



سمیه غفاری
کارشناس ارشد آموزش ریاضی
زهرا گویا
دانشگاه شهید بهشتی

ارزشیابی توصیفی: نظریه بدون عمل!

چکیده

نوآورانه بودن ارزشیابی توصیفی و اجرای آن به عنوان رویکرد جایگزین ارزشیابی سنتی در مدارس ابتدایی، با توجه به نقش ویژه‌ای که نظام ارزشیابی در یادگیری ریاضی دانش‌آموزان دارد، پژوهشگر را بر آن داشت که کاری در این زمینه انجام دهد و تأثیر ارزشیابی توصیفی را بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی بررسی نماید. اصلی‌ترین یافته تحقیق این بود که معلمان، درک درستی از ارزشیابی توصیفی و چگونگی استفاده از آن جهت ارتقای جریان یاددهی-یادگیری ریاضی ندارند، بنابراین نیازمند به حمایت‌های بیشتر علمی و نمونه‌های عملی قابل اجرا هستند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، ارزشیابی ریاضی، ارزشیابی توصیفی

مقدمه

استانداردی، نمی‌تواند و قادر نیست که این داده‌های کیفی را در اختیار معلم بگذارد تا ارزشیابی عادلانه‌ای انجام دهد. چنین توصیه‌هایی برای آموزش و پرورش ایران، برانگیزاننده بود، زیرا ارزشیابی‌های متداول، مشکلاتی جدی برای دوره ابتدایی ایجاد کرده بود که سیاست‌گزاران آموزشی در ایران، پس از طراحی و اجرای چند پژوهش در سطح ملی، به این تصمیم‌گیری رسیدند که ارزشیابی توصیفی، می‌تواند بدیل مناسبی برای رویارویی با مشکلات شناخته شده در آموزش ابتدایی باشد.

به گفته رستگار (۱۳۸۲)، ارزشیابی توصیفی، یکی از نوآوری‌های آموزشی در دهه حاضر در نظام آموزشی

آیندر (۲۰۰۰) بر این باور است که «ارزشیابی معنی‌دار آموزشی، نیازمند داده‌هایی است که از موقعیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به دست آمده باشد». معلم می‌تواند در طول سال تحصیلی، کیفیت پرسش‌های دانش‌آموزان، بصیرت آن‌ها را در مورد پاسخ‌ها، درجه تعهدشان را در انجام تکلیف‌ها، کیفیت رابطه هر یک را با سایر دانش‌آموزان و چگونگی درک و فهم ریاضی آن‌ها را مشاهده کند. این مشاهدات، در واقع داده‌های باارزشی در رابطه با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است که به استناد آن‌ها، معلم می‌تواند در مورد یادگیری دانش‌آموزان، قضاوت کند؛ چیزی که به گفته آیزنر، هیچ آزمون پیشرفت تحصیلی

دوره ابتدایی در ایران است و «خصلت عمده این نوع ارزشیابی در پویایی و گستردگی آن است». وی ابراز می‌دارد که در این نوع ارزشیابی، از معلم انتظار می‌رود که اقداماتی فراتر از آزمون‌های سنتی انجام دهد تا بتواند تصویری جامع از تمام وجوه یادگیری دانش‌آموز ارائه دهد. پیشینه پژوهشی این حوزه حاکی از این است که یکی از بارزترین ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی این است که هر دانش‌آموز را متناسب با توان بالقوه‌اش در نظر می‌گیرد و از شواهد جمع‌آوری شده به‌طور مستمر، برای ارتقای دانش‌آموز استفاده می‌کند و توجه به تفاوت‌های فردی را مهم می‌داند. همچنین، حسنی (۱۳۸۹) توضیح می‌دهد که «کیفی بودن این الگوی ارزشیابی تحصیلی بیشتر ناظر به دو عنصر مهم در آن است. از یک‌سو، در مرحله جمع‌آوری اطلاعات ابزارهای مصاحبه، مشاهده و مانند این‌ها را به‌کار می‌گیرد، که جنبه کیفی نیز دارند، و از سوی دیگر، در مرحله تحلیل و تفسیر اطلاعات حاصل از جریان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، به ابعاد کیفی یادگیری مانند چگونگی یادگیری و دلایل ضعف و قوت آن، توجه می‌نماید» (ص. ۳۸). با این مقدمات، ارزشیابی توصیفی در ایران از سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱، با هدف‌های زیر، برای اجرا، ابلاغ شد:

۱. ارزشیابی توصیفی و تشریح جریان پیشرفت تحصیلی و تربیتی (تلاش و عملکرد) دانش‌آموزان به‌منظور اصلاح روند یاددهی - یادگیری در کلاس درس
 ۲. ارتقای سطح بهداشت روانی از طریق کاهش نقش ارزشیابی پایانی و مقیاس کمی در سرنوشت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان
 ۳. توجه به حیطه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموز در ابعاد عاطفی، اجتماعی و سطوح بالای حیطه شناختی (مصوبه دویست و نود و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۲/۰۶/۱۲).
- اما زمانی می‌توان اهمیت و لزوم استفاده از چنین نوآوری‌هایی را در آموزش و پرورش موجه دانست که اثربخشی این نوآوری‌ها از طریق ارزیابی نتایج به‌دست آمده، مورد تأیید قرار گیرد. حسنی و کاظمی (۱۳۸۲) از قول چستر بارنارد نقل می‌کنند که اگر عملی به هدف

برسد، اثربخشی حاصل شده است (ص ۳۹). بدین سبب، انجام تحقیقات در مورد میزان تحقق هدف‌های ارزشیابی توصیفی یک ضرورت است. در این مقاله، پژوهشی که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ انجام شد، به اجمال، معرفی می‌شود.

پیشینه

در این بخش، پس از معرفی سابقه ارزشیابی توصیفی در ایران، پیشینه پژوهشی ارزشیابی ریاضی و استانداردهای ارزشیابی ریاضی به اختصار، بیان می‌شود. **ارزشیابی توصیفی در ایران:** با توجه به تحولات آموزشی در جهان، در نظام آموزشی ایران نیز رویکردهای جدید ارزشیابی، رفته‌رفته جای ارزشیابی سنتی را می‌گیرد. این رویکردها بر ارزشیابی فرایندی و تکوینی تأکید دارند و به‌صورت مستمر، آموخته‌های دانش‌آموزان را به‌صورت کیفی ارزیابی نموده و بازخوردهایی را برای اصلاح و بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان ارائه می‌دهند. یکی از برنامه‌هایی که در این زمینه در حال انجام است، برنامه ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی در ایران است. بعد از مصوبات ۶۷۴ مورخ ۱۳۸۱/۲/۵ 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 و پس از آن، این برنامه از سال ۱۳۸۲، به‌صورت آزمایشی در تعداد محدودی مدرسه اجرا شد و بعد از ارزیابی نتایج آن، در سال ۱۳۸۷، از طرف وزارت آموزش و پرورش، برای اجرا در مدارس ابتدایی و در سطح ملی، ابلاغ شد. برای آشنایی اجمالی با هدف‌های این طرح، حسنی (۱۳۸۹) هفت محور زیر را که به‌منزله ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی است، ارائه داده است (صص ۴۰-۵۱):

- **محور اول:** تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی
- **محور دوم:** تغییر مقیاس فاصله‌ای (۰ تا ۲۰) به مقیاس ترتیبی (بیش از حد انتظار، در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر)

یکی از بارزترین ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی این است که هر دانش‌آموز را متناسب با توان بالقوه‌اش در نظر می‌گیرد و از شواهد جمع‌آوری شده به‌طور مستمر، برای ارتقای دانش‌آموز استفاده می‌کند و توجه به تفاوت‌های فردی را مهم می‌داند

**بنابه اظهار شورای
ملی معلمان ریاضی،
استانداردها میزان و
معیاری برای قضاوت
و داوری کردن درباره
کیفیت ارزشیابی‌های
ریاضی هستند
که در شش بخش
ریاضی، یادگیری،
مساوات، بازبودن
(منعطف بودن)،
استنتاج، انسجام
و ارتباط منطقی،
دسته‌بندی شده‌اند**

● **محور سوم:** تنوع‌بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات مانند پوشه کار، ابزارهای ثبت مشاهده، آزمون‌های عملکردی و....

● **محور چهارم:** تغییر در ساختار کارنامه

● **محور پنجم:** تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره ارتقای دانش‌آموزان

● **محور ششم:** توجه همه‌جانبه به تمامی جنبه‌های رشد

● **محور هفتم:** نقش ارزشیابی مستمر در فرایند آموزش.

ارزشیابی ریاضی: ارزیابی برنامه درسی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از عوامل مؤثر در برنامه‌ریزی درسی و حتی فراتر از آن، از ضرورت‌های نظام آموزشی است تا به‌وسیله فرایند انجام آن، پویایی و سلامت و حیات نظام آموزشی حفظ گردد. این حکم در مورد هر ماده درسی نیز صادق است. به‌همین دلیل، تبیین اصول و استانداردها و چگونگی انجام آن در مورد هر موضوع درسی، بخشی از برنامه درسی آن موضوع است.

به توصیه شورای ملی معلمان ریاضی آمریکا (۲۰۰۰)، ضروری است که ارزشیابی، بازتاب ریاضیاتی باشد که همه دانش‌آموزان برای دانستن و انجام دادن، به آن نیازمندند و برای حل مسائل دنیای واقعی خویش، از آن استفاده می‌کنند؛ همان دنیای واقعی که دائم در حال توسعه و تغییر است و ریاضی مناسب، آن است که این تغییر و تحولات را مورد توجه قرار دهد. از جمله این تغییرات آن است که در دنیای اطلاعات و ارتباطات، همان‌طور که آیزنر (۲۰۰۰) پیش‌بینی کرده بود، در فرایند تولید معانی، دانش‌آموزان، مهر تأیید خردمندان خود را بر هر آن‌چه که می‌سازند، می‌زنند و معمولاً این نوع تولید، با آن‌چه که مورد انتظار معلمان است، فاصله زیادی دارد. از این گذشته در دوران کنونی، تفکر و اندیشیدن، تنها به مباحث و محتوای ریاضی مورد نیاز دانش‌آموزان مربوط نمی‌شود، بلکه به راه‌های مهم یادگیری و به‌کارگیری ریاضی نیز، مربوط است. کرشتن مارک (۱۹۹۱)، معتقد است که به موازات تنوع شیوه‌های آموزش ریاضی از جمله تکلیف‌های بازپاسخ، فعالیت‌های گروهی و تأکید بر تفکر و ارتباطات،

روش‌های ارزشیابی نیز باید تغییر کنند. رویکردهای بین‌المللی به ارزشیابی ریاضی، تمرکز بیشتری بر ارزشیابی مهارت‌های فرایند حل مسئله، ارتباطات و استدلال و تأکید کمتری بر ارزیابی دانش حقایق ریاضی دارند، زیرا مهارت‌های پیشرفته تفکر ریاضی، نمی‌توانند به‌صورت مناسب، توسط روش‌های ارزشیابی یکنواخت مانند سؤالات چندگزینه‌ای، سنجیده شوند. بدین سبب برای ارزشیابی مهارت‌های پیشرفته تفکر، لازم است روش‌های ارزشیابی خاصی طراحی شوند. به عبارت دیگر، به تعبیر نوه و کیم^۱ (۲۰۱۰)، در زمان حاضر، چگونگی یادگیری و به‌کارگیری ریاضی، اهمیت اساسی پیدا کرده است. در نتیجه، آموزش ریاضی، به‌طور فزاینده‌ای بر چگونگی تفکر و حل مسئله ریاضی تأکید می‌کند، زیرا کسب مهارت‌های رویه‌ای به تنهایی، دانش‌آموزان را برای زیستن و موفق بودن در دنیای پیچیده کنونی آماده نمی‌کند. آنان هم‌چنین، دانش‌آموزان را مستحق نوعی از برنامه درسی ریاضی می‌دانند که بتواند قدرت ریاضی آن‌ها را توسعه دهد و بدین سبب، توصیه می‌کنند که نظام ارزشیابی، فرصت‌هایی ایجاد کند تا دانش‌آموزان، قادر به نشان دادن توانمندی ریاضی خود باشند.

از این‌ها گذشته، در سال ۲۰۰۰، شورای ملی معلمان ریاضی آمریکا، اصول و استانداردهای ریاضی را منتشر کرد که در آن، اظهار شده است که ارزشیابی، باید حامی فرایند یادگیری دانش‌آموزان باشد و این بدان معنی است که ارزشیابی، علاوه بر کمک به یادگیری ریاضی، لازم است اطلاعات مفیدی را - هم به دانش‌آموزان و هم به معلمان - بدهد (نوه، کیم و کیم، ۲۰۰۳). در گزارش‌های همه‌کس به حساب می‌آید^۲ و هیئت آموزش علوم ریاضی^۳ (۱۹۸۹) نیز که به سفارش و با حمایت و پشتیبانی شورای ملی تحقیق^۴ در مورد دورنمای آموزش ریاضی در ایالات متحده منتشر شدند، تأکید شده است که در طراحی آزمون‌ها، باید توجه داشت که آن‌چه که ارزشمند است، مانند توانایی جست‌وجوگری، کشف و حل مسئله دانش‌آموزان مورد سنجش قرار گیرد، نه آن‌چه که به‌راحتی قابل سنجش است (به نقل از کرشتن مارک، ۱۹۹۱).

استانداردهای ارزشیابی ریاضی: بنابه اظهار شورای ملی معلمان ریاضی، استانداردها میزان و معیاری برای قضاوت و داوری کردن درباره کیفیت ارزشیابی‌های ریاضی هستند که در شش بخش ریاضی، یادگیری، مساوات^۵، بازبودن^۶ (منعطف بودن)، استنتاج^۷، انسجام^۸ و ارتباط منطقی، دسته‌بندی شده‌اند (۱۹۹۵). این استانداردها، می‌تواند به معلمان و سایر مسئولان آموزشی کمک کند تا در طراحی ارزشیابی‌ها، مطمئن شوند که برای هر آزمون، ویژگی‌های زیر، لحاظ شده است:

- نشان‌دهنده ریاضیاتی باشد که دانش‌آموزان باید بدانند و قادر به حل آن باشند؛
- باعث افزایش یادگیری ریاضی دانش‌آموزان شود؛
- تضمین‌کننده مساوات باشد؛
- فرایندی باز و منعطف باشد؛
- فرصت مناسبی برای استنباط‌های معتبر مربوط به یادگیری دانش‌آموزان فراهم آورد؛
- فرایندی منسجم باشد.

همه ارزشیابی‌های ریاضی کم و بیش، این استانداردها را به کار می‌گیرند؛ استانداردهایی که می‌توانند برای فعالیت‌های ارزشیابی خاص یا یک نظام ارزشیابی کلان نیز، مورد استفاده قرار گیرند. البته، استانداردهای انسجام و ارتباط منطقی، با استانداردهای دیگر تفاوت دارند و موجب ارتباط و اتصال درونی بین سایر استانداردها می‌شود تا نظام ارزشیابی و اهداف ارزشیابی، تحقق‌پذیر گردند (نوه و کیم، ۲۰۱۰). این استانداردها، باعث ایجاد تحرک و پویایی در تدریس و یادگیری ریاضی می‌شوند و فرایند اصلاحی برنامه درسی ریاضی، تدریس ریاضی و ارزشیابی را بهبود می‌بخشند.

معرفی یک مطالعه

در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲، تحقیقی در ایران انجام شد که هدف اصلی آن، آشنایی با نظرات معلمان ابتدایی درباره ماهیت ارزشیابی توصیفی و طراحی بود که اجرای آن در دوره ابتدایی، از سال ۱۳۸۷ اجباری شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۸ معلم دوره ابتدایی بودند و داده‌های این مطالعه، توسط یک پرسش‌نامه

جمع‌آوری شد. اولین سؤال این پرسش‌نامه، در مورد تفاوت‌های عمده ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی‌های سنتی از نظر معلمان ابتدایی بود که در این مقاله، تنها نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پاسخ‌های داده شده به این سؤال است.

یافته‌ها: در مجموع، از نظر معلمان، منظور از «استمرار» در ارزشیابی توصیفی، جمع‌آوری شواهد یادگیری دانش‌آموز طی جریان یادگیری و در طول زمان و همراه با آموزش نبود و بیشتر، به دفعات آزمون توجه داشتند. در حالی که در ارزشیابی سنتی هم، منظور از استمرار، افزایش دفعات آزمون است که گاهی ماهانه، گاهی هفتگی و حتی گاهی روزانه پس از آموزش هر موضوع، انجام می‌شود. در واقع، پاسخ معلمان به این سؤال، نشان‌دهنده سردرگمی آنان نسبت به شناخت و برداشتشان از ارزشیابی توصیفی بود که اکثراً، آن را به نوعی با «استمرار» و «دفعات آزمون» معادل گرفته بودند. تجزیه و تحلیل پاسخ‌های معلمان ابتدایی شرکت‌کننده در این مطالعه به این سؤال نشان داد که از نظر آنان، عمده‌ترین تفاوت‌های ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی، شامل چهار مقوله **اضطراب، انگیزه و رقابت، تفاوت‌های فردی و فعالیت‌های کلاسی** است که در ادامه، به اجمال، به هر یک پرداخته می‌شود.

اضطراب: برخی از پاسخ‌های معلمان هم‌سو و برخی دیگر در تناقض با اظهارات نظری این حوزه بود. برای مثال، معلمان ابتدایی، با متون داده شده به آنان برای آمادگی جهت اجرای طرح ارزشیابی توصیفی آشنا بودند که نقل قول زیر، یک نمونه معرف است:

یکی از نتایج ملموس و آشکار امتحانات حساس و مهم، اضطراب است که اکثر دانش‌آموزان به شکلی آن را تجربه کرده‌اند و این اضطراب پدیده شایعی در بین دانش‌آموزان است. امتحان تنها موقعیتی نیست که در آن رفتار اضطراب‌آمیز ظاهر می‌شود. نشان داده شده است که بین اضطراب کلی و اضطراب امتحان، رابطه وجود دارد اما تکرار این موقعیت به‌مرور، موجب ایجاد، توسعه و تشدید این رفتار خواهد شد. اضطراب در صورتی که در حد و اندازه طبیعی باشد، یک عامل

عمده‌ترین تفاوت‌های ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی، شامل چهار مقوله اضطراب، انگیزه و رقابت، تفاوت‌های فردی و فعالیت‌های کلاسی است

جدول (۱). ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان

| نقاط قوت ارزشیابی توصیفی | نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| کاهش اضطراب | افزایش بی‌دقتی به دلیل نوع ارزشیابی |
| فعال کردن دانش‌آموز | بی‌میلی و بی‌انگیزگی به دلیل کاهش رقابت |
| افزایش اعتماد به نفس و ایجاد شور و نشاط در کلاس | از بین رفتن رقابت به دلیل عدم توجه به نمره دقیق |
| توجه به تفاوت‌های فردی | پاسخ‌گو نبودن نظام آموزشی در مقابل والدین |
| استمرار ارزشیابی از طریق سنجش فعالیت‌های کلاسی | بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان برای فعالیت و درس خواندن |
| تغییر رویکرد آموزش معلم‌محور به دانش‌آموز‌محور | تلاش محور نبودن دانش‌آموزان و کاهش روحیه رقابت و درس خواندن در آن‌ها |

انگیزشی محسوب می‌شود و برای هر فعالیت حساس و دقیقی، شرط لازم است؛ اما به هر میزان که اضطراب افزایش یابد، روند بهبود یادگیری کاهش می‌یابد و اندک‌اندک، خود اضطراب به یک معضل و مانع در مسیر یادگیری تبدیل می‌شود (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

در نتیجه، اکثریت بالای شرکت‌کنندگان نیز به «اضطراب»، به‌عنوان یکی از تأثیرات جدی ارزشیابی در دانش‌آموزان اشاره نمودند و ابراز کردند که ارزشیابی توصیفی، می‌تواند عاملی برای «کاهش اضطراب» باشد. اگرچه این عده، هنوز شواهد تجربی قابل اتکا برای این گفته نداشتند و منابع نظری مانند نقل قول بالا هم، فرق بین دغدغه و اضطراب را برایشان مشخص نکرده بود که همین، به سردرگمی آن‌ها افزوده بود. مثلاً، معلمان به تکرار نوشته بودند که در ارزشیابی توصیفی، «تأکید بر فرایند یادگیری است و نه فرآورده»، پس «استرس نمره را از دانش‌آموز می‌گیرد» و «استرس امتحان را از بین می‌برد و دانش‌آموز با نقش فعال در یادگیری، شرکت می‌کند» و باعث «کاهش اضطراب و تنش‌های روانی یادگیری دانش‌آموزان» می‌شود. اما به ندرت، به دلایل تجربی برای چنین اظهارات نظری استناد کرده بودند.

کاهش رقابت: به نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی موجب کاهش رقابت می‌شود، ولی این کاهش رقابت در راستای کاهش انگیزه هم هست. معلمان نشان ندادن پیشرفت را با «کمیت»، (نمره) از عوامل کاهش «میل و رغبت به درس» در دانش‌آموزان می‌دانستند، زیرا از نظر آن‌ها، «در ارزشیابی سنتی، که بر مبنای حداکثر نمره ۲۰ می‌باشد، ارزشیابی دقیق و بیشتر، باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌گردد». ایشان هم‌چنین، در دفاع از ارزشیابی سنتی، اعتقاد داشتند که این نوع ارزشیابی

«برای اولیا نیز قابل درک و ملموس است»، برخلاف ارزشیابی توصیفی که به نظر اولیا، «در بسیاری مواقع باعث ایجاد تنبلی و کاهش میل و رغبت دانش‌آموز می‌شود». علاوه بر این «ارزشیابی توصیفی موجب می‌شود رقابت از بین برود و والدین، تفاوت خاصی را در بین فرزندان و همسالانشان نمی‌یابند». این نظرات نشان می‌دهد که آموزگاران در حالی که ارزشیابی توصیفی را عاملی برای «کاهش رقابت» دانش‌آموزان معرفی کردند، در همان حال نیز، آن را عاملی برای «کاهش انگیزه» دانستند، به گونه‌ای که «ارزشیابی توصیفی، موجب شده که دانش‌آموزان بی‌دقت‌تر شوند و تلاشی برای رفع بی‌دقتی خود نکنند». بیرون آوردن معلمان از این فضای متناقض، نیازمند آموزش‌های عملی با مصداق‌های واقعی است، اگرچه با تمام وجود با این گفته هم‌نظر باشند که «ایجاد رقابت بین کودکان در سنین اولیه دبستان، کاری ناپسند از منظر تربیتی است و عوارض نامطلوب زیادی را بر شخصیت کودکان بر جای می‌نهد» (شکوهی، ۱۳۸۰).

توجه به تفاوت‌های فردی: با توجه به اصول نظری حاکم بر ارزشیابی توصیفی، در انجام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌بایست به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه شود. برای نمونه، باقری (۱۳۸۶) توضیح داده است که «در ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند، بلکه هر دانش‌آموز با توجه به در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد». اما طبق آموزش‌های نظری که به معلمان - حضوری یا غیرحضوری - داده شده، «توجه به تفاوت‌های فردی»، به‌درستی معرفی نشده بود. در نتیجه، نظرات معلمان نسبت به این مقوله در برداشتشان از ارزشیابی توصیفی، بیشتر تکرار حرف‌هایی از این قبیل بود که «توجه به

تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بیشتر شده است»، زیرا در «ارزشیابی توصیفی، بیان و عملکرد دانش‌آموزان تقویت می‌شود». یا اینکه «ارزشیابی توصیفی فرصت فکر کردن به دانش‌آموز می‌دهد» و آن‌ها «به فکر کردن تشویق می‌شوند» و این‌ها، عاملی برای «افزایش توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران می‌تواند باشد». در حالی که در سایر نظراتی که معلمان ابراز کردند، حمایتی از این ادعاها نکردند. در نتیجه، اینکه آیا معلمان در عمل، چنین باوری نسبت به ارزشیابی توصیفی داشته باشند، جای بحث و مطالعه دارد.

حرف پایانی

در جمع‌بندی نظرات معلمان به سؤال اول این پرسش‌نامه، مشاهده شد که از نظر آن‌ها، ارزشیابی توصیفی دارای ویژگی‌های متناقضی است که مهم‌ترین آن‌ها، در جدول (۱) آمده است.

در هر صورت، ارزشیابی توصیفی چالش بزرگی برای معلمان ابتدایی است که برای آن، راه‌حل مناسب ندارند و این، در پاسخ‌های آن‌ها به‌وضوح دیده می‌شود. یعنی در حالی که دوست دارند باور کنند که ارزشیابی توصیفی به نفع دانش‌آموزان و ارتقای یادگیری آن‌هاست، اما به این باور، بی‌اعتمادند! زیرا نه شواهد کافی برای ارجحیت ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی یا معمول دارند، نه با ابزارهای ارزشیابی توصیفی آشنایی عملی دارند، نه آموزش‌های لازم را برای چگونگی استفاده از این ابزارها دیده‌اند و نه در نظام آموزشی فعلی، جایی برای قضاوت‌های آنان پیش‌بینی شده است. در نتیجه، ناگهان معلمان دوره ابتدایی، با پدیده‌ای به نام «ارزشیابی توصیفی» مواجه شده‌اند که سایر ارکان نظام آموزشی هم‌زمان با آن، تحول نیافته است. به‌طور مثال، نظام انتخاب، نوع حمایت، نظام رتبه‌بندی و ارتقا، آموزش‌های مستمر معلمان ابتدایی و بهبود شرایط زندگی آنان در عمل، تغییر اساسی نیافته است. اما میزان انتظار از آنان و اجرای برنامه‌هایی از قبیل ارزشیابی توصیفی و درس‌پژوهی که معلمان در مقابلشان مسئول به حساب می‌آیند، از نظام‌های آموزشی مانند ژاپن اقتباس شده که شأنیت معلم و نوع حمایت حرفه‌ای و معیشتی آنان، از اساس با آن‌چه که

در ایران شاهد آن هستیم، متفاوت است که این امر، نیازمند توجه و تأمل بسیار است.

پی‌نوشت‌ها

1. Noh & Kim
2. Everybody Counts
3. Mathematical Sciences Education Board
4. National Research Council
5. Equity
6. Openness
7. Inference
8. Coherence

منابع

۱. آیزنر، ایوت (۲۰۰۰). آنان که گذشته را نادیده می‌گیرند. 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.
۲. احمدی، حسین و حسینی، محمد (۱۳۸۴). *ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*. تهران، چاپ اول، انتشارات مدرسه.
۳. باقری، رضا (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفی و یادگیری. همایش ملی ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی*، انتشارات حضرت معصومه، چاپ اول، ۱۳۸۷.
۴. شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۰). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. مشهد. انتشارات به نشر.
۵. رستگار، طاهره (۱۳۸۳). *ارزشیابی در خدمت آموزش*. تهران، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۶. حسینی، محمد (۱۳۸۹). *راه‌نمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس*. تهران، انتشارات عابد.
۷. حسینی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). *طرح ارزشیابی توصیفی*. تهران، انتشارات آثار معاصر.
۸. کرشتن مارک، جین (۱۹۹۱). *ارزیابی ریاضی: اسطوره‌ها، مدل‌ها، سؤال‌های خوب و پیشنهادهای عملی*. ترجمه زهرا گویا و مانی رضائی (۱۳۸۷). تهران: انتشارات فاطمی.
۹. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵). *مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش*. تهران.

10. N.C.T.M.(1989).Principle and Standard for School Mathematics. Reston, VA:THE Author.
11. N.C.T.M.(1995).Assessment Standard for School Mathematics. Reston, VA:THE Author.
12. N.C.T.M. (1991).Professional Standard for Teaching Mathematics.Reston, VA:THE Author.
13. Noh, S. & Kim, M. K. (2010). Alternative Mathematics Assessment:A Case Study of the Development of Descriptive Problems for Elementary Schools in Korea. Seoul: Ewha Womans University Press.