

شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی^۱

مهدی قربانخانی*
کیوان صالحی**
علی مقدم‌زاده***

چکیده

شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب از مخرب‌ترین آسیب‌هایی است که پویایی و نشاط هر نظامی را با چالش‌های جدی همراه می‌سازد. پژوهش حاضر، با هدف واکاوی در ادراک و تجربه زیسته معلمان و مدیران در خصوص عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی به انجام رسید. تلاش شد تا با بهره‌گیری از ظرفیت شگرف روش‌های کیفی به شناسایی و بازنمایی عمیق عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی اقدام شود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه عمیق نیمه ساختارمند استفاده شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد ملاکی، پس از ۲۷ مصاحبه، اشباع داده‌ها حاصل شد. مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شد. با تحلیل مصاحبه‌ها ۷ مضمون اصلی شامل «عوامل فردی»، «عوامل آموزشی»، «عوامل مرتبط با مدیر»، «عوامل فرهنگی - اجتماعی»، «عوامل مرتبط با مدرسه»، «عوامل مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی» و «عوامل مرتبط با فرایند اجرای برنامه‌ها» شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد که نظام ارزشیابی آموزشی در مدرسه‌های ابتدایی با چالش‌های مضاعفی روبه‌روست و ضرورت دارد، به‌منظور انجام ارزشیابی معتبر و اصیل؛ تصمیماتی در سطح کلان اتخاذ شود. شواهد نشان می‌دهد، کم‌توجهی به اصول ارزشیابی در نظام آموزش ابتدایی، زمینه شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب را ایجاد کرده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی کاذب، ارزشیابی آموزشی، مدرسه‌های ابتدایی، پدیدارشناسی، MAXQDA

^۱ این مقاله برگرفته از یافته‌های پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران است.

* دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

** عضو هیئت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول: Keyvansalehi@ut.ac.ir)

*** عضو هیئت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

مقدمه

شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب از مخرب‌ترین آسیب‌هایی است که پویایی و نشاط هر نظامی را با چالش‌های جدی همراه می‌سازد. این امر ضرورت آگاهی برنامه‌ریزان و مدیران ارشد را از عواملی زمینه‌ساز یا مشوق ارزشیابی کاذب، دوچندان می‌کند. با توجه به اهمیت ارزیابی در نظام‌های آموزشی و به‌ویژه نظام آموزش ابتدایی به بحث گذاردن تجربه‌های نامناسب و سؤال‌برانگیز از ارزشیابی‌ها در مقابل نمونه‌های مطلوب و موفق آن، ضروری به نظر می‌رسد؛ در این میان اگرچه فعالیت‌هایی که با نام ارزشیابی انجام می‌شوند ممکن است ارزشیابی بی‌عیب و نقصی محسوب شوند ولی اگر ارزشیابی معتبر و مورد تأیید استانداردهای ارزشیابی نباشند، ارزشیابی کاذب^۱ نامیده می‌شوند (استافل‌بیم و شینکفیلد^۲، ۲۰۱۲). فعالیت‌های آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست (کافمن و هرمن^۳، ۱۳۷۴). آموزش وسیله‌ای است برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه‌حل‌های مناسب برای آنهاست. از سوی دیگر، نظام آموزشی هر کشور از نظر نیروی انسانی و مشاغل ایجاد شده در آن بالاترین نسبت را در میان سازمان‌ها و دستگاه‌های دولتی دارد (بازرگان، ۱۳۹۴). با توجه به گستردگی و پوشش گسترده فعالیت‌های نظام آموزشی، ارزشیابی سازمان‌های آموزشی، ارزشیابی برنامه‌ها، ارزشیابی کارکنان و ارزشیابی خدمات آنها می‌تواند نقش مؤثری در بهبود کیفیت آموزشی داشته باشد (استافل‌بیم و وبستر^۴، ۱۹۸۹). از سویی، مهم‌ترین دوره تحصیل در همه نظام‌های آموزشی جهان، دوره ابتدایی است؛ چراکه رشد همه‌جانبه فرد صرفاً در این دوره شکل می‌گیرد و شخصیت فرد در این دوران پایه‌گذاری می‌شود و نیاز به مراقبت در این دوره بیش از مقاطع دیگر احساس می‌شود. در این دوره باید با تشخیص درست استعدادها و علایق دانش‌آموزان با سازوکاری منظم و از پیش تعیین شده آنها را در مسیری شایسته هدایت کرد و به رشد و شکوفایی استعدادها و پرورش خلاقیت آنها اقدام کرد. بدیهی است اگر یک نظام آموزشی قادر به تعیین و تشخیص استعدادها و علایق فردی نباشد، در رسیدن به هدف‌های پیش‌بینی شده موفق نخواهد

1. Pseudo evaluation

2. Stuffelbeam & Shinkfield

3. Kaufman & Herman

4. Stuffelbeam & Webster

بود. با توجه به اینکه نظام‌های آموزشی وظیفه بسیار سنگینی را بر عهده دارند، لازم است در طراحی و اجرای فعالیت‌های آن از مطلوب‌ترین شیوه‌ها استفاده شود (بازرگان، ۱۳۹۴). در واقع، تغییرات نظام سنجش و ارزشیابی باید در جهت تغییر بنیادین نظام آموزشی باشد. بهره‌مندی از رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها، در همه مقاطع آموزشی ضرورت و اهمیت بسیاری دارد، اما این ضرورت در دوره ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژه آن در کسب مهارت‌های پایه دوچندان است (لی، ۲۰۱۰؛ ساموئل، ۲۰۰۸؛ نیمالو، ۲۰۰۷).

روش‌های مطلوب و مناسب ارزشیابی، ضمن تمرکز بر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تأکید بر رویکرد فرایندی و مستمر سنجش فعالیت‌های یاددهی یادگیری، سعی دارند تا با ایفای نقش سازنده در سراسر چرخه طراحی تا اجرای آموزش، شرایط مناسب را برای بهبود سطح و عمق یادگیری و عملکرد فراگیران فراهم آورند؛ به گونه‌ای که با ایجاد زمینه مناسب برای یادگیری معنی‌دار، لذت یادگیری را در ذائقه دانش‌آموزان ایجاد و احساس نیاز به یادگیری مستمر را در آنان نهادینه کند (شرمیز و دی‌وستا، ۲۰۱۱؛ لمپریانو و آتانسوا، ۲۰۰۹). نظام سنجش آموخته‌ها در دوره آموزش ابتدایی باید به گونه‌ای طراحی و اجرا شود تا دانش‌آموزان ضمن کسب مهارت‌های پایه و فراهم‌سازی فرصت لازم برای پرورش ابعاد چندگانه وجودی‌شان، لذت یادگیری را احساس کنند (لی، ۲۰۱۰).

به باور استافل‌بیم ارزشیابی کاذب زمانی رخ می‌دهد که ارزیاب خواسته یا ناخواسته در گزارش خود آنچه را با واقعیت مطابق نیست به سازمان سفارش‌دهنده ارزشیابی، ارائه یا به صورت عمومی منتشر کند. ممکن است گاهی اوقات ارزیاب به دلایل مختلفی همچون سوگیری^۱، عدم دسترسی مناسب به منابع و اطلاعات برای ارزشیابی و اعمال سلیقه^۲ به صورت‌های مختلفی مثل گزارش کردن بخشی از نتایج ارزشیابی و گزارش ندادن کامل، تعمیم کلی^۳، تحریف و دست‌کاری اطلاعات و در اختیار گذاشتن سؤالات ارزشیابی واقعیت‌ها را آن‌گونه که هستند، بازنمایی نکند

1. Shermis & Di Vesta

2. Lamprianou & Athanasou

3. bias

4. Evaluators prespective

5. overgeneralize

(استافل‌بیم و شینکفیلد، ۲۰۱۲). لازم به ذکر است در رابطه با پیشینه موجود درباره ارزشیابی کاذب، بعد از بررسی‌های انجام شده، به جز یک مورد که استافل‌بیم (۲۰۱۲) در یک فصل از کتاب خود بدان اشاره کرده، تقریباً هیچ منبعی به‌طور مستقیم به این حوزه توجه اشاره نکرده است؛ از این‌رو، در ادامه و مبتنی بر قاعده متضاد، تعدادی از پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه‌های مرتبط همچون روش‌های ارزشیابی مؤثر و پویا و همچنین روش‌های تشخیص نادرست از طریق ارزشیابی‌ها بررسی شده است.

آبری (۲۰۰۶) در پژوهش خود ضمن تبیین اهمیت ارزشیابی در مدرسه‌ها، پرسش‌هایی مطرح کرده و معتقد بود که برای داشتن یک ارزشیابی موفق و معتبر، پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند راهنما و فهرست واری را برای اطمینان از درست بودن ارزشیابی در اختیار قرار دهد. پرسش‌ها از این قرارند: فرد ارزیاب چه کسی است؟ چه چیزی ارزشیابی می‌شود؟ جامعه هدف چه کسانی یا چه چیزی است؟ وظیفه و تکلیف ارزشیابی چیست؟ انجام ارزشیابی چه هزینه‌ای خواهد داشت؟ فرایند ارزشیابی چگونه و بر چه مبنایی خواهد بود؟ چه کسی به ارزشیاب آموزش داده است؟ چه کسی ارزشیاب را ارزیابی خواهد کرد؟ و در نهایت چه کسانی به گزارش ارزشیابی دسترسی خواهند داشت؟ ارزشیابی دقیق از دیدگاه ولف (۲۰۰۷) بر اندازه‌گیری و سنجش میزان و نحوه تفکر فراگیران و مهارت‌های فرایندی و فراشناختی آنان مانند توانایی مشاهده دقیق، گردآوری داده‌ها، فرضیه‌سازی، قدرت پیش‌بینی متمرکز است و این امر باعث می‌شود که آموخته‌های فراگیر هر چه بیشتر در زندگی او مورد استفاده قرار گیرد و فقط به کسب اطلاعاتی خام بسنده نشود. اگر مهارت‌های تفکر و یادگیری دانش‌آموزان ارزشیابی شود و نه اطلاعات محفوظ آنها در آن صورت آموزش به مقصد نهایی خود و میزان دستیابی به آن پی می‌برد که این مقصد چیزی جز آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی نیست. خداویسی، بازارگادی، یغمایی و بیک‌مرادی (۲۰۱۲) در پژوهشی با روش کیفی، چالش‌های ارزشیابی مؤثر از آموزش پرستاری را بررسی کردند. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها بیانگر وجود سه دسته از چالش‌های اصلی در این نوع آموزش‌ها بود که ابتدا چالش‌های مدیریتی شامل نبود مدیریت و نظارت درست بر ارزیابی‌ها، ناکارآمدی سیاست‌ها و رهنمودها، ناکارآمدی برنامه‌های ارزیابی، چالش‌های اجرایی شامل ارزشیابان ناکارآمد و تحت تأثیر، اجرای نامناسب، ناکارآمدی رویکردها و ابزارهای ارزیابی و چالش‌های ساختاری شامل، فرهنگ نامناسب، پیچیدگی آموزش‌ها و نبود دانش‌آموختگان پیگیر هستند. نتایج این

پژوهش بر توسعه آموزش ارزشیابی شامل برنامه‌ریزی ارزشیابی آموزشی منظم با تمرکز بر سیستم بازخورد کارآمد و توجه به مدل‌های ارزیابی تأکید دارد. یغما (۱۳۸۲) در تبیین یکی از ویژگی‌های ارزشیابی دقیق و معتبر اظهار داشته که ارزشیابی، هنگامی بیشترین تطابق را با واقعیت خواهد داشت که دانش‌آموزان در خارج از محیط کلاس و مدرسه ارزیابی شوند و باید تلاش کرد تا در عمل شرایطی فراهم شود که فعالیت‌های شاگردان در خارج از کلاس درس مانند تلاش‌های جنبی یادگیرنده در یادگیری زبان‌های خارجی، اجرای پروژه‌ها و طرح‌های مرتبط با موضوع درسی، تهیه گزارش از مسافرت‌ها و نظایر آن در جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دخالت داده شود. این روش علاوه بر اینکه برای دانش‌آموزان، جذاب و قابل توجه است به معلم این فرصت را می‌دهد که فراتر از چارچوب‌های کلاسیک ارزشیابی عمل کند و در واقع در نقش هدایتگر برای دانش‌آموز ظاهر شود.

یافته‌های همتی‌نژاد (۱۳۸۷) در بررسی روند ارزشیابی معلمان، عوامل ارزشیابی، خطای ارزشیابی، ارتباط درونی عوامل ارزشیابی - نشان داد که اعتبار عوامل ارزشیابی معلمان در دو عامل اصلی (عملکردی و فرایندی) بسیار ضعیف بوده و معلمان را در خطای نرمش و ارفاق در فرایند ارزشیابی سهیم هستند. در منابع مختلف از ویژگی‌های ارزشیابی نامناسب که مبتنی بر شیوه‌های سنتی ارزشیابی و بدون توجه به کاربست آموخته‌ها در محیط‌های واقعی زندگی است به مواردی همچون: استفاده نکردن برای اصلاح روش‌های آموزش (سیف، ۱۳۹۵) استفاده نکردن برای رفع اشکالات یادگیری دانش‌آموزان (شعبانی، ۱۳۹۵) سروکار داشتن با حافظه به جای ظرفیت‌های خلاق دانش‌آموزان و دخیل بودن عامل شانس و تصادف در نتیجه ارزشیابی (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۴) نمره‌گرا بودن (سرمد، ۱۳۸۹) ناتوانی در سنجش میزان تغییر رفتارهای آزمودنی در بلندمدت (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۹۵) اشاره شده است. سبزواری (۱۳۸۴) یکی از راه‌های قضاوت درباره صلاحیت یک ارزشیابی معتبر را فرا ارزشیابی معرفی کرده و آن را فرایند طراحی، گردآوری و کاربرد اطلاعات به‌منظور قضاوت در مورد صلاحیت ارزشیابی تعریف کرده است که نقاط قوت و ضعف فرایند ارزشیابی را گزارش می‌کند. وی درنهایت، فرا ارزشیابی را فرایندی می‌داند که به دنبال یافتن راهی برای بهبود ارزشیابی است و در همه انواع ارزشیابی‌ها شامل ارزشیابی برنامه‌ها، طرح‌ها، دانشجو، فرآورده‌ها، سامانه‌ها، مؤسسات، نظریه‌ها، دانشجویان و کارکنان ضرورت دارد. فرا ارزشیابی، عبارت از فرایند کسب کردن،

تعیین کردن و به کار بردن اطلاعات توصیفی و قضاوت در مورد مفید بودن، عملی بودن، صحت و دقت و ماهیت سیستماتیک، اجرای دقیق، کامل، با احترام و مسئولانه، به‌منظور راهنمایی و ارزشیابی و گزارش توانایی‌ها و نقاط ضعف است (استافل‌بیم، ۲۰۰۷، ۶۵۱؛ استافل‌بیم، ۲۰۰۰، ۹۶). فرا ارزشیابی وظیفه حرفه‌ای ارزشیابی‌کننده است و برای دستیابی به این وظیفه ارزشیابی باید مددجویان را در زمانی که خدمت می‌گیرند به‌طور مرتب ارزشیابی کند. فرا ارزشیابی حیطة وسیعی از ارزشیابی است. ارزشیابی ممکن است خوب، متوسط یا ضعیف باشد یا خیلی از ارزشیابی‌ها ممکن است به‌صورت اشتباه انجام گرفته باشد؛ برای مثال، روش کار، طراحی، مشارکت، یافته‌ها و... اگر این مشکلات تشخیص داده نشوند ارزشیابی اشتباه می‌شود. بنابراین به‌وسیله فرا ارزشیابی این مشکلات، تشخیص و برطرف می‌شوند (استافل‌بیم، ۲۰۰۷، ۶۴۹). بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌های زیادی در رابطه با ارزشیابی از برنامه‌ها، مؤسسه‌ها و افراد انجام گرفته است ولی آنچه کمتر به آن توجه شده فرا ارزشیابی است. حیدری و احمدی (۱۳۹۲) در مطالعه خود یکی از مشکلات ارزشیابی برنامه‌های درسی را استفاده نکردن از استانداردهای فرا ارزشیابی معرفی کرده‌اند. نتایج پژوهش نوری (۱۳۹۴) که با هدف فرا ارزشیابی عنصر سنجش در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای اجرا شده است؛ نشان می‌دهد که وضعیت موجود نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در معیار اخلاقی بودن که لزوم توجه به اصول ارزشیابی، حفظ حقوق افراد و... در آن مطرح بود در سطح خیلی خوب؛ در معیار سودمندی که تأثیرگذاری و به‌موقع بودن ارزشیابی مهم تلقی می‌شد در سطح خوب؛ در معیار عملی که در آن به منابع و اطلاعات برای ارزشیابی دقیق توجه می‌شد در سطح خیلی خوب و در معیار درستی که در آن دقت فنی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مدنظر قرار می‌گرفت در سطح خوب ارزیابی شده‌اند؛ درنهایت میزان انطباق نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با استانداردها با وضعیت مطلوب اگرچه فاصله‌ای اندک داشت؛ اما قابلیت ارتقا به وضعیت مطلوب را دارد. راندل^۱ (۲۰۱۶) در معرفی یک ارزشیابی مؤثر به ویژگی‌هایی همچون فراهم آوردن پیشنهادهایی برای دانش‌آموزان در پایان فرایند ارزشیابی به‌منظور بهبود فعالیت‌ها یا تغییر رویکرد آنها در فعالیت‌های آینده، اصلاح اشتباهات دانش‌آموزان در فرایند

^۱. Rundle

تدریس و ارائه نمونه‌های عینی درست از پاسخ‌ها، زمان‌بندی و فرایندی بودن ارزشیابی، همراه با بازخوردهای محترمانه به دانش‌آموز و در عین حال، دارای رهنمودهای ارزشمند و در آخر، شناسایی فعالیت‌های صحیح و ارائه بازخورد مثبت به آنها به‌منظور ترغیب دانش‌آموزان، اشاره می‌کند. رو و رو^۱ (۲۰۰۴) با بیان ویژگی‌های ارزشیابی به ویژگی‌هایی همچون، هم‌راستایی ارزشیابی با هدف‌ها و عینیت داشتن فرایند ارزشیابی، بهبود فرایند یاددهی و یادگیری در نتیجه اجرای ارزشیابی و اصلاح رفتار و اعمال آزمودنی‌های در پایان اجرای ارزشیابی اشاره کرده‌اند.

محمدزاده و صالحی (۱۳۹۶) با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها^۲ به تبیین فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از منظر قرآن کریم اقدام کردند. آنها ۱۸ اصل اساسی اجرای درست ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تصریح شده در قرآن کریم به شرح زیر را استخراج و معرفی کردند: «۱. ارزشیابی باید بر پایه این باور باشد که انسان موجودی آزاد و مخیر است؛ ۲. انتظارات و کمال مطلوب مدنظر ارزشیابی باید مشخص باشد (استاندارد سنجش و ارزیابی)؛ ۳. آغاز و پایان ارزشیابی باید مشخص باشد؛ ۴. ارزشیابی باید مکتوب، رسمی و مستند باشد؛ ۵. ارزشیابی کیفی و توصیفی همه اعمال در قالب یک مجموعه مکتوب؛ ۶. اسناد و گزارش‌های تهیه شده باید دقیق، جامع و منصفانه باشد؛ ۷. ارزشیابی پس از آموزش باشد و هر دو در زندگی روزمره کاربرد داشته باشند؛ ۸. در ارزشیابی به امکانات موجود و توانمندی‌های فردی توجه شود؛ ۹. نیاز به تذکر و ایجاد ترس به‌عنوان استرس مفید و محرک؛ ۱۰. مشاهده، مناسب‌ترین ابزار گردآوری داده‌ها و کسب آگاهی و یقین در ارزشیابی است؛ ۱۱. مشاهده و توجه به چگونگی و فرایند عمل نه نتیجه‌گرایی صرف؛ ۱۲. مهلت دادن و فراهم کردن فرصت اصلاح عمل پیش از ارزشیابی نهایی؛ ۱۳. فقط اعمال ارزشیابی شود نه افکار؛ ۱۴. شهادت گواهان الزامی است؛ ۱۵. هر فردی با خودش سنجیده شود نه با دیگران (در زمانی که هدف اصلاح است نه تصمیم‌گیری)؛ ۱۶. افرادی که مطابق با استانداردها حرکت کرده‌اند تشویق و خلاف آن تنبیه می‌شوند؛ ۱۷. نظارت کامل و ارزشیابی عادلانه و درنهایت تناسب نتیجه حاصل از ارزشیابی با عمل انجام شده؛ ۱۸.

1. Roe & Roe

2. grounded theory

زمینه شکل‌گیری اصلاح و تعالی از طریق چرخه بازخوردگیری و نهادینه شدن خوداصلاحی فراهم شود».

صرف‌نظر از اینکه چه چیزی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، فرایند ارزشیابی همواره یکسان است. در انواع مختلف ارزشیابی‌ها چیزی که تغییر می‌کند موضوع ارزشیابی، نحوه کاربست فرایند ارزشیابی و نوع تصمیم‌هایی است که گرفته می‌شوند. بسته به اینکه چه چیزی مورد ارزشیابی قرار بگیرد، اطلاعات مختلفی گردآوری می‌شوند، ملاک‌های مختلفی به کار می‌روند و تصمیمات مختلفی اتخاذ می‌شوند اما فرایند اساسی ارزشیابی همواره یکسان است و مفاهیم و اصول کلی اندازه‌گیری و ارزشیابی یکسانی به کار می‌روند. در نتیجه، چه ما به ارزشیابی از یک دوره و برنامه آموزشی، چه ارزشیابی از منابع و وسایل آموزشی-پژوهشی و چه ارزشیابی از یک پروژه علمی و نظایر اینها اقدام کنیم، اصول و مراحل اساسی کار تغییر چندانی نمی‌کند.

با توجه اهمیت دوره ابتدایی در یک نظام آموزشی، شناسایی محدوده ارزیابی معتبر و مورد تأیید استانداردهای ارزشیابی و به تبع آن، تعیین و شناسایی محدوده آنچه به‌عنوان ارزشیابی کاذب بدان اشاره شد، در این دوره ضروری است. لیکن به‌رغم اهمیت این موضوع تاکنون در هیچ مطالعه‌ای به تعیین مرزهای ارزشیابی معتبر و ارزشیابی کاذب اقدام نشده است؛ بنابراین، در این پژوهش تلاش شده است تا ضمن شناسایی پدیده ارزشیابی کاذب در مدرسه‌ها، مبتنی بر ادراک و تجربه زیسته معلمان و مدیران، عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی مشخص شود. منظور از فرهنگ ارزشیابی، همه روابط، عناصر، مفروضات، دیدگاه‌ها، مفاهیم و تأکیداتی است که در نهایت بر ارزشیابی از یادگیری و دانسته‌ها اثرگذار است. ایجاد موقعیت مسئله‌ساز و دشوار و کاربرد ابزارهای اندازه‌گیری مختلف توسط ارزیاب، اندیشیدن به راه‌حل‌های دیگر مسئله، تأکید بر دامنه وسیع تکالیف با دید جامع‌نگر، توصیف پیشرفت و ضعف، بازخورد شناخت‌گرایانه، خودارزشیابی، همسالان ارزشیابی، ارزشیابی اکتشافی، ارزشیابی مشارکتی و خلاقیت، از جمله مفاهیم و تأکیداتی هستند که در فرهنگ ارزشیابی مورد بحث واقع می‌شود (حوری‌زاد، ۱۳۸۸). با توجه به این تعریف از فرهنگ ارزشیابی و همچنین تعریف ارزشیابی کاذب از دیدگاه استافل‌بیم، در این پژوهش شناسایی عوامل، عناصر، شرایط، موقعیت‌ها و جوانبی مد نظر است که در آن معلمان در نتایج ارزشیابی‌های خودخواسته یا ناخواسته به بیش‌برآورد یا کم‌برآورد کردن دچار می‌شوند. از این‌رو

پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که چه عواملی در شکل‌گیری و بروز فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی نقش دارند؟

چارچوب مفهومی: با توجه به تفاوت‌های فلسفی پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی‌های کیفی به جای استفاده از چارچوب نظری برای تدوین و آزمون فرضیه‌ها، از چارچوب مفهومی برای استخراج پرسش‌های پژوهش استفاده می‌شود (مکسول^۱، ۲۰۰۵؛ ریچی و لوئیس^۲، ۲۰۰۳). در چارچوب مفهومی، جهان اجتماعی برحسب آرایشی از مفاهیم مرتبط یا یک طرح مفهومی نمایش داده می‌شود، اما یک چارچوب نظری، حاوی مفاهیم و ایده‌های تبیینی است که به پدیده خاصی مربوط می‌شوند. این چارچوب منبعی برای فرضیه‌های خاصی است که می‌تواند آنها را در جریان پژوهشی آزمون کرد. مادامی‌که پژوهشگر برای تهیه نقشه راه و تبیین فرضیه‌های پژوهش از یک نظریه یا ترکیبی از سازه‌های چند نظریه استفاده کند و پرسش‌های پژوهش به دنبال پاسخ به چرایی باشند از چارچوب نظری استفاده می‌شود. زمانی که پژوهشگر از تحلیل و دسته‌بندی یافته‌های پژوهش‌های پیشین به‌عنوان نقشه راهی برای طراحی ابزار و پرسش‌های عملیاتی استفاده می‌کند و پرسش‌ها به دنبال چیستی و ماهیت یک پدیده باشند، باید از چارچوب مفهومی استفاده شود (بلیکی، ۱۳۷۸). در هر دو صورت، چارچوب نظری و مفهومی، حول محور پرسش و هدف پژوهش طراحی می‌شوند و قرار است نقشه راهی برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش ارائه دهند. با توجه به نبود پیشینه منسجم و دقیق از موضوع و همچنین شناخته نبودن پدیده ارزشیابی کاذب در جامعه، این پژوهش نیازمند تعیین چارچوب مفهومی مناسب است و به دلیل نبودن پیشینه جهت‌دهنده رویکرد استقرایی برای تحلیل مصاحبه‌ها با هدف شناسایی ابعاد پدیده مورد نظر، انتخاب شده است.

روش

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش و به‌منظور شناخت عمیق از وضعیت موجود و با توجه به بررسی مطالعات انجام گرفته در حیطه ارزشیابی آموزشی و فقدان مطالعه عمیق برای شناسایی عوامل مرتبط با شکل‌گیری ارزشیابی کاذب، ضرورت اتخاذ

^۱.Maxwell

^۲.Ritchie & Lewise

رویکردی اکتشافی برای کشف همه ابعاد پنهان و پیدای آن محرز شد؛ از این رو در پژوهش حاضر تلاش شد تا ابعاد ارزشیابی کاذب در نظام آموزش ابتدایی شناسایی شود. این مطالعه با روش کیفی و رویکرد پدیدارشناسی انجام گرفته است. از نظر بازرگان (۱۳۹۵)، زمانی می‌توان از پژوهش کیفی استفاده کرد که بخواهیم یک پدیده را از جهات گوناگون بررسی کرده و ضمن مطالعه افراد در شرایط طبیعی‌شان، تصویری تفصیلی از پدیده‌های مورد مطالعه را بازنمایی کنیم. یکی از موارد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی، پاسخ به این سؤال است که آیا نیازی به روشن روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص وجود دارد (عابدی، ۱۳۸۹). بنابراین در پژوهش حاضر به دلیل نبود پیشینه منسجم و تعریف دقیق از پدیده مورد مطالعه، از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. در این شیوه، «پژوهشگر به دنبال درک و توصیف معانی یک مفهوم یا پدیده از دیدگاه عده‌ای از افراد برحسب تجارب زیسته‌شان است» (اکبری و غفوریان، ۱۳۹۳، ۲۲).

نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان: تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان در مطالعات به روش کیفی مانند روش‌های کمی از پیش تعیین شده نیست و به روند پژوهش و مقوله‌های در حال تکوین بستگی دارد. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش‌ها کیفی است و حجم آن نیز به سطح اشباع نظری سؤال‌های پژوهش بستگی دارد. پژوهشگر کوشیده است تا به‌گونه‌ای هدفمند و بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعاتی در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، مشارکت‌کنندگان را انتخاب کند (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶). رسیدن به اشباع نظری داده‌ها در این مطالعه با انتخاب افراد مطلع برای مصاحبه به دست آمد. ابتدا با انجام یک مصاحبه با معلمان و تحلیل آن، مضامین اولیه تشکیل شده و بر پایه این مضامین، مصاحبه دوم صورت گرفت. سپس مضامین بهبود بخشیده شده و کامل‌تر شدند و این روند تا ۲۷ مصاحبه ادامه یافت و مضامین با انجام هر مصاحبه کامل‌تر از قبل شد. درنهایت مضمون‌های نهایی تدوین شدند؛ تمامی گدها و کلمات کلیدی که از مصاحبه بیست و هفتم به بعد در متن مصاحبه‌ها یافت می‌شد، شکل جدیدی بر مضامین تدوین شده، اضافه نکرد و درنهایت ۷ مضمون اصلی از یافته‌ها دسته‌بندی شد.

داده‌های این پژوهش بر تجربه زیسته معلمان، مدیران و متخصصان حوزه ارزشیابی آموزشی استوار شد؛ بنابراین، میدان پژوهش حاضر، شامل معلمان و مدیران مدرسه‌های دوره ابتدایی و همچنین متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بوده است.

مشارکت‌کنندگان شامل ۵ متخصص حوزه سنجش آموزش، ۶ مدیر مدرسه ابتدایی و ۱۹ معلم دوره ابتدایی بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد نمونه‌گیری ملاکی، انتخاب شده و مورد مصاحبه قرار گرفتند.

به‌منظور گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. بدین منظور، نخست پروتکل مصاحبه بر اساس اصول و شیوه پیشنهادی در مطالعه بنی‌اسدی و صالحی (۱۳۹۸) تدوین شد و با هماهنگی قبلی صورت گرفته با مصاحبه‌شوندگان به گفت‌وگو، تنظیم و بازبینی متن گفت‌وگوها اقدام شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه حضوری استفاده شد و در مواردی که انجام مصاحبه حضوری برای شرکت‌کنندگان ممکن نبود یا تمایل به مصاحبه در مدرسه را نداشتند از مصاحبه تلفنی، رایانامه و شبکه‌های اجتماعی موبایل-بنیان استفاده شد. در مجموع تعداد ۱۱ مصاحبه به‌صورت غیرحضوری و مابقی به‌صورت حضوری بوده است. زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متفاوت بود. پس از گردآوری فرم‌های تکمیل شده نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA اقدام شد؛ به این شکل که ابتدا فایل الکترونیکی مصاحبه‌ها وارد نرم‌افزار شده و داده‌های مربوط به یادداشت‌برداری‌های از مصاحبه‌ها، خط به خط خوانده شد، سپس مفاهیم و جملات اصلی، استخراج و مقوله‌ها و طبقه‌ها تشکیل و درنهایت دسته‌بندی شدند (شکل ۱، بیانگر نحوه تشکیل مفاهیم و مقوله‌ها است). در بیست و هفتمین مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد و به‌منظور رواسازی یافته‌ها، مجدداً سه مصاحبه انجام گرفت. برای رعایت اخلاق در پژوهش، مشارکت‌کنندگان برای مصاحبه دعوت شدند و در ابتدای امر با ایشان در رابطه با هدف پژوهش، محرمانه بودن نام و اطلاعات هویتی آنها آگاهی‌های لازم داده شد. درنهایت همه افراد حاضر در پژوهش با رضایت کامل در فرایند مصاحبه وارد شدند.

یافته‌ها

مقایسه‌های متوالی و کنکاش دقیق دیدگاه‌ها و تجارب معلمان، متخصصان و مدیران مدرسه‌های ابتدایی منجر شد به شناسایی برخی از عواملی که در شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب تأثیرگذار بوده و می‌توانند مسیر و نتیجه ارزشیابی را با سوگیری همراه کنند. این یافته‌ها در ۳۷ زیر مضمون و ۷ مضمون اصلی شامل: عوامل فردی، عوامل آموزشی، عوامل مرتبط با مدیر، عوامل مرتبط با مدرسه، عوامل فرهنگی

- اجتماعی، عوامل مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و در نهایت عوامل مرتبط با فرایند اجرای برنامه‌ها طبقه‌بندی شدند.

۱. عوامل فردی

۱-۱ اشتباهات فردی معلم در حین ارزشیابی

اشتباهات فردی معلمان از عواملی است که می‌تواند در انجام ارزشیابی دقیق مؤثر باشد. خستگی، افت انگیزه، نداشتن تمرکز و همچنین تحت تأثیر احساسات قرار گرفتن در حین ارزشیابی دانش‌آموزان از جمله مواردی هستند که بر نتیجه ارزشیابی تأثیرگذارند. یازده مشارکت‌کننده مستقیماً به عامل اشتباهات فردی معلم اشاره کرده‌اند؛ طبیعی است اشتباهات معلمان در صورتی که در مراحل تعیین‌کننده زندگی دانش‌آموزان رخ دهد می‌تواند بر آینده و سرنوشت آنان تأثیرگذار باشد. همچنین بی‌اطلاعی معلمان از روش‌های ارزشیابی نوین و کیفیت سواد سنجشی ناکافی برخی از ایشان، می‌تواند عاملی اثرگذار باشد و ضروری است تا با استفاده از سازوکارهای متنوع از جمله شناسایی علل افت انگیزه تدریس معلمان و همچنین برگزاری مستمر دوره‌های ضمن خدمت و ارائه آموزش‌های کافی و باکیفیت، نسبت به بهبود این موضوع و وضعیت ترسیم‌شده، اقدامات هوشمندانه، به‌موقع و مناسبی انجام شود.

۲-۱ سوگیری معلمان در ارزشیابی

برخی از معلمان تحت تأثیر برداشت ذهنی خود از خانواده دانش‌آموز به ارزشیابی اقدام می‌کنند؛ ممکن است معلم در ارائه گزارش عملکرد دانش‌آموزان به والدین تحت تأثیر وضعیت خانواده‌ها (خوب یا بد) قرار گیرند و مبتنی بر آن در نتایج خود سوگیری داشته باشند؛ این عامل، ذهنی است یعنی از روی نتیجه عملکرد دانش‌آموزان و رفتار معلم به‌سختی می‌توان فهمید که معلم در ارزشیابی تحت تأثیر چنین عاملی قرار گرفته است و تنها با اظهار خود معلمان می‌توان فهمید که چنین سوگیری در ارزشیابی داشته‌اند. هفت نفر از معلمان در طی مصاحبه‌ها به این مورد اشاره کرده و همگی اظهار کرده‌اند که در طول دوران خدمتشان، تحت تأثیر این عامل ارزشیابی کرده‌اند و چنین تجربه‌ای داشته‌اند.

۳-۱ اثر تعاملات و روابط معلمان

روابط و تعاملات افراد در مدرسه ممکن است بر کیفیت ارزشیابی معلم از دانش‌آموزان مؤثر باشد و معلم خلاف حقیقت ارزیابی کند؛ یعنی ممکن است تحت

تأثیر این روابط در نتایج خود بیش برآورد کند. روابط دوستانه یا خصمانه معلمان با یکدیگر و معلمان با مدیر می‌تواند از عوامل تحت تأثیر قرار دهنده فرایند ارزشیابی باشد. تقریباً نیمی از مشارکت‌کنندگان (۱۳ نفر) به این مورد اشاره کرده‌اند. ممکن است معلمی با معلم هم‌پایه خود در مدرسه به خاطر رقابتی که بین آنها هست، نتایج عملکرد سطح کلاس خود را بیش از آنچه هست نشان دهد. رابطه صمیمانه یا خصمانه معلمان و مدیر نیز می‌تواند بر ارزشیابی دانش‌آموزان مؤثر باشد؛ معلمان به‌منظور ادامه همکاری و تضمین جایگاه خود در مدرسه، نیازمند جلب نظر مدیران و چنانچه ارزشیابی آنها از عملکرد دانش‌آموزان به‌گونه‌ای باشد که ضعف‌های موجود را نشان دهد و زمینه‌ای فراهم شود تا جایگاه مدرسه در مقایسه با دیگر مدرسه‌ها، پایین‌تر دیده شود یا از کسب عناوین در سطح منطقه بازدارد، ممکن است که با عکس‌العمل منفی برخی از مدیران مواجه شوند. بر اساس اظهارات برخی از معلمان مورد مصاحبه، در بسیاری موارد مدیران از معلمان خواسته‌اند که با بیش‌برآورد کردن و تغییر در نتایج ارزشیابی، مانع از افت جایگاه مدرسه در منطقه شوند و این فضا و رویه در مدرسه‌های خصوصی، بیشتر به چشم می‌خورد. بیشتر معلمانی که از اعتماد به نفس حرفه‌ای لازم برخوردار نبوده یا در رفتارهایشان از اصل منفعت‌طلبی فردی، پیروی می‌کنند، به این درخواست‌ها از جانب مدیران پاسخ مثبت می‌دهند؛ همچنین ارزشیابی یک‌سویه مدیر از معلمان و اثرات آن بر ارتقای معلمان یا حضور در مدرسه نیز در این امر بی‌تأثیر نبوده است. به نظر می‌رسد، در صورتی که سازوکاری فراهم شود تا معلمان نیز در ارزشیابی کیفیت عملکرد مدیران، ایفای نقش داشته باشند و مدرسه از تک‌صدایی خارج شود، زمینه تشدید این وضعیت، کاهش می‌یابد. بنا به اظهارات معلمان، به دلیل احساس بی‌پناهی و اینکه عملکرد مدیر مدرسه از سوی معلمان به شیوه میدانی و جدی مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرد. چنین جوی در روابط معلمان و مدیران در مدرسه‌ها وجود دارد و در بسیاری از موارد مدیران با معلمانی همکاری می‌کنند که فعالیت‌هایشان در جهت خواسته‌های مدیر باشد. این یافته در مطالعه پناهی، مؤمنی و صالحی (۱۳۹۷) مورد تأیید قرار گرفته و پیشنهادهایی نیز ارائه شده است.

۱-۴ دانش ناکافی معلمان درباره هدف‌ها، رسالت و روش‌های ارزشیابی

معلمانی که از روش‌های جدید ارزشیابی آموزشی و فلسفه آنها اطلاع کافی ندارند و نمی‌توانند از ابزارها و فنون متنوع و متناسبی برای این منظور استفاده کنند، بر روند

ارزشیابی و نتایج آن اثر خواهند گذاشت. ضرورت دارد تا کیفیت سواد سنجشی معلمان از شیوه‌های نوین سنجش عملکرد دانش‌آموزان ارتقا یابد و ضمن ارتقای بینش و صلاحیت‌های سنجشی، فرصت‌هایی فراهم شود تا ایشان توانمندی لازم برای استفاده از انواع روش‌ها، ابزارها و فنون سنجش و ارزیابی را کسب کنند. در برخی از مدرسه‌ها تأکید بر استفاده از ابزارهایی همچون «راهنمای توصیف و ارزیابی»^۱ و پوشه کار و سنجش عملکردی است که استفاده صحیح از هر کدام این روش‌ها، به آموزش کافی نیاز دارد. روشن است در غیر این صورت نتایج به دست آمده از این روش‌ها با حقیقت مغایرت خواهد داشت. ۵ معلم و ۴ مدیر به این موارد اشاره کرده‌اند.

۲. عوامل آموزشی

۲-۱ ناکارآمدی روش‌های آموزش (روش‌های تدریس نامناسب/ یا ناکارآمد)

منظور آن دسته از روش‌های تدریس است که در آن به دلیل اتخاذ راهبردهای نامناسب، به‌خوبی شایستگی‌های مورد نظر شکل نمی‌گیرد یا تقویت نمی‌شود؛ بدیهی است وقتی آموزش، باکیفیت نباشد و موجب توانمندی دانش‌آموزان نشود، نمی‌توان انتظار داشت که سازوکار ارزشیابی به شکل مطلوب عمل کند. در این شرایط اگر قرار باشد آن فرایند معیوب یا کم‌کیفیت آموزش پابرجا باشد و بهبود نیابد، ارزشیابی‌کننده و نتایج ارزشیابی، چاره‌ای جز وارد شدن به ارزشیابی کاذب را نخواهد داشت. پرواضح است که ارتباط بین کیفیت تدریس و ارزشیابی، متقابل است یعنی همان‌گونه که آموزش کم‌کیفیت، جریان ارزشیابی را با مخاطراتی همراه می‌سازد، وضعیت ارزشیابی تحصیلی نیز بر چگونگی تدریس معلمان تأثیر می‌گذارد؛ مثلاً اگر در جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان مجبور به تکرار مطالب باشند این موضوع آنها را به حفظ کردن مطالب جهت می‌دهد و بر کیفیت شایستگی‌های مورد نظر اثرگذار می‌شود؛ بنابراین تحقق هدف‌هایی که در اسناد آموزش و پرورش قصد شده‌اند، تنها در صورت وجود فرایند یاددهی یادگیری مناسب، قابل انتظار است. پرواضح است اگر نتایج ارزشیابی، نتایجی نزدیک به واقعیت و عادلانه باشد، آنگاه بر پایه آن، ضعف و قوت دانش‌آموزان و همچنین فرایند یاددهی یادگیری، مشخص شده و این اطمینان حاصل می‌شود که نظام آموزشی و به‌ویژه معلم در انجام وظایف حرفه‌ای و ایجاد فرصت‌های یادگیری، موفق هستند و کم‌کاری یا بدعملکردی انجام نشده است؛

^۱.Rubric

در صورت تحقق شرایط اشاره شده و کنترل دیگر عوامل مُخرِب در ارزشیابی، می‌توان به برآوردی منطقی و واقع‌بینانه از مهارت‌های ایجاد شده و مورد انتظار، دست یافت. این موضوع اهمیت و ضرورت توجه دقیق به کیفیت فرصت‌های ایجاد شده، روش‌های انتقال و پرورش مهارت‌ها در فرایند آموزش را دوچندان می‌کند. چهار معلم به این عامل اشاره مستقیم داشته‌اند.

۲-۲ نبود تناسب کافی بین رویکرد، روش، ابزار و فنون پیشنهادی برای

ارزشیابی با هدف‌های هر درس و شرایط و امکانات موجود

انتخاب روش و ابزار مناسب برای ارزشیابی بسیار اهمیت دارد. اینکه نتایج ارزشیابی به‌صورت نمره‌دهی است یا به‌صورت توصیفی یا اینکه دانش‌آموز را یک شهروند بالقوه در موقعیت‌های مختلف مد نظر بگیریم و ارزشیابی کنیم یا با انجام پروژه‌های مختلف در طول سال و گردآوری آنها در پوشه کار ارزشیابی کنیم، اثرات متفاوتی برجای می‌گذارد. روشی که در انجام ارزشیابی از آن استفاده می‌شود با توجه به پیشینه علمی و مفروضاتی که در اجرای آن روش وجود دارد، ممکن است در مرحله اجرا با مشکلاتی مواجه باشد؛ به این معنی که امکان دارد در برآورد واقعی شرایط اجرای رویکرد ارزشیابی در محیط پیرامونی، یا در تدوین ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب برای انجام ارزشیابی اشتباهی صورت بگیرد و در نتیجه نتوان به‌درستی ارزشیابی کرد یا به‌درستی آن را اجرا کرد. این امر می‌تواند برای سلامت نظام آموزشی، مخاطراتی داشته باشد و زمینه‌ساز گرایش به ارزشیابی کاذب شود. به‌عنوان مثال، استفاده از راهنمای توصیف و ارزشیابی که از قبل آماده شده است و در اختیار معلم برای اجرا قرار می‌گیرد یا معلم خود به تدوین آن اقدام می‌کند؛ که در هر دو صورت ممکن است اشتباهاتی رخ دهد و نتایج برخلاف آنچه هست گزارش شود. در واقع دو مرحله موجود (انتخاب ابزار و فنون یا روش مناسب و اجرای بی‌نقص آن) در انجام ارزشیابی باید مد نظر قرار گیرد و در تغییر رویه‌های ارزشیابی، صرفاً بر جذابیت تغییر تمرکز نشود بلکه ابتدا به شرایط لازم برای اجرای تغییر توجه شود و بر اساس بلوغ سازمانی و شرایط موجود، به انتخاب رویکردها و رویه‌ها اقدام شود. از میان مشارکت‌کنندگان در مجموع ۱۶ متخصص، مدیر و معلم به این مورد اشاره داشته‌اند.

۲-۳ عملکرد معلمان پایه قبلی و عدم آموزش صحیح مفاهیم و پیش‌نیازها

از عواملی که موجب انجام ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی می‌شود عملکرد معلمان پایه‌های قبلی است. ماهیت برخی از درس‌ها به‌گونه‌ای است که باید حتماً و الزاماً مباحث آن به‌صورت طولی مطرح شوند و از روند مشخصی پیروی کنند، به‌عنوان مثال، درس ریاضی از درس‌هایی است که ابتدا دانش‌آموزان باید مباحث پایه و مفاهیم اولیه را درک کنند و به‌مرور با مطالب گسترده‌تر آن آشنا شوند. در صورتی که معلم در پایه‌های قبلی دوره ابتدایی، مفاهیم پایه و بنیادی را به دانش‌آموزان به شکل مطلوبی آموزش نداده باشد و دانش‌آموزان بر اساس آیین‌نامه‌های جدید بدون مردودی به پایه بعدی ارتقا پیدا کنند، قطعاً در روند آموزش معلم پایه بعدی اختلال ایجاد خواهد شد و ناچار است تمامی مفاهیم را دوباره آموزش دهد. این در حالی است که از زمان محدود کلاس خود باید برای جبران کم‌کاری و کوتاهی معلمان پایه‌های قبلی بزند و این‌گونه است که سطح مطلوب عملکرد کاهش پیدا می‌کند تا دانش‌آموزان از عهده مطالب برآیند و این در زمان کوتاه دوره ابتدایی تقریباً ناممکن است. این روند قطعاً بر ارزشیابی معلمان پایه‌های بعدی نیز اثرگذار خواهد بود؛ به‌عنوان مثال، قبولی در درس ریاضی چهارم ابتدایی به معنی توانایی دانش‌آموز در محاسبه ضرب و تقسیم فرایندی است ولی چنانچه دانش‌آموزان به دلیل عملکرد معلمان پایه‌های قبلی و عدم آموزش صحیح مفاهیم و پیش‌نیازها و درنهایت عدم یادگیری صحیح مفاهیم و پیش‌نیازهای این فرایند توسط دانش‌آموزان در روند آموزش معلم کلاس چهارم اختلال ایجاد کنند و استاندارد آموزش را در کلاس کاهش دهند نمره قبولی دانش‌آموز در ریاضی پایه چهارم به معنای توانایی در محاسبات فرایندی نخواهد بود. حال تصور کنید معلم ریاضی کلاس چهارم در کلاس درس خود محتوایی تدریس کند که بایستی مطابق با برنامه درسی در پایه سوم تدریس می‌شده ولی به دلیل تسلط نداشتن دانش‌آموزان به مباحث پایه سوم، مجبور است در پایه چهارم مطالب مربوط به پایه سوم را تدریس کند و ارزشیابی از دانش‌آموزان را مطابق با آن محتوایی که خود تدریس کرده است (مطالبی که عمده‌تاً در پایه سوم باید تدریس می‌شد ولی در پایه چهارم آموزش داده شده‌اند) انجام دهد؛ بدیهی است نتایج ارزشیابی این معلم به معنای تسلط و توانایی دانش‌آموزان در مباحث پایه چهارم نیست و این یکی از مصادیق ارزشیابی کاذب است که باید به آن توجه شود. ۱۰ نفر از مشارکت‌کنندگان در خلال مصاحبه‌ها به این موضوع اشاره کردند.

۲-۴ تناسب نداشتن میزان دشواری و حجم تکالیف با توانمندی دانش‌آموزان تکالیفی که به دانش‌آموزان محول می‌شود باید به تناسب هدف‌های آموزشی و همچنین درخور توانمندی‌های آنان باشد. اگر فعالیت‌ها و تکالیفی که از طرف معلم یا کتاب‌های درسی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود فراتر از توانمندی‌های ایجاد شده در آنها باشد، ضمن اینکه در انجام آن به مشکل خواهند خورد و هدف از انجام آن فعالیت محقق نمی‌شود؛ بر نتایج ارزشیابی نیز اثرگذار خواهد بود به این صورت که نمی‌توان فهمید تا چه میزان یادگیری عمیق بوده و تا چه اندازه دانش‌آموزان در انجام آن تلاش کرده‌اند؛ ارزشیابی از تکالیفی که به نادرست و بدون در نظر گرفتن توانمندی‌های دانش‌آموزان برای آنها تجویز شده است از مصادیق ارزشیابی کاذب است به این دلیل که تکالیف فراتر از توانایی‌های دانش‌آموزان مشخص‌کننده تفاوت‌های آنها نسبت به یکدیگر و همچنین مشخص‌کننده وضعیت هر دانش‌آموز نسبت به یک ملاک از پیش تعیین شده نیست؛ به همین دلیل نمی‌توان به نتایج حاصل از آن ارزشیابی اعتماد کرد و آن را معتبر دانست. ایدئال آن است که معلم از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان آگاهی داشته باشد و با در نظر گرفتن این تفاوت‌ها اقدام به تکلیف دادن کند. نمی‌توان از دانش‌آموزی که در مرحله عملیات عینی است آزمونی در سطح سنجش عملیات ذهنی گرفت و نتایج آزمون را معتبر دانست.

۲-۵ اثر تعمیم مطلوب/نامطلوب در ارزشیابی عملکرد

منظور از اثر تعمیم این است که معلمان بر مبنای مفروضات خود و میزان اهمیتی که درس‌های مختلف در نظرشان دارد، ارزشیابی می‌کنند. به نظر برخی از مشارکت‌کنندگان، برخی از ارزشیابی‌های معلمان تحت تأثیر یک درس که از نظر آنها اهمیت بیشتری دارد، قرار می‌گیرند. معمولاً این‌گونه است که بسیاری از معلمان درس‌هایی همچون ریاضی یا علوم را بسیار مهم‌تر و جدی‌تر از دیگر درس‌ها می‌پندارند و دانش‌آموزانی را که در این درس‌ها عملکرد خوبی دارند، بدون توجه به عملکرد آنها در سایر درس‌ها؛ ارزشیابی می‌کنند. ممکن است دانش‌آموزی در روخوانی با مشکل مواجه باشد ولی چون ریاضی خوبی دارد، معلم به او در روخوانی هم نمره بالایی می‌دهد و بالعکس؛ به این معنی که اگر دانش‌آموزی در درس ریاضی مشکل داشته باشد و در درس‌های دیگر عملکرد خوبی از خود نشان دهد، چندان مورد توجه نیست و مهم آن درسی است که مد نظر معلم است. بیش از نیمی از مصاحبه‌شوندگان (۱۸ نفر) به این موضوع اشاره کرده‌اند.

۶-۲ کم‌توجهی به ویژگی‌های فردی در ارزشیابی

برخی از معلمان به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌کنند و بر این تصور که همه آنها از استعداد برخوردارند ارزشیابی و تصمیم‌گیری می‌کنند؛ حال آنکه هر دانش‌آموزی ممکن است در برخی زمینه‌ها از استعداد ویژه‌ای برخوردار بوده و در برخی دیگر معمولی باشد. همان‌طور که در فرایند تدریس معلم باید به ویژگی‌ها و تفاوت‌های هر دانش‌آموز توجه داشته باشد، در انجام ارزشیابی نیز دقیقاً به همان شکل عمل کند و متناسب با تفاوت‌ها و نوع آموزشی که ارائه کرده است، ارزشیابی کند؛ در غیر این صورت ارزشیابی کاذب بوده و نمایانگر دقیق توانمندی‌ها و مهارت‌های کسب شده در دانش‌آموزان نخواهد بود. دانش‌آموزان در یادگیری از سبک‌های مختلفی برخوردارند، برخی تکانشی‌اند، برخی تأملی؛ در ارزشیابی از مهارت‌هایی که هدف فقط کسب آنهاست باید متفاوت عمل کرد از زمانی که هدف از آموزش یک مهارت سرعت عمل در انجام آن است. یک‌سوم مصاحبه‌شونده‌ها به این عامل اشاره داشتند.

۳. عوامل مرتبط با مدیر

۳-۱ سبک مدیریت منفعل و تأثیرپذیر از فشارهای خانواده

برخی از مدیران مدرسه‌ها تحت تأثیر فشار خانواده‌ها تغییر رویکرد می‌دهند و از هدف‌هایی که مدنظر دارند رو برگردانده و عقب‌نشینی می‌کنند، در حالی که مدیر مدرسه نباید تحت تأثیر خانواده‌ها و درخواستشان مبنی بر بیش برآورد کردن عملکرد دانش‌آموزان عقب‌نشینی کند؛ تحت تأثیر قرار گرفتن مدیران از فشار خانواده‌ها و انتظارات آنها برای دریافت گزارش مطلوبیت عملکرد فرزندان‌شان عاملی است که متأسفانه بر ارزشیابی‌ها و نتایج آن اثرگذار است. پنج نفر از مشارکت‌کنندگان به این مورد مستقیماً اشاره کرده‌اند.

۳-۲ تشویق و طرد رسمی و غیر رسمی معلمان توسط مدیر

بها دادن و تشویق‌های غیر رسمی مدیر از معلمانی که با وی در جهت رسیدن به خواسته‌ها همکاری داشته و طرد غیر رسمی معلمانی که عادلانه و درست ارزشیابی کرده‌اند از عواملی است که در نتیجه ارزشیابی‌ها می‌تواند مؤثر باشد و معلم‌ها را به این کار تشویق می‌کند. این نوع ارتباط در مدرسه، به صورت رسمی وجود ندارد و از لحاظ قانونی هیچ‌گونه منع مکتوب و غیر مکتوبی وجود ندارد؛ اما این فضا می‌تواند

به دلیل نبود نظارت صحیح بر روابط موجود در مدرسه و به‌ویژه نبود سازوکار ارزشیابی کیفیت عملکرد مدیران مدرسه‌ها و استفاده نکردن از ظرفیت‌های مشورتی معلمان، شکل گرفته و تشدید شود. خواه‌وناخواه وجود چنین جوی در مدرسه می‌تواند بر عملکرد معلمان تأثیرگذار باشد؛ معلم را تصور کنید که همه توانش را برای آموزش و ارزشیابی درست و دقیق دانش‌آموزان به کار گرفته ولی چون در جهت تأمین منافع موقت برخی از مدیران مدرسه‌ها قرار ندارد و خروجی‌های کلاس وی، جنبه تبلیغاتی ندارد، به‌رغم تلاش‌هایی که در جهت ادای دین خود و انجام صحیح آموزش و ارزشیابی، انجام داده است، مورد اقبال مدیر مدرسه قرار نگیرد. بالعکس معلمی که بدون توجه به کیفیت کار و زمانی که برای آموزش و ارزشیابی صرف می‌کند ولی نتیجه ارزشیابی وی جنبه تبلیغاتی خوبی می‌تواند داشته باشد؛ در روابط کاری موفق‌تر و نزد کادر مدرسه مقبول‌تر خواهد بود. ایجاد فضای رقابتی بین معلمان و اجر و قرب رسمی معلمان که همکاری لازم را کرده‌اند و همچنین منزوی شدن رسمی معلمان که عادلانه و به دور از حواشی، ارزشیابی کرده‌اند، از عواملی است که بر انگیزه معلمان تأثیر خواهد گذاشت؛ به نظر می‌رسد کم‌توجهی به نظارت بر حسن اجرای فرایندهای مدرسه‌داری کادر مدیریت در مدرسه، زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا معلمان که منصفانه به ارزشیابی اصیل اقدام کرده‌اند ولی نتایج آنها مطابق با خواست مدیر نیست، رسماً از حمایت‌های مدیر مدرسه برخوردار نشده و بعضاً با بی‌مهری‌هایی نیز بینند.

۳-۳ نظارت نداشتن بر کیفیت ارزشیابی معلمان و اعمال سلیقه توسط مدیر

برخی از مدیران در نظارت بر ارزشیابی معلمان کوتاهی کرده و برخی دیگر در ارزشیابی‌ها اعمال سلیقه می‌کنند؛ پذیرش چنین امری دشوار است ولی بیش از یک‌سوم از مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره داشته‌اند؛ برخی مدیران به دلایل مختلفی همچون نمایش موفقیت در عملکرد خود، در نتایج ارزشیابی معلمان اعمال سلیقه می‌کنند در صورتی که معلم به دانش‌آموزان آموزش داده و ارزشیابی کرده است. ۱۳ نفر به نظارت نکردن مدرسه و مدیر بر روند ارزشیابی‌ها اشاره کرده‌اند.

۴. عوامل مرتبط با مدرسه

۴-۱ اثر شهرت یا برند مدرسه‌ها در ارزشیابی

برای برخی از مدرسه‌ها نتیجه ارزشیابی‌های پایانی بسیار اهمیت دارد؛ چراکه نوع نگاه ویژه‌ای به آنهاست. به‌عنوان نمونه، مدرسه‌هایی که فارغ‌التحصیلان آن چهره‌های شناخته‌شده سیاسی و اجتماعی هستند، در هیچ شرایطی دوست ندارند که اعتبارشان با نتایج ضعیف زیر سؤال برود؛ طبیعی است چنین مدرسه‌هایی که هدفشان تبدیل شدن به برند آموزشی است و در کنار آن به افزایش درآمد خود می‌اندیشند؛ نمی‌پذیرند که نتایج ارزشیابی پایانی آنها عملکرد ضعیفی از دانش‌آموزان را نشان دهد. البته گفتنی است که معمولاً امکانات و ابزارهای آموزشی و همچنین کیفیت آموزش در این مدرسه‌ها از وضعیت مطلوب‌تری نسبت به مدرسه‌ها دیگر برخوردار است ولی این تمام آن چیزی نیست که از آنها انتظار می‌رود. معمولاً در این مدرسه‌ها اگر دانش‌آموزی سطح عملکرد پایین‌تری داشته باشد با نمره‌های بالاتر ارزیابی شده و گزارش خواهد شد. بنا به اظهارات برخی از مشارکت‌کنندگان در این‌گونه مدرسه‌ها برای ارزشیابی‌ها از چندین لیست ارزشیابی استفاده می‌شود.

۴-۲ رقابت ناسالم بین مدرسه‌های منطقه

رقابت بین مدرسه‌ها برای کسب رتبه برتر در مناطق و حساسیتی که برخی از مدرسه‌ها به این رقابت‌ها دارند، می‌تواند از عوامل مؤثر در نتایج ارزشیابی‌ها باشد. مدیران مدرسه‌ها می‌کوشند تا بالا نشان دادن برون‌دادهای خود از امتیازات و افتخارات بیشتری بهره‌مند شوند. هرچند که نتایج برخی از مصاحبه‌ها بیانگر این بود که در بعضی مدرسه‌ها از دو فهرست برای ارزشیابی استفاده می‌شود؛ فهرست پشتیبان و فهرست نهایی که در فهرست پشتیبان نمره واقعی دانش‌آموزان درج می‌شود و فهرست نهایی نمره‌ای که قرار است در سیستم به‌عنوان کارنامه دانش‌آموز ثبت شود.

۴-۳ جو بی‌انگیزگی و مسئولیت‌گریزی در مدرسه‌ها و معلمان

هر معلم باید متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان خود و آموزشی که به آنها داده ارزشیابی به عمل آورد ولی برخی معلمان از آزمون‌های معلمان دیگر و بدون هیچ تغییری در آن استفاده می‌کنند و این جو در برخی مدرسه‌ها حاکم و تبدیل به امری رایج شده است. عده‌ای از معلمان از این شرایط پیش آمده به شدت ناراضی هستند و وجود چنین جوی را در مدرسه عامل ارزشیابی نادرست و غیرمنصفانه می‌دانند. معلمی که توان و حوصله طراحی آزمونی مناسب با هدف‌های آموزشی کلاس خود را

ندارد، طبیعی است که حوصله تصحیح درست و با دقت نتایج آن آزمون را هم ندارد و در آخر با یک برچسب خوب یا متوسط ارزشیابی خواهد کرد بدون اینکه بداند دانش‌آموز در کدام قسمت ضعف دارد. حمایت‌های خواسته یا ناخواسته عوامل مدرسه از ایجاد فضایی که در آن از خلاقیت معلمان استقبال نمی‌شود، طبیعتاً نتایج مورد قبولی هم نخواهد داشت. ۹ نفر از مشارکت‌کنندگان به این عامل اشاره داشته‌اند.

۴-۴ اثر نبود احساس امنیت شغلی در ارزشیابی

با توجه به اینکه بخش قابل‌توجهی از معلمان به‌صورت رسمی در استخدام آموزش و پرورش نیستند و حق‌التدریسی مشغول به کارند، برای ادامه همکاری با مدرسه به تأیید همه‌جانبه آنها توسط کادر مدرسه و مخصوصاً مدیر مدرسه نیاز دارند؛ بنابراین برخی مجبور می‌شوند برای باقی ماندن در مدرسه و شغل معلمی، به‌گونه‌ای در مدرسه و کلاس عمل کنند که رضایت مدرسه در آن باشد، در غیر این صورت احتمال قطع همکاری مدرسه با این معلمان زیاد است. تقریباً همه افرادی که در مدارس غیر دولتی و به‌صورت حق‌التدریسی خدمت می‌کنند به این مورد اشاره کرده‌اند.

۴-۵ ناکافی بودن امکانات برای اجرای ارزشیابی (اثر فضا و امکانات بر ارزشیابی)

برخی از مدرسه‌ها به دلیل واقع شدن در مناطق محروم و نبود امکانات کافی در آنها از آموزشی باکیفیت و دارای حداقل استانداردها محروم هستند و این امر هم بر یادگیری و عدم شکل‌گیری مطلوب مهارت‌ها دانش‌آموزان و هم بر فرایند تدریس و ارزشیابی تأثیرگذار است. مادامی که در کتاب‌های علوم فعالیت‌هایی گنجانده شده که نیاز به آزمایشگاه و ابزارهای خاصی دارد، باید به فکر عملی شدن آنها در همه مدرسه‌ها و با هر امکاناتی بود؛ مدرسه‌ای که آزمایشگاه علوم و تجهیزات لازم ندارد معلم به‌ناچار هم برای انجام آن فعالیت‌ها و هم برای ارزشیابی از دانش‌آموزان به مشکل خواهد خورد و مجبور است از روش‌های دیگر ارزشیابی استفاده کند. به این عامل ۱۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرده و همگی بر اهمیت آن اتفاق نظر داشتند.

۴-۶ اثر نگرش تجاری به آموزش

زمانی که خروجی‌های یک مدرسه در شمال شهر همگی از نتایج خوبی برخوردار باشند، والدین حاضرند هر بهایی را برای بودن فرزندشان در چنین مدرسه‌ای بپردازند؛ بنابراین، فرایندی شکل می‌گیرد که دیگر در آن به نفس آموزش توجه جدی نمی‌شود و رقابت بر سر وارد شدن به مدرسه است. برخی از مدیران چنین مدرسه‌هایی که

اغلب غیر دولتی هستند، قاعدتاً دوست ندارند درآمدشان به خاطر نمره‌های پایین دانش‌آموزان، کاهش یابد و این‌چنین است که ارزشیابی صوری شده و نتایج آن با واقعیت مغایر می‌شود. این‌گونه مدرسه‌ها به‌خودی‌خود موجب بی‌عدالتی در آموزش می‌شوند که پیامدهای خاص خود را خواهد داشت. اما آنچه در اینجا اهمیت دارد و ما بر آن متمرکز هستیم نتایج حاصل از ارزشیابی‌های چنین مدرسه‌هایی است که در قسمت‌های بعد پیامدهای ناگوار آن شرح داده خواهد شد. به این مورد تقریباً نیمی از مشارکت‌کنندگان (۱۴ نفر) اشاره مستقیم داشته‌اند.

۵. فرهنگی - اجتماعی

۱-۵ برون‌دادمحوری و کم‌اهمیتی نسبت به یادگیری و توانمند شدن

رایج شدن فرهنگ بیست‌گرایی و ارزشمند شدن برون‌داد در نظام‌های آموزشی از عواملی است که بر نتایج ارزشیابی مؤثر است. این مورد ممکن است هم برای معلمان و هم دانش‌آموزان و به‌ویژه خانواده‌ها تقویت شود و صرفاً به دنبال نتیجه آخر باشند که از کیفیت بالایی برخوردار باشد؛ برای نفس یادگیری و توانمند شدن اهمیتی قائل نباشند. دانش‌آموزان در اثر رقابت‌های ناسالمی که بین همکلاسی‌های خود می‌بینند و خانواده‌ها به دلایل متعددی از جمله چشم و هم‌چشمی و آگاه نبودن از آثار مخرب و زیان‌بار به آن دامن می‌زنند و به‌مرور فرهنگی شکل می‌گیرد که در آن صرفاً برون‌دادها مهم‌اند و اینکه فرد هنگام قبولی چه میزان توانمند شده و چه میزان می‌تواند مفید واقع شود دیگر مهم نیست.

۲-۵ چشم و هم‌چشمی و اصرار خانواده‌ها

پدیده جدید رقابت خانواده‌ها برای نمره فرزندان‌شان و چشم و هم‌چشمی خانوادگی از عوامل مؤثر و قابل تأمل در ارزشیابی دانش‌آموزان است؛ متأسفانه فضای فرهنگی و کم‌کاری‌ها در حوزه فرهنگ به حدی تبعات آن را افزایش داده است که به مدرسه و فضای علمی کشیده شده است و آثار مخرب آن در مدرسه‌های ابتدایی و تمایل شدید خانواده‌ها به بیش‌برآورد کردن توانمندی‌های دانش‌آموزان رو به افزایش گذاشته است. نکته جالب اینکه از زمانی که شفافیت در ارزشیابی کمرنگ شده است، چنین توقعاتی در خانواده‌ها ایجاد شده و روزبه‌روز بیشتر هم می‌شود. این پدیده از زمانی که ارزشیابی توصیفی به جای نمره استفاده می‌شود، بیشتر شده است و قانع

کردن خانواده‌ها سخت‌تر. در حین مصاحبه‌ها ۱۳ معلم به این نوع دخالت از سوی خانواده‌ها در فرایند و نتیجه ارزشیابی اشاره کرده‌اند.

۳-۵ اثر دوزبانه‌گی دانش‌آموزان در ارزشیابی

بسیاری از دانش‌آموزان سرزمین ما به دلیل دوزبانه بودن و نبود تدبیر و چاره‌اندیشی برای این پدیده در فرایند آموزش رنج می‌برند. بسیاری از افرادی که در مدرسه‌ها عملکرد خوبی از خود ندارند دوزبانه یا چندزبانه هستند. کشور ما به دلیل تنوع قومیتی با این پدیده مواجه است و آموزش را برای معلمان نیز دشوار کرده است. بسیاری از دانش‌آموزان دوزبانه در مدرسه‌هایی تحصیل می‌کنند که به زبان فارسی در آن تدریس می‌شود در حالی که زبان اصلی این دانش‌آموزان، کردی یا ترکی و... است. در این کلاس‌ها برقراری ارتباط کلامی با دانش‌آموزان بخش اعظم مشکلات معلمان را تشکیل می‌دهد. معلمان نه‌تنها در انتقال مفاهیم آموزشی و بیان تکالیف دانش‌آموزان بلکه در درک احساسات دانش‌آموزان نیز ناتوان هستند. طبیعی است که آموزش در مناطق و مدرسه‌های دوزبانه، کیفیت پایینی دارد و بر ارزشیابی نیز تأثیر خواهد گذاشت.

۴-۵ جابجایی هدف - وسیله

مادامی که عبور از یک امتحان آن هم با نمره بالا مهم‌تر از فن آموختن دانش‌آموز باشد، همه تلاش‌ها حتی به قیمت کاهش کیفیت آموزش معطوف به عبور از ارزشیابی خواهد شد. ارزشیابی وسیله‌ای است برای رسیدن به اینکه تا چه میزان هدف‌های آموزشی قصد شده در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش در دانش‌آموزان ایجاد و کسب شده است، اما امروزه نفس موفقیت در ارزیابی تبدیل به هدف شده است. هدف از ارزشیابی، تعیین سطح دانش و میزان یادگیری دانش‌آموز و در مواردی شناسایی مشکلات یادگیری است؛ لکن در حال حاضر، ارزشیابی به هدف تبدیل شده است. یک‌سوم از افراد مصاحبه‌شونده یعنی ۱۰ نفر به این عامل اشاره کرده و آن را از موانع ارزشیابی صحیح برشمرده‌اند.

۵-۵ اثر ناهمسویی جامعه فرهنگی و اولیا با تحولات آموزش و ارزشیابی

بسیار مهم است جامعه فرهنگی به‌ویژه معلمان که مستقیماً با دانش‌آموزان ارتباط دارند و بازوی اصلی انتقال و توانمندسازی دانش‌آموزان هستند، با تغییرات و الزامات متغیری که از سوی نهادهای مافوق تدوین و ابلاغ می‌شوند، همسو شوند. همگام نشدن با تغییر و تحولات حوزه ارزشیابی و دانش جدید و بومی خلق شده در این

حوزه، اثرات منفی بر فرایند ارزشیابی داشته و ارزشیابی کاذب نیز پیامدهای زیادی در پی خواهد داشت. همسو شدن با تغییرات فقط به تغییر در روند فعالیت‌های آموزشی محدود نمی‌شود و ضرورت دارد که این تغییر در نگرش افراد واقع شود. فقط در این صورت است که در هیچ شرایطی خلاف حقیقت عمل نخواهد شد. تغییر نگرش جامعه به‌ویژه فرهنگیان و خانواده‌های دانش‌آموزان به اصل آموزش و ارزشیابی می‌تواند در افزایش کیفیت هر یک نقش به‌سزایی داشته باشد.

۶. عوامل مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی

۶-۱ اثر محدودیت زمان و تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس

زمان کوتاه در برگزاری کلاس‌ها و تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس به معلمان فرصت تعامل بیشتر و عمیق‌تر با دانش‌آموزان و شناسایی صحیح نقاط ضعف و قوت آنها را نمی‌دهد و معلمان ناگزیرند همه دانش‌آموزان را با نگاهی جزئی و سطحی و بدون تأمل در عملکردشان ارزشیابی کنند. تعداد زیاد دانش‌آموزان و تطابق نداشتن با استانداردهای کلاسی نقش پررنگی در این فرایند دارد که ضرورت دارد برنامه‌ریزی‌های آموزشی از سوی سازمان آموزش و پرورش با در نظر گرفتن چنین شرایطی صورت پذیرد؛ یعنی یا تعداد دانش‌آموزان را با استانداردها تنظیم کنند یا ساعات کلاس را متناسب با شرایط مدرسه‌ها هماهنگ کنند. به مدرسه‌ها نیز در این امر اختیار عمل لازم و همچنین شرایط انجام آن داده شود.

۶-۲ تناسب نداشتن هدف‌های آموزشی با ارزشیابی

هر ارزشیابی باید در جهت هدف‌های آموزشی از پیش تعیین‌شده‌ای باشد در غیر این صورت نمی‌تواند حقیقت موجود را ارزشیابی کند. از مهم‌ترین طبقه‌بندی‌های موجود از هدف‌های آموزشی، طبقه‌بندی بنجامین بلوم است که در آن هدف‌ها به سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی تقسیم شده‌اند؛ نظام ارزشیابی باید متناسب با هدف‌های هر درس و سطوح هر یک از آنها باشد، به طوری که اگر هدف از ارائه یک درس، یادگیری و تقویت حیطه شناختی است، باید روش ارزشیابی متناسب با این هدف اتخاذ شود. همچنین در هر حیطه، سطوحی متصور شده است؛ به‌عنوان مثال در حیطه شناختی؛ سطح دانستن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ترکیب کردن و ارزشیابی کردن که هدف از هر درسی می‌تواند رسیدن به یکی از این سطوح باشد. در صورت روش و ابزار مورد نظر برای ارزشیابی ضروری است با هدف‌های آموزش آن درس متناسب باشد.

۶-۳ جزئی‌نگری یا سوء‌تدبیر در تصمیم‌گیری‌های کلان

اجبار آموزش و پرورش کل بر اداره‌های آموزش و پرورش مناطق مبنی بر پذیرفتن همه دانش‌آموزان در پایه‌های بعدی و فشار آموزش و پرورش مناطق بر مدیران مدرسه‌های منطقه و همچنین مدیران مدرسه‌ها بر معلمان؛ از عواملی هستند که می‌تواند معلم را با تغییر ناخواسته در روند ارزشیابی مواجه سازد یا آن‌گونه که باید نتایج را ابلاغ نکند. پرواضح است که رقابت‌های بین معلمان هم‌پایه در مدرسه‌ها می‌تواند بر نتایج و به‌ویژه گرایش به ارزشیابی کاذب اثرگذار باشد.

تأکید بر آمار قبولی و نمره‌های بالا به جای میزان یادگیری و مهارت‌های کسب شده و توانمندی دانش‌آموزان از عوامل مؤثر بر ارزشیابی‌هاست. در طرح ارزشیابی توصیفی، مردودی وجود ندارد چراکه برای دولت هزینه‌های زیادی در بر خواهد داشت. حذف مردودی که در دبیرستان‌ها بود به دوره ابتدایی نیز رسیده و بدون در نظر گرفتن پیامدهای آن در حال اجراست. به‌گونه‌ای که ارزشیابی را از اختیار معلم خارج ساخته است و معلم حتی اگر نیاز به تلاش هم به دانش‌آموز داده باشد سیستم مدرسه اصلاً چنین چیزی را نمی‌پذیرد. همه دانش‌آموزان با برچسب‌های خوب و خیلی خوب صلاحیت ارتقا به پایه‌های بعدی را دارند و این فاجعه‌ای است که پیامدهای جبران‌ناپذیری خواهد داشت. تقریباً دوسوم افراد مصاحبه‌شونده به این موضوع اشاره کرده‌اند.

۶-۴ اثر تدوین ناکارآمد برنامه درسی در ارزشیابی

مطالب و محتوایی که در سرفصل‌های دوره ابتدایی برنامه‌ریزی شده‌اند باید با توان و تراز ذهنی دانش‌آموزان و همچنین با توانمندی‌های معلمان متناسب باشند. چنانچه حجم و سطح مطالب درسی به‌گونه‌ای باشد که خارج از محدوده ذکر شده قرار گیرد نمی‌توان انتظار داشت که ارزشیابی به عمل آمده، سنجش اصیل و واقعی باشد؛ چراکه فرایند ارزشیابی جدای از آموزش نیست بلکه بخش مهمی از آموزش است و بستگی به نوع نگرش به آن دارد. همچنین محتوای برنامه‌ریزی شده باید از حجم معقول و متناسب با زمان آموزش باشد که معلم مجبور نباشد برای اینکه تمامی مطالب را تدریس کند، از کیفیت آموزش بکاهد که در نتیجه آن یادگیری و ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار نگیرد. جنس محتوا باید سنجش‌پذیر باشد و گام‌های عملیاتی برای سنجش آن نیز از قبل مشخص شده و به معلمان آموزش داده شود.

۵-۶ ابهام در مفاد آیین‌نامه‌ها و مقررات و ضوابط اجرا

همه مفاد، بندها و تبصره‌های هر آیین‌نامه ابلاغی باید از شفافیت و راهنمای عملکرد برخوردار باشد به گونه‌ای که با خواندن متن هر آیین‌نامه به‌طور دقیق مراحل اجرای آن شفاف باشد و هیچ‌گونه ابهامی نداشته باشد. شفافیت نداشتن و عملیاتی نبودن آنها خود دلیلی است بر عدم اجرای صحیح آنها و باید در طراحی و تدوین هر یک از آیین‌نامه‌ها با دقت کلماتی را برگزید که برای تمامی مخاطبان آن ملموس باشد. برای مثال، آیین‌نامه‌ای در خصوص نحوه عملکرد معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌های ابتدایی به همه مراکز ابلاغ شده است ولی آموزش‌های لازم به معلمان و مدیران برای انجام این رسالت داده نشده است یا اگر آموزشی بوده به نحو مؤثری نبوده است و معلمان از اجرای آن ناراضی هستند؛ در این وضعیت نمی‌توان انتظار داشت که این آیین‌نامه به هدف خود برسد. هنگامی که معلمی از نحوه ارزشیابی و ابزارها و ملزومات آن اطلاعی نداشته باشد بدیهی است که نتایج ارزشیابی وی با حقیقت مغایرت خواهد داشت. ۱۳ نفر از مصاحبه‌شوندگان به ابهامات موجود و ثقیل بودن کلمات و واژه‌های به کار برده شده در متن بیشتر آیین‌نامه‌ها اشاره کرده‌اند.

۷. عوامل مرتبط با مرحله اجرای برنامه‌ها و سیاست‌های مدون

این دسته از عوامل در فرایند اجرای برنامه‌ها و سیاست‌های ابلاغی درنهایت زمینه‌ساز بروز ارزشیابی کاذب می‌شود. باید توجه داشت که لزوماً هر یک از این موارد که در ادامه خواهد آمد به‌تنهایی نمی‌تواند شرط لازم و کافی برای ارزشیابی کاذب باشد بلکه وجود چنین عواملی درنهایت و به‌صورت غیر مستقیم و در برخی موارد مستقیم، زمینه را برای بروز چنین پدیده‌ای فراهم می‌آورد. این عوامل در قالب مواردی نظیر «ناکارآمد بودن آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به دلیل تسلط مدرسان استانی به موضوعات»، «تأمین نکردن منابع مطالعاتی و آموزشی در حوزه ارزشیابی توسط نهادهای مافوق»، «اجرائی نبودن و عینیت نداشتن ملاک‌ها و معیارها برای جمع بندی عملکرد دانش‌آموزان در پایان هر نوبت تحصیلی»، «نداشتن هماهنگی در اجرا بین معلمان و مسئولان» و «نبود هماهنگی بین آموزش و ارزشیابی» دسته‌بندی شده‌اند.

۷-۱ ناکارآمد بودن آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به دلیل استفاده از

مدرسان ناکارآمد یا مدرسان استانی با تسلط ناکافی به موضوعات

از مواردی که در جریان اجرای برنامه‌ها و تصمیمات مربوط به ارزشیابی ممکن است به کاذب بودن نتایج منجر شود، ناکارآمدی آموزش‌هایی مرتبط با موضوع به معلمان است، معلمانی که مجریان اصلی برنامه ارزشیابی در کلاس هستند. بدیهی است هنگامی که معلمان از آموزش‌های کافی در جریان هر تغییر و تصمیم جدیدی برخوردار نشوند در اجرای بی‌نقص آن با مشکل روبرو خواهند شد. به‌عنوان مثال، برنامه ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌های ابتدایی که در حال اجراست، به دلیل عدم آموزش کافی معلمان از جانب مدرسان استانی که به همه جوانب اجرای این برنامه آگاه نبوده‌اند؛ در برخی مناطق با کیفیت مطلوبی برگزار نشده است. در واقع، رسالت مدرسان استانی تغییر نگرش معلمان و مدیران مدرسه‌ها به تصمیمات جدید است و در عین حال باید روش‌های اجرای صحیح برنامه جدید را نیز آموزش دهند. در جریان مصاحبه‌ها ۷ متخصص در حوزه تعلیم و تربیت و ۵ مدیر مدرسه ابتدایی به این مورد در خلال صحبت‌ها اشاره کرده‌اند.

۲-۷ تأمین نشدن منابع مطالعاتی در حوزه ارزشیابی توسط نهادهای مافوق

عامل دیگر از موارد اجرایی که مورد توجه بیشتر متخصصان بود، کمبود منابع آموزشی به‌منظور توانمندسازی معلمان است. صرفاً کلاس‌های آموزش ضمن خدمت معلمان نمی‌تواند آنها را در اجرای موفق برنامه‌ها یاری دهد. ضرورت دارد تا هر سازمانی منابع مطالعاتی و آموزشی نهادهای وابسته به خود یا افراد را تأمین کند؛ برای مثال مدرسه برای معلمان، اداره آموزش و پرورش منطقه برای مدرسه‌ها و آموزش و پرورش کل برای اداره‌های منطقه این مسئولیت را دارند. شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت برای عملکرد موفق در برنامه سرنوشت‌سازی مثل ارزشیابی کافی نیست و باید از دانش تولید شده در این زمینه منابعی فراهم شود تا معلمان بتوانند با آموزش‌های همه‌جانبه‌ای که می‌بینند سرنوشت دانش‌آموزان را به‌اشتباه تغییر ندهند. ۵ معلم و ۷ متخصص حوزه تعلیم و تربیت به این مورد اشاره کردند.

۳-۷ عینیت نداشتن معیارها برای جمع‌بندی عملکرد دانش‌آموزان در پایان هر

نوبت تحصیلی و قابل اجرا نبودن و کیفیت اندک ملاک‌های پیشنهادی

ابهام در درجه‌بندی عملکرد در ابزارهای مورد استفاده و آموزش ندادن کافی برای استفاده بهتر از ابزارها و روش‌های ارزشیابی، عامل دیگری است که در مصاحبه‌ها به‌عنوان تسهیلگر شرایط انجام ارزشیابی به‌صورت کاذب شناسایی شد. عینیت نداشتن معیارهای مورد استفاده و نداشتن مرزبندی دقیق فعالیت‌ها و سطوح هر یک از

ملاک‌ها و معیارها می‌تواند موجب سردرگم شدن معلمان در فرایند ارزشیابی شود و در نهایت نتایج ارزشیابی حقیقی به نظر نرسند. با توجه به تغییرات اخیر که در نظام ارزشیابی آموزش ابتدایی رخ داده است، تقریباً تمام معلمان که در مصاحبه‌ها شرکت کرده بودند به عینیت نداشتن برخی ابزارها و روش‌های ارزشیابی اشاره کردند. در این حالت شناسایی جایگاه واقعی دانش‌آموزان در بین همکلاسی‌ها و در مقایسه نسبت به گذشته خود شفافیت وجود ندارد و نمی‌توان با دیدن عملکرد نتیجه را پیش‌بینی کرد.

۷-۴ نبود هماهنگی لازم بین آموزش (ستی) و ارزشیابی (نوین)

فرض کنید در خصوص یک هدف آموزشی انتظار این است که دانش‌آموز صد در صد به آن هدف برسد. معلم با اجرای آزمون‌های مختلف در درس ریاضی، به اندازه‌ای از میزان یادگیری یک دانش‌آموز پی می‌برد، مثلاً از صد، عملکرد او سی است. ارائه این عدد یا مقیاس‌های رتبه‌ای قابل قبول یا نیاز به تلاش و آموزش بیشتر ... به دانش‌آموز در خصوص یادگیری درس ریاضی کمکی نمی‌کند؛ بنابراین معلم باید با در نظر داشتن فاصله موجود تا سطح مطلوب و با استفاده از زبانی قابل فهم، بازخورد توصیفی مؤثر به دانش‌آموز ارائه کند تا گام‌به‌گام به هدف مورد نظر برسد (قره‌داغی، ۱۳۹۵). اگر در آموزش از روش‌هایی استفاده شود که بیشتر بر اساس سنت‌های گذشته بوده ولی در ارزشیابی بخواهیم از شیوه‌های نوین استفاده کنیم، ممکن است نتایج ارزشیابی معتبر و قابل استناد نباشد. باید میان آموزش و هدف‌های مترصد بر آن با روش‌های ارزشیابی هماهنگی و تناسب وجود داشته باشد. بسیار مهم است که نوع نگاه به ارزشیابی، ارزشیابی از یادگیری^۱ باشد یا ارزشیابی برای یادگیری^۲ و یا ارزشیابی به‌عنوان یادگیری^۳ در هر نوع نگرش اقدامات و الزامات خاصی وجود دارد که معلم در حین اجرا باید در نظر داشته باشد.

۷-۵ اثر همنوایی با دیگران

در فرایند اجرای برنامه‌ها ممکن است نظر مثبت یا منفی جمعی از معلمان بر نظر معلم دیگر اثرگذار باشد و به‌نوعی دچار پیش‌داوری در قضاوت خود شود. ممکن است دانش‌آموزی از نظر یک معلم، دانش‌آموز ضعیف و بی‌انضباط تلقی شود؛ می‌دانیم که در جلساتی که در مدرسه‌ها برگزار می‌شود، معلمان از تجربه خود در کلاس‌ها

1. Assessment of learning

2. Assessment for learning

3. Assessment as learning

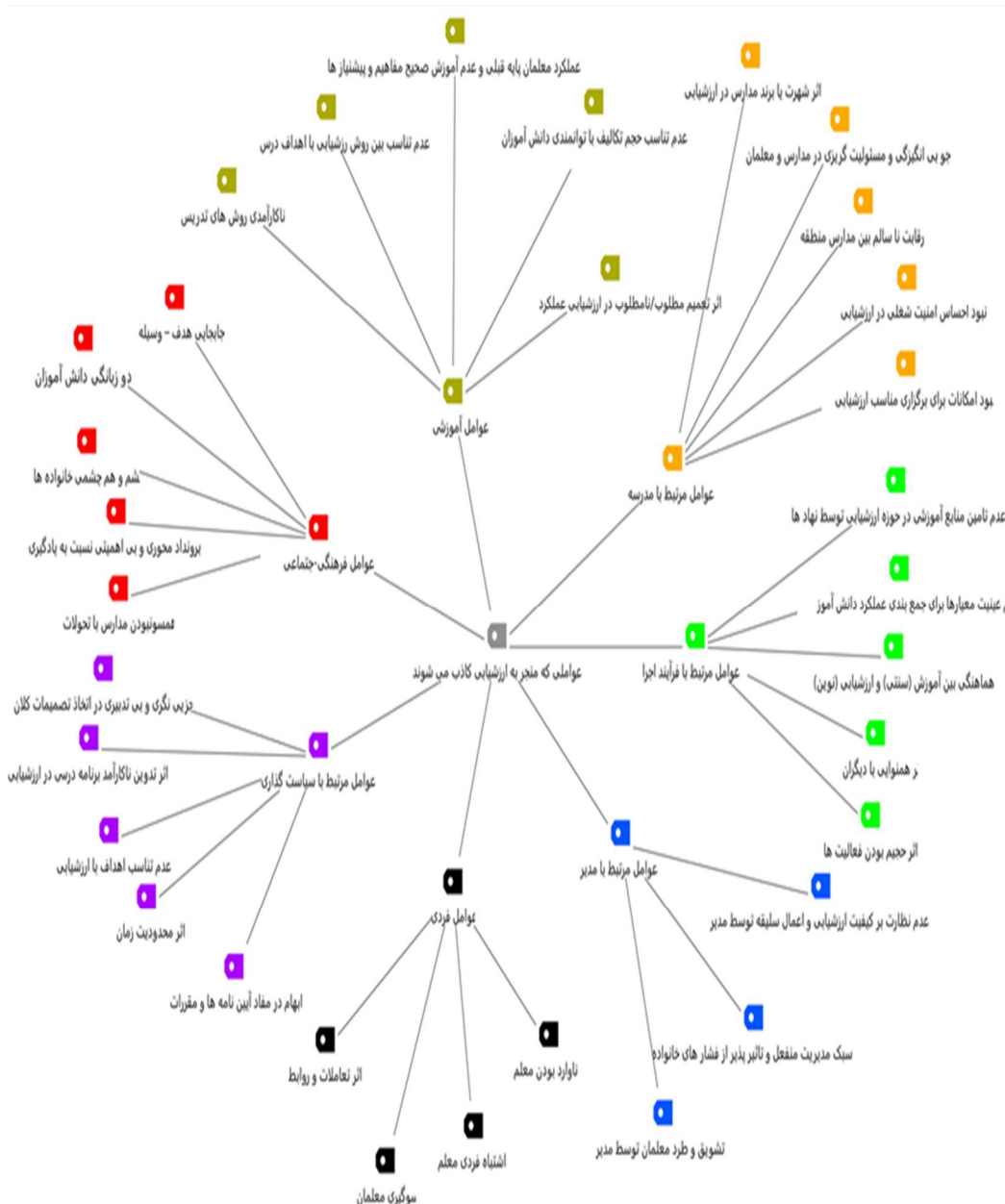
صحبت کرده و نسبت به ویژگی‌های دانش‌آموزان خود اظهار نظر می‌کنند. این اظهار نظرها ممکن است بر نظر معلم، تأثیر بگذارد و تحت این تأثیر، آن دانش‌آموز را ارزشیابی کند.

۶-۷ اثر حجم بودن فعالیت‌ها

در فرایند اتخاذ هر تصمیمی در سطح کلان، توجه به توانایی معلمان و حجم فعالیت‌های آنها بسیار ضروری است. به این دلیل که معلمان مهره اصلی انتقال و پرورش دانش‌آموزان است و باید فارغ از هر نوع دغدغه و دل‌مشغولی، وظیفه و رسالت اصلی خود را ایفا کنند. هنگامی که به دلیل تصمیم‌گیری‌های نادرست و بدون کارشناسی دقیق از امکان عملی بودن یا نبودن آنها، حجم فراوانی از فعالیت‌ها و تکالیف را برای معلمان به جای می‌گذاریم، نمی‌توان انتظار داشت که معلمان بتوانند از عهده این مسئولیت سنگین به‌خوبی برآیند. در این موارد به خاطر تعدد کارها، معلم فرصت ارزشیابی دقیق را از دست می‌دهد و یک نمره کلی به همه افراد داده و تفاوت‌ها را نادیده می‌گیرد و یا کمرنگ می‌بیند.

۷-۷ اثر اشباع زدگی در کار

شغل معلمی در هر جامعه‌ای پراهمیت و دارای نقش ارزنده و قابل ملاحظه‌ای است و چنانچه شرایط برای زندگی و امرار معاش معلمان در تنگنا قرار گیرد طبیعی است نمی‌توانند رسالت خود را به نحو احسن انجام دهند، همه برنامه‌ریزی‌ها باید با توجه به امکان عملی شدن آنها طراحی و اعلام شوند. معلم به‌عنوان بازوی اصلی انتقال و پرورش دانش‌آموزان نباید با یکنواختی و عدم جذابیت در کار خود مواجه شود؛ در این صورت، ارزشیابی را بدون دقت و انگیزه انجام خواهد داد و درنهایت نمره کلی به همه می‌دهد که نمایانگر توانایی واقعی دانش‌آموزان نیست.



نمودار (۱) عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت نظام سنجش آموخته‌ها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین فرایندهای تحول‌آفرین در نظام آموزشی، نحوه و میزان یادگیری و توسعه مهارت‌های زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (علیزاده، صالحی و مقدم‌زاده، ۱۳۹۶). با توجه به جایگاه و اهمیت شگرف دوره ابتدایی در بین دوره‌های تحصیلی و همچنین نظام سنجش آموخته‌ها در این دوره (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی یکتا (۱۳۹۴)ب)، ضروری است که موانع انجام ارزشیابی و تشخیص توانمندی‌ها به‌صورت صحیح و معتبر، بررسی شوند؛ از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی شرایط و عوامل زمینه‌ساز فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی، اجرا شد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، هفت مضمون اصلی و تأثیرگذار در شکل‌گیری و گرایش به ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های دوره ابتدایی شامل عوامل فردی، عوامل آموزشی، عوامل مرتبط با مدیر، عوامل مرتبط با مدرسه، عوامل فرهنگی - اجتماعی، عوامل مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و درنهایت عوامل مرتبط با فرایند اجرای برنامه‌ها، شناسایی و بازنمایی شد. این هفت مضمون از ۳۷ زیرمضمون مهم و عملیاتی تأثیر پذیرفتند که در بخش یافته‌ها معرفی شد. در ادامه و با توجه به محدودیت کلمات در مقاله، به برخی از عوامل و پیامدهای ناشی از آن اشاره می‌شود. در هر نظام آموزشی، معلمان، مدیران، کادر اجرایی مدرسه، دانش‌آموزان و اولیای آنها به‌عنوان کُنشگران انسانی از مهم‌ترین اجزای نظام آموزشی محسوب می‌شوند. بنابراین، ارزشیابی و طراحی یک نظام ارزشیابی معتبر از عملکرد این اجزا برای بهبود عملکرد سیستم مهم است و بررسی عقاید و نگرش‌ها و درمجموع، اثربخشی و کارآمدی این نظام ارزشیابی در بهبود عملکرد این اجزا و نهایتاً بهبود عملکرد کل نظام آموزشی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است؛ بدین منظور ضرورت دارد برای بهبود مستمر وضعیت موجود، اصلاحات زیر انجام شود: الف- با طراحی یک نظام ارزشیابی معتبر از عملکرد دبیران و مدیران نظام آموزشی می‌توان از مشکلات و نواقص و معضلات بیرونی و درونی نظام آموزشی آگاه شد و برای برطرف کردن این معضلات و اصلاح آن اقدام کرد. ب- با یک نظام ارزشیابی مناسب، معتبر و کارآمد خود دبیران و مدیران نیز می‌توانند از عملکرد خود و میزان کارایی و اثربخشی در نظام آگاه شوند و یک نظام تصمیم‌گیری مناسب برای تعیین خط و مشی و هدف‌های عملکردی خود طراحی کنند. ج- با یک نظام ارزشیابی معتبر، مستمر و

هدفمند علاوه بر اینکه تصمیم‌گیرندگان سیستم در سطوح بالا از نحوه عملکرد اجزای سیستم به صورت کلی مطلع می‌شوند بلکه می‌توانند در مورد جایگاه اجزای سیستم و یا تعویض اجزای سیستم کنونی و تبدیل به یک سیستم نوین، تصمیم‌گیری کنند. افراط و تفریط در هر زمینه‌ای، می‌تواند زمینه شکست و چالش‌های متعددی را فراهم کند. به نظر می‌رسد، تغییرات عجولانه رویکرد ارزشیابی کمی که سابقه‌ای ۹۰ ساله در نظام آموزشی ایران داشته و اجرای ناقص و لحاظ نکردن شرایط مناسب برای پیاده‌سازی رویکرد توصیفی - کیفی، خود از مهم‌ترین زمینه‌های شکل‌گیری و تشدید تبعات ارزشیابی کاذب است. از نظر صالحی و همکاران (۱۳۹۴ب)، از بزرگ‌ترین چالش‌ها و مخاطرات در تغییر و تحول در هر نظامی، تمرکز مجریان بر ماهیت، نیاز و فلسفه تغییر و تحول و کم‌توجهی به شرایط و الزامات مورد نیاز برای پیاده‌سازی موفق تغییرات در محیط واقعی است. صالحی و همکاران (۱۳۹۴الف) اظهار داشته‌اند که تغییر عجولانه رویکرد ارزشیابی کمی به توصیفی - کیفی در آموزش و پرورش بدون در نظر گرفتن بلوغ سازمانی و مطالعه دقیق و جامع تأثیرات آن، خود زمینه عمده‌ای در شکل‌گیری چالش‌های متعددی نظیر تقویت فرهنگ ارزشیابی کاذب بوده است. به دیگر سخن، کاستی‌های موجود رویکرد کمی در برآورده کردن انتظارات، زمینه بازاندیشی و جایگزینی نظام ارزشیابی توصیفی کیفی را در نظام آموزشی فراهم کرده است اما دل‌باختگی برخی از متولیان نظام آموزشی به اشاعه سریع رویکرد ارزشیابی توصیفی - کیفی به صورت پنهان زمینه بروز اختلالاتی در روند ارزشیابی و تغییر و تحریف نتایج آن را فراهم کرد. بدین منظور، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل و شرایطی است که بر انجام ارزشیابی به صورت نادرست، تأثیرگذار بوده است. به نظر می‌رسد در صورت توجه نکردن به نقاط ضعف ارزشیابی توصیفی و تبیین ظرایف مورد نیاز در فرایند اجرا از یک سو و ناشناخته ماندن عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی و تداوم آن از دیگر سو، زمینه بروز آسیب‌های جدی فراهم آید که پیامدهای آن دامن‌گیر نظام آموزشی و جامعه خواهد شد.

ارزشیابی‌های کاذب اغلب اوقات تحت تأثیر هدف‌های سیاسی یا انگیزه‌های منفعت‌طلبی فردی و گروهی قرار می‌گیرند. به‌عنوان مثال، افراد مسئول ممکن است ادعاهای بی‌اساسی را درباره موفقیت‌های خود یا خطاهای رقبای خود مطرح کرده و آن دسته از اطلاعاتی را که بالقوه زیان‌بار هستند، مخفی کنند. ارزشیابی‌های کاذب

صداقت و درستی حرفه ارزشیابی را مورد تهدید قرار می‌دهند. در مقابل، آن دسته از ارزشیابی‌هایی که توسط ارزشیابی‌کننده و ارزشیابی‌شونده مورد فهم و شناخت قرار بگیرند، زمینه‌ساز رشد و ارتقای حرفه ارزشیابی می‌شوند (استافل‌بیم و شینکفیلد، ۲۰۱۲).

در این مقاله، ضمن معرفی اولیه از پدیده مُخرَب ارزشیابی کاذب در نظام آموزشی و پیامدهای خطرناک آن، تلاش شد با رویکردی اکتشافی و استفاده از تجارب زیسته دست‌اندرکاران ارزشیابی در مدرسه‌های ابتدایی، انحرافات و عوامل مؤثر بر گرایش به ارزشیابی کاذب، شناسایی و معرفی شود و بدین‌وسیله با طرح پرسش‌هایی، زمینه لازم برای گفتمان‌سازی و بازاندیشی در این سازه مهم و پیامدهای مخاطره‌آمیز آن، فراهم و از فراگیر شدن فرهنگ ارزشیابی کاذب جلوگیری شود. هرچند با بررسی‌های به عمل آمده، مستقیماً مطالعه‌ای میدانی با محوریت عوامل مؤثر در شکل‌گیری و تشدید ارزشیابی کاذب در ایران و سایر کشورهای منطقه و جهان به دست نیامد اما تلاش شد تا یافته‌های این مطالعه با برخی از مطالعه‌هایی که می‌تواند، در بخش‌هایی از آن اشتراکاتی داشته باشد، مورد مقایسه و بررسی قرار گیرد. نتایج این پژوهش با بخش‌هایی از یافته‌های پژوهش‌های پیشین همچون خداویسی و همکاران (۲۰۱۲)؛ سرمد (۱۳۸۹)؛ تقی‌پور ظهیر (۱۳۹۵)؛ شعاری‌نژاد (۱۳۹۴)؛ سیف (۱۳۹۵)؛ شعبانی (۱۳۹۵)؛ استافل‌بیم و شینکفیلد (۲۰۱۲)؛ یغما (۱۳۸۲)؛ ولف (۲۰۰۷)؛ آبری (۲۰۰۶)؛ راندل (۲۰۱۶)؛ کتلین و کوین (۲۰۰۴) و سبزواری (۱۳۸۴) همسو بوده است. از میان پژوهش‌های مذکور تنها یک مورد - استافل‌بیم و شینکفیلد، ۲۰۱۲ - به طرح رویکردهای ارزشیابی کاذب به‌صورت مستقیم پرداخته و در آن رویکردهای شش‌گانه‌ای را معرفی کرده است که در یافته‌های پژوهش حاضر نه‌تنها تمامی آن شش رویکرد تأیید شده، بلکه رویکردها و رویه‌های موقعیتی و اقتضایی دیگری نیز شناسایی و بازنمایی شده است.

نبود تناسب لازم بین هدف‌های درس‌ها و رویه‌های پیشنهادی برای ارزشیابی در محیط مدرسه، از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز ارزشیابی کاذب است. اگر ارزشیابی، حیطة موضوعی مورد آموزش را به‌خوبی پوشش ندهد، نه‌تنها از اصول عدالت در سنجش فاصله گرفته، بلکه ارزشیابی کاذب اتفاق افتاده است؛ چراکه نتوانسته است نمونه معرف از محتوا را مورد نظر قرار دهد؛ تهیه جدول مشخصات،

مهم‌ترین گام در تهیه آزمون‌های پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌رود. جدول مشخصات به معلم یا آزمون‌ساز کمک می‌کند تا از مجموع بزرگی از سؤال‌های ممکن، نمونه‌ای را برگزیند که به‌خوبی معرف محتوا و هدف‌های درس باشند (سیف، ۱۳۹۵). پرواضح است که استفاده از روش‌ها و فنون ارزشیابی، باید متناسب با هدف‌های هر درس باشد و از این راه می‌توان به کاهش تحریف در نتایج، کمک کرد و نتایج واقعی‌تر داشت. اگر بخشی از محتوا در فرایند آموزش، ارائه نشده باشد و در جریان ارزشیابی پایانی از آن حیثه محتوایی، سؤالی طرح شود یا فعالیتی به‌منظور ارزشیابی تدوین شود؛ نباید نتایج آن را مبنای تصمیم‌گیری قرار داد چراکه به این نتایج نمی‌توان اطمینان داشت. به‌منظور کاهش اثرات این عامل، ضرورت دارد تا در دوره‌هایی باکیفیت، با ایجاد زمینه مناسب برای تحول در سواد و بینش سنجشی معلمان، ایشان را با تحولات موجود در رویکردهای سنجشی از «سنجش یادگیری»، به «سنجش به‌مثابه یادگیری» آشنا کرد و به ایشان در خصوص انتخاب اقتضایی روش‌ها، فنون و ابزارهای متناسب برای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان و ضرورت رعایت تناسب با هدف‌های درس و ویژگی‌های مخاطبان، آموزش‌هایی مناسب ارائه کرد تا بتوانند همسو با هدف‌های قصد شده در برنامه درسی و امکانات موجود، از رویه‌های مناسب استفاده کنند.

نبود تناسب لازم بین شرایط و امکانات موجود و رویه‌های پیشنهادی برای ارزشیابی در محیط مدرسه، از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز ارزشیابی کاذب است. کاملاً واضح است وقتی رویکرد ارزشیابی منتخب برای اجرا با الزامات اولیه برای پیاده‌سازی همسو نباشد، ارزشیابی به بیراهه می‌رود و مسیری به‌جز ارزشیابی کاذب را نمی‌توان متصور شد. زمانی که برای استفاده از رویکردهای نوین ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان، تأکید می‌شود که نسبت دانش‌آموز به معلم، نباید بیش از ۱ به ۱۵ باشد و در عمل نسبت ۱ به ۳۰ و گاهی ۱ به ۴۰ را شاهد باشیم، بروز ارزشیابی کاذب از محتمل‌ترین گزینه‌ها است. در این شرایط به نظر می‌رسد به جای رعایت تقدم و زمینه‌سازی برای اجرای صحیح، بررسی بلوغ سازمانی و ایجاد شرایط تغییر، بیشتر بر خود تغییر و دل‌بستگی به آن تمرکز شده است و این انتخاب و دل‌بستگی، می‌تواند هزینه‌ها و صدمات جبران‌ناپذیری را به بار آورد. در خصوص نبود تناسب لازم بین شرایط و امکانات و رویه‌های پیشنهادی برای ارزشیابی در محیط

مدرسه و افتادن در ورطه ارزشیابی کاذب نیز می‌توان به مطالعات صالحی و همکاران (۱۳۹۴ الف)؛ صالحی و همکاران (۱۳۹۴ ب)؛ خصلی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۵)؛ حسن‌زاده و صالحی (۱۳۹۶)؛ گوران، صالحی و جوادی‌پور (۱۳۹۶) اشاره کرد که عملاً معلمان مورد مطالعه، کلاس‌های پرجمعیت و نبود شرایط لازم برای تمرکز بر الزامات و شرایط روش‌ها و فنون نوین ارزشیابی را عامل اصلی برای عدم اجرا یا اجرای صوری و ظاهری رویکردها (مثل تکمیل دفتر بازخوردهای ناشی از ارزشیابی مستمر) دانسته‌اند. محمدزاده و صالحی (۱۳۹۶) با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها و در تبیین فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از منظر قرآن کریم، توجه به امکانات موجود و توانمندی‌ها فردی را از اصلی‌ترین پایه‌ها در ایجاد و پیاده‌سازی رویه‌های ارزشیابی مبتنی بر قرآن کریم معرفی کرده‌اند و این امر می‌تواند نشانه‌ای بر لزوم توجه بیشتر و دقیق‌تر به این عامل حیاتی باشد.

اجرائی نبودن و عدم کفایت ملاک‌ها و عینیت معیارها برای جمع‌بندی عملکرد دانش‌آموزان در پایان هر نوبت تحصیلی، از عواملی است که در تحریف نتایج ارزشیابی و شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب اثرگذار است. در ارزیابی آموزشی باید میان مفاهیمی مانند ملاک، نشانگر و معیار (استاندارد) تمایز قائل شد و بدون ابهام آنها را درک کرد و در عمل به کار برد. ملاک‌ها عبارت است از ویژگی‌ها یا جنبه‌هایی از پدیده مورد ارزیابی که قضاوت درباره آنها انجام می‌پذیرد. نشانگر عبارت از مشخصه‌هایی است که برای گردآوری داده‌ها برای قضاوت درباره ملاک‌های مورد نظر به کار برده می‌شود. معیار (استاندارد) به این سؤال پاسخ می‌دهد که چقدر از ملاک یا نشانگر مورد نظر، کافی است تا بتوان وضعیت آن را مطلوب قلمداد کرد (بازرگان، ۱۳۹۴). چنانچه معلم یا ارزیابی‌کننده، در تشخیص و به‌کارگیری درست از ملاک‌ها، نشانگرها و معیارهای ارزشیابی، دچار مشکل شود، نتایج ارزشیابی را نمی‌توان معتبر و صحیح قلمداد کرد. اصل ضرورت روشن و قابل درک بودن استانداردها، ملاک‌ها و نشانگرها در سنجش و ارزیابی عملکرد در قرآن کریم نیز به‌صراحت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اصول انجام ارزشیابی اشاره شده است (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۶). در بسیاری از مصاحبه‌ها معلمان به عینیت نداشتن ملاک‌های به‌کاربرده شده در ابزارهای ارزشیابی اذعان کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، نقل

قول زیر از معلمی است که نمی‌توانست ویژگی‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموز خود را با هیچ‌کدام از ملاک‌ها و معیارهای موجود در ابزار ارزشیابی کند. «تو این ابزاری که مدرسه معرفی کرده برای ارزشیابی اصلاً چیزی که تو بچه‌های کلاس من می‌بینم وجود نداره، برای بعضی از بچه‌ها نمی‌دونم تو بعضی ملاک‌ها باید کدوم سطحش رو بدم».

در چنین شرایطی معلم برای ارزشیابی دانش‌آموز به‌اجبار یک گزینه را انتخاب می‌کند ولی اینکه آن گزینه تا چه میزان مناسب با شرایط دانش‌آموز است و ویژگی‌های آنان را در برمی‌گیرد، قلمرو ارزشیابی کاذب است. با توجه به تغییراتی که در نظام ارزشیابی آموزش ابتدایی رخ داده است، در شناسایی جایگاه واقعی دانش‌آموزان در بین همکلاسی‌ها و در مقایسه نسبت به گذشته خود دانش‌آموز شفافیت و دقت لازم وجود ندارد و نمی‌توان با مشاهده عملکرد وی، نتیجه را پیش بینی کرد. این مسئله زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا عملاً معلم یا خود دانش‌آموز و والدین او نتوانند از ارزشیابی برای توانمندسازی و بهبود وضعیت موجود استفاده کنند و در ورطه ارزشیابی کاذب وارد شوند.

یکی از عوامل زمینه‌ساز ارزشیابی کاذب، کم‌توجهی به سطوح هدف‌های آموزشی و تک‌بعدی بودن ارزشیابی است، به‌عنوان مثال معلم در ارزشیابی دانش‌آموزان لازم است با در نظر داشتن ملاک‌ها، به ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان همچون علاقه، انگیزه، احساسات، نگرش‌ها، توانایی‌ها، مهارت‌های ایشان، توجه کند تا در یک باهم‌نگری، آنها را مورد نظر قرار داده و با استفاده از روش و ابزار مناسب، اطلاعات به دست آمده را تحلیل کند و از نتایج آن برای تصمیم‌گیری در خصوص تنظیم برنامه آموزشی خود و ارائه بازخوردهای اثربخش به دانش‌آموزان و والدین بهره گیرد. در ارزشیابی اگر صرفاً سطوح پایینی حوزه شناختی (شامل به یادآوردن، درک کردن، به کار بستن) - که از آن به‌عنوان یادگیری سطحی یاد می‌شود - سنجش شود، نمی‌توان به نتایج آن ارزشیابی اطمینان داشت؛ چراکه عملکرد فرد در سطح به یادآوردن، چنانچه به مراحل بالاتر این سطوح نرسد، به‌زودی فراموش خواهد شد و نتیجه ارزشیابی، صرفاً در لحظه دارای اعتبار است و با گذشت اندک زمانی، اثرات خود را از دست خواهد داد. یکی از هدف‌های آموزش درس ریاضی در دوره ابتدایی، توانایی انجام محاسبات و کاربرد آن در زندگی روزمره است، اگر آموزش با روشی باشد که دانش‌آموز پس از گذراندن دوره نتواند در محیط واقعی زندگی خود

محاسبات را انجام دهد، آن آموزش به دلیل نداشتن تناسب کافی با هدف، اثربخش نبوده است. بنابراین در ارزشیابی باید علاوه بر تناسب کامل با هدف‌ها؛ همه جوانب و ابعاد فرد در کل فرایند مد نظر باشد و در موقعیت‌های مختلف و شبیه‌سازی شده از دنیای واقعی، دانش‌آموز ارزشیابی شود؛ استفاده از ابزارهای متنوع در موقعیت‌های متفاوت، نتایج دقیق‌تر و معتبرتری نسبت به استفاده از یک ابزار و در یک موقعیت یکسان به دنبال خواهد داشت.

بین آزمون‌های کتبی مورد استفاده برای سنجش هدف‌های حوزه شناختی و آزمون‌های کتبی مورد استفاده برای سنجش عملکرد، تفاوت وجود دارد. تفاوت عمده بین آزمون کتبی عملکردی و آزمون‌های کتبی معمول این است که در آزمون کتبی عملکردی عمدتاً بر کاربست دانش و مهارت در موقعیت‌های عملی یا شبیه‌سازی شده با موقعیت‌های عملی تأکید می‌شود اما آزمون کتبی معمول را می‌توان به‌عنوان وسیله سنجش اطلاعات مقدماتی فرد درباره کاری که انجام خواهد داد، به کار بست (سیف، ۱۳۹۵). انتخاب روش مناسب ارزشیابی بسیار اهمیت دارد، اینکه نتایج ارزشیابی به چه صورتی است و اینکه فرد را در یک دوره زمانی مثل پایان دوره یا صرفاً در موقعیت‌های کلاسی مد نظر بگیریم و ارزشیابی کنیم، در مقایسه با انجام پروژه‌های مختلف در طول سال، در نظر گرفتن شرایط پیرامونی و محیطی برای تخصیص تکالیف درسی و گردآوری گزارش عملکرد دانش‌آموز در پوشه‌کار، با هم متفاوت‌اند. روشی که در ارزشیابی از آن استفاده می‌شود با توجه به پیشینه علمی و الزامات اجرایی آن، ممکن است در مرحله اجرا مشکلاتی داشته باشد و این از مهارت‌های معلمی است که باید بتواند ابزار یا روشی مناسب را برای ارزشیابی از دانش‌آموزان برگزیند. در غیر این صورت نمی‌توان اطمینان داشت که نتایج گزارش شده از ارزشیابی به‌خوبی نمایانگر واقعیت‌های موجود هستند.

درنهایت، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر میان عواملی که موجب شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب می‌شوند نوعی ارتباط دیده می‌شود؛ نوع ارتباط عوامل با یکدیگر می‌تواند متفاوت باشد. ممکن است برخی عوامل زمینه‌ساز بروز عوامل دیگر باشند؛ برای مثال، چنانچه در آیین‌نامه‌های ابلاغی از سوی نهادهای بالادستی ابهام وجود داشته باشد در فرایند اجرا نیز دچار سردرگمی و ابهام خواهیم بود. در این مورد عامل «جزئی‌نگری و بی‌تدبیری در سیاست‌گذاری» زمینه را برای شکل‌گیری عوامل اشتباهات فردی و همچنین عوامل آموزشی فراهم می‌آورد. نوع دیگر ارتباط

میان عوامل را می‌توان این‌گونه بیان کرد که برخی از عوامل هنگامی که حادث شوند، به‌ناچار پیامدهایی دارند که هریک ناگزیر عوامل دیگر را به وجود خواهند آورد؛ به عنوان مثال، هنگامی که چشم و هم‌چشمی در میان خانواده‌ها نهادینه شود، بدیهی است که این نوع نگرش در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار خواهد بود و به‌نوعی شاهد بروز عامل «جابجایی هدف - وسیله» خواهیم بود که در آن عبور از ارزشیابی به هدف تبدیل خواهد شد و نفس آموزش و یادگیری و در حالت کلی توانمند شدن، ارزش نخواهد بود. در این پژوهش، عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدرسه‌های ابتدایی شناسایی شد. نتایج به دست آمده صرفاً بیانگر عوامل مؤثر در شکل‌گیری ارزشیابی هستند و به‌منظور شناسایی نوع روابط عوامل با یکدیگر، نحوه اثرگذاری آنها برهم و همچنین تبیین فرایند شکل‌گیری ارزشیابی کاذب و تعیین سهم هر یک از عوامل، به مطالعات تکمیلی دیگری نیاز است. پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای مبتنی بر مدل معادلات ساختاری، روابط میان عوامل شناسایی شده در این مطالعه با سایر متغیرهای زمینه‌ای تأثیرگذار، بررسی شود.

منابع

- ادیب‌حاج‌باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۹۲). *روش‌های تحقیق کیفی*. تهران: نشر و تبلیغ بشری.
- اکبری، مرتضی و غفوریان، فاطمه‌السادات (۱۳۹۳). *تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از نرم‌افزار اطلس تی‌آی*. تهران: دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۵). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته*. تهران: دیدار.
- بلیکی، نورمن (۱۳۷۸). *طراحی پژوهش‌های اجتماعی؛ ترجمه حسن چاوشیان*. تهران: نی.
- بنی‌اسدی، علی و صالحی، کیوان (۱۳۹۸). *مقدمه‌ای بر اصول و فرایند ساخت و روسازی پروتکل مصاحبه*. نامه آموزش عالی، ۱۲ (۴۶).
- پناهی، زهرا؛ مؤمنی، زهرا و صالحی، کیوان (۱۳۹۷). *بازنمایی علل کاهش انگیزه شغلی معلمان در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای: یک مطالعه پدیدارشناختی*. پژوهش در تربیت معلم، ۲ (۱)، ۷۱-۱۰۷.
- تقی‌پورظهیر، علی (۱۳۹۵). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: آگه.
- حسن‌زاده پلکویی، شهربانو و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). *تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از افت استرس مولد تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی - کیفی*. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷ (۲۰)، ۱۵۵-۱۹۱.
- حوری‌زاد، بهمن (۱۳۸۸). *غنی‌سازی فرهنگ ارزشیابی*. تهران: لوح زرین.
- حیدری، فرید و احمدی، غلامرضا (۱۳۹۲). *شناسایی مشکلات فرایند اجرای ارزشیابی برنامه‌های درسی و ارائه راهکارهایی برای رفع آن*. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۲۶)، ۱۲۶-۱۳۶.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۸۹). *روش‌های تدریس و هنر معلمی*. تهران: آوای نور.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۴). *روان‌شناسی تربیت و تدریس*. تهران: اطلاعات.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۵). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.
- صالحی، کیوان و درانی، کمال (۱۳۸۵). *ارزشیابی هنرستان‌های کار دانش با استفاده از الگوی (CIPP) به‌منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستانی‌های*

- کاردانش: موردی از هنرستان‌های شهر تهران منطقه ۲. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۶، (۱)، ۱۴۳-۱۶۶.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی؛ ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴ الف). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۹)، ۵۹-۹۹.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی؛ ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴ ب). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹ (۳۱)، ۲۵-۶۵.
- عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۹). کاربرد روش پدیده‌شناسی در علوم بالینی. *فصلنامه راهبرد*، ۱۹ (۵۴)، ۲۰۷-۲۲۴.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۸۶). طراحی سامانه نشانگرهای ارزیابی کیفیت مدارس ابتدایی و راهنمایی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۲)، ۱۵۲-۱۲۷.
- علیزاده، شهناز؛ صالحی، کیوان؛ مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۶). واکاوی کیفیت سنجش کلاسی معلمان؛ مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵ (۱۷)، ۶۳-۸۴.
- قره‌داغی، بهمن (۱۳۹۵). *صفر تا بیست ارزشیابی برای یادگیری*. تهران: زنده‌اندیشان.
- کافمن، راجر و هرمن، جری (۱۳۷۴). *برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی (بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی)*؛ ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران: مدرسه.
- گوران، شیوا؛ صالحی، کیوان و جوادی‌پور، محمد (۱۳۹۶). بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرایند یاددهی-یادگیری: یک مطالعه پدیدارشناختی. *پژوهش در تربیت معلم*، ۱ (۳)، ۱۳۵-۱۶۳.
- محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دید قرآن کریم. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۵ (۳۷)، ۷۹-۱۰۰.
- نوری، زهرا (۱۳۹۴). *فرا ارزشیابی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

همتی‌نژاد، مهرعلی؛ رضانی‌نژاد، رحیم؛ رضایی‌کمنی، امیر؛ افشارنژاد، طاهر و شفیع، شهرام (۱۳۸۷). ارزشیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی خطای نرمش و ارفاق عوامل ارزشیابی میزان تشویق و اصلاح. نشریه حرکت، ۳۸، ۱۱۱-۱۲۸.

یغما، عادل (۱۳۸۲). کاربرد روش‌ها و الگوهای تدریس. تهران: انتشارات مدرسه.

یوسفی، علیرضا (۱۳۸۳). واژه‌نامه توصیفی آموزش: طبقه‌بندی اهداف آموزشی، آموزش در علوم پزشکی، ۲ (۱۲)، ۸۶-۸۷.

- Aubrey, C. (1988). Guidelines for an effective evaluation, *British Journal of In-Service Education*, 14 (3), 140-146, DoI: 10.1080/0305763880140302.
- Gay, L. R. (1991). *Educational Evaluation & Measurement* (2nd ed.) Maxwell Macmillan, International.
- Hart, L. C. & Smith, M. E. (2009). An Examination of research Methods in Mathematics Education (1995-2005). *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (1), 26-41.
- Roe, K. & Roe, K. (2004). Dialogue boxes: a tool for collaborative process evaluation. *Health Promotion Practice*, 5 (2), 138-150.
- Lamprianou, I. & Athanasou. J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment*. Sense Publishers Rotterdam / Boston/ Taipei.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment and evaluation* (3rd Ed.). New Jersey: Merrill, Prentice-Hall.
- OECD (2011). *Education and skills, in OECD, Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264115958-20-en
- Rundle, N. (2016). *Guidelines for good assessment practice* (3rd ed.). Hobart, Tasmania, Australia: Tasmanian Institute of Learning and Teaching, University of Tasmania.
- Salehi, K. & Golafshani, N. (2010). Using mixed methods in research studies: an opportunity with its challenges. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 186 – 191.
- Shermis, M. D. & Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1989). *Evaluation as an Administrative function. Handbook of Research on Educational Administration*: London: Longman.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. (2012). *Evaluation, Theory, Models and Application*. Jossey-Bass Willy
- Wolf, K. & Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7 (1), 3-14.