

آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای سیاستی برای بهبود آن



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تاریخ انتشار:

۱۴۰۵/۲/۱۵



مرکز پژوهش‌های
مجلس شورای اسلامی

شماره مسلسل:

۲۱۴۸۱

عنوان گزارش:

آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای سیاستی برای بهبود آن

نوع گزارش: طرح/لایحه راهبردی نظارتی پیش‌نویس قانونی

نام دفتر:

مطالعات فرهنگی و آموزش (گروه آموزش و پرورش و فن‌ی و حرفه‌ای)

تهیه و تدوین:

حمید طریفی حسینی

مدیر مطالعه:

محمدصادق عبداللهی

ناظر علمی:

موسی بیات

گرافیک و صفحه‌آرایی:

سیده فاطمه ابوطالبی

ویراستار ادبی:

زهرا کریمی

واژه‌های کلیدی:

۱. ارزشیابی
۲. ارزشیابی توصیفی
۳. دوره ابتدایی

تاریخ شروع مطالعه:

۱۴۰۴/۰۹/۱۵



فهرست مطالب

چکیده.....	۶
خلاصه مدیریتی.....	۷
۱. مقدمه.....	۹
۲. تاریخچه ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی.....	۹
۳. ارزیابی و آسیب‌شناسی آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) مصوب ۱۳۸۸/۵/۲۰ شورای عالی آموزش و پرورش.....	۱۳
۳-۱. عدم به‌روزرسانی آیین‌نامه بر حسب رویکردهای تحولی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی.....	۱۳
۳-۲. عدم تمایز میان ماهیت و سازوکارهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در سطح پایه‌های تحصیلی و گذار از دوره‌های تحصیلی اول و دوم ابتدایی.....	۱۳
۳-۳. محدودیت و ابهام در مقیاس چهارسطحی سنجش عملکرد پیشرفت تحصیلی.....	۱۴
۳-۴. ابهام در سازوکارها و استانداردهای ارزشیابی دانش‌آموزان دارای نقص عضو یا مشکلات ویژه یادگیری.....	۱۴
۳-۵. تشدید پدیده بازماندگی از تحصیل در صورت اعمال ضوابط تعیین شده برای عدم صدور گزارش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان دارای غیبت‌های مکرر.....	۱۵
۳-۶. عدم پیش‌بینی الزامات و سازوکارهای صدور «گواهینامه پایان دوره ابتدایی».....	۱۵
۴. چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره تحصیلی ابتدایی در عرصه عمل.....	۱۵
۴-۱. چالش‌های سیاستی و اجرایی کلان.....	۱۶
۴-۲. چالش‌های فنی و تخصصی حوزه سنجش و ارزشیابی.....	۱۷
۴-۳. چالش‌های فرهنگی-اجتماعی و نگرشی.....	۱۸
۴-۴. چالش‌های نظام آموزش، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان.....	۱۹
۴-۵. چالش‌های ناظر به پیامدها و تأثیرات نامطلوب بر عملکرد معلمان و انگیزش، یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان.....	۲۰
۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری.....	۲۱
منابع و مآخذ.....	۲۵

فهرست جدول

جدول ۱. احکام سیاستی ناظر به ارزشیابی دوره تحصیلی ابتدایی در اسناد بالادستی.....	۱۱
--	----



آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای سیاستی برای بهبود آن

Doi: [10.22034/mrc.report.21481](https://doi.org/10.22034/mrc.report.21481)

چکیده



ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی، به‌عنوان یک سیاست تحولی، با هدف گذار از ارزشیابی کمی نگر و توجه به رشد همه‌جانبه شایستگی‌های دانش‌آموزان طراحی و اجرا شد. با این حال، پس از نزدیک به دو دهه از تصویب آیین‌نامه اجرایی آن، شکاف عمیقی میان اهداف سیاستی و عرصه عمل پدید آمده است. یافته‌های این گزارش که مبتنی بر فراترکیب ده‌ها پژوهش علمی منتشر شده است، نشان می‌دهد که این روش ارزشیابی با چالش‌های سیاستی، ساختاری، فنی، فرهنگی و حرفه‌ای متعددی مواجه بوده است. ناهماهنگی با سایر عناصر نظام آموزشی (نظیر محتوای متراکم کتب درسی، نظام پذیرش مدارس خاص و شیوه ارزشیابی دوره متوسطه)، ضعف زیرساخت‌ها (مانند تراکم بالای کلاس‌ها و فقدان ابزارهای استاندارد) و نارسایی در نظام توانمندسازی معلمان، از مهم‌ترین موانع و چالش‌های تحقق اهداف این شیوه ارزشیابی بوده‌اند. در لایه فرهنگی نیز مقاومت خانواده‌ها و کژفهمی‌های ذی‌نفعان، به بازتولید گفتمان نمره‌محور انجامیده است. پیامد این وضعیت، بروز پدیده‌هایی همچون تضعیف انگیزش یادگیری، افت پنهان تحصیلی و ارتقای صوری دانش‌آموزان بوده است. بر این اساس، بازنگری اساسی در آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) بر اساس رویکردهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و ایجاد هماهنگی میان سیاست ارزشیابی توصیفی با سیاست‌های حاکم بر سایر ارکان نظام آموزشی، ایجاد ساختارها و الزامات پرداختن به ارزشیابی توصیفی در نظام نظارت و تضمین کیفیت آموزش و پرورش، تدوین استانداردهای ملی یادگیری و شایستگی‌ها برای گذر از دوره‌ها و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، به‌عنوان راهکارهای سیاستی اولویت‌دار، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای اصلاح و بهبود این شیوه ارزشیابی است.



■ بیان/شرح مسئله

ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با هدف گذار از روش‌های ارزشیابی کمی‌نگر و توجه به رشد همه‌جانبه شایستگی‌های دانش‌آموزان طراحی و اجرا شد، اما تجربه یک دهه اجرای آن نشان‌دهنده شکاف عمیق میان اهداف سیاستی و عرصه عمل است. ناهماهنگی این سیاست با سایر عناصر نظام آموزشی، ضعف زیرساخت‌ها، نارسایی در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و مقاومت‌های فرهنگی-اجتماعی، نه تنها موجب عدم دستیابی به اهداف خود شده، بلکه در مواردی به پدیده‌هایی چون افت پنهان تحصیلی، ارتقای صوری دانش‌آموزان و تضعیف انگیزش یادگیری منجر شده است. این وضعیت، ضرورت آسیب‌شناسی فرایندها و سازوکارهای اجرایی را به‌عنوان یک اولویت سیاستی اجتناب‌ناپذیر ساخته است.

■ نقطه‌نظرات/یافته‌های کلیدی

الف) چالش‌ها و آسیب‌های ناظر به آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی)

- عدم به‌روزرسانی آیین‌نامه بر حسب رویکردهای تحولی سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی؛
- عدم تمایز میان ماهیت و سازوکارهای ارزشیابی در پایه‌های تحصیلی و گذار از دوره‌های اول و دوم ابتدایی؛
- محدودیت و ابهام در مقیاس چهارسطحی سنجش عملکرد پیشرفت تحصیلی؛
- ابهام در سازوکارها و استانداردهای ارزشیابی دانش‌آموزان دارای نقص عضو یا مشکلات ویژه یادگیری؛
- تشدید پدیده بازماندگی از تحصیل در صورت اعمال ضوابط تعیین شده برای عدم صدور گزارش ارزشیابی به دانش‌آموزان دارای غیبت مکرر؛
- عدم پیش‌بینی الزامات و سازوکارهای صدور گواهینامه پایان دوره ابتدایی.

ب) چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره تحصیلی ابتدایی در عرصه عمل و اجرا:

● چالش‌های سیاستی و اجرایی کلان

- عدم هماهنگی در سیاست حاکم بر ارزشیابی توصیفی با سیاست‌های حاکم بر سایر عناصر نظام آموزشی؛
- غفلت مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت وزارت آموزش و پرورش از ارزشیابی تحصیلی دوره ابتدایی؛
- محدودیت‌های زیرساختی و منابع آموزشی؛
- عدم تناسب میان حجم محتوای کتب درسی، زمان آموزش و الزامات این شیوه ارزشیابی؛
- ضعف در نظام پشتیبانی، نظارت و بازخورد.

● چالش‌های فنی و تخصصی حوزه سنجش و ارزشیابی

- چالش‌های مربوط به اعتبار، دقت و عینیت در ارزیابی؛
- پیچیدگی، وقت‌گیری و صوری شدن فرایندها و ابزارها.

● چالش‌های فرهنگی-اجتماعی و نگرشی

- مقاومت و توقعات سنتی خانواده‌ها و جامعه؛
- کمبود آگاهی و درک نادرست ذی‌نفعان (دانش‌آموزان، والدین و جامعه).

● چالش‌های نظام آموزش، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان

- ضعف در دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان برای اجرای کیفی طرح؛
- کمبودها و نارسایی‌های نظام آموزش و توجیه معلمان.



● چالش‌های ناظر به پیامدها و تأثیرات نامطلوب بر عملکرد معلمان و انگیزش، یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان

- صوری شدن و تضعیف فرایند ارزشیابی؛
- تضعیف انگیزش، مسئولیت‌پذیری و نگرش دانش‌آموزان نسبت به فرایند یادگیری و ارزشیابی.

■ پیشنهاد راهکار سیاستی، تقنینی و نظارتی:

- بازنگری اساسی در آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) براساس سند تحول بنیادین و رویکرد شایستگی‌محور، با تأکید بر موارد ذیل:
- تعیین استانداردهای ملی یادگیری و شایستگی‌های پایه برای هر یک از پایه‌های تحصیلی و گذار از دوره‌های تحصیلی اول و دوم ابتدایی.
- اصلاح ماده (۴) آیین‌نامه و توسعه مقیاس چهارسطحی سنجش عملکرد به حداقل پنج سطح.
- اصلاح ماده (۱۳) و تدوین دستورالعمل ملی ارزشیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مشغول به تحصیل در دوره ابتدایی.
- اصلاح ماده (۱۷) و جایگزینی طرح «آموزش جبرانی و ارزشیابی ترمیمی» به جای محرومیت از ارائه گزارش ارزشیابی برای دانش‌آموزان دارای غیبت‌های مکرر.
- الحاق ماده‌ای برای صدور «گواهینامه پایان دوره ابتدایی» براساس استانداردهای شایستگی.
- بازطراحی کارنامه‌های تحصیلی مبتنی بر سطح شایستگی‌های پایه و مقیاس استاندارد پنج‌سطحی.
- ایجاد واحد تخصصی ارزشیابی دوره ابتدایی در مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش.
- تفکیک ارزشیابی به دو سطح «درون‌دوره‌ای» (کیفی) و «برون‌دوره‌ای» (نتیجه‌محور) براساس استانداردهای ملی یادگیری و شایستگی‌های پایه.
- راه‌اندازی سامانه بانک ابزارهای سنجش کیفی (آزمون‌های عملکردی، چک‌لیست‌ها و پوشه کار) برای استفاده معلمان.
- تأمین امکانات فیزیکی مانند کمد بایگانی برای پوشه کار و فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان و فضای مناسب برای نمایش آثار دانش‌آموزان در مدارس.
- طراحی و استقرار داشبورد مدیریتی پایش الکترونیک ارزشیابی توصیفی و رصد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی.
- کاهش حجم محتوای کتب درسی متناسب با الزامات ارزشیابی توصیفی.
- تولید بسته‌های آموزشی و ترویجی متناسب برای دانش‌آموزان، والدین و معلمان.
- طراحی و اجرای برنامه توانمندسازی معلمان برای اجرای بهینه ارزشیابی توصیفی.
- استقرار نظام تشخیص و مداخله به‌هنگام برای جلوگیری از افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان.
- تعیین درجات ویژه برای عملکردهای درخشان دانش‌آموزان و درج آن در کارنامه‌های تحصیلی.

۱. مقدمه

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در جایگاه ابزاری سیاستی قدرتمند عمل می‌کند که قادر است جهت‌گیری‌های کلان برنامه درسی، نگرش‌های فرهنگی مدرسه و در نهایت کیفیت خروجی‌های نظام تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار دهد. لذا، بازاندیشی در شیوه‌های ارزشیابی و اصلاح ساختارهای آن، همواره یکی از حساس‌ترین و در عین حال چالش‌برانگیزترین حوزه‌های مداخله سیاستی در آموزش و پرورش بوده است. ارزشیابی توصیفی در کشور براساس آنچه که در آیین‌نامه آمده است، با هدف گذار از الگوی سنتی کمی‌نگر برای پرورش همه‌جانبه‌شایستگی‌های یادگیرندگان، انتقال کانون توجه از حافظه‌محوری و رقابت به سمت فرایند یادگیری، رشد مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی و ایجاد فضایی ایمن و پرورش‌دهنده برای شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان در دوره ابتدایی طراحی و اجرا شد. با این حال، شواهد و یافته‌های پژوهشی متعدد این گزارش نشان می‌دهد که این شیوه ارزشیابی با آسیب‌ها و چالش‌های سیاستی، اجرایی، فرهنگی و حرفه‌ای متعددی مواجه بوده که نه تنها کیفیت یادگیری را به شکل مطلوب تضمین نکرده، بلکه در مواردی به پدیده‌هایی چون کاهش سطح سواد و افت پنهان تحصیلی [۱]، [۲] و [۳] و کاهش شوق و حساسیت نسبت به یادگیری از سوی دانش‌آموزان [۴] نیز دامن زده است. با این حال، پس از یک دهه از گذشت اجرای این شیوه ارزشیابی می‌توان با نگاهی تحلیلی و سیاست‌محور به بررسی شکاف میان سیاست طراحی شده و زمینه اجرایی این سیاست آموزشی پرداخت. بر این اساس، بازخوانی تجربه ارزشیابی توصیفی، نه به معنای انکار دستاوردهای آن، بلکه به منظور شناسایی دقیق چالش‌ها و ارائه راهکارهای سیاستی برای اصلاح این نظام امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. گزارش حاضر با اتخاذ رویکردی تحلیلی-سیاستی در پی پاسخ به این پرسش اساسی بوده که آیا این شیوه ارزشیابی، در عمل به‌عنوان یک سیاست کارآمد برای پیشبرد و تحقق اهداف دوره تحصیلی ابتدایی و برنامه‌های درسی این دوره عمل کرده است یا خیر؟ مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی کدام‌اند و براساس این آسیب‌شناسی، چه مجموعه راهکارهای سیاستی اولویت‌دار و عملیاتی برای اصلاح این وضعیت قابل طرح و پیگیری است؟ در این راستا، گزارش حاضر می‌کوشد تا با تفکیک سطوح سیاستگذاری (کلان، میانی و خرد)، ضمن بررسی و تحلیل اسناد بالادستی مرتبط با ارزشیابی توصیفی و با نگاه به تجارب زیسته مجریان و ذی‌نفعان اصلی (معلم، دانش‌آموزان و والدین)، نقشه راهی منسجم برای بازطراحی و بهبود این شیوه ارزشیابی در اختیار سیاستگذاران نظام آموزش و پرورش قرار دهد.

۲. تاریخچه ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی



تاریخچه تحول نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی به رویکرد کیفی-توصیفی، فرایندی طولانی مدت رادنبال کرده و نمودی از یک تغییر پارادایم تدریجی در سیاستگذاری آموزش و پرورش کشور است. اولین گام این تغییر سیاستی با مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش در جلسه ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۵/۲ آغاز شد که براساس آن، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی موظف به مطالعه و ارائه طرحی برای تبدیل مقیاس کمی به کیفی شد. پس از انجام مطالعات، طرحی با عنوان «ارزشیابی توصیفی» تهیه و ارائه شد. اجرای پیش‌آزمایشی این



طرح در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ و در ۲۵ کلاس درس در ۵ استان کشور آغاز شد. پس از بررسی نتایج این مرحله، کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۸۲/۶/۱۲ دستورالعمل ارزشیابی کیفی-توصیفی را تصویب کرد. بر این اساس، اجرای آزمایشی رسمی تر در سال تحصیلی بعد در ۱۰۰ مدرسه و ۲۰۰ کلاس پایه اول ابتدایی در سطح کشور آغاز شد. توسعه کمی و کیفی این مرحله آزمایشی در سال‌های بعد ادامه یافت؛ به طوری که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ تعداد کلاس‌های تحت پوشش به ۵۰۰ کلاس اول افزایش پیدا کرد و این روند تا سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ استمرار داشت و به تدریج شامل پایه‌های تحصیلی بالاتر نیز شدند. در نهایت، پس از دوره آزمایشی گسترده، اجرای سراسری طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی به عنوان یک برنامه ملی در دوره ابتدایی، از سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ به صورت پلکانی و از پایه اول آغاز شد [۵]. این اجرای سراسری به تدریج و در سال‌های بعد به تمام پایه‌های دوره ابتدایی تسری یافت. در ادامه، تصویب [سند تحول بنیادین آموزش و پرورش](#) در دهه ۱۳۹۰، بر استقرار نظام ارزشیابی تربیتی تأکید کرد که همسو با اهداف طرح توصیفی بود. بدین ترتیب، روند تحول این شیوه ارزشیابی از یک مطالعه مأموریت‌محور در سال ۱۳۸۱، به اجرای پیش‌آزمایشی و سپس آزمایش گسترده در طول چند سال انجامید و در نهایت از سال ۱۳۸۸ وارد مرحله اجرای سراسری و تثبیت شد. [آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی](#) مصوب جلسه ۷۹۳ مورخ ۱۳۸۸/۵/۲۰ شورای عالی آموزش و پرورش با ۱۶ اصل تفصیلی، چارچوب عملیاتی را پایه‌ریزی کرد که اصولی چون جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی-یادگیری، توجه به رشد همه‌جانبه و تفاوت‌های فردی، تنوع در روش‌ها و ابزارهای سنجش از ارکان آن بودند. پس از استقرار سراسری این نظام ارزشیابی در دوره ابتدایی، نگاه سیاستی به این مقوله در اسناد بالادستی تکامل و تعمیق یافت. بند «۴-۵» [سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش](#) بر «تحول بنیادین شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان» برای شناسایی استعدادها و خلاقیت‌ها تأکید کرد. در ادامه، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تصریح راهکار ۲-۱۹، رویکرد «ارزشیابی فرایندمحور» را به طور خاص برای ارتقای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی مورد تأکید قرار داد و آن را از رویکرد نتیجه‌محور متمایز کرد. سپس [سند برنامه درسی ملی](#) با ترسیم اصول ۱۱ گانه، چارچوبی جامع تر ارائه کرد که بر انعکاس معنادار شایستگی‌ها، پرهیز از روش‌های اضطراب‌آور، تأکید بر خودارزیابی، نقش محوری معلم و استفاده از نتایج برای بهبود برنامه درسی استوار شد.

جدول ۱. احکام سیاستی ناظر به ارزشیابی دوره تحصیلی ابتدایی در اسناد بالادستی

اسناد بالادستی / احکام سیاستی
سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش
بند «۴-۵»: تحول بنیادین شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت دانش‌آموزان
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
راهکار ۲-۱۹: طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه‌محور بر اساس استانداردهای ملی برای گذار از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرایندمحور در ارتقای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی (فرایندمحور و نتیجه‌محور) در سایر پایه‌های تحصیلی
سند برنامه درسی ملی
اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی:
۱. با استفاده از انواع روش‌ها و ابزارها، بتواند توانایی دانش‌آموزان را در بهره‌گیری از شایستگی‌های پایه در موقعیت‌های مختلف، به‌صورت معنادار منعکس کند.
۲. با ارائه شواهد متنوع و کافی، امکان قضاوت در خصوص سطح دستیابی دانش‌آموزان به اهداف برنامه درسی را تعیین کند.
۳. به صورت منعطف و مستمر، با توجه به وجوه متفاوت یادگیری هر یک از دانش‌آموزان، فرایند دستیابی به اهداف و چگونگی اقدام مؤثر را منعکس کند.
۴. با تأکید بر خودآگاهی، خودارزیابی و تصمیم‌گیری از سوی دانش‌آموزان، چگونگی جبران، رفع کاستی‌ها و دستیابی به سطوح بالاتر شایستگی در هر یک از حوزه‌های یادگیری را تدارک ببیند.
۵. برای حفظ شأن و کرامت انسانی دانش‌آموزان و تقویت خودپنداره مثبت آنان از به‌کارگیری روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی اضطراب‌آور و مایوس‌کننده، پرهیز شود.
۶. برای تبیین و منعکس کردن ظرفیت‌های وجودی و وجوه توانایی‌های متفاوت هر یک از دانش‌آموزان، امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان، مربیان و اولیا در امر سنجش را فراهم کند.
۷. در فرایند ارزشیابی، نقش‌محوری و تصمیم‌سازی مدرسه و معلم در چارچوب سیاست‌های کلی آموزش و پرورش حفظ شود.
۸. طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه‌محور بر اساس استانداردهای ملی برای گذار از دوره‌های تحصیلی، رویکرد ارزشیابی فرایندمحور در ارتقای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی (فرایندمحور و نتیجه‌محور) در سایر پایه‌های تحصیلی مبنای قرار گیرد.
۹. با تأکید بر کار گروهی و فعالیت‌های جمعی و روش حل مسئله، وجه رقابت‌زایی یا رقابت‌جویی را به حداقل برساند و زمینه شکوفایی دانش‌آموزان را فراهم کند.
۱۰. ارزشیابی به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیری از فرایند یاددهی - یادگیری تلقی شده و از نتایج آن برای برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود برنامه درسی و نظام آموزشی استفاده شود.
۱۱. با تأکید بر بهره‌گیری از تکالیف عملکردی در سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به شایستگی‌ها و تلاش برای تحقق جامعه عدل مهدوی (عج) و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی آنان با همکاری دانش‌آموز، اولیا مدرسه و والدین تنظیم و ارائه شود.
مصوبه اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - مصوب جلسه ۷۱۳ مورخ ۱۳۸۳/۷/۲۱ شورای عالی آموزش و پرورش
اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی:
۱. جدایی‌ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی - یادگیری؛ ارزشیابی دانش‌آموزان باید به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری و نه به‌عنوان نقطه پایانی آن تلقی شود.
۲. استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و اصلاح برنامه‌ها و روش‌ها؛ هدف غایی ارزشیابی، اصلاح و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری است و نتایج ارزشیابی‌ها باید در اصلاح برنامه‌ها و روش‌ها استفاده شود.
۳. هماهنگی میان هدف‌ها، محتوا و روش‌های یاددهی - یادگیری مربوط به هر درس مورد توجه قرار گیرد.
۴. توجه به آمادگی دانش‌آموزان در طراحی و اجرای انواع برنامه‌های ارزشیابی باید به آمادگی‌های جسمی، عقلی، عاطفی و روانی دانش‌آموزان توجه شود.
۵. توجه به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان؛ در ارزشیابی باید به جنبه‌های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و حرکتی دانش‌آموزان توجه شود.
۶. توجه همه‌جانبه به دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها؛ در ارزشیابی، متناسب با محتوای آموزش و پرورش باید به حیطه دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان توجه شود.
۷. توجه به ارزشیابی دانش‌آموز از یادگیری‌های خود (خودارزشیابی)؛ در ارزشیابی باید شرایطی فراهم شود که دانش‌آموز نیز بتواند از یادگیری‌ها و عملکردهای خود و دیگر دانش‌آموزان ارزشیابی کند.
۸. ارزشیابی از فعالیت‌های گروهی؛ در نظام ارزشیابی، علاوه بر ارزشیابی فردی، باید از فعالیت‌های گروهی نیز ارزشیابی به عمل آید.



۹. توجه به فرایندهای فکری منتهی به تولید پاسخ؛ در ارزشیابی باید علاوه بر پاسخ نهایی، به فرایندی که به تولید پاسخ منجر شده است توجه کرد.
۱۰. تأکید بر نوآوری و خلاقیت؛ در ارزشیابی باید با تأکید بر روش حل مسئله، زمینه رشد و شکوفایی دانش‌آموزان را فراهم کرد.
۱۱. تنوع روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی؛ با توجه به اهداف، ماهیت و نوع موارد ارزشیابی، از انواع مختلف روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی (مانند پرسش‌های شفاهی، آزمون‌های عملی، انواع پرسش‌های عینی و انشایی، روش‌های مشاهده رفتار، پوشه‌های مجموعه کار، ارائه مقالات و طرح‌ها، گزارش مربوط به فعالیت‌های تحقیقاتی، ارزشیابی عملکردی، ارزشیابی مستمر، انواع دست‌ساخته‌ها، روش خودسنجی و ...) استفاده می‌شود.
۱۲. استفاده از انواع ارزشیابی؛ در فرایند یاددهی - یادگیری لازم است با توجه به هدف‌ها، محتوا و روش‌های تدریس از انواع ارزشیابی‌ها (از قبیل تشخیصی، تکوینی، مجموعی، هنجار مرجع، هدف مرجع، درونی، بیرونی، ملی و ...) استفاده شود.
۱۳. استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی؛ در فرایند ارزشیابی باید استقلال مدرسه و معلم در چارچوب سیاست‌های کلی آموزش و پرورش حفظ شود.
۱۴. اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی؛ به موجب این اصل، ارزشیابی باید به‌گونه‌ای ساماندهی و اجرا شود که موجب خدشه‌دار شدن حقوق، تعاملات انسانی، اعتماد به نفس و اجرا شود که موجب خدشه‌دار شدن حقوق، تعاملات انسانی، اعتماد به نفس و سلامت روانی دانش‌آموز یا معلم نشود.
۱۵. اصل توجه به تفاوت‌های فردی؛ در انجام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی باید به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه شود.
۱۶. ضرورت هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی؛ در به‌کارگیری اصول فوق‌الذکر باید میان سازمان‌ها، مراکز، ادارات، واحدها و سایر بخش‌های مسئول ارزشیابی در مورد روش‌ها، ابزارها، معیارها و برنامه‌های اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تعهد و هماهنگی کامل وجود داشته باشد.

آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی و قبل از تدوین و تصویب با اسناد بالادستی همچون «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش»، «سند تحول بنیادین» و «سند برنامه درسی ملی» به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است و از این نظر لزوم به‌روزرسانی و انطباق این آیین‌نامه با رویکردهای اسناد تحولی فوق‌الذکر به شدت احساس می‌شود. شورای عالی آموزش و پرورش نسبت به به‌روزرسانی این آیین‌نامه در سال‌های گذشته غفلت کرده است اما در سطح سیاستی بین ارزشیابی توصیفی به‌عنوان یک شیوه ارزشیابی، با جهت‌گیری‌های تحولی نظام تعلیم و تربیت هماهنگی و هم‌افزایی قابل توجهی دیده می‌شود. بند «۴-۵» سیاست‌های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش، بر «تحول بنیادین شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت» تأکید دارد که این امر با هدف گذار از ارزشیابی کمی و حافظه‌محور به سوی ارزشیابی کیفی، فرایندمحور و رشددهنده قابلیت‌های چندگانه دانش‌آموزان در فلسفه ارزشیابی توصیفی تجلی یافته است. به بیان دقیق‌تر، ارزشیابی توصیفی با حذف نمره و رتبه‌بندی عددی و جایگزینی آن با بازخوردهای کیفی و توصیفی، بستر مناسبی برای شناسایی ابعاد متنوع استعدادها و خلاقیت‌هایی فراهم می‌آورد که در الگوهای سنتی کمی، مغفول می‌ماند. از سوی دیگر، راهکار ۲-۱۹ سند تحول بنیادین، با تفکیک دورویکرد «نتیجه‌محور» و «فرایندمحور»، دوره ابتدایی را عرصه اعمال رویکرد فرایندمحور در ارتقای پایه‌های تحصیلی معرفی می‌کند. این حکم سیاستی نیز منطبق اصلی ارزشیابی توصیفی را بازتاب می‌دهد که براساس آن ارتقای دانش‌آموزان به پایه بالاتر نه براساس نمرات امتحانی صرف، بلکه مبتنی بر شواهد جمع‌آوری شده از فرایند یادگیری، پوشه کار، و قضاوت حرفه‌ای معلم صورت می‌گیرد. در حقیقت، ارزشیابی توصیفی به منزله الگویی برای عملیاتی‌سازی همان رویکرد فرایندمحور در دوره ابتدایی طراحی شده است و از این رو، با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز همسویی دارد. همچنین ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی، هم‌افزایی قابل توجهی با اصول ۱۱ گانه حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی مندرج در سند برنامه درسی ملی همچون انعطاف‌پذیری و تداوم در ارزشیابی (اصل «۳»)، پرهیز از ابزارهای اضطراب‌آور و حفظ کرامت انسانی دانش‌آموزان (اصل «۵»)، و تقویت خودآگاهی و خودارزیابی (اصل «۴»)، تأکید بر کار گروهی و کاهش وجه رقابت‌زایی (اصل «۹») و بهره‌گیری از تکالیف عملکردی برای سنجش شایستگی‌ها (اصل «۱۱») دارد. با این حال، وقتی که از سطح سیاست‌گذاری به عرصه اجرا گذر می‌کنیم، شکاف معناداری میان این اصول و آنچه در میدان عمل رقم خورده است، آشکار می‌شود.



۳. ارزیابی و آسیب‌شناسی آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) مصوب ۱۳۸۸/۵/۲۰ شورای عالی آموزش و پرورش

آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی که چارچوب اصلی اجرای ارزشیابی توصیفی را تعیین می‌کند، در جلسه ۷۹۳ مورخ ۱۳۸۸/۵/۲۰ شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسیده و به‌عنوان سند بالادستی و الزام‌آور برای نظام سنجش و ارزشیابی این دوره تحصیلی محسوب می‌شود. این آیین‌نامه که حاصل یک دهه مطالعه، طراحی و اجرای آزمایشی بود، باهدف گذار از الگوی سنتی کمی‌نگر به سوی ارزشیابی کیفی، فرایندمحور و رشددهنده شایستگی‌های دانش‌آموزان تدوین و برای اجرای سراسری در تمام پایه‌های دوره ابتدایی ابلاغ شد. اکنون پس از گذشت نزدیک به دو دهه از تصویب این آیین‌نامه و با عنایت به تحولات عمیق در اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی از یک سو و انباشت تجارب اجرایی و یافته‌های پژوهشی متعدد درباره چالش‌ها و آسیب‌های این شیوه ارزشیابی از سوی دیگر، بازخوانی انتقادی و آسیب‌شناسی دقیق مفاد این آیین‌نامه برای شناسایی نقاط قوت، کاستی‌ها و زمینه‌های اصلاح، یک ضرورت سیاستی اجتناب‌ناپذیر است. در ادامه، مهم‌ترین چالش‌های ناظر بر مواد مختلف این آیین‌نامه بررسی می‌شود.

۳-۱. عدم به‌روزرسانی آیین‌نامه بر حسب رویکردهای تحولی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی

یکی از چالش‌های اساسی نظام ارزشیابی توصیفی، به شکاف زمانی میان تصویب آیین‌نامه اجرایی آن و تدوین اسناد تحولی بالادستی بازمی‌گردد. آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی در سال ۱۳۸۸ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است، در حالی که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و متعاقب آن سند برنامه درسی ملی با رویکردهای نوین تربیتی در سال‌های بعد تدوین و ابلاغ شده‌اند. این عدم هم‌زمانی سیاستی باعث شده است که ارزشیابی توصیفی نتواند به‌درستی با جهت‌گیری‌های کلان سند تحول، از جمله تأکید بر تربیت شش‌ساحتی دانش‌آموزان و رویکرد شایستگی‌محور در برنامه‌های درسی، هماهنگ شود. به بیان دیگر، در حالی که اسناد بالادستی بر پرورش متوازن ساحت‌های علمی و فناوری، اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، هنری و زیبایی‌شناختی و اقتصادی و حرفه‌ای تأکید دارند، نظام ارزشیابی فعلی عمدتاً معطوف به ساحت علمی باقی مانده و برای سنجش شایستگی‌های ترکیبی و موقعیتی دانش‌آموزان در سایر ساحت‌ها فاقد چارچوب مشخصی است. این شکاف، ضمن تضعیف کارکرد تربیتی ارزشیابی، زمینه‌ساز استمرار رویکرد حافظه‌محور و دانشی صرف در دوره ابتدایی شده است. بنابراین، بازنگری اساسی در آیین‌نامه موجود برای انطباق با مبانی سند تحول و برنامه درسی ملی، یک ضرورت سیاستی اجتناب‌ناپذیر است.

۳-۲. عدم تمایز میان ماهیت و سازوکارهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در سطح پایه‌های تحصیلی و گذار از دوره‌های تحصیلی اول و دوم ابتدایی

یکی از کاستی‌های آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی، نگاه همگن و یکسان به تمام پایه‌های این دوره علی‌رغم تفاوت‌های ماهوی در جایگاه و کارکرد آنهاست. این آیین‌نامه بدون توجه به تمایز آشکار میان دانش‌آموز پایه اول که نخستین گام‌های ورود به نظام آموزش رسمی را برمی‌دارد و دانش‌آموز پایه ششم که در آستانه انتقال به دوره متوسطه با نظام ارزشیابی کاملاً متفاوت (کمی، نمره‌محور و نتیجه‌گرا) قرار دارد، یک شیوه ارزشیابی واحد را برای تمام پایه‌ها تجویز کرده است. این غفلت سیاستی در حالی است که راهکار ۲-۱۹ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به صراحت بر تمایز میان «رویکرد ارزشیابی فرایندمحور در ارتقای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی» و «طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه‌محور بر اساس استانداردهای ملی برای گذار از دوره‌های تحصیلی» تأکید دارد. به بیان دیگر، سند تحول نه تنها بر تفکیک دو کارکرد متفاوت برای ارزشیابی (درون دوره‌ای و برون دوره‌ای) صحه گذاشته، بلکه برای گذار از یک دوره به دوره دیگر (اعم از گذار از دوره اول به دوم ابتدایی و یا ابتدایی به متوسطه) ایجاد نظام ارزشیابی نتیجه‌محور مبتنی بر استانداردهای ملی را الزامی کرده است.



آیین‌نامه موجود اما نه تنها هیچ تمایزی میان پایه‌های اول تا ششم قائل نشده، بلکه هیچ سازوکار مشخصی برای سنجش استانداردهای ملی در نقاط کلیدی گذار (پایانه‌های دوره‌های تحصیلی) پیش‌بینی نکرده است. نتیجه این یکسان‌انگاری، از یک سو نادیده گرفتن نیازهای رشدی و آموزشی متفاوت دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف و از سوی دیگر، ایجاد شکاف عمیق و شوک ناگهانی در مواجهه دانش‌آموزان پایه ششم با نظام ارزشیابی دوره متوسطه است. این وضعیت کارایی رویکرد فرایندمحور در دوره ابتدایی را تضعیف کرده و هدف سند تحول بنیادین مبنی بر استقرار نظام سنجش شایستگی‌ها برای گذر موفق و هدفمند میان دوره‌ها را نیز با اختلال مواجه می‌کند. شایان ذکر است که طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه‌محور بر اساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی نیز می‌تواند در چارچوب رویکرد ارزشیابی کیفی و توصیفی انجام شود و این نقد، ناظر به طراحی و اجرای آزمون‌های کتبی به صورت ملی و هماهنگ نیست.

۳-۳. محدودیت و ابهام در مقیاس چهارسطحی سنجش عملکرد پیشرفت تحصیلی

یکی از چالش‌های آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی، به محدودیت و ابهام ذاتی مقیاس چهارسطحی مصوب (خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر) بازمی‌گردد. این مقیاس که قرار بوده جایگزین نمره‌گذاری عددی شده و تصویری کیفی از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد، در عمل به علت فقدان تعاریف عملیاتی روشن و معیارهای عینی تمایز گذار، به ابزاری با دقت تشخیصی پایین تبدیل شده است. فاصله معنایی میان سطوح «قابل قبول» و «نیاز به تلاش بیشتر» یا تمایز میان «خوب» و «خیلی خوب» نه تنها برای والدین و دانش‌آموزان مبهم است، بلکه خود معلمان نیز در مواجهه با طیف متنوع و پیچیده عملکردهای یادگیری، فاقد چارچوبی شفاف برای قضاوت و طبقه‌بندی دقیق هستند. این ابهام، به ویژه در مورد تمایز میان دانش‌آموزانی که در سطح «خوب» قرار دارند اما کیفیت عملکرد آنان می‌تواند طیفی از «خوب متوسط» تا «نزدیک به خیلی خوب» را شامل شود، به وضوح خود را نشان می‌دهد. به بیان دیگر، مقیاس موجود قادر به بازنمایی تغییرات ظریف و تدریجی پیشرفت یادگیری نبوده و عملاً تمام پیچیدگی‌های عملکرد دانش‌آموزان را در چهار طبقه مجزا و با مرزهای نامشخص فرو کاسته است. این وضعیت، نه تنها کارکرد تشخیصی و اصلاحی ارزشیابی را تضعیف کرده، بلکه زمینه را برای قضاوت‌های سلیقه‌ای و متفاوت معلمان فراهم آورده و اعتماد والدین به دقت گزارش‌های تحصیلی را خدشه‌دار می‌کند. از منظری کلان‌تر، این نقص فنی نظام ارزشیابی توصیفی، با اهداف سند تحول بنیادین مبنی بر شناسایی دقیق نقاط قوت و ضعف و پرورش هدفمند استعدادها نیز در تعارض قرار دارد؛ زیرا بدون تمایز گذاری معنادار میان سطوح مختلف شایستگی، نه می‌توان از تشخیص به موقع ضعف‌ها سخن گفت و نه دانش‌آموزان توانمند را برای شکوفایی هر چه بیشتر هدایت کرد. تداوم این وضعیت، ارزشیابی توصیفی را از یک ابزار سنجش دقیق به گزارشی کلیشه‌ای و فاقد قدرت تمایز تقلیل می‌دهد که نمی‌تواند تصویر واقعی و شفاف از کیفیت یادگیری در دوره ابتدایی ارائه دهد.

۳-۴. ابهام در سازوکارها و استانداردهای ارزشیابی دانش‌آموزان دارای نقص عضو یا مشکلات ویژه یادگیری

یکی از کاستی‌های دیگر آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی، به ماده (۱۳) آن بازمی‌گردد که علی‌رغم اشاره به لزوم ارزشیابی متناسب برای دانش‌آموزان دارای نقص عضو یا مشکلات ویژه یادگیری، هیچ‌گونه سازوکار اجرایی، فرایند عملیاتی یا استاندارد مشخصی برای تحقق این اصل تعیین نکرده است. این ماده صرفاً به بیان یک حکم کلی اکتفا کرده و بدون ارائه تعریف روشنی از «ویژگی‌های ایشان»، چگونگی تطبیق ابزارها و روش‌های ارزشیابی، معیارهای قضاوت و فرایند تصمیم‌گیری، عملاً بار اجرایی آن را بر دوش معلمان و مدارس رها کرده است. این خلأ سیاستی در حالی است که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طیف گسترده‌ای از شرایط متفاوت را شامل می‌شوند که هر یک الزامات خاص خود را برای سنجش معتبر و عادلانه طلب می‌کند. فقدان چارچوب مشخص در این زمینه، ضمن اینکه بستری را برای قضاوت‌های سلیقه‌ای و نابرابر فراهم می‌کند امکان نظارت بر کیفیت و عدالت ارزشیابی این گروه از دانش‌آموزان را نیز از بین می‌برد. این وضعیت با اصول عدالت تربیتی و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در تعارض است؛ زیرا تحقق ارزشیابی عادلانه، بدون تعریف دقیق «تناسب» و فرایندهای

عملیاتی و استانداردهای آن، امری مشکل خواهد بود. از سوی دیگر، نبود هماهنگی میان وظایف تخصصی نهادهایی مانند سازمان آموزش و پرورش استثنایی که متولی اصلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بوده با معاونت آموزش ابتدایی که متولی اجرای این آیین‌نامه است، شکاف دیگری در سیاست‌های حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی محسوب می‌شود.

۵-۳. تشدید پدیده بازماندگی از تحصیل در صورت اعمال ضوابط تعیین شده برای عدم صدور گزارش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان دارای غیبت‌های مکرر

یکی از چالش‌های آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی که به ماده (۱۷) آن بازمی‌گردد، تأکید بر شرط حداقل ۸۰ درصد حضور فیزیکی دانش‌آموز در مدرسه در طول سال تحصیلی برای ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی است که بدون در نظر گرفتن علل ساختاری و اجتماعی غیبت، عملاً دانش‌آموزان آسیب‌پذیر را در معرض خروج از چرخه رسمی آموزش قرار می‌دهد. این ماده با تبدیل غیبت غیرموجه به «ترک تحصیل» و محرومیت از ارزشیابی، به جای ایجاد سازوکارهای جبرانی و حمایتی، ممکن است به عاملی برای تشدید پدیده بازماندگی از تحصیل تبدیل شود؛ زیرا دانش‌آموزانی که به دلایل اقتصادی، فرهنگی یا مشکلات خانوادگی دچار غیبت مزمن می‌شوند، نه تنها فرصت جبران نمی‌یابند، بلکه امکان بازگشت آنان به تحصیل نیز دشوارتر می‌شود. این رویکرد با اهداف تربیتی و اصل تداوم یادگیری برای همه دانش‌آموزان در تعارض است.

۶-۳. عدم پیش‌بینی الزامات و سازوکارهای صدور «گواهینامه پایان دوره ابتدایی»

یکی از خلأهای اساسی آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی، عدم پیش‌بینی هرگونه حکم یا ضابطه درباره «گواهینامه پایان دوره ابتدایی» به عنوان سند رسمی و ملی اتمام این مقطع تحصیلی است. این گواهینامه نه تنها مبنای ثبت پایان دوره در سوابق تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود، بلکه نخستین مدرک رسمی برای ورود به دوره اول متوسطه و همچنین مأخذی برای تصمیم‌گیری‌های آینده در نظام آموزشی و حتی بازار کار است. فقدان هرگونه تصریح درباره شرایط اعطاء، محتوا، مرجع صادرکننده و جایگاه قانونی این گواهینامه در آیین‌نامه، ابهامات جدی را در خصوص ارزش و جایگاه مدرک تحصیلی دوره ابتدایی ایجاد کرده است. اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین، بر ضرورت استقرار نظام سنجش شایستگی‌ها و ارزشیابی نتیجه‌محور در پایان دوره‌های تحصیلی تأکید دارند و گواهینامه پایان دوره ابتدایی مهم‌ترین تجلی این شایستگی‌ها در خروجی این مقطع تحصیلی است. لذا تعیین دقیق الزامات این گواهینامه می‌تواند ضمن ایجاد وحدت رویه در سطح کشور، جایگاه قانونی آن را در فرایندهای انتقال و گزینش‌های آتی تحصیلی تضمین کند.

۴. چالش‌ها و آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره تحصیلی ابتدایی در عرصه عمل



ارزشیابی توصیفی علی‌رغم برخورداری از پشتوانه نظری قوی و هم‌افزایی با جهت‌گیری‌های کلان تحولی، در عمل با چالش‌های متعددی مواجه بوده که تحقق اهداف این شیوه ارزشیابی را با تردید روبه‌رو ساخته است. آسیب‌شناسی دقیق این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در الگوی اجرا و اصلاح ساختارهای ناهماهنگ را به عنوان پیش‌نیاز هرگونه مداخله سیاستی مؤثر نمایان می‌کند. در این بخش به بررسی مهم‌ترین آسیب‌ها و چالش‌های ارزشیابی توصیفی پرداخته شده است.



۴-۱. چالش‌های سیاستی و اجرایی کلان

نظام ارزشیابی توصیفی با هدف اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی همسویی داشته و با اهدافی همچون توجه به فرایند یادگیری، پرورش شایستگی‌های چندبعدی، کاهش اضطراب و ایجاد فضای آموزشی ایمن برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی طراحی و اجرا شده است. با این حال، در سطح سیاستگذاری کلان، شکاف عمیقی بین اهداف سیاستی و زمینه اجرایی آن به چشم می‌خورد. در این بخش به بررسی چالش‌های سیاستی و اجرایی کلان این شیوه ارزشیابی پرداخته می‌شود.

۴-۱-۱. عدم هماهنگی در سیاست حاکم بر ارزشیابی توصیفی با سیاست‌های حاکم بر سایر عناصر نظام آموزشی

یکی از چالش‌های نظام ارزشیابی توصیفی، ضعف در هماهنگی و انسجام میان سیاست حاکم بر این شیوه ارزشیابی با سیاست‌های حاکم بر سایر عناصر نظام آموزشی به ویژه در حوزه انتقال و گذار دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی به متوسطه اول است [۶] و [۷]. دانش‌آموزانی که طی شش سال دوره ابتدایی در بستر ارزشیابی فرایندمحور، فاقد نمره و مبتنی بر بازخورد کیفی پرورش یافته‌اند، ناگهان در ورود به دوره متوسطه اول با نظام ارزشیابی کمی، نمره‌محور و نتیجه‌گرا مواجه می‌شوند. این تغییر ناگهانی نه تنها به ایجاد سردرگمی و ابهام در اهداف طرح برای مجریان (معلمان) منجر شده؛ بلکه سردرگمی شناختی و عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با قواعد جدید و نگرانی و اضطراب والدین رانیز در پی داشته و انتظارات متناقضی را بر ارزشیابی تحصیلی حاکم کرده است [۸]. همچنین این شیوه ارزشیابی در تضاد با نظام ارزشیابی کمی و فضای رقابتی و کنکورمحور حاکم بر آزمون‌های ورودی مدارس استعداد‌های درخشان دوره اول متوسطه قرار دارد [۲]. تداوم این وضعیت، کارایی ارزشیابی توصیفی را به عنوان یک سیاست تحولی با اختلال مواجه ساخته و تحقق اهداف تربیتی آن را با چالش روبه‌رو کرده است.

۴-۱-۲. غفلت مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت وزارت آموزش و پرورش از رصد و پایش وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

یکی دیگر از چالش‌های ساختاری و نهادی در نظام ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی، غفلت مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت وزارت آموزش و پرورش از ایفای نقش نظارتی و تخصصی خود در قبال این دوره است. این مرکز که مسئولیت اصلی سنجش و ارزشیابی تحصیلی را در ساختار وزارت آموزش و پرورش بر عهده دارد، عمده تمرکز و منابع خود را به برگزاری آزمون‌های نهایی و تولید سوابق تحصیلی در دوره متوسطه معطوف کرده و عملاً ورودی به حوزه ارزشیابی دوره ابتدایی و تحلیل نتایج آن ندارد. در نتیجه، مسئولیت خطیر ارزشیابی این دوره به معاونت ابتدایی وزارتخانه واگذار شده که خود فاقد ساختار تخصصی، نیروی انسانی متخصص و سازوکارهای لازم برای نظارت مؤثر بر اجرای کیفی این شیوه ارزشیابی است. افزون بر این، ذاتی بودن تعارض منافع در معاونت یاد شده از یک سو و فقدان ناظر بیرونی از سوی دیگر، مانع از ارائه تصویری واقعی و شفاف از وضعیت موجود می‌شود. این خلأ نهادی و نظارتی، ضمن تداوم شکاف میان سیاست و اجرا، امکان پایش نظام‌مند چالش‌ها و اصلاح به موقع فرایندها را نیز سلب کرده است.

۴-۱-۳. محدودیت‌های زیرساختی و منابع آموزشی

یکی از موانع تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی، کمبود جدی زیرساخت‌ها و منابع مورد نیاز برای پیاده‌سازی صحیح این روش ارزشیابی است. این سیاست تحولی بدون آمایش دقیق زیرساخت‌های لازم و متناسب‌سازی آن با ظرفیت‌های موجود در نظام آموزشی به اجرا درآمده است. تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دوره ابتدایی در مناطق شهری، یکی از مهم‌ترین موانع در این حوزه محسوب می‌شود؛ زیرا ارزشیابی توصیفی مستلزم تعامل مستمر، مشاهده دقیق و ارائه بازخوردهای فردی توسط معلم است و این امر در کلاس‌های پرجمعیت سخت می‌شود [۹] و [۱۰]. افزون بر این، کمبود فضای آموزشی استاندارد و امکانات مورد نیاز برای اجرای روش‌های متنوع سنجش (نظیر کارگاه‌ها، فضاهای گروهی و کتابخانه) نیز کارایی طرح را با اختلال مواجه ساخته است. ابزار اصلی این الگو یعنی «پوشه کار» نیز به دلایلی

۱. در حال حاضر سالانه حدود ۳۰۰ هزار داوطلب پایه ششم در آزمون ورودی پایه اول متوسطه مدارس استعداد‌های درخشان شرکت می‌کنند.

چون هزینه بر بودن، محدودیت فضای فیزیکی برای نگهداری در مدرسه (فقدان کمدهای اختصاصی برای دانش‌آموزان در مدارس) و زمان بر بودن فرایند طراحی و تکمیل آن، به یکی از نقاط ضعف اجرایی تبدیل شده است [۱۱]. همچنین نبود بانک اطلاعاتی از ابزارهای استاندارد و معتبر برای سنجش کیفی، معلمان را در طراحی و اجرای ارزشیابی با سردرگمی مواجه کرده و موجب کاهش کیفیت و روایی قضاوت‌های آنان شده است [۱۲].

۴-۱-۴. عدم تناسب میان حجم محتوای کتب درسی، زمان آموزش و الزامات این شیوه ارزشیابی

یکی از چالش‌های ساختاری در اجرای ارزشیابی توصیفی، عدم تناسب میان حجم محتوای کتب درسی، زمان آموزش و الزامات این شیوه ارزشیابی است [۴]، [۱۰] و [۱۳]. به بیان دیگر، میان آنچه معلم موظف به تدریس آن است (برنامه درسی متراکم) و انتظاراتی که از او برای اجرای ارزشیابی فرایندمحور و کیفی وجود دارد، ناهماهنگی عمیقی مشاهده می‌شود. محتوای سنگین، پراکنده و گاهی غیرمنعطف کتاب‌های درسی، معلم را ناگزیر می‌سازد تا زمان محدود کلاس را صرف پوشش مطالب کند و فرصتی برای اجرای دقیق و اصولی روش‌های ارزشیابی توصیفی (نظیر مشاهده، کاربرد تکالیف عملکردی، تشکیل پوشه کار و ارائه بازخورد فردی) باقی نمی‌ماند. این مسئله در کلاس‌های پرجمعیت به مراتب حادتر شده و عملاً معلم را میان دو گانه اتمام محتوا و اجرای ارزشیابی اصیل سرگردان می‌کند. در چنین شرایطی، ارزشیابی توصیفی به یک فعالیت زمان‌بر و طاقت‌فرسا تبدیل شده و معلمان ناچار به اجرای شکلی و سطحی آن می‌شوند. این ناهماهنگی نشان‌دهنده عدم بازنگری هم‌زمان در دورکن اساسی برنامه درسی یعنی محتوای آموزشی و نظام ارزشیابی است. تا زمانی که حجم و ماهیت محتوای کتب درسی با منطق ارزشیابی کیفی-توصیفی هماهنگ نشود و زمان آموزش متناسب با آن افزایش نیابد، نمی‌توان انتظار تحقق اهداف این شیوه ارزشیابی را داشت.

۴-۱-۵. ضعف در نظام پشتیبانی، نظارت و بازخورددهی به عملکرد معلمان در فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی

یکی از چالش‌های ارزشیابی توصیفی، ضعف در نظام پشتیبانی، نظارت و بازخورد به عملکرد معلمان در طول فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی است. یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که معلمان پس از شرکت در دوره‌های آموزشی مقدماتی (که خود با نارسایی‌های متعدد همراه بود)، عملاً در طول سال‌های اجرای طرح بدون هرگونه بازخورد مؤثر، راهنمایی مستمر و نظارت نظام‌مند رها شده‌اند [۸] و [۱۰]. این ضعف نظام پشتیبانی حرفه‌ای، بدان معناست که اشتباهات، ابهام‌ها و کژفهمی‌های معلمان در کاربرد صحیح ابزارها و روش‌های ارزشیابی کیفی، نه تنها شناسایی و اصلاح نشده، بلکه در طول زمان تثبیت و نهادینه نیز می‌شود. ضعف ساز و کارهای نظارتی کارآمد (اعم از سرگروه‌های آموزشی، راهبران تربیتی و بازدیدهای کلاسی هدفمند) موجب واگذاری کیفیت اجرا به تشخیص و صلاح‌دید فردی معلمان شده و شکاف عمیقی میان آنچه باید انجام شود و آنچه در عمل رخ می‌دهد ایجاد شده است. این خلأ نظارتی، نه تنها از اثربخشی طرح کاسته، بلکه پیامدهایی چون اجرای سطحی و صوری، سلیقه‌ای شدن قضاوت‌ها و در نهایت، نابرابری در کیفیت تجربه ارزشیابی دانش‌آموزان در مناطق و مدارس مختلف را نیز به دنبال داشته است. به بیان دیگر، حلقه مفقود این سیاست تحولی، عدم استقرار یک نظام پشتیبانی مستمر، بازخورددهنده و توانمندساز برای معلمان به‌عنوان مجریان اصلی طرح بوده است.

۴-۲. چالش‌های فنی و تخصصی حوزه سنجش و ارزشیابی

در سطح اجرایی و فنی و تخصصی حوزه سنجش و ارزشیابی، شیوه ارزشیابی توصیفی با چالش‌های عملیاتی متعددی روبه‌رو بوده است. در این بخش به بررسی برخی از مهم‌ترین این چالش‌ها پرداخته می‌شود.

۴-۲-۱. چالش‌های مربوط به اعتبار، دقت و عینیت در ارزیابی‌های کیفی و توصیفی

یکی از چالش‌های فنی و اجرایی در نظام ارزشیابی توصیفی، مسئله اعتبار، دقت و عینیت در فرایند سنجش و قضاوت معلمان است. این شیوه ارزشیابی با هدف گذار از کمیت‌گرایی صرف و توجه به ابعاد کیفی یادگیری طراحی شده، اما در عمل با محدودیت‌ها و ابهاماتی مواجه



شده که روایی و پایایی قضاوت‌های معلمان به‌عنوان دو عامل کلیدی ارزشیابی را تحت تأثیر قرار داده است. نخست آنکه، محدودیت سطوح ۴گانه توصیف عملکردی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش) برای بازنمایی طیف متنوع و پیچیده عملکرد دانش‌آموزان کافی نیست و معلمان را در طبقه‌بندی دقیق توانایی‌ها دچار سردرگمی می‌کند [۱۴]. از سوی دیگر، نبود معیارهای سنجش عینی و روشن، فرایند ارزیابی را به حوزه سلیقه‌های فردی معلمان سوق داده و تفسیر اطلاعات کیفی را با مشکل مواجه ساخته است [۱۰]. این ابهام در گزارش‌های توصیفی، والدین و خود دانش‌آموزان را در تشخیص دقیق میزان پیشرفت و نقاط قوت و ضعف ناتوان گذاشته و کارکرد تشخیصی و اصلاحی ارزشیابی را تضعیف می‌کند [۲]. افزون بر این، فقدان سازوکار نظارتی دقیق و منسجم برای راستی‌آزمایی قضاوت‌های معلمان، نه تنها امکان شناسایی دقیق دانش‌آموزان توانمند برای هدایت تحصیلی آینده را با اختلال مواجه کرده [۹]، بلکه احتمال بروز خطاهای معلم در نمره‌دهی (اعم از ارفاق یا سخت‌گیری) را افزایش داده است [۱۴]. این مسئله در کلاس‌های پرجمعیت که امکان مشاهده و پایش مستمر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان وجود ندارد، به مراتب حادتر می‌شود و عملاً عدالت آموزشی را در معرض تهدید قرار می‌دهد [۷]. در مجموع، تازمانی که ابزارهای سنجش کیفی از دقت، عینیت و شفافیت لازم برخوردار نشوند و سازوکارهای نظارتی بر قضاوت‌های معلمان استقرار نیابد، ارزشیابی توصیفی در تحقق کارکرد تشخیصی و هدایت‌کنندگی خود با تردید جدی مواجه خواهد بود.

۲-۴. پیچیدگی، وقت‌گیری و صوری شدن فرایندها و ابزارهای ارزشیابی مورد استفاده در شیوه ارزشیابی توصیفی

یکی دیگر از چالش‌های اجرایی و فنی در نظام ارزشیابی توصیفی، پیچیدگی فرایندها، وقت‌گیری بیش از حد انتظار و در نهایت، افت به‌سمت اجرای صوری ابزارها و روش‌هاست. تنوع زیاد ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات (نظیر چک‌لیست، فرم‌های ثبت مشاهدات، خودسنجی و همسال‌سنجی) [۱۰] و انتظارات غیرعملی از معلمان برای مستندسازی کامل فرایند یادگیری دانش‌آموزان [۶]، حجم کاری طاقت‌فرسایی را به آنها تحمیل کرده که اغلب تا منزل معلمان نیز ادامه دارد [۹]. این بار اداری سنگین، نه تنها از کیفیت تدریس می‌کاهد، بلکه فرصت بازخورد اصیل و تعامل چهره‌به‌چهره با دانش‌آموزان را نیز از معلم سلب می‌کند. از سوی دیگر، دشواری تفسیر داده‌های کیفی در قالب مقیاس‌های از پیش تعریف شده و روشن نبودن واژگان این مقیاس‌ها، سردرگمی معلمان را در قضاوت دقیق افزایش داده است. در چنین وضعیتی، معلمان به تدریج از به‌کارگیری همه ابزارها و روش‌های متنوع ارزشیابی توصیفی سرباز زده [۱۵] و به شیوه سنتی‌تر یعنی درج نمره عددی پناه می‌برند. پیامد این فرایند، اجرای صرفاً شکلی و صوری ابزارهایی چون چک‌لیست، پوشه کار و خودسنجی است که کارکرد اصلی خود یعنی بهبود یادگیری را از دست داده و به تکالیفی اداری و بی‌اثر تبدیل شده‌اند.

۳-۴. چالش‌های فرهنگی-اجتماعی و نگرشی

ارزشیابی توصیفی، فراتر از یک تغییر فنی در نظام سنجش و ارزشیابی دوره ابتدایی، به مثابه یک نوآوری سیاستی مستلزم دگرگونی در نگرش‌ها، باورها و انتظارات فرهنگی جامعه نسبت به مفهوم پیشرفت تحصیلی بوده است. با این حال، تجربه اجرای این طرح نشان می‌دهد که عمیق‌ترین و مقاوم‌ترین چالش‌ها در همین لایه فرهنگی-اجتماعی ریشه دارد که به بازتولید گفتمان سنتی ارزشیابی نمره‌محور در خانواده‌ها و جامعه منجر می‌شود. این شکاف معرفتی میان فلسفه ارزشیابی کیفی و فرهنگ زیسته ذی‌نفعان، نه تنها زمینه‌ساز مقاومت‌ها و مداخلات مخرب والدین در فرایند ارزشیابی شده، بلکه به کژفهمی‌های زنجیره‌ای درباره اهداف این شیوه ارزشیابی نیز دامن زده است. در این بخش به بررسی مهم‌ترین چالش‌های فرهنگی-اجتماعی و نگرشی روش ارزشیابی توصیفی پرداخته می‌شود.

۱-۳-۴. مقاومت و توقعات سنتی خانواده‌ها و جامعه

یکی از عمیق‌ترین و ریشه‌دارترین چالش‌های فراروی ارزشیابی توصیفی، مقاومت‌ها و توقعات سنتی حاکم بر فرهنگ خانواده‌ها و جامعه در قبال مفهوم پیشرفت تحصیلی است. پس از دهه‌ها سلطه گفتمان نمره و رتبه‌بندی عددی، والدین همچنان نمره کمی را تنها زبان رسمی برای سنجش موفقیت فرزندشان تلقی می‌کنند و بازخوردهای کیفی معلمان را فاقد اعتبار و شفافیت لازم می‌دانند [۲]، [۱۱]، [۱۶] و [۱۷].

این عدم پذیرش فرهنگی، ریشه در فقدان آشنایی خانواده‌ها با ابزارها و فلسفه ارزشیابی توصیفی دارد و با دخالت‌ها و فشارهای آنان برای دریافت نمره عددی [۸]، معلمان را در موضعی دوسویه و متضاد قرار می‌دهد. این شکاف نگرشی صرفاً محدود به خانواده‌ها نیست، بلکه در سطحی کلان‌تر، رسانه‌های ملی و عمومی نیز با تأکید بر رقابت، مقایسه و برجسته‌سازی کارکردهای نمره، پیام‌هایی را منتشر می‌کنند که در تضاد آشکار با مبانی ارزشیابی کیفی-توصیفی است [۶]. به این ترتیب، جامعه همچنان در گفتمان سنتی ارزشیابی سیر می‌کند و بستر فرهنگی لازم برای پذیرش این نوآوری سیاستی فراهم نشده است. تا زمانی که این عدم همخوانی میان سیاست حاکم بر ارزشیابی توصیفی و فرهنگ زیسته خانواده‌ها و جامعه تداوم یابد، ارزشیابی توصیفی در تحقق کارکردهای خود و جلب همراهی ذی‌نفعان اصلی با چالشی اساسی مواجه خواهد بود.

۲-۳-۴. کمبود آگاهی و درک نادرست ذی‌نفعان (دانش‌آموزان، والدین و جامعه) از ماهیت ارزشیابی توصیفی

یکی دیگر از چالش‌های مهم در حوزه فرهنگی-اجتماعی، کمبود آگاهی و درک نادرست ذی‌نفعان کلیدی (خانواده‌ها، دانش‌آموزان و حتی معلمان) از مبانی، اهداف و سازوکارهای ارزشیابی توصیفی است. این مسئله فراتر از مقاومت آگاهانه، به نوعی شکاف معرفتی در میان کنشگران اصلی این سیاست آموزشی بازمی‌گردد. از یک سو، جامعه و خانواده‌ها برداشتی سطحی از ارزشیابی توصیفی دارند و به نتایج آن اعتماد نمی‌کنند [۱]؛ زیرا نه تنها نسبت به اهداف و مؤلفه‌های طرح آگاهی کافی ندارند، بلکه واژگان و مقیاس‌های کیفی برایشان مبهم و فاقد شفافیت معنایی است. این ابهام، مشارکت آنان در فرایند یاددهی-یادگیری را به حداقل رسانده و موجب می‌شود که بر روی درس و پیشرفت تحصیلی فرزندشان توجه کافی نداشته باشند [۹]. از سوی دیگر، خود دانش‌آموزان نیز به درستی با این شیوه ارزشیابی آشنا نشده و برای ایفای نقش فعال در فرایندهایی چون خودسنجی و همسال‌سنجی آمادگی لازم را پیدا نکرده‌اند [۱۲]. شاید تأمل برانگیزترین وجه این چالش، برداشت خود معلمان از این طرح به عنوان کاهش توقع تحصیلی باشد [۱۰] و [۱۸]. تفسیری که نه تنها با فلسفه اصلی ارزشیابی توصیفی (یعنی ارتقای کیفیت یادگیری) در تضاد است، بلکه به کاهش سطح انتظارات آموزشی و در نتیجه افت پنهان تحصیلی دامن می‌زند. این کژفهمی‌های زنجیره‌وار، از نبود راهبردار تباطوی و آموزشی منسجم برای تبیین و نهادینه‌سازی این نوآوری سیاستی در سطوح مختلف جامعه حکایت دارد.

۴-۴. چالش‌های نظام آموزش، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان

در میان چالش‌های فراوری ارزشیابی توصیفی، کم‌توجهی به نقش محوری معلمان به عنوان مجریان اصلی این سیاست تحولی، شاید مهم‌ترین و ریشه‌دارترین نقطه آسیب باشد. تجربه یک دهه اجرای این شیوه ارزشیابی نشان می‌دهد که حلقه مفقود تحقق اهداف آن، نه در طراحی سیاست که در نبود یک نظام هدفمند، مستمر و باکیفیت برای توانمندسازی حرفه‌ای نیروی انسانی نهفته است. در حالی که ارزشیابی توصیفی، شایستگی‌های پیچیده‌ای فراتر از قضاوت کمی را از معلمان طلب می‌کند، نظام آموزشی در آماده‌سازی، پشتیبانی و توسعه مهارت‌های تخصصی آنان برای ایفای این نقش جدید، ناکارآمد عمل کرده است.

۱-۴-۴. ضعف در دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان برای اجرای کیفی ارزشیابی توصیفی

یکی از چالش‌های مهم در حوزه نیروی انسانی، ضعف عمیق در دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان برای اجرای کیفی و اصیل ارزشیابی توصیفی است. این مسئله فراتر از کمبود آموزش‌های ضمن خدمت، به نوعی شکاف شایستگی در معلمان بازمی‌گردد که ریشه در عدم آماده‌سازی آنان برای ایفای نقش جدید و پیچیده‌ای دارد که ارزشیابی توصیفی طلب می‌کند. سطح پایین سواد و تسلط معلمان بر فرایند ارزشیابی توصیفی [۱۹] و عدم آشنایی تخصصی با عناصر کلیدی آن (نظیر آزمون‌های عملکردی، بازخورد فرایندی و چگونگی کمی‌سازی مقیاس‌های کیفی) از یک سو، و برداشت سطحی از این شیوه (محدود کردن آن به عبارات کلیشه‌ای چون «آفرین» و «تلاش کن» [۱۳] از سوی دیگر، نشان‌دهنده فاصله عمیق میان انتظارات سیاستی و ظرفیت‌های اجرایی است. بسیاری از معلمان به علت عدم شناخت کافی از چپستی و چگونگی کاربرد ابزارهای متنوع سنجش کیفی، عملاً به همان آزمون‌های سنتی مداد-کاغذی پناه می‌برند و یا در ارائه بازخوردهای متنوع و مؤثر ناتوان می‌مانند [۱۵]. اختلاف



سطح چشمگیر در مهارت و دانش معلمان [۹] نیز به نابرابری در کیفیت اجرای طرح و عملکرد ضعیف بخشی از آنان دامن زده است. نتیجه آنکه مجری اصلی این سیاست تحولی یعنی معلمان، فاقد آمادگی لازم برای ایفای نقش به‌عنوان ارزشیاب کیفی بوده و اجرای ناقص و سطحی طرح، پیامد اجتناب‌ناپذیر این ضعف حرفه‌ای بوده است.

۲-۴-۴. کمبودها و نارسایی‌های نظام آموزش و توانمندسازی معلمان

یکی از ریشه‌های ترین چالش‌های نظام ارزشیابی توصیفی، نارسایی‌های عمیق در حوزه آموزش، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان به‌عنوان رکن اصلی اجرای این سیاست است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که حلقه مفقود این تحول سیاستی، عدم سرمایه‌گذاری مؤثر بر آماده‌سازی نیروی انسانی برای ایفای نقش‌های جدید و پیچیده‌تری است که ارزشیابی کیفی-توصیفی از معلمان طلب می‌کند. آنچه تحت عنوان آموزش‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های توجیهی بر گزار شده، عمدتاً سطحی، ناکارآمد و متمرکز بر جنبه‌های شکلی و اداری نظیر نحوه پر کردن فرم‌ها بوده است [۱۰]، [۱۶]، [۱۷] و [۱۸]. این آموزش‌ها نه تنها نتوانسته درک عمیق و نگرش مناسب را در معلمان نسبت به فلسفه ارزشیابی توصیفی ایجاد کند، بلکه به‌علت ناهماهنگی و تضاد میان نظرات مدرسان مختلف در دوره‌های گوناگون، به سردرگمی و ابهام مفهومی معلمان دامن زده است [۲۰]. به بیان دیگر، خود مدرسان و تسهیل‌گران این دوره‌ها نیز از توجیه کافی و اشراف لازم بر مبانی نظری و الزامات عملی این الگو برخوردار نبوده‌اند. نتیجه آنکه معلمی که قرار بوده در کلاس درس پر جمعیت، محتوای مترکم و با انتظارات متناقض خانواده‌ها، مجری اصلی این سیاست تحولی باشد، خود مهم‌ترین حلقه فراموش شده در زنجیره توانمندسازی حرفه‌ای بوده است. فقدان یک نظام بازخوردگیرنده، مستمر و باکیفیت برای رشد حرفه‌ای معلمان، مهم‌ترین نقطه آسیب در تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی محسوب می‌شود.

۵-۴. چالش‌های ناظر به پیامدها و تأثیرات نامطلوب بر عملکرد معلمان و انگیزش، یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان

یکی از جدی‌ترین چالش‌های نظام ارزشیابی توصیفی، پیامدها و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری، پیشرفت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که این شیوه ارزشیابی، علی‌رغم اهداف اولیه خود برای ارتقای کیفیت یادگیری، در عمل به پدیده‌هایی چون کاهش سواد علمی و افزایش بی‌سوادی پنهان دامن زده است [۱]، [۲] و [۳]. عدم تشخیص به‌موقع ضعف‌های یادگیری [۲] و [۱۸] از یک سو و ارزیابی‌های سطحی و اختصاص رتبه‌های غیرواقعی (به‌ویژه در سطوح بالای مقیاس کیفی) [۶] از سوی دیگر، موجب شده است که دانش‌آموزان ضعیف بدون دستیابی به حداقل مهارت‌های اساسی به پایه‌های بالاتر ارتقا یابند [۱۰]. این ارتقای صوری، نه تنها شکاف آموزشی میان دانش‌آموزان با سطوح مختلف یادگیری را افزایش داده [۳]، بلکه به‌علت عدم تثبیت مفاهیم پایه، یادگیری دروس اساسی در پایه‌های بالاتر را نیز با اختلال مواجه کرده است [۶]. از سوی دیگر، حذف رقابت و کمرنگ شدن تمایزگذاری میان عملکردها، به کاهش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان قوی انجامیده و فضای رضایت‌بخش کاذبی را برای دانش‌آموزان ضعیف ایجاد کرده است [۱۸] و [۲۱]. نتیجه این فرایند، کاهش ماندگاری یادگیری و عمق فهم در دروس اساسی و در نهایت، افزایش افت پنهان تحصیلی بوده که خود را در ناتوانی دانش‌آموزان در کاربست مهارت‌ها در پایه‌های بالاتر و موقعیت‌های جدید نشان می‌دهد [۱]. به این ترتیب، ارزشیابی توصیفی به‌علت ضعف در اجرا، در عمل از کارکرد تشخیصی و اصلاحی خود فاصله گرفته و به عاملی برای افت کیفیت یادگیری و نابرابری‌های آموزشی در دوره ابتدایی تبدیل شده است.

۱-۵-۴. صوری شدن و تضعیف کارکردهای ارزشیابی

یکی دیگر از چالش‌های مهم در حوزه پیامدهای ارزشیابی توصیفی، تبدیل شدن این شیوه ارزشیابی به یک فرایند اداری و صوری بوده که عملاً از کارکرد اصلی خود یعنی بهبود یادگیری فاصله گرفته است. در این وضعیت، تأکید افراطی بر مستندسازی و تکمیل فرم‌ها، چک‌لیست‌ها و پوشه کارهای حجیم، ارزشیابی را به فعالیتی مکانیکی و وقت‌گیر تبدیل کرده که بار مضاعفی بر معلمان تحمیل می‌کند، بدون آنکه تأثیر محسوسی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد [۶] و [۲۲]. این حجم بالای کار اداری، نه تنها فرصت ارزشمند تعامل اصیل معلم با دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، بلکه انرژی معلم را از فرایند تدریس و ارائه بازخوردهای کیفی به‌سمت تکمیل فرم‌های از پیش تعیین شده

سوق می‌دهد. از سوی دیگر، در چنین فضایی که دانش‌آموزان نقش فعالی در فرایند ارزشیابی ندارند و تکالیف عملکردی نیز اغلب به کمک والدین انجام می‌شود، وابستگی دانش‌آموزان به والدین افزایش یافته و استقلال آنان در یادگیری تضعیف شده است [۱۲]. بدین ترتیب، ارزشیابی توصیفی که باید به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی یادگیرنده عمل کند، در عمل به عاملی برای افزایش کار معلمان، سردرگمی خانواده‌ها و کاهش خوداتکایی دانش‌آموزان تبدیل شده است.

۲-۵-۴. تضعیف انگیزش، مسئولیت‌پذیری و نگرش دانش‌آموزان نسبت به فرایند یادگیری و ارزشیابی

آخرین چالش در حوزه پیامدها و تأثیرات نامطلوب ارزشیابی توصیفی، به تضعیف انگیزش، مسئولیت‌پذیری و نگرش دانش‌آموزان نسبت به فرایند یادگیری و ارزشیابی بازمی‌گردد. براساس یافته‌های پژوهشی حذف نمره و کمرنگ شدن تمایزگذاری میان عملکردها، در عمل موجب کاهش شوق و حساسیت نسبت به یادگیری و نوعی راحت‌طلبی در دانش‌آموزان شده است [۲]، [۱۰]، [۱۷]، [۲۲]، [۲۳] و [۲۴]. بی‌تفاوتی نسبت به نتایج ارزشیابی، که عمدتاً ریشه در عدم درک صحیح آنان از بازخوردهای کیفی دارد [۲۲]، موجب کاهش دقت، تمرکز و مسئولیت‌پذیری در قبال وظایف فردی و گروهی شده است [۹]. این وضعیت به ویژه در دانش‌آموزان قوی‌تر که انگیزه پیشرفت آنان به علت فقدان سازوکارهای رقابتی سالم تضعیف شده، مشهودتر است [۲]، [۱۰]، [۱۷] و [۲۳]. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در عزت نفس دانش‌آموزان طرح توصیفی نسبت به طرح سنتی وجود ندارد [۲۳]؛ ادعایی که از مبانی نظری این الگو تلقی می‌شد، در عمل تحقق نیافته است. در سطحی کلان‌تر، حذف نمره از دید بسیاری از اولیا و دانش‌آموزان به منزله بی‌ارزش شدن آموزش تلقی شده [۱] و تضعیف نظام تشویق و تنبیه مبتنی بر نمره، حس مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان کاهش داده است [۱]. بدین ترتیب، ارزشیابی توصیفی در کارکرد انگیزشی خود نیز با چالش جدی مواجه شده و به جای ایجاد فضای ایمن و پرورش‌دهنده، به عاملی برای سردرگمی، بی‌تفاوتی و کاهش حساسیت نسبت به یادگیری تبدیل شده است.

۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بدون تردید، ارزشیابی توصیفی به مثابه یک سیاست تحولی در نظام آموزش و پرورش کشور، گامی ارزشمند در جهت حرکت به سوی توجه و پرورش همه‌جانبه شایستگی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی محسوب می‌شود. این رویکرد که با هدف کاهش اضطراب، توجه به فرایند یادگیری، ارتقای خلاقیت و کرامت انسانی دانش‌آموزان و همسو با اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین طراحی و به اجرا درآمده نشان‌دهنده درک عمیق سیاستگذاران از پیچیدگی‌های تعلیم و تربیت در دوران کودکی است. براساس یافته‌ها و آسیب‌شناسی ارائه شده در این گزارش، نه به معنای نفی این دستاورد مهم سیاستی، بلکه تلاشی برای بازخوانی انتقادی تجربه یک دهه اجرای آن و شناسایی موانع و کاستی‌هایی است که مانع از تحقق اهداف متعالی این طرح در عرصه عمل شده‌اند. به بیان دیگر، هدف غایی این تحلیل، پالایش و تقویت این شیوه ارزشیابی و رفع شکاف میان آنچه در اسناد سیاستی ترسیم شده و آنچه در کلاس‌های درس و تعامل با معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها روی می‌دهد، است. همچنین چالش‌ها و آسیب‌های شناسایی و مطرح شده در خصوص ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی در گزارش حاضر حاصل فراتر کبی از یافته‌ها و نتایج دهه‌ها اثر علمی و پژوهشی منتشر شده در نشریات معتبر کشور با موضوع و محوریت آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی بوده است.

بررسی چالش‌های پیش‌روی ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهد که این شیوه ارزشیابی، علی‌رغم برخورداری از پشتوانه نظری قوی و هم‌افزایی با جهت‌گیری‌های کلان تحولی، در عمل با موانع ساختاری، سیاستی، اجرایی، فرهنگی و حرفه‌ای زیادی مواجه بوده است. مهم‌ترین این چالش‌ها در سطح کلان، به عدم هماهنگی این سیاست با سیاست‌های حاکم بر سایر عناصر نظام آموزشی بازمی‌گردد. شکاف عمیق میان



رویکرد فرایندمحور و کیفی حاکم بر دوره ابتدایی با نظام نمره محور و نتیجه گرای دوره متوسطه و همچنین تضاد آن با فضای رقابتی حاکم بر آزمون‌های ورودی مدارس خاص، دانش آموزان، والدین و معلمان را در مواجهه با انتظارات متناقض قرار داده و کارایی این سیاست تحولی را با اختلال اساسی مواجه ساخته است. افزون بر این، غفلت نهاد تخصصی متولی سنجش در وزارت آموزش و پرورش (مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش) از ایفای نقش نظارتی و پایش مستمر در دوره ابتدایی و واگذاری این مسئولیت خطیر به معاونت آموزش ابتدایی که خود فاقد ساختار تخصصی و ناظر بیرونی بوده، به تداوم شکاف میان سیاست و اجرا و عدم ارائه تصویر واقعی از وضعیت موجود دامن زده است. در سطح اجرایی و زیرساختی نیز تنگناهای متعددی نظیر تراکم بالای دانش آموزان در کلاس‌های درس، فقدان فضای آموزشی استاندارد و امکانات لازم برای اجرای روش‌های متنوع سنجش و عدم تناسب میان حجم متراکم محتوای کتب درسی با زمان آموزش و الزامات ارزشیابی توصیفی، معلمان را در اجرای باکیفیت ارزشیابی توصیفی دچار مشکل کرده و عملاً آنها را به سوی اجرای شکلی و سطحی این شیوه ارزشیابی سوق داده است. این وضعیت در کنار ضعف نظام پشتیبانی، نظارت و بازخورد حرفه‌ای به معلمان در خصوص اجرای این شیوه ارزشیابی، موجب شده است تا اشتباهات و کژفهمی‌های معلمان در کاربرد صحیح ابزارها و روش‌ها نه تنها اصلاح نشود، بلکه در طول زمان تثبیت و نهادینه شود. در حوزه فنی و تخصصی نیز، محدودیت و ابهام مقیاس چهارسطحی، فقدان تعاریف عملیاتی روشن و معیارهای عینی تمایزگذار، قضاوت‌های معلمان را به سمت سلیقه‌ای شدن این شیوه ارزشیابی سوق داده و اعتبار، دقت و عینیت ارزیابی را خدشه دار کرده است. پیچیدگی و وقت‌گیری فرایندها و ابزارهای متنوع نیز، نه تنها بار اداری مضاعفی بر معلمان تحمیل کرده، بلکه به تدریج آنها را از به کارگیری همه ظرفیت‌های این شیوه باز داشته و به اجرای صرفاً صوری ابزارهایی چون پوشه کار و چک‌لیست‌ها منجر شده است.

شاید عمیق‌ترین و ریشه‌دارترین چالش‌ها در لایه فرهنگی-اجتماعی جامعه قابل مشاهده باشد. مقاومت‌ها و توقعات سنتی خانواده‌ها که همچنان نمره را تنها زبان رسمی موفقیت تحصیلی می‌دانند و عدم آگاهی و درک نادرست ذی‌نفعان از مبانی و اهداف ارزشیابی توصیفی، شکاف معرفتی عمیقی را میان فلسفه این شیوه و فرهنگ زیسته ذی‌نفعان و کنشگران اصلی این شیوه ارزشیابی ایجاد کرده است. این مسئله به ویژه در تفسیر اشتباه برخی معلمان از این شیوه ارزشیابی به عنوان کاهش توقع تحصیلی، خود را نشان داده و به افت پنهان تحصیلی و کاهش سطح سواد دانش آموزان دامن زده است. در همین راستا، ضعف عمیق در دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان برای اجرای کیفی طرح و نارسایی‌های نظام آموزش و توانمندسازی آنها، به عنوان مجریان اصلی این سیاست، مهم‌ترین حلقه مفقود در زنجیره تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی به شمار می‌روند. پیامد اجتناب‌ناپذیر این مجموعه چالش‌ها، تأثیرات نامطلوب بر کیفیت یادگیری، انگیزش و عملکرد دانش آموزان بوده؛ پدیده‌هایی چون کاهش سواد علمی، ارتقای صوری دانش آموزان ضعیف، تضعیف انگیزه پیشرفت در دانش آموزان قوی، بی‌تفاوتی نسبت به نتایج ارزشیابی و در نهایت، افزایش افت پنهان تحصیلی و نابرابری‌های آموزشی، از جمله این پیامدها هستند که تحقق هدف اصلی نظام آموزشی یعنی تضمین یادگیری برای همه را با تردید جدی مواجه ساخته است.

در یک جمع‌بندی سیاستی می‌توان گفت که ارزشیابی توصیفی، هر چند به درستی به عنوان یک سیاست مطلوب و همسو با اهداف تحولی نظام آموزش و پرورش انتخاب شده، اما برای تحقق وعده‌های خود نیازمند بازاندیشی بنیادین در الگوی اجرا و اصلاح ساختارهای ناهماهنگ پیرامونی است. تجربه یک دهه اجرا نشان می‌دهد که تغییر در یک عنصر نظام آموزشی (ارزشیابی) بدون ایجاد هماهنگی با سایر عناصر (نظیر محتوای کتب درسی، روش‌های تدریس، ساختار پذیرش مدارس، نظام توانمندسازی معلمان و فرهنگ عمومی) و بدون تأمین زیرساخت‌های نهادی و پشتیبانی مستمر، نه تنها به نتایج مطلوب منجر نمی‌شود، بلکه می‌تواند به تولید مسائل و آسیب‌های جدید نیز بینجامد. بر این اساس، اصلاح و بهبود این شیوه ارزشیابی مستلزم یک اقدام یکپارچه و هماهنگ در سطوح مختلف سیاست‌گذاری، اجرا و فرهنگ‌سازی است. مجموعه راهکارهای سیاستی، تقنینی و نظارتی ارائه شده در این گزارش، که در ادامه ذکر شده اند در پی پاسخ به همین ضرورت و با هدف تبدیل این سیاست تحولی به یک نظام ارزشیابی کارآمد، عادلانه و رشددهنده برای تمام دانش آموزان دوره ابتدایی تدوین شده‌اند.

پیشنهاد‌های سیاستی، تقنینی و نظارتی:

■ شورای عالی آموزش و پرورش نسبت به بازنگری اساسی در آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی بر اساس مبانی تعلیم و تربیت شش‌ساحتی مورد تأکید در سند تحول بنیادین و رویکرد شایستگی محور برنامه درسی ملی اقدام کند. این بازنگری باید با هدف طراحی نظام ارزشیابی یکپارچه‌ای صورت پذیرد که بتواند تحقق شایستگی‌های پایه در تمام ساحت‌های تربیتی را به صورت متوازن و قابل سنجش، پایش و قضاوت کند. همچنین به موارد ذیل در اصلاح و بازنگری آیین‌نامه توجه شود:

- با اصلاح ماده (۴) آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی، وضعیت آموزشی و تربیتی دانش‌آموز در هر درس بر اساس ارزشیابی‌های به عمل آمده در طول هر نوبت با توجه به اهداف آن درس در حیطه‌های شناختی، عاطفی و مهارتی و مبتنی بر «سطح پیشرفت شایستگی‌ها» و مقیاس حداقل پنج سطحی مشتمل بر سطوح عالی، خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر/مجدد صورت پذیرد. در راستای رفع خلأ سیاستی ماده (۱۳) آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی، پیشنهاد می‌شود این ماده به گونه‌ای اصلاح شود که ارزشیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه منوط به تبعیت از «دستورالعمل ملی ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» باشد. این دستورالعمل باید توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی با همکاری معاونت آموزش ابتدایی تدوین شده و شامل تعریف انواع نیازهای ویژه، تعدیل‌های مجاز در ابزارها و روش‌های ارزشیابی، استانداردهای قضاوت حرفه‌ای و سازوکار مشارکت والدین و تیم تخصصی مدرسه باشد. هدف از این اصلاح، جایگزینی قضاوت‌های سلیقه‌ای با چارچوبی تخصصی و الزام‌آور برای تحقق ارزشیابی عادلانه و متناسب با شرایط این گروه از دانش‌آموزان است.

- در راستای رفع چالش مرتبط با ماده (۱۷) آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی و برای پیشگیری از بازماندگی از تحصیل و با هدف حفظ تداوم یادگیری دانش‌آموزان دارای غیبت‌های مکرر در طول سال تحصیلی، دانش‌آموزانی که به دلایل موجه مانند مشکلات اقتصادی، مهاجرت، بیماری یا شرایط خاص خانوادگی موفق به کسب حداقل ۸۰ درصد حضور نشوند، مشمول طرح «آموزش جبرانی و ارزشیابی ترمیمی» شامل ارائه بسته‌های آموزشی، کلاس‌های فوق‌العاده و امکان ارزشیابی در نوبت تابستان شوند.

- پیشنهاد می‌شود ماده‌ای با عنوان «گواهینامه پایان دوره تحصیلی ابتدایی» الحاق شود که بر اساس آن، دانش‌آموزانی که با موفقیت تمام پایه‌های دوره ابتدایی را گذرانده و حداقل سطح استانداردهای شایستگی‌های مربوط به دوره ابتدایی را کسب کرده باشند، مشمول دریافت گواهینامه رسمی پایان دوره ابتدایی شوند. در این راستا، مشخصات و استانداردهای محتوایی این گواهینامه، مرجع صادرکننده و نحوه ثبت در سامانه ملی سوابق تحصیلی، توسط شورای عالی آموزش و پرورش تعیین شود و گواهینامه‌های مربوطه توسط مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش با همکاری معاونت آموزش ابتدایی صادر شوند.

■ مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت وزارت آموزش و پرورش ضمن بازتعریف مأموریت‌های خود در خصوص دوره تحصیلی ابتدایی، نسبت به ایجاد واحد تخصصی ارزشیابی و تضمین کیفیت دوره ابتدایی با هدف نظارت، پایش مستمر و ارائه بازخورد نظام‌مند بر فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی در ساختار و تشکیلات سازمانی خود اقدام کند. همچنین این مرکز گزارش سالیانه خود از وضعیت پیشرفت تحصیلی و ارزیابی خود از میزان تحقق اهداف آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) را به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه دهد.

■ «استانداردهای ملی یادگیری و شایستگی‌های اساسی هر پایه تحصیلی و استانداردها و شایستگی‌های اساسی برای گذر از دوره‌های تحصیلی» با همکاری مشترک مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و معاونت آموزش ابتدایی تدوین و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برسند. این استانداردها می‌توانند حداقل انتظارات از دانش‌آموزان در دروس فارسی و ریاضی (برای پایه سوم) و کلیه دروس پایه (برای پایه ششم) را به صورت عینی و قابل سنجش تعریف کرده و چارچوب اجرایی ارزشیابی نتیجه‌محور را به گونه‌ای تعیین کند که ضمن حفظ ماهیت تربیتی، امکان تشخیص دقیق آمادگی دانش‌آموزان برای ورود به دوره تحصیلی بعدی را فراهم آورد. نتایج این ارزشیابی مکمل گزارش‌های توصیفی بوده و مبنای تصمیم‌گیری برای ارتقا به دوره تحصیلی بالاتر با رویکرد



تلفیقی (فرایندمحور و نتیجه‌محور) قرار خواهد گرفت.

■ برای استقرار نظام ارزشیابی متناسب با کارکردهای متفاوت پایه‌های تحصیلی و ایجاد هماهنگی با راهکار ۲-۱۹ سند تحول بنیادین، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی در دو سطح «ارزشیابی درون دوره‌ای» و «ارزشیابی برون دوره‌ای (گذار)» طراحی و اجرا شود. ارزشیابی درون دوره‌ای، ناظر بر پایه‌های اول تا ششم ابتدایی بوده و با رویکرد فرایندمحور، کیفی و توصیفی مطابق مفاد آیین‌نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی ادامه یابد. ارزشیابی برون دوره‌ای (گذار) در پایه تحصیلی انتهای هر دوره یعنی پایان پایه سوم (برای گذر از دوره اول به دوره دوم ابتدایی) و پایان پایه ششم (برای گذر از دوره اول متوسطه) با رویکرد نتیجه‌محور و مبتنی بر استانداردهای ملی یادگیری و شایستگی‌های پایه و با رویکردهای ارزشیابی کیفی و توصیفی طراحی و اجرا شود.

■ مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر رویکرد شایستگی محور نسبت به بازطراحی کارنامه تحصیلی دوره ابتدایی اقدام کند. این اقدام به گونه‌ای باشد که ساختار جدید کارنامه، شامل تعیین سطح تحقق هر یک از شایستگی‌های پایه در هر درس (مانند روخوانی روان، درک مطلب، کاربرد مفاهیم ریاضی در زندگی روزمره، مهارت‌های علمی و عملی) با استفاده از مقیاس توصیفی استاندارد (شامل سطوحی مانند «آغازین»، «در حال توسعه»، «تثبیت شده» و «پیشرفته»)، ارائه بازخورد لازم مشتمل بر توصیه‌های مشخص و عملی برای بهبود و فضایی برای خودارزیابی دانش آموز و نظرخواهی از والدین درباره پیشرفت فرزندشان باشد.

■ معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان، طی یک سال، سامانه بانک ابزارهای سنجش کیفی مشتمل بر نمونه آزمون‌های عملکردی، چک‌لیست‌های رفتاری و مهارتی استاندارد شده و نمونه پوشه کارهای استاندارد را راه‌اندازی و در اختیار معلمان قرار دهد.

■ سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس، نسبت به تخصیص اعتبار و تأمین کمد بایگانی پوشه کار برای هر یک از کلاس‌های درس دوره ابتدایی و نیز ایجاد فضای مناسب برای نمایش آثار برگزیده دانش‌آموزان در راهروها یا حیاط مدارس اقدام کند. این زیرساخت به‌عنوان یکی از الزامات اجرایی ارزشیابی توصیفی در دستورالعمل سالیانه تجهیز مدارس نیز درج و اعتبار آن به‌صورت سرانه تخصیص داده شود.

■ مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش با همکاری معاونت آموزش ابتدایی، نسبت به طراحی و استقرار «داشبورد مدیریتی پایش الکترونیک ارزشیابی توصیفی» اقدام کند. این سامانه باید با ارائه گزارش‌های تحلیلی دقیق در سطوح مدرسه، منطقه، استان و کشور و مبتنی بر درس و شایستگی‌های مورد نظر دانش‌آموزان در تمام پایه‌های دوره تحصیلی ابتدایی، امکان پایش لحظه‌ای روند اجرا، شناسایی چالش‌ها و انحرافات و ارائه بازخورد به موقع به ذی‌نفعان را فراهم آورد.

■ در فرایند بازنگری و اصلاح کتب درسی دوره ابتدایی که هم‌اکنون توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی آغاز شده است، کاهش هدفمند و کارشناسی شده حجم محتوای کتب درسی با تأکید بر شایستگی‌های اساسی و پایه، به‌عنوان یک الزام سیاستی در دستور کار قرار گیرد. این کاهش حجم باید به گونه‌ای طراحی شود که ضمن حفظ پوشش اهداف اصلی برنامه درسی، زمان و فرصت کافی برای معلمان برای اجرای باکیفیت فرایندهای ارزشیابی توصیفی (نظیر مشاهده، بازخورد فردی، تکالیف عملکردی و تشکیل پوشه کار) را فراهم آورد.

معاونت آموزش ابتدایی با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بسته‌های آموزشی و ترویجی لازم مشتمل بر محتوای چندرسانه‌ای و کتابچه‌های راهنما برای تبیین ماهیت ارزشیابی توصیفی متناسب با هر یک از گروه‌های مخاطب (دانش‌آموزان، والدین و معلمان) را تولید و در دسترس آنها قرار دهد.

■ وزارت آموزش و پرورش با همکاری دانشگاه فرهنگیان و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در زمینه ارزشیابی توصیفی را مبتنی بر رویکرد شایستگی محور طراحی و اجرا کند. این برنامه باید شامل دوره‌های عملی و کارگاهی الزامی، کارورزی تحت نظارت گروه‌های آموزشی و راهبران آموزشی و تربیتی و ارائه بازخورد مستمر به معلمان باشد و گذراندن موفقیت‌آمیز آن به‌عنوان پیش‌نیاز تدریس در پایه‌های اول تا ششم و شرط ارزیابی عملکرد سالیانه معلمان تلقی شود.

■ برای جلوگیری از افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان، مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت با همکاری معاونت آموزش ابتدایی، نسبت به طراحی و استقرار نظام تشخیص و مداخله به‌هنگام و جبرانی مشکلات تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی اقدام کنند به‌گونه‌ای که از طریق آزمون‌های تشخیصی استاندارد به‌ویژه در درس فارسی و ریاضی در میانه سال تحصیلی، دانش‌آموزان فاقد سطح قابل قبول شناسایی و مشمول برنامه جبرانی شده و ارتقای آنان به پایه بالاتر منوط به احراز شایستگی‌های مربوطه شود.

■ برای انگیزه‌بخشی و ایجاد رقابت سازنده در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود در آیین‌نامه پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی در جات و ویژه‌ای برای عملکردهای درخشان (مانند «خلاق برتر»، «تلاشگر نمونه»، «پژوهنده برتر») تعریف شود که در گزارش‌های نوبتی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان درج شوند. همچنین برای تقویت خودارزیابی و مسئولیت‌پذیری، کارنامه‌های توصیفی شامل بخشی برای خودسنجی دانش‌آموز و بازخورد والدین باشند و جلسات مستمر راهبری تحصیلی با مشارکت دانش‌آموز، معلم و والدین برای ترسیم مسیر پیشرفت فردی دانش‌آموزان برگزار شود

منابع و مآخذ

۱. حسنی، رفیق (۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۷)، ۶۰-۳۳.
۲. پوربافرانی بیگی، نفیسه؛ رضازاده بهادران، حمیدرضا و خسروی بابادی، علی‌اکبر (۱۴۰۰). آسیب‌های ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی از نگاه برنامه‌ریزان درسی ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۹(۱۸)، ۱۳۰-۹۹.
۳. رجبی، حسن؛ عارفی، محبوبه و خراسانی، اباصلت (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی در دوران بحران کرونا. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۲(۴۰)، ۹۲-۶۳.
۴. عطارنیا، کوثر و عظیمی، محمد (۱۴۰۲). سنتز پژوهی آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوره ابتدایی. نشریه پویا در آموزش علوم انسانی دانشگاه فرهنگیان، شماره ۲۰، ۱۸۲-۱۵۵.
۵. رضوی، عبدالحمید (۱۳۹۳). ارزشیابی آیین‌نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۶. مرتضوی، مرتضی؛ گویا، زهرا؛ ملکی، حسن و غلام‌آزاد، سهیلا (۱۳۹۹). چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدایی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۱۵)، ۲۲۸-۱۹۳.
۷. فرهودی، جمیله و سجادی، معصومه (۱۴۰۳). مدلی برای رفع آسیب‌های ارزشیابی توصیفی پایه ششم. ماهنامه علمی تخصصی پایاشهر.
۸. مکوندی، محمد (۱۴۰۰). بررسی دیدگاه معلمان در رابطه با مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مقطع ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای برطرف کردن آنها. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۹(۵۱)، ۲۳۶-۲۱۳.
۹. زحمتکش، طاهره؛ یاری دهنوی، مراد و ابراهیمی شاه‌آبادی، فاطمه (۱۳۹۵). پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی از منظر معلمان ابتدایی کرمان با تأکید بر آثار اخلاقی آن. فصلنامه معلم فکور، ۲(۲)، ۱۱۸-۱۰۱.
۱۰. خزائی، لیلیا؛ غلامحسینی فریزه‌ندی، عباسعلی و صمدی، پروین (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی اجرای طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی: یک مطالعه کیفی. فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، ۲(۷)، ۱۲۰-۹۷.
۱۱. اکبری پور، سمیه (۱۳۹۹). نقش ارزشیابی توصیفی در یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی. پژوهشنامه اورمزد، ۵۳(ب)، ۲۶۰-۲۴۰.
۱۲. زاهد بابلان، عادل؛ فرج‌اللهی، مهران و هم‌رنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. نشریه فناوری آموزش، ۶(۴)، ۲۷۶-۲۶۷.



- [۱۳]. نویدی، احد و قاسمی، فاطمه (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی کمی و کیفی بر اضطراب دانش‌آموزان چهارم ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۰(۴)، ۱۰۵-۱۲۲.
- [۱۴]. عنابستانی، محسن؛ روحانی منش، علیرضا و عنابستانی، انسیه (۱۳۹۰). استفاده از منطق فازی جهت بهبود سیستم کنونی ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان در ایران. یازدهمین کنفرانس سیستم‌های فازی ایران، زاهدان، <https://civilica.com/doc/119153>
- [۱۵]. ملکی‌زاده، علی اصغر؛ خوشبخت، فریبا و البرزی، محبوبه (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۴(۱۲)، ۸۶-۱۱۴.
- [۱۶]. ایزدی بیدانی، محسن؛ عباس‌پور اپورواری و اسمعیلی، عارفه (۱۳۹۵). چالش‌های معلمان دوره ابتدایی شهر کوهنجان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه تربیت معلم فکور، ۲(۲)، ۷۱-۸۶.
- [۱۷]. آزاد دیسفانی، زهرا و صانعی مهری، زهره (۱۳۹۵). چالش‌های ارزشیابی کیفی در حوزه اجرا و آموزش. فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۲(۳)، ۶۱-۸۰.
- [۱۸]. افضل‌خانی، مریم و تاجیک، زهرا (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی در جهت تحقق فرایند یاددهی و یادگیری؛ یک مطالعه کیفی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴(۲)، ۱-۲۰.
- [۱۹]. زمانی (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی ارزشیابی توصیفی در دانش‌آموزان ابتدایی از نظر معلمان شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم پایه.
- [۲۰]. قلتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمد رضا و دهقان منگابادی، علیرضا (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی الگوی ارزشیابی توصیفی به منظور ارائه الگوی مناسب در دوره ابتدایی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۰)، ۷-۱۶.
- [۲۱]. انتهایی آرانی، علی؛ واصفیان، فرزانه؛ حسنی، محمد و قلتاش، عباس (۱۴۰۰). تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از کارکردهای الگوی ارزشیابی توصیفی. فصلنامه آموزش در علوم انتظامی، ۹(۳۲)، ۹۹-۱۲۴.
- [۲۲]. یوسفی، احسان و نوبخت، محسن (۱۳۹۹). روایت‌های معلمان از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۵(۴)، ۸۷-۱۰۴.
- [۲۳]. حسنی، محمد و نصرت‌ناهوکی، عبدالسلام (۱۳۹۳). مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی ارزشیابی سنتی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۴۹)، ۱۰۸-۱۲۴.
- [۲۴]. متولی‌پور ابرقویی، لیلا (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی روش ارزشیابی توصیفی در مدارس مقطع ابتدایی و مقایسه تطبیقی بین دیدگاه معلمان و والدین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه آموزش عالی امام جواد (ع).

گزیده سیاستی

ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی، به رغم پشتوانه نظری قوی و همسویی با اسناد بالادستی در عمل از تحقق اهداف خود بازمانده و به‌علت چالش‌های فنی و اجرایی به افت پنهان تحصیلی و تشدید نابرابری آموزشی دامن زده است.



مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی

تهران، خیابان پاسداران، روبروی پارک نیاوران (ضلع جنوبی، پلاک ۸۰۲)

تلفن: ۷۵۱۸۳۰۰۰ صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۵۸۵۵ پست الکترونیک: mrc@majles.ir

وبسایت: rc.majles.ir