



ارزشیابی توصیفی در

کلاس درس واقعی

(مقاله ارائه شده در شانزدهمین کنفرانس آموزش ریاضی ایران - مرداد ۱۳۹۷، بابلسر)

مریم بهاء‌لو، کارشناسی ارشد آموزش ریاضی و آموزگار پایه پنجم ابتدایی شهرستان نجف‌آباد
زهرا گویا، دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

از سال ۱۳۸۷ که اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی الزامی شد، بحث‌های بسیاری پیرامون آن، صورت گرفته و تحقیقات متعددی مربوط به آن، انجام شده است. این نوع ارزشیابی که یکی از انواع ارزشیابی‌های «تکوینی» است، در بعضی کشورها از دهه ۱۹۸۰ میلادی، جایگزین روش‌های متداول مکتوب شد. در ایران، با وجودی که یک دهه از اجرای سراسری ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی می‌گذرد، هنوز جامعه با آن عادت نکرده و منطق آن را نپذیرفته است. بخشی از این عدم پذیرش، مربوط به ناکارآمدی دوره‌های ضمن خدمت معلمان برای آشنایی، درک و دیدن نمونه‌های متنوع از این نوع ارزشیابی است. ولی بخش عمده‌تر آن، به عدم سازگاری لازم بین بخش‌های مختلف آموزشی و تبلیغات عمومی در جهت خلاف ارزشیابی توصیفی است. این تناقض‌ها، معلمان را خسته، مدارس را سردرگم و خانواده‌ها را سرگردان کرده است. در این مقاله، پس از مرور اجمالی پیشینه ارزشیابی توصیفی، پژوهشی معرفی می‌شود که در آن، ۱۷ معلم دوره ابتدایی شرکت کردند و به چند سؤال باز-پاسخ در رابطه با ارزشیابی توصیفی، پاسخ دادند. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، معلوم شد که یکی از مشکلات اصلی معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی، عدم آشنایی با مبانی فلسفی آن، تقاضاهای بی‌توجیه از آنان، تغییرات پی‌درپی در چگونگی اجرای ارزشیابی توصیفی و اصرار جامعه به خصوص والدین و بخش‌های اداری نظام آموزشی، بر تبدیل کیفیت یادگیری دانش‌آموزان به کمیت است که این امر، معلمان را سردرگم کرده و در دور باطلی انداخته است. همچنین اکثر معلمان، نگران کم‌کاری دانش‌آموزان به دلیل اطمینان از ارتقا به پایه بعدی است.

کلیدواژه‌ها: دوره ابتدایی، ارزشیابی توصیفی، درس ریاضی

مقدمه

باز خوردهای مناسبی از چگونگی عملکرد دانش‌آموزان بگیرند و تدریس خود را اعتلا بخشند.

پیشینه تحقیق

«شورای ملی معلمان ریاضی» آمریکا در سند «برنامه درسی و استانداردهای ارزیابی ریاضی»^۵ (۱۹۸۹)، تأکید ویژه‌ای بر شناسایی و توسعه فرایندهای تفکر دانش‌آموزان برای حل مسائل ریاضی نموده و توصیه به کاهش تمرکز بر محاسبات «مداد- کاغذی» (مکتوب) نموده و خواستار اصلاح رویکردهای رایج به ارزیابی دانش‌آموزان شد (وانگ، ۱۹۹۱).^۶

در بین ابزارهای ارزشیابی‌های پیشنهاد شده در این سند، به «آزمون‌های کوچک»^۷، مداد- کاغذی، مشاهده و پوشه کار اشاره شده بود که به دلیل آنکه بدون استفاده از آزمون‌های استاندارد، یادگیری را ارزیابی می‌کنند، روش‌های «جایگزین» نامیده شده‌اند. کلارک، کلارک و لوییت^۸ (۱۹۹۰) توضیح دادند که معلمان در طول فرایند آموزشی، به‌طور مستمر بر اساس اطلاعاتی که به‌طور غیررسمی جمع‌آوری می‌کنند، دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کنند، در حالی که تنها تعداد کمی از آن‌ها، این اطلاعات را مستند می‌کنند. بنا به اظهار پیرس و اومانی^۹ (۱۹۹۲)، هنگامی که معلمان به‌طور نظام‌وار، اطلاعات مربوط به عملکرد دانش‌آموزان را ثبت می‌کنند، داده‌هایی تولید می‌شوند که به آن، «ارزشیابی جایگزین»^{۱۱} گفته می‌شود. بعدها این شورا در سند دیگری، در رابطه با ارزشیابی بر دو نکته تأکید نمود؛ یکی اینکه معلمان «چه چیزی» را ارزشیابی کنند و دیگری اینکه «چگونه» این کار را انجام دهند (شورای ملی معلمان ریاضی، ۲۰۰۰). از این گذشته، زمانی که معلمان، واحدهای آموزشی و درس‌ها را طراحی می‌کنند، روش ارزشیابی مناسب با آن را نیز، در نظر داشته باشند. بنابراین، روش‌های آموزشی معلم، دانش‌آموزان را برای ارزشیابی جایگزین آماده می‌کند. در این روش، تمرکز ارزشیابی معلمان، تنها بر دانش رویه‌ای ریاضی دانش‌آموزان نیست، بلکه درک مفاهیم ریاضی و توانایی انجام تمرین‌های استاندارد ریاضی را هم توسط آنان، مورد ارزشیابی

ارزشیابی، یکی از ارکان هر نظام آموزشی رسمی و انجام ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموزان، جزو مسئولیت‌های آن است. زیرا نفع‌بران^۱ هر کدام با دلیل خاص خود، انتظاری از نتایج ارزشیابی دارند. نظام‌های آموزشی برای تأیید برنامه‌های اصلاحی خود، متکی بر نتایج ارزشیابی‌ها هستند؛ مدارس به شواهدی برای جلب دانش‌آموزان نیاز دارند، خانواده‌ها برای انتخاب مدرسه، از نتایج ارزشیابی‌ها استفاده می‌کنند؛ معلمان حاصل تلاش یک سال تحصیلی خود را با نتایج ارزشیابی، محک می‌زنند؛ و از همه مهم‌تر، دانش‌آموزان به استناد نتایج ارزشیابی‌ها، بر عرش نشسته یا به فرش می‌افتند! و به عبارت رسمی، «رتبه‌بندی» می‌شوند. همچنین، ارزشیابی بخش اصلی هر نوع برنامه‌ریزی درسی است که شامل سه مرحله قصدشده، اجراشده و کسب‌شده است. هر چقدر که فاصله این سه مرحله برنامه کمتر باشد، نشان‌دهنده آن است که برنامه‌ریزی، با دقت و واقع‌بینی بیشتری انجام شده است. در مرحله سوم یعنی «برنامه درسی کسب‌شده»، هدف از ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، میزان فاصله آن با برنامه اجراشده است. بدین معنا که معلمان، تا چه اندازه در تدریستان که مبتنی بر برنامه درسی قصدشده بوده، موفق بوده‌اند (غلام‌زاد، ۱۳۹۳). طی زمان، ارزشیابی از اتکای مطلق به نتایج کمی که با هدف مشخص اندازه‌گیری میزان یادگیری و رتبه‌بندی و مقایسه دانش‌آموزان به کمک نمره انجام می‌شده، به سمت استفاده از روش‌های مختلف کمی، کیفی یا تلفیقی، تغییر یافته است (مقنی‌زاده، ۱۳۸۵). در رویکرد رفتاری، ارزشیابی بعد از تدریس اتفاق می‌افتد و هدف اصلی آن، رساندن همه دانش‌آموزان به «یادگیری در حد تسلط»^۲ و بر اساس «اهداف آموزشی»^۳ یا «هدف‌های رفتاری»^۴ از پیش تعیین شده است. در صورتی که در رویکرد کیفی، ارزشیابی و تدریس، در هم تنیده‌اند و به‌طور مستمر، ارزشیابی باعث بهبود تدریس می‌شود و تدریس اصلاح شده، نتایج ارزشیابی را ارتقا می‌دهد. زیرا شناخت نقاط قوت و ضعف یادگیری دانش‌آموزان توسط معلمان، در تمرکز تدریس تغییر می‌یابد. یعنی رویکرد ارزشیابی کیفی، به معلمان فرصت می‌دهد تا

ارزشیابی بخش اصلی هر نوع برنامه‌ریزی درسی است که شامل سه مرحله قصدشده، اجراشده و کسب‌شده است. هر چقدر که فاصله این سه مرحله برنامه کمتر باشد، نشان‌دهنده آن است که برنامه‌ریزی، با دقت و واقع‌بینی بیشتری انجام شده است

قرار می‌دهد (اسلوسر، ۲۰۱۵). یکی از انواع ارزشیابی جایگزین، ارزشیابی توصیفی است.

ارزشیابی توصیفی، از خانواده ارزشیابی‌های کیفی است که به معلمان، امکان می‌دهد تا با جمع‌آوری شواهد متنوعی از یادگیری‌های دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف مانند عملکرد فردی، گروهی و کلاسی، برای سنجش عملکرد و آشنایی با فهم و درک و بدفهمی‌های ریاضی آن‌ها، استفاده کنند. در این نوع ارزشیابی، معلم برای هر دانش‌آموز، یک پرونده فردی درست می‌کند که در ایران، به «پوشه کار»^{۱۲} معروف شده است. پوشه کار، به معنای محلی برای نگهداشتن نمونه‌هایی از فعالیت‌های دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی است تا به معلم، کمک کند تا قضاوت درست‌تری نسبت به عملکرد دانش‌آموز داشته باشد. در این نوع ارزشیابی، از مقیاس کیفی استفاده می‌شود، ولی نکته مهم این است که بر اساس شواهدی که در پرونده هر دانش‌آموز جمع‌آوری شده، معلمان لازم است توضیح دهند که دلیل انتخاب هر گزینه برای وی، چه بوده است.

در ایران نیز به دلیل ویژگی‌ها و فرصت‌های بالقوه امیدوارکننده‌ای که ارزشیابی توصیفی در عالم نظر، وعده آن را داده است، در سال ۱۳۸۳، طرحی با همین عنوان، برای دوره ابتدایی طراحی شده و سپس در چند استان ایران، اجرای آزمایشی شد. پس از ارزیابی نتایج مطالعات مقدماتی، و نظرات مثبت و منفی معلمان نسبت به آن، این طرح مورد بازنگری‌ها و اجراهای متعدد قرار گرفت تا بالاخره در سال ۱۳۸۷، برای اجرا در دوره ابتدایی، ابلاغ شد (غفاری و گویا، ۱۳۹۴). هم‌زمان و برای تضمین اجرای موفقیت‌آمیز این طرح، دوره‌های آموزشی بسیاری هم برای معلمان ابتدایی در سطوح ملی، استانی و حتی ناحیه‌ای گذاشته شد. ولی به دلایل گوناگون، اجرای واقعی این طرح با آنچه که پیش‌بینی شده بود، تفاوت زیادی داشت. یکی از عمده‌ترین علت‌ها، جریان‌های موازی در جامعه آموزشی ایران است که هنوز، برای آن‌ها تعیین تکلیف نشده است. برای نمونه، رویکرد ارزشیابی کیفی، مبتنی بر ارتقای خودبه‌خودی دانش‌آموزان است و هدف اصلی آن، اصلاح مستمر روش‌های تدریس و برنامه درسی است که معنی این نگاه، ارتقای خودبه‌خودی دانش‌آموزان و پرهیز

از هرگونه آزمونی است که به «کمیت» بیانجامد. از طرف دیگر، هنوز نسبت به ارتقای خودبه‌خودی در ایران، موضع رسمی اتخاذ نشده است. در حقیقت در ایران، فرهنگ این نوع ارزشیابی، برای هیچ‌یک از نفع‌بران شامل نظام آموزشی، مدارس، معلمان، خانواده‌ها و حتی دانش‌آموزان، جا نیفتاده است. در نتیجه این حوزه، نیازمند تحقیق‌های جدی برای بررسی این مسئله از زاویه‌های متنوع است.

معرفی پژوهش

شکل‌گیری این پژوهش از آنجایی شروع شد که وقتی جمعی از معلمان دوره ابتدایی در پایان سال تحصیلی، کارنامه دانش‌آموزان را با هم مرور می‌کردند، متوجه شدند که گزینه انتخاب شده برای همه آن‌ها در رابطه با عملکردشان در درس ریاضی، «خیلی خوب» یا «خوب» بود. اما همان معلمان، بر این نکته تأکید داشتند که اکثر دانش‌آموزان، قادر به پاسخگویی به سؤال‌های ریاضی پایه‌های خود نیستند و حتی خیلی از آن‌ها، روش فکر کردن روی سؤال‌های ریاضی را ندارند. وقتی که این دوگانگی با معلمان به بحث گذاشته شد، به اتفاق گفتند که اصلاً «ارزشیابی توصیفی همین است دیگر!» با کنکاش بیشتر در این موضوع، معلوم شد که اغلب معلمان، به سلیقه خود دانش‌آموزان را به همان شیوه سنتی ارزشیابی می‌کنند و به آن‌ها نمره می‌دهند. پس از آن، نمره‌ها را به ملاک‌های ارزشیابی توصیفی، تبدیل می‌کنند. معلمان علت این کار خودشان را نگرانی از «تضییع حق» دانش‌آموزان بیان کردند.

به منظور آشنایی بیشتر با نظرات معلمان دوره ابتدایی نسبت به ارزشیابی توصیفی در عمل واقعی، پژوهشی با روش توصیفی، طراحی و اجرا شد. سؤال اصلی این تحقیق، شناخت مشکلاتی بود که معلمان دوره ابتدایی، در رابطه با اجرای ارزشیابی توصیفی، با آن‌ها مواجه شده بودند.

داده‌های این پژوهش، از طریق یک مصاحبه ساختاریافته، تشکیل یک «گروه کانونی»^{۱۳} و مشاهده جمع‌آوری شد تا با مثلثی‌سازی (همسوسازی)، از اعتبار داده‌ها و یافته‌ها، اطمینان حاصل شود. شرکت‌کنندگان در این تحقیق، ۱۷ معلم دوره ابتدایی در یکی از شهرستان‌های مرکزی ایران بودند. سؤال

یافته‌ها

اصلی پژوهش این بود که نظر معلمان دوره ابتدایی در مورد ارزشیابی توصیفی (به‌طور خاص در درس ریاضی)، و چگونگی اجرای آن برای رسیدن به نتیجه بهتر، چیست؟

این مقاله با هدف آشنایی با نظرات معلمان ابتدایی درباره ارزشیابی توصیفی، و بررسی مشکلاتی که معلمان دوره ابتدایی در نحوه اجرای آن دارند، انجام شد. در این بخش به اختصار، نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها به تفکیک هر سؤال، ارائه می‌شود. در این تحلیل، نظرات معلمان دسته‌بندی شد و برای نشان دادن ماهیت هر دسته، در صورت لزوم از یک نقل قول «معرف ۱»^۴ که در داخل گیومه آمده، استفاده شده است.

اکثر معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی، نظری منفی یا آمیخته به شک و تردید داشتند. مشکلات اجرایی این طرح و انتظارات اجتماعی و آموزشی از معلمان، آنان را چنان سردرگم کرده که احساس می‌کنند «ارزشیابی توصیفی، هیچ فایده‌ای ندارد و همان ارزشیابی نمره‌ای، بهتر است». معلمان در توضیح چرایی این نظر، ابراز کردند «زیرا ما بر اساس تعداد غلط‌ها یا با توجه به توانایی دانش‌آموز، می‌گوییم خوب یا خیلی خوب یا ... و خانواده متوجه نمی‌شود که دقیقاً، وضعیت فرزندش چگونه است». این پاسخ، چند نکته را برجسته می‌کند؛ اول اینکه خانواده‌ها، به هر دلیل، تشخیص داده‌اند که خودشان باید بر وضعیت تحصیلی فرزندانشان نظارت داشته باشند که این مسئله، می‌تواند موضوع تحقیقات بسیاری باشد. دوم اینکه چه اضطرابی باعث شده که خانواده‌ها، توقع دارند که «دقیقاً»، از «وضعیت» فرزندشان آگاه باشند و چرا «دقت» را تنها در «کمیت» می‌بینند.

به نظر می‌رسد که این تقاضای خانواده‌ها، آنقدر برای معلمان خسته‌کننده شده که دنبال راه خروجی از این مشکل هستند و به این نتیجه رسیده‌اند که «اگر نمره‌ای باشد، اولاً خانواده‌ها دقیق در جریان کار دانش‌آموز و کلاس قرار می‌گیرند» و از نظر آنان، اعلام نمره کمک می‌کند که فشار وارده بر معلمان، کاهش یابد. دیگری در نقد ارزشیابی توصیفی بیان نمود که «من معلم، مثلاً در پایه تحصیلی خودم، براساس

مشاهدات خودم می‌گویم دانش‌آموز خوب یا ... ولی این دانش‌آموز به کلاس بالاتر که برود، معلم جدید، دید جدید، سبک آموزش متفاوت، ممکن است دانش‌آموز خوب من، از نظر ایشان قابل قبول یا پایین‌تر باشد». این اظهارات حاکی از این است که معلمان، نسبت به قضاوت خود، اعتماد کافی ندارند که این امر، نشان‌دهنده این واقعیت است که اعتماد به نفس لازم در معلمان ایجاد نشده تا با اطمینان، از تصمیم خود دفاع کنند. علاوه بر این، عدم حمایت‌های کافی از معلمان، آنان را نسبت به همه پاسخگو کرده و این انتظار، تا حدودی غیرمنصفانه است. بالاخره، اکثریت بر این باور بودند که ارزشیابی توصیفی باعث شده تا «حس رقابت بین دانش‌آموزان از بین می‌رود، زیرا مثلاً دو غلط هم «خیلی خوب» به حساب می‌آید. دانش‌آموز هیچ فرقی برایش ندارد که یک غلط داشته باشد یا سه غلط. در هر صورت، ارزشیابی اش «خیلی خوب» است». از نظر این معلمان، «بچه‌ها روزبه‌روز بیسودتر می‌شوند. ارزشیابی کمی (نمره‌ای) با در نظر گرفتن رابطه خوب با دانش‌آموزان، خیلی بهتر از توصیفی است». در حقیقت، تجزیه و تحلیل داده‌ها آشکار ساخت که معلمان، به دلایلی که بعضی از آن‌ها را بیان نمودند، آشنایی لازم را با اهداف ارزشیابی توصیفی نداشتند و به دلیل توقعات درونی - مدرسه و نظام آموزشی - و توقعات بیرونی - خانواده‌ها، نظر مثبتی نسبت به ارزشیابی توصیفی نداشتند.

عده‌ای از معلمان بیان کردند که «در درس ریاضی، باید آزمون‌های نمره‌ای گرفته شود تا دقیق‌تر، نمره‌ها و اشکالات دانش‌آموزان مشخص شود». آنان نظرشان این بود که بعد از این مرحله، «با توجه به ارزشیابی کلاسی و آزمون‌ها، توصیفی نمره دهیم». این ادراک از ارزشیابی توصیفی، از اساس با فلسفه این نوع ارزشیابی مغایر است، به‌خصوص آنکه در توضیح بیشتر، اکثریت قاطع این نظر را تکمیل کردند که «یعنی با مجموع چند نمره آزمون ریاضی و میانگین‌گیری، نمره نهایی را به شکل توصیفی اعلام کنیم».

به باور بعضی از معلمان، «نوع ارزشیابی، هیچ تأثیری در آموزش ندارد»، زیرا «با همان شیوه نمره‌دهی هم معلوم بود که اشکال موجود از کدام قسمت است». اکثر معلمان، ضرورتی برای استفاده

رویکرد ارزشیابی
کیفی، مبتنی بر
ارتقای خودبه‌خودی
دانش‌آموزان است
و هدف اصلی آن،
اصلاح مستمر
روش‌های تدریس و
برنامه‌درسی است
که معنی این نگاه،
ارتقای خودبه‌خودی
دانش‌آموزان و پرهیز
از هرگونه آزمونی
است که به «کمیت»
بیانجامد

اکثریت بر این باور بودند که ارزشیابی توصیفی باعث شده تا «حس رقابت بین دانش آموزان از بین می‌رود، زیرا مثلاً دو غلط هم «خیلی خوب» به حساب می‌آید

از ارزشیابی توصیفی در درس ریاضی نمی‌دیدند و نظرشان این بود که «حذف عبارات توصیفی به‌خصوص در درس ریاضی، خود به گونه‌ای است که حتی معلم می‌تواند تشخیص دهد که آیا اشکال محاسباتی است یا مفهومی، و اگر مفهومی است، در کدام مفهوم. چون هر سؤال در آزمون، خود یک هدف به دنبال دارد». این نگاه به ارزشیابی، تا حدی متأثر از نوع نگاه به ماهیت ریاضی نیز هست که در نهایت، وجه محاسباتی آن بر وجوه دیگرش، غلبه دارد.

تعداد اندکی هم معتقد بودند که «ارزشیابی توصیفی اگر با اصول و قوانینی که تعریف شده اجرا شود، خیلی خوب است. چون در این نوع ارزشیابی، سطح عملکرد دانش آموز با توجه به کل سال تحصیلی سنجیده می‌شود و دانش آموز، دغدغه امتحان پایانی را ندارد». همچنین این عده، به اهمیت ارزشیابی توصیفی در توجه به ویژگی‌های فردی دانش آموزان توجه نموده و ابراز داشتند که «معلم هم می‌تواند ارزیابی کلی خودش را با در نظر گرفتن تلاش‌های هر یک از دانش آموزان تعیین کند. معلم می‌تواند بیشتر به تفاوت‌های فردی دانش آموزان توجه داشته باشد و استعدادهای هر یک را تشخیص دهد».

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، مهم‌ترین معایب و مزایای ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان دوره ابتدایی که در این پژوهش شرکت کردند، مقوله‌بندی شد که در دو دسته «معایب» و «مزایا»، معرفی می‌شوند.

الف) مهم‌ترین معایب ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان

- کاهش توجه دانش آموزان؛
- راحت-خیالی، به دلیل نداشتن آزمون؛
- اطمینان دانش آموز از اینکه حتی اگر یک یا دو سؤال را بلد نباشند، نمره‌ای از آن‌ها کم نمی‌شود؛
- کاهش انگیزه دانش آموزان بسیار زنگ و ممتاز وقتی که می‌دانند کسی که سه اشکال دارد، نمره‌اش «خوب» است و کسی که دو اشتباه یا اصلاً اشتباه ندارد، نمره‌اش «خیلی خوب» است؛
- دانش آموزان سطح اول با دانش آموزان سطح پایین‌تر از خودشان، تفاوتی نمی‌بینند. در چنین حالتی، دانش آموزان ممتاز به یک «دور باطل» می‌رسند و نمی‌توانند خودشان را توجیه کنند؛

- کم‌اطلاعی و توجه نبودن والدین و حتی گاهی مدیران و معاونان مدرسه نسبت به ارزشیابی توصیفی و ایجاد تداخل در اجرای این طرح توسط معلمان؛
- حجم بالای کاغذبازی در ارزشیابی توصیفی باعث می‌شود معلمان، به جای کار عملی، بیشتر طرح کرامت کار کنند، طرح پژوهشی کار کنند، دفتر آزمایش پر کنند، کار تیمی و چک لیست پر کنند، پوشه کار کامل کنند.

ب) مزیت‌های ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان

- کاهش اضطراب در دانش آموزان؛
- فعال‌تر شدن والدین در فرایند یاددهی و یادگیری؛
- عدم مقایسه دانش آموزان با یکدیگر و در نتیجه، ارتقای روحیه آن‌ها؛
- استفاده از انواع و اقسام آزمون‌ها شامل آزمون‌های عملکردی و مدادکاغذی و پوشه کار و نظایر آن؛
- توجه به تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری دانش آموزان؛
- تأکید بر کار گروهی؛
- حرکت از معلم-محوری به سوی دانش آموز-محوری.

با وجود این تفسیرها، چون هنوز بعضی از معلمان در این مورد توجیه کافی نشده و بدون اینکه آمادگی کافی در آنان ایجاد شود، ملزم به اجرای ارزشیابی توصیفی شده بودند، مخالفت خود را ابراز کرده و با صداقت اظهار نمودند که هنوز، به شیوه قبلی ارزشیابی می‌کنند و «فقط در اعمال نمره، از توصیفی» استفاده می‌کنند. کاری که از اساس، با فلسفه ارزشیابی توصیفی مغایر است، زیرا یکی از مهم‌ترین اهداف ارزشیابی توصیفی این است که به عملکرد مهارتی دانش آموزان در زمینه دانش نظری که آموخته‌اند، اهمیت داده شود. در صورتی که با این روش‌ها، مجالی برای پرداختن به این وجه از توانایی‌های دانش آموزان، باقی نمی‌ماند. معلمان برای خروج از این بحران‌ها، پیشنهاد کردند که «در حالت کلی، اگر این دو ارزشیابی را با هم تلفیق می‌کردند، خیلی بهتر بود.»

نتیجه‌گیری

تشخیص دهند و با تدبیر و برنامه‌ریزی اصولی، زمینه اجرای واقعی آن را فراهم کنند.

در نظام ارزشیابی کنونی، بین انتظارات آموزشی و فعالیت‌های ارزیابی، شکاف ایجاد شده است و با وجودی که معلمان، نسبت به مسئله ارزشیابی آگاه‌تر شده و می‌دانند که انواع تست‌ها و به اصطلاح آزمون‌های عینی به تنهایی، برای ارزشیابی دانش‌آموزان، کافی نیست. ولی به دلیل اینکه تکیه بر «کمیت» و «عینی بودن»، سنگینی مسئولیت تصمیم‌گیری و قضاوت را از دوش معلمان بر می‌دارد و خانواده‌ها را نیز راضی می‌کند که با یک عدد، به تصور خودشان بتوانند مرتبه فرزندشان را در مقایسه با دیگران مشخص کنند، همچنان مورد علاقه و توجه هستند. بدین جهت، با وجود اینکه ۱۰ سال از زمان اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی می‌گذرد، هنوز ارزشیابی دانش‌آموزان، با تمرکز بر نتایج قابل اندازه‌گیری یادگیری، اما این بار در قالبی جدید، انجام می‌شود. در حقیقت، به جای اینکه اگر لازم شد، به «کیفیت» یک «کمیت» منتسب شود، نتایج ارزشیابی‌های «کمی»، تبدیل به عبارت‌های «کیفی» شده است! معلمان نشان دادند که از نظر آن‌ها، مراحل ارزشیابی توصیفی دارای تناقضاتی است که باعث سردرگمی معلمان شده است و همین‌ها، اجازه نمی‌دهد تا درک درستی از ارزشیابی توصیفی و چگونگی استفاده از آن جهت ارتقای جریان یاددهی - یادگیری ریاضی، در معلمان ایجاد شود. این نظرات، نشان می‌دهند که دوره‌هایی که برای آموزش معلمان دوره ابتدایی در رابطه با ارزشیابی توصیفی برگزار شده، از کیفیت مطلوبی برخوردار نبوده است. همچنین، انتظارات نظام آموزشی از معلمان و مدیران، با اهداف ارزشیابی توصیفی سازگار نیست و این مسئله، تناقض‌های بسیاری ایجاد کرده است.

سخن آخر اینکه معلمان نیازمند زمان کافی برای هم‌اندیشی با هم در مکان مدرسه هستند تا بتوانند با بحث و گفت‌وگو - چیزی که با نام «درس پژوهی» در ایران شناخته شده - موانع شناختی / معرفتی، سازمانی و اجرایی ارزشیابی توصیفی را بشناسند، مزایا و معایب آن را

پی‌نوشت‌ها

1. Stakeholders
2. Mastery Learning
3. Educational Objectives
4. Behavioral Objectives
5. National Council of Teachers of Mathematics: NCTM
6. Paper & Pencil Tests
7. Wong
8. Quiz
9. Clark & Lovitt
10. Pierce & O'Malley
11. Alternative Assessment
12. Portfolio
13. Focus Group
14. Representative

منابع

1. Kolstad, R.; Briggs, L. D.; & Hughes, S. (1993). Assessment in Mathematics: Three Alternative Strategies. Academic journal Article Education Vol. 114, issue. 2
2. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principle and Standards for School Mathematics. The Author.
3. Schlosser, M. (2015). Analysis of Alternative Assessments in the Mathematics Classroom. Honors Projects, 177

۴. آیزنر، الیوت (۲۰۰۰). آنان که گذشته را نادیده می‌گیرند. ترجمه زهرا گویا و سپیده چمن‌آرا (۱۳۸۱). مجله رشد آموزش ریاضی. شماره ۶۹. ص ۴ تا ۱۸؛ دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
۵. غفاری، سمیه. گویا، زهرا. (۱۳۹۴). ارزشیابی توصیفی: نظریه بدون عمل! مجله رشد آموزش ریاضی. شماره ۱۱۹. ص ۸ تا ۱۳؛ دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
۶. غلام آزاد، سهیلا. (۱۳۹۳). ارزشیابی برنامه درسی: چرا و چگونه؟ پژوهش‌کننده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سیزدهمین کنفرانس آموزش ریاضی ایران، شهریور ۱۳۹۳.
۷. مقنی‌زاده، محمد حسن (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی، مقاله ارائه شده در گردهمایی سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در تاریخ ۱۶ اسفند ۱۳۸۵ در همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران.