

Overestimating the Academic Performance of Elementary School Students: Identifying Related Factors

Afshin Adibmanesh¹, Keyvan Salehi¹  & Marzieh Dehghani² 

1. M.A. in Educational Evaluation, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran
- * Corresponding Author: Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: keyvansalehi@ut.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

Abstract

Objectives: Overestimation of students' academic performance is one of the most common biases and dangerous forms of pseudo-evaluation. This overestimation occurs when, for various reasons, teachers report students' assessment results as higher than their actual abilities. Such misreporting exacerbates the conditions for misjudging students' academic performance and poses serious risks to the quality of educational assessment systems. This study aims to explore the lived experiences of teachers and principals regarding the factors contributing to the phenomenon of overestimating academic performance assessments in elementary schools.

Materials and Methods: In pursuit of a comprehensive understanding of academic performance assessment overestimation, this qualitative phenomenological study employed a descriptive research approach to identify and explore the multifaceted dimensions of this educational phenomenon. The research was conducted through semi-structured interviews with 24 participants, comprising 18 teachers and six administrators from primary schools in Kermanshah, strategically selected using criterion sampling. Data were systematically collected and analyzed utilizing Colaizzi's seven-stage analytical strategy, which enabled a rigorous and in-depth examination of participants' perspectives. To ensure methodological robustness and enhance research credibility, four additional interviews were conducted, which yielded no novel insights, and multiple validation techniques—including credibility, confirmability, dependability, and transferability—were meticulously applied. This comprehensive approach allowed for a nuanced exploration of the complex factors contributing to academic performance assessment overestimation, providing a rich, contextually grounded understanding of the underlying educational dynamics.

Discussion and Conclusion: The comprehensive interview analysis revealed a nuanced exploration of educational evaluation challenges, resulting in the systematic identification of 29 sub-themes strategically organized within seven primary thematic domains. These

Adibmanesh, A., Salehi, K., & Dehghani, M. (2025). Overestimating the Academic Performance of Elementary School Students: Identifying Related Factors. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 18(1), 89-122. doi: [10.48308/mpes.2025.237469.1522](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)

domains comprehensively encompass 1. Teacher-Related Factors (including individual errors, teacher mindset influenced by students' familial contexts, unprofessional inter-teacher competition, pressure resistance limitations, and superficial professional knowledge), 2. Implemented Curriculum-Related Factors (addressing evaluation method misalignments and pedagogical process quality deficiencies), 3. School Principal-Related Factors (examining administrative practices of teacher motivation and supervision), 4. School-Related Factors (investigating institutional competitive dynamics and resource constraints), 5. Societal Factor (analyzing broader social pressures emphasizing results over learning processes), 6. Ministry Planning and Policy-Related Factors (highlighting systemic planning weaknesses and administrative performance metrics), and 7. Exam-Related Factors (critically examining assessment design, scoring transparency, and evaluation methodological integrity). This multi-dimensional analysis provides a comprehensive framework for understanding the complex interconnected challenges within the educational evaluation ecosystem, offering profound insights into the systemic limitations and potential improvement pathways. The findings showed that the educational evaluation system in the elementary school is faced with many and dangerous problems in assessing the performance of students, especially in the valid and reliable estimation of the quality of academic performance. It is an overestimation of the broadest and most obvious bitter and thought-provoking realities that have passed the level of problem and entered the circle of dilemma and crisis, and it is necessary to immediately resolve wide-ranging risks and create intelligent groundwork to reduce its consequences and improve the existing situation by creating conditions and the requirements needed in the design and implementation of a dynamic, integrated and authentic learning assessment system that fits the context of our country as the most important strategic principle that has not been taken into account in the method of assessment known as descriptive assessment, fundamental revisions at the macro level and implementation of the program. It is evident that unwarranted insistence on the harmful approach existing in the current evaluation system in primary schools—which has the least compatibility with the conditions, capabilities, and requirements of our country's schools—and being content with blaming teachers and using the worn-out phrase of inappropriate implementation by teachers to avoid acknowledging the strategic error of neglecting the creation of prerequisite conditions and primary requirements for the successful implementation of the so-called descriptive evaluation approach, can further expose the bitter, prevalent, and dangerous consequences of this crisis.

Keywords: Estimation, Overestimation of Academic Performance, Pseudo-Evaluation, Primary Schools, Learning Assessment System.

Adibmanesh, A., Salehi, K., & Dehghani, M. (2025). Overestimating the Academic Performance of Elementary School Students: Identifying Related Factors. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 18(1), 89-122. doi: [10.48308/mpes.2025.237469.1522](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۴

دوره ۱۸، شماره ۱ (پیاپی ۳۴)

صفحات: ۸۹-۱۲۲

DOI: [10.48308/mpes.2025.237469.1522](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)

ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)

E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)

بازنگری مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۱۰

چاپ مقاله: ۱۴۰۴/۰۱/۰۱

بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی: شناسایی عوامل مرتبط

افشین ادیب منش^۱، کیوان صالحی^۲ و مرضیه دهقانی^۲

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد ارزشیابی آموزشی، گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران
- * نویسنده مسئول: دانشیار گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران
keyvansalehi@ut.ac.ir
۲. دانشیار گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

هدف: بیش برآورد عملکرد تحصیلی فراگیران به عنوان یکی از متداول ترین سوگیری ها و مخاطره انگیزترین رویه های ارزشیابی کاذب، زمانی شکل گرفته و تشدید می شود که به دلایل مختلفی، معلم در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نتایج ارزشیابی را بالاتر از توانایی واقعی آن ها گزارش می کند که این امر با تشدید زمینه های تشخیص نادرست عملکرد تحصیلی دانش آموزان، کیفیت نظام ارزشیابی آموزشی را با مخاطرات جدی همراه می سازد. پژوهش حاضر، با هدف واکاوی در تجربه زیسته معلمان و مدیران در خصوص عوامل مرتبط در شکل گیری پدیده بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در مدارس ابتدایی انجام شد.

مواد و روش ها: به منظور شناخت عمیق از وضعیت بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی، ضرورت اتخاذ رویکردی اکتشافی برای شناسایی و کشف همه ابعاد و زوایای این پدیده محرز است؛ از این رو در پژوهش حاضر تلاش شد تا عوامل مرتبط در بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شناسایی و معرفی شود. بدین منظور مطالعه به رویکرد کیفی با روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی انجام شد. داده ها از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۲۴ نفر از معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر کرمانشاه که با استفاده از نمونه گیری ملاکی انتخاب شده بودند، گردآوری شد. داده ها مبتنی بر نظرات ۱۸ نفر از آموزگاران و شش نفر از مدیران گردآوری شده و براساس راهبرد هفت مرحله ای کلاژی تحلیل گردید. به منظور رواسازی یافته ها، ضمن انجام چهار مصاحبه دیگر که یافته جدیدی در پی نداشت از روش های اعتبارپذیری، تأییدپذیری، تکرارپذیری و انتقال پذیری نیز استفاده شد.

بحث و نتیجه گیری: تحلیل مصاحبه ها، به شناسایی ۲۹ زیرمضمون و دسته بندی آن در قالب هفت مضمون شامل ۱. "عوامل مرتبط با معلمان" (شامل زیرمضمین اشتباهات فردی، ذهنیت معلم بخاطر شرایط خانوادگی دانش آموز، رقابت غیرحرفه ای بین معلمان، عدم مقاومت در برابر فشارها، دانش سطحی، و نپذیرفتن مسئولیت طراحی آزمون)، ۲. "عوامل مرتبط با برنامه درسی اجرا شده" (شامل زیرمضمین تناسب نداشتن روش ارزشیابی با هدف درس، کیفیت ضعیف فرایند یاددهی "یادگیری، توجه زیاد و اهمیت دادن به برخی از دروس)، ۳. "عوامل مرتبط با مدیر مدرسه" (شامل زیرمضمین سبک مدیریت مدرسه، تشویق و توبیخ معلمان توسط مدیر، نظارت ناکافی و کم توجهی به روند ارزشیابی)، ۴. "عوامل مرتبط با مدرسه" (شامل زیرمضمین مدارس خاص، رقابت بین مدارس، کمبود امکانات و فضای مدارس، کسب درآمد)، ۵. "عوامل مرتبط با جامعه" (شامل زیرمضمین نتیجه گرایی به جای توجه به کیفیت و فرایند یادگیری، رقابت کاذب و چشم و هم چشمی بین خانواده ها، کم رنگ شدن اعتماد مردم به نظام آموزشی،

ادیب منش، افشین، صالحی، کیوان و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۴). بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی: شناسایی عوامل مرتبط. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۸(۱)، ۸۹-۱۲۲. doi: [10.48308/mpes.2025.237469.1522](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)



Copyright: © 2025 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۴

دوره ۱۸، شماره ۱ (پیاپی ۳۴)

صفحات: ۸۹-۱۲۲

DOI: [10.48308/mpes.2025.237469.1522](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237469.1522)

ISSN: [2423-5261](https://www.issn.org/issn/2423-5261)

E-ISSN: [2538-6344](https://www.issn.org/issn/2538-6344)

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۰۲ بازنگری مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۱۰

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۱۸ چاپ مقاله: ۱۴۰۴/۰۱/۰۱

آموزشی، کم توجهی به فرهنگ سازی برای همکاری معلمان و اولیا)، ۶. "عوامل مرتبط با برنامه ریزی و سیاست های وزارتخانه" (شامل زیرمضامین ضعف در برنامه ریزی برای اجرا، تأکید مسئولان بر آمار بالای قبولی، شفافیت نداشتن آیین نامه و بخشنامه های ابلاغی)، ۷. "عوامل مرتبط با آزمون" (شامل زیرمضامین رعایت نشدن اصول علمی طراحی آزمون، فقدان شفافیت در بارم بندی نمره به هر سؤال، نبود امکانات و ابزارهای مناسب برای ارزشیابی، برگزار نکردن امتحانات هماهنگ و میزان شده، ارفاق زیاد و بسنده کردن به نتایج خیلی خوب، فقدان شفافیت در ثبت نتایج آزمون) منجر شد.

یافته ها نشان داد که نظام ارزشیابی آموزشی در دوره ابتدایی با مشکلات متعدد و مخاطره آمیزی در سنجش عملکرد دانش آموزان به ویژه در برآوردی روا و معتبر از کیفیت عملکرد تحصیلی روبروست. بیش برآورد عملکرد دانش آموزان، از گسترده و آشکارترین واقعیت های تلخ و تأمل برانگیز مدارس ابتدایی امروز است که شوربختانه از سطح مشکل گذر کرده و به دایره مُعضل و بحران وارد شده است. بنابراین ضرورت دارد برای رفع آنی مخاطرات پدیده و بنیان برافکن، زمینه سازی هوشمندانه ای برای کاهش تبعات آن و بهبود وضعیت موجود از طریق ایجاد شرایط و الزامات مورد نیاز در طراحی و پیاده سازی نظام پویا، یکپارچه و اصیل سنجش آموخته ها اقدام عاجل صورت گیرد و به علاوه اینکه در شیوه سنجش موسوم به سنجش توصیفی، بازنگری های اساسی در سطح کلان و اجرای برنامه انجام گیرد. واضح است که اصرار بیجا بر رویه آسیب آفرین موجود در نظام ارزشیابی موجود در مدارس ابتدایی که کمترین تناسب با شرایط، امکانات و الزامات مدارس کشورمان را دارد، و دلخوش کردن به مقصر جلوه دادن معلمان و بیان عبارت نخ نماي اجرای نامناسب آموزگاران برای نپذیرفتن خطای راهبردی در بی توجهی به ایجاد شرایط پیش نیاز و الزامات اولیه برای اجرای موفق رویه موسوم به ارزشیابی توصیفی، می تواند تبعات تلخ، متداول و خطرناک این بحران را بیش از پیش آشکار سازد.

واژگان کلیدی: برآورد، بیش برآورد عملکرد تحصیلی، ارزشیابی کاذب، مدارس ابتدایی، نظام سنجش آموخته ها.



مقدمه

ارزشیابی، پدیده‌ای با قدمت طولانی و از مؤلفه‌های کلیدی و چالش‌انگیز آموزش و پرورش است که با استناد به آن می‌توان در مورد موفقیت عناصر و ارکان نظام آموزشی در جهت رسیدن به هدف مطلوب سخن گفت و همچنین ابزار اصلی مورد استفاده در سنجش موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (جاکولا و ورمنس^۱، ۲۰۱۷). ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از عناصر مهم و اساسی نظام‌های آموزشی از وظایف حرفه‌ای معلمان به شمار می‌رود (محمدی‌فر و همکاران، ۱۳۹۰) که اجرای موفقیت‌آمیز آن نیازمند وجود شرایط و امکانات مناسب و همچنین دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که معلمان باید در انجام وظایف حرفه‌ای داشته باشند (لاچیرو و تاردیف^۲، ۲۰۰۲ و حسنی، ۱۳۹۹). معلم می‌تواند با اجرای ارزشیابی صحیح و دقیق، از نتایج آن جهت ارائه بازخورد مناسب استفاده کند و آن را در خدمت ارتقا و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان قرار دهد (لیت وود^۳، ۲۰۰۵). از جمله شیوه‌های جدید که برای اجرای ارزشیابی میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد، ارزشیابی فرایندی، کیفی و مبتنی بر توصیف عملکرد فراگیران است (انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا^۴، ۲۰۱۴). با این استدلال که ارزشیابی مبتنی بر نمره‌های عددی و روش‌های کمی، نمی‌تواند اطلاعات جامعی از روند و عمق پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهد و اینکه امکان کمتری جهت پایش و کنترل پیشرفت یادگیری مفهومی دانش‌آموزان به نسبت ارزشیابی کیفی و مبتنی بر توصیف عملکرد دانش‌آموزان دارد؛ بنابراین اجرای یک نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌تواند به معلمان کمک کند تا روند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران را به شکل عمیق‌تر و پویاتری مورد بررسی و استفاده قرار دهند (تریدان و همکاران^۵، ۲۰۱۵ و استیت و همکاران^۶، ۲۰۱۸).

ارزشیابی موسوم به کیفی-توصیفی به‌عنوان جزئی از فرایند یاددهی-یادگیری، به بهبود عملکرد تحصیلی و رفع مشکلات یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود؛ در واقع در این نوع ارزشیابی ضمن فرایند یاددهی-یادگیری، اطلاعاتی به‌عنوان بازخورد فراهم شده و با توجه به شرایط و وضعیت یادگیری دانش‌آموزان، فعالیت‌های آموزشی فراگیر را در جهت یادگیری مطلوب تغییر می‌دهد و آن را هدایت می‌کند (بلاک و ویلیام^۷، ۲۰۰۹). در واقع این شیوه از ارزشیابی بر جزئیات، محتوا و توصیف عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارد (هواتا^۸، ۲۰۱۰).

در طرح مصوب مربوط به الگوی موسوم به ارزشیابی کیفی-توصیفی، ادعا شده بود که در این برنامه تلاش می‌شود تا ضمن در نظر داشتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تأکید بر رویکرد فرایندی و مستمر سنجش فعالیت‌های یادگیری، ضمن سنجش میزان آموخته‌ها و ایفای نقش سازنده در تمامی فرایند طراحی تا اجرای آموزش، شرایط مناسب و مساعدی را برای بهبود سطح و عمق یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران با توجه به توصیف و تشریح وضعیت تحصیلی فراگیران فراهم سازد؛ این ادعا در شواهد متعدد میدانی، مطالعات گسترده‌ای و ارزیابی‌های مرتبط با اجرای الگو و نتایج کسب شده با چالش و تردیدهای جدی همراه شده است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف، ب؛ خضالی و همکاران، ۱۳۹۴؛

1. Jaakkola & Veermans
2. Lachiver, R. & Taradif
3. Leithwood
4. American Educational Research Association
5. Tridane, Belaouad, Benmokhtar, Gourja&Radid
6. States, Detrich & Keyworth
7. Black & william
8. Huhta

حسن‌زاده و صالحی، ۱۳۹۶؛ رودی و برناخواجه، ۱۴۰۳).

در نظام‌های سنجش آموخته پیشرفته تلاش می‌شود تا ضمن ایجاد فضای مناسب برای یادگیری معنادار، لذت یادگیری را در ذائقه دانش‌آموزان نهادینه و احساس نیاز به یادگیری مادام‌العمر را در آن‌ها به وجود آورد و این همان چیزی است که با عنوان سنجش اصیل و معتبر از آن نام برده می‌شود و لازمه رسیدن به این هدف، توصیف دقیق وضعیت فراگیران و اجرای دقیق و خلاقانه فرایند ارزشیابی توسط معلم است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف). به باور لی^۱ (۲۰۱۰) با توجه به جایگاه دوره ابتدایی در کسب مهارت‌های پایه تحصیلی، لازم است که برنامه‌های نظام ارزشیابی در این دوره در راستای تغییرات بنیادین نظام آموزشی و همسو با رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها باشد. واضح است اگر ارزشیابی دقیق و معتبر در این دوره اجرا نشود و رفتارهای آموزشی معلمان مغایر با رویکرد ارزشیابی معتبر باشد، آثار سوء جبران‌ناپذیری بر روند یادگیری دانش‌آموزان دارد. در این حالت استقرار نظام آموزشی باکیفیت با چالش‌های جدی مواجه می‌شود که عدم توجه به آن می‌تواند به اتلاف منابع و سرمایه انسانی، افت جایگاه علمی دانش‌آموزان در عرصه‌های بین‌المللی، عدم یادگیری مطلوب و عدم شناسایی نقاط ضعف منجر می‌شود.

یکی از عوامل اصلی که باعث می‌شود ارزشیابی کیفی توصیفی به شکل مؤثر و پویا انجام نشود، تمایل برخی از کنشگران نظام آموزشی به بالا بودن بدون پشتوانه میزان برچسب خیلی خوب و حل مشکل مردودی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی است! بالا بودن میزان نمرات و برچسب‌های درجه‌بندی عملکرد تحصیلی، وضعیتی را به وجود می‌آورد که در آن نتایج عملکرد تحصیلی به مراتب بالاتر از عملکرد و توانمندی واقعی دانش‌آموزان است؛ بنابراین دانش‌آموزان در کارنامه تحصیلی خود نمرات یا درجه بالاتری نسبت به آنچه واقعاً در کلاس یاد گرفته‌اند کسب می‌کنند و در این وضعیت معلمان اطلاعات لازم و دقیق در مورد توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان ندارند؛ در این وضعیت که به اصطلاح "بیش برآورد عملکرد تحصیلی" نامیده می‌شود نمرات درسی بدون افزایش هم‌زمان در پیشرفت تحصیلی به‌طور چشم‌گیری افزایش پیدا می‌کند (گاسکی^۲، ۲۰۱۵). در واقع به دانش‌آموزان بدون نشان دادن سطح تسلط بالاتر، نمره‌های بالاتری داده می‌شود (ایزلر^۳، ۲۰۰۲). در این وضعیت نمرات درسی و میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بدون افزایش مهارت و توانمندی‌های مورد انتظار برنامه درسی به طرز چشم‌گیری افزایش پیدا می‌کند (داک^۴، ۲۰۱۴).

بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی زمانی به وجود می‌آید که معلم خواسته یا ناخواسته در ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران خود آنچه را که مطابق با واقعیت نیست به شکل عمومی و رسمی گزارش می‌کند (استافل‌بیم و شینک‌فیلد^۵، ۲۰۱۲). گاهی اوقات ارزیاب به دلایل مختلفی از جمله در دسترس نبودن منابع و اطلاعات مناسب، گزارش کردن بخشی از نتایج و گزارش نکردن بخش دیگری از آن، اعمال سلیقه و سوگیری در نتایج، تحریف و دست‌کاری نتایج ارزشیابی و در اختیار گذاشتن سؤالات ارزشیابی در اختیار دانش‌آموزان (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۸) زمینه را برای شکل‌گیری بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی فراهم و واقعیت‌ها را آن‌گونه که هستند بازنمایی نمی‌کنند. بررسی پیشینه موجود درباره بیش برآورد سنجش عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که هیچ منبع مستقیمی به عوامل به‌وجودآورنده بیش برآورد عملکرد تحصیلی در ارزشیابی کیفی-توصیفی دوره ابتدایی اشاره نکرده است؛ از این رو در ادامه و براساس قاعده متضاد، تعدادی از پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزه‌های مرتبط همچون مشکلات اجرای دقیق

1. Lee
2. Guskey
3. Eiszler
4. Dueck
5. Stufflebeam & Shinkfield

ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی کاذب و عوامل آن، تورم نمره، روش‌های ارزشیابی مؤثر و معتبر و هم‌چنین روش‌های اجرای ارزشیابی پویا و موانع آن بررسی شده است.

رودی و برناخواجه (۱۴۰۳)، در جدیدترین مطالعه مرتبط بر این مهم تأکید می‌نمایند که ارزشیابی توصیفی هم از نظر فراهم نمودن شرایط مورد نیاز و هم از لحاظ اجرا با چالش‌ها و مشکلاتی مواجه است که اثربخشی آن را به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای تحت تأثیر قرار داده است و رفع نمودن این چالش‌ها از طریق راهکارهای دقیق و کارآمد ضروری است. یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر طرح ارزشیابی توصیفی با آن مواجه است، عدم اجرای صحیح آن توسط معلمان است. به عبارت بهتر، خطمشی‌ها و اهدافی که سیاست‌گذاران در راستای تحقق ارزشیابی توصیفی به دنبال آن هستند، در اجرا با مشکلات فراوانی روبه‌رو است و روندی را دنبال می‌کند که از هدف اصلی ارزشیابی اصیل به‌دور است (بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). ارزشیابی به‌عنوان عنصر بنیادی برای بهبود فرایند یادگیری فراگیران بسیار مهم است و به همین خاطر شناسایی عواملی که باعث می‌شود معلم، عملکرد بیشتر دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان متوسط را خیلی خوب ارزیابی کند، حائز اهمیت است (ادیب‌منش، ۱۳۹۸). این وضعیت باعث می‌شود عملکرد تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب ارزیابی شود و به شکل‌گیری پدیده‌ی به نام بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی می‌شود.

در مورد روش‌های دقیق و مطلوب اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و چالش‌های مرتبط با آن، نتایج پژوهش‌های متعددی (از جمله لاجپرو و تاردیف، ۲۰۰۲؛ لی هی و لیون و تامسون و ویلیام، ۲۰۰۵؛ لیت وود، ۲۰۰۵ و حسنی، ۱۳۹۹) نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی به شکل صحیح و دقیق، از نتایج این ارزشیابی جهت ارائه بازخورد مناسب استفاده کند و آن را در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار دهد؛ لازم است در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی باید از ابزارهای مناسب بهره برد و بازخوردی مناسب و مبتنی بر شرایط واقعی فراگیر در زمینه یادگیری ارائه شود. در همین راستا نتایج پژوهش عبادی (۱۳۹۰) دلایل عدم تحقق اهداف ارزشیابی کیفی-توصیفی و مشکلات اجرایی آن را عدم تناسب و هماهنگی میان اهداف و اصول آن، عدم احراز شرایط و زمینه مناسب برای تغییر فرایند ارزشیابی از کمی به کیفی، اجرای ناقص در مدارس و عدم کاهش حساسیت نسبت به نمره می‌داند. خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۶) در پژوهشی که در همین رابطه انجام داده‌اند، عدم تحقق اهداف پیش‌بینی شده و دور ماندن از مسیر اصلی خود را چالش اصلی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی می‌دانند. وجود چالش و ضعف در مرحله برنامه‌ریزی، منابع پیش‌بینی شده، منابع مربوط به ارزشیابی توصیفی و مرحله اجرا از موانع اصلی تحقق اهداف ارزشیابی کیفی-توصیفی هستند (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۹). از بین عواملی که به آن‌ها اشاره شد، عوامل مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی را می‌توان در عوامل: عادت کردن معلمان به روش‌های قدیمی و سنتی، عدم وجود انگیزه کافی در معلمان در اجرای درست و دقیق ارزشیابی توصیفی و دشوار بودن اجرای الگو ارزشیابی توصیفی (میرزاحمدی، ۱۳۹۰) بیان کرد. آگاه نبودن معلمان از همه ابعاد و جنبه‌های ارزشیابی کیفی توصیفی (کیم^۲، ۲۰۲۰)، کاهش استرس دانش‌آموزان به‌خاطر باز بودن دست معلم برای ثبت نتایج مطلوب دانش‌آموزان (گو و وارن^۳، ۲۰۱۹) و کاهش انگیزه به‌خصوص برای دانش‌آموزان مستعد و پرتلاش به‌خاطر اینکه ملاک مشخصی بین آن‌ها و دانش‌آموزان ضعیف‌تر وجود ندارد و همه در یک سطح ارزیابی می‌شوند (وانگا، دنگ و دوا^۴، ۲۰۱۷)، عدم ارائه اطلاعات دقیق و شفاف از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان به‌خاطر عدم شفافیت در ثبت عملکرد (ادیب‌منش، ۱۳۹۸) از دیگر عواملی

1. Leahy, Lyon, Thompson & William
2. Kim
3. Gu & Warren
4. Wanga, Dengb & Dua

هستند که می‌توانند در روند اجرا و بازخورد ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی به شکل مطلوب مانع ایجاد کنند و به عواملی برای بالا بودن میزان نمرات خیلی خوب به شکل کاذب تبدیل شوند.

در زمینه عوامل تأثیرگذار بر تصمیمات معلمان در خصوص ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان به عقاید، نظرات و دیدگاه معلمان (فینک^۱، ۲۰۱۵)، نوع نگاه، نگرش و ذهنیت معلمان (لینک^۲، ۲۰۱۸)، میزان توانایی و آمادگی معلمان برای ارزیابی آموخته‌ها و سنجش دقیق و همه‌جانبه (چن و بونر^۳، ۲۰۱۷)، تعامل و ارتباط مؤثر معلمان با دانش‌آموزان و با دیگر معلمان و کادر اجرایی مدرسه (وارلس^۴، ۲۰۱۳) اشاره کرد. افزون بر موارد فوق، میزان پشتیبانی و حمایت از معلمان در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توسط نظام آموزشی، نظرخواهی از معلمان در خصوص چگونگی ثبت عملکرد دانش‌آموزان و دخالت دادن آن در تصمیم‌گیری‌ها و ایجاد علاقه و انگیزه در معلمان برای سنجش عادلانه، از جمله عوامل اثرگذار بر فرایند ثبت عملکرد دانش‌آموزان در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هستند (لیت‌وود، ۲۰۰۵ و بیرمی‌پور، ۱۳۹۰). به علاوه یافته‌های رودی و برناخواجه (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که ابهام در ملاک‌ها و معیارهای ارزشیابی کیفی توصیفی و تغییر نامطلوب شرایط تکرار پایه از چالش‌های جدی ارزشیابی توصیفی برای معلمان است که اثربخشی آن را به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر قرار داده است.

آگاهی برنامه‌ریزان و مسئولان نظام آموزشی از عوامل زمینه‌ساز و به‌وجودآورنده بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی دارای ضرورت است. با در نظر داشتن اهمیت نظام ارزشیابی شفاف و دقیق به‌خصوص در مقطع ابتدایی، به بحث گذاشتن و بررسی تجربه‌های اشتباه، نامناسب و دارای چالش از فرایند اجرای ارزشیابی در قیاس با نمونه‌های مطلوب و موفق، یکی از راه‌کارهای بررسی نحوه اجرای ارزشیابی و عوامل زمینه‌ساز ارزشیابی نامعتبر و غیرواقعی است. نباید از نظر دور داشت که فعالیت‌های که در فرایند ارزشیابی توسط معلم اجرایی می‌شود هرچند ممکن است در ظاهر یک ارزشیابی بی‌عیب و نقص باشد؛ ولی اگر فاقد استانداردهای معیارهای^۵ ارزشیابی معتبر باشد، مورد تأیید نیست (استافل‌بیم و شینکفیلد، ۲۰۱۲). به علاوه اینکه استفاده از ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی مانند: پوشه کار، فهرست واری و سنجش عملکردی از روایی و پایایی مناسب جهت سنجش پیشرفت تحصیلی برخوردار نیستند (یدالهی و ابراهیمی، ۱۴۰۳). اهمیت پرداختن به مسئله بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در ارزشیابی توصیفی از آن جهت است که توجه به ثبت عملکرد به‌صورت مستمر و به شکل شفاف و ارائه بازخوردهای کیفی مناسب و مبتنی بر شرایط و موقعیت خاص دانش‌آموز از مهم‌ترین راهبردهای اصلاح نظام آموزشی و ارتقای کیفی فعالیت‌های آموزشی دوره ابتدایی است (ریدر، ۲۰۱۷). هرچند کاربرد و استفاده ارزشیابی کیفی توصیفی به فرایندهای آموزشی و سنجش پیشرفت تحصیلی محدود نمی‌شود و نقش عوامل خارج از مدرسه و برنامه‌های درسی پنهان نیز توجه جدی دارد؛ اما در صورتی که معلم تحت تأثیر این عوامل قرار گیرد فرایند ارزشیابی کیفی توصیفی به‌روشنی تبیین و تفسیر نمی‌شود (مورفی، ۲۰۰۷) و در اکثر موارد معلم جهت بهتر نشان دادن فرایند آموزشی خود ارزشیابی را به‌بهرتر و باکیفیت بالاتر از آن چه واقعاً هست نشان می‌دهد که این عامل می‌تواند کیفیت نظام آموزشی دوره ابتدایی را به‌شدت تهدید کند.

تجربه‌زیسته پژوهشگر به‌عنوان کارشناس سنجش و ارزشیابی تحصیلی آموزش‌وپرورش و بررسی وضعیت ثبت عملکرد دانش‌آموزان به واسطه شرایط شغلی نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی بیشتر دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب ارزشیابی می‌شوند (بیشتر از ۵۰ درصد دانش‌آموزان) درحالی‌که در بسیاری از مطالب پایه و اساسی ضعف یادگیری دارند به‌علاوه اینکه بسیاری از دانش‌آموزانی که در

1. Fink
2. Link
3. Chen & Bonner
4. Varlas
5. Standards

پایه ششم ابتدایی با وضعیت خیلی خوب فارغ‌التحصیل شده‌اند در دوره متوسطه اول انتظارات را برآورده نمی‌کنند. این مسئله به‌وضوح توسط بخش قابل‌توجهی از مدیران مدارس و آموزگاران دوره ابتدایی تأیید می‌شود و بسیاری از آن‌ها عوامل مختلفی را در بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی فراگیران دخیل می‌دانند که باعث می‌شود نمرات قابل‌قبول به خوب، خوب به خیلی خوب تغییر یابند به‌گونه‌ای که دست‌کم بیش از ۷۵ درصد از ارزشیابی‌های گزارش شده، برچسب خوب و خیلی خوب ثبت و گزارش شده است و این مسئله زمینه‌ساز بروز تبعات مختلفی نظیر گرایش به اهمال‌کاری، افت انگیزه تحصیلی در برخی از دانش‌آموزان پرتلاش، تقویت ادراک بی‌عدالت‌سنجی و نظایر آن شده است. بررسی‌های میدانی پژوهشگر نشان می‌دهد که در بسیاری از مدارس دوره ابتدایی تمامی دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب ارزشیابی شده‌اند درحالی‌که گزارش راهبران آموزشی حاکی از عدم یادگیری بسیاری از مطالب مهم درسی به‌خصوص در درس ریاضی و فارسی است. از طرفی یافته‌های مطالعه ادیب‌منش (۱۳۹۸: ۷۳) نشان می‌دهد که آمار بالای قبولی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و ثبت برچسب خوب و خیلی خوب برای آن‌ها در ظاهر نشان‌دهنده ارتقای سیستم آموزشی و ارزشیابی کیفی توصیفی است درحالی‌که این آمار بالا و برچسب‌های خیلی خوب تحت تأثیر عوامل بیرونی و فشار بر معلم ثبت می‌شوند و عملاً دانش‌آموزان در سطح خیلی خوب نیستند. شواهد میدانی هم نشان می‌دهد بسیاری از اولیای دانش‌آموزان که فرزند آن‌ها عملکرد خیلی خوب را کسب کرده است از این وضعیت اظهار نارضایتی دارند و ادامه این روند را ترویج سهل‌انگاری و بی‌توجهی به ارتقای کیفیت فرایند یادگیری فرزندان خود می‌دانند. به‌علاوه اینکه معلمان دوره متوسطه اول نیز از افت تحصیلی دانش‌آموزان خود به‌خصوص در پایه اول متوسطه گلایه دارند و این افت تحصیلی را ناشی از ثبت عملکرد خیلی خوب برای دانش‌آموزان ابتدایی می‌دانند؛ بنابراین در این مطالعه تلاش شده است تا ضمن درک دقیق شرایط پیش‌آمده در یک مطالعه میدانی، عوامل مرتبط در بروز پدیده بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی مورد واکاوی قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

به‌منظور شناخت عمیق از وضعیت بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی با در نظر داشتن مطالعات انجام گرفته در حیطه ارزشیابی آموزشی و فقدان مطالعه عمیق برای شناسایی عوامل مرتبط با آن، ضرورت اتخاذ رویکردی اکتشافی برای شناسایی و کشف همه ابعاد و زوایای این پدیده محرز است؛ از این‌رو در پژوهش حاضر تلاش شد تا عوامل تأثیرگذار بر بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شناسایی شود. این مطالعه به رویکرد کیفی با روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی انجام شده است. از جمله کاربردهای مناسب این رویکرد، پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا نیاز به روشن شدن پدیده‌ای خاص وجود دارد؟ (عابدی، ۱۳۸۹). هدف پژوهشگر از اجرای طرح تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم و عوامل مرتبط با آن، از نظر گروهی از افراد بررسی کند. ضرورت استفاده از رویکرد پدیدارشناسی در علوم رفتاری از آنجا ناشی می‌شود که بسیاری از پدیده‌ها با توجه به ماهیت آن‌ها اندازه‌پذیر و قابل‌سنجش نیستند (بازرگان، ۱۳۹۳). با توجه به ضعف‌هایی که در اجرای ارزشیابی توصیفی وجود دارد و برداشت‌هایی متفاوت از آن در میان معلمان، مطالعه حاضر به روش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی سعی در شناسایی عوامل مرتبط با ثبت عملکرد دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب دارد. به‌منظور تحقق اهداف پژوهش، نمونه‌گیری قصدی (غیراحتمالی) و ملاکی صورت گرفت. در هر مطالعه پدیدارشناسی لازم است افرادی مورد مشاهده قرار گیرند که پدیده مورد نظر را تجربه کرده باشند؛ لذا افرادی انتخاب شد که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه بودند.

نحوه انتخاب شرکت‌کنندگان: تعداد و نحوه انتخاب شرکت‌کنندگان در مطالعات به روش کیفی مانند روش‌های کمی از پیش تعیین شده نیست و به روند پژوهش و مقوله‌های در حال تکوین بستگی دارد. روش

انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش کیفی اغلب به صورت غیراحتمالی و به صورت هدفمند است و حجم آن نیز به سطح اشباع نظری سؤال‌های پژوهش بستگی دارد. پژوهشگر سعی کرده است که تا به گونه‌ای هدفمند و بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعاتی در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، شرکت‌کنندگان را انتخاب کند (ادیب حاج‌باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶). رسیدن به اشباع داده‌ها در این مطالعه با انتخاب افراد مطلع برای مطالعه به دست آمد. ابتدا با انجام یک مصاحبه با معلمان و تحلیل آن، مضامین اولیه تشکیل شده و بر پایه این مضامین، مصاحبه دوم صورت گرفت، سپس مضامین اولیه غنی‌تر شده و بهبود بخشیده شده و کامل‌تر شدند و این روند تا ۲۴ مصاحبه ادامه یافت و مضامین با انجام هر مصاحبه کامل‌تر از قبل شد. ملاک انتخاب آموزگاران شرکت‌کننده در پژوهش، تجربه انجام ارزشیابی توصیفی در هر شش پایه تحصیلی دوره ابتدایی بوده است و ملاک انتخاب مدیران نیز، داشتن تجربه برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی، مدرس دوره‌های ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی و مدیران مدارس شاخص در سطح شهر کرمانشاه بودند.

به منظور گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. به این منظور، نخست پروتکل مصاحبه براساس اصول و شیوه پیشنهادی در مطالعه بنی‌اسدی و صالحی (۱۳۹۸) تدوین شد و با هماهنگی قبلی صورت گرفته با مصاحبه‌شوندگان به گفت و گو، تنظیم و بازبینی متن گفت و گوها اقدام شد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۱۸ نفر آموزگار و شش نفر مدیر مقطع ابتدایی شهر کرمانشاه بودند و طی انجام مصاحبه، آموزگاران و مدیران به بیان تجربه‌های خود از عواملی که باعث ثبت عملکرد دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب می‌شود، پرداختند و هر یک عواملی که باعث می‌شود دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب ارزشیابی شوند را شرح دادند. مصاحبه‌ها به صورت عمیق در زمان‌های ۳۰ دقیقه الی ۵۵ دقیقه با ۱۱ نفر به صورت حضوری در دفتر مدرسه و با ۱۳ نفر به صورت تلفنی انجام شد. به مصاحبه‌شوندگان درباره محرمانه بودن اطلاعاتشان اطمینان داده شد. مصاحبه‌ها تا زمان به اشباع رسیدن نظری داده‌ها ادامه یافت؛ یعنی تا زمانی که با افزایش تعداد مصاحبه‌ها، نظر جدیدی از افراد یافت نشد و نظرات سایر مصاحبه‌شوندگان همانند نظرات قبلی تکرار می‌شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش با مشخصاتی که در جدول زیر ارائه شده است، انتخاب شده و با آن‌ها مصاحبه شد.

جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

شرکت کننده	جنسیت	سابقه تدریس	تحصیلات	پایه تدریس	شرکت کننده	جنسیت	سابقه تدریس به سال	تحصیلات	پایه تدریس
۱	مرد	۱۵	فوق لیسانس	۶	۱۳	زن	۲۹	لیسانس	۶
۲	مرد	۲۵	لیسانس	۶	۱۴	زن	۲۵	فوق لیسانس	۶
۳	مرد	۱۰	فوق لیسانس	۱	۱۵	زن	۱۹	لیسانس	۶
۴	مرد	۱۱	لیسانس	۲	۱۶	زن	۱۸	فوق لیسانس	۲
۵	مرد	۲۸	فوق لیسانس	۴	۱۷	زن	۲۳	فوق لیسانس	۱
۶	مرد	۳۰	فوق لیسانس	۵	۱۸	زن	۱۰	فوق لیسانس	۵
۷	مرد	۱۴	فوق لیسانس	۳	۱۹	زن	۱۶	فوق لیسانس	۱
۸	مرد	۱۲	فوق لیسانس	۲	۲۰	زن	۱۸	لیسانس	۲
۹	مرد	۶	فوق لیسانس	۱	۲۱	زن	۱۹	فوق لیسانس	۴
۱۰	مرد	۱۲	فوق لیسانس	مدیر	۲۲	زن	۷	فوق لیسانس	مدیر

۱۱	مرد	۱۷	فوق‌لیسانس	مدیر	۲۳	زن	۱۲	فوق‌لیسانس	مدیر
۱۲	مرد	۲۵	فوق‌لیسانس	مدیر	۲۴	زن	۱۸	دکتری	مدیر

بعد از پایان یافتن مصاحبه‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی (خواندن دقیق همه توصیف‌ها و نظرات مهم شرکت‌کنندگان، استخراج عبارات‌های مهم و مرتبط، مفهوم‌بخشی به جملات مهم استخراج شده، مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در خوشه‌بندی‌های خاص، تبدیل نظرات استنتاج شده به توصیفات کامل و جامع، تبدیل توصیفات کامل پدیده به توصیفی واقعی و مختصر و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای تبیین ایده‌های به‌دست‌آمده و روایابی نهایی یافته‌ها) داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. به‌منظور روایابی یافته‌ها مجدداً چهار مصاحبه دیگر انجام گرفت که با تکرار شدن داده‌ها و به اشباع رسیدن یافته‌ها، نتایج آن مصاحبه‌ها ذکر نشده است. به‌منظور بالا بردن اعتبار یافته‌ها، از راهبردها و فنون مختلفی نظیر حضور طولانی‌مدت پژوهشگر در محیط پژوهش، بحث و تبادل نظر با هم‌تایان و کنترل از سوی اعضا استفاده شد. به‌علاوه اینکه از راهبرد سه‌سویه‌نگری^۱ براساس تنوع‌بخشی در تعداد پرسش‌ها، بررسی و تحلیل منفی و متناقض تفسیر شده در داده‌ها و نظرات دو نفر از استادان و متخصصان تعلیم و تربیت به‌منظور اعمال نظر نهایی بهره گرفته شد. به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش سعی شد با توصیف دقیق زمینه و بافت موضوع مطالعه، پیش‌فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارائه جزئیات آن، زمینه برای انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش فراهم شود. به‌منظور اطمینان‌بخشی به یافته‌های پژوهش، سعی شد با ارائه و تشریح جزئیات مربوط به فرایند گردآوری داده‌ها، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیر و تحلیل‌های انجام شده در فرایند پژوهش، زمینه‌ای برای انجام "مسیرنمای حسابرسی" فراهم شود. به‌علاوه اینکه برای ارتقای تأییدپذیری یافته‌های پژوهش، تلاش شد باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگر در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها با استفاده از یادداشت میدانی در فرایند تحلیل و تفسیرهای انجام شده، کنترل شود. در این رابطه اقداماتی نظیر مرور یادداشت‌های تدوین شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه برای تعدیل و تکمیل داده‌ها انجام شد.

یافته‌های پژوهش

کنکاش دقیق تجارب و دیدگاه معلمان و مدیران و مقایسه‌های متوالی میان آن‌ها به شناسایی برخی از عوامل زمینه‌ساز و شکل‌دهنده پدیده پیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در مدارس ابتدایی انجامید. این یافته‌ها در ۷ مضمون اصلی و ۲۹ زیرمضمون به شرح زیر طبقه‌بندی و تبیین شدند.

مضمون اول: عوامل مربوط به معلمان

اشتباهات فردی: اشتباهات فردی از جمله عواملی است که می‌تواند در انجام ارزشیابی دقیق و ثبت عملکرد دقیق و عادلانه دانش‌آموزان مؤثر باشد. خستگی معلم به‌خاطر ثبت گزارش‌ها و فعالیت‌های زیاد ارزشیابی توصیفی، عدم تمرکز بر فرایند ارزشیابی، تحت‌تأثیر احساسات قرار گرفتن و کیفی بودن فرایند ارزشیابی از جمله مواردی است که بر نتیجه ارزشیابی تأثیر گذارند. چهارده نفر از مشارکت‌کنندگان به‌صورت مستقیم به عامل اشتباهات فردی معلم اشاره کرده‌اند. به‌علاوه اینکه عدم آگاهی معلمان از روش‌های نوین ارزشیابی و ثبت عملکرد دانش‌آموزان، ضعیف بودن کیفیت فرایند ارزشیابی توسط معلم و کافی نبودن سوادسنجشی برخی از معلمان می‌تواند به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در ثبت اشتباه نتایج ارزشیابی باشد. ضروری است با استفاده از سازوکارهای مناسب و انجام پژوهش‌های مرتبط، عوامل زمینه‌ساز اشتباهات فردی معلمان در ثبت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناسایی شوند. هم‌چنین با برگزاری دوره‌های آموزشی تکمیلی و ضمن خدمت باکیفیت برگزاری مطلوب و در دوره‌های زمانی مختلف و ارائه آموزش‌های مناسب با شرایط معلمان، نسبت به بهبود وضعیت موجود اقدام کرد. در ادامه بخشی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان نقل شده است.

- با توجه به اینکه در ارزشیابی توصیفی، معلم باید در برگه‌های امتحانی بازخورد کیفی ارائه دهد، آن را در پوشه کار بایگانی کند و در دفتر ثبت عملکرد برای هر دانش‌آموز وضعیت او را به شکل توصیفی برای هر موضوع و درس ثبت کند، این کار باعث خستگی معلمان و عدم تمرکز بر فرایند ارزشیابی می‌شود. معلم احساس می‌کند که به‌خاطر ارزشیابی توصیفی داره وظایفی خارج از حد معقول انجام می‌دهد و این امر در نهایت باعث می‌شود که معلم به‌خاطر خستگی و وقت کم دچار اشتباه بشود و وضعیت بیشتر دانش‌آموزان را خیلی خوب در نظر بگیرد حتی دانش‌آموزانی که واقعاً در وضعیت خوب هستند به‌خاطر این کار خیلی خوب ارزشیابی می‌شوند" (شرکت‌کننده ۱۴)

- به نظرم یکی از عواملی که باعث میشه نتیجه ارزشیابی به‌درستی ثبت نشه کیفی بودن فرایند ارزشیابی. زمانی که معلم دانش‌آموز رو ارزشیابی می‌کنه چون که ملاک دقیق و مشخص وجود نداره باعث میشه معلم دچار اشتباه بشه و نتونه نتیجه ارزشیابی را دقیق گزارش کنه و با توجه به اینکه کیفی بودن ارزشیابی نوعی ذهنیت منفی در بین معلمان را شکل داده، بیشتر معلمان دانش‌آموزان را خیلی خوب ارزشیابی میکنند" (شرکت‌کننده ۱۱)

- تجربه نشون داده بیشتر معلمان با ماهیت و روند ارزشیابی کیفی آشنایی عمیق ندارند و این سطحی‌نگری باعث میشه نتونن از ظرفیت‌های این نوع ارزشیابی به‌درستی استفاده کنن و به‌ناچار و برای فرار از پاسخ‌گویی و اعتراض دانش‌آموزان و اولیا به اصطلاح دست بالا بگیرن و نمره خیلی خوب ثبت کنن. این اشتباه فاحش و بزرگ در ثبت عملکرد دانش‌آموزان یکی عوامل اصلی بالا رفتن فراوانی نمره خیلی خوب هست" (شرکت‌کننده ۳)

ذهنیت معلم به‌خاطر شرایط خانوادگی دانش‌آموز: بسیاری از معلمان در ارزشیابی دانش‌آموزان تحت‌تأثیر شرایط خانوادگی آن‌ها قرار می‌گیرند و ذهنیت و برداشت ذهنی معلم در این شرایط بر نتایج ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و نتایج آن را دچار سوگیری می‌کند. والدینی که ارتباط نزدیکی با معلم پیدا می‌کنند و به‌صورت دوره‌ای با معلم ملاقات می‌کنند و حتی در موارد و شرایط خاصی به مدرسه کمک می‌کنند، باعث می‌شود که بر ذهنیت معلم تأثیر بگذارند و معلم وضعیت فرزند آن‌ها را خیلی خوب گزارش کند. این وضعیت تا حدود زیادی ذهنی است و از طریق اظهارنظر کردن خود معلم در این خصوص می‌توان به این وضعیت پی برد. دوازده نفر از معلمان در طی مصاحبه‌ها به این مورد اشاره مستقیم داشتند و بیان کردند که در طول دوران خدمت خود، تحت‌تأثیر این عامل قرار گرفته‌اند و چنین موردی را تجربه کرده‌اند.

- برخی از دانش‌آموزان به‌خاطر شرایط خانوادگی خود تأثیراتی در ذهن معلم برجا می‌گذارند که باعث می‌شود در نتیجه ارزشیابی تأثیر بسیار زیادی داشته باشد. بسیار پیش‌آمده که پدر یا مادر دانش‌آموزی به مدرسه مراجعه می‌کند و با روابط عمومی بالا و کمک به مدرسه به‌خصوص از نظر مالی، نظر معلم را به خود جلب می‌کند و حتی بسیاری از امورات و کارهای اداری مدرسه و معلم را پیگیری می‌کند و به نتیجه می‌رساند. این شرایط باعث می‌شود که معلم کاستی‌های دانش‌آموز را نادیده بگیرد و ارزشیابی را به‌نوعی طراحي و اجرا کند که اون دانش‌آموز موفق به کسب نمره خیلی خوب بشود درحالی‌که در بسیاری مواقع این وضعیت خیلی خوب واقعی نیست" (شرکت‌کننده شماره ۵)

رقابت غیرحرفه‌ای بین معلمان: با توجه به اینکه یکی از ملاک‌های ارزشیابی کیفیت کار معلم و ارتقا حرفه‌ای آن، بررسی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان است، بسیاری از معلمان جهت کسب امتیاز و جا نماندن از رقابت با سایر معلمان، وضعیت تحصیلی دانش‌آموز را خلاف واقع و به نفع خودارزیابی می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر، بسیاری از معلمان به دلیل رقابتی که با سایر همکاران خود دارند و برای اینکه نشان دهند که تدریس آن‌ها اثربخش بوده و وظیفه خود را به‌درستی انجام داده‌اند با گزارش کردن وضعیت تحصیلی خیلی خوب، هم رقابت خود را حفظ کرده، از طرف مدیر مدرسه و اداره مورد بازخواست قرار نمی‌گیرند و حتی در بسیاری از موارد مورد تقدیر و تشکر نیز قرار می‌گیرند.

- بسیاری از معلمان برای اینکه نشان دهند که در زمینه کاری خود حرفه‌ای هستند و زحمات‌های آن‌ها به نتیجه خوبی رسیده است از ثبت عملکرد خیلی خوب به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به هدف خود استفاده می‌کنند در واقع آن‌ها این‌گونه استدلال می‌کنند که اگر بیشتر دانش‌آموزان نمره خیلی خوب کسب کنند به این معنی است که معلم در کار خود موفق بوده است و اگر نتایج ارزشیابی بیشتر دانش‌آموزان از وضعیت خیلی خوب پایین‌تر باشد به این معنی است که معلم کم‌کاری کرده است و از تمام ظرفیت‌ها برای یادگیری استفاده نکرده است و ممکن است در این خصوص مورد بازخواست قرار گیرد (شرکت‌کننده ۳). در بین معلمان رقابتی وجود دارد که از طرف اداره و مدیر مدرسه به‌عنوان معلم شاخص یا معلم نمونه انتخاب شوند، معلمان برای اینکه از رقابت با سایر معلمان عقب نمانند وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان خود را به شکلی گزارش می‌دهند که همه یا بیشتر آن‌ها در وضعیت خیلی خوب هستند و از این طریق خود را به‌عنوان معلمی موفق در رقابت با سایر همکاران معرفی می‌کنند" (شرکت‌کننده ۷)

عدم مقاومت در مقابل فشارها: با توجه به اظهارت برخی از معلمان، در بسیاری از موارد مدیران از معلمان خود می‌خواهند که با ثبت نتیجه ارزشیابی خیلی خوب برای دانش‌آموزان، مانع از افت جایگاه مدرسه شوند. بسیاری از معلمان که دنباله‌رو منفعت‌طلبی فردی هستند به‌خاطر کسب رضایت مدیر به تقاضای او جواب مثبت می‌دهند و نتیجه ارزشیابی دانش‌آموزان را در وضعیت خیلی خوب گزارش می‌کنند. با توجه به اینکه ارزشیابی معلمان توسط مدیر مدرسه انجام می‌شود و در ارتقای معلمان تأثیر مستقیم دارد، زمینه‌ای فراهم می‌شود تا معلمان نظرات مدیر را در ارزشیابی دخالت دهند که عمدتاً منجر به بالا رفتن فراوانی خیلی خوب می‌شود. به نظر می‌رسد چنانچه زمینه‌ای برای استقلال و ابتکار عمل معلم فراهم شود و فرایند ارزشیابی معلم از این حالت یک‌سویه خارج شود، می‌توان امیدوار بود که معلمان زیر بار فشار و دخالت مدیر نخواهند رفت و ثبت نتایج ارزشیابی واقع‌بینانه و منصفانه خواهد بود. در کنار فشار مدیر باید اصرار و فشار والدین را نیز اضافه کرد. بسیاری از والدین نتیجه ارزشیابی فرزندان خود را قبول ندارند و با فشار و اصرار طولانی مدت معلم را مجاب می‌کنند که وضعیت تحصیلی فرزندشان خیلی خوب شود چرا که در روحیه و اعتماد به‌نفس او تأثیر منفی دارد و ممکن است منجر به ترک تحصیل شود و ذهنیت منفی نسبت به مدرسه در او شکل بگیرد.

- با نزدیک شدن زمان برگزاری امتحانات فشارهای زیادی به معلم وارد می‌شود و روند ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث می‌شود نتایج ارزشیابی به سمت خیلی خوب سوق پیدا کند. این فشارها از طرف مدیر برای نشان عملکرد مطلوب مدرسه و از طرف اولیا برای نشان دادن موفقیت فرزندان‌شان به معلم وارد می‌شود. این فشارها به حدی زیاد هستند که عملکرد تدریس و کلاس‌داری را دچار اختلال می‌کنند و بسیاری از معلمان برای فرار از این سماجت‌ها، تسلیم این نوع فشارها می‌شوند و با تغییر نمرات خوب به خیلی خوب، از مقاومت در برابر این فشارها شانه خالی می‌کنند و این باعث می‌شود بیشتر نمرات دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب ثبت شوند" (شرکت‌کننده شماره ۱)

دانش سطحی: بسیاری از معلمان درباره هدف، روش‌ها و فنون ارزشیابی توصیفی دانش کافی و عمیق ندارند و آگاهی آن‌ها در این موارد سطحی است و به‌همین دلیل نمی‌توانند از فنون، روش‌ها و ابزارهای متنوع ارزشیابی توصیفی استفاده کنند. اجرای ارزشیابی توصیفی در این گروه از معلمان صرفاً به انجام امورات اداری و ثبت نمرات و بایگانی برگه‌های امتحانی محدود می‌شود. تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد، معلمانی که در این سطح آگاهی سطحی قرار دارند به‌واسطه برگزاری آزمون‌های سطحی و آسان و صرفاً به‌خاطر رفع تکلیف و ثبت نمرات، اغلب به دانش‌آموزان برچسب خیلی خوب می‌دهند. هر چند در مدرسه کتاب‌هایی همچون راهنمای ارزشیابی توصیفی وجود دارد؛ اما به‌علت اینکه استفاده از این کتاب نیز به آموزش‌های خاصی نیاز دارد اغلب بدون استفاده باقی می‌ماند.

- با توجه به دوره‌های آموزشی که برامون برگزار کردن و کتاب‌ها و راهنمای معلم در مورد ارزشیابی

توصیفی، هنوزم بسیاری از معلمان در مورد ملاک‌های ارزشیابی توصیفی و روش‌های ارزشیابی آگاهی و دانش کمی دارند. همین مسئله باعث همیشه ارزشیابی توصیفی به شکل سطحی اجرا بشه و عمق یادگیری را مورد ارزشیابی قرار نده. وقتی این اتفاق میفته چون بیشتر دانش‌آموزان حداقل دانش در مورد مطالب دارن در نتیجه می‌تونن نمره خیلی خوب رو به دست بیان. برای خروج از این وضعیت به نظرم باید ملاک‌ها و روش‌های ارزشیابی توصیفی شفاف‌تر بیان بشن و دوره‌های آموزشی هم به شکل جدی و مستمر برگزار بشه تا معلم با روش‌های مختلف ارزشیابی توصیفی و ابزارهای آن آشنایی عمیق پیدا کنه" (شرکت‌کننده ۱۰)

نپذیرفتن مسئولیت طراحی آزمون: برای اینکه نتیجه ارزشیابی معتبر، دقیق و عادلانه باشد باید متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان و مطالب درسی باشد که در کلاس درس یاد گرفته‌اند و فرایند ارزشیابی نیز باید متناسب با آموزش ارائه شده باشد تا ارزشیابی به شکل واقع‌بینانه انجام شود. متأسفانه بسیاری از معلمان از آزمون‌های معلمان دیگر بدون هیچ تغییری یا کم‌ترین تغییری در آزمون کلاس درس خود استفاده می‌کنند؛ معلمی که مسئولیت طراحی آزمون مناسب با اهداف آموزشی کلاس خود را ندارد، طبیعی است که دقت لازم در تصحیح اوراق و بررسی نقاط ضعف و قوت یادگیری دانش‌آموزان جهت ارائه بازخورد را ندارد و در آخر با یک برچسب خیلی خوب به کار ارزشیابی خود پایان می‌دهد. فرایند ارزشیابی در کلاس درس باید با توجه به شرایط آموزشی و براساس ویژگی‌های دانش‌آموزان باشد تا بتوان به شناخت دقیق از وضعیت تحصیلی آن‌ها پی برد که مسئولیت‌پذیر نبودن معلم در این مورد به‌عنوان یکی از عوامل بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی قلمداد می‌شود.

- من هم در مدارس روستایی و کلاس‌های چند پایه درس دادم و هم در مدارس سطح شهر و کلاس‌های تک پایه. در مدارس چندپایه که واقعاً در حالت عادی برای آموزش مفاهیم درسی وقت کم میاریم چه برسه به اینکه بخواهیم ارزشیابی مبتنی بر معیارهای دقیق انجام دهیم و خیلی از مواقع از نمونه سؤال‌های طرح شده توسط همکاران دیگه استفاده می‌کنیم و در تصحیح اوراق امتحانی دست بالا می‌گیریم تا دانش‌آموزان روحیه یادگیری را داشته باشند. در مدارس تک پایه شهری هم گاهی این اتفاق میفته. شما فکر کنید که ۴۰ نفر دانش‌آموز دارید و روزانه حداقل ۵ موضوع از کتب درسی مختلف را باید تدریس کنید و حتی پرسش از دانش‌آموزان برای ارزشیابی نیز واقعاً زمانی طولانی را نیاز دارد چه‌بخت که از بانک سؤال‌های موجود در مدرسه استفاده کنیم و ارزشیابی را به شکل کتبی انجام دهیم. قطعاً فرایند ارزشیابی هر کلاس و معلم با بقیه فرق دارد و بیشتر مواقع به‌خاطر یک سؤال که ایهام دارد و کمتر مورد تأکید معلم بوده اون سؤال‌ها را نادیده می‌گیره و زمینه برای فراوانی نمره خیلی خوب فراهم میشه" (شرکت‌کننده شماره ۱۴)

مضمون دوم: عوامل مرتبط با برنامه درسی اجرا شده

تناسب نداشتن روش ارزشیابی با هدف درس: انتخاب روش و ابزار مناسب برای ارزشیابی توصیفی بسیار اهمیت دارد، اینکه نتایج ارزشیابی به‌صورت توصیفی است و با در نظر گرفتن شرایط و موقعیت یادگیری و با انجام پروژه‌های مختلف در طول سال و جمع‌آوری آن‌ها در پوشه کار ارزشیابی کنیم، باید در تمام مراحل با برنامه درسی هماهنگ و همسو باشد. در اجرای ارزشیابی توصیفی ممکن است در انتخاب ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی برای هر برنامه درسی اشتباهی صورت بگیرد و یا اینکه بعضی دروس و هدف‌های آن با روش و ابزارهای ارزشیابی توصیفی قابل ارزشیابی نباشند در این صورت نتایج ارزشیابی دچار سوگیری می‌شود و معلم نمره‌های دانش‌آموزان را در وضعیت خیلی خوب (برای پوشش این ضعف‌ها) ثبت می‌کند.

- به نظر من بین برنامه درسی که در مدرسه اجرا میشه با ارزشیابی توصیفی هماهنگی و همسویی وجود نداره. بسیاری از مطالب برنامه درسی در سطح حفظیات و نام بردن و تعریف کردن هستن و بیشتر کتاب‌محور هستن که این برنامه با ارزشیابی کیفی-توصیفی که فراتر از این سطح است هماهنگی نداره. این مورد باعث میشه که سطح ارزشیابی توصیفی تنزل پیدا کنه و همین خودش دلیلی میشه و زمینه‌ای فراهم

می‌کنه تا ارزشیابی واقعی و متناسب با توانایی انجام نشه و به سمت بالا گرایش پیدا کنه" (شرکت‌کننده شماره ۱۲)

- برنامه درسی که در مدارس اجرا میشه و برنامه‌های آموزشی بیشتر جنبه کمی‌گرایی دارن و به مقوله کیفیت بی‌توجه هستن به‌عنوان مثال: بارم‌بندی دروس که مشخص می‌کنه در یک محدوده زمانی چه مقدار مطالب باید آموزش داده بشه، تدوین برنامه درسی توسط وزارتخانه که معلمان در آن نقش کم‌رنگی دارن و تنظیم وقت برای حضور در مدرسه و تنظیم زمان و ترتیب ارائه مطالب که معلم در آن نقشی نداره باعث میشه که بین برنامه درسی مدارس و ارزشیابی توصیفی هماهنگی نباشه و با توجه به اینکه بیشتر جنبه کمی آموزش مهم تلقی میشه ارزشیابی توصیفی به حاشیه برده شده و نمرات کارنامه این نوع ارزشیابی واقعاً جای تردید دارن و فکر می‌کنم بیشتر از حد توانایی رو گزارش می‌کنه" (شرکت‌کننده شماره ۸)

کیفیت ضعیف فرایند یاددهی-یادگیری: در ارزشیابی کیفی-توصیفی فرایند ارزشیابی با فرایند یادگیری ادغام شده است؛ از این‌رو اگر روش و رویکرد ارزشیابی در راستای فرایندهای یاددهی-یادگیری نباشد، نمی‌توان انتظار داشت فرایند ارزشیابی به هدف خود دست یافته است. یکی از پیش‌نیازهای اجرای ارزشیابی توصیفی، روش‌های تدریس و آموزش برنامه درسی است که به تناسب تغییر رویکرد ارزشیابی از کمی به کیفی باید تغییر کند. شکل غالب روش‌های تدریس مورد استفاده همان روش‌های سنتی است که به‌موازات تغییر رویکرد ارزشیابی عمدتاً بدون تغییر باقی مانده‌اند در ارزشیابی کیفی-توصیفی توجه به فرایندهای فراشناختی، فراهم نمودن فرصت نقد و خودارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و تنوع بخشیدن به فرصت‌های یادگیری مدنظر است و از آنجایی که این شرایط به‌صورت ناقص اجرا می‌شود فرایند ارزشیابی نیز با ضعف و سهل‌انگاری انجام می‌شود که باعث می‌شود صرفاً مطالب و مفاهیم سطحی در ارزشیابی مدنظر قرار گیرد و کمتر به فراشناخت و خودارزیابی فراگیران توجه شود که منجر به ثبت عملکرد فراگیران و زمینه‌ساز کسب برچسب خیلی خوب توسط فراگیران می‌شود. این عامل توسط ۹ نفر از مشارکت‌کنندگان در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت.

- وقتی که فرایند یادگیری فراگیران به‌درستی انجام نشه طبیعتاً سنجش هم به‌درستی انجام نمیشه و نمیتونه منعکس‌کننده عملکرد واقعی فراگیر باشه. یه زمانی هست که معلم از دانش‌آموز می‌خواد که خودارزیابی انجام بده یا بر یادگیری خودش نظارت کنه چون دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با این کارها خیلی آشنایی ندارن با حداقل تلاش می‌تونن نظر معلم رو به خود جلب کنن و موفق به کسب عملکرد خیلی خوب بشن درحالی‌که نظارت بر یادگیری و خودارزیابی توانایی‌ها و مهارت‌های خاصی رو نیاز داره که به این سادگی کسب نمیشن و نیازمند آموزش‌های خاصی هستنند و تا جایی که من می‌دونم بیشتر معلم به‌ظاهر این کار می‌پردازند و در واقع در زمینه آموزش باکیفیت این مسائل دچار ضعف هستن". (شرکت‌کننده شماره ۱۵)

- تدریس و آموزش هر درسی قطعاً متفاوت‌تر از بقیه درس‌هاست مثلاً نحوه تدریس درس فارسی با ریاضی قطعاً متفاوته و تدریس درس علوم به‌خاطر آزمایش‌ها و مسائل عملی با بقیه درس‌ها تفاوت داره و حتی درس هنر و تربیت‌بدنی و اجتماعی هرکدام روش‌های آموزش خودشون نیاز دارن و روش‌های ارزشیابی این دروس نیز بنا به روش آموزش و هدف درس متفاوت از بقیه هست. معلماً معمولاً این تفاوت‌ها رو نادیده می‌گیرن و کمتر از روش‌های متنوع و گوناگون استفاده می‌کنن و در نتیجه شیوه ارزشیابی نیز به‌صورت کلی و یکپارچه انجام میشه و همین میتونه باعث کسب نمره بالا بشه مثلاً به‌جای اینکه در درس علوم دانش‌آموز به‌صورت عملی آزمایش رو انجام بده و به نتیجه برسه با جواب دادن شفاهی با یک یا دو سؤال نمره مدنظر خودشو میگیره و در مورد درس‌های دیگه هم به همین وضع هست". (شرکت‌کننده شماره ۹)

- با توجه به اینکه بیشتر معلمان از روش‌های تدریس قدیمی و سنتی استفاده می‌کنند و برای این نوع از آموزش به شکل ارزشیابی نمره‌ای عادت دارند چیزی که به‌عنوان ارزشیابی توصیفی ثبت می‌کنند در واقع همان ارزشیابی نمره‌ای است و حتی زمینه‌ای را فراهم کرده که در ثبت عملکرد فراگیران دست بالا بگیرند و به‌نوعی این ضعف در کیفیت آموزش را در ارزشیابی توصیفی به‌نوعی گزارش کنند که نشان دهند وضعیت کلاس درس آن‌ها خیلی خوب است" (شرکت‌کننده شماره ۶)

- یکی از چالش‌های جدی در ارزشیابی توصیفی عدم وجود امکانات تدریس مناسب است به‌عنوان مثال در درس علوم زمانی که معلم می‌خواهد به شکل توصیفی وضعیت دانش‌آموزان را ثبت کند باید در محیط آزمایشگاه و براساس کیفیت یادگیری و عملکرد دانش‌آموز عمل کند که متأسفانه به دلیل نبود امکانات لازم معلم جهت رفع تکلیف نمره دانش‌آموزان را به‌نوعی گزارش می‌کند که همگی رضایت داشته باشند" (شرکت‌کننده شماره ۵)

توجه زیاد و اهمیت دادن به برخی از دروس: بسیاری از معلمان بر مبنای ذهنیت خود و میزان اهمیتی که برای بعضی از دروس می‌دهند، ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان را انجام می‌دهند. به‌عنوان مثال بعضی از معلمان به دروس ریاضی و علوم اهمیت بیشتری می‌دهند و دانش‌آموزانی که در این دو درس خیلی خوب می‌شوند، بدون توجه به فرایند ارزشیابی و عملکرد آن‌ها در دروس دیگر نیز نمره خیلی خوب دریافت می‌کنند. در این مورد معلم تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و اینکه هر کدام از آن‌ها در زمینه‌ای خاص دارای استعداد هستند نادیده گرفته می‌شود، دانش‌آموزی که در درس ریاضی نمره خیلی خوب کسب می‌کند ممکن است در درس بخوانیم یا درس انشا یا درس مطالعات اجتماعی وضعیت تحصیلی او خیلی خوب نباشد. لازم است زمینه‌ای فراهم شود تا معلمان به دروس مختلف برنامه درسی اهمیت یکسانی در نظر بگیرند و این نکته را مدنظر قرار گیرند که صرفاً موفقیت در یک درس خاص به منزله موفقیت و کسب نمره بالا در دروس به‌اصطلاح ساده‌تر نیست.

- از نظر معلمان بعضی دروس مانند ریاضی اهمیت بیشتری نسبت به سایر دروس دارند و در بین دروس مختلف به‌عنوان درس مادر می‌شناسند به این معنی که از نظر آن‌ها دانش‌آموزی که در درس ریاضی قوی باشد در سایر دروس نیز یادگیری بیشتری دارد و همین ذهنیت باعث می‌شود ضعف دانش‌آموزانی که در درس ریاضی نمره خیلی خوب کسب می‌کنند؛ ولی در درس فارسی یا قرآن وضعیت خوبی ندارند نادیده گرفته شود. از سوی دیگر معلمانی هستند که به درس فارسی اهمیت بیشتری می‌دهند و از نظر آن‌ها دانش‌آموزی که در درس بخوانیم و بنویسیم یادگیری مطلوبی دارد به هدف برنامه درسی دست‌یافته است و در ارزشیابی دانش‌آموزان تحت‌تأثیر این ذهنیت قرار دارد. دانش‌آموزان نیز وقتی متوجه می‌شوند بعضی از دروس از نظر معلم اهمیت بیشتری دارد تمرکز و تلاش خود را بر آن درس متمرکز می‌کنند. عدم تعادل در اهمیت داشتن دروس مختلف از نظر معلمان زمینه‌ساز بروز این چالش در ارزشیابی توصیفی است و باعث می‌شود نتیجه ارزشیابی به شکل واقعی بیان نشود" (شرکت‌کننده شماره ۱۷)

مضمون سوم: عوامل مرتبط با مدیر مدرسه

سبک مدیریت مدرسه: مدیر مدرسه براساس سبک رهبری و مدیریتی که در مدرسه دارد بر روند ارزشیابی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. برخی از مدیران مدارس به والدین و کارشناسان آموزش‌وپرورش (غیرمرتبط با حوزه سنجش و ارزشیابی) اجازه دخالت و اعمال نظر در روند ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان را می‌دهند. در بسیاری از مواقع این دخالت‌ها و اعمال نظرهای خارج از مدرسه به مدیر و معلم فشار می‌آورد در ثبت نتایج ارزشیابی خلاف حقیقت را گزارش کند و زمینه‌ساز بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی می‌شود. عدم مقاومت و تحت‌تأثیر قرار گرفتن مدیر از فشارهای خانواده‌ها و اداره برای ثبت گزارش مطلوب و خیلی خوب ارزشیابی دانش‌آموزان به عاملی تبدیل شده است که بیشتر دانش‌آموزان مدرسه در وضعیت خیلی خوب ارزشیابی شوند وضعیتی که با واقعیت‌های موجود در مدرسه و توانایی‌های دانش‌آموزان منطبق نیست.

"من در حداقل ده مدرسه سابقه خدمت دارم و با سبک و سیاق مدیران مدارس آشنایی کامل دارم؛ چون مدیران مدارس توسط کارشناسان اداره انتخاب می‌شوند به‌نوعی خود را وامدار اداره می‌دانند اغلب مواقع به خواسته‌های آنان جهت نشان دادن وضعیت بهتر مدرسه و دانش‌آموزان تن می‌دهند و یا شرایط را به‌گونه‌ای نشان می‌دهند که همه چیز عالی است. یک جمله معروف در بین مدیران مدارس هست که میگن از دانش‌آموزان سخت بگیرید؛ ولی در ثبت نمره نهایی تا می‌تونید دست بالا بگیرید که کارهای مدرسه زیر سؤال نره و این ذهنیت پیش نیاد که مدرسه کم‌کاری کرده و آبرومون پیش اداره بره" (شرکت‌کننده شماره ۲۰)

"در طی سال‌های گذشته به دلیل گرانی تجهیزات مورد نیاز مدارس و کم شدن سرانه دانش‌آموزان، مسائل مالی مدرسه با کمک انجمن اولیا و مربیان برطرف می‌شود که متأسفانه حمایت‌های مالی اولیا دانش‌آموزان باعث به‌وجود آمدن شرایطی شده است که در مسائل مختلف مدرسه دخالت کنند و دست بالا گرفتن در ثبت نتایج ارزشیابی یکی از این موارد است و مدرسه هم به‌ناچار مجبور است که رضایت انجمن اولیا و مربیان را کسب کند" (شرکت‌کننده شماره ۲۱)

تشویق و توییح معلمان توسط مدیر: در بسیاری از مدارس، مدیران با معلمانی که با آن‌ها در زمینه ثبت نمرات ارزشیابی هماهنگی می‌کنند، همکاری بیشتری دارند و امکانات بیشتر و بهتری را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند در عوض با معلمانی که در ثبت نمرات ارزشیابی به خواسته‌های مدیر توجهی نمی‌کنند، ارتباط خوبی برقرار نمی‌کنند و نه تنها از معلم حمایت نمی‌کنند؛ بلکه در مواردی نیز (در مورد موضوعات کم‌اهمیت) به‌صورت شفاهی و کتبی تذکرات لازم را به معلم می‌دهند. این وضعیت بر روند ارزشیابی تحصیلی تأثیر می‌گذارد؛ معلمی را در نظر بگیرید که همه توان خود را برای آموزش و ارزشیابی درست در دانش‌آموزان بکار گرفته باشد؛ ولی چون در جهت تأمین منافع نیست و خروجی‌های کلاس وی جنبه تبلیغاتی برای برخی مدارس ندارد؛ این معلم علی‌رغم تلاش‌های دلسوزانه‌ای که انجام داده است، از طرف مدیر مدرسه مورد حمایت قرار نگیرد و بالعکس معلمی که بدون توجه به کیفیت کار و زمانی که برای آموزش و ارزشیابی صرف می‌کند؛ ولی نتیجه ارزشیابی وی با توجه به ثبت عملکرد خیلی خوب برای بیشترین دانش‌آموزان جنبه تبلیغاتی خوبی می‌تواند داشته باشد؛ در روابط کاری موفق‌تر و نزد کادر مدرسه مقبول‌تر خواهد بود.

"شرایط موفقیت در شغلی معلم به سمتی رفته که موفقیت در اون نیازمند حمایت مدیر مدرسه و اداره است و در صورت عدم حمایت در انجام وظایف شغلی مشکلات عدیده‌ای پیش میاد که تمرکز بر کار رو به‌طور کلی از بین می‌بره. معلمانی که در ارزشیابی پایانی نظرات مدیر رو دخیل میدن تشویقی میگیرن و به‌عنوان معلمان پرتلاش به اداره معرفی میشن و معلمانی که تن به این کار نمیدن از دریافت تشویقات و امتیازات لازم محروم میشن و به‌عنوان معلم کم‌کار به اداره معرفی میشن و برای سال بعد کمتر مدرسی حاضر هستند با این معلم کار کنند. جلب نظر مدیر با اعمال نظرش و ثبت نتایج ارزشیابی خیلی خوب یکی از عواملی است که باعث بالا بودن آمار نتایج ارزشیابی توصیفی می‌شود و به‌وفور در مدارس مختلف قابل مشاهده است" (شرکت‌کننده شماره ۱۸)

نظارت ناکافی و کم‌توجهی به روند ارزشیابی: با توجه به اینکه یکی از وظایف مدیر نظارت بر نحوه برگزاری امتحانات و ثبت عملکرد آن‌ها است، متأسفانه بسیاری از مدیران نظارت کافی بر روند ارزشیابی ندارند و جهت نشان دادن کیفیت کار مدرسه خود و اینکه نتیجه برنامه‌های آموزشی آن‌ها مطلوب بوده است نتایج ارزشیابی را به‌صورت خیلی خوب گزارش می‌کنند که همین عامل عدم نظارت مدیر بر نحوه ارزشیابی معلمان یکی از عوامل بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی است.

"مدیر مدرسه به علت مشغله‌های کاری که داره از جمله برگزاری مراسمات، جلسات، مسائل مالی و اداری و.... و یا به دلیل دیگر به روند و فرایند ارزشیابی ورود نمی‌کنند و فقط ثبت نتایج را مدنظر قرار

می‌دهند. عدم نظارت مدیر بر روند ارزشیابی و کم‌توجهی به اجرای دقیق آن و تأکید بر نتایج نهایی که به شکل خیلی خوب بیان شوند از جمله عوامل زمینه‌ساز تورم برچسب خیلی خوب است. لازم به ذکر است که عدم نظارت مدیر باعث می‌شود که معلمان نیز به ارزشیابی توجه جدی نشان ندهند و فقط به ارزشیابی پایانی و نتایج خیلی خوب تمرکز کنند" (شرکت‌کننده شماره ۲۳)

مضمون چهارم: عوامل مرتبط با مدرسه

مدارس خاص: برای برخی از مدارس نتیجه ارزشیابی‌های پایانی بسیار اهمیت دارد چرا که نوع نگاه ویژه‌ای به آن‌هاست، به‌عنوان مثال مدرسی که فارغ‌التحصیلان آن چهره‌های شناخته شده سیاسی و اجتماعی هستند، تحت هیچ شرایطی دوست ندارند که اعتبارشان با نتایج ضعیف زیر سؤال برود؛ طبیعی است چنین مدرسی که هدف‌شان تبدیل شدن به برند آموزشی است و در کنار آن به افزایش درآمد خود می‌اندیشند؛ نمی‌پذیرند که نتایج ارزشیابی پایانی آن‌ها عملکرد ضعیفی از دانش‌آموزان را به نمایش بگذارد. البته گفتنی است که معمولاً امکانات و ابزارهای آموزشی و همچنین کیفیت آموزش در این مدارس از وضعیت مطلوب‌تری نسبت به مدارس دیگر برخوردار است؛ ولی این تمام آن چیزی نیست که از مدارس انتظار می‌رود. معمولاً در این مدارس اگر دانش‌آموزی هم از سطح عملکرد پایین‌تری برخوردار باشد با نمرات بالاتر ارزیابی شده و گزارش خواهد شد.

"مدارس به اصطلاح برند و خاص که اسم و رسمی در سطح جامعه دارند و فارغ‌التحصیلان آن‌ها در مدارس تیزهوشان و نمونه دولتی قبول می‌شوند و فارغ‌التحصیلان سال‌های دور در مشاغل سطح بالای جامعه مشغول به کار شدند انتظارات زیادی از این مدارس وجود دارد. با قبول داشتن کیفیت کار این مدارس و نکات برجسته‌ای که دارند؛ اما آمار قبولی‌های بالا و خیلی خوب این مدارس که فراوانی زیادی را به خود اختصاص می‌دهد نمی‌تواند تمام حقیقت باشد. با فرض اینکه این مدارس دانش‌آموزان خوب و بااستعداد دارد؛ اما ارزشیابی و فرایند آن باید به‌گونه‌ای باشد که بین دانش‌آموزان تفاوت ایجاد کند و توزیع برچسب‌ها را به شکل معقولی نشان دهد نه اینکه قریب به اتفاق تمام دانش‌آموزان خیلی خوب باشند" (شرکت‌کننده ۱۰)

رقابت بین مدارس: رقابت بین مدارس و حساسیتی که در این زمینه وجود دارد به‌طور مستقیم بر نتایج ارزشیابی تحصیلی تأثیر دارد و هر یک از مدارس سعی دارد به هر طریقی که شده است با نشان دادن برون‌داد وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، از جریان رقابت با دیگر مدارس عقب نماند و از دریافت امتیازات و افتخارات بی‌نصیب نماند. این وضعیت به‌صورت مستقیم در بالا بودن نمره دانش‌آموزان در وضعیت خیلی خوب تأثیر دارد و لازم است در این زمینه نظارت و بررسی‌های بیشتری توسط مسئولان آموزش و پرورش صورت گیرد.

"با توجه به گسترش مدارس خاص، غیرانتفاعی، شبانه‌روزی و... نوعی نگاه تجاری به مدارس شکل گرفته است و هر مدرسه‌ای برای حفظ حیات خود به رقابت با سایر مدارس می‌پردازد تا بتواند مشتری (دانش‌آموز) بیشتری را به خود جذب کند. شکل‌گیری این فضای رقابتی باعث شده است تا مدارس برای نشان دادن کیفیت کار خود به بیش‌برآورد تحصیلی دانش‌آموزان اقدام کنند و نقاط ضعف آن‌ها را به شکلی پوشش دهند که از نگاه اولیا دور بماند و همگان فکر کنند که تحصیلی در این مدارس از همه نظر عالی و باعث کسب نتایج خیلی خوب می‌شود" (شرکت‌کننده شماره ۲)

کمبود امکانات و فضای مدارس: بسیاری از مدارس روستایی، حاشیه شهرها و حتی برخی از مدارس شهری، از امکانات و فضای مناسب برخوردار نیستند و این امر هم بر یادگیری و عدم شکل‌گیری مطلوب مهارت‌ها دانش‌آموزان و هم بر فرایند تدریس و ارزشیابی تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال در کتاب علوم برای تدریس بیشتر مطالب نیاز به آزمایشگاه و ابزارهای خاصی است که در مدارس وجود ندارد و معلم هم در بحث آموزش و هم در بحث ارزشیابی ناچار است از روش‌های جایگزین استفاده کند و برای اقناع دانش‌آموزان

وضعیت تحصیلی آن‌ها را بالاتر از چیزی که هست گزارش می‌دهد تا به‌نوعی این نقیصه را جبران کند و این امر به نوبه خود به‌عنوان عاملی برای بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی شناخته می‌شود.

"کمبود تجهیزات در مدارس ابتدایی به‌خصوص مدارس روستایی همیشه مشکل سازه و ارزشیابی هم از این قضیه مستثنی نیست. برای دروس عملی مثل علوم که نیاز به کار با وسایل آزمایشگاه هست یا برای دروس هنر و برخی فعالیت‌های دروس دیگر که باید تجهیزات لازم وجود داشته باشن تا بتوان ارزشیابی خوبی انجام داد، عدم وجود این وسایل باعث میشه معلم به شکل شفاهی و در سطح بسیار ساده سؤالاتی را بپرسه که بیشتر دانش‌آموزان بتونن بهش جواب بدن و همین رو به‌عنوان نتیجه ارزشیابی که غالباً خیلی خوب هست ثبت می‌کنه درحالی‌که در شرایط واقعی که امکانات لازم وجود داشته باشه ممکنه وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای ضعف‌های آشکار و زیادی باشه" (شرکت‌کننده شماره ۱۴)

کسب درآمد: بسیاری از مدارس به‌خصوص مدارس برخوردار از امکانات برای اینکه دانش‌آموزان بیشتری را جذب کنند از نتایج ارزشیابی دانش‌آموزان به‌عنوان تبلیغاتی برای خود استفاده می‌کنند. والدین نیز به هوای اینکه کیفیت آموزش در این مدارس بالاست حاضر هستند هر مبلغی را بپردازند تا فرزندشان در این مدارس ثبت‌نام شوند. در این فرایند بحث آموزش باکیفیت مغفول می‌ماند و بحث تجاری‌سازی و درآمدزایی به‌عنوان اصل قرار می‌گیرد. مدیران این مدارس به‌خاطر جنبه تبلیغاتی خود حاضر نیستند که دانش‌آموزان نمره پایینی را کسب کنند و به هر طریق ممکن نمره دانش‌آموزان را خیلی خوب گزارش می‌کنند تا از این طریق بحث مالی و رقابت برای ثبت‌نام در مدرسه محفوظ بماند.

"مدارسی که تأمین مخارج آن برپایه‌ی درآمدهای اختصاصی و شهرییه از خانواده‌ها است قاعدتاً فرایند آموزش و برون‌داد آن را به شکلی نشان می‌دهند که کیفیت کار خود را خیلی خوب نشان دهند در غیر این صورت با مشکلات مالی و عدم استقبال مواجه شده و موجودیت آن‌ها به خطر می‌افتد. نتایج ارزشیابی خیلی خوب این مدارس براساس جنبه تبلیغاتی آن و بیشتر به‌خاطر کسب درآمد بیشتر است و نباید به این نتایج خیلی دلخوش بود" (شرکت‌کننده شماره ۲۴)

مضمون پنجم: عوامل مرتبط با جامعه

نتیجه‌گرایی به‌جای توجه به کیفیت و فرایند یادگیری: متأسفانه فرهنگ جامعه به سمتی در حال حرکت است که به نتیجه بیشتر از فرایند اهمیت می‌دهد و آنچه در جامعه از اقبال بیشتری برخوردار است نتیجه خیلی خوب برای دانش‌آموز است درحالی‌که هدف اصلی مدرسه یاد گرفتن مسائل مهم و بااهمیت است که متأسفانه به آن توجهی نمی‌شود. در این وضعیت آثار مخرب و زیان‌بار فراوانی به وجود می‌آید و به مرور زمان فرهنگی در جامعه شکل می‌گیرد که صرفاً برچسب‌ها ارزش محسوب می‌شوند و اینکه دانش‌آموز چه دانشی را کسب کرده، چه مهارت‌هایی در او به وجود آمده و چه تغییراتی داشته است به فراموشی سپرده می‌شود و اثرات منفی آن در بلندمدت خود را نشان می‌دهد.

"متأسفانه در جامعه امروز چشم و هم‌چشمی زیاد شده و این نوع نگاه به آموزش و پرورش هم وارد شده. خانواده‌های دانش‌آموزان به‌جای توجه به روند یادگیری و کیفیت یادگیری به نتیجه و ارزشیابی متمرکز میشن و به ترندهای مختلف سعی می‌کنند فرزندشان برچسب خیلی خوب را کسب کنه تا از فرزند اقوام و بستگان عقب نیفته. این نوع نگاه باعث ارزشمند شدن نتیجه به‌جای فرایند میشه و محاصل آن نیز اصرار برای ثبت وضعیت خیلی خوب و بالا رفتن فراوانی این وضعیت هست" (شرکت‌کننده شماره ۷)

رقابت کاذب و چشم و هم‌چشمی بین خانوادها: امروزه رقابت کاذب و چشم و هم‌چشمی بین خانواده‌ها به وجود آمده است که به‌خاطر این رقابت کاذب حاضر هستند چشم خود را به روی نقاط ضعف فرزند خود بینند و متأسفانه فضای فرهنگی و کم‌کاری‌ها در حوزه فرهنگ نیز به حدی تبعات آن را افزایش داده است که به مدرسه و فضای کلاس درس کشیده شده است و آثار مخرب آن در مدارس ابتدایی و تمایل شدید خانواده‌ها نسبت به بیش‌برآورد کردن توانمندی‌های دانش‌آموزان رو به افزایش گذاشته است. شاید نکته

جالب این قسمت این باشد که از زمانی که شفافیت در ارزشیابی کمرنگ شده است، چنین توقعاتی در خانواده‌ها ایجاد شده و روزبه‌روز بیشتر هم می‌شود.

"راستش ما از دست بعضی از مادران موندیم چیکار کنیم از بس که مزاحم کلاس میشن و طلبکارن که حق فرزندشان ضایع شده جالبه می‌پرسی چه جوری حق فرزندت ضایع شده برمیگرده می‌گه بیشتر بچه‌های فامیلمون خیلی خوب شدن تو حق فرزند منو ضایع کردی یا حقشو بهش برمیگردونی یا من نمی‌تونم سرمو تو فامیل بلند کنم و همینجا خودکشی می‌کنم" (شرکت‌کننده شماره ۵)

کمرنگ شدن اعتماد مردم به نظام آموزشی: در دهه گذشته اعتماد عمومی مردم به نظام آموزشی به‌واسطه تغییراتی که در آن رخ داده است به مراتب کمتر از گذشته است؛ تغییر رویکرد ارزشیابی نمره‌ای به کیفی و اجرای ناقص آن در مدارس و کمک به حل مشکل مردودی دانش‌آموزان، جذب و استخدام معلم از راه‌های مختلف بدون نظر گرفتن صلاحیت‌ها و استانداردها، رشد و گسترش مؤسسات و مدارس غیرانتفاعی که امکانات و شرایط بهتری از مدارس دارند و عدم توجه به فراگیری دانش روز و مهارت‌های مورد نیاز عصر جدید در مدارس باعث شده است که اعتماد مردم به نظام آموزشی و مدارس دولتی کمرنگ شود و مدیران و معلمان مدارس دولتی برای دفاع از موجودیت خود و برگرداندن اعتماد به جامعه مجبور هستند که عملکرد دانش‌آموزان خود را به‌گونه‌ای گزارش دهند که اکثر آن‌ها موفق به کسب نمره خیلی خوب می‌شوند تا از این راه نشان دهند که مدارس دولتی نیز همپای سایر مدارس برنامه‌های آموزشی خود را باکیفیت مطلوب اجرا می‌کند و نشانه آن هم کسب نمره خیلی خوب است.

"امروزه اکثر دانش‌آموزان که وضعیت خیلی خوبی دارند به سمت مدارس خاص گرایش دارند. آن‌ها اعتقاد دارند که مدارس خاص برنامه‌های بهتری و باکیفیت مناسب‌تری ارائه می‌دهند و نتیجه ارزشیابی پایان سال نیز کسب نمرات خیلی خوب است. هر چند خیلی از مدارس غیرانتفاعی و خاص در مقابله با مدارس دولتی کیفیت بالاتری ندارند و حتی ضعیف‌تر نیز عمل می‌کنند؛ اما مدارس دولتی ناچار هستند برای جلب اعتماد عامه مردم از طریق نتایج ارزشیابی نشان‌دهند که دانش‌آموزان این مدارس نیز باکیفیت بالا و درجه خیلی خوب تحصیلی را به اتمام می‌رسانند" (شرکت‌کننده ۱۹).

کم‌توجهی به فرهنگ‌سازی برای همکاری معلمان و اولیا: ارتباط و همکاری صادقانه و دلسوزانه اولیا و معلمان برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان بسیار مهم است. لازم است جامعه فرهنگی مخصوصاً معلمان در خصوص برنامه‌های آموزشی و روند پیشرفت تحصیلی و شیوه‌های ارزشیابی و گزارش آن به اولیا دانش‌آموزان توضیحات لازم را بدهند و آن‌ها را در خصوص بهبود عملکرد فرزندشان به‌خصوص در مورد عواملی که به‌طور مستقیم به اولیا مربوط می‌شود آگاه سازند. فرهنگ‌سازی در خصوص تعامل اثربخش اولیا و معلمان بر شفاف‌سازی روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات مثبتی دارد و می‌تواند زمینه‌های شکل‌گیری و بروز بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را کنترل و مدیریت کند. عدم فرهنگ‌سازی در این خصوص و همگام نشدن اولیا با روش‌ها و روندهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در این حوزه اثرات منفی بر فرایند ارزشیابی داشته و به بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود. اگر والدین به گزارش عملکرد تحصیلی فرزند خود اعتراض و آن را نپذیرند این ضعف را متوجه عملکرد معلم می‌دانند و حتی با اعمال فشار خواهان تغییر در نتایج ارزشیابی و ثبت عملکرد بهتر برای فرزند خود می‌شوند و این مسئله به‌وفور در بین اولیا دانش‌آموزان به چشم می‌خورد. همسو شدن با تغییرات فقط به تغییر در روند انجام اعمال آموزشی محدود نمی‌گردد و ضرورت دارد که این تغییر در نگرش افراد واقع‌گردد و فقط در این صورت است که تحت هیچ شرایطی خلاف حقیقت عمل نخواهد شد، تغییر نگرش جامعه علی‌الخصوص فرهنگیان و خانواده‌های دانش‌آموزان نسبت به اصل آموزش و ارزشیابی می‌تواند در افزایش کیفیت هر یک نقش به‌سزایی داشته باشد.

"معلم باید والدین را در جریان پیشرفت تحصیلی قرار بدهد و عواملی که باعث ارتقای یادگیری در خانه

میشن را به اونا بگه و در فرایند یادگیری درگیرشون کنه تا ضمن استفاده از ظرفیت اولیا برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان، اونا را هم در جریان فرایند یادگیری و ارزشیابی فرزندشان قرار بده و کاری کنه در پایان ترم تحصیلی اولیا در دفتر مدرسه و در کلاس درس به معلم اعتراض نکنن و بگن ما از جریان ارزشیابی فرزندمان بی‌اطلاع بودیم و اون خیلی با استعداد و کوتاهی از طرف معلم بوده و برای جبران این کوتاهی باید نمراتشو ارتقا بده و اتفاقاً همین حرفا مورد قبول مدیر مدرسه و اداره هم قرار می‌گیره" (شرکت‌کننده شماره ۲۴)

مضمون ششم: عوامل مرتبط با برنامه‌ریزی و سیاست‌های وزارتخانه

ضعف در برنامه‌ریزی برای اجرا: زمان کوتاه کلاس درس در مقطع ابتدایی و تعداد زیاد دانش‌آموزان و کلاس‌های چندپایه به معلمان فرصت تعامل بیشتر و عمیق‌تر با دانش‌آموزان و شناسایی صحیح نقاط ضعف و قوت ایشان را نمی‌دهد و معلمان برای اینکه همه دانش‌آموزان را ارزیابی کرده باشند ناگزیرند با نگاهی جزئی و سطحی و بدون تأمل در عملکردشان اقدام به ارزشیابی کنند. ارزشیابی توصیفی با توجه به هدف و رسالت خود، نیازمند استفاده از روش‌های مختلف و ابزارهای گوناگون و همچنین تهیه پوشه کار و بایگانی پروژه‌ها و امتحانات دانش‌آموزان است که نسبت به ارزشیابی نمره‌ای به مراتب نیازمند صرف مدت زمانی طولانی‌تر است. با توجه به تعداد زیاد کتب درسی دوره ابتدایی و محتوای زیاد آن و همچنین تعداد زیاد دانش‌آموزان در بسیاری از مدارس و کلاس‌های درس، این امکان که با روش‌های مختلف و ابزارهای گوناگون به ارزشیابی پرداخت کمتر وجود دارد و بیشتر معلمان با نگاهی گذرا به پروژه‌ها یا جواب سؤالاتی که دانش‌آموز ارائه می‌دهد اقدام به ارزشیابی می‌کنند و نقاط ضعف دانش‌آموزان را بررسی نمی‌کنند و همین عامل یکی از عوامل اصلی بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی در مدارس ابتدایی است.

"در بیشتر مدارس ابتدایی همین‌که معلم بتونه مطالب درسی را با کیفیت مناسب تدریس کنه واقعاً هنر کرده؛ چون باید تمام مطالب کتاب‌های درسی را به تعداد زیادی از دانش‌آموزان ابتدایی اونم در زمان محدود تدریس کنه و اشکالات رو برطرف کنه. حالا این وسط اگه بخاد از ابزارهای مختلف ارزشیابی توصیفی استفاده کنه و ارزشیابی دقیق انجام بده واقعاً نمی‌تونه چون وقتی براش باقی نمی‌مونه. طبیعیه که در این حالت بیشتر نکات مثبت به چشم میاد و دانش‌آموزان خیلی خوب میشن. به نظرم باید این نکته به مسئولان محترم وزارتخانه منعکس بشه تا برنامه‌ریزی دقیق‌تری برای این موضوع داشته باشن" (شرکت‌کننده شماره ۶)

تأکید مسئولان بر آمار بالای قبولی: تأکید مسئولان آموزش و پرورش بر آمار قبولی و نمرات بالا به‌جای کیفیت و میزان یادگیری و مهارت‌های کسب شده و توانمندی دانش‌آموزان از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری پدیده بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی است. اجبار ادارات کل آموزش و پرورش به ادارات شهرستان‌ها و مناطق و به‌تبع آن فشار به مدیر و معلم مدرسه برای مردود نشدن دانش‌آموزان و ارتقا به پایه بالاتر زمینه‌ای را فراهم ساخته است که به نسبت اینکه دانش‌آموزان مردودی به وضعیت قبولی می‌رسند دانش‌آموزان وضعیت متوسط نیز به برچسب خیلی خوب می‌رسند و باعث افزایش برچسب‌های خیلی خوب به شکل غیرواقعی می‌شوند و این وضعیت بدون در نظر گرفتن عواقب آن در حال اجراست.

"به ما میگن که ارزشیابی توصیفی به معنای این نیست که دانش‌آموز مردود نشه ولی در عمل می‌بینیم که به مدرسه اجبار میشه باید آمار قبولی بالا بره و دانش‌آموز مردود نشه چون برای دولت هزینه داره و این دانش‌آموز دیگه اعتماد به نفسش از بین می‌بره پس باید قبول بشه حتی خیلی وقتا به معلم میگن چند جلسه کلاس جبرانی بزار و دانش‌آموزان را قبول کن و بزار آمار خیلی خوب بالا باشه" (شرکت‌کننده شماره ۲۰)

شفافیت نداشتن آیین‌نامه و بخشنامه‌های ابلاغی: عدم شفافیت در آیین‌نامه و بخشنامه ابلاغی در خصوص ارزشیابی توصیفی، مشکلاتی در اجرای ارزشیابی توصیفی و نحوه ثبت نمرات به وجود آورده است. نبود

شاخص‌های عملکردی مناسب باعث شده است بسیاری از معلمان دانش‌آموزانی که در مقایسه با ارزشیابی نمره‌ای، نمره ۱۵ به دست می‌آورند در وضعیت خیلی خوب ارزشیابی می‌کنند. در تدوین آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌ها باید مفاد، بندها و تبصره‌های آن از شفافیت و راهنمای عملکرد برخوردار باشد به گونه‌ای که با خواندن متن هر آیین‌نامه به‌طور دقیق مراحل اجرای آن مشخص باشد و هیچ‌گونه ابهامی نداشته باشد. عدم شفافیت و عملیاتی نبودن آیین‌نامه‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی باعث اجرای نادرست آن می‌شود به گونه‌ای که معلمان از ملاک‌ها و نشانگرهای غیراستاندارد و ذهنی برای ثبت نتایج ارزشیابی استفاده می‌کنند و نتیجه آن هم ثبت عملکرد غیرواقعی است و بر همین اساس زمینه برای شکل‌گیری بیش برآورد عملکرد در مدارس فراهم می‌شود.

"وقتی که صحبت از ارزشیابی به میان میاد باید به حساسیت آن واقف باشیم و سعی کنیم ارزشیابی صحیح و منصفانه‌ای براساس اصول و معیارهای شفاف و دقیق انجام دهیم. در آیین‌نامه و بخشنامه‌های ارزشیابی توصیفی این ملاک و اصول دقیق وجود ندارند و همین باعث بی‌اهمیت شدن ارزشیابی و ثبت برچسب‌های خیلی خوب برای بیشتر دانش‌آموزان در بیشتر درس‌ها می‌شود" (شرکت‌کننده شماره ۱۳)

مضمون هفتم: عوامل مرتبط با آزمون

رعایت نشدن اصول علمی طراحی آزمون: آشنا نبودن با اصول علمی طراحی آزمون و یا نادیده گرفتن آن توسط معلمان باعث طراحی آزمونی در سطح ضعیف و مقدماتی می‌شود. عدم توجه به محتوای آزمون، طراحی سؤال‌های استاندارد براساس محتوای درس و چگونگی استفاده از نتایج آن در راستای پیشرفت تحصیلی فراگیران باعث به‌وجود آمدن شرایطی می‌شود که دانش‌آموزان به بیشتر سؤالات جواب درست بدهند و موفق به کسب عملکرد خیلی خوب شوند درحالی‌که اگر آزمونی با رعایت اصول علمی و طراحی سؤالات براساس نظریه‌های سنجش و ارزشیابی انجام شود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شکل واقعی‌تر و شفاف‌تری صورت می‌گیرد و در این حالت نقاط ضعف دانش‌آموزان بیشتر مشخص می‌شود و دانش‌آموزانی نمره خیلی خوب را به دست می‌آورند که واقعاً مطالب درسی را یاد گرفته باشند و بر جنبه‌ها و زوایای مختلف آن تسلط داشته باشند

"کامل مشخص هست که هدف درس تنها حفظیات نیست و سطوح بالای حیطه شناختی از جمله ترکیب و ارزشیابی نیز از اهداف درس هست که بسیار هم بااهمیت و ضروری است. قطعاً ارزیابی سطوح بالای شناختی نیازمند طراحی آزمونی با رعایت موازین علمی و دقت نظر خاص می‌باشد تا بتوان در مورد یادگیری عمقی دانش‌آموزان کرد. متأسفانه بدون توجه به رعایت موازین علمی طراحی آزمون، آزمونی در سطح ساده و ابتدایی طراحی و اجرا می‌شود و بیشتر دانش‌آموزان هم که مطالب درسی را حفظ کرده‌اند می‌توانند در آزمون خیلی خوب شوند درحالی‌که اگر آزمونی با رعایت استانداردها طراحی و اجرا می‌شد کمتر دانش‌آموزی موفق به کسب وضعیت خیلی خوب می‌شود" (شرکت‌کننده شماره ۱۰)

فقدان شفافیت در بارم‌بندی نمره به هر سؤال: در ارزشیابی توصیفی، ساختار آزمون و امتیاز هر سؤال در مقایسه با ارزشیابی نمره‌ای در بسیاری از مواقع مشخص نیست. در ارزشیابی نمره‌ای معمولاً به هر سؤال نمره‌ای اختصاص می‌یابد که در بارم سؤال نیز مشخص است و معمولاً تعداد سؤالات نیز در راستای نمره مدنظر هستند (به‌عنوان اگر آزمون ۱۰ نمره‌ای باشد، تعداد سؤالات نیز ۱۰ است و در مواردی ۵ و به هر سؤال ۲ امتیاز تعلق می‌گیرد). اما در ارزشیابی توصیفی وضع به این شکل نیست و با توجه به اینکه نمره و بارم سؤال مشخص نیست زمینه برای ارزشیابی تحصیلی خلاف واقع به‌خصوص توسط معلمانی که مهارت کافی برای اجرای ارزشیابی کیفی ندارد، فراهم می‌شود. در بسیاری از موارد معلمان با طراحی دو یا سه سؤال بدون مشخص کردن وزن و نمره سؤال آزمون را برگزار می‌کنند و این عدم شفافیت باعث می‌شود دانش‌آموزانی که به سؤالات به‌صورت کلی پاسخ داده‌اند نمره خیلی خوب را کسب کنند درحالی‌که با شفاف کردن بارم و وزن سؤالات این نمره خیلی خوب به نمره خوب تقلیل پیدا می‌کند.

"با توجه به اینکه در ارزشیابی توصیفی بحث نمره مطرح نیست در طراحی سؤال آزمون معمولاً به شکل ذهنی عمل می‌شود به این صورت که با ارائه دو یا سه سؤال کتبی به دانش‌آموز ارزشیابی انجام می‌شود و حتی پیش اومده که با ارائه یک سؤال کلی از دانش‌آموز می‌خواهیم که نظر کلی خود را درباره مطالب یاد گرفته شده بنویسد. با توجه به اینکه بیشتر دانش‌آموزان حداقلی از مطالب را یاد گرفته‌اند با ارائه جواب می‌توانند برچسب خیلی خوب را کسب کنند از طرفی چون ملاک و وزن و نمره‌ای برای سؤال مشخص نشده معلم جهت اینکه به دانش‌آموزان روحیه بده و انگیزه یادگیری آن‌ها را حفظ کند به آن‌ها برچسب خیلی خوب اعطا می‌کند" (شرکت‌کننده شماره ۴)

"در ارزشیابی توصیفی طراحی سؤال و تصحیح اوراق امتحانی از دقت لازم برخوردار نیست، چون نمره و ملاک دقیق و شفافی برای نمره دادن یا برچسب دادن توسط معلم طراحی همیشه و همین زمینه را برای ذهنی بودن و ذهنی شدن فرایند ثبت عملکرد فراهم می‌کند و دانش‌آموزی که به حداقل مطالب در جواب دادن اشاره می‌کند این امکان را دارد و این حق را برای خود محفوظ دارد که خیلی خوب رو کسب کند. البته باید بگم که همیشه برای طراحی سؤال و تصحیح اوراق ملاک‌هایی را مشخص کرد؛ مانند اینکه ۱۰ تا سؤال طراحی کنیم و به هرکدام نمره ۲ بدیم و در پایان براساس همون عمل کنیم؛ اما چون ماهیت ارزشیابی توصیفی با این ملاک‌ها و نمره‌ها همخوانی ندارد اینکارو انجام نمی‌دیم و تو جلسات مختلف هم این موارد را بهمون یادآوری کردن که ماهیت ارزشیابی کیفی با نمره‌ای تفاوت دارد" (شرکت‌کننده شماره ۸)

نبود امکانات و ابزارهای مناسب برای ارزشیابی: یکی از عوامل زمینه‌ساز بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی در ارزشیابی توصیفی ضعف در امکانات و ابزارهای مناسب برای ارزشیابی به‌خصوص در دروس عملی است. برخی از دروس از جمله علوم، تربیت‌بدنی، هنر و برخی از مطالب سایر کتاب‌ها از جمله فارسی و علوم اجتماعی ماهیتی آزمایشگاهی و عملی دارند و لازم است به‌صورت عملی و کاربردی ارزشیابی شوند و کاربرد یادگیری دانش‌آموزان را در موقعیت عملی مورد ارزشیابی قرار داد. بسیاری از مدارس مناطق محروم و روستایی و حتی مدارس شهری که تعداد آن‌ها نیز کم نیست از امکانات و ابزارهای مناسب برای این‌گونه ارزشیابی محروم هستند و معلم مجبور است از روش‌های دیگر برای ارزشیابی این دروس استفاده کند که عمدتاً یا پرسش و پاسخ و یا آزمون کتبی هستند و همین عامل باعث می‌شود که دانش‌آموزان با ارائه توضیحات کلی نمره مطلوب خود را به دست بیاورند و از طرفی معلم نیز انگیزه کافی برای ارزشیابی این دروس را ندارد و با سطحی‌نگری آموخته‌های دانش‌آموزان را مورد قضاوت قرار می‌دهد، به‌علاوه اینکه عملاً امکان قضاوت دقیق در مورد کاربرد آموخته‌ها توسط دانش‌آموزان را ندارد.

"در درس علوم، فعالیت کنید و آزمایش کنید و مطالبی که آموزش و ارزشیابی آن‌ها جنبه عملی دارد به‌وفور وجود دارد خب طبیعی است که ارزشیابی این درس باید به شکل عملی و خلاقیت‌محور باشد؛ مثلاً در انواع سنگ‌ها دانش‌آموزان باید بتوانند آن‌ها را به‌صورت عملی طبقه‌بندی کند و ویژگی‌های آن را تبیین کند یا در مورد لایه‌های زمین وقتی ماکت زمین یا ابزاری که لایه‌های مختلف را نشان دهد وجود ندارد معلم ناچار است از این شکل ارزشیابی صرف‌نظر کند و دانش‌آموزان نیز به حفظ کردن مطالب رو میارن و کسب نمره خیلی خوب در این حالت بسیار راحت است و بیشتر دانش‌آموزان خیلی خوب میشن درحالی‌که اگه امکانات مناسب باشه و به شکل عملی ارزشیابی بشن قطعاً لایه‌های عمیق یادگیری نیز مورد ارزشیابی قرار می‌گیره و کسب نمره خیلی خوب سخت‌تر میشه" (شرکت‌کننده شماره ۱۶)

"در درس هنر و تربیت‌بدنی و حتی دروس دیگر که جنبه عملی دارند به علت نبود امکانات یا ارزشیابی انجام همیشه و یا اگه هم انجام بشه در سطح بسیار ساده و ابتدایی هست و اکثر دانش‌آموزان نیز خیلی خوب میشن درحالی‌که مثلاً اگه ابزار خوشنویسی و طراحی و کاغذ و سایر مواد آموزشی مورد نیاز در دسترس باشه و به شکل عملی درس هنر ارزشیابی بشه و یا امکانات مدارس در حدی باشه که بشه از فعالیت‌های ورزشی دانش‌آموزان ارزشیابی دقیقی به عمل آورد طبیعی است که بیشتر دانش‌آموزان موفق

به نمره خیلی خوب نمیشن و من عدم امکانات لازم و ابزارهای مناسب را از مهم‌ترین عواملی می‌دانم که باعث میشه دانش‌آموز خودبه‌خود به کسب نمره خیلی خوب هدایت بشه بدون اینکه ارزشیابی دقیق انجام شده باشه" (شرکت‌کننده شماره ۱۲)

برگزار نکردن امتحانات هماهنگ و میزان شده: برگزاری امتحان به شکل هماهنگ و میزان شده (استاندارد) می‌تواند شناخت دقیقی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و فعالیت آموزشی مدارس به دست دهد. با اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی، امتحانات پایان دوره ابتدایی که به شکل هماهنگ و میزان شده برگزار می‌شد در سطح مدرسه و منطقه برگزار می‌شود. در این وضعیت فقط طراحی سؤال به شکل هماهنگ منطقه‌ای برگزار می‌شود و تصحیح اوراق توسط خود معلم انجام می‌شود درحالی‌که منظور از امتحانات هماهنگ این است که علاوه بر طراحی سؤال و برگزاری امتحان در زمان مقرر، پاسخ‌نامه‌های دانش‌آموزان نیز براساس کلید و در حوزه تصحیح با دقت خاصی تصحیح شوند. اجرای امتحانات هماهنگ و میزان شده این مزیت را دارد که امکان مقایسه بهتری بین دانش‌آموزان و کلاس‌های درس و مدارس و حتی عملکرد معلمان فراهم می‌ساخت. به باور مشارکت‌کنندگان در پژوهش عدم برگزاری امتحانات هماهنگ و میزان شده یکی از عوامل اصلی بیش برآورد عملکرد تحصیلی است.

"قبل از اجرای ارزشیابی توصیفی، امتحانات پایان دوره ابتدایی به شکل هماهنگ برگزار می‌شد و تصحیح اوراق امتحانی نیز براساس کلید سؤال و با دقت زیادی تصحیح شدند؛ اما بعد از اجرای ارزشیابی توصیفی امتحانات هماهنگ و نهایی دوره ابتدایی جایگاه خود را از دست داد و به‌وفور مشاهده می‌شود که معلمان قبل از اجرای امتحان پایانی پایه ششم کارنامه را تهیه و وضعیت کلی ارزشیابی را با توجه به رضایت دانش‌آموزان و اولیا و عوامل مدرسه مشخص می‌کنند و اعتقادی به امتحان پایانی توصیفی ندارند چون که جدی گرفته نمی‌شود و نظارت خاصی بر آن اعمال نمی‌شود" (شرکت‌کننده شماره ۹)

ارفاق زیاد و بسنده کردن به نتایج خیلی خوب: با در نظر داشتن این نکته که در ارزشیابی توصیفی از روش‌های مختلف ارزشیابی از جمله فهرست‌وارسی، مشاهده، بازخورد دانش‌آموزان، آزمون عملکردی استفاده می‌شود در پایان سال تحصیلی و زمان ثبت عملکرد نهایی دانش‌آموزان، کسی که در ابزار فهرست‌وارسی یا مشاهده معلم وضعیت خیلی خوبی داشته باشد همین وضعیت با ارفاق و بدون در نظر گرفتن نتایج عملکردهای خوب یا قابل قبول به‌عنوان وضعیت نهایی عملکرد تحصیلی او نیز ثبت می‌شود. به‌علاوه اینکه معلم با مشاهده تعدادی از نتایج آزمون دانش‌آموز که وضعیت خیلی خوب داشته است ارزشیابی پایانی را نیز خیلی خوب ثبت می‌کند و همین عامل باعث بیش برآورد عملکرد تحصیلی می‌شود. "من وقتی که می‌خواهم نمره نهایی دانش‌آموزان را ثبت و اعلام کنم نگاهی به وضعیت او در طول سال تحصیلی می‌اندازم و وقتی می‌بینم که یک دانش‌آموز در درسی مثل ریاضی سه تا خیلی خوب و سه تا خوب دارد نمره خیلی خوب را برای او ثبت می‌کنم و باعث میشه دانش‌آموز واقعاً از ته دل خوشحال بشه و انگیزه بگیره که بیشتر تلاش کنه. هرچند قبول داریم که این کار ایراداتی هم دارد و باعث میشه دانش‌آموزان بیشتر از حق خودشون نمره بگیرن" (شرکت‌کننده شماره ۱۸)

فقدان شفافیت در ثبت نتایج آزمون: نبود معیار دقیق و مشخص برای ثبت نتایج ارزشیابی توصیفی با استفاده از ابزارهای مختلف از جمله مشاهده، استفاده از چک‌لیست و مقیاس‌های درجه‌بندی توصیفی و نگاره‌ای باعث به‌وجود آمدن شرایط بیش برآورد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در آزمون‌های عملکردی نیز که براساس عملکرد دانش‌آموز قضاوت می‌شود و در آزمون‌های کتبی نیز این عدم شفافیت وجود دارد. توصیف عملکرد دانش‌آموز معمولاً نکات مثبت را نمایان می‌کند و تصحیح اوراق امتحان کتبی به دلیل نداشتن بارم و معیار سنجش دقیق فرایند تصحیح اوراق باعث می‌شود که معلم به‌صورت ذهنی حتی جواب‌هایی که نزدیک به پاسخ درست هستند و یا به آن اشاره کرده‌اند را به‌عنوان وضعیت خیلی خوب در نظر بگیرد.

”تصمیم برای اظهار نظر کردن در مورد وضعیت نهایی دانش‌آموز ملاک و معیار شفاف و دقیقی در دست نیست و همین باعث می‌شود ارزشیابی تحت تأثیر ذهنیت معلم قرار بگیرد. مثلاً دانش‌آموز به جواب سؤال اشاره می‌کند و برایش خیلی خوب ثبت می‌شود یا در آزمون عملکردی و شفاهی حداقل انتظار را برآورده می‌کند و معلم به خاطر نبودن ملاک روشن و شفاف بهش خیلی خوب می‌دهد و در توصیف عملکرد می‌نویسد که با توجه به اینکه حداقل مهارت‌های لازم را دارا است وضعیتش خیلی خوب است” (شرکت‌کننده شماره ۷).

جدول ۱. مضامین و زیرمضمون‌های بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در مدارس ابتدایی

مضامین اصلی	زیر مضمون‌ها
عوامل مرتبط با معلمان	اشتباهات فردی ذهنیت معلم بخاطر شرایط خانوادگی دانش‌آموز رقابت غیرحرفه‌ای بین معلمان عدم مقاومت در برابر فشارها دانش سطحی نپذیرفتن مسئولیت طراحی آزمون
عوامل مرتبط با برنامه درسی اجراشده	تناسب نداشتن روش ارزشیابی باهدف درس کیفیت ضعیف فرایند یاددهی-یادگیری توجه زیاد و اهمیت‌دادن به برخی از دروس
عوامل مرتبط با مدیر مدرسه	سبک مدیریت مدرسه تشویق و توبیخ معلمان توسط مدیر نظارت ناکافی و کم‌توجهی به روند ارزشیابی
عوامل مرتبط با مدرسه	مدارس خاص رقابت بین مدارس کمبود امکانات و فضای مدارس کسب درآمد
عوامل مرتبط با جامعه	نتیجه‌گرایی به‌جای توجه به کیفیت و فرایند یادگیری رقابت کاذب و چشم و هم‌چشمی بین خانواده‌ها کم‌رنگ شدن اعتماد مردم به نظام آموزشی کم‌توجهی به فرهنگ‌سازی برای همکاری معلمان و اولیا
عوامل مرتبط با برنامه‌ریزی و سیاست‌های وزارتخانه	ضعف در برنامه‌ریزی برای اجرا تأکید مسئولان بر آمار بالای قبولی شفافیت نداشتن آیین‌نامه و بخشنامه‌های ابلاغی
عوامل مرتبط با آزمون	رعایت نشدن اصول علمی طراحی آزمون فقدان شفافیت در بارم‌بندی نمره به هر سؤال نبود امکانات و ابزارهای مناسب برای ارزشیابی برگزار نکردن امتحانات هماهنگ و میزان‌شده ارفاق زیاد و بسنده کردن به نتایج خیلی خوب فقدان شفافیت در ثبت نتایج آزمون

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مرتبط با بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی، اجرا شد. نظام سنجش آموخته‌ها در دوره ابتدایی به نسبت سایر دوره‌ها تحصیلی

از جایگاه و اهمیتی بالاتر برخوردار است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴) و کیفیت نظام سنجش آموخته‌ها از مهم‌ترین عوامل تحول‌آفرین در نظام آموزشی است که روند و میزان یادگیری دانش‌آموزان و حتی توسعه مهارت‌های زندگی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (علیزاده و همکاران، ۱۳۹۶). ضروری است که عوامل زمینه‌ساز و به‌وجودآورنده پیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی که مانع تشخیص توانمندی‌های دانش‌آموزان و اجرای ارزشیابی صحیح و معتبر و هستند بررسی و شناسایی شوند.

براساس نتایج به‌دست‌آمده هفت مضمون اصلی و تأثیرگذار در شکل‌گیری و ایجاد پیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در ارزشیابی کیفی-توصیفی مدارس ابتدایی شامل عوامل مرتبط با معلمان، عوامل مرتبط با برنامه درسی اجرا شده، عوامل مرتبط با مدیر مدرسه، عوامل مرتبط با مدرسه، عوامل مرتبط با جامعه، عوامل مرتبط با برنامه‌ریزی و سیاست‌های وزارتخانه و عوامل مرتبط با آزمون شناسایی و بازنمایی شد. این هفت مضمون از ۲۹ زیر مضمون شکل‌گرفتند که در بخش یافته‌ها به تفصیل معرفی شدند. در ادامه مهم‌ترین عوامل مرتبط در شکل‌گیری و تشدید این پدیده و پیامدهای آن تبیین می‌شود.

پرواضح است که معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها، کارکنان و کارشناسان آموزش و پرورش، از جمله کنشگران اصلی نظام آموزشی هستند که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر روند پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی دانش‌آموزان تأثیر دارند؛ بنابراین طراحی یک نظام روا و معتبر ارزشیابی عملکرد کنشگران و شناخت اثربخشی و کارآمدی هرکدام از این اجزا و زمینه‌سازی برای حداکثری شدن اثرات عملکردی ایشان، از اهمیتی انکارناپذیر برخوردار است. بهبود عملکرد نظام آموزشی به‌ویژه در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به وجود و عملکرد بهینه یک منظومه سنجشی منسجم، یکپارچه، مرتبط و پویا برای ارزیابی و هدایت عملکرد کنشگران نیازمند است؛ برای بهبود وضعیت موجود و حرکت در راستای وضعیت مطلوب و مورد انتظار لازم است که اقداماتی به شرح زیر انجام شود: الف- ایجاد یک نظام مشوق پویا و یکپارچه برای هدایت و بالندگی مسیر ارزیابی بازخورددهی و جلوگیری از شکل‌گیری و تشدید آسیب فرهنگ ارزیابی برای ارزیابی، ب) شناخت دقیق از عملکرد مدیران و معلمان مطابق با نشانگرها، ملاک‌ها و معیارهای روا، معتبر، عادلانه و مورد اعتماد نظام آموزشی؛ بدین‌منظور ضرورت دارد تا یک نظام ارزشیابی یکپارچه، روا، معتبر، عادلانه، و پویا طراحی و عملیاتی شود تا مشکلات و مسائلی که مدیران و معلمان در نظام ارزشیابی آموزشی با آن مواجه هستند، شناسایی و هدایت‌شده و برای برطرف کردن و اصلاح آن اقدامات هوشمندانه‌ای انجام شود. ج- به‌منظور بررسی مستمر و هدفمند عملکرد اجزای نظام آموزشی، یک نظام ارزشیابی طراحی شود تا از این طریق مدیران عالی رتبه و تصمیم‌گیران نظام آموزشی در سطح کلان از نحوه عملکرد عناصر و اجزای نظام آموزشی در سطوح میانی و خرد آگاه شوند و با شناخت بیشتری نسبت به تغییر و تحولات در مورد اجزای نظام یا عملکرد آن اقدام کنند. د- لازم است در خصوص ارتباط اولیای دانش‌آموزان با مدرسه و باز تعریف نقش انجمن اولیا اقدامات اساسی انجام شود و با تدوین قوانینی که ضمانت اجرایی بالا دارند از عملکرد معلم دفاع و زمینه دخالت غیرمنطقی اولیای دانش‌آموزان به‌خصوص در مورد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کاهش یابد.

اجرای هر طرح و برنامه جدید در نظام آموزشی نیازمند بررسی تمام جوانب اجرایی آن و آمادگی کامل کنشگران و عناصر تعلیم و تربیت برای اجرای دقیق و کامل آن است. به نظر می‌رسد تغییرات عجولانه از رویکرد ارزشیابی کمی به ارزشیابی کیفی-توصیفی بدون در نظر گرفتن شرایط مناسب برای پیاده‌سازی و اجرای ناقص آن در مدارس ابتدایی از مهم‌ترین زمینه‌های شکل‌گیری پیش‌برآورد عملکرد تحصیلی است (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۸). کم‌توجهی به شرایط و اقتضائات اجرای موفق طرح جدید ارزشیابی و تمرکز بیشتر بر ماهیت و فلسفه تغییر آن (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ ب) یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های پیاده‌سازی دقیق و حساب شده طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی است. به‌علاوه اینکه عدم مطالعه دقیق و جامع تأثیرات ارزشیابی کیفی-توصیفی و عدم بلوغ سازمانی در نظام تعلیم و تربیت برای پذیرش تحولات

جدید (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف) از عوامل اصلی به‌وجودآورنده ارزشیابی کاذب و بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی است. با توجه به ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در ارزشیابی نمره‌ای و زمینه‌سازی برای ایجاد و جایگزینی طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی به‌منظور پویایی و تأثیرگذاری بیشتر ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد بسیاری از متولیان نظام آموزشی این تغییرات را قبول ندارند و زمینه کم‌انگیزه شدن آن‌ها و سهل‌انگاری در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به وجود آمده است. بدین‌منظور، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل و شرایطی است که بر روند انجام ارزشیابی و گزارش پیشرفت تحصیلی به شکل نادرست، تأثیر داشته است و زمینه را برای بروز پدیده بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی فراهم کرده است. واضح و مبرهن است که در صورت مغفول ماندن نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی و عدم تبیین شرایط و الزامات مورد نیاز برای اجرای دقیق و مؤثر آن از یک سو و ناشناخته ماندن عوامل مؤثر در شکل‌گیری بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی در مدارس ابتدایی و ادامه روند فعلی از سوی دیگر، زمینه بروز آسیب‌های جدی به نظام آموزشی و جامعه فراهم آید.

بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی اغلب تحت‌تأثیر منفعت‌طلبی شخصی و اهداف سیاسی و اجتماعی گروه‌های مختلف قرار می‌گیرد؛ افرادی که به نحوی دارای مسئولیت هستند سعی دارند که آن دسته از اطلاعاتی که منافع شخصی یا گروهی را به خطر میندازد مخفی کنند و یا با تحریف نتایج ارزشیابی و گزارش‌های حاصل از آن فقط نتایج مثبت را ارائه دهند و مواردی که به‌نوعی ضعف را نشان می‌دهد از بین ببرند. به باور استافل‌بیم و شینکفیلد (۲۰۱۲) فهمیدن و شناخت ارزشیابی توسط ارزشیابی‌کننده و ارزشیابی‌شونده زمینه‌ساز رشد و اعتلای ارزشیابی آموزشی است؛ اما ارزشیابی کاذب که یکی از مصادیق آن بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی است، تهدیدی بسیار جدی برای حرفه ارزشیابی به شمار می‌رود که به‌نوعی صداقت و درستی آن را نشانه گرفته است. قربان‌خانی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه خودشان به معرفی مهم‌ترین تبعات ارزشیابی کاذب در قالب پنج دسته از مضمون اصلی به تفکیک دانش‌آموزان، معلمان، خانواده‌ها، جامعه و نظام آموزشی پرداختند. ایشان در مطالعه خود به گستره وسیع آسیب‌ها ناشی از شکل‌گیری ارزشیابی کاذب اذعان کردند و تداوم آن را زنگ خطری برای سیاست‌گذاران آموزشی دانسته و پیشنهاد‌های عاجلی ارائه کردند تا مدیران و متولیان ارشد نظام آموزشی با اتخاذ تدابیر اندیشمندانه مانع از بروز و تشدید چنین تبعاتی شوند. شواهد مطالعاتی نشان می‌دهد، کم‌توجهی به اصول سنجش‌آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی و نبود سازوکارهای مستقل از نظام آموزشی و مؤسسات اعتبارسنجی برای سنجش ملی کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری در نظام آموزش ابتدایی، زمینه را برای شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب و تبعات ناشی از آن فراهم کرده است.

در مقاله حاضر، ضمن معرفی اولیه از پدیده آسیب‌زای بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی در نظام آموزشی و پیامدهای منفی آن، تلاش شد با رویکردی اکتشافی و استفاده از تجارب مجریان ارزشیابی در مدارس ابتدایی، عوامل مؤثر در شکل‌گیری پدیده بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی، شناسایی و معرفی شوند و با طرح پرسش‌هایی، زمینه لازم برای گفتمان‌سازی و بازاندیشی در این مورد فراهم و از فراگیر شدن بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی و ادامه روند فعلی جلوگیری شود. هر چند با بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگر، مطالعه‌ای که به‌طور مستقیم به موضوع عوامل شکل‌گیری و تشدید بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی در ارزشیابی توصیفی در ایران و سایر کشورهای جهان پرداخته باشد، به دست نیامد اما یافته‌های این مطالعه با برخی از نتایج پژوهش‌ها که دارای نکات و بحث‌های مشترکی با موضوع پژوهش حاضر هست، بررسی و مقایسه می‌شود. یافته‌های این مطالعه با بخش‌هایی از یافته‌های پژوهش‌های انجام شده همچون کیم (۲۰۲۰)؛ گو و گوران (۲۰۱۹)؛ وانگا، دنگ و دوما (۲۰۱۷)؛ قربان‌خانی و همکاران (۱۳۹۸)؛ ادیب‌منش (۱۳۹۸)؛ ریدر (۲۰۱۷)؛ خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۹)؛ استافل‌بیم و شینکفیلد (۲۰۱۲)؛ فولن (۲۰۰۷)؛ پیکوک (۲۰۰۱) خوش‌خلق و شریفی (۱۳۸۶) و خوش‌خلق (۱۳۸۴) همسو بوده است. از میان پژوهش‌های

مذکور تنها یک مورد پژوهش قربانخانی و همکاران (۱۳۹۸) به شناسایی عوامل ارزشیابی کاذب پرداخته‌اند و هفت عامل را مطرح کرده‌اند که در یافته‌های پژوهش حاضر نه تنها آن هفت عامل پوشش داده شده؛ بلکه رویکردها و رویه‌های دیگری نیز شناسایی و بازنمایی شده است.

در نظر نگرفتن شرایط، امکانات و اقتضات اجرای ارزشیابی مؤثر و پویا در مدارس، مهم‌ترین عامل زمینه‌ساز در بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی است. وقتی که رویکردها و رویه‌های تعریف شده و پیشنهادی ارزشیابی توسط برنامه‌ریزان و مسئولان با الزامات اجرایی اولیه و امکانات موجود در مدارس و شرایط و فضای حاکم بر مدارس و معلمان تناسب و همخوانی نداشته باشد، نمی‌توان انتظار داشت ارزشیابی به صورت دقیق و به درستی انجام شود. پرواضح است که اصرار بیجا بر رویه آسیب‌آفرین موجود در نظام ارزشیابی موجود در مدارس ابتدایی که کمترین تناسب با شرایط، امکانات و الزامات مدارس کشورمان را دارد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف، ب؛ خصالی و همکاران، ۱۳۹۴؛ حسن‌زاده و صالحی، ۱۳۹۶؛ رودی و برناخواجه، ۱۴۰۳)، و دلخوش کردن به مقصر جلوه دادن معلمان و بیان عبارت نخنمای اجرای نامناسب آموزگاران برای پذیرفتن خطای راهبردی در بی‌توجهی به ایجاد شرایط پیش‌نیاز و الزامات اولیه برای اجرای موفق رویه موسوم به ارزشیابی توصیفی، می‌تواند تبعات تلخ، متداول و خطرناک این بحران را بیش از پیش آشکار سازد. رودی و برناخواجه (۱۴۰۳)، نیز در جدیدترین مطالعه بر این مهم تأکید می‌نمایند که ارزشیابی توصیفی هم از نظر فراهم نمودن شرایط مورد نیاز و هم از لحاظ اجرا با چالش‌ها و مشکلاتی مواجه است که اثربخشی آن را به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر قرار داده است و رفع نمودن این چالش‌ها از طریق راهکارهای دقیق و کارآمد ضروری است.

رودی و برناخواجه (۱۴۰۳)، نیز در جدیدترین مطالعه، موفق به شناسایی نه چالش اصلی ارزشیابی توصیفی شامل رویکرد سهل‌انگارانه نسبت به ارزشیابی، حذف رقابت سازنده، ازدحام کلاس‌های درسی، عدم تغییر در نگرش معلمان، توجه نبودن والدین، کاهش انگیزه دانش‌آموزان برتر، عدم تناسب بین محتوا و رویکرد ارزشیابی، ابهام در ملاک‌ها و معیارهای ارزشیابی پایانی، و تغییر نامطلوب شرایط تکرار پایه شدند ایشان در رابطه با راهکارهای بهبود ارزشیابی توصیفی شش دسته از راهکارهای اثرگذار شامل افزایش طیف‌های امتیازدهی، بهره‌گیری از رویکرد کمی، متناسب‌سازی محتوا، کاهش ازدحام کلاس‌ها، آموزش مستمر معلمان و تنوع در رویکرد ارزشیابی توصیفی برای پایه‌های مختلف تحصیلی را شناسایی و معرفی کردند.

در این وضعیت و با توجه به اینکه نظام آموزشی به صورت متمرکز و از بالا به پایین اداره می‌شود، عوامل اجرایی نظام آموزشی جهت گزارش کار خود به مقامات بالا، نشان دادن کیفیت کار خود و حفظ رقابت با سایرین به سمت بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی رو می‌آورند. در این خصوص نتایج مطالعات صالحی و همکاران (۱۳۹۴ الف و ب)؛ خصالی و همکاران (۱۳۹۴)، حسن‌زاده و صالحی (۱۳۹۶) و گوران و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که تعداد زیاد دانش‌آموزان در هر کلاس، فراهم نبودن شرایط لازم برای اجرای فنون و روش‌های نوین ارزشیابی و عدم تمرکز معلمان بر فرایند ارزشیابی از عوامل اصلی اجرا نشدن ارزشیابی به شیوه مطلوب است. به‌علاوه اینکه بسیاری از معلمان نیز دانش و مهارت لازم برای اجرای ارزشیابی به شیوه نوین را ندارند (ادیب‌منش، ۱۳۹۸). یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای جبران این نواقص معلمان، مدیران و حتی کارشناسان آموزش و پرورش در سطح شهرستان و استان، تمایل شدیدی دارند که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهتر و بالاتر از وضعیتی که هستند نشان دهند تا زمینه امنیت شغلی و کسب امتیازات لازم برای آن‌ها در دسترس باشد.

طراحی آزمون و ثبت عملکرد فراگیران از دیگر عوامل به وجودآورنده بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی هستند. یکی از مؤلفه‌های مهم و اساسی ارزشیابی آموزشی نشان دادن حدود و ثغور مفهومی ملاک، نشانگر و معیارهای طراحی آزمون و تفسیر نتایج حاصل از آزمون است که باید به‌روشنی توسط معلم

به کار برده شود (بازرگان، ۱۳۹۸). عدم توجه به این مهم باعث ذهنی شدن فرایند ارزشیابی می‌شود و معلم در ثبت عملکرد فراگیران خود دچار اشتباه می‌شود و همین مسئله باعث می‌شود که ذهنیت‌های گذشته و شرایط خانوادگی و حتی عملکرد دانش‌آموز در دروس دیگر به‌عنوان ملاک قرار گیرد و باعث به انحراف کشاندن نتیجه ارزشیابی شود. از آنجائی‌که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد عوامل اجرایی مدرسه و معلمان تمایل به بالا بودن نمرات دانش‌آموزان دارند ادامه این روند باعث بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی فراگیران می‌شود. این وضعیت باعث می‌شود که در زمینه شناسایی جایگاه واقعی دانش‌آموزان شفافیت لازم وجود نداشته باشد و عملکرد تحصیلی آن‌ها فراتر از جایگاه واقعی و توانمندی‌های کسب شده است. پیامد این وضعیت این است که نمی‌توان از ارزشیابی برای توانمندسازی و بهبود وضعیت موجود استفاده کرد؛ چون عملکرد فراگیران و عملکرد مدرسه به شکلی بیان می‌شود که کمترین نقطه ضعف را نشان دهد. کیفیت پایین فرایند یاددهی-یادگیری و عدم توجه به سطوح بالای یادگیری در حوزه شناخت و فراشناخت، از عوامل تأثیرگذار بر ضعف بودن فرایند ارزشیابی و به تبع آن شکل‌گیری بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی است. در فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اگر صرفاً سطوح پایین حوزه شناختی (یادگیری سطحی) مورد تأکید قرار گیرد نتایج آن معتبر و قابل استناد نخواهد بود به دلیل اینکه یادگیری در سطوح پایین حوزه شناختی به‌زودی به دست فراموشی سپرده خواهد شد و نتیجه ارزشیابی آن نیز در همان لحظه دارای اعتبار است. بین فرایند یادگیری و فرایند ارزشیابی ارتباطی تنگاتنگ و درهم‌تنیده وجود دارد، فرایند یادگیری باید بر جنبه‌های عمیق مطلب درسی، کاربرد آن در زندگی روزمره، نظارت بر فرایند یادگیری خود و در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی (علاقه، انگیزش، احساسات، مهارت‌ها و...) متکی باشد و بر همین اساس فرایند ارزشیابی نیز باید با رویکرد ارزشیابی به مشابه یادگیری باشد تا فرایند ارزشیابی به هدف خود دست یابد و نتیجه آن از اعتبار لازم برخوردار باشد. توانمندی و مهارت معلم در انتخاب و به‌کارگیری روش‌ها و راهبردهای مناسب یادگیری در روند ارزشیابی بسیار تأثیرگذار است؛ چرا که فرایند ارزشیابی با توجه به آموخته‌های دانش‌آموزان و پیشینه علمی آن‌ها و سایر الزامات اجرایی انجام می‌شود. واضح و روشن است در صورتی‌که معلم از جنبه‌های بالای یادگیری استفاده نکند روند ارزشیابی نیز بر یادآوری مطالب ساده و پیش پا افتاده منجر می‌شود و در این صورت بیشتر دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان ضعیف نیز می‌توانند به‌راحتی عملکرد سطح بالایی را در ارزشیابی کسب کنند.

باتوجه‌به یافته‌های مطالعه حاضر، میان عوامل شکل‌گیری بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی نوعی ارتباط وجود دارد؛ به‌نوعی که برخی عوامل می‌توانند زمینه‌ساز بروز عوامل دیگر شوند؛ برای مثال: عدم توجه به فرایند اجرای ارزشیابی و الزامات آن توسط تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان در سطح کلان، می‌تواند در فرایند اجرا زمینه را برای بروز اشتباهات معلمان، عدم انگیزه برای اجرای دقیق ارزشیابی، شکل‌گیری رقابت غیرحرفه‌ای بین معلمان و مدیران و حتی مدارس با هم، ضعف در کیفیت یادگیری و عدم تلاش معلمان برای بهبود عملکرد حرفه‌ای خود فراهم سازد. نوعی دیگر ارتباط نیز میان عوامل شکل‌گیری بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی وجود دارد به این شکل که برخی از عوامل پیامدهایی را به دنبال دارند که هر کدام از این پیامدها زمینه‌ساز شکل‌گیری عوامل دیگری می‌شوند. برای مثال عدم فرهنگ‌سازی برای تعامل والدین و مدرسه و پیامد آن که شکل‌گیری چشم و هم‌چشمی بین خانواده‌ها برای خوب شدن وضعیت تحصیلی فرزندشان است در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. در این حالت والدین با استفاده از روش‌های مختلف از جمله فشار بر مدرسه و اصرار زیاد و حتی کمک‌های مغرضانه به معلم و مدرسه درصدد بهتر کردن عملکرد تحصیلی فرزندشان به شکل کاذب هستند. در مطالعه حاضر، پژوهشگران با محدودیت‌هایی روبه‌رو بودند از جمله اینکه نتایج این مطالعه صرفاً به عوامل شکل‌گیری پدیده بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته است و برای شناسایی نوع روابط عوامل با یکدیگر، اثرگذاری آن‌ها بر یکدیگر و تبیین فرایند شکل‌گیری بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی و سهم هر یک

از عوامل به مطالعات دیگری نیاز است. به‌علاوه اینکه پدیده بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی صرفاً در دوره ابتدایی بررسی شده است و معلوم نیست چنین پدیده‌ای در دوره‌های و دوره‌های دیگر تحصیلی وجود داشته باشد. هم‌چنین پدیده بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی صرفاً در ارزشیابی کیفی-توصیفی مورد مطالعه قرار گرفته است و ممکن است در ارزشیابی مبتنی بر نمره‌های عددی این پدیده با شدت کمتری وجود داشته باشد.

پیشنهادهای پژوهشی

- باتوجه به اینکه بسیاری از معلمان از نظام ارزیابی عملکرد موجود رضایت ندارند و آن را غیرمنصفانه و غیرعادلانه می‌دانند؛ طراحان و اجرای فرایند دقیق و منصفانه در ارزیاب عملکرد معلمان با هدف شناسایی و تقدیر از معلمان متعهد، دلسوز، تلاشگر و با انگیزه و جلوگیری از کاهش کیفیت عملکرد آن‌ها ضروری است.
- باتوجه به اینکه معلمان مجریان اصلی برنامه‌های درسی و ارزشیابی می‌باشند پیشنهاد می‌شود در پژوهشی آثار و تبعات ذهنیت و نگرش منفی معلمان در ارتباط با غیرمنصفانه بودن ارزیابی عملکرد معلمان بررسی شود.

- پیشنهاد می‌شود در پژوهشی مستقل با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها، نحوه شکل‌گیری فرهنگ بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی در مدارس بررسی شود.

- پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای با روش پیمایشی سطح سواد و توانایی ارزشیابی معلمان بررسی و با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقایسه شود.

- پیشنهاد می‌شود برای کسب نتایج قابل اعتمادتر، پژوهش‌های دیگر و در جوامع مختلف انجام شود تا شناخت عمیق‌تری از بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی و ابعاد و ویژگی‌های آن در بین جوامع مختلف نظام آموزشی به دست آید.

پیشنهادهای کاربردی

برای متولیان و تصمیم‌گیرندگان

- با توجه به اینکه بسیاری از معلمان به دلیل عدم اطمینان شغلی دچار خطای بیش‌برآورد عملکرد تحصیلی می‌شوند به مسئولان محترم پیشنهاد می‌شود در استخدام معلمان ضمن در نظر گرفتن شایستگی و توانمندی‌های معلمی، به اطمینان شغلی آن‌ها نیز توجه شود تا تحت فشار سایر عوامل قرار نگرفته و ارزشیابی مبتنی بر توانمندی واقعی فراگیران انجام دهند.

- پیشنهاد می‌شود در تدوین دستورالعمل‌های جذب و استخدام معلمان در کنار توجه به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمی به جنبه‌های روانی نظیر اعتماد نفس بالا، توانایی مباحثه برای اقلان، عدم استرس و دلپره از انجام وظیفه خود به شکل صحیح نیز توجه شود تا معلمانی با روحیه بالا جذب شوند و به راحتی در مقابل فشارها تسلیم نشوند.

- پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش نسبت به توانمندسازی معلمان و برگزاری دوره‌های اثربخش در ارتباط با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برنامه‌ریزی مناسب داشته و اقدامات عملی را انجام دهند
- به مسئولان محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود از شکل‌گیری فضای رقابتی ناسالم و غیرحرفه‌ای و مبتنی بر نتایج ارزشیابی دانش‌آموزان جلوگیری کنند تا معلمان و مدیران برای اینکه از رقابت با سایر معلمان و مدیران عقب نمانند مجبور به بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی شوند.

برای معلمان

- پیشنهاد می‌شود معلمان در مورد آزمون‌های کلاسی خود از جدول مشخصات آزمون استفاده کنند به نحوی که تمام مطالب و در تمام درس‌ها در آزمون گنجانده شود و صرفاً به طراحی سؤال از مطالب پیش‌پا

افتاده و دم دستی اکتفا نشود.

- پیشنهاد می‌شود معلمان از آزمون‌های استاندارد شده که مبتنی بر قاعده هستند و دارای دستورالعمل اجرایی بوده و به علاوه اینکه تفسیر نتایج آن نیز مبتنی بر دستورالعمل هست استفاده کنند.
- پیشنهاد می‌شود معلمان دانش‌آموزان خود را در موقعیت‌ها و شرایط گوناگون مورد ارزیابی قرار داده و از روش‌های مختلف و ابزارهای گوناگون به منظور شناخت دقیق وضعیت تحصیلی استفاده کنند.
- پیشنهاد می‌شود معلمان در فرایند اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به شکلی عمل کنند که عملکرد دانش‌آموز را در یک فرآیند در نظر بگیرند، در شرایط و موقعیت‌های مختلف ارزیابی کنند و با توجه به آن‌ها به قضاوت درباره عملکرد آزمودنی بپردازند؛ به دیگر سخن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نباید خروجی محور باشد و صرفاً نتایج آزمون پایانی یا نتیجه بهترین آزمون دانش‌آموز، ملاک تصمیم‌گیری واقع گردد.
- به معلمان پیشنهاد می‌شود در برگزاری آزمون‌های خود تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهند و متناسب با ویژگی‌های هر دانش‌آموز، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را پیش ببرند؛ زیرا هر دانش‌آموز از سبک‌های مختلف یادگیری و شخصیتی منحصر به فرد برخوردار است و نمی‌توان بدون در نظر گرفتن این تفاوت‌ها نتایج ارزشیابی را شفاف و دقیق قلمداد کرد.
- با توجه به اینکه معلمان در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به برخی از دروس اهمیت بیشتری می‌دهند، پیشنهاد می‌شود معلمان در همه پایه‌ها و دوره‌ها با پیش‌فرض‌های خود که منجر به سوگیری در نتایج آزمون می‌شود وارد فرآیند ارزشیابی نشده و متناسب با اهداف هر درس ارزشیابی کنند. هر درس و هر مطلبی دارای اهداف خاص تربیتی است و معلم نمی‌تواند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این دروس را براساس دروسی که از نظر او اهمیت بیشتری دارند، انجام دهد.

برای مدیران مدارس

- با توجه به اینکه مدیران و معلمان مدارس تحت تأثیر فشار خانواده‌ها و انتظارات آن‌ها برای دریافت گزارش مطلوبیت عملکرد تحصیلی خود هستند، پیشنهاد می‌شود مدیران و معلمان از سبک مدیریتی منفعل در مقابل درخواست‌های غیرمنطقی خانواده‌ها مقاومت نمایند و لازم است از طرف آموزش و پرورش نیز حمایت‌های بیشتری از مدارس در خصوص اعلام نتایج ارزشیابی مبتنی بر توانایی و عملکرد دانش‌آموزان صورت پذیرد.

- به مدیران محترم مدارس پیشنهاد می‌شود به روند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نظارت کافی داشته باشند و از اعمال سلیقه و اجبار معلمان به ثبت نتایج مدنظر خود به شدت خودداری کنند.

- برای جلوگیری از گسترش پدیده بیش‌برآورد سنجش عملکرد تحصیلی از معلمان انتظار می‌رود در طراحی، اجرا و تفسیر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی اصول علمی سنجش و اندازه‌گیری را رعایت کنند تا از این طریق نقش ابزار ارزشیابی در بیش‌برآورد کردن سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کنترل شود.

لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ.

منابع

- Abedi, H. (2010). Application of phenomenological research method in clinical sciences. *Rahbord quarterly*, 19(54), 207 – 224. [in Persian].
- Adibhajibagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2013). *Qualitative research methods*. Published by boshra[in Persian].
- Adibmanesh, A. (2019). Phenomenology of elementary teachers' experiences from the full implementation of descriptive qualitative evaluation plan in elementary schools. *Educational Research Journal*, 38, 60 – 85. [in Persian].
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & the National Council on Measurement in Education (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: AERA.
- Baniasadi, A., & Salehi, K., (2019). Introduction on the Principles and Process of Construction

- and Validation of the Interview Protocol. *Higher Education Journal*, 12(46), 177 – 203. https://journal.sanjesh.org/article_36128.html?lang=en
- Bazargan, A. (2014). *An introduction to qualitative research & mixed methods: common approaches in behavioral sciences*, Published by didar. [in Persian].
- Beyrami, A., Jafari, S., & molavi, H. (2011). Identifying and prioritizing effective factors on the implementation of descriptive evaluation plan in primary schools. *Curriculum Research Quarterly*, 1(2), 1 – 28. doi: 10.22099/jcr.2012.248
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21 (1), 5–31.
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2017). Teachers’ beliefs about grading practices and a constructivist approach to teaching. *Educational Assessment*, 22(1), 18 34. doi:10.1080/10627197.2016.1271703.
- Dueck, M. (2014). *Grading smarter, not harder: Assessment strategies that motivate kids and help them learn*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ebadi, S. (2011). *Examining the problems of descriptive qualitative evaluation from the point of view of elementary teachers and principals*. Curriculum planning master’s thesis, Payam Noor University of Isfahan.
- Eiszler, C. F. (2002). College Students’ Evaluations of Teaching and Grade inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501. <https://doi.org/10.1023/A:1015579817194>.
- Fink, A. M. (2015). *A comparative analysis of a standard based grading system versus a traditional based grading system with respect to student academic achievement and motivation* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3689505).
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed). New York: Teacher Collage Press.
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadamzadeh, A. (2019). Phenomenological Approach in Identifying the Effective Factors at Formation the Culture of Pseudo-Evaluation in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(26), 29-69. https://jresearch.sanjesh.org/article_36114.html?lang=en
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadamzadeh, A. (2021). The Consequences of the Formation of Pseudo Evaluation Culture in Elementary Schools: A Phenomenological Approach. *Educational and Scholastic studies*, 10(2), 261-297. [in Persian]. https://pma.cfu.ac.ir/article_1734.html?lang=en
- Hassanzadeh Polkohei, S., & Salehi, K. (2018). Phenomenological Analysis of Challenges Resulting From Loss of Eustress in Qualitative – Descriptive Evaluation System. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 7(20), 155-191. [in Persian] https://jresearch.sanjesh.org/article_30031.html?lang=en
- Goran, S., Salehi, K., & Javadipour, M. (2019). A phenomenological study to explore the experiences teachers reactions toward the changes of evaluation system of educational achievement in primary schools. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 1-20. [in Persian]. doi: 10.30486/jsre.2019.551439
- Gu. Y. & Warren. J. (2019). *Descriptive evaluation: Challenges and solutions*
- Guskey, T. R. (2015). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Hassani, M.A. (2020). *A Descriptive Qualitative Evaluation: A Quest for Developing a Conceptual Framework*, Tehran: The publication of Kurosh chap, first publication [in Persian].
- Huhta, A. (2010). *Diagnostic and Formative Assessment*. In Spolsky, Bernard; Hult, Francis M. The Handbook of Educational Linguistics. Oxford, UK: Blackwell. 469–482.
- Jaakkola, T., & Veermans, K. (2017). *Exploring the effects of concreteness fading across grades in elementary school science education*. Springer Science+Business Media, 1-23.
- Khesali, A., Salehi, K., & Bahrami, M. (2016). Analyzing the Teachers’ Perceptions and Lived

- Experiences about the Causes of Inefficiency of Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools: a Phenomenological Study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(12), 121-152. [in Persian]. https://jresearch.sanjesh.org/article_20530.html
- Khoshkhologh, I., & Sharifi, H. (2010). Evaluation of the experimental implementation of the descriptive plan in some regions of the country. *Education Quarterly*, 22(4), 117 – 147.
- Kim, M. (2020). Primary school size and learning achievement Senegal: Testing the quantity-quality trade off. *International Journal of Educational Development*, v (77), 78-92.
- Lachiver, R. & Taradif, G. L. (2002). Teacher evaluation, student self-evaluation. *Journal of Learning Disabilities*, 13(5).
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19-24.
- Lee, G. (2010). *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Link, L. (2018). Teachers' perceptions of grading practices: How pre-service training makes a difference. *Journal of Research in Education*, 28(1), 62-91.
- Mirzamohamdi, M. (2011). *Examining the barriers and implementation problems of the descriptive evaluation plan in primary schools of Zanjan province and providing suggestions to improve its quality*, Zanjan Education Organization research project. [in Persian].
- Mohamadifar, M., & Najafi, M. (2011). The effects of formative and traditional evaluation types on academic achievement and test anxiety in the students of second grade of primary school in Tehran. *Educational Psychology*, 7(20), 33-50. [in Persian]. doi: 10.22054/jep.2011.6033
- Murphy, M. (2007). Teacher evaluation. Student self Oevaluation & learner performce. *Dissertation Absrtact, in ternational section*, 2, 35-45.
- Myhill, D(2001). The Commuicative approach in Egypt: Exploing the Secrets of the Pyramids. *Teel Web Journal*, 1(2): Retrieved July 24. 2003, Available: <http://www.teflwebj.org/v1n2/gahim-myhill.html>.
- Rider, W., Foley, Leanna M., Archambault, Annie E., Hale, Hsiang-Kai Dong. (2017). Learning Outcomes in Sustainability Education Among Future Elementary School Teachers. *Journal of Education for Sustainable Development*, 11(1): 33–51.
- Roodi, M., & Borna Khajeh, M. (2024). Investigating Teachers Views on Descriptive Evaluation: Identifying Challenges and Solutions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14(46), -. doi: 10.22034/emes.2024.2015625.2520. [in Persian]. https://jresearch.sanjesh.org/article_715323.html
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & ShokohiYekta, M. (2015b). Phenomenological analysis of the perception and experience of elementary school teachers' lives of the weaknesses and strengths of the appraisal-descriptive program. *Journal of Research in Educational Systems*, 9(31), 19-68. [in Persian]. https://www.jiera.ir/article_49442.html?lang=en
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015a). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 59-99. [in Persian]. https://jresearch.sanjesh.org/article_15057.html?lang=en
- States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2018). *Overview of Summative Assessment*. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. (2012). *Evaluation, Theory, Models and Application*. Jossey-Bass Willy
- Tridane, M., Belaaouad, S., Benmokhtar, S., Gourja, B., & Radid, M. (2015). The impact of formative assessment on the learning process and the Unreliability of the mark for the summative evaluation. *7th World Conference on Educational Sciences*, (WCES-2015), 186 (4), 578–595.

Wanga, M., Dengb, X., & Dua, X. (2017). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 5 (2), 1-15.

Yadollahi, S., & Ebrahimi, S. (2024). A Conceptual Framework for Assessments of Educational Achievement in Elementary Course Based on the Upstream Documents. *Journal of Curriculum Studies*, 19(73), 151-184. [in Persian].doi: 10.22034/jcs.2024.188641