



A Comparative Study of the Evaluation Process of Primary School Students in Iranian Schools with Four Prominent Education Systems in the World

Mahsa Jafarzadeh Hesari ^{1*}

^{1*} Department of Educational Management, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnoord, Iran

Abstract

Evaluation is a foundational and indispensable pillar of educational systems worldwide, playing a critical role in measuring the efficiency and effectiveness of instructional activities. Through the provision of continuous and precise feedback, evaluation facilitates the sustained improvement of teaching quality and learning outcomes. This study adopts a qualitative and comparative approach based on Bereday's four-stage model, encompassing description, interpretation, juxtaposition, and comparison, to analyze the student evaluation processes in primary education within Iran and four prominent global education systems: The United States, the United Kingdom, Switzerland, and Japan. Data collection was conducted through documentary methods, utilizing diverse sources such as books, scholarly articles, international reports, and governmental documents. The analysis was performed using cumulative content analysis. The findings revealed that Iran's primary education evaluation system shares similarities with the four leading international models by relying on descriptive and analytical approaches. However, the implementation of these methods and the competencies of educators require critical revision and continuous enhancement. Furthermore, the study emphasizes that no single evaluation method can be universally deemed as the most effective. To align educational outcomes with social demands and to nurture a productive generation, it is essential to strengthen teacher training with process-oriented approaches and to develop practical objectives aimed at improving students' skills and attitudes. These strategies have the potential to transform the evaluation framework and elevate learning quality in primary education, thereby contributing significantly to achieving broader educational goals.

Keywords

Comparative study, evaluation, elementary school students, education

Received:
2025/03/09

Accepted:
2025/06/06

* Corresponding author:
mahsajafarzadeh
64@gmail.com

Copyright © 2025, Author(s).
This is an open-access article
published by Islamic Azad
University, Sar.C. under the
terms of the Creative
Commons Attribution-CC
BY 4.0 License
(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) which permits
unrestricted use, distribution,
and reproduction in any
medium, provided the original
work is properly cited.

Citation: Jafarzadeh Hesari, M. (2025). A Comparative Study of the Evaluation Process of Primary School Students in Iranian Schools with Four Prominent Education Systems in the World. *Qualitative Research in Educational Sciences*, 1(3), 41-74. <https://doi.org/10.71839/QRES.2025.1201541>



بررسی تطبیقی فرآیند ارزشیابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در مدارس ایران با چهار سیستم برجسته آموزش و پرورش در جهان

مهسا جعفرزاده حصاری^{۱*}

^۱ گروه مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

چکیده

ارزشیابی یکی از ارکان اساسی و جدایی‌ناپذیر نظام تعلیم و تربیت در جهان می‌باشد و نقش مهمی در سنجش میزان کارایی و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی ایفا می‌کند. این فرآیند، با فراهم آوردن بازخوردهای مستمر و دقیق، امکان بهبود مستمر کیفیت آموزش و یادگیری را فراهم می‌سازد. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و تطبیقی، بر اساس مدل چهار مرحله‌ای بردی، که شامل توصیف، تفسیر، کنار هم قرار دادن و مقایسه است، به بررسی تطبیقی فرآیند ارزشیابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در ایران و چهار نظام برجسته آموزش و پرورش جهان (ایالات متحده آمریکا، انگلستان، سوئیس و ژاپن) می‌پردازد. داده‌ها به روش اسنادی و با بهره‌گیری از منابع متنوعی همچون کتب، مقالات علمی، گزارش‌های بین‌المللی و اسناد دولتی گردآوری شده‌اند و تحلیل آنها با استفاده از روش تحلیل محتوای تجمیعی انجام شده است. نتایج این مطالعه نشان داد که نظام ارزشیابی دانش‌آموزان ابتدایی در ایران، مشابه چهار نظام برتر جهانی، بر مبنای روش‌های توصیفی و تحلیلی استوار است؛ اما اجرای این روش‌ها و مهارت‌های معلمان در این زمینه نیازمند بازنگری و بهبود مستمر است. یافته‌ها تأکید می‌کنند که هیچ روش ارزشیابی به تنهایی نمی‌تواند به‌عنوان مؤثرترین روش معرفی شود و برای همسویی خروجی‌های نظام آموزشی با نیازهای جامعه و پرورش نسلی کارآمد، لازم است آموزش‌های معلمان بر پایه رویکردهای فرآیندی تقویت شده و اهداف کاربردی در جهت ارتقای مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان تدوین گردد. این رویکردها می‌توانند زمینه‌ساز تحول در نظام ارزشیابی و ارتقای کیفیت یادگیری در دوره ابتدایی باشند و به تحقق اهداف کلان آموزش و پرورش کمک کنند.

تاریخ دریافت

۱۴۰۳/۱۲/۱۹

تاریخ پذیرش

۱۴۰۴/۰۳/۱۶

* نویسنده مسؤؤل
mahsajafarzadeh
64@gmail.com

واژگان کلیدی

مطالعه تطبیقی، ارزشیابی، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، آموزش و پرورش

حق تألیف برای مؤلفان محفوظ است. این مقاله با دسترسی آزاد، توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری و تحت مجوز کرییتیو کامنز (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0) منتشر شده است که طبق مفاد آن هرگونه استفاده، تنها در صورتی مجاز است که به اثر اصلی به نحو مقتضی استناد و ارجاع داده شده باشد.

مقدمه

ارزشیابی در طول تاریخ به نوعی وجود داشته است و انسان‌ها همواره به اشکال گوناگون ابعاد زندگی خود را مورد ارزیابی قرار داده‌اند. از نظر قدمت تاریخی به استناد منابع موجود، مقامات چینی قریب ۴۰۰۰ سال پیش برای انتخاب کارکنان خود آزمون برگزار می‌کردند. در حوزه تعلیم و تربیت نیز اندازه‌گیری و ارزشیابی تاریخچه‌ای بس طولانی دارد. در ایران باستان در عهد شاپور، پادشاه ساسانی، در جندی شاپور جلساتی برای آزمون دانشجویان پزشکی بر پا می‌کردند و اعطای گواهینامه پزشکی، موکول به موفقیت آنها در آن امتحان می‌گردید. در اوایل دوره قاجاریه نیز در مدارس که بیشتر علوم دینی در آن تدریس می‌شد، ارزشیابی به عمل می‌آمد و آن به این ترتیب بود که در حضور علما و رجال شهر و اولیای دانش‌آموزان از میزان تسلط آنان به تعلیمات دینی و شرعی به صورت شفاهی و فردی، امتحان به عمل می‌آمد. اگر به فعالیت‌های نظامدار ارزشیابی که برای اولین بار به شکلی مدون انجام گرفته است، نگاهی گذرا شود، ناگزیر باید به مطالعه جوزف مایر رایس اشاره کرد (عربی‌جونقانی و همکاران، ۱۳۹۶). وی این مطالعه منسجم را در زمینه ارزشیابی آموزشی در فاصله سال‌های ۱۸۹۸-۱۹۸۷ در کشور آمریکا انجام داد و با آن عملکرد درست نویسی ۳۰۰۰ دانش‌آموز را مورد بررسی قرار داد. در قرن بیستم به تدریج ارزشیابی در شاخه‌های مختلف علوم اجتماعی آموزشی، سیاسی و اقتصادی مورد استفاده قرار گرفت. با توسعه علوم مختلف فعالیت‌ها و پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی از دهه ۱۹۵۰ گسترش یافت و بعدها به‌عنوان شاخه‌ای علمی با روش‌شناسی ویژه پا به عرصه وجود گذاشت. امروزه نظام‌های آموزش و پرورش از ارزشیابی به‌عنوان ابزاری ضروری و لاینفک، برای تعیین میزان بهبود و پیشرفت برنامه‌هایی نظیر مبارزه با بی‌سوادی، تعیین میزان نرخ افت تحصیلی از میزان پیشرفت تحصیلی فارغ‌التحصیلان و مواردی از این قبیل استفاده می‌برند.

اولین الگوی ارزشیابی آموزشی که در سال ۱۹۳۰ میلادی عرضه شد، الگوی ارزشیابی تایلر بود که بر اساس رویکرد مبتنی بر هدف استوار بود. بعد از ۲۵ سال که اندیشه‌های تایلر در حوزه ارزشیابی به‌طور مطلق مورد پیروی قرار گرفت، نظریه پردازان دیگری مانند؛ متسفل و مایکل، هاموند به بسط و توسعه شیوه ارزشیابی تایلر پرداختند و اسکیون و استیک برای انجام عمل ارزشیابی، الگوهای جدیدی ابداع کردند. استافیل بیم انتقاداتی بر شیوه الگوی ارزشیابی تایلر وارد کرد که موجب

دامنه‌دارتر شدن ارزشیابی شد. به‌طور کل، ارزشیابی آموزشی به‌عنوان جوان‌ترین شاخه علمی حوزه تخصصی علوم تربیتی در نیم قرن اخیر رشد یافته است. در دهه ۱۳۴۰ هجری شمسی دوران کودکی این حوزه سپری شد و در دهه ۱۳۵۰ به دوران بلوغ رسید و سال‌های نوجوانی را در دهه ۱۳۶۰ با رشد قابل ملاحظه‌ای طی کرد و به دوران پختگی رسید (یوسف‌وند، ۱۳۹۱). انواع رویکردهای ارزشیابی در نظام آموزش عالی شامل این موارد هستند (سی و همکاران، ۲۰۲۲):

ارزشیابی تکوینی: در اولین تلاش برای توسعه آموزش استفاده می‌شود. هدف نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی برای ارائه بازخورد است. این به شناسایی اولین شکاف‌های آموزش کمک می‌کند. بر اساس این بازخورد، می‌توان دریافت که برای گسترش بیشتر آموزش بر روی چه چیزی باید تمرکز کرد. *پیش‌ارزشیابی یا ارزشیابی تشخیصی:* قبل از ایجاد دستورالعمل، لازم است بدانید که برای چه نوع دانش‌آموزان ابتدایی دستورالعمل ایجاد می‌کنید. هدف این است که قبل از شروع آموزش با نقاط قوت، ضعف و مهارت‌ها و دانش، دانش‌آموز آشنا شوید. براساس داده‌هایی که جمع‌آوری شده است، می‌توان دستورالعمل خود را ایجاد کرد. *ارزشیابی تأییدی:* هنگامی که آموزش در کلاس اجرا شد، هنوز ارزشیابی لازم است. هدف از ارزیابی‌های تأییدی این است که بررسی شود، مثلاً پس از یک سال، آیا آموزش همچنان موفق است یا خیر و آیا روشی که تدریس می‌شود هنوز درست است. می‌توان گفت که ارزشیابی تأییدی شکل گسترده‌ای از ارزشیابی جمعی است. *ارزشیابی تراکمی:* هدف ارزشیابی تراکمی یا جمعی ارزشیابی میزان رسیدن به مهم‌ترین نتایج در پایان آموزش است. اما این ارزشیابی موارد بیشتری را نیز اندازه‌گیری می‌کند: اثربخشی یادگیری، عکس‌العمل‌ها در آموزش و فواید آن بر پایه نگاه بلند مدت. مزایای بلند مدت را می‌توان با دنبال کردن دانش‌آموزان ابتدایی که در دوره یا آزمون شرکت می‌کنند تعیین کرد. می‌توان بررسی نمود که آیا دانش‌آموزان از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های آموخته شده استفاده می‌کنند یا خیر. *ارزشیابی مبتنی بر هنجار:* این عملکرد یک دانش‌آموز را با یک هنجار متوسط مقایسه می‌کند. برای مثال، این می‌تواند میانگین هنجار ملی برای موضوع تاریخ باشد. مثال دیگر زمانی است که معلم میانگین نمرات دانش‌آموزان ابتدایی خود را با میانگین نمره کل مدرسه مقایسه می‌کند. *ارزشیابی با معیار مرجع:* عملکرد دانش‌آموز را در برابر مجموعه‌ای ثابت از معیارهای از پیش تعیین شده یا استانداردهای یادگیری اندازه‌گیری می‌کند. بررسی می‌کند که آنچه انتظار می‌رود را دانش‌آموزان

ابتدایی در مرحله خاصی از تحصیل خود بدانند و بتوانند انجام دهند. آزمون‌های مرجع معیار برای ارزشیابی مجموعه دانش یا مهارت خاصی استفاده می‌شود، این آزمونی برای ارزشیابی برنامه درسی تدریس شده در یک دوره است. ارزشیابی غیرفعال: عملکرد یک دانش‌آموز را در مقابل عملکردهای قبلی آن دانش‌آموز اندازه‌گیری می‌کند. با این روش سعی می‌شود با مقایسه نتایج قبلی آموزش را بهبود بخشید. در این روش دانش‌آموزان را با دانش‌آموزان ابتدایی دیگر مقایسه نمی‌کنند، که ممکن است برای اعتماد به نفس چندان خوب نباشد. ارزشیابی/استراتژی‌های یادگیری: استراتژی ارزشیابی دو رویکرد اصلی دارد: مشاهده مستقیم و پرسش. مشاهده مستقیم رایج‌ترین شکل ارزشیابی است، اما انجام آن در یک محیط کلاس درس می‌تواند زمان‌بر باشد. پرسشگری روش جایگزینی را ارائه می‌کند که به معلمان امکان می‌دهد دانش، دانش‌آموزان ابتدایی را سریع‌تر ارزشیابی کنند تا با مشاهده مستقیم. این نوع ارزشیابی عمیق‌تر از سؤال کردن است. همان‌طور که کودکان آنچه را که می‌دانند می‌سازند، درک واقعی خود را از محتوای درس آشکار می‌کنند. شبیه به استفاده از نقشه‌های مفهومی، مدل‌های ذهنی ساختار پیچیده دانش یا طرحواره خود را نشان می‌دهند (شی و همکاران، ۲۰۲۳). سؤالات اطلاعاتی در مورد آنچه یادگیرندگان می‌دانند و می‌فهمند ارائه می‌دهد. آنها به ما این امکان را می‌دهند که ببینیم آیا دانش‌آموزان ابتدایی ما مفاهیم و مهارت‌های کلیدی را درک کرده‌اند یا خیر. پرسش‌ها به ما کمک می‌کنند تا حوزه‌هایی را که ممکن است بین درک فعلی و استانداردهای مورد انتظارشان شکاف وجود داشته باشد، شناسایی کنیم. این به ما کمک می‌کند دروس آینده را طوری برنامه‌ریزی کنیم که تمام جنبه‌های برنامه درسی را به‌طور مؤثر پوشش دهیم. همچنین به ما بینشی می‌دهد که آیا دانش‌آموزان ابتدایی ما در هنگام پرداختن به موضوعات جدید به حمایت بیشتری نیاز دارند یا خیر. اگر علاقه‌مند به ایجاد سؤالات باز به‌عنوان یک ابزار بازخورد مؤثر هستید، ممکن است علاقه‌مند باشید که به چارچوب تفکر جهانی نگاه کنید. علاوه بر تشریح اقدامات ضروری درگیر در یادگیری، این چارچوب همچنین سؤالات اساسی مربوط به انواع مختلف یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی را ارائه می‌دهد (احدی، ۱۴۰۲). این سؤالات به گونه‌ای طراحی شده‌اند که عمیق‌تر از سؤالات چندگزینه‌ای باشند و می‌توانند ستون فقرات یک ابزار ارزشیابی مؤثر را تشکیل دهند. ارزشیابی راهبردها و نتایج یادگیری: پرسیدن سؤالات به‌عنوان ارزشیابی برای استراتژی یادگیری مهم است و همیشه باید سعی

کرد برای هر سؤالی که در کلاس مطرح می‌شود پاسخ ارائه شود. با این حال، پرسیدن سؤال بعد از هر درس عملی نیست، زیرا در جریان آموزش بسیار محل است. در عوض، می‌توان چند سؤال کلیدی در پایان هر بخش یا فصل پرسید و سپس از آنها به عنوان ارزشیابی در امتحان نهایی خود استفاده کرد. ارزشیابی سنتی و رویکردهای نوین: ارزشیابی جزئی کلیدی در هر نظام آموزشی است. ارزشیابی به شناسایی نقاط قوت و ضعف در دانش آموزان ابتدایی کمک می‌کند، که می‌تواند به عنوان بازخورد برای بهبود عملکرد آنها استفاده شود. ارزشیابی همچنین فرصتی را برای دانش آموزان ابتدایی فراهم می‌کند تا آنچه را که آموخته‌اند از طرق مختلف مانند تکالیف کتبی یا نمایش عملی نشان دهند. با این حال، مشاهده شده است که محدودیت‌های خاصی در اشکال سنتی ارزشیابی وجود دارد. به عنوان مثال، بسیاری از معلمان آنها را وقت گیر و دشوار می‌دانند. علاوه بر این، برخی از دانش آموزان ابتدایی ممکن است به دلیل عدم آمادگی یا اضطراب در مورد آزمایش، عملکرد خوبی در این آزمون‌ها نداشته باشند. این منجر به مشارکت ضعیف دانش آموزان ابتدایی و سطوح پایین انگیزه خواهد شد. بنابراین، باید به روش‌های جدیدی برای ارزشیابی فراگیران خود نگاه کرد تا توانست اطلاعات دقیق‌تری از آنها دریافت کرد. ساکسون و مورانت (۲۰۱۴) اشاره دارند که یکی از راه‌های انجام این کار استفاده از روش‌های مبتنی بر فناوری است. استفاده از ابزارهای دیجیتال این امکان را می‌دهد که بدون اتکا به قضاوت انسان، داده‌ها به سرعت و کارآمد جمع‌آوری گردد. این فناوری‌ها شامل تست کامپیوتری و آزمون‌های آنلاین، ضبط ویدئو، و سایر روش‌هاست. آنها فرصت‌هایی را برای مربیان فراهم می‌کنند تا قبل از شروع آموزش یادگیرندگان، میزان دانش را ارزشیابی کنند. تعبیه این استراتژی‌ها در رویکرد تدریس کمک می‌کند تا به نتایج بهتری دست یابد. استراتژی مدل‌سازی ذهنی با استفاده از بلوک‌های سازنده، معلمان را قادر می‌سازد تا سطوح درک را در یک فعالیت جذاب ارزشیابی کنند. این رویکرد به تفکر عمیق به دانش آموزان ابتدایی کمک می‌کند تا درک مفهومی را توسعه دهند و فرآیند یادگیری را تقویت کنند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ ساکسون و مورانت، ۲۰۲۴).

در فرهنگ دهخدا، ارزیابی، عمل یافتن ارزش هر چیز، تقویم و ارزیاب، کسی که ارزش هر چیزی را مشخص می‌کند، مقوم تعریف شده است. در فرهنگ معین ارزیابی «عمل یافتن ارزش و بهای هر چیز، سنجش و بررسی هر چیز و برآوردن ارزش آن» و ارزیاب کسی که ارزش هر چیزی

را معین می‌کند، مقوم، کارشناس و سررشته دار در تعیین، ارزش و بها تعریف شده است. فرهنگ وبستر^۱ ارزشیابی را «قضاوت یا تعیین ارزش یا کیفی کردن» تعریف کرده است و همچنین فرهنگ روان‌شناسی پنگوئن^۲ آرتور ربر^۳ ارزشیابی را در معنای عام تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز می‌داند و در معنای خاص، آن را تعیین میزان یک برنامه. یک درس، یک سلسله آزمایش یا یک دارو در رسیدن به هدف‌های اولیه آنها می‌داند. متخصصان و صاحب نظران در حوزه‌های مختلف علوم تربیتی، در اواخر دهه ۱۹۶۰ به این حوزه جدید (ارزشیابی آموزشی) گرایش خاصی پیدا کردند که هر یک از این صاحب نظران با توجه به گرایش مورد علاقه و تخصص خود و فلسفه‌های تربیتی حاکم بر تفکر آنان، تعاریف خاصی از آن ارائه دادند که این تعاریف در بعضی موارد مشابه و یا کاملاً متفاوت با یکدیگر بود.

بر اساس برخی از منابع، اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام رالف تایلر^۴ به ثبت رسیده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی می‌داند؛ به این معنا که ارزشیابی به دنبال تعیین میزان تغییرات رفتاری با توجه به هدف‌های آموزشی از قبل تعیین شده است. ارزشیابی را یک فرآیند نظام‌دار (سیستماتیک) برای جمع‌آوری تحلیل و تغییر اطلاعات، به منظور تشخیص و تعیین میزان تحقق اهداف می‌داند و این که آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. ولف، در کتاب «ارزشیابی آموزشی» ترجمه کیامنش، تعریف زیبای از ارزشیابی را مطرح کرده است. وی ارزشیابی را «جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که به قضاوت ارزشی با توجه به عملی منجر می‌گردد، می‌داند». در این تعریف واژه «نظام‌دار» بیانگر اطلاعات مورد نیاز برای عمل ارزشیابی که به صورت منظم و هدف‌دار جمع‌آوری می‌شود، است. منظور از واژه «تفسیر شواهد» این است که اطلاعات جمع‌آوری شده باید با دقت و با احتیاط کامل توسط عامل ارزشیابی یا افراد دارای صلاحیت مورد تفسیر قرار بگیرد.

واژه «قضاوت ارزشی» نشان می‌دهد که مجری ارزشیابی وظیفه دارد، در مورد ارزش برنامه آموزشی مواد درسی یا مؤسسه‌ای که با توجه به اطلاعات جمع‌آوری شده و تفسیرهای به عمل آمده کار ارزشیابی را بر عهده دارد، قضاوت و داوری به عمل آورد. چهارمین عنصر کلیدی در تعریف زیبای

1. Webster's Dictionary
2. The Penguin Dictionary of Psychology
3. Arthur Reber
4. Ralph Tyler

«با توجه به عملی بودن» است که بیانگر این مسأله است که ارزشیابی تصمیم‌مدار است و مطالعات و بررسی‌های ارزشیابی به ایت منظور انجام می‌گیرد که نتایج جنبه عملی داشته باشد یا به عبارت دیگر ارزشیابی به این قصد که نتایج به صورت عملی در زمینه برنامه یا موضوع ارزشیابی شده منجر گردد، انجام می‌پذیرد. به طور کل باید گفت که ارزشیابی، نوعی قضاوت و داوری در حوزه تخصص عامل ارزشیابی است ولی قضاوت برای تصمیم‌گیری در حوزه صلاحیت تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران آموزشی است. بنابراین، ارزشیابی شامل داوری ارزشی دربارۀ مطلوب بودن یا مطلوب نبودن ویژگی یا موضوع ارزشیابی است. ناگفته نماند ارزشیابی بر اندازه‌گیری استوار است یعنی ارزشیابی‌های صحیح و درست مبتنی بر اندازه‌گیری‌های دقیق است (تربتی‌نژاد، ۱۳۹۲).

نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی در مقطع ابتدایی ایران از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۴ با هدف ایجاد تغییرات اساسی در نظام ارزشیابی موجود و در نظر گرفتن رویکردهای نوین در فرآیند یاددهی - یادگیری و روش‌های مؤثر ارزشیابی دانش‌آموزان، با توجه به شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس ابتدایی اجرا شد و این طرح براساس مصوبه ۷۶۹ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۸۷/۰۴/۱۸ پس از یک دوره اجرای آزمایشی از سال ۱۳۸۹-۱۳۹۰ در کلیه مدارس ابتدایی کشور در حال اجرا است. در مطالعه احدی و همکاران (۱۴۰۲)، با توجه به تصمیم سازمان آموزش و پرورش کشور، ارزشیابی وضعیت درسی و تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی چندین سال است که به روش توصیفی اجرا می‌شود و هدف اصلی از این طرح، معطوف کردن توجه دانش‌آموزان به پیشرفت درسی و عدم ملاک قرار دادن نمره عددی است.

نهاد آموزش و پرورش رسمی، یکی از نهادهای مدرن امروزی است که دولت‌ها به آن نیاز دارند و گویی بدون وجود این نهاد، خود را ناتمام می‌شمارند. نهاد آموزش و پرورش، مسؤولیت تعلیم و تربیت افراد جامعه را بر عهده دارد و در این راستا بخش مهمی از بودجه عمومی را هزینه می‌کند. با این وجود مشخص نیست که از این منابع مالی و مادی تا چه اندازه در مسیر تحقق هدف‌های آموزشی بهره می‌گیرد و وظایف خود را به نحو مطلوب انجام می‌دهد. برای یافتن پاسخ این پرسش مهم که نهاد آموزش و پرورش تا چه حد توانسته است از بودجه عمومی در راستای هدف‌های آموزش و پرورش به خوبی بهره‌برد. نگاه‌ها متوجه عملکرد دانش‌آموزان می‌شود، زیرا عملکرد آنان اگر چه نتیجه تلاش و کوشش فردی آنان به شمار می‌آید. از سوی دیگر، حاصل امکانات و فرصت‌هایی

است که نظام آموزش و پرورش با استفاده از بودجه عمومی برای آنان فراهم می‌کند. بر این اساس، خرده نظام امتحان و ارزشیابی تحصیلی در نهاد آموزش و پرورش جلوه‌ای ممتاز می‌یابد. از یک سو عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را می‌سنجد و از سوی دیگر نتایج حاصل از فرصت‌های آموزشی فراهم آمده برای دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. ساختار و تشکیلاتی که در طول سال‌ها در نظام آموزش ایران شکل گرفت و تکامل یافت، بیانگر اهمیت خرده نظام امتحان و ارزشیابی در ایران است (حسینی و کیامنش، ۱۳۸۸). از مهمترین اهداف در ارزشیابی نظام آموزشی، می‌توان این موارد را برشمرد:

- ۱- نمایان ساختن این که نظام آموزشی (دوره آموزشی، برنامه درسی) تا چه اندازه انتظارات را برآورده است. معمولاً این نوع ارزشیابی برای تصمیم‌گیری به کار می‌رود.
- ۲- متقاعد کردن افراد ذی‌ربط درباره نظام آموزشی، این نوع ارزشیابی برای پاسخ‌گویی به کار برده می‌شود.
- ۳- فراهم کردن موقعیتی برای آموزش کارکنان درباره ابعاد مختلف نظام (برنامه مورد ارزشیابی)
- ۴- جستجو کردن و تعیین ارزش و اهمیت عامل‌های مورد ارزشیابی
- ۵- برانگیختن افراد شاغل در نظام (برنامه مورد ارزشیابی) جهت کوشش بیشتر به منظور ارتقاء کیفیت.
- ۶- جلب حمایت نسبت به نظام (برنامه مورد ارزشیابی)
- ۷- مستند کردن کوشش‌های مورد اجرای نظام (برنامه مورد ارزشیابی)
- ۸- ارتقای آگاهی افراد ذی‌ربط نسبت به نظام (برنامه مورد ارزشیابی)
- ۹- ارتقای درک افراد نسبت به نظام (برنامه مورد ارزشیابی)
- ۱۰- تقویت ارتباط نظام (برنامه مورد ارزشیابی) با افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه (بازرگان، ۱۳۹۱).

با توجه به چالش‌های اجتناب‌ناپذیر ناشی از تغییرات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فناوری که سازمان‌های آموزشی با آن مواجهند، این سازمان‌ها برای بقاء و رقابت در محیط کنونی باید هوشمندانه‌تر، سریع‌تر و با هزینه کمتر فعالیت کنند. در این میان، بهبود و ارتقای کیفیت عملکرد نظام‌های آموزش عالی و آموزش و پرورش باید در اولویت نخست مدیران قرار گیرد، زیرا

بی‌توجهی به این امر حیاتی می‌تواند منجر به عدم تحقق سیاست‌های توسعه پایدار و هدر رفت قابل توجه منابع انسانی، مالی و کالبدی جامعه شود و همواره نگرانی از فدای کیفیت به خاطر کمیت وجود دارد.

با توجه به نقش کلیدی ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش‌های کاربردی، بویژه در حوزه‌های فنی، حرفه‌ای و علمی کاربردی، و با در نظر گرفتن اینکه تاکنون الگوی مناسبی برای این منظور در ایران به کار گرفته نشده است، مطالعه حاضر در پی فراهم آوردن دانش لازم و بهره‌گیری از تجارب کشورهای برجسته دنیا در زمینه آموزش و پرورش است. این مطالعه با هدف بررسی تطبیقی معیارها و فرآیندهای ارزشیابی و تضمین کیفیت در کشورهای پیشرو و دارای تجربه، انجام می‌شود تا بتواند الگوهای موفق جهانی را برای بهبود نظام آموزشی کشور به کار گیرد. استفاده از تجارب بین‌المللی در این حوزه اهمیت فراوانی دارد، زیرا آموزش جهانی به ارائه راهکارهای آزموده شده برای بهبود محیط یادگیری، غنی‌سازی فرآیندهای آموزشی، و تقویت انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان می‌پردازد. همچنین، نظام‌های آموزشی پیشرفته با ارائه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان، موجب ارتقای کیفیت تدریس و افزایش توانمندی‌های آنان می‌شوند که این امر به‌طور مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است. علاوه بر این، تجارب جهانی نشان می‌دهد که تلفیق برنامه‌های درسی مرسوم با موضوعات جهانی مانند محیط زیست، بهداشت، صلح و حقوق بشر می‌تواند به بازنگری و اصلاح مؤثر برنامه‌های تحصیلی کمک کند. در نهایت، بهره‌گیری از تجارب موفق جهانی در ارزشیابی آموزشی، زمینه‌ساز تضمین کیفیت پایدار، ارتقای عملکرد نظام‌های آموزشی و تحقق اهداف توسعه پایدار در کشور خواهد بود و از اتلاف منابع جلوگیری می‌کند. این امر به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی کمک می‌کند تا با اتخاذ رویکردهای علمی و عملیاتی مبتنی بر شواهد و تجارب بین‌المللی، نظام آموزشی کشور را در مسیر پیشرفت و تعالی قرار دهند.

با توجه به مطالب ارائه شده، هدف اصلی این مطالعه، بررسی و مقایسه فرآیندهای ارزشیابی دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی در مدارس ایران با چهار سیستم برتر آموزش و پرورش جهان است. این تحقیق با تمرکز بر روش‌ها، معیارها و ساختارهای ارزشیابی در هر نظام، سعی دارد تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود را شناسایی و تحلیل کند. هدف نهایی، ارائه راهکارهای کاربردی برای بهبود و بهینه‌سازی فرآیند ارزشیابی در نظام آموزشی ایران بر اساس بهترین تجربیات جهانی است. این

مطالعه به دنبال ارتقاء کیفیت روند ارزشیابی و تضمین عدالت و اثربخشی در ارزیابی دانش‌آموزان است.

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع کیفی، غیر تجربی با رویکرد تطبیقی براساس مدل چهار مرحله‌ای (بردی^۱، ۱۹۶۷) می‌باشد که مراحل آن شامل: توصیف، تفسیر، کنار هم قرار دادن و مقایسه است. در این مطالعه، مقایسه تطبیقی نظام ارزشیابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مدارس ایران با چهار نظام برجسته آموزش و پرورش در دنیا به ترتیب ایالات متحده آمریکا، انگلستان، سوئیس و ژاپن صورت گرفت. با توجه به گستردگی جامعه آماری، نمونه پژوهش براساس تکنیک نمونه‌گیری هدف از نظام‌های آموزش عالی که دارای ساز و کاری برای سنجش و پذیرش دانش‌آموزان از دو بعد روشی و سازمانی اجرایی بود، انتخاب شد. جمع‌آوری داده‌ها به روش اسنادی بوده و با استفاده از مقالات کمی و کیفی (فارسی و انگلیسی)، کتب، نشریات، گزارش‌های بین‌المللی، پروژه‌های دانشگاهی و اسناد دولتی مورد بررسی قرار گرفت. برای دسترسی به منابع معتبر در زمینه مسأله مورد بررسی، کلیدواژه‌های ارزشیابی کیفی توصیفی^۲ و آسیب‌شناسی آن، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی آموزشی، دوره تحصیلی ابتدایی جستجو گردید. همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی از جمله SID، Magiran، Noormags، Irandoc، Google Scholar، Springer و سایت‌ها و نشریات معتبر ایرانی و خارجی مورد استفاده قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد تجمعی استفاده شد. تحلیل محتوای تجمعی دارای پنج مرحله اساسی است که عبارتند از: جمع‌آوری داده‌های کیفی؛ سازماندهی و اتصال به داده‌های کیفی؛ کدگذاری داده‌های کیفی؛ تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی برای بیش؛ گزارش در مورد بیش‌های به دست آمده از تحلیل داده‌ها، که این پنج مرحله در مقاله به صورت عملی انجام گردید. ابتدا مقالات مورد نظر جمع‌آوری گردید و مورد بررسی اولیه قرار گرفت، پس از سازماندهی و منسجم سازی مقالات برای تجزیه و تحلیل نظام‌مند وارد مرحله کدگذاری و تحلیل محتوا گردید، به گونه‌ای که بتوان مضامین موجود در داده‌ها و روابط بین آنها را شناسایی نمود و سپس نتایج در قالب مقایسه کشورها

1. Bereday

2. Descriptive qualitative evaluation

براساس دو شاخص ویژگی‌های آموزشی و ماهیت ارزشیابی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ارائه گردیده است.

با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، اعتبارسنجی یافته‌ها بر اساس معیارهای ویژه‌ای انجام می‌شود که جایگزین مفاهیم روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی هستند. از مهم‌ترین چارچوب‌های اعتبارسنجی در پژوهش‌های کیفی، معیارهای چهارگانه گوبا و لینکلن^۱ (۱۹۸۲) است که شامل این موارد می‌باشد: *قابلیت اعتبار*: این معیار معادل روایی در پژوهش‌های کمی است و به میزان اطمینان از صحت و واقع‌نمایی یافته‌ها برای شرکت‌کنندگان پژوهش اشاره دارد. در این پژوهش، برای افزایش اعتبار، از مثلث‌سازی داده‌ها (استفاده از منابع متنوع و روش‌های مختلف جمع‌آوری داده) بهره گرفته شده است. همچنین بازمینی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان و تیم پژوهش برای تأیید صحت تفسیرها انجام شده است. *قابلیت انتقال*: این معیار معادل تعمیم‌پذیری در پژوهش‌های کمی است و به امکان کاربرد یافته‌ها در زمینه‌ها و شرایط مشابه اشاره دارد. ارائه توصیف دقیق و جامع از زمینه پژوهش، نظام‌های آموزشی و شاخص‌های تحلیل، امکان قضاوت درباره انتقال‌پذیری نتایج را فراهم می‌کند. *قابلیت اطمینان*: این معیار معادل پایایی است و به ثبات و تکرارپذیری داده‌ها و نتایج در شرایط مشابه اشاره دارد. در پژوهش حاضر، مستندسازی دقیق مراحل جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و ثبت فرآیند کدگذاری، به تضمین قابلیت اطمینان کمک کرده است. *قابلیت تأیید*: این معیار به میزان عینیت یافته‌ها و پرهیز از سوگیری پژوهشگر اشاره دارد. استفاده از اسناد معتبر، ثبت دقیق تصمیمات پژوهشی و بازمینی نتایج توسط افراد مستقل، از جمله روش‌های به کار رفته برای افزایش تأییدپذیری است.

در نهایت، این چارچوب‌ها و روش‌ها تضمین می‌کنند که یافته‌های پژوهش کیفی حاضر از نظر کیفیت، دقت و قابلیت اعتماد در سطح قابل قبولی قرار داشت و می‌توانند به‌عنوان مبنایی معتبر برای تحلیل تطبیقی نظام‌های ارزشیابی دانش‌آموزان ابتدایی مورد استفاده قرار گیرند.

یافته‌ها

کشورهای برتر دنیا برحسب بهترین نظام‌های آموزشی با استفاده از مدل بردی در مطالعات تطبیقی که شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه می‌باشد، این مراحل در ادامه ارائه می‌گردد.

مرحله توصیف

فرآیند ارزشیابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در مدارس ایران: نظام ارزشیابی کیفی - توصیفی در مقطع ابتدایی ایران از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۴ با هدف ایجاد تغییرات اساسی در نظام ارزشیابی موجود و در نظر گرفتن رویکردهای نوین در فرآیند یاددهی - یادگیری و روش‌های مؤثر ارزشیابی دانش‌آموزان، با توجه به شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس ابتدایی اجرا شد و این طرح براساس مصوبه ۷۶۹ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۸۷/۰۴/۱۸ پس از یک دوره اجرای آزمایشی از سال ۱۳۸۹-۱۳۹۰ در کلیه مدارس ابتدایی کشور در حال اجراست (مرتضوی و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس تصمیم سازمان آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ارزشیابی وضعیت تحصیلی و درسی دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی، از چندین سال پیش به روش توصیفی صورت می‌پذیرد. هدف اصلی از این طرح، معطوف کردن توجه دانش‌آموزان به پیشرفت درسی و عدم ملاک قرار دادن نمره عددی است. نمره امتحانات نوبت اول و نوبت دوم دوره‌های ابتدایی میانگینی از نمره امتحان پایانی و نمره ارزشیابی مستمر همان نوبت است که بجز وضعیت درسی دانش‌آموز، به موارد دیگری همچون رفتار، اخلاق، رعایت اصول بهداشت و نظافت شخصی، کیفیت حضور و غیاب و رعایت مقررات مدرسه توسط دانش‌آموز نیز توجه می‌شود تا در نهایت نمره توصیفی برای او در کارنامه درج شود. نمرات ارزشیابی توصیفی شامل نمره‌های خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به آموزش و تلاش بیشتر است که نمره خیلی خوب به معنای بهترین نمره است که بازه نمره‌های ۱۷ تا ۲۰ را شامل می‌شود. نمره خوب نیز از نمره ۱۵ تا ۱۷ است و نمره قابل قبول به معنای نمره قبولی می‌باشد اما نمره نیاز به آموزش و تلاش بیشتر، به معنای کسب نمره پایین‌تر از نمره قبولی است و برای دانش‌آموز، آموزش‌های جبرانی برگزار می‌شود.

ارزشیابی توصیفی، شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی - تربیتی است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از ابزارها و روش‌های

مناسب مانند کارپوشه، آزمون‌ها (با تأکید بر آزمون‌های عملکردی) و مشاهدات در طول فرآیند یاددهی - یادگیری به دست می‌آید تا براساس آن بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به یادگیری و یاددهی بهتر در فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا حاصل آید (عطاریا و همکاران، ۱۴۰۲؛ محمودی و همکاران، ۱۳۹۵). در کتاب راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی در راستای اجرای ماده هفت دستورالعمل ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزان ابتدایی مصوبه جلسه ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش که مقرر کرده است جزوه راهنمای ارزشیابی توصیفی توسط معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ارائه شود؛ مجموعه‌ای از راهنمایی‌ها برای مجریان طرح ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم و سوم دبستان تهیه و تدوین شده است. این راهنما که در طول اجرای سه ساله آزمایشی طرح هر سال نسخه جدیدتری یافته است؛ صرفاً توسط دکتر محمد حسنی با همکاری معاونت آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش ارائه و در اختیار مجریان طرح قرار گرفته است در این راهنما به اهداف اساسی، ویژگی‌ها و چگونگی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی اشاره شده است. دکتر حسنی در ابتدای این راهنما نوشته است: مشخصاً بعد از مصوبات ۶۷۴ مورخ ۸۱/۲/۵ و ۶۷۹ مورخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ شورای عالی آموزش و پرورش مبنی بر تهیه طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی توسط دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی تهیه و به اجرای آزمایشی گذاشته شد. اهداف اساسی این طرح به این شرح است: بهبود کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری؛ فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست‌گرایی؛ تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید بر محتوای کتاب‌ها؛ فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان؛ افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری یا کاهش فشارهای روانی ناشی از نظام ارزشیابی موجود. در راستای تحقق این اهداف، ادعا شده است ارزشیابی توصیفی در پنج محور در نظام ارزشیابی تغییر و تحول ایجاد نموده است که بسیاری از مشکلات و کاستی‌های ارزشیابی را برطرف می‌نماید. همچنین ادعا شده است که این تغییرات با تحولات جهانی در این حوزه، همزمان و همسو است (طاهرپور کلانتری و میرزامحمدی، ۱۴۰۰).

ایالات متحده آمریکا: در سیستم آموزشی ابتدایی آمریکا، کودکان با شروع از پایه K که معادل مهد کودک است، تحصیلات خود را آغاز می‌کنند و سپس از پایه ۱ تا پایه ۵ ادامه می‌دهند. مدرسه ابتدایی با سن حدوداً ۱۰ سالگی به پایان می‌رسد. دوره مدرسه ابتدایی در آمریکا، به‌عنوان مرحله پایه آموزش، اساسی‌ترین دوره تحصیلی است که کودکان در آن مهارت‌ها و دانش‌های ضروری را برای یادگیری آینده یاد می‌گیرند و توانایی‌های فکری، اجتماعی و عاطفی آنها را شکل می‌دهد. در مدرسه ابتدایی، کودکان مختلفی با یک معلم در یک کلاس، درس‌های مختلف را یاد می‌گیرند که شامل توسعه مهارت‌های نوشتاری و ریاضی، خواندن، تفکر انتقادی و حل مسأله است. پیش‌دبستانی در آمریکا اجباری نیست، اما مهد کودک الزامی است و هر ایالت برنامه‌زمانی و دروس الزامی خود را دارد. نمره‌دهی در بیشتر مدارس، از سال دوم شروع می‌شود و در ابتدا از سیستم ساده ESNU که شامل نمرات عالی^۲، رضایت‌بخش^۳، نیاز به بهبود^۴ و نارضایت‌کننده^۵ است، استفاده می‌شود. سپس معمولاً مقیاس نمره‌دهی استاندارد از A تا F یا یک سیستم نمره‌دهی جدید معرفی می‌شود. هر شش ماه آزمون‌های استاندارد برای پیگیری پیشرفت دانش‌آموز و عملکرد کلی مدرسه در هر درس برگزار می‌شود و معلمان می‌توانند از سایر روش‌های ارزیابی عملکرد استفاده کنند. در ایالات متحده، هیچ آزمون پایانی در پایان دوره ابتدایی برگزار نمی‌شود (ویلیام و سکی و همکاران، ۲۰۱۱). در آمریکا هیچ سیستم نمره‌دهی ملی اجباری وجود ندارد. به همین دلیل، تفاوت قابل توجهی بین سیستم‌های نمره‌دهی مدارس مختلف در این کشور وجود دارد، هرچند بیشتر آنها از سیستم ۱۰۰ نمره‌ای استفاده می‌کنند. با این حال، باید توجه داشت که بسیاری از مؤسسات نیز از نشانه‌های مثبت و منفی یا محدوده‌های عددی متفاوتی، از جمله حداقل نمره قبولی متفاوت، استفاده می‌کنند. یک نمونه از سیستم نمره‌دهی به شرح جدول ۱ می‌باشد.

-
1. Elementary school
 2. Excellent
 3. Satisfactory
 4. Needs improvement
 5. Unsatisfactory

جدول ۱. سیستم نمره‌دهی در ارزیابی عملکردی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در ایالات متحده آمریکا

| نمره حرفی | توصیفی مختصر و شفاف از عملکرد | محدوده عددی |
|-----------|-------------------------------|-------------|
| A | عالی (Excellent) | ۹۰-۱۰۰ |
| B | خوب (Good) | ۸۰-۸۹ |
| C | نسبتاً خوب (Fair) | ۷۰-۷۹ |
| D | ضعیف (Poor) | ۶۰-۶۹ |
| F | مردود (Failure) | زیر ۶۰ |

انگلستان: سیستم آموزشی انگلستان منحصر به فرد است، منحصر به فردترین ویژگی آن در مقایسه با سیستم‌های درجه‌بندی سنتی این است که هدف آن مشخص‌تر بودن در توصیف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. همان‌طور که سیستم نمره‌دهی توسط مؤسسات آموزشی اعمال می‌شود. با این حال، شهرت آموزش عالی بریتانیا تا حد زیادی به چنین آموزش و سیستم درجه‌بندی کارآمد نسبت داده می‌شود. به همین دلیل بسیاری از کشورهای خارجی سیستم آموزشی و درجه‌بندی انگلستان را یا کامل یا با تغییرات جزئی پذیرفته‌اند. آموزش اجباری در انگلستان به چهار مرحله اصلی تقسیم می‌شود. در پایان هر مرحله کلیدی، دانش‌آموزان در آزمون‌های مختلف شرکت کردند و پیشرفت تحصیلی آنها با سطوح برنامه درسی ملی ارزیابی می‌شود. سیستم ارزشیابی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی در نظام آموزشی جدید انگلستان براساس نمره نبوده و طبق گفته‌های معلم دانش‌آموزان ارزیابی می‌شوند. از آنجایی که ثابت شده است که ابزار کارآمدی برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان است، بسیاری از کشورهای خارجی مانند کانادا، استرالیا و هند در برخی موارد از سیستم نمره‌دهی یکسانی با تغییرات کوچک برای تناسب با بافت آموزشی محلی خود استفاده می‌کنند.

جدول ۲. سیستم نمره‌دهی در ارزیابی عملکردی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در انگلستان

| رتبه کلاس | درجه تعریف | درصد امتیاز | درجه نمره |
|-----------|--------------|-------------|-----------|
| مدرک پایه | مدرک افتخاری | ۷۰٪ - ۱۰۰٪ | A |
| متمایز | اول | | |
| شایستگی | بیشتر از دوم | ۶۰٪ - ۶۹٪ | B |
| عبور | کمتر از دوم | ۵۰٪ - ۵۹٪ | C |
| | سوم | ۴۰٪ - ۴۹٪ | D |
| شکست | شکست | ۳۰٪ - ۳۹٪ | E |
| | شکست | ۰ - ۲۹٪ | F |

سوئیس: مدارس ابتدایی، آموزش ابتدایی را برای گروه سنی ۶-۱۲ سال ارائه می‌دهند. مدت برنامه‌ها در آموزش ابتدایی ۴ تا ۶ سال است، این مدت ممکن است از کانتون^۱ (تقسیمات کشوری) به کانتون متفاوت باشد. تحصیل به صورت اجباری و دسترسی به آن به صورت آزاد است (رستمی و همکاران، ۱۳۹۸). در ۲۰ منطقه سوئیس آموزش ابتدایی ۶ سال، در چهار منطقه ۵ سال و در دو منطقه ۴ سال طول می‌کشد. میانگین سن کودکان در پایان آموزش ابتدایی خود ۱۲ سال و هفت ماه است. ساختار آموزش ابتدایی در سراسر سوئیس یکسان است. به استثنای کلاس‌های خاص جبرانی، هیچ مدل و تفاوتی به چشم نمی‌خورد. آموزش ابتدایی برای کلیه کودکان از جمله کودکان خارجی اجباری و رایگان است. سوای چند استثناء در مدارس ابتدایی هیچ‌گونه گروه‌بندی وجود ندارد. بزرگی مدارس ابتدایی، از مدارس یک کلاس در روستاهای دورافتاده تا مدارس شهرهای بزرگ با چند صد دانش‌آموز متغیر است. برخی از کلاس‌های مدارس ابتدایی زیرمجموعه ای از دانش‌سرای تربیت معلم است. ساختمان مدرسه ابتدایی غالباً بخشی از مجتمع مدرسه است که کودکان و یا دبیرستان مقدماتی را در برمی‌گیرد. در سراسر سوئیس سال اول مدرسه ابتدایی به‌طور متوسط، هر روز ۴ ساعت و هر هفته ۲۰ جلسه را شامل می‌شود. اما در سال ۵ تا ۶ کودکان در هر روز ۵ ساعت و هر هفته ۳۴ تا ۳۶ جلسه درس دارند.

کودکان معمولاً ظهر به خانه می‌روند اگر محل زندگی آنان از مدرسه خیلی دور باشد. شهرداری مربوطه، تغذیه مدرسه‌ای را سامان داده و بر آن نظارت خواهد کرد. طی چند سال گذشته، کودکان

1. Canton

بوژه در مناطق شهری تمایل بیشتری به صرف نهار در مدرسه داشته‌اند. برنامه‌های آموزشی برنامه‌درسی توسط مقامات منطقه‌ای تعیین می‌شود. در برخی از بخش‌های سوئیس برنامه درسی مشترکی پذیرفته شده است. هر منطقه برای دروس جداگانه‌ای یا مجموعه‌ای از دروس، برنامه‌های خاص خود را دارد که به موجب آن برنامه سالیانه تدوین می‌گردد. عنصر اصلی، اهداف برنامه است کادر آموزشی محتوای برنامه درسی زبان‌های خارجی و برخی وجوه زبان مادری از استقلال زیادی برخوردار است. آزادی انتخاب در روش‌های تدریس از طریق اهداف مقرر تضمین می‌شود. در مقطع ابتدایی معلم کلاس کلیه دروس را تدریس می‌کند، اما می‌تواند از یاری معلمان متخصص نیز برخوردار شود. تدریس پاره وقت یا شغل شراکتی در بسیاری از مناطق میسر است. هر منطقه از اختیار کامل برای تعیین مطالب آموزشی اختیاری یا اجباری برخوردار است. این مطالب توسط خود منطقه یا در همکاری با دیگر مناطق تدوین می‌شود و می‌تواند مشترکاً با دیگر مقامات درون یک ناحیه تنظیم گردد. ارزیابی تحصیلی در بیشتر مناطق ارزیابی کادر تحصیلی با استفاده از نظام نمرات اعمال می‌شود. دانش‌آموزان سه بار در سال کارنامه‌ای دریافت می‌کنند که نمره هر درس را دارد. معدل پایان سال تحصیلی مدارک ارتقاء موقتی یا دائمی دانش‌آموز به کلاس بالاتر است. در این نظام تصمیم به ارتقاء دانش‌آموزان بر مبنای نتایج امتحانات آخر سال صورت نمی‌گیرد بلکه بر حسب ارزیابی عملکردها در خلال سال انجام می‌شود. طی سال‌های پیشین، بسیاری از مناطق نظام نمرات را در چند سال نخست مدرسه ابتدایی منسوخ کردند. در عوض در سال‌های نخستین کارنامه‌های ادواری و جلسات ارزیابی وجود دارد. در تمام مناطق مقرراتی هست که تجدید دوره دانش‌آموز را میسر می‌کند. این مقررات به طرق مختلفی اعمال می‌شود. اگر پس از تجدید دوره موفقیت دانش‌آموزی کم شود، غالباً مقرر می‌گردد که دانش‌آموز به یک کلاس خاص منتقل شود. این تصمیم توسط والدین در معیت معلم، بازرس و دایره روان‌شناسی مدرسه اتخاذ می‌شود. با این همه گرایش کنونی به سوی جذب کودکان کندتر در کلاس‌های طبیعی متمایل است.

ژاپن: در نظام آموزشی ژاپن، به‌طور رسمی، هیچ ارزشیابی خارجی وجود ندارد. ارزشیابی محلی برای دادن بازخورد به مدارس و کمک به آنها در انجام وظایفشان، وجود دارد. ارزشیابی‌های کلاسی، به‌منظور پرورش دانش‌آموزان و توسعه تدریس انجام می‌شود. در ارزشیابی‌های کلاسی، ثبت نتایج یادگیری در هر موضوع درسی به سه صورت: سنجش با ملاک مطلق، سنجش با ملاک

نسبی و سنجش ویژگی‌های فردی دانش‌آموز انجام می‌شود. توصیف چگونگی این سنجش‌ها بدین شرح است: آموخته‌های مربوط به موضوع‌های درسی که با ملاک مطلق (آنچه که باید آموخته شود)، ملاکی که هر سال برای هر پایه تحصیلی تعیین می‌شود، مورد سنجش قرار می‌گیرد. این سنجش چهار بار از سن پنج تا شانزده سال با توجه به هدف‌های هر یک از سطوح چهارگانه صورت می‌گیرد؛ ارزشیابی به شیوه مقایسه‌ای و استفاده از ملاک نسبی؛ نظر معلم با استفاده از شیوه مشخص؛ در این روش عقاید و نظرهای معلم در مورد توانایی‌ها و ویژگی‌های خاص دانش‌آموز ثبت می‌شود. نظام نوین ارزشیابی به ارزش‌علاق و استعدادها دانش‌آموزان برای یادگیری و مطالعه، تفکر، تمرین، انجام کار و داشتن احساسی از قضاوت در مورد خود، ارجح می‌نهد. برای انجام امور مربوط به ارزشیابی، معلمان فعالیت‌های دانش‌آموزان را زیر نظر می‌گیرند، تمرین‌ها و کارهای آنان را مشاهده و نتایج آزمون‌های درسی آنها را بررسی می‌کنند. از سوی دیگر، هر مدرسه نتایج کار دانش‌آموزان را یا به منزل آنها برای اولیا می‌فرستد و یا در یک جلسه حضوری به اطلاع آنان می‌رساند. نهایت براساس ارزشیابی که به عمل آمده، هر مدرسه برنامه جبرانی و راهنمایی خاص خود را تنظیم می‌کند. این برنامه باید به کمیسیون و یا هیأت آموزشی مدرسه ارائه شود. با این ایده نو درباره توانایی یادگیری، تمام مدارس در سراسر کشور ژاپن می‌توانند در جهت‌های مختلف؛ از راهنمایی فرد دانش‌آموز گرفته تا تقویت تجربه‌های یادگیری رشد یابنده و یا ارائه وظایف مختلف مانند حل مسأله، مشارکت فعال و تدریس گروهی موجبات ارتقای سطح آموزش را فراهم می‌کنند. روش‌هایی که معلمان در مدارس ژاپنی در ارزشیابی به کار می‌برند، به گونه‌ای است که این معلمان را از سایر معلمان در کشورهای دیگر متمایز می‌کند. ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی و ضوابط اجرایی آموزش و پرورش در ژاپن، به‌طور مستمر انجام می‌گیرد، ولی امتحان‌های مرسوم برای ارزشیابی کار دانش‌آموز به‌عنوان شرط لازم عبور از یک پایه به پایه بالاتر وجود ندارد. هر معلم بنابر شیوه‌هایی که به این منظور به کار می‌برد، نتایجی به دست می‌آورد که آن را در پرونده تحصیلی دانش‌آموز ثبت می‌کند. پرونده تحصیلی هر دانش‌آموز شامل نظرات معلم، مشاوران و راهنمایان تحصیلی مدرسه است و میزان درس‌های گذرانده و فعالیت‌های اجتماعی دانش‌آموز در آن ثبت می‌شود (کاشانی بیرگانی و همکاران، ۱۴۰۲).

بازتاب مناسب فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس و خودارزشیابی آنان، مهمترین نقش را در ارزشیابی آموزشی دارد. معلمان در پایان کلاس درس، زمانی را برای دریافت بازخورد، ارزیابی و نظر دانش‌آموزان نسبت به کلاس اختصاص می‌دهند. در پایان این کلاس دانش‌آموزان به صورت انفرادی، عینی و آشکار نظر خود را نسبت به فعالیت‌های کلاس درس در دفترچه‌های یادداشت خود می‌نویسند. این یادداشت‌ها پس از کلاس و در پایان یک روز کاری معلم نوشته شده و منبع مهمی برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی به صورت روزانه و یا هفتگی معلم محسوب می‌شود (لستاری و همکاران، ۲۰۱۹). مجموعه اطلاعات به دست آمده از این طریق، معلمان را کمک می‌کند تا نه تنها به ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی کلاس‌های خود بپردازند، بلکه امکان ارزیابی از فعالیت‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز فراهم می‌سازد. در ضمن معلمان با طرح پرسش‌های انتقادی از دانش‌آموزان می‌خواهند تا آنچه را که برای بهبود فعالیت‌های آموزشی کلاس لازم است، بنویسند.

در مدارس ابتدایی ژاپن ارتقاء از یک پایه به پایه بالاتر و فارغ‌التحصیل شدن دانش‌آموزان کاملاً بر اساس آزمون‌های داخلی و دیگر سنجش‌ها صورت می‌گیرد. هیچ آزمون خارجی در این دوره به دانش‌آموزان ارائه نمی‌شود و به طور قانونی دانش‌آموزان می‌توانند به پایه بالاتر ارتقاء یابند. در صورتی دانش‌آموزان به پایه بالاتر وارد نمی‌شوند که بیش از نیمی از ایام سال تحصیلی را در مدرسه حضور نداشته باشند و یا عملکرد آنان در موضوع‌های درسی رضایت‌بخش نباشد و یا بدرفتاری داشته باشند (یمناکا و سوزوکی، ۲۰۲۰).

در کشور ژاپن ارزشیابی به صورت مستمر و تکوینی به عمل می‌آید. علاوه بر آن بر خودارزشیابی دانش‌آموزان تأکید ویژه می‌شود. اهداف مورد نظر در نظام ارزشیابی ژاپن عبارتند از: آگاهی از وضعیت جسمانی و پیشرفت‌های آموزشی؛ بررسی کارایی و مفید بودن نظام یاددهی-یادگیری؛ سنجش توانایی‌ها و قابلیت‌های دانش‌آموزان؛ جمع‌آوری اطلاعات در مورد موفقیت‌های تحصیلی رشد و توسعه دانش‌آموزان به منظور ارایه بازخورد لازم، ارزشیابی به عنوان ارتقای سطح آموزش و طبقه‌بندی دانش‌آموزان از نظر توان علمی و یادگیری. در ژاپن از چهار نوع ارزشیابی ورودی، تکوینی، پایانی و هماهنگ استفاده می‌شود. در آموزش علوم تجربی به ارزشیابی‌های هماهنگ و مستمر (با تأکید بر ارزشیابی تکوینی) اهمیت ویژه‌ای داده شده است. بیشتر آزمون‌ها و ارزشیابی‌ها

به صورت کتبی، شفاهی و عملی انجام می‌گیرند. در این ارزشیابی‌ها به هر سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی توجه ویژه‌ای می‌شود.

در سال‌های اخیر نظام ارزشیابی ژاپن دچار تحول شده و با انجام اصلاحاتی از نوآوری‌ها و شیوه‌های مطلوب ارزشیابی استفاده وسیعی به عمل آمده است. برخی از نوآوری‌های نظام ارزشیابی ژاپن عبارتند از: حذف امتحان پایانی؛ استفاده از ارزشیابی به‌عنوان اهرم بازخورد؛ توجه به تفاوت‌های فردی و سنجش آن از طریق نظر معلم؛ تهیه پرونده تحصیلی برای هر دانش‌آموز شامل نظرات معلم، مشاوران و راهنمایان تحصیلی، میزان درس‌های گذرانده شده و فعالیت‌های اجتماعی؛ خودارزشیابی و بازتاب فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان در گروه؛ طرح پرسش‌های انتقادی از دانش‌آموزان به منظور بهبود فعالیت‌های آموزشی؛ استفاده از مشاهده رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس (یوشیدا و همکاران، ۲۰۲۳).

مرحله تفسیر و همجواری

جدول ۳. چهارچوب ویژگی‌های نظام آموزشی و ماهیت ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی

| کشور | ویژگی‌های آموزشی | ماهیت ارزشیابی |
|-------|--|--|
| ایران | وزارت آموزش و پرورش ایران مسؤلیت امور آموزشی کودکان و نوجوانان (معمولاً ۶ تا ۱۸ سالگی) و نیز تربیت معلم را عهده‌دار است. در کشور ایران این وزارتخانه از سال ۱۳۴۳ که از وزارت فرهنگ منتزع گردید مسؤلیت آموزش عالی (دانشگاه‌ها) را نیز عهده‌دار بوده است؛ اما پس از تشکیل وزارت علوم، برای اداره امور دانشگاه‌ها و امور پژوهشی در سطوح عالی، وزارت آموزش و پرورش وظیفه آموزش رایگان همه افراد در مقاطع پیش‌دبستان، دبستان، دوره اول متوسطه، دوره دوم متوسطه بر عهده دارد. دارای جداسازی جنسیتی از پایین‌ترین مقطع است و آموزش آن، مفاهیم مذهبی (دین رسمی کشور) را به همراه دارد. | در برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۲)، ارزشیابی در دوره ابتدایی به صورت کیفی در قالب ارزشیابی تشخیصی (ورودی) تکوینی (مستمر) و تراکمی (پایانی) انجام می‌شود. تکوینی یا رشدی: رشد مستمر دانش‌آموز با تأکید بر خودارزشیابی که تصویر روشن و جامعی از وضعیت موجود ارائه می‌دهد. فاصله او از موقعیت بعدی و نحوه اصلاح آن با توجه به ظرفیت و نیازش. تشخیصی: به منظور تعیین میزان فهم/ سوء تفاهم یا تمهیدات علمی برای حل مشکلات مفهومی و مهارتی دانش‌آموزان و کمک به رشد یادگیری. فشرده سازی یا تجمعی: یک آزمون سنتی است که یک یا چندبار در طول ترم یا سال تحصیلی برای سنجش دانش فراگیران و شناسایی درک آنها انجام می‌شود. |

جدول ۳. چهارچوب ویژگی‌های نظام آموزشی و ماهیت ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی

| کشور | ویژگی‌های آموزشی | ماهیت ارزشیابی |
|---------------------------|---|--|
| ایالات متحده آمریکا | کنترل و اداره مدارس ایالات متحده آمریکا اصولاً مبتنی بر سیاست آموزش و پرورش ایالتی است یکی از ویژگی‌های قابل توجه تعلیم و تربیت در ایالات متحده، متمرکز نبودن آن باشد. در ایالات متحده، مدارس در حیطه مسؤولیت‌های محلی و ایالتی بوده و خواهد بود و برخلاف غالب کشورهای دیگر نظام تعلیم و تربیت یا برنامه تحصیلی یکسانی در سراسر کشور یافت نمی‌شود. به غیر از معدودی استثنا در مورد دانشکده‌های افسری و مدارس مربوط به بومیان. دولت فدرال برنامه درسی واحدی را در سطح کشور تأیید و اجرا نمی‌کند. | کلاس‌ها با در نظر گرفتن توانایی‌های کودکان تکمیل می‌شود. قبل از آن، از بچه‌ها آزمایش می‌شود. اما تمام آزمون‌ها بیشتر با هدف شناسایی سطح آمادگی برای مدرسه نیست، بلکه برای آشکار کردن تمایلات طبیعی کودک و IQ او انجام می‌شود. پس از آزمون، دانش‌آموزان به سه کلاس تقسیم می‌شوند: «الف» - کودکان با استعداد، «ب» - عادی، «ج» - ناتوان. با کودکان تیزهوش از مدرسه ابتدایی، آنها با شدت بیشتری کار می‌کنند و آنها را به سمت تحصیلات عالی بیشتر سوق می‌دهند. کل فرآیند پنج سال طول می‌کشد. |
| انگلستان | نظارت بر سیستم آموزش و پرورش انگلستان توسط اداره کل آموزش و پرورش بریتانیا صورت می‌گیرد. اداره‌ای که بر نظام آموزشی ولز و اسکاتلند نیز نظارت می‌کند. در این میان مقامات محلی انگلستان، مسؤول اجرای سیاست‌های آموزش عمومی هستند. | مدارس دولتی در انگلستان از برنامه درسی ملی پیروی می‌کنند که شامل پذیرش در سال اول و دوم تا سال ششم است. زمینه‌های یادگیری گسترده است و شامل سواد خواندن و نوشتن، ریاضی، هنر، فناوری و علوم انسانی است. |
| | آموزش ابتدایی در کشور انگلستان مرحله کلیدی ۱ (رده‌های سنی ۵ تا ۷ سال) و مرحله کلیدی ۲ (رده‌های سنی ۷ تا ۱۲ سال) را شامل می‌گردد. | والدین باید از چهار ارزیابی کلیدی آگاه باشند. اول، وقتی دانش‌آموزان پذیرفته می‌شوند، معلمان یک ارزیابی پایه از آنان می‌گیرند. پس از آن، در پایان |

جدول ۳. چهارچوب ویژگی‌های نظام آموزشی و ماهیت ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی

| کشور | ویژگی‌های آموزشی | ماهیت ارزشیابی |
|-------|--|--|
| | اغلب مراکز آموزش ابتدایی کشور انگلستان از محل بودجه عمومی (دولتی) تأمین اعتبار گردیده و توسط نهادهای محلی آموزش و پرورش اداره و نظارت می‌گردند. مسؤلیت اجرا و نظارت بر خط مشی پذیرش دانش‌آموزان مقطع آموزش ابتدایی برعهده نهادهای محلی آموزش و پرورش و هیأت مدیره مدارس ابتدایی کشور می‌باشد. | سال اول، آنها یک تست غربالگری صوتی ^۱ می‌گیرند. کودکان همچنین در پایان سال‌های دوم و ششم با هدف ارزیابی پیشرفت تحصیلی باید در آزمون‌های مرحله کلیدی و ارزیابی شرکت کنند. |
| سوئیس | سوئیس دارای ۲۶ کانتون است که استقلال بسیار زیادی از یکدیگر دارند و به تبع این استقلال، سیستم آموزشی کشور هم کاملاً توزیع شده است و هر کانتون مقررات و ویژگی‌های خاصی دارد. به‌طور کلی ساختار سیستم آموزشی در تمامی ایالت‌های کشور سوئیس به‌صورت یکسان است. کشور سوئیس فاقد وزارت آموزش و پرورش می‌باشد و تعلیم تربیت عمومی در هر ایالت برعهده همان ایالت است، در همین راستا ساختار و سازماندهی آموزشی در هر ایالت متفاوت است و تمام این آموزش‌ها توسط مؤسسه‌ای به نام مؤسسه تکنولوژی فدرال زیر نظر دولت مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. | مدارس این کشور به‌طور سالانه کارت‌های گزارشی برای دانش‌آموزان صادر می‌گردد که وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان را بیان می‌نماید. همچنین این مدارس در پایان هر ترم تحصیلی از دانش‌آموزان آزمون‌های درس جاری را اخذ می‌نمایند. میانگین و معدل دانش‌آموزان تعیین‌کننده ورود دانش‌آموزان به کلاس‌های بالاتر می‌باشد. |
| سوئیس | سوئیس مزایای منحصر به فردی را تقدیم می‌کند. کیفیت مشهود سیستم تحصیلاتی، ثبات سیاسی، امنیت، کار آمدی، محیط پاک و جامعه بین‌المللی سوئیس، موقعیت مرکزی آن، ثروت، چندزبانگی و حضور تعداد زیادی از سازمان‌های بین‌المللی در میان کشورهای عضو اتحادیه اروپایی کم نظیر است. از آنجائی که برخی از مدارس خصوصی سوئیس از ۵۰ کشور مختلف دانش‌آموز دارند، مطالعات آنها را با دانش‌آموزان دیگر از سراسر دنیا هدایت می‌کند. | ارزیابی در بیشتر مناطق سوئیس با استفاده از نظام نمرات اعمال می‌شود. دانش‌آموزان سه بار در سال کارنامه دریافت می‌کنند. نمره در هر درس درج می‌گردد و معدل پایان سال تحصیلی دلیلی بر ارتقاء تحصیلی به پایه بالاتر می‌باشد. طی سال‌های پیشین، بسیاری از مناطق نظام نمرات را در چند سال نخست مدرسه ابتدایی منسوخ کردند. در عوض در سال‌های نخستین کارنامه‌های ادواری و جلسات ارزیابی وجود دارد. در تمام مناطق مقرراتی هست که تجدید دوره دانش‌آموز را میسر می‌کند. این مقررات به طرق مختلفی اعمال می‌شود. اگر پس از تجدید دوربخت موفقیت دانش‌آموزی کم شود، غالباً مقرر می‌گردد که دانش‌آموز به یک کلاس خاص منتقل شود. این تصمیم توسط والدین در معیت معلم، بازرس و دایره روان‌شناسی مدرسه اتخاذ می‌شود. با این همه گرایش |

جدول ۳. چهارچوب ویژگی‌های نظام آموزشی و ماهیت ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی

| کشور | ویژگی‌های آموزشی | ماهیت ارزشیابی |
|------|--|---|
| | همه این مزایا سوئیس را به یک مکان عالی برای تحصیل با کیفیت بالا تبدیل می‌کند که یک پایه قوی برای آینده هر دانش‌آموزی خواهد شد. یکی از جنبه‌های با ارزش تحصیل بین‌المللی هدایت جوانان به فهم مطلب است. روح سالم در بدن سالم نیز جنبه مهم دیگری است که کلیه مدارس سوئیس تسهیلات ویژه و فرصت‌های در زمینه اوقات فراغت، ورزش، هنر و مسافرت‌های فرهنگی در جهت نیل به آن فراهم می‌کنند. | کنونی به‌سوی جذب کودکان کندتر در کلاس‌های طبیعی متمایل است. |
| ژاپن | نحوه یادگیری به‌صورت یادگیری تلفیقی یا مطالعه تلفیقی که هر مدرسه با توجه به شرایط طبیعی، فرهنگی، جغرافیایی، آموزشی و اجتماعی باید محتوای لازم برای آموزش آن را به کمک خود دانش‌آموزان فراهم کند. روش تلفیقی در راستای ایجاد زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل آنهاست. به‌علاوه کوشش می‌کند تا به آنها بیاموزد چگونه فکر کنند. تصمیم بگیرند، اندیشه‌های خود را سازماندهی کنند، مهارت‌های یادگیری، پژوهش، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات را به‌دست آورند. در ارتباط با محیط اطراف خود بیاموزند و آموخته‌های خود را با جامعه و زندگی روزمره مرتبط کنند. ژاپنی‌ها در مقایسه با مردم دیگر کشورهای صنعتی، قوانین را کمتر نادیده می‌گیرند و این امر تا حدود زیادی ناشی از موفقیت آموزش و پرورش مدارس دوره ابتدایی در پرورش اجتماعی و اخلاقی و مهارت‌های زندگی کودکان است. مدارس ملزم به ارائه موضوعاتی نظیر تفاهم و ارتباطات بین‌المللی، مهارت‌های لازم زندگی در | در این کشور تقریباً همه معلمان از فعالیت‌های آموزشی خود در کلاس درس به‌طور منظم ارزشیابی می‌کنند. آنچه معلمان ژاپنی را در ارزشیابی آموزشی از دیگران متمایز می‌کند، روشی است که برای این مهم به کار می‌گیرند. خود اندیشی و بازخورد گروهی دانش‌آموزان از فرآیند یاددهی-یادگیری کلاس درس مهمترین نقش را در ارزشیابی آموزشی دارند. معلمان تقریباً در پایان بیشتر کلاس‌های درس، دقایقی را برای دریافت بازخورد، ارزیابی و نظر دانش‌آموزان نسبت به کلاس اختصاص می‌دهند. دانش‌آموزان با استفاده از این فرصت به‌صورت انفرادی، واقعی و آشکار نظر خود را درباره فعالیت‌های کلاس در دفترچه یادداشت خویش می‌نویسند. این یادداشت‌ها پس از کلاس و در پایان یک روز کاری معلم، منبع مهمی برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی به‌حساب می‌آیند و معمولاً مطالعه و بررسی آنها در هر روز و پس از اینکه دانش‌آموزان مدرسه را ترک می‌کنند، ساعتی از وقت معلم را به خود اختصاص می‌دهند. |

جدول ۳. چهارچوب ویژگی‌های نظام آموزشی و ماهیت ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی

| کشور | ویژگی‌های آموزشی | ماهیت ارزشیابی |
|------|---|---|
| | دنیای اطلاعات و ارتباطات، سواد فناوری | دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک یادگیری در |
| | اطلاعات، تفکر خلاق، مسائل محیط زیست، | کلاس نیز فعالیت‌های آموزشی روزانه و هفتگی خود |
| | بهداشت و ایمنی فردی و اجتماعی، مشارکت | را مورد بازبینی قرار می‌دهد و ضمن بیان بازتاب |
| | دانش‌آموزان در اداره مدرسه، یادگیری از طریق | گروهی از فعالیت‌های گروهی انجام شده، نظر خود |
| | شبکه مهارت‌های روابط انسانی، مشکلات فرهنگی | را به معلم می‌نویسند. |
| | و اجتماعی جامعه ژاپن و غیره را مورد توجه قرار | در برخی مدارس علاوه بر هر کلاس، روز مشخصی |
| | دهند. | مثلاً جمعه برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی |
| | آموزش در کشور ژاپن فرآیندی پیوسته و مستمر | مدرسه در یک هفته در نظر گرفته شده است. |
| | است. | گروه‌های آموزشی در هر کلاس موظف‌اند نظریات |
| | | خود را به‌طور آشکار در ارتباط با فعالیت‌های هفتگی |
| | | مدرسه جمع‌بندی کنند و به معلمان خود گزارش |
| | | دهند. |
| | | مجموعه اطلاعات به‌دست آمده از یادداشت‌ها و |
| | | گزارش‌های دانش‌آموزان در هر ساعت کلاس و در |
| | | پایان هر روز و هفته، نه تنها به معلمان کمک می‌کند |
| | | تا به ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی کلاس‌های خود |
| | | بپردازند، بلکه امکان ارزشیابی از فعالیت‌ها و پیشرفت |
| | | تحصیلی دانش‌آموزان را نیز فراهم می‌کند. این تنها |
| | | یکی از منابع ارزشیابی آموزشی است. |
| | | معلمان برای ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموزان، |
| | | ارزشیابی آنچه آموزش داده‌اند و نتایج احتمالی آن، |
| | | از سایر روش‌های معمول نیز استفاده می‌کنند. بررسی |
| | | آنچه در کلاس اتفاق افتاده، به میزان کیفیت فرآیند |
| | | یاددهی - یادگیری و روش‌های بهبود آن از جمله |
| | | مسئولیت‌های اصلی معلمان است که معمولاً در بیشتر |
| | | موارد با همیاری و مشارکت دانش‌آموزان می‌خواهند |
| | | آنچه را که برای بهبود فعالیت‌های آموزشی کلاس |
| | | لازم است، بنویسند. معلمان و دانش‌آموزان این کار |
| | | را به‌صورت مشارکتی انجام می‌دهند. |

جدول ۴. تفاوت‌ها و شباهت‌های ایران با چهار سیستم برجسته آموزش و پرورش دنیا در ارزشیابی توصیفی

مقطع ابتدایی

| کشور | تفاوت‌ها | شباهت‌ها |
|-------|--|--|
| ایران | <p>در این کشورها توجه بیشتر به روند حل مسأله توسط دانش‌آموزان به روشی که دوست دارند انجام می‌دهند تا دانش‌آموزان را مجبور به پاسخ‌گویی به سؤالات به همان روش نکنند. این اثبات می‌کند دولت‌ها از تخیل دانش‌آموزان به‌عنوان وسیله‌ای برای تسهیل فرآیند یادگیری استفاده می‌کند، در حالی که در ایران دانش‌آموزان در راستای دستورالعمل‌های مشخص و متدهای یکسان آموزش و در نهایت ارزشیابی می‌شوند.</p> <p>پیشرفت و شوق انگیز شدن آموزش در مقطع ابتدایی منوط به ابزار ارزشیابی از نوع کمی و کیفی نیست. پژوهش‌ها نشان داده است آموزش ابتدایی موفق برای مثال در ژاپن از سه منبع: احساس تعلق به مدرسه، پرورش کل شخصیت کودک و ارائه محتوای مناسب سرچشمه گرفته است. ژاپنی‌ها از سال ۲۰۰۲ با اتخاذ شعار «کم، زیاد است» حدود ۳۰ درصد محتوای آموزشی و ساعات آموزش مستقیم را در مدارس ابتدایی کاهش دادند تا فرصت‌های لازم را برای یادگیری تلفیقی و زندگی شوق‌انگیز در مدرسه فراهم آورند.</p> <p>معلمان در پایان کلاس درس، زمانی را برای دریافت بازخورد، ارزیابی و نظر دانش‌آموزان نسبت به کلاس اختصاص می‌دهند. در پایان این کلاس دانش‌آموزان به صورت انفرادی، عینی و آشکار نظر خود را نسبت به فعالیت‌های کلاس درس در دفترچه‌های یادداشت خود می‌نویسند. این یادداشت‌ها پس از کلاس و در پایان یک روز کاری معلم نوشته شده و منبع مهمی برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی به‌صورت روزانه و یا هفتگی معلم محسوب می‌شود. در صورتی که این روش مطلوب نظرسنجی که بسیار هم کارآمد و مؤثر است در ایران به هیچ وجه انجام نمی‌شود.</p> | <p>نظام ارزشیابی در اکثر سیستم‌های آموزش و پرورش دنیا بصورت کیفی-توصیفی می‌باشد که در ایران هم به‌همین صورت می‌باشد، و ارزشیابی کتبی منسوخ گردیده است.</p> <p>سیستم نمره‌دهی که در حال حاضر در مقطع ابتدایی انجام می‌شود، مشابه و همانند اکثر کشورهای دنیا از سیستم ساده: نمرات عالی (خیلی خوب)، رضایت‌بخش (خوب)، نیاز به بهبود (قابل قبول) نارضایت‌کننده (نیاز به تلاش بیشتر) استفاده می‌شود که در ایران هم سیستمی مشابه دارد.</p> <p>استفاده از ارزشیابی فصلی و شش ماهه در طول سال تحصیلی و عدم برگزاری آزمون پایانی در دوره ابتدایی و ارائه کارنامه‌های ادواری و جلسات ارزشیابی وجود دارد.</p> <p>ارزشیابی توسط معلم در کلاس انجام می‌گیرد و برای انجام امور مربوط به ارزشیابی، معلمان فعالیت‌های دانش‌آموزان را زیر نظر می‌گیرند، تمرین‌ها و کارهای آنان را مشاهده و نتایج آزمون‌های درسی آنها را بررسی می‌کنند.</p> |

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مؤثرترین و کارسازترین مجاری اصلاح نظام آموزش و پرورش تحلیل و نقد نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در سایه اهداف و آرمان‌های تصریح شده نظام آموزشی (برنامه درسی) است. ارزشیابی تحصیلی یکی از موضوعاتی است که از گذشته در بحث آموزش مطرح بوده و امروزه نیز همچنان دارای اهمیت است. ارزشیابی، مهمترین ابزار معلمان برای پایش عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان است. در آموزش و پرورش ایران نظام کنونی ارزشیابی از نظر ساختار اداری یک تشکیلات مستقل و کاملاً جدا از بخش برنامه‌ریزی درسی است. به همین جهت فرآیند ارزشیابی به منظور تحقق اهداف غایی آموزش و پرورش و همچنین به ثمر رساندن برنامه‌های درسی طراحی و اجرا نمی‌شود. بلکه بر عکس، تمامی فعالیت‌های آموزش و پرورش به اشکال مختلف در خدمت فرآیند ارزشیابی قرار دارند. این واقعیت به روشنی هر چه تمام‌تر در مدارس ایران قابل مشاهده است به طوری که «از همان آغاز سال تحصیلی تمام ارکان مدرسه نه با انگیزه یاددهی - یادگیری و به خصوص پرورش و تربیت بلکه به دلیل امتحان و موفقیت در آن فعالیت خود را شروع می‌کنند. این فرهنگ یعنی فرهنگ امتحان‌مداری به والدین و خانواده‌ها نیز سرایت کرده است و آنها نیز کلیه برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه را در راستای امتحانات و ارزشیابی‌ها تعبیر و تفسیر می‌کنند (بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

در کشور ما، با توجه به پژوهش‌های مذکور و پژوهش حاضر با اجرای ارزشیابی توصیفی و حذف سیستم نمره‌دهی کلاسیک سطح اضطراب دانش‌آموزان پایین آمده و بهداشت روانی دانش‌آموزان افزایش یافته است. در مجموع نتایج پژوهش رضاپور و همکارانش نشان داد که اهداف ارزشیابی توصیفی (بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری، ارائه بازخوردهای توصیفی، حذف ملاک بیست‌گرایی، جایگزینی ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی پایانی، جایگزینی پوشه کار به جای آزمون‌های مداد-کاغذی و افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان) در حد متوسط و نسبتاً مطلوبی تحقق یافته است ولی تا حد مطلوب و کاملاً مطلوب هنوز فاصله زیادی دارد و بنا به اهمیت و تأثیر ارزشیابی توصیفی در متغیرهای مرتبط با فرآیند یاددهی و یادگیری باید توجه بیشتری به کیفیت اجرای طرح شود (رضاپور، ۲۰۱۶).

ارزشیابی سنتی برای سالیان طولانی تنها ابزار معلمان برای سنجش دانش آموزان بوده است. با توجه به تغییرات سیستم‌های آموزشی، پیشرفت فناوری و تغییر رویکرد دانش آموزان ابتدایی به یادگیری که نتیجه تمایل بیشتر جامعه به یادگیری کاربردی بوده است، می‌توان به این قضاوت دست یافت که ارزشیابی می‌تواند اثربخشی آموزش و یادگیری را تقویت کند؛ همچنین، درک تدریس به‌عنوان یک فرآیند شکل دهنده را تشویق می‌کند که در طول زمان با بازخورد و نظرات دانش آموزان ابتدایی تکامل می‌یابد. یکی از راه‌های انجام این کار استفاده از روش‌های مبتنی بر فناوری است. استفاده از ابزارهای دیجیتال این امکان را می‌دهد که بدون اتکا به قضاوت انسان، داده‌ها را به سرعت و کارآمد جمع‌آوری کرد. این فناوری‌ها شامل تست کامپیوتری و آزمون‌های آنلاین، ضبط ویدئویی و سایر روش‌هاست. آنها فرصت‌هایی را برای مربیان فراهم می‌کنند تا قبل از شروع آموزش یادگیرندگان، میزان دانش را ارزیابی کنند (حسینی و همکاران ۱۴۰۰؛ قاسمی پیربلوطی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳).

علی‌رغم کاربردهای مفید، نظام کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که تحت تأثیر مکتب روان‌شناسی رفتارگرایی و روان‌سنجی کلاسیک است، کاهش مفهوم چندبعدی پیشرفت تحصیلی به مقیاس عددی نمره ۰ تا ۲۰ و تبدیل ارزشیابی تحصیلی به ارزشیابی ارتقایی (برای تصمیم‌گیری درباره ارتقا از پایه پایین به پایه بالاتر) دلالت و پیامدهای آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی داشته است که از چشم منتقدان به دور نمانده است. از مهمترین آثار این رویکرد، گسست بین اهداف عالی آموزشی و پرورشی و اهداف جزئی است که به سبب عینیت‌گرایی افراطی این رویکرد به وجود آمده است. این رویکرد به سبب برخی ویژگی‌ها، آسیب‌های روانی بر شخصیت دانش آموزان نظیر: تقلب، افسردگی، سرخوردگی، اختلالات اضطرابی مثل وسواس و بویژه اضطراب امتحان و همچنین آثار اجتماعی و فرهنگی خاصی را مانند ترک تحصیل زود هنگام از نظام آموزشی، اخراج و مدرک‌گرایی و مانند اینها را به همراه داشته است. به لحاظ سازمانی هم منجر به شکل‌گیری دستگاه عریض و طویل امتحانات شده است که هر ساله با اقتدار تمام بر کلیت نظام آموزشی سیطره می‌یابد به‌گونه‌ای که آن را ناموس آموزش و پرورش تلقی می‌نمایند (تربیتی‌نژاد، ۱۳۹۲). کاستی‌ها و ناکامی‌های نظام سنتی ارزشیابی تحصیلی در ایران و گسترش نگرانی اندیشمندان حوزه تعلیم و

تربیت از یک سو و ناتوانی رویکرد کمی در برآورده ساختن انتظارات جامعه، سرانجام زمینه جایگزینی نظام ارزشیابی کیفی توصیفی را با تصویب شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱ فراهم ساخت، رویکردی که به دنبال بازگرداندن نقش سنجش و ارزشیابی به صحنه یادگیری دانش‌آموزان بوده، سعی دارد اهداف، اصول، ویژگی‌ها، روش‌ها، ابزارهای گردآوری و ساماندهی اطلاعات آن نیز همگی در خدمت یادگیری بهتر و مانا تر قرار گیرد.

هر چند رویگردانی از نظام ارزشیابی سنتی نمره‌گرا و گرایش به نظام ارزشیابی کیفی توصیف‌گرا در دوره ابتدایی، الهام گرفته از رویکردهای جدید روان‌شناسی یاددهی-یادگیری (شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی) و زاینده شیوه‌ای فلسفی و تفکر پس از پوزیتویسم و همسو با گرایش جهانی به اصلاحات آموزشی است، ثمره ضرورت‌های دیگری نیز هست (مرتضوی^۱ و همکاران، ۲۰۲۲).

از دیگر ضرورت‌های رویگردانی از ارزشیابی سنتی نمره‌گرا در کشور ما، ناهماهنگی آموزه‌های تربیتی تفکر پوزیتویسم و رویکرد رفتارگرایی برخاسته از آنکه جایگاه و منزلت ملکوتی دانش‌آموز را با تحمیل تازیانه نمره و امتیاز نادیده می‌انگارد- با آموزه‌های الهی و انسان‌گرایانه مکتب توحیدی اسلام است. براساس چنین ضرورت‌هایی، ارزشیابی کیفی توصیفی به‌عنوان جایگزین ارزشیابی سنتی پیشرفت تحصیلی از سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۲ به صورت آزمایشی و در ادامه به صورت پلکانی در پایه‌های اول تا پنجم ابتدایی معرفی و اجرا گردید.

ارزشیابی کیفی توصیفی نه یک رویکرد جدید، بلکه یک ارزشیابی تکوینی با رویکرد بازخورد توصیفی و نسخه کاملتری از ارزشیابی مستمر است که به جای به کارگیری مقیاس فاصله‌ای یا نمره (۲۰-۰) از مقیاس ترتیبی (بسیار خوب- خوب- قابل قبول و نیازمند آموزش و تلاش بیشتر) برای ترسیم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یاری می‌جوید و از آنجا که ارزشیابی توصیفی نوعی ارزشیابی کیفی است، از امتیازات این نوع از ارزشیابی نیز برخوردار بوده، براساس نظر پاتون (۲۰۱۰) ناظر بر گردآوری اطلاعات دقیق و روا برای ارزش داوری و تصمیم‌گیری نه به صورت عددی، بلکه به صورت کلامی یا توصیفی است (کرمعلیان و همکاران، ۱۳۹۲). در ارزشیابی‌های نوین به توانایی‌های واقعی و مستقیم دانش‌آموز توجه شده است و تأکید بر حافظه بلند مدت فرد دارد و اینکه آگاهی از این راهبردها و فنون یک موضوع است و چگونگی استفاده از آنها در کلاس

موضوعی دیگر، اهمیت سنجش صحیح و درست آموخته‌های دانش‌آموزان از جهات مختلف مهم تلقی می‌شود. از ویژگی‌های مطلوب ارزشیابی توصیفی و تحلیلی که در برترین سیستم‌های آموزشی دنیا بر روی آنها تأکید می‌گردد شامل:

- سنجش آموخته‌های فراگیران میزان و شاخصی برای موفقیت یا عدم موفقیت آنان فراهم می‌کند.
- فراگیران از میزان عملکرد و نتایج فعالیت خود در مقایسه با دیگران و یا در مقایسه با یک نمره ملاک بررسی می‌شوند.
- والدین و اولیای آموزشی از عملکرد دانش‌آموزان و سطح یادگیری آنان اطلاع پیدا می‌کنند.
- معایب یاددهی و یادگیری مشخص می‌شود.
- معلمان از عملکرد خود در کلاس مطلع می‌شوند.
- کتاب‌های درسی و مواد آموزشی در جهت بهبود توانایی‌های ذهنی و کارکردی دانش‌آموزان تدوین می‌گردد.
- سازماندهی و آرایش مطالب درسی در راستای ارتقای مهارت‌های زندگی افراد می‌باشد.
- معایب مرتبط با نیازسنجی و انتخاب اهداف درسی مشخص می‌شود (قادری، ۱۳۹۷).
- فشار و استرس ناشی از ارزشیابی‌های مختلف کاهش می‌یابد.
- حس کم‌رویی در دانش‌آموزان به دلیل کسب نمرات پایین از بین خواهد رفت.
- درک معلمان از سایر روش‌های ارزشیابی افزایش می‌یابد.
- استرس دانش‌آموز تا حد زیادی کاهش می‌یابد.
- دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به کسب دانش تغییر می‌یابد.
- بستر لازم جهت تغییرات در نظام آموزشی فراهم می‌گردد (اساکره و برانی، ۲۰۱۲؛ گبرماریوم و گدوما، ۲۰۲۳).

مسلماً هیچ طرحی بدون نقص نیست و طبیعی است که رویکرد ارزشیابی توصیفی هم از این قاعده مستثنی باشد. ولی به نظر می‌رسد که در این زمان ارزشیابی توصیفی می‌تواند بسیاری از نیازهای امروز دانش‌آموزان ما را برطرف نماید. نیازها و مهارت‌هایی که جامعه کنونی به شدت به آنها نیازمند

است. در همین راستا، پیشنهادهای کاربردی جهت بهتر شدن سیستم ارزشیابی دانش‌آموزان به این شرح ارائه می‌گردد.

- نگرش‌های سنتی ارزشیابی در معلم، مدیر و سایر دست‌اندرکاران آموزش دگرگون شود.
- لازم است آزمون‌ها از اعتبار بیرونی و درونی برخوردار بوده و در سطح بالایی عملکرد دانش‌آموزان را بسنجد.
- در نظام آموزش و پرورش به ارزشیابی به‌عنوان جزء جدائی‌ناپذیر فرآیند آموزش توجه شود.
- برگزاری جلسات ترجمان دانش و ارائه جدیدترین مقالات علمی دنیا در خصوص روش‌های جدید ارزشیابی توصیفی و استفاده کاربردی از آنها برای ارتقاء دانش و آگاهی معلمان در این زمینه.
- استفاده از محتواهای آموزشی و تکنولوژی‌های روز دنیا جهت یادگیری مشارکتی و تقویت خلاقیت دانش‌آموزان.
- معلم صرفاً به‌عنوان یک راهنما در کلاس ظاهر گردد و دانش‌آموز را مسئول یادگیری خود کند و بدین شکل دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که چیز جدیدی کشف کرده‌اند و انگیزه آنها افزایش می‌یابد.
- ارائه بازخوردها به صورت توصیفی باشد، یعنی برای دانش‌آموزان ساده و قابل فهم باشد و جنبه هدایت‌کننده برای دانش‌آموز داشته باشد.
- با توجه به نگهداری کارهای انجام شده دانش‌آموزان در پوشه هر چند ماه یکبار از اولیاء دعوت شود که پوشه کار فرزندان خود را مشاهده و بررسی نمایند.
- یکی از عوامل مؤثر در اجرای موفقیت‌آمیز طرح ارزشیابی کیفی، توجیه والدین دانش‌آموز است برای توجیه آنها در آغاز سال تحصیلی جلسات توجیهی برگزار شود.
- با توجه به اینکه روش توصیفی ممکن است به مراتب وقت‌گیرتر باشد و میز کار معلمان مقطع ابتدایی را پرکارتر نماید؛ پیشنهاد می‌گردد در نظر گرفتن سختی کار برای معلمان مجری طرح توصیفی انگیزه معلمان گرامی را در جهت بهتر اجرا نمودن این طرح ارزشمند یاری نمایند.

منابع

- احدی، زهرا. (۱۴۰۲). مروری بر جدیدترین روش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. چهارمین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش. بازرگان، عباس. (۱۳۹۱). ارزشیابی آموزشی مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی. تهران: سمت.
- بیرمی‌پور، علی، شریف، مصطفی، جعفری، سید ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. پژوهش‌های برنامه‌دستی، ۱(۲)، ۱-۲۸.
- تربتی‌نژاد، حسین. (۱۳۹۲). فرآیند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان، اولیا و مربیان (مورد: مدارس سه دوره تحصیلی ایران). روانشناسی تربیتی، ۹(۳۰)، ۲۵-۵۴.
- حسینی، محمد و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۸). نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی نظام آموزشی. نوآوری‌های آموزشی، ۸(۲)، ۷۵-۱۰۴.
- حسینی، راضیه السادات، زارع خورمیزی، صدیقه، قادری بغدادآبادی، مریم و حسینی مخلصون، مرضیه السادات. (۱۴۰۰). مروری بر رویکردهای ارزشیابی دانش‌آموزان ابتدایی. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت.
- رستمی، مرتضی، رستمی، حدیث، خسروی‌زاده، مریم و بارانی، آرزو. (۱۳۹۸). مقایسه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و سوئیس. اولین همایش ملی مدرسه فردا.
- رضاپور، یوسف. (۱۳۹۵). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم دبستان‌های استان آذربایجان شرقی. آموزش و ارزشیابی، ۹(۳۳)، ۶۹-۸۲.
- طاهرپور کلاتری، مسعود و میرزامحمدی، محمد حسن. (۱۴۰۰). بررسی روش‌های نظارت بر فرآیند اجرای ارزشیابی توصیفی در استان خراسان جنوبی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. رهبری آموزشی کاربردی، ۲(۴)، ۳۱-۴۴.
- عربی‌جونقانی، احمد، سلطانی، اصغر و اسمی، کرامت. (۱۳۹۶). تبیین ویژگی‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۷(۷)، ۱۰۹-۱۳۱.

عطارنیا، کوثر و عظیمی، محمد. (۱۴۰۲). سنتز پژوهی آسیب‌ها و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوره ابتدایی. *پرویش در آموزش علوم انسانی*، ۹(۳۰)، ۱۵۵-۱۸۲.

قادری، مصطفی. (۱۳۹۷). *عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی*. تهران: آوای نور.

کاشانی بیرگانی، افسانه، ایزدیان، ابراهیم و رستمی قهفرخی، مهرنوش. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی نظام ارزشیابی مدارس ابتدایی ایران با فنلاند، ژاپن و آلمان. *سومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت*.

کر معلیان، حسن، جعفری هرنندی، رضا و عبادی، سید حسین. (۱۳۹۲). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۸(۲)، ۷۳-۹۲.

محمودی، فیروز، عبدالله‌زاده، محمدتقی و منصورزاده، محمد. (۱۳۹۵). کاربرد ارزشیابی فرآیندی در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی آموزش و پرورش منطقه مغان). *آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳۴)، ۵۱-۶۲.

یوسف‌وند، مهدی. (۱۳۹۱). *تاثیر بازخورد معلم در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی.

Asakereh, A., & Bahrani, T. (2012). Descriptive evaluation of the primary schools: An overview. *Information and Knowledge Management*, 2(1), 34-37.

Bereday, G. Z. (1967). Reflections on comparative methodology in education, 1964-1966. *Comparative Education*, 3(3), 169-287.

Gebremariam, H. T., & Gedamu, A. D. (2023). Primary school teachers' assessment for learning practice for students' learning improvement. *Frontiers in Education*, 8, 1145195. doi:10.3389/feduc.2023.1145195.

Ghasemi Pirbalouti, Z., Kalbasi, A., & Mirheidari, A. (2023). A comparative study of teachers' performance evaluation methods in Australia, Finland, Iran and USA. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(1), 2285-2303. Doi: 10.22034/ijce.2022.326236.1383

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.

- Lestari, F., Saryantono, B., Syazali, M., Saregar, A., Madiyo, M., Jauharyah, D., & Umam, R. (2019). Cooperative learning application with the method of "network tree concept map": Based on Japanese learning system approach. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(1), 15-32.
- Mortazavi, J., Hoseini Khah, A., Gerami Pour, M., & Izanlo, B. (2022). Representation of Qualitative - Descriptive Evaluation Experience in Primary Schools. *School Administration*, 10(1), 44-62.
- Saxon, D. P., & Morante, E. A. (2014). Effective student assessment and placement: Challenges and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 37(3), 24-31.
- See, K. F., Ng, Y. C., & Yu, M. M. (2022). An alternative assessment approach to national higher education system evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 94, 102124.
- Shi, Y., Yang, H., Dou, Y., & Zeng, Y. (2023). Effects of mind mapping-based instruction on student cognitive learning outcomes: a meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 303-317.
- Wilamowsky, Y., Dickman, B. H., & Epstein, S. (2011). The effect of plus/minus grading on the GPA. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9). DOI:10.19030/tlc.v5i9.1228
- Yamanaka, S., Suzuki, K.H. (2020). Japanese education reform towards Twenty-First century education. In: *Reimers, F.M. (eds) Audacious Education Purposes*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_4
- Yoshida, H., Nishizuka, K., & Arimoto, M. (2023). Examining the process of developing evaluative judgement in Japanese elementary schools-utilising the co-regulation and evaluative judgement model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(2), 151-176.