگ فقط می‌تونم دو تا سؤال حل کنم. نویسنده کتاب هیچ ملاحظه وقت، معلم و تعداد دانش‌آموز را نکرده. کتاب از ژاپن الگو گرفته‌شده، درحالی‌که اونجا هم حجم را کم کردند و هم تعداد کلاس را، پس به‌درستی بومی نکردند. حتی تصویر تمرین را عوض نکردند، آن‌قدر توش مطلب ریز ریز هست که نمی‌شه اصلاً تجزیه‌وتحلیل کرد و تنها هدفمون اینه که به بودجه‌بندی برسیم و کتاب را تمام کنیم.

از این گذشته، درک معلمان از این نوع ارزشیابی این بود که «هدف توصیفی اینه که هرلحظه، بازخورد بگیری»، در حالی که این انتظار را غیرعملی می‌دانستند و سؤالشان این بود که «چطوری می‌تونی انجام بدی؟»، وقتی «معلم مجبوره به یک نحوی کتاب رو تمام کنه. شاید ۳۰ تا ۴۰ ٪ استفاده کنه». آنها تأکید کردند که یک چالش بزرگ، بی-تناسبی «زمان آموزش» با «محتوای آموزش» و توقعات «ارزشیابی توصیفی» است. برای مثال، در کلاسی «با ۴۰ دانش‌آموز در درس ریاضی که بچه‌ها هم دیرتر یاد می‌گیرند،

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

روزانه بازخورد دادن، دیدن تکالیفشان و دادن راهکار برای تک‌تک آنها و این که بخواد برای هر برگه‌ای رهنمود بده، ریز بشه و نقاط قوت و ضعفشو بگه و نحوه حل مشکل بچه رو بگه و پیگیری کنه، زمان زیادی می‌خواد». بدین سبب، معتقد بودند که ارزشیابی توصیفی، ا«آرمان زیبایی‌یه!»، ولی عملاً برای کسی که «مقید» به انجام این طرح باشد، «امکان‌پذیر نیست.»

باز هم در راستای توصیف این چالش، اکثر معلمان نارضایتی خود را از حجم زیاد و زمان‌بر بودن فرآیند مستندسازی و جمع‌آوری شواهد یادگیری دانش‌آموزان، چنین ابراز کردند که «همه خواسته‌های توصیفی را انجام می‌دیم، اما مستندکردنش سخت و وقت‌گیره» و لازم است که در سطح انتظار از معلمان، تجدیدنظر شود. چرا که این فشار بر هر معلمی، سنگین است. این موضوع چنین توصیف شد که «سیستم از من ثبت در دفتر، پوشه کار، واقعه‌نگاری، فلان و بهمان می‌خواد. مثلاً ما بیشترِ خودسنجی و هم-سال‌سنجی‌ها را به‌صورت شفاهی انجام می‌دیم. ولی اداره گیر می‌ده که فرم خودسنجی و هم‌سال‌سنجی شما کجاست و این یعنی فشار بر معلم! به‌نحوی‌که مجبورم بیشتر در مدرسه بمانم و حتی در منزل هم کارکنم و دیگه انرژی برای کارهای دیگه خودم ندارم». در حقیقت، «این‌قدر فعالیت‌ها و مسائل ریاضی وقت‌گیرن که گاهی یه زنگ را به انجام یه فعالیت سپری می‌کنیم. حالا با این وقت کم، می‌شه وقایع کلاسی رو برای همه ۳۵ دانش‌آموز مستند و ثبت کرد؟ من به خاطر زمانِ کم، نمی‌تونم بالای سر تک‌تک دانش‌آموزا برم و ببینم درک کردن یا نه. من در همون ماه اول، از دانش‌آموزام شناخت پیدا می‌کنم و نقطه‌ضعف و قوت هر کس رو می‌دانم. اما این که در دفتر بنویسم و واقعه‌نگاری کنم و فلان و فلان، اصلاً نمی‌رسم.»

علاوه بر این، نبودن فضای مناسب برای قرار دادن پوشه‌کار، تعداد بالای دانش آموزان، وقت‌گیر بودن تکمیل پوشه‌کار، ناکافی بودن توضیحات معلمان درباره توان ریاضی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی بالاتر، ازجمله مشکلات معلمان در رابطه با پوشه‌کار دانش‌آموزان بود که شرکت‌کنندگان با جزییات، به توصیف آن پرداختند. آنان اظهار داشتند که «فقط یه پوشه درست شده که همش صوری و نوعی خودنمایی یِه. این‌که چه زمانی و چه شواهدی از یادگیری ریاضی دانش‌آموزان رو در پوشه کار قرار بدیم، برای ما روشن نیست و معیاری برای تشکیل و ارزش‌گذاری پوشه‌کار نداریم». به این دلیل «هر همکاری، یه جور مستندات رو تو پوشه بچه‌ها می‌ذاره. من که فقط چند تا از آزمون‌های کتبی خوب بچه‌ها رو قرار می‌دم. فقط برای این که اگه بازرس اومد، ببینه. والاّ کسی توجهی نمی‌کنه». این بیان که بین همه مشترک بود، نمونه‌ای از انتظارهای غیرعملی از معلمان بود که به تنهایی، چالش بزرگی برای آن‌ها، ایجاد کرده بود. توصیف این چالش، در این گفته به صراحت دیده می‌شود که «مثلاً من اوایل، همه ویژگی‌های دانش‌آموز و نقاط قوت و ضعفش رو تو پوشه گذاشتم که معلمِ سال بعدش ببینه. اما دریغ از دیدن معلمِ سال بعد! اصلاً معلوم نبود پوشه‌ها چه شدند؟ خب من هم دیگه پوشه‌کار رو بی‌فایده می‌دونم و انگیزه‌ای برای کامل کردنش ندارم. والدین هم حوصله پوشه‌کار رو ندارن». در حقیقت، معلمان بر اساس تجربه‌های زیسته و نقدشده خود، به تصمیم‌گیری‌های نانوشته پرداخته و مبتنی بر آن، عمل می‌کردند.

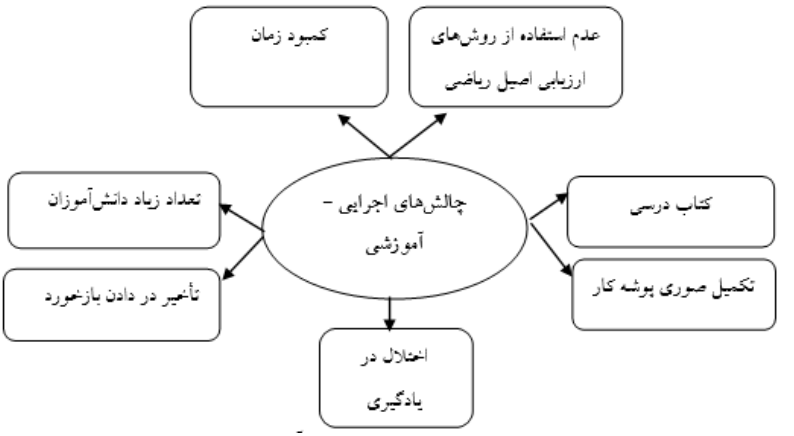
نگرانی از ایجاد اختلال در یادگیری مفاهیمِ ریاضی در پایه‌های بالاتر، از چالش‌های دیگری بود که معلمان ابراز داشتند. «ماهیت درس ریاضی به‌گونه‌ای است که یادگیری مفاهیم جدید، مستلزم مهارت و تسلط در مفاهیم پیش‌نیاز آن است». به‌عنوان نمونه، «برای درک مفهوم تقسیم، دانش‌آموز باید مفهوم جمع، تفریق و ضرب را بداند» و همین موضوع، دلیلی بود که معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، ارزیابی‌های سطحی و اختصاصِ

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

رتبه‌های غیرواقعی را یکی از پیامدهای منفی ارزشیابی توصیفی عنوان کردند که باعث ایجاد اختلال در یادگیری مفاهیمِ ریاضی در پایه‌های بالاتر می‌شود.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، با وجودی که دادن بازخوردِ به‌موقع را به دانش آموزان، ضروری می‌دانستند، اما تأخیر معلمان را در دادن بازخورد به آنان و درنتیجه، بی‌اثر شدن آن را از موانع اساسی در این مسیر برشمردند. این نظر، معرّف است: «گاهی وقتا نمی‌تونم سریع بازخورد بدم و تکلیف ریاضی بعد از یک هفته، بازخوردش دیگه فایده نداره. چون هم درس‌ها زیادن و عقب می‌مونیم و هم تعداد بچه‌ها زیاده و عملاً وقت نداریم. چند روز بعد و شاید یه هفته طول می‌کشه تا برگه‌ها رو به بچه‌ها بدم. خب تو این فاصله، دانش‌آموز ذهنش درگیر چیز دیگه‌ای یِه و یادش رفته. یه عالمه برگه و کارهای دیگه و مشکلات خودم هم هست.»

شکل (۳)، یافته‌ها و تفسیرهای این بخش را که حاصلش، ساختن مقوله «چالش‌های اجرایی- آموزشی» شد، نشان می‌دهد:



شکل ۳. مقوله چالش‌های اجرایی – آموزشی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقوله چهارم: چالش‌های فرهنگی – اجتماعی

ضعف در ریاضی و عدم همراهی برخی از خانواده‌ها در اجرای درست ارزشیابی و بی‌توجهی به بازخوردها به‌ویژه در ریاضی، یکی دیگر از چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی است. روشن است که توجه و همراهی والدین در واکنش به بازخوردهای معلمان در درس ریاضی به دانش‌آموزان، ضروری است. اما بسیاری از والدین سواد ریاضی ندارند و در نتیجه، اثربخشی بازخوردها را اندک می‌کنند:

بسیاری از اولیا، از تغییرات کتاب‌های جدید ریاضی خبر ندارن. مثلاً جمع و ضرب فرآیندی رو به همون شیوه قدیمی به بچه هاشون میگن و این، دانش‌آموز رو سردرگم می‌کنه». معلم دیگری ابراز داشت که «والدین نگرش منفی خودشون نسبت به ریاضی رو به بچه هاشون منتقل می‌کنن و همش از سختی ریاضی جلوی بچه‌ها صحبت می‌کنن. خب این موضوع هم روی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌ذاره. بعضی اولیا رو دیدم که می‌خوان در درس ریاضی به بچه‌شون کمک کنن، ولی جواب‌ها رو اشتباه می‌گن یا در منزل، مدام نمره‌ای کار می‌کنن.

عدم تمایل خانواده‌ها به ارزشیابی توصیفی و بی‌توجهی به بازخوردهای معلمان در کارنامه‌های توصیفی، یک معضل فرهنگی – اجتماعی است که اجرای موفق ارزشیابی توصیفی درس ریاضی را با چالش مواجه کرده است. لذا به‌منظور اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی، مشارکت و تشریک‌مساعی والدین در این طرح، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در این طرح علاوه بر خودسنجی و هم‌سال‌سنجی، والدین سنجی نیز وجود دارد و بخشی از عملیات سنجش دانش آموزان، باید توسط اولیا صورت گیرد. از طرفی روح ارزشیابی توصیفی در بازخورد است و شایسته است تا اولیا نیز با بازخوردهای سازنده آشنا شوند و از آنها استفاده کنند. «چون اولیای دانش‌آموزان خودشون با این شیوه

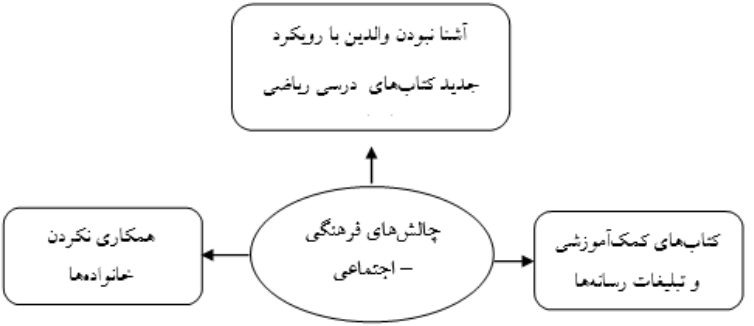
[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ارزشیابی نشدن، بعضی از اونها این رویکرد ارزشیابی رو قبول ندارن و همچنان خواهان نمره از ما هستن و به بازخوردهایی که به پاسخ‌ها و فعالیت‌های بچه‌ها می‌دیم، توجهی ندارن و یه جورایی بی‌تفاوت شدن». عدم شناخت و آگاهی کافی والدین از اهداف رویکرد ارزشیابی توصیفی، در نحوه بازخورد به تکلیف‌ها و آزمون‌های دانش‌آموزان و باور آنها نسبت به بازخوردهای کمّی، منجر به اقناع نشدن آنها و درنتیجه بی‌اهمیتی نسبت به این نوع بازخوردهای کیفی شده است. «ولیِ دانش‌آموز وقتی برگه بچه‌اش که سه غلط داره و خیلی خوب گرفته رو می‌بینه، ارزشی برای ارزشیابی توصیفی قائل نیست، چون با سیستم نمره سابق مقایسه می‌کنه. البته بعضی از اولیا همکاری می‌کنن.»

از طرف دیگر معلمان، دانش‌آموزان و نظام آموزشی، توسط کتاب‌های کار و کمک‌آموزشی و تبلیغات رسانه‌های عمومی محاصره شده‌اندکه از اساس، در تضاد با اهداف ارزشیابی توصیفی و مانعی جدی برای اجرای موفق ارزشیابی توصیفیِ درس ریاضی هستند. این نظر، معرّف است که؛ «ما مرتب شاهد معرفی و تبلیغ کتاب‌های کمک‌آموزشی از جانب انتشاراتی‌های مختلف در مدرسه هستیم که سعی می‌کنن با مدیر قرارداد ببندن و دانش‌آموزان را جذب این کتاب‌ها و آزمون‌های این مؤسسات کنند. وقتی محتوای یکی از این کتاب‌ها را که دست یکی از بچه‌ها بود دیدم، خیلی ناراحت شدم. چون همه آنچه من مطابق توصیفی گفته بودم رو رشته کرده بود». علاوه بر این، معلمان از نقش مخرب رسانه‌ها، به عنوان مانعی قوی در عدم موفقیت ارزشیابی توصیفی یاد کردند و اظهار نمودند که «هرروز و هر وقت که تلویزیون را باز می‌کنی، داره پرش و پرتقال و فلان و بهمان رو تبلیغ می‌کنه که همش دم از رقابت و تحریک خانواده‌ها برای خرید این کتاب‌ها و مقایسه بچه‌ها می‌کنه. خب اینا چطور می‌تونه به من کمک کنه تا با آرامش، توصیفی کار کنم؟»

یافته‌های به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل ادراک‌ها و تصورات و توصیف‌های معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی، و تبادل مستمر تفسیرهای پژوهشگران با یکدیگر، مقوله «چالش‌های فرهنگی- اجتماعی» ساخته شد که در شکل (۴)، نشان داده شده‌اند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]



شکل (۴). مقوله چالش‌های فرهنگی – اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، شناسایی و تبیین چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدائی بود. در این راستا دو نفر از پژوهشگران، برای شناسایی آسیب‌ها و چالش‌ها در نظام ارزشیابی و اجرای آن در حلقه پایانی زنجیره آموزشی، یعنی درون فضای کوچک کلاس، با ۲۴ معلم داوطلبِ دوره ابتدایی، مصاحبه نمودند. نتایج تجزیه و تحلیل مجموع داده‌ها، در قالب چهار مقوله «چالش‌های سیاست‌گذاری»، «چالش‌های اجرایی – آموزشی»، «چالش‌های مفهومی» و «چالش‌های فرهنگی – اجتماعی» معرفی شدند.

وقتی معلمان با سیاست‌ها و تصمیم‌های ابلاغیِ نظام‌آموزشی بیگانه‌اند و مورد مشورت قرار نمی‌گیرند و توجیهی هم برای تغییر ندارند، با «چالش‌های سیاست‌گذاری» روبرو می‌شوند و اگر برای شناسایی این چالش‌ها و مواجهۀ به موقع با آن‌ها اقدام‌های مؤثر صورت نگیرد، تمام ارکان نظام‌آموزشی با معضل روبرو خواهد شد. شورتام و کاچ (۲۰۱۴)، مصداق‌هایی برای چالش‌های ارزشیابی ارائه داده‌اند که با «چالش‌های سیاست‌گذاری» برآمده از این پژوهش، هم‌سو هستند. برای مثال، آنان تأکید کرده‌اند که تمرکز بیش‌ازحد به «ارزشیابی از یادگیری» و دادن بازخوردهای توصیفی از طرف معلمان، علاقه یا عادت معلمان را نسبت به کارنامه‌های کمّی/ عددی نادیده گرفته و از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

آنها انتظار دارد که یک‌باره، رویکرد دیگری را جایگزین کنند. در صورتی که ارزشیابی توصیفی از اساس، با ارزشیابی‌های سنتی متفاوت است و همین، چالش بزرگی برای موفقیت «ارزشیابی از یادگیری» و به شکل توصیفی و توضیحی است. افزون بر این، «چالش‌های سیاست‌گذاری» باعث ایجاد «چالش‌های مفهومی» می‌شوند، زیرا معلمان نیازمند درک مبانی مفهومیِ رویکرد جدید به ارزشیابی هستند و تا باورهایشان نسبت به ارزشیابی به‌مثابه فعالیتی بعد از آموزش، به ارزشیابی به‌عنوان فعالیتی مستمر و درهم‌تنیده با آموزش تغییر نکند و به مزیت‌های روش‌های توصیفی واقف نشوند، به سختی می‌توان انتظار اجرای موفقیت‌آمیز این رویکرد را داشت. از این گذشته، منظور از «چالش‌های اجرایی- آموزشی»، آنهایی است که حتی معلمانی را که باورشان نسبت به ارزشیابی تغییر کرده است، با مشکل روبرو می‌سازد. این دسته از مشکلات به این دلیل در مقوله‌ای با برچسب «چالش‌های اجرایی- آموزشی» قرار گرفتند که بحث «اجرا» مربوط به «آموزش» است و این دو درهم تنیده‌اند. برای مثال، معلمان وقت زیادی را صرف تهیه و تولید ابزارهایی می‌کنند که مسئولان اجرایی با آنها، راجع به موفقیت یا عدم‌موفقیت ارزشیابی توصیفی توسط آنان قضاوت می‌کنند. این ابزارها شامل چک لیستِ ثبت مشاهدات، طراحی روبریک، هم‌اندیشی با سایر همکاران معلم به‌منظور یافتن راه‌های مناسب برای بحث و گفتگو با دانش‌آموزان در کلاس و نظایر آن است. علاوه بر اینها، اجرای روش‌های جدید ارزشیابی، کلاس درس و مدرسه و به طور کلی فرهنگ عمومیِ غالب را در آموزش، به چالش می‌کشد که در این پژوهش، در یک مقوله با عنوان «چالش‌های فرهنگی – اجتماعی» قرار گرفتند. برای مثال، وقتی دانش-آموزان در یک آزمون یا تکلیف، به‌جای نمره بازخورد توصیفی دریافت می‌کنند، معلمان همواره می‌کوشند تا نهایت تلاش خود را برای رسیدن به اهداف آموزشیِ تعیین‌شده به‌کارگیرند. ولی آنان در رابطه با اجرای ارزشیابی توصیفی، با مشکلات و موانعی مواجه هستند که ماهیتشان، تنها از جنس سیاست‌گذاری و مفهومی نیست و اجراهای آموزشی و زمینه‌های فرهنگی- اجتماعی را هم شامل می‌شود. مواجه شدن اصولی با موانع فرهنگی- اجتماعی، نیازمند ایجاد زیرساخت‌های خاص خود است. برای نمونه، طرح

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ارزشیابی توصیفی در ایران، از بالا و متمرکز و توسط نظام‌آموزشی برای اجرا ابلاغ شده است. ولی این تجویز، منجر به تغییر باور در درون نظام آموزشی نشده است و همین مسئله، باعث تصمیم‌گیری‌های عجولانه و مقطعی شده است. مثلاً پیش‌فرض ارزشیابی توصیفی، ارتقای خودبه‌خودی، آموزش بدون رقابت و بدون رده‌بندیِ دانش‌آموزان در مقایسه با یکدیگر است. اما چنین فرهنگ و زیرساختی در کلان آموزشیِ ایران ایجاد نشده است. موضوع قابل تأمل این است که این طرح، دوگانه‌ای فرهنگی- اجتماعی به وجود آورده است که از سویی، تمرکزش بر حذف رقابت‌های فرسایشی بین دانش-آموزان و برگرداندن آرامش و نشاط یادگیری به کلاس‌های درس است. در حالی که برای این کار، معلمان آرامش و استقلال خود را از دست داده‌اند و برای تهیه ابزار و جمع‌آوری مستندات، زمان زیادی صرف می‌کنند که خطر تبدیل شدن «حرفه معلمی» را به «شغل معلمی»، بیشتر و بیشتر کرده است و به جای آن که معلمان در انتخاب‌گری و تصمیم‌گیری تواناتر شوند، این نگرانی وجود دارد که وابسته به ابزار ارزشیابی شوند و به تدریج، از ارزشیابی توصیفی، تنها آئین آن باقی بماند. همچنین جامعه و به خصوص والدین، با منطق رویکرد ارزشیابی توصیفی آشنایی لازم را ندارند و در نتیجه، از معلمان و مدرسه، توقع ارزشیابی کمّی و نمره و جایگاه فرزند خود را در مقایسه با سایر دانش-آموزان دارند. این دو سطح انتظار، به سختی جمع‌پذیرند و بسیاری مواقع، سبب حفظ ظرف و تغییر مظروف شده است. از اینها گذشته، برای توانمندسازی معلمان و آماده کردنشان برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در ایران، سال‌هاست که دوره‌های کشوری و منطقه‌ای و استانی گذاشته شده، کتاب و منبع تولید می‌شود و کارگاه برگزار می‌گردد. ولی ارزشیابی توصیفی از این فعالیت‌ها کمتر انجام شده و وزن مباحث انتزاعی و غیرملموس در این آموزش‌ها، سنگین‌تر از مباحث ملموس، مصداقی و عملی است که در این پژوهش، بارها و بارها این کمبود از جانب شرکت‌کنندگان مطرح شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان، در طراحی و اجرای مؤثر ارزشیابی توصیفی به‌ویژه در درس ریاضی، مهارت، اعتمادبه‌نفس و اطمینان کافی را- هم به دلیل نداشتن دانش لازم برای ارزشیابیِ مناسب درس ریاضی و هم به دلیل عدم‌حمایت و پشتیبانی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کافی- ندارند. بنابراین وقتی روش‌های ارزشیابی توصیفی معرفی می‌شوند، کمتر به وجه فلسفی و معرفت‌شناختی آن توجه می‌شود که این امر، چالشی جدی برای معلمان ایجاد کرده است که در مقوله فرهنگی- اجتماعی قرار گرفته است. برای مثال، با رویکرد فلسفی و معرفت‌شناختی تحّصلی/ رفتاری، نمی‌توان از جهت‌گیری‌ها و اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی دفاع کرد و معلمان با شهود حرفه‌ای خود، بر این موضوع واقف‌اند و همین، به جای تغییر باور، می‌تواند در آنها دافعه و مقاومت ایجاد کند. زیرا آنچه که بیشتر دریافته‌اند، کاهش فواصل زمانی ارزشیابی و گاهی تغییر ابزارهای ارزشیابی به جای تغییر رویکرد و دیدگاه است.

ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان که در متن ارزشیابی توصیفی قرار دارد، یک فرآیند چندوجهی است و نیازمند اصلاحات عمیق و پیچیده‌ای است. این پژوهش نشان داد که برای اجرای موفق ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدایی، لازم است نظام آموزشی، برای مواجهه منطقی و واقع‌بینانه با چالش‌های شناسایی شده در این پژوهش، و مبتنی بر جریان ۱۵ ساله اجرای این طرح را در ایران بازبینی کند و پس از تجزیه و تحلیل آنچه که گذشته، به بازاندیشی در این برنامه بپردازد.

منابع فارسی

اصلان پور، سخاوت. (۱۳۹۱). *بررسی چگونگی کاربرد ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی توسط معلمان مجری در دبستان‌های شهرستان بندر انزلی*. پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه پیام نور، مرکز تهران.

امینه‌محبی، امین و صابری، رضا. (۱۳۹۸). روایت معلمان ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی: پژوهش کیفی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹ (۲۷):۱۰۲-۷۵.

بیرمی‌پور، علی. (۱۳۹۰). *بررسی تحلیلی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدائی کشور و ارائه چارچوب نظری برای اجرای مناسب آن. رساله منتشرنشده دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی*. دانشگاه اصفهان.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بهاءلو، مریم و گویا، زهرا. (۱۳۹۸). ارزشیابی توصیفی در کلاس درس واقعی. *مجله رشد آموزش ریاضی*. ۳۶ (۳): ۲۷-۲۲. دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

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

خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان و بهرامی، مسعود. (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدائی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی- کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۵ (۱۲):۱۵۲-۱۲۱.

زاهد بابلان، عادل؛ فرج‌الهی، مهران و همرنگ، محمد. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدائی. *فناوری آموزش* (فناوری و آموزش)، ۷ (۱):۶۲-۲۶.

صالحی، کیوان؛ قربانخانی، مهدی و مقدم‌زاده، علی. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدائی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹ (۲۶):۶۹-۲۹.

صالحی، کیوان؛ گوران، شیوا و جوادی‌پور، محمد. (۱۳۹۷). بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدائی از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرآیند یاددهی – یادگیری: یک مطالعه پدیدارشناختی. *دو فصلنامه پژوهش در تربیت‌معلم*، ۱(۳):۱۶۳-۱۳۵.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدائی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۹):۹۹-۵۹.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ و شکوه‌یکتا، محسن. (۱۳۹۴). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدائی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۹ (۳۱):. ۶۵-۲۵.

غفاری، سمیه و گویا، زهرا. (۱۳۹۳). ارزشیابی توصیفی: نظریه بدون عمل. *مجله رشد آموزش ریاضی*، ۳۲ (۳):۱۳-۸. دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

گویا، زهرا؛ فدایی، محمدرضا و آگاه، زینب. (۱۳۹۲). رویکردهای معلمان ریاضی به «گوش‌دادن»: یک مطالعه پدیدارنگاری. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*. ۱(۱):۴۸-۲۷.

منابع انگلیسی

Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice. 22* (4), 5–12. doi:10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x

Earl, L.; & Timperley, H. (2014). Challenging conceptions of assessment. In C. Wyatt-Smith; V. Klenowski; & P. Colbert. (Eds.); *Designing assessment for quality learning*. pp. 325–336. Heidelberg: Springer.

Heitink, M. C.; Van der Kleij, F. M.; Veldkamp, B. P.; Schildkamp, K.; & Kippers, W. B. (2015). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*. 17 (50-62). doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002.

Hondrich, A. L.; Hertel, S.; Adl-Amini, K.; & Klieme, E. (2015). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI:10.1080/0969594X.2015.1049113

Gardner, J. (2012). Assessment for learning: Introduction. In J. Gardner. (Ed.); *Assessment and learning* (2nd E.). pp. 1–8. London: Sage.

Johnson, C.C., Sondergeld, T .A.; & Walton, J. (2019). A Study of the implementation of formative assessment by master teachers in three large urban districts. *American Educational Research Journal, 56(6), 1-31*. DOI: 10.3102/0002831219842347

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Kulm, G. (1994). *Mathematics assessment: What works in the classroom*? San Francisco, CA: Jossey Bass Inc.

Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*; 2:1, 55-64, DOI: 10.1080/17482620601068105. Taylor & Francis. Published online: 12 Jul 2009. https://doi.org/10.1080/17482620601068105.

Lund, A. (2008). Assessment made visible: Individual and collective practices. *Mind, Culture, and Activity, 15*, 32–51.

Lumadi, M.W. (2013). Challenges besetting teachers in classroom assessment: An exploratory perspective. *Journal of Social Science*. 34(3): 211-221.

Marton, F. (1988). Phenomenography- Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (Ed.); *Qualitative approaches to education: The silent scientific revolution*. New York, NY: Prager.

National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to action: Ensuring mathematical success for all.* Reston, VA: The Author.

Pavri, S. (2012). *Effective assessment of students: Determining responsiveness to instruction*. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education Inc.

Richardson, John T. E. (Spring 1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*. Vol. 69, No. 1, pp. 53-82.

Simpson, A. K. (2016). *The Attitudes of secondary mathematics teachers toward authentic assessment in their classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University. Minnesota, USA.

Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*[1]. International Institute for Qualitative Methodology (IIQM). University of Alberta, Canada.

[1] This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/2.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Stenfors-Hayes, T.; Hult, H.; & Dahlgren[1], M. A. (2013). A phenomenographic approach to research in medical education. *Medical Education*; 261–270. Doi:10.1111/medu.1210. Blackwell Publishing Ltd.

Suurtamm, C.; & Koch, M. J. (2014). Navigating dilemmas in transforming assessment practices: Experiences of mathematics teachers in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 26* (3), 263–287. Doi: 10.1007/s11092-014-9195-0

Van de Walle, J. A.; Karp, K. S.; & Bay-Williams, J. M. (2009). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th Ed.); Boston, MA: Allyn & Bacon/Merill.

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *22*(1),140– *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*; 160.doi:10.1080/0969594X.2014.990416.

[1] Stenfors-Hayes, Hult & Dahlgren

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]