



چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدایی^۱

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

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

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

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

مرتضی مرتضوی^۲, دکتر زهرا گویا^۳, دکتر حسن ملکی^۴,
دکتر سهیلا غلام آزاد^۵

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

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، ریاضی دوره ابتدایی،
چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی

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

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

۳. استاد، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی. رایانame: zahra_gooya@yahoo.com

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

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

مقدمه

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

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

پیشینه ارزشیابی توصیفی

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

(پاوری، ۲۰۱۲، صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). رویکردهای جدید به ارزشیابی که بر دیدگاه‌های شناختی ساخت‌وسازگرا و اجتماعی - فرهنگی استوار است (لوند، ۲۰۰۸)، ارزشیابی را به عنوان یک فعالیت اجتماعی در نظر می‌گیرند که با فرایند یاددهی - یادگیری در هم‌تینیده است، حامی یادگیری دانش‌آموزان است و تدریس معلم را به طور مستمر، بهبود می‌بخشد. دیدگاه‌های نو در ارزشیابی کلاسی، بر استفاده طیف وسیعی از راهبردها، ابزارها و روش‌های ارزشیابی و فراهم کردن فرصت‌های متعدد برای بروز خلاقیت و افزایش یادگیری دانش‌آموزان مرکز است و بر بازخورد تکوینی و پیوسته و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیندهای ارزشیابی، تأکید دارد (بروکهارت، ۲۰۰۳؛ ۲۰۱۴). شورای ملی معلمان ریاضی^۴ آمریکا، (۲۰۱۴).

به تعبیر گاردنر^۵ (۲۰۱۲)، این تغییر رویکرد باعث شد تا تلاش‌های فراوانی در نظام‌های آموزشی دنیا، برای تدوین روش‌های جایگزین برای ارزشیابی یادگیری ریاضی دانش‌آموزان صورت گیرد که علاوه بر نتیجه یادگیری و مهارت‌های حل مسئله، بلکه بر فرآیند انجام تکلیف‌ها توسط دانش‌آموزان نیز، مرکز شود. قبل^۶ هم کولم^۷ (۱۹۹۴) در دفاع از ارزشیابی تکوینی ابراز داشته بود که با ارزشیابی در هم‌تینیده با تدریس و یادگیری، معلمان می‌توانند با طراحی تکلیف‌های مناسب، درک ریاضی و بدفهمی‌های آنان را فراتر از ظرفیت آزمون‌های سنتی که عمدهاً بر مهارت‌ها و رویه‌های محاسباتی مرکز ندید، شناسایی کنند و هم‌مانی معرفی رویکردهای تکوینی به ارزشیابی ریاضی، و تمرکز بسیاری از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری ریاضی بر حل مسئله به عنوان هدف، فرآیند و مهارت، فرصت مناسبی ایجاد کرد تا توان توانایی‌های حل مسئله دانش‌آموزان را واقع‌بینانه‌تر ارزیابی کرد. دانش‌آموزان موقع درگیر شدن با مسئله و ساختن و بازسازی

^۱. Pavri

^۲. Lund

^۳. Brookhart

^۴. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

^۵. Gardner

^۶. Kulm

دانش خود، امکان نشان دادن ایده‌های ریاضی خویش را پیدا می‌کنند (فن دوال^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). استفاده از رویکردهای تکوینی در ارزشیابی در دوره آموزش ابتدائی که شروع آموزش رسمی کودک است و درس‌ها ارتباط معنادارتری باهم دارند و یک معلم مسئول تدریس همه آن‌هاست، از نظر اجرایی امکان‌پذیرتر است (هاندریچ^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

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

به گفته لومدی^۳ (۲۰۱۳)، درک نکردن و تفسیر نادرست اهداف ارزشیابی تکوینی، نیازمند به زمان بیشتری برای جمع‌آوری شواهد و مستندسازی هنگام ارزشیابی، غلبه باورهای سنتی معلمان بر درک و فهم آنان و تأثیر آن‌ها بر نحوه قضاوت‌شان در مورد یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس، ساختار مدرسه و بالاخره ناخرسندی و مقاومت معلمان در برابر سیاست‌ها و دستورالعمل‌های تجویزی، همگی از عوامل بازدارندگی و عدم موفقیت در اجرای انواع ارزشیابی‌های درهم‌تنیده با تدریس و یادگیری هستند. علاوه بر این‌ها، هایتینک^۴ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود، دریافتند که یکی از مشکلاتی که مانع اجرای موفق ارزشیابی تکوینی می‌شود، داشن کم معلمان و عدم مهارت‌های حرفه‌ای آن‌ها در ارزشیابی برای یادگیری است. درواقع، این یافته‌ها نشان دادند که معلمان نقش کلیدی در موفقیت یا عدم موفقیت این نوع ارزشیابی‌ها دارند و یکی از اصلی‌ترین عوامل اثرگذار بر ارزشیابی‌های نوین هستند. بدین سبب، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر با محوریت معلمان و بررسی این موضوع از جهات مختلف، بر جسته‌تر شد و محققان به بررسی عمیق‌تر آن پرداختند. در این راستا، پژوهش ویلی و

¹. Van de Walle

². Hondrich

³. Lumadi

⁴. Heitink

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

لیون^۱ (۲۰۱۵) نشان داد که عدم توانایی معلمان برای اظهارنظر در مورد عملکرد دانش-آموزان و درنتیجه ناتوانایی آنان در دادن بازخورد کیفی مناسب که بتواند تأثیر مثبتی بر یادگیری دانشآموزان داشته باشد، از دلایل کم رغبتی و گاهی مقاومت ایشان در برابر ارزشیابی‌های تکوینی نوین است. از این گذشته، سیمپسون^۲ (۲۰۱۶) به این نتیجه رسید که آماده نبودن معلمان برای اجرای موققیت‌آمیز ارزشیابی تکوینی، به سه عامل کافی نبودن دانش لازم در این حوزه، در دسترس نبودن منابع لازم و نداشتن اعتمادبه نفس کافی برای استفاده از ارزشیابی‌های معتبر در کلاس درس بستگی دارد. در مطالعه دیگری نیز، جانسون، ساندرگلند و والتون (۲۰۱۹)، دریافتند که معلمان، ارزشیابی تکوینی را بیشتر به عنوان یک کار اضافی در کلاس در نظر می‌گیرند و کمتر آن را به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش به حساب می‌آورند و این نگاه، یکی از موانع اجرای شیوه‌های ارزیابی تکوینی در کلاس درس است.

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

¹. Wylie & Lyon

². Simpson

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

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

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، بخشی از یک پژوهش وسیع‌تر است که باهدف تبیین چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی انجام شد. با توجه به هدف تحقیق و ضرورت آشنایی با تجربه‌ها و دیدگاه‌های معلمان و در حقیقت، «تجربه زیسته» آنان و امکان توصیف عمیق آن‌ها، از روش پدیدارنگاری که در پارادایم روش‌های تحقیق کیفی است، استفاده شد. موضوع پدیدارشناسی و پدیدارنگاری، شناخت «پدیده» است و ابزار و بستر این شناخت، «تجربه‌های زیسته» افراد است و هر دو، دارای ویژگی‌های «رابطه‌ای^۱»، «تجربی»، «محتوا-محور^۲» و «کیفی» هستند (مارتن، ۱۹۸۱). با این حال، تمایز این دو روش در این است که هدف پدیدارشناسی به عنوان یک رویکرد بیشتر فلسفی، شناخت معنا و ساختار یک پدیده است، در صورتی که دغدغه پدیدارنگاری، شناخت تصوراتی است که افراد از دنیای اطراف خود دارند (ریچاردسون، ۱۹۹۹). در واقع، پدیدارنگاری به دنبال آشکار کردن راههای به لحاظ کیفی متفاوتی است که مردم پدیده‌های گوناگون دنیای اطراف خود را می‌بینند، تجربه می‌کنند، می‌فهمند و مفهوم-سازی می‌کنند» (مارتن، ۱۹۸۸، ص. ۱۱، نقل شده در گویا، آگاه و فدایی، ۱۳۹۲). بدین سبب مارتن (۱۹۸۸) در یک پژوهش پدیدارنگاری که روشی تجربی و مستمر است، دسترسی به داده‌های غنی و با جزئیات نظری توصیف مصاحبه‌ها را از جمله قوی‌ترین ابزار می‌داند که از دیدگاه وی، ارائه آن‌ها در یک گزارش پژوهشی، ضروری است. علاوه بر این، مارتن علاوه بر این، مارتن (۱۹۸۶ و ۱۹۸۸، نقل شده در لارسن و هولستروم^۳، ۲۰۰۷) پدیدارشناسی را شناخت «تجربه‌های آنی^۴» افراد می‌داند و

¹ Relational

² Content-based

³ Larsson Holmström

⁴ Immediate Experience

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

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

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت پسر	جنسیت زن	جنسيت		شماره تذکریه	سایه نگاه	میزان حصیلات	میزان تدریس	سایه نگاه	میزان تدریس	میزان تدریس	سایه نگاه	میزان تدریس
			مرد	زن									
۱					۲۵						*		
۲					۱۸						*		
۳					۱۲						*		
	کارشناسی سرم	۸	*		۱۳	اول	کارشناسی						
	کارشناسی چهارم	۲۲	*		۱۴	اول	کارشناسی						
	کارشناسی چهارم	۱۶		*	۱۵	اول	کارشناسی						

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

جنسیت		تیرکت کننده	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
مرد	زن	*	*	*	*	*	*	*	*
سابقه تدریس	۶	۱۰	۸	۵	۲۴	۲۳	۱۶		
میزان حصیلات	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی		
پایه تدریس	اول	دوم	دوم	سوم	سوم	سوم			
شرکت‌کننده	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲		
جنسیت	زن	*	*	*	*	*	*		
مرد		*	*	*	*	*	*		
سابقه تدریس	۲	۱۳	۱۲	۲	۲۰	۱۶			
میزان حصیلات	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی	کارشناسی			
پایه تدریس	بجهام	بنجم	بنجم	بنجم	ششم	ششم			

کد پژوهش	جنسیت						جنسیت					
	مرد		زن		پسر کشتکنده		مرد		زن		پسر کشتکنده	
سایه تدریس	میزان حضور	سابقه تدریس	سایه تدریس	میزان حضور	سابقه تدریس	سایه تدریس	میزان حضور	سابقه تدریس	سایه تدریس	میزان حضور	سابقه تدریس	
ششم	کارشناسی	۱۴	*			۲۳	مهم	کارشناسی	۱۲		*	۱۱
ششم	کارشناسی	۶		*		۲۴	مهم	کارشناسی	۱۲		*	۱۲

داده‌های این پژوهش، از طریق یک جلسه هم‌اندیشی، مصاحبه‌های انفرادی حضوری با معلمان در مدرسه‌هایی که مشغول به تدریس بودند و یادداشت‌های میدانی مصاحبه‌کنندگان جمع‌آوری شد. در چند مورد هم که امکان حضور میسر نشد، مصاحبه به صورت تلفنی انجام شد.^۱ همچنین با اجازه افراد شرکت‌کننده، همه مصاحبه‌ها ضبط شنیداری شد. زمان هریک از مصاحبه‌ها بین ۹۰ تا ۴۰ دقیقه بود. بعد از ضبط شنیداری تمام مصاحبه‌ها، متن آن‌ها پیاده شد و پس از اولین مرحله کاهش نظاموار مصاحبه‌ها، نکات کلیدی هر مصاحبه برای مقوله‌بندی‌های بعدی استخراج شدند و ابهام‌های ایجادشده برای پژوهشگران، مشخص شد تا در جلسه هم‌اندیشی، موربدیحث قرار گیرند.

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

^۱ رضایت شفاهی معلمان ملاک قرار گرفت و فرم رضایت‌نامه کتبی گرفته نشد.

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

رفت و آمد تشکیل شد و کمی بیش از دو ساعت به طول انجامید. در ابتدای جلسه پژوهشگر و استاد راهنما، هدف از پژوهش و سؤال اصلی آن را مطرح نمودند. سپس هر کدام از شرکت‌کنندگان بنا بر تجربه‌های خویش، به بیان مشکلات، موانع و چالش‌های اجرایی ارزشیابی توصیفی پرداختند. هر زمان که ممکن بود بحث‌ها حاشیه‌ای شود، با طرح سؤال‌های جدید، جلسه به سمت موضوع پژوهش که شناخت چالش‌های اجرایی ارزشیابی توصیفی بود، هدایت می‌شد تا تمرکز اصلی حفظ شود. بعد از پیاده‌کردن متن جلسه هم‌اندیشی، سه مصاحبه انفرادی دیگر انجام شد و به دلیل آن‌که به داده‌های قبلی چیزی اضافه نکرد، انجام مصاحبه‌ها متوقف شد و کار تجزیه و تحلیل داده‌ها و رسیدن به مقوله‌های اصلی، شروع شد. همچنین برای اعتبار داده‌ها و یافته‌ها، پژوهشگران در چندین جلسه، گفت و گوهای نقادانه باهم داشتند و به خصوص موقع تفسیر داده‌ها، بارها متن مصاحبه‌ها را زیرورو کردند و مصاحبه‌های ضبط شده را باهم گوش دادند تا بالآخره، به برداشت‌های مشترک رسیدند که در این مقاله، گزارش آن رائمه می‌شود. این فعالیت‌ها، ضمن اعتماد^۱ به پژوهش و اعتبار یافته‌ها شد.

یافته‌ها

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

^۱. Trustworthiness

گفت و گوهای بازتابی و متنقدانه و متوالی بین پژوهشگران صورت گرفت تا اطمینان حاصل شود که تفسیرهای انجام شده، مستخرج از داده‌ها بوده و معترف هستند. با طی این فرایند، دسته‌بندی نهایی تفسیرهای مبنی بر داده‌ها صورت گرفت (سین، ۲۰۱۰) و چالش‌های ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان، در چهار مقوله کلی قرار گرفت که در این بخش، ارائه می‌شوند. همان‌طور که در رویکرد پدیدارنگاری مرسوم است، مقوله‌ها «کشف» نشند و توسط پژوهشگران و از درون داده‌ها، شکل گرفته و «ساخته» شدند (استنفرس-هیز، هال و دالگرن، ۲۰۱۳). در این مقاله، نقل قول‌ها «معرف» هستند مگر آن‌که بر تمايز آن‌ها تأکید شده باشد.

مفهوم اول: چالش‌های سیاست‌گذاری

آنچه که در این مقوله آورده شده، مشکلات و چالش‌های مطرح شده توسط شرکت-کنندگان است که پس از تجزیه و تحلیل‌ها، معلوم شد ریشه در سیاست‌گذاری‌ها دارند. بدین ترتیب آن‌ها در یک مقوله با عنوان «چالش‌های سیاست‌گذاری» قرار گرفتند. یکی از چالش‌های اصلی شرکت-کنندگان در رابطه با ارزشیابی توصیفی، مشکلات اجرایی آن است که به گفته آنان، با وجود برگزاری دوره‌های آموزشی متعدد، همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. مصاحبہ‌شوندگان با تأیید این‌که برای آن‌ها دوره‌های آموزشی گذاشته‌شده و هر کدام ساعتها وقت برایش گذاشته‌اند، ولی در مجموع، از کیفیت آن دوره‌ها راضی نبودند. معلمان از این‌که بارها مباحثت عمومی در دوره‌ها ارائه‌شده، ولی به مصدق‌ها توجه نشده بود، ناراضی بودند. برای مثال، بسیاری از آن‌ها ابراز داشتند که «ما هیچ آموزشی در مورد انواع روش‌های ارزشیابی، مخصوصاً در درس ریاضی ندیدیم» و تأکید کردند که « فقط بر اساس تجارت قبلی، خواسته‌های توصیفی را انجام می‌دهیم ». این نکته جای تأمل زیاد دارد زیرا عملاً اثربخشی دوره‌ها را به چالش می‌کشد و نشان می‌دهد که سنگینی «خواسته‌های توصیفی» به قدری زیاد است که معلمان، خود را در برابر آن بی‌دفاع دیده و چون مجبور به انجام آن هستند، با کمک گرفتن از «تجارت قبلی» خود، آن انتظارها را برآورده می‌کنند، زیرا آنان «به درستی در مورد

^۱ Sin

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

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

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

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

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

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

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

واقعی نمی‌دونه و همین می‌گه من چند می‌شم؟». به باور آنان، یکی از ریشه‌های اصلی چنین نگرانی‌هایی، رسانه‌های ملی هستند که در طول شباهه‌روز، بر طبل نمره و کمیت و رقابت می‌کویند و «وقتی تو تلویزیون همین تبلیغ می‌کنه که نمره‌هاش همین ۲۰ / و دم از نمره می‌زنه، قانع کردن بچه و خانوادش بسیار سخته.

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

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

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

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

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

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

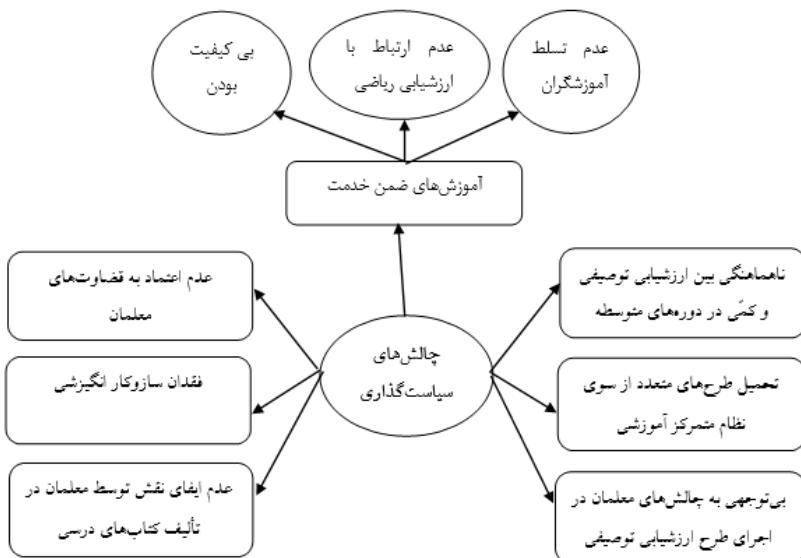
وجود این پیشنهاد، امیدی به شنیده شدن حرفشان نداشتند، زیرا بارها آن را فریاد کرده و چالش‌های کار را برشمرده بودند.

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

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

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...



مقوله دوم: چالش‌های مفهومی

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

فرزندانشان را در مقایسه با «سایر دانش آموزان»، مشخص کنند و مدرسه هم به نوعی، از این خواسته حمایت می کند. بدین سبب «اغلب معلمان به سلیقه خود، دانش آموزان را به همان شیوه ستی ارزشیابی می کنند و به آنها نمره می دهند. سپس نمره را به مقیاس های ارزشیابی توصیفی تبدیل می کنند». به گفته آنها، «این مسئله، به خصوص در رابطه با درس ریاضی مشهودتر است زیرا در انواع آزمون های بیرونی، نمره ریاضی برای دانش آموزان تعیین کننده است.»

بسیاری از معلمان هم به دلیل این که دوره های آموزشی نتوانسته بودند به تغییر باور آنها نسبت به ماهیت و هدف ارزشیابی برای یادگیری به جای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به شکل ستی آن کمک کنند، خود نیز مانند والدین، ابهام های زیادی نسبت به قضاوتهای خویش داشتند و انگار که در پس ذهن - همچنان که در جلسه هم اندیشی واضح تر ابراز شد - نتوانسته بودند خودشان را قانع کنند که مثلاً، معادل نمره کیفی «خیلی خوب»، عددی بین ۱۸ تا ۲۰ است و گاهی می گفتند که «آخه؟ یعنی مگر می شود؟» این دو دلیل ها به همراه ابهام های نظری و فشار والدین، کمک کرده بود تا ارزشیابی توصیفی را در حد «یک پوشه به صورت صوری» فرو کا هند که در آن، «نمره ها به حروف تبدیل» می شوند. در توجیه این کار هم پاسخ این بود که «چون من معلم هنوز توجیه نشدم که با چه معیاری "خیلی خوب" ، "خوب" یا "قابل قبول" بگذارم»، زیرا به نظرشان، «مقیاس ها ناقص هستند و پارامترها دقیق نیستند»، مصدقاش هم این بود که «پیش آمده که دو دانش آموز در تمرین یا مسئله ای جواب کامل می دن و من هر دو را "خیلی خوب" می دم. اما می بینی که یکی شون خیلی بهتر و کامل تر نوشته و خلاقیت بیشتری داشته. خب من نازاحتم که هر دو تاشون "خیلی خوب" هستن و مقیاسی ندارم تا برای خلاقیت اونی که بهتر کار کرده، ارزش بیشتری قائل بشم و در این مورد، همه ما خوب توجیه نشديم» و همین، باعث برخوردهای «سلیقه ای» می شود که از نظر معلمان، مطلوب نیست:

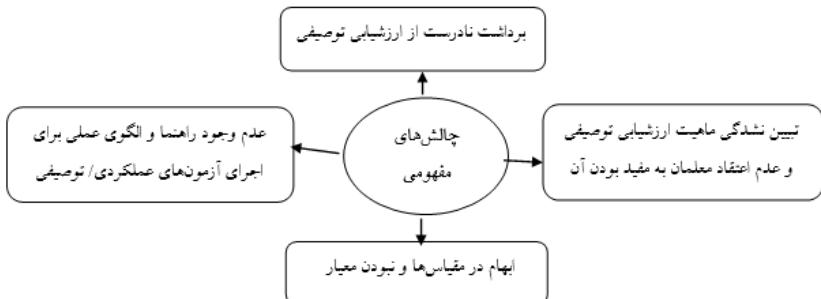
چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

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

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

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

آزمون‌هایی نیستند. «به معلم آموزش عملی ندادند. مثلاً در مورد آزمون عملکردی در ریاضی، ما هیچ الگو و نمونه کاملی نداریم. هرکدام از صاحب‌نظران تعریف و مصداقی دارند. برای ما طراحی آزمون عملکردی در ریاضی مشکل است. عملاً آنچه در ذهن طراحان ارزشیابی بوده با آنچه داره اجرا می‌شه، خیلی تفاوت دارد.» نتایجی که به تشکیل و ساختن «مفهومهای چالش‌های مفهومی» منجر شد، در شکل (۲) ارائه می‌شود.



شکل (۲). مقوله چالش‌های مفهومی

مقوله سوم: چالش‌های اجرایی - آموزشی

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

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

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

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

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

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

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

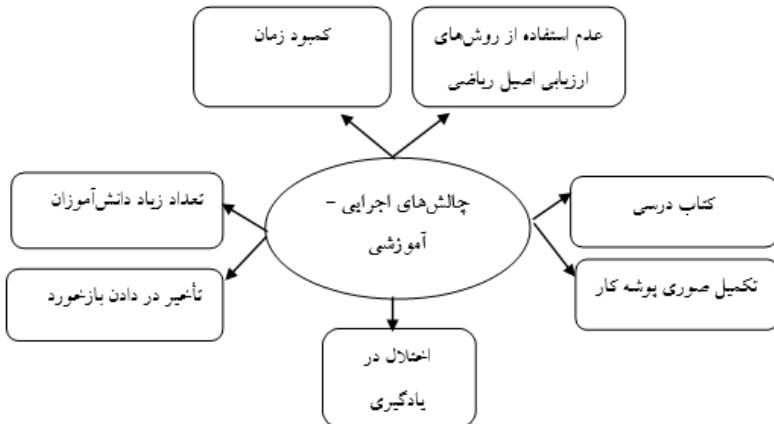
دانشآموزان در پایه‌های تحصیلی بالاتر، از جمله مشکلات معلمان در رابطه با پوشیدن دانشآموزان بود که شرکت‌کنندگان با جزئیات، به توصیف آن پرداختند. آنان اظهار داشتند که « فقط یه پوشیدن درست شده که هم‌ش صوری و نوعی خودنمایی یه. این که چه زمانی و چه شواهدی از یادگیری ریاضی دانشآموزان رو در پوشیدن کار قرار بدیم،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

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

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

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

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



شکل ۳. مقوله چالش‌های اجرایی - آموزشی

مفهوم چهارم: چالش‌های فرهنگی - اجتماعی

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

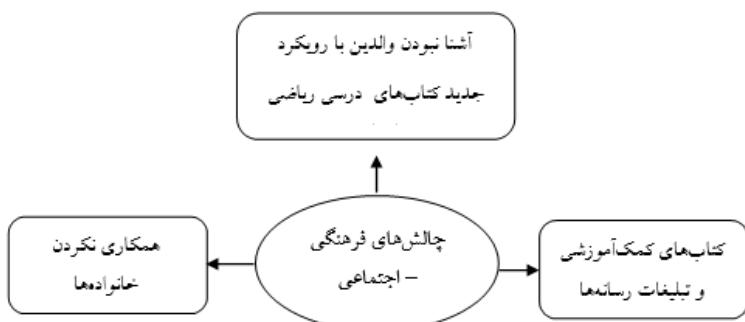
بسیاری از اولیا، از تغییرات کتاب‌های جدید ریاضی خبر ندارن. مثلاً جمع و خرب فرآیندی رو به همون شیوه قدیمی به بچه هاشون می‌گن و این، دانش‌آموز رو سردرگم می‌کنه». معلم دیگری ابراز داشت که «والدین نگرش منفی خودشون نسبت به ریاضی رو به بچه هاشون منتقل می‌کنن و همچنان از سختی ریاضی جلوی بچه‌ها صحبت می‌کنن.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

عدم تمایل خانواده‌ها به ارزشیابی توصیفی و بی‌توجهی به بازخوردهای معلمان در کارنامه‌های توصیفی، یک معضل فرهنگی - اجتماعی است که اجرای موفق ارزشیابی توصیفی درس ریاضی را با چالش مواجه کرده است. لذا به منظور اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی، مشارکت و تشریک مساعی والدین در این طرح، ضرورتی اجتناب ناپذیر است. در این طرح علاوه بر خودسنجدی و همسال‌سنجدی، والدین سنجدی نیز وجود دارد و بخشنده از عملیات سنجش دانش‌آموزان، باید توسط اولیا صورت گیرد. از طرفی روح ارزشیابی توصیفی در بازخورد است و شایسته است تا اولیا نیز با بازخوردهای سازنده آشنا شوند و از آنها استفاده کنند. «چون اولیای دانش‌آموزان خودشون با این شیوه

ارزشیابی نشدن، بعضی از اونها این رویکرد ارزشیابی رو قبول ندارن و همچنان خواهان نمره از ما هستن و به بازخوردهایی که به پاسخ‌ها و فعالیت‌های بچه‌ها می‌دیم، توجهی ندارن و یه جورایی بی‌تفاوت شدن». عدم شناخت و آگاهی کافی والدین از اهداف رویکرد ارزشیابی توصیفی، در نحوه بازخورد به تکلیف‌ها و آزمون‌های دانش‌آموزان و باور آنها نسبت به بازخوردهای کمی، منجر به اقناع نشدن آنها و درنتیجه بی‌اهمیتی نسبت به این نوع بازخوردهای کیفی شده است. «ولی دانش‌آموز وقتی برگه بچه‌اش که سه غلط داره و خیلی خوب گرفته رو می‌بینه، ارزشی برای ارزشیابی توصیفی قائل نیست، چون با سیستم نمره بازخوردهای مقایسه می‌کنه. البته بعضی از اولیا همکاری می‌کنن.» از طرف دیگر معلمان، دانش‌آموزان و نظام آموزشی، توسط کتاب‌های کار و کمک‌آموزشی و تبلیغات رسانه‌های عمومی محاصره شده‌اندکه از اساس، در تضاد با اهداف ارزشیابی توصیفی و مانعی جدی برای اجرای موفق ارزشیابی توصیفی درس ریاضی هستند. این نظر، معروف است که؛ «ما مرتباً شاهد معرفی و تبلیغ کتاب‌های کمک‌آموزشی از جانب انتشاراتی‌های مختلف در مدرسه هستیم که سعی می‌کنن با مدیر قرارداد بینند و دانش‌آموزان را جذب این کتاب‌ها و آزمون‌های این مؤسسات کنند. وقتی محتواهایی از این کتاب‌ها را که دست یکی از بچه‌ها بود دیدم، خیلی ناراحت شدم. چون همه آنچه من مطابق توصیفی گفته بودم رو رشته کرده بود». علاوه بر این، معلمان از نقش مخرب رسانه‌ها، به عنوان مانعی قوی در عدم موفقیت ارزشیابی توصیفی یاد کردند و اظهار نمودند که «هرروز و هر وقت که تلویزیون را باز می‌کنی، داره پرش و پرتقال و فلاں و بهمان رو تبلیغ می‌کنه که همش دم از رقابت و تحریک خانواده‌ها برای خرید این کتاب‌ها و مقایسه بچه‌ها می‌کنه. خب اینا چطور می‌تونه به من کمک کنه تا با آرامش، توصیفی کار کنم؟»

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...



شکل (۴). مقوله چالش‌های فرهنگی - اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری

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

وقتی معلمان با سیاست‌ها و تصمیم‌های ابلاغی نظام آموزشی بیگانه‌اند و مورد مشورت قرار نمی‌گیرند و توجیهی هم برای تغییر ندارند، با «چالش‌های سیاست‌گذاری» روبرو می‌شوند و اگر برای شناسایی این چالش‌ها و مواجهه به موقع با آن‌ها اقدام‌های مؤثر صورت نگیرد، تمام ارکان نظام آموزشی با معضل روپرتو خواهد شد. شورتام و کاج (۲۰۱۴)، مصدقه‌ایی برای چالش‌های ارزشیابی ارائه داده‌اند که با «چالش‌های سیاست‌گذاری» برآمده از این پژوهش، هم‌سو هستند. برای مثال، آنان تأکید کرده‌اند که تمرکز بیش‌از‌حد به «ارزشیابی از یادگیری» و دادن بازخوردهای توصیفی از طرف معلمان، علاقه‌یاده را نسبت به کارنامه‌های کمی / عددی نادیده گرفته و از

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

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

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

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

منابع فارسی

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

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

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

چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی...

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

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

مصطفی، آزاده؛ صالحی، کیوان و بهرامی، مسعود. (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدائی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ۵(۱۲): ۱۵۲-۱۴۲.

Zahed Babalan, Aghali; Fereghalhei, Mهران و همنگ, محمد. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدائی. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۷(۱): ۶۲-۲۶.

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

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

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

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

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

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

منابع انگلیسی

- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 22 (4), 5–12. doi:10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x
- Earl, L.; & Timperley, H. (2014). Challenging conceptions of assessment. In C. Wyatt-Smith; V. Klenowski; & P. Colbert. (Eds.); *Designing assessment for quality learning*. pp. 325–336. Heidelberg: Springer.
- Heitink, M. C.; Van der Kleij, F. M.; Veldkamp, B. P.; Schildkamp, K.; & Kippers, W. B. (2015). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*. 17 (50-62). doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002.
- Hondrich, A. L.; Hertel, S.; Adl-Amini, K.; & Klieme, E. (2015). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI:10.1080/0969594X.2015.1049113
- Gardner, J. (2012). Assessment for learning: Introduction. In J. Gardner. (Ed.); *Assessment and learning* (2nd E.). pp. 1–8. London: Sage.
- Johnson, C.C., Sondergeld, T .A.; & Walton, J. (2019). A Study of the implementation of formative assessment by master teachers in three large urban districts. *American Educational Research Journal*, 56(6), 1-31. DOI: 10.3102/0002831219842347

- Kulm, G. (1994). *Mathematics assessment: What works in the classroom?* San Francisco, CA: Jossey Bass Inc.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*; 2:1, 55-64, DOI: 10.1080/17482620601068105. Taylor & Francis. Published online: 12 Jul 2009. <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>.
- Lund, A. (2008). Assessment made visible: Individual and collective practices. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 32–51.
- Lumadi, M.W. (2013). Challenges besetting teachers in classroom assessment: An exploratory perspective. *Journal of Social Science*. 34(3): 211-221.
- Marton, F. (1988). Phenomenography- Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (Ed.); *Qualitative approaches to education: The silent scientific revolution*. New York, NY: Prager.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to action: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: The Author.
- Pavri, S. (2012). *Effective assessment of students: Determining responsiveness to instruction*. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education Inc.
- Richardson, John T. E. (Spring 1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*. Vol. 69, No. 1, pp. 53-82.
- Simpson, A. K. (2016). *The Attitudes of secondary mathematics teachers toward authentic assessment in their classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University. Minnesota, USA.
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*¹. International Institute for Qualitative Methodology (IIQM). University of Alberta, Canada.

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

Stenfors-Hayes, T.; Hult, H.; & Dahlgren¹, M. A. (2013). A phenomenographic approach to research in medical education. *Medical Education*; 261–270. Doi:10.1111/medu.1210. Blackwell Publishing Ltd.

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

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

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

¹ Stenfors-Hayes, Hult & Dahlgren