

The Consequences of the Formation of Pseudo Evaluation Culture in Elementary Schools: A Phenomenological Approach

Mahdi Ghorbankhani¹, Keyvan Salehi^{2*}, Ali Moghaddam Zadeh³

1. Ph.D. Student in Assessment and Measurment, University of Tehran, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

(Received: October 4, 2018; Accepted: October 27, 2020)

Abstract

Assessment has a key role in education: at both the classroom and school system levels, assessment impacts how and what teachers teach and students learn and defects in this process will have consequences. The aim of this paper is to present the consequences of pseudo evaluation in primary schools. In this study, 27 individuals were selected through Purposeful Sampling. We interviewed and analyzed 27 expert teacher. After exploratory qualitative analysis of expert teacher interviews, five main domains of pseudo evaluation became apparent. Triangulation also has been viewed as a research strategy to test validity through the convergence of information from different sources. The findings indicate a wide range of consequences including: Consequences for students, teachers, families, society and the educational system. According to the evidences, the lack of independent mechanisms and accreditation institutions has provided the basis for the formation of a culture of pseudo evaluation and its consequences.

Keywords: Consequences, Educational evaluation, Evaluation culture, Phenomenology, Primary school, Pseudo evaluation.

تبعات شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه

مهدی قربانخانی^۱، کیوان صالحی^۲، علی مقدم‌زاده^۳

۱. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۶)

چکیده

ارزشیابی کاذب از مخرب‌ترین کژکارکردهای موجود در نظام آموزشی است که ماهیت و تبعات مخربش کمتر شناخته شده است. پژوهش حاضر، با هدف شناسایی تبعات شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی انجام گرفته است؛ شرکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد ملاکی، از میان معلمان، مدیران مدارس و متخصصان حوزه سنجش آموزش انتخاب شدند و پس از ۲۷ مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری، و با استفاده از راهبرد کلایزی در نرم‌افزار مکس.کیو.دی.ای تحلیل شد. به‌منظور افزایش اتکاپذیری، تأییدپذیری، و باورپذیری صحت داده‌ها، از شیوه‌های «بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری»، «بهره‌گیری از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها»، «تبیین جزئیات دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها»، «درگیری طولانی‌مدت»، سه‌سوسازی و تحلیل موارد منفی استفاده شد. در نهایت، ۵ مضمون اصلی شامل تبعاتی برای دانش‌آموزان، معلمان، خانواده‌ها، جامعه و نظام آموزشی شناسایی شد. یافته‌ها نشان‌دهنده گستره وسیع آسیب‌ها ناشی از شکل‌گیری این پدیده است و زنگ خطری برای سیاست‌گذاران آموزشی است تا با اتخاذ تدابیر اندیشمندانه مانع از بروز و تشدید چنین تبعاتی شوند. شواهد نشان می‌دهد، کم‌توجهی به اصول سنجش‌آموخته‌ها در نظام آموزش ابتدایی و نبود سازوکارهای مستقل از نظام آموزشی و مؤسسات اعتبارسنجی برای سنجش ملی کیفیت فرایند یاددهی یادگیری در نظام آموزش ابتدایی، زمینه را برای شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب و تبعات ناشی از آن فراهم کرده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی آموزشی، ارزشیابی کاذب، تبعات و آسیب‌ها، فرهنگ ارزشیابی، مدارس ابتدایی.

مقدمه

شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب از مخرب‌ترین آسیب‌هایی است که پویایی و نشاط هر نظامی را با چالش‌های جدی همراه می‌کند. این امر ضرورت آگاهی برنامه‌ریزان و مدیران ارشد از عواملی را که زمینه‌ساز یا مشوق ارزشیابی کاذب می‌شوند، دوبرابر می‌کند. 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 کنند، به گونه‌ای که با ایجاد بستر مناسب برای یادگیری معنادار، لذت یادگیری را در ذائقه دانش‌آموزان ایجاد کند و احساس نیاز به یادگیری مادام‌العمر را در آنان نهادینه کند (شرمیز و دی وستا، ۲۰۱۱؛ لمپریانو و آتانسوا، ۲۰۰۹). نظام سنجش آموخته‌ها در دوره آموزش ابتدایی باید به گونه‌ای طراحی و اجرا شود که دانش‌آموزان ضمن کسب مهارت‌های پایه و فراهم‌سازی فرصت لازم برای پرورش ابعاد چندگانه وجودی‌شان، لذت یادگیری را احساس کنند (لی، ۲۰۱۰). مدارس به‌عنوان پایدارترین شکل نهاد آموزش و پرورش همواره در معرض پرسش‌هایی در قبال کیفیت خود بوده‌اند. عوامل متعددی مانند نیروی انسانی متخصص و متعهد، مدیریت آموزشی قوی، ویژگی‌های فراگیران، فرایندهای یادگیری و یاددهی (حبیبی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ قوانین و مقررات مدرسه، جو مدرسه، فرهنگ مدرسه، انتظارات جامعه از مدرسه (لای و کانگ، ۲۰۱۱)؛ خانواده، محیط زندگی، خدمات مدرسه، معلمان، مدیران، برنامه آموزشی (شاهدوستی، ۱۳۹۰) و همچنین، کیفیت معماری در محیط‌های یادگیری (خسروجردی و محمدی، ۱۳۹۳؛ مهدیون، پاهنگ و یاریقلی، ۱۳۹۶)، در کیفیت مدارس مؤثرند. تحقق مدرسه باکیفیت در همه ابعاد، به‌ویژه در

1. Shermis & Di Vesta
2. Lamprianou & Athanasou
3. Lee
4. Lai & Keung

عناصر مرتبط با فرایند یاددهی و یادگیری در مدارس، اهمیت زیادی دارد؛ ارزشیابی، از جمله عناصر با اهمیت موجود در فرایند یاددهی و یادگیری است که تغییر و تحریف عمده‌ی یا سهوی در نتایج آن، آثار پر دامنه و جبران‌ناپذیری را در سرنوشت دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد (قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاد، ۱۳۹۸). با توجه به اهمیت ارزشیابی در نظام‌های آموزشی و به‌ویژه در نظام آموزش ابتدایی، به بحث گذاشتن تجربه‌های نامناسب و سؤال‌برانگیز از ارزشیابی‌ها در مقابل نمونه‌های مطلوب و موفق آن، ضروری و راهگشا به نظر می‌رسد (دهرست، ۲۰۱۹).

«ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین انواع ارزشیابی آموزشی است که کیفیت آن نقش بسیار تأثیرگذاری بر تعالی یا تباهی فرد و جامعه دارد» (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۶، ص ۸۰). واضح است نقش و اهمیت اجرای ارزشیابی به شیوه علمی و مبتنی بر نظریه‌های جدید برجسته بوده و از اصلی‌ترین جنبه‌های فرایند یاددهی و یادگیری است و چنانچه این مهم به هر دلیلی مورد غفلت واقع شود، آثار و تبعات جبران‌ناپذیری به همراه خواهد داشت. بنابراین، شناسایی و معرفی این تبعات می‌تواند مفید باشد و افق‌های جدیدی برای برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران در حوزه آموزش باشد (قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاد ۱۳۹۸). اهمیت و ضرورت این فرایند در دوره ابتدایی اهمیت ویژه‌تری دارد، زیرا مهم‌ترین دوره تحصیل در همه نظام‌های آموزشی دنیا، دوره ابتدایی است؛ زیرا رشد همه‌جانبه فرد صرفاً در این دوره شکل گرفته و شخصیت فرد در این دوران پایه‌گذاری می‌شود و نیاز به مراقبت در این دوره بیش از مقاطع دیگر احساس می‌شود. در این دوره می‌بایست با تشخیص درست استعدادها و علایق دانش‌آموزان از طریق سازوکاری منظم و از پیش تعیین شده آن‌ها را در مسیری که شایسته است، هدایت کرد و با انتخاب اقدامات متقصدی به رشد و شکوفایی استعدادها و پرورش خلاقیت آن‌ها پرداخت. بدیهی است اگر یک نظام آموزشی قادر به تعیین و تشخیص استعدادها و علایق فردی نباشد، در رسیدن به اهداف پیش‌بینی شده موفق نخواهد بود. با توجه به اینکه نظام‌های آموزشی وظیفه بسیار سنگینی را بر عهده دارند، باید در طراحی و اجرای فعالیت‌های آن از مطلوب‌ترین شیوه‌ها استفاده کرد (بازرگان، ۱۳۹۸). در واقع، تغییرات نظام سنجش و ارزشیابی باید در راستای تغییر بنیادین نظام آموزشی باشد. بهره‌مندی از

رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها، در همهٔ مقاطع آموزشی ضرورت و اهمیت بسیاری دارد، اما این ضرورت در دورهٔ ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژهٔ آن در کسب مهارت‌های پایه دوبرابر است (لی، ۲۰۱۰؛ نیمالو^۱، ۲۰۰۷). واضح است که شناسایی دقیق و رواند استعدادها، علایق و نگرش‌های دانش‌آموزان منوط به بهره‌گیری صحیح از یک نظام ارزشیابی بی‌عیب و نقص است و بدیهی است در صورت عدم شناسایی صحیح استعدادها یا اتخاذ تدابیر نامناسب برای پرورش و زمینه‌سازی برای رشد و تعالی دانش‌آموزان می‌تواند تبعات ناگوار و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. ارزشیابی صحیح، زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا برنامه‌ریزان و مجریان نسبت به قوت‌ها و ضعف، اطلاعات و شناخت لازم را برای اصلاح برنامه‌های موجود و طراحی برنامه‌های با کیفیت‌تر کسب کنند و مناسب‌ترین روش‌ها و تمهیدات را برای پیشبرد اهداف برنامه به کار بندند (عابدی سروستانی، ۱۳۹۰). همان‌طور که بیان شد، تحریف در نتایج ارزشیابی می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری را به همراه داشته باشد، ضرورت انجام این پژوهش نیز به آن دلیل است که ضمن شناسایی این تبعات و معرفی آن به جامعهٔ علمی و ذی‌فغان آموزشی، نسبت به ارائهٔ پیشنهادها سازنده و راهگشا اقدام کرده و در فرایند مقابله با بروز پدیده‌های اینچنینی سهم داشته باشند.

بعد از بررسی‌های انجام‌گرفته، به جزء یک مورد پژوهش داخلی که توسط قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاده (۱۳۹۸) و یک مورد مطالعهٔ خارجی که توسط استافل‌بیم و شینکفیلد^۲ (۲۰۱۲) انجام شده است، نتیجه‌ای یافت نشد. از این رو، در ادامه و مبتنی بر قاعدهٔ متضاد، به بررسی تعدادی از پژوهش‌های انجام‌گرفته در حوزه‌های مرتبط مانند روش‌های ارزشیابی مؤثر و پویا، همچنین، روش‌های تشخیص نادرست از طریق ارزشیابی‌ها پرداخته شده است.

قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاده (۱۳۹۸) در پژوهشی به شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب پرداخته‌اند که این عوامل عبارت‌اند از:

1. Nxumalo
2. Stufflebeam&&Shinkfield

- **عوامل فردی:** شامل اشتباهات فردی معلم در حین ارزشیابی، سوگیری معلمان در ارزشیابی، اثر تعاملات و روابط معلمان.
 - **عوامل آموزشی:** شامل ناکارآمدی روش‌های آموزش، عدم تناسب بین روش/ ابزار ارزشیابی با اهداف هر درس، عملکرد معلمان پایه قبلی و عدم آموزش صحیح مفاهیم و پیشنیازها، عدم تناسب میزان دشواری و حجم تکالیف با توانمندی دانش‌آموزان، اثر تعمیم مطلوب/ نامطلوب در ارزشیابی عملکرد.
 - **عوامل مرتبط با مدیر:** شامل سبک مدیریت منفعل و تأثیرپذیر از فشارهای خانواده، تشویق و طرد رسمی و غیر رسمی معلمان توسط مدیر.
 - **عوامل مرتبط با مدرسه:** شامل اثر شهرت یا برند مدارس در ارزشیابی، رقابت ناسالم بین مدارس منطقه، جوّ بی‌انگیزگی و مسئولیت‌گریزی در مدارس و معلمان، اثر نبود احساس امنیت شغلی در ارزشیابی.
 - **عوامل فرهنگی و اجتماعی:** شامل برونداد محوری و بی‌اهمیتی نسبت به یادگیری و توانمندشدن، چشم و هم‌چشمی، و اصرار خانواده‌ها، اثر دوزبانگی دانش‌آموزان در ارزشیابی، جابه‌جایی هدف - وسیله.
 - **عوامل مرتبط با سیاستگذاری و برنامه‌ریزی:** شامل اثر محدودیت زمان و تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس، عدم تناسب اهداف آموزشی با ارزشیابی.
 - **عوامل مرتبط با مرحله اجرا:** شامل ناکارآمدبودن آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به دلیل عدم تسلط مدرسان استانی به موضوعات، عدم تأمین منابع مطالعاتی و آموزشی در حوزه ارزشیابی توسط نهادهای مافوق.
- فراارزشیابی^۱ عبارت از فرایند کسب‌کردن، تعیین‌کردن و به‌کاربردن اطلاعات توصیفی و

قضاوت درباره مفیدبودن، عملی‌بودن، صحت، دقت و ماهیت سیستماتیک، اجرای دقیق، کامل، بااحترام و مسئولانه، به منظور راهنمایی و ارزشیابی و گزارش توانایی‌ها و نقاط ضعف است (استافل‌بیم، ۲۰۰۷).

محمدزاده و صالحی (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای، ضمن تحلیل ترجمان آیات قرآن کریم، فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دید قرآن کریم را در ۱۸ اصل و شش گام عملی، شناسایی و دسته‌بندی کردند که در اصل هیجدهم بر لزوم زمینه‌سازی برای شکل‌گیری اصلاح و تعالی از طریق چرخه بازخوردگیری و نهادینه‌شدن خوداصلاحی و در نتیجه، پرهیز از ارزشیابی کاذب تأکید شده است. ارزشیابی دقیق از دیدگاه ولف و استونز^۱ (۲۰۰۷) ارزشیابی‌ای است که بر اندازه‌گیری و سنجش میزان و نحوه تفکر فراگیران و مهارت‌های فرایندی و فراشناختی آنان مانند توانایی مشاهده دقیق، جمع‌آوری داده‌ها، فرضیه‌سازی، قدرت پیش‌بینی متمرکز باشد و این امر باعث می‌شود آموخته‌های فراگیر بیشتر در زندگی او استفاده شود 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 آماده‌کردن دانش‌آموزان برای زندگی نیست. در منابع مختلف از ویژگی‌های ارزشیابی نامناسب که مبتنی بر شیوه‌های سنتی ارزشیابی و بدون توجه به کاربرست آموخته‌ها در محیط‌های واقعی زندگی است، به مواردی مانند عدم بهره‌گیری 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)، و ناتوانی در سنجش میزان تغییر رفتارهای آزمودنی در بلندمدت (پورظهیر، ۱۳۹۵) اشاره شده است. به منظور شناسایی تبغات ناشی از شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس، بهتر است به تعریف استافل‌بیم از

1. Wolf & Stevens

ارزشیابی کاذب رجوع کرده و زوایای این پدیده را در تعریف وی شناسایی کرد. به باور استافل بیم ارزشیابی کاذب زمانی رخ می‌دهد که ارزیاب خواسته یا ناخواسته در گزارش خود آنچه را که با واقعیت مطابق نیست، به سازمان سفارش‌دهنده ارزشیابی ارائه، یا به صورت عمومی منتشر کند. ممکن است گاهی ارزیاب به دلایل مختلفی مانند سوگیری^۱، عدم دسترسی مناسب به منابع و اطلاعات برای ارزشیابی و اعمال سلیقه^۲ به صورت‌های مختلفی مثل گزارش بخشی از نتایج ارزشیابی و عدم گزارش‌دهی کامل، تعمیم کلی^۳، تحریف و دستکاری اطلاعات و در اختیار گذاشتن پرسش‌های ارزشیابی واقعیت‌ها را آنگونه که هستند، بازنمایی نکند (استافل‌بیم و شینکفیلد، ۲۰۱۲). همانگونه که از تعریف مشخص است، هر ارزشیابی که نتایج آن به هر دلیلی با آنچه که در واقعیت است، مغایر باشد، مصداق ارزشیابی کاذب است و می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری را به همراه داشته باشد. منظور از فرهنگ ارزشیابی، کلیه روابط، عناصر، مفروضات، دیدگاه‌ها، مفاهیم و تأکیدیاتی است که در نهایت، بر ارزشیابی از یادگیری و دانسته‌ها اثرگذار است. ایجاد موقعیت مسأله‌ساز و دشوار و کاربرد ابزارهای اندازه‌گیری مختلف توسط ارزیاب، اندیشیدن به راه‌حل‌های دیگر مسأله، تأکید بر دامنه وسیع تکالیف با دید جامع‌نگر، توصیف پیشرفت و ضعف، بازخورد شناخت‌گرایانه، خودارزشیابی، همسالان‌ارزشیابی، ارزشیابی اکتشافی، ارزشیابی مشارکتی و خلاقیت، از جمله مفاهیم و تأکیدیاتی هستند که در فرهنگ ارزشیابی مورد بحث واقع می‌شود (حوری‌زاد، ۱۳۸۸).

با توجه اهمیت دوره ابتدایی در یک نظام آموزشی، شناسایی محدوده ارزیابی معتبر و مورد تأیید استانداردهای ارزشیابی، همچنین، به تبع آن تعیین و شناسایی محدوده آنچه که به عنوان ارزشیابی کاذب بدان اشاره شد، در این دوره ضروری است. این بخش در مطالعه قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاده (۱۳۹۸) به تفصیل مورد بحث قرار گرفته و با توجه به مفهوم‌پردازی‌های

-
1. Bias
 2. Evaluators perspective
 3. Overgeneralize

صورت گرفته در زمینه رواج ارزشیابی کاذب در مدارس، باید در مطالعه‌ای تبعات آن بررسی شود که مطالعه حاضر سعی دارد به این بخش، که در حوزه ارزشیابی آموزشی مغفول مانده است، بپردازد. تحریف در نتایج ارزشیابی می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری را به همراه داشته باشد، ضرورت انجام این پژوهش نیز از آن روست که ضمن شناسایی این آسیب‌ها و معرفی آن به جامعه علمی و ذیفعان آموزشی، نسبت به ارائه پیشنهادها سازنده و راهگشا اقدام کرده و در فرایند مقابله با بروز پدیده‌های این‌چنینی سهم داشته باشند. با توجه به تعریف فرهنگ ارزشیابی و همچنین، تعریف ارزشیابی کاذب از دیدگاه استافل‌بیم، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی تبعات شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی است؛ از این رو، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی چه تبعاتی را به همراه دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر به دلیل نبود پیشینه منسجم و شناخت عمیق از تبعات پدیده مورد مطالعه، از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. به منظور انتخاب شرکت‌کنندگان تلاش شد به صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری ملاکی با مدیران مدارس و آموزگاران واجد شرایط (داشتن سابقه تدریس بالای ده سال و همچنین، برخورداری از تجربه تدریس در مدارس غیردولتی و دولتی)، به صورت نیمه‌ساختاریافته مصاحبه شود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه حضوری و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد؛ در مواردی که انجام مصاحبه حضوری برای شرکت‌کنندگان مقدور نبوده و یا تمایل به انجام مصاحبه در مدرسه را نداشتند، از مصاحبه تلفنی، رایانامه و شبکه‌های اجتماعی موبایل‌بنیان استفاده شد، که در مجموع، تعداد ۱۱ مصاحبه به صورت غیر حضوری و مابقی به صورت حضوری بوده است. زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متفاوت بود. همزمان با گردآوری داده‌ها، نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها با نرم‌افزار MAXQDA اقدام شد؛ به این شکل که ابتدا فایل الکترونیکی مصاحبه‌ها وارد نرم‌افزار شده و داده‌های حاصل از

یادداشت‌برداری‌های مصاحبه‌ها، خط به خط خوانده شده، سپس، جملات اصلی، استخراج و زیرمضمون‌ها و مضامین تشکیل شد. در بیست و هفتمین مصاحبه اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. به‌منظور اعتباربخشی یافته‌ها، مجدداً سه مصاحبه انجام گرفت. رسیدن به اشباع نظری داده‌ها به این شکل بود که ابتدا با انجام یک مصاحبه و تحلیل آن، مضامین اولیه تشکیل شد و مبتنی بر این مضامین، به مصاحبه دوم انجام 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 و در نهایت، مضمون‌های نهایی تدوین شدند؛ همه گدها و کلمات کلیدی که از مصاحبه بیست و هفتم به بعد در متن مصاحبه‌ها یافت می‌شد، شکل جدیدی بر مضامین تدوین‌شده اضافه نکرده و در نهایت، ۵ مضمون اصلی از یافته‌ها دسته‌بندی شد. به منظور رعایت اخلاق در پژوهش، قبل از انجام مصاحبه از شرکت‌کنندگان دعوت به مصاحبه به عمل آمده و ابتدا، با ایشان در زمینه هدف پژوهش، محرمانه‌بودن نام و اطلاعات هویتی آن‌ها آگاهی‌های لازم داده شد و در نهایت، همه افراد حاضر در پژوهش با رضایت کامل در فرایند مصاحبه وارد شدند.

برای ارتقای اعتبارپذیری یافته‌ها، از فنون و راهبردهایی نظیر حضور طولانی‌مدت در محیط پژوهش و صرف زمان طولانی با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر با هم‌تایان، کنترل از سوی اعضا استفاده شد. همچنین، از سه‌سویه‌نگری^۱ مبتنی بر تنوع‌بخشی در تعداد پرسش‌ها، تحلیل موارد منفی و متناقض تفسیر شده در داده‌ها، و نظرات ۴ نفر از استادان و متخصصان تعلیم و تربیت، به منظور اعمال نظر نهایی، بهره گرفته شد. تلاش شد با توصیف دقیق زمینه مطالعه، پیش‌فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارائه جزئیات آن، زمینه لازم برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش فراهم شود. به‌منظور ایجاد قابلیت اطمینان به پژوهش، تلاش شد با تشریح جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیر و تحلیل‌های طی شده در فرایند پژوهش، زمینه‌ای برای انجام «مسیرنمای حساسی» فراهم شود. همچنین، برای ارتقای تأییدپذیری

1. Triangulation

یافته‌های پژوهش، تلاش شد تا با استفاده از یادداشت میدانی و در فرایند تحلیل و تفسیرهای انجام شده، تا آنجا که امکان‌پذیر است، اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگران در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها کنترل شود. برای تحلیل داده‌ها اقداماتی نظیر مرور یادداشت‌های تدوین‌شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه برای تعدیل و تکمیل مطالب یادداشت شده، همچنین، تحلیل با استفاده از راهبرد هفت‌مرحله‌ای کلازنی انجام شد. بدین منظور گام‌های زیر اجرا شد:

۱. برای آشنایی با عمق و گستره داده‌ها، روایت‌های ارائه‌شده که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، چندین مرتبه مطالعه شد تا محققان با آن‌ها مأنوس شوند. بدین‌منظور از طریق راهبردهایی نظیر بازخوانی مکرر داده‌ها، خواندن داده‌ها به صورت فعال و جست‌وجوی معانی و الگوها، تلاش شد آشنایی قابل توجهی با داده‌های گردآوری‌شده فراهم شود.
۲. به منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه شد تا جملات و عباراتی که مستقیماً با موضوع مورد مطالعه مرتبط بود، استخراج شود.
۳. برای فرموله کردن معانی، ضمن مرور منظم جملات استخراج شده، تلاش شد معانی هر یک از جملات را درک شود.
۴. مراحل یادشده برای همه مصاحبه‌ها تکرار شد، تا معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم را در قالب خوشه‌هایی از مضامین (خوشه‌های معنایی) در کنار هم قرار داده شود.
۵. در ادامه، نتایج را در قالب توصیفی جامع از موضوع مورد مطالعه، تلفیق شد.
۶. به منظور درک ساختار ذاتی پدیده، تلاش شد تا توصیف جامع پدیده مورد مطالعه به صورت بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده، تدوین شود.
۷. در انتها، برای تأمین پایایی داده‌ها از شیوه‌های بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری، استفاده از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها (ممیز بیرونی) و درگیری طولانی‌مدت استفاده شد. در شیوه بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری به دست آمده، برای جلوگیری از بدفهمی محققان، اطلاعات کسب‌شده دوباره به اطلاع‌رسانان نشان داده شد و تعدیل‌های

لازم انجام داده شد. در روش استفاده از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها، فردی که به روش کار محققان نظارت دارد، روش کار را بازبینی کرد، که در پژوهش حاضر از نظرات جمعی از استادان بهره گرفته شد. علاوه بر این، محققان مدت زمان طولانی (۸ ماه) درگیر موضوع پژوهش بوده و بخشی از این زمان به حضور در مدارس و تعامل با معلمان و سایر عناصر انسانی در فضای مدرسه اختصاص یافت.

یافته‌های پژوهش

مقایسه‌های متوالی و کنکاش دقیق دیدگاه‌ها و تجارب معلمان، متخصصان و مدیران مدارس ابتدایی به شناسایی برخی از آسیب‌ها و تبعات ارزشیابی کاذب در قالب ۲۴ زیرمضمون و ۵ مضمون اصلی منجر شد. مضامین اصلی دربرگیرنده پنج دسته از آسیب‌ها و تبعاتی است که برای دانش‌آموزان، معلمان، خانواده‌ها، جامعه و نظام آموزشی شناسایی و طبقه‌بندی شد.

تبعات برخاسته از ارزشیابی کاذب در سطح دانش‌آموزان

۱. شکل‌گیری روحیه سهل‌انگاری آموخته‌شده و عدم پذیرش مسئولیت

تقریباً نیمی از معلمان و متخصصان مصاحبه‌شده، پرورش روحیه سهل‌انگاری آموخته‌شده و افت مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان را مهم‌ترین آسیب وجود ارزشیابی کاذب در مدارس ارزشیابی می‌دانند. فرآورده‌ای که در نهایت، پس از اجرای ارزشیابی به صورت کاذب برای نظام آموزشی به دست خواهد آمد، پرورش دانش‌آموزانی سهل‌انگار، تعلل‌ورز با قدرت مسئولیت‌پذیری پایین و بی‌تفاوت نسبت به آینده تحصیلی خود، می‌تواند زنگ خطری برای نظام آموزشی و جامعه باشد. تبیین فرایند شکل‌گیری روحیه سهل‌انگاری آموخته‌شده در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، از جمله موضوعات اصیلی است که می‌تواند در روشن‌کردن بیشتر تبعات ارزشیابی کاذب موجود در مدارس، یاریگر باشد. توجه به روایت‌هایی برخی مصاحبه‌شوندگان می‌تواند بخشی از واقعیت موجود را بازنمایی کند.

«تو این سیستم جدید که برای ارزشیابی طراحی شده، دانش‌آموز میبینه بدون تلاش

نتیجه می‌گیره و نیازی نیست که زحمت بکشه و استرس بده به خودش تا نتیجه مطلوب بگیره، تهش میشه آدمی که اگر بهش یک کاری هم بگی انجام بده، نمیده و متوقع هم هست» (P13)

«ما باید طوری ارزیابی کنیم که بچه‌ها براشون واضح باشه که این نتیجه و نمره‌ای که الان گرفته نتیجه عمل خودشه، می‌خوام بگم یعنی وقتی ما می‌تونیم دانش‌آموزهایی داشته باشیم که با مسئولیت بار بیان و سرنوشتشون براشون اهمیت داشته باشه، که ارزشیابی درستی اجماع بدیم، وقتی متوجه بشه که مثلاً فلان کارش باعث شده این نمره رو بگیره، سعی میکنه تو رفتار خودش اصلاح ایجاد کنه» (P2)

۲. ناشناخته‌ماندن استعدادها و ضعف‌ها در دانش‌آموزان (ناشناخته‌ماندن دانش‌آموزان توانمند و سرکوب استعدادها)

با توجه به اینکه یکی از اهداف آموزش ابتدایی شناسایی استعدادها و تلاش برای شکوفایی آنها است، اگر ضعف‌ها و قوت‌ها در دانش‌آموزان شناسایی نشوند، چندان کار مفیدی صورت نگرفته است و عدم آموزش صحیح به عدم شناسایی دقیق استعدادها و ضعف‌ها در دانش‌آموزان منجر می‌شود که در این حالت، استعدادها مورد غفلت واقع شده و امکان شکوفایی از آنها سلب شده است. در حالی که در حساس‌ترین و سرنوشت‌سازترین دوره قرار دارند.

«طبیعیه اگر معلم به هر دلیلی اشتباه کنه تو تشخیص استعدادهای بچه‌ها، خروجی‌ها مون خیلی با کیفیت نمیشن، شاید با نمره خوب هم موفق به گذروندن دوره بشن ولی مهم‌ترین اتفاقی که باید براشون میفتاده، نیفتاده» (P3)

شرکت‌کننده شماره ۱۵:

«مهم‌ترین آسیب از نظر من اینه که ما نمی‌فهمیم بچه‌ها مون چه توانمندی‌هایی دارن و همچنین چه ضعف‌هایی دارن، در نتیجه نمیتونیم درست سرمایه‌گذاری کنیم روی اون زمینه‌ای که میتونن شکوفا بشن و به خاطر همینم هست که ما تو این چند دهه اخیر چهره‌های برجسته نداریم» (P15)

۳. تربیت دانش‌آموزانی با سطح سواد پایین

کم‌سوادی دانش‌آموزان با نوع انجام ارزشیابی مرتبط است و نمی‌توان تأثیر آن را نادیده گرفت. با توجه به تغییراتی که در شیوه انجام ارزشیابی صورت گرفته است و به صورت کیفی - توصیفی در آمده است؛ به عنوان یک معلم بسیار باید توجه داشت که برچسب‌های عملکردی که به دانش‌آموزان می‌دهیم متناسب با ویژگی‌ها و توانمندی‌های واقعی آن‌ها باشد. از جانب وزارت آموزش و پرورش نیز باید تمهیدات لازم برای برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت به معلمان اندیشیده شود، تا سطح خطای معلمان در ارزشیابی از این طریق تا حدی کنترل شود. فاصله‌گرفتن از شیوه‌های سنتی ارزشیابی، به تقویت مهارت‌ها در دانش‌آموزان و دوری جستن از محفوظات منجر شده است؛ اما باید دید این مهارت‌ها چقدر و از چه زمانی می‌توانند جای سطوح پایین‌تر (دانش و درک) را بگیرند (خصالی، صالحی و بهرامی، ۱۳۹۴).

«ما دانش‌آموزی داشتیم که واقعاً تو پایه ششم هنوز غلط‌های املائی داره، غلط‌هایی که دانش‌آموزهای سوم ابتدایی هم درست می‌نویسن، ولی دانش‌آموز پایه ششمی هنوز داره غلط می‌نویسه، خب این نشون میده، سیستم ما جوری نیست که نواقص رو بر طرف کنه، دانش‌آموز با همون ایرادات رو به پایه بعدی می‌فرستیم تازه با کلی به به و چه چه» (P12)

«به نظر من اگر والدین تو خونه با بچه‌ها کار نکنن دانش‌آموزا نمی‌تونن تو مدرسه عملکرد خوبی داشته باشن، این در حالی که تو کشورهایی مثل ژاپن اصلاً تو ساعات غیر مدرسه تکلیف چندانی ندارن، بچه‌ها و بیشتر ساعات روز رو تو مدرسه به سر میبرن، آموزش‌های ما کافی نیست، نه اینکه زمانش کافی نباشه، بلکه کیفیتش کافی نیست، ما داریم میبینیم که هر تغییری رخ میده با هدف کاستن هزینه‌هاست، در حالی که نگاه ما باید اصلاحی باشه و با در نظر گرفتن منافع دانش‌آموزان باشه، چون در آینده این به نفع خودمونه، ولی نوع نگاه اقتصادی مسئولان ما همیشه با تغییراتشون میخوان از هزینه‌ها کم کنن، دیگه آموزش و پرورش واقعاً با این بودجه محدودش داره شاهکار میکنه به نظر من که تا الان روی پا ایستاده» (P17)

۴. بی‌تفاوتی نسبت به آموزش، بی‌انگیزگی و بی‌تمایلی به پیشرفت تحصیلی

هنگامی که دانش‌آموزان تفاوت میان خود و همکلاسی‌ها احساس کند، ولی این تفاوت در نتیجه ارزشیابی لحاظ نشده باشد و دانش‌آموز این تفاوت را در ارزشیابی مشاهده نکند، به مرور، نوع نگاه دانش‌آموز نسبت به ارزشیابی تغییر خواهد کرد و اگر به صورت مداوم باشد، در نهایت، به بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و بی‌تمایلی به پیشرفت تحصیلی منجر خواهد شد. همه عوامل اجرای آموزش و ارزشیابی باید به این قبیل مسائل توجه داشته باشند. تقریباً ۱۸ معلم مورد مصاحبه به این ویژگی اشاره کرده‌اند.

«شما خودتونو بگذارید جای دانش‌آموزا، اگر خودتون بدونید با بغل دستیتون تفاوت دارید و تفاوتتون هم محسوس و واقعی هستش ولی معلم این رو در نظر نگیره و نمره شما با دانش‌آموز کنارتون یکی باشه یا حتی کمتر باشه، چه احساسی بهتون دست میده؟ قطعاً اگر الان بخواهید جواب بدید خیلی متفاوت با جواب یک دانش‌آموز، شما الان قدرت تغییر خیلی از مسائل رو دارید، ولی دانش‌آموزا تو این موقعیت‌ها منفعل هستن و تغییر نمیتونن بدن، تنها اتفاقی که میفته اینه که دلزده میشن، بی‌تفاوت میشن» (P17)

«ما نباید اجازه بدیم دانش‌آموزا با دیدن نتیجه ارزشیابی دلزده بشن یا امیدشونو از دست بدن، باید معلم هوشیار باشه و از هر دانش‌آموز متناسب با گذشته و حال دانش‌آموز ارزشیابی بکنه و در عین حال تا حد ممکن بچه‌ها رو از علت نمره‌هاشون با خیر کنه» (P4)

«بچه‌ها باید بینشون یک رقابت مثبتی باشه که این رقابت انگیزه میشه برای ادامه تحصیل و پیشرفت بیشتر ولی باید مراقب بود که این رقابت به رقابت منفی تبدیل نشه که آثارش بده برای بچه‌ها و جامعه، نتیجه ارزشیابی باید یک جوری اعلام بشه که تو بچه‌ها اون شوق رو به وجود بیاره و بدونن که اگر تلاش بیشتری بکنن موفق تر میشن، اگر اینجوری نباشه دانش‌آموزای قوی‌تر سرخورده میشن» (P8)

۵. پرورش نیافتن تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش‌آموزان

از مهارت‌های اساسی که در آموزش ابتدایی باید مورد توجه ویژه باشد. پرورش مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی و زمینه‌سازی برای پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان است. اگر ارزشیابی به گونه‌ای باشد که هدف قرار بگیرد و تلاش دانش‌آموزان برای گذر از آزمون باشد، طبیعتاً نه تفکر انتقادی شکل خواهد گرفت و نه خلاقیتی شکوفا خواهد شد. معلم باید با دادن اختیار عمل در انتخاب راه‌های حل مسئله و همچنین، اجازه نقد و بررسی راه‌های پیشنهادی از دانش‌آموزان دیگر زمینه رسیدن به این اهداف را فراهم کند. از آنجا که آموزش و ارزشیابی از یکدیگر جدا نیستند، همه این ویژگی‌ها باید در ارزشیابی نیز وجود داشته باشد. سه متخصص حوزه تعلیم و تربیت و یک معلم مورد مصاحبه به این آسیب اشاره کرده‌اند.

«معلم خیلی نقش مهم و پررنگی تو این کل فرایند آموزش داره، این معلمه که میتونه با تغییر دادن نوع امتحانش کمک کنه تا دانش‌آوزا خلاقیت به خرج بدن و نوآور باشن تو حل مسائل، اتفاقاً بچه‌ها بعضی وقت‌ها راه‌هایی که پیشنهاد میدن خیلی کاربردی تره برای حل مشکل ولی ممکنه همون راه حل‌ها به خاطر خیلی ساده بودن به ذهن آدم بزرگ‌ها نرسه، پس معلم باید به این موضوع واقف باشه و با این نگرش سر کلاس حاضر بشه» (P13)

«دانش‌آموزا باید تو مدرسه خلاق بشن و این جزء وظایف معلم هست و معلمی می‌تونه از عهده این مسئولیت بر بیاد که خودش خلاق باشه. اگر ارزشیابی رو خلاقانه برگزار کنیم، بچه‌ها به صورت پیشفرض یاد میگیرن که باید خلاق باشن و خلاقانه با مسائل تو زندگی‌شون برخورد کنن، مخصوصاً اگر ارزشیابی رو به محیط‌های واقعی زندگی پیوند بزیم. اگر به امتحان‌های مداد کاغذی بسنده کنیم و توجهی هم به این مسائل نداشته باشیم آخر سر مجبوریم بچه‌ها رو هم نمره قبول بدیم و برن پایه بعدی در حالی که چیزی که به درد زندگی‌شون بخوره، رو بهشون ندادیم» (P17)

۶. ضعف در مهارت‌های فردی و اجتماعی

یکی از نتایجی که توسط افراد مورد مصاحبه در نتیجه انجام ارزشیابی به صورت کاذب و دروغین بدان اشاره شده است، ناشناخته ماندن ضعف‌های دانش‌آموزان و انتقال آن‌ها به پایه‌های بعدی و دوران دیگر زندگی ایشان است. ۲۵ نفر از افراد مورد مصاحبه به ناشناخته ماندن مهارت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان اشاره داشته‌اند و آن را عامل ناکارآمدی و اخلال در پایه‌های بعدی دانسته‌اند. متن برخی مصاحبه‌ها در این زمینه به شرح زیر است:

«اگر ارزشیابی درست انجام نشه، نمیتونیم استعدادهای دانش‌آموزا رو مهارت‌هاشون رو بشناسیم، به نظر من تو ابتدایی هدف ارزشیابی فقط باید شناسایی مهارت‌ها و استعدادهای بچه‌ها باشه، اگر بدونیم تو چه زمینه‌هایی استعداد دارن و میتونن رشد کنن، بهتر هدایتشون می‌کنیم و در نهایت خروجی‌های بهتری داریم» (P5)

«ما اگر خوب ارزشیابی نکنیم و اون پیشفرض‌های مد نظر رو رعایت نکنیم، دانش‌آموزمون اگر وضعی داشته باشن برامون آشکار نمیشه و برای رفع اون تلاشی نمی‌کنیم و این ضعف‌ها که هم میتونن تو مهارت‌های زندگی شخصی باشن و هم اجتماعی باشن، ممکنه همیشه و تا آخر عمر تو زندگی اون آدم باقی بمونه» (P13)

۷. اتلاف زمان، عمر و استعداد دانش‌آموزان

شاید مهم‌ترین نتیجه‌ای که می‌تواند در انتهای هر ارزشیابی کاذب متوجه یک دانش‌آموز باشد، اتلاف زمان، عمر و استعدادهای اوست. پیش از هر چیزی لازم است درباره ویژگی‌های نظامی برای سنجش دقیق آموخته‌ها چه از دوره‌ها و پایه‌های قبلی چه دوره و پایه فعلی دانش‌آموز اندیشید، و با استفاده از آن به جایگاه دقیق دانش‌آموز در میان همسالان خود پی برد، متناسب با موقعیت وی به آموزش‌های لازم برای تربیت وی پرداخت. به این عامل ۱۳ معلم اشاره کرده‌اند.

«ما مسئولیم در قبال آینده این دانش‌آموزا، اگر نتونیم درست بهشون آموزش بدیم، نتونیم درست ارزشیابی کنیم از یاد داده‌هامون بهشون، نمی‌تونیم اونطور که شایسته است بچه‌ها رو هدایت کنیم» (P9)

«بچه‌های مردم امانت دست ما، ما باید نسبت به آینده این بچه‌ها احساس مسئولیت کنیم و به اون مسیری که درست‌تره هدایتشون کنیم، اگر نتونیم یا نخواهیم درست بسنجیم اونارو، آینده اینارو به خطر انداختیم و عمرشون رو هدر دادیم» (P18)

تبعات برخاسته از ارزشیابی کاذب در سطح معلمان

۱. معلمان دوره‌ها و پایه‌های بعدی با مشکل پیش‌نیاز دانش‌آموزان مواجه‌اند.

یکی از تبعات ارزشیابی برای معلمان این است که در مقاطع بعدی و پایه‌های بالاتر با مشکل عدم تسلط دانش‌آموزان بر پیش‌نیازها مواجه‌اند، به این دلیل که سازوکار ارزشیابی در پایه قبلی به‌گونه‌ای نبوده است که یادگیری‌های دانش‌آموزان را واقعی ارزیابی کرده و براساس آن اجازه ورود به پایه بعدی را بدهد. ۱۰ معلم مورد مصاحبه به این آسیب اشاره کرده‌اند.

«دانش‌آموز وقتی میاد کلاس ششم یعنی همه پنج پایه قبلی رو میدونه، البته نه به این معنا که کاملاً مسلطه، اصل بحث‌ها رو میدونه و حالا شاید یک اشاره کوچیک بهشون بشه کاملاً یادآوری میشه براشون، ولی تصور کنید اگر دانش‌آموزا همینطوری اومدن بالا و مباحث قبلی رو نمیدونن، ببینید چه فاجعه‌ای برای معلم هست» (P30)

«من معلم پایه چهارم هستم، اگر معلم سوم ضرب رو خوب یاد نده به بچه‌ها و بچه‌ها تو ارزشیابی گیر نکنن و براشون رفع اشکال نشه، من نمیتونم بهشون تقسیم یاد بدم، طبیعیه همیشه بعدشم مفهوم کسر رو یاد بگیرن. اینه که ارزشیابی باید به اشکالات دانش‌آموزان حساس باشه و کاملاً مشخص کنه که چه مطالبی باید تکرار بشن براش» (P11)

۲. احساس معلمان از ناکارآمدی خود و راهبردهای آموزشی

یکی از تبعات ارزشیابی کاذب در معلمان احساس ناکارآمدی و در نتیجه کاهش انگیزه و عدم تمایل قلبی به انجام امور مربوط به آموزش است که در خلال مصاحبه‌ها به آن اشاره شده است. تقریباً یک سوم از افراد مصاحبه‌شونده به این مورد اشاره کرده‌اند (۹ نفر از ۳۰ نفر). بدیهی است این احساس در معلمان به خصوص بی‌انگیزگی برای ادامه تبعات جدی به دنبال خواهد داشت.

«اگر ارزشیابی درست انجام نشه و نتیجه اون واقعی نباشه، معلم میبینه که با اینهمه تلاشی هم که کرده تا به بچه‌ها چیزی رو یاد بده باز هم نتیجه ارزشیابیشون خوب نمیشه، تو این حالت معلم احساس می‌کنه دیگه کاری از دستش بر نیامد، احساس می‌کنه حضورش خیلی فایده‌ای نداره، ممکنه سرخورده بشه اصلاً، من سراغ دارم معلمی که دقیقاً به این حالت دچار دشه. فکر میکنه خودش مقصره در صورتی که ارزشیابی داره اشتباه نشون میده» (P5)

«ارزشیابی وقتی درست نتیجه نده، مخصوصاً اواخر سال تحصیلی همه اهل فن انگشت اشاره برای پیدا کردن مقصر رو به سمت معلم میگیرن، همه معلم رو مقصر میدونن و متهم می‌کنن به کم کاری، در حالی که شاید معلم زحمت زیادی کشیده باشه، ولی از ابزار درستی برای ارزشیابی استفاده نکرده باشه که نتیجه خوب نمیشه» (P12)

۳. ایجاد تنش میان معلمان پایه‌های مختلف و مدیران

در خلال مصاحبه‌ها معلمانی بودند که از درگیری و تنش میان خودشان با معلمان دیگر و پایه‌های قبلی سخن به میان آوردند، در واقع، منظور اینست که معلم پایه پنجم با معلم پایه چهارم به مشکل برخوردند؛ از این نظر که معلم پایه پنجم با یکسری از مشکلات مشترک در هر گروه از دانش‌آموزان مواجه بوده که پایه چهارم را با یک معلم گذرانده‌اند. دور از انتظار نیست که میان معلمان نیز اختلافاتی از نظر تفاوت در روش‌های تدریس و ناهماهنگی بین آنان پیش آمده باشد. از میان معلمان مصاحبه‌شونده ۵ معلم به این عامل اشاره کرده‌اند و چنین مشکلی را تجربه کرده‌اند.

در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای بیان کرد:

«من همیشه باید به بچه‌ها بعضی از درس‌های پایه چهارم رو دوباره بگم بعد درس خودم رو شروع کنم، چون اگر نگم هیچی متوجه نمیشن، وقتی دیدم این داره هر سال برای من تکرار میشه به معلم پایه چهارم که میشناختمش گفتم من با بچه‌هایی

که از کلاس تو میان بالا این مشکل رو دارم، خیلی ناراحت شد و انتظار نداشت که اینجور بگم، حالا اون منو قبول نداره منم اونو» (P6) و دیگری بیان کرد:

«اختلاف نظر و روش تدریس معلما خیلی پیش میاد، معمولا نمیخوان پذیرن که اشتباه می‌کنن، برای همین ممکنه این اختلاف نظرها به جاهای باریک هم بکشه و از هم کینه‌دار هم بشن، در حالی که کلاس جای این حرف‌ها نیست، درسته معلما روش‌هاشون با هم فرق داره ولی باید اینجور موقع‌ها یک نیروی مثل مدیر مدرسه بیاد و برنامه‌ای ترتیب بده که اختلاف‌ها تو روش تدریس کمرنگ‌تر بشن و معلمان پایه بعدی با مشکلات کمتری مواجه باشن» (P13)

۴. تضعیف خودباوری و اعتماد به نفس برای پیگیری برنامه‌های تحولی

در یکی از روش‌های ارزشیابی که امروزه در حال اجرا است (ارزشیابی توصیفی) امکان انجام ارزشیابی کاذب وجود دارد، ارزشیابی توصیفی باید با رعایت پیش‌فرض‌ها و الزامات خود اجرا شود، تا نتایجی برآمده از حقیقت را گزارش کند، در غیر این صورت، ارزشیابی کاذب خواهد بود و عواقب و مخاطرات جبران‌ناپذیری می‌تواند داشته باشد. یکی از این آسیب‌های موجود و محتمل، ازدست‌رفتن اعتماد به نفس معلمان برای پیگیری برنامه‌ها و بی‌تفاوتی نسبت به دانش‌آموزان و عدم برنامه‌ریزی برای پرورش استعدادها و ضعف‌های آنان است.

«وقتی معلم انگیزه و اعتماد به نفسی برای طراحی برنامه برای رشد دانش‌آموزا نداشته باشه، فرصت دست زدن به ابتکار و خلاقیت رو ازش بگیریم، خب اون دانش‌آموزا الکی میان بالا و اهداف آموزشی رو خیلی سطحی کسب می‌کنن» (P7). «اگر ارزشیابی درست انجام نشه یا به هر دلیلی نتیجه خلاف واقعیت بده به ما معلم به توانایی‌های خودش شک می‌کنه؛ معلما اگر خودشون رو باور داشته باشن و بهشون ثابت بشه کارایی که دارن انجام میدن تو کلاس درسته و بازدهی داره، ناخودآگاه تلاششون چند برابر میشه» (P13).

۵. کاهش منزلت اجتماعی و عزت نفس معلمان

بدیهی است که اگر پیش‌فرض‌های ارزشیابی توصیفی رعایت نشود، می‌تواند یکی از مصادیق ارزشیابی کاذب باشد و به آثار و تبعات آن در مصاحبه‌ها به کاهش منزلت اجتماعی و عزت نفس معلمان اشاره شده است. ۱۳ نفر از افراد مورد مصاحبه (با در نظر گرفتن اینکه اگر پیش‌فرض‌های ارزشیابی توصیفی رعایت نشود) به این عامل اشاره کرده‌اند. از جمله:

«توی ارزشیابی توصیفی به نظر من خیلی فرصت هست که درست ارزشیابی نشه، یعنی هر چیز ساده ای می‌تونه دلیل انجام نا درست ارزشیابی باشه، چون ما تو توصیفی تقریباً مردودی نداریم دیگه، کافیه بچه‌ها احساس کنن که معلم تو رد شدن و قبول شدنشون تأثیری نداره، به سختی میشه فرمانبردارشون کرد، معلم اون جایگاه و ابهت خودشو از دست میده» (P5)

«توصیفی باعث شده بچه‌ها اینجور فکر کنن که اگر بخونن یا نخونن نمره قبولی میگیرن و معلم چندان تأثیری نداره و تقریباً کاراش ظاهریه» (P18)

تبعات برخاسته از ارزشیابی کاذب در سطح خانواده‌ها و والدین

۱. نگرانی نسبت به آینده دانش‌آموزان

یکی از تبعاتی که انجام ارزشیابی به صورت کاذب برای خانواده‌ها در پی دارد، و ۱۳ نفر از ۳۰ مصاحبه‌شونده به آن اشاره داشته‌اند؛ وجود فضای آشفته در خانواده‌ها و نگرانی نسبت به آینده دانش‌آموزان است، با توجه به اینکه خانواده‌ها بسیار حساس نسبت به آینده فرزندان خود هستند با مشاهده نتایج غیر حقیقی عملکرد دانش‌آموزان خود قطعاً بر نگرانی آن‌ها افزوده خواهد شد و این نگرانی هرچه دانش‌آموزان در سنین پایین‌تری باشند بیشتر خواهد بود.

در این زمینه متن برخی مصاحبه‌ها به شرح زیر است:

«خانواده‌ها وقتی میبینن بچشون خوب عملکرد نداشته و نسبت به بقیه همسالای خودش پایین تر بوده خیلی نگران میشن که نکنه واقعاً از هوش پایینی برخورداره و یا بر عکسش، وقتی که میبینن همه نمراتش بالاست یک حس کاذبی بهشون

دست می‌دهد و با خودشون می‌گن خب بچه ما واقعاً کامله در حالی که این ارزشیابی و سازوکار ناقص اون هست که این نتیجه رو نشون میده و ممکنه بچه اونا با کلی ایراد، خیلی خوب و خوب بگیره» (P13)

«معلمان ما باید خانواده‌ها رو نسبت به نوع ارزشیابی آگاه کنن و به زبونی که خانواده‌ها متوجهش میشن بهشون بفهمونن که این نمره یعنی چی و بچه اونا چقدر دیگه نیاز داره تلاش کنه تا مطلوب باشه، باید اینکارو جوری انجام بدن که خانواده‌ها نگران نشن. چون ارزشیابی باید به قدری شفاف باشه که خود خانواده‌ها از روی نتیجه متوجه بشن ولی چون نیست و ابهام داره باید معلم وارد عمل بشه» (P29)

۲. بار مالی

اگر ارزشیابی به صورت کاذب در مدارس ابتدایی صورت گیرد، می‌تواند تبعات مالی برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها در پی داشته باشد. خانواده دانش‌آموزی که به‌درستی توانمندی‌هایش در کلاس شناسایی نشده و به‌غلط گزارش‌هایی از عملکرد وی ارائه می‌شود، حساسیتشان نسبت به آینده فرزندانشان تحریک شده و زمینه را برای شرکت در کلاس‌های جبرانی و تقویتی فراهم می‌کنند و این در شهرهای بزرگی مثل تهران می‌تواند هزینه‌های مالی فراوانی به همراه داشته باشد. از میان مصاحبه‌شوندگان، ۱۶ نفر به این آسیب در صورت انجام ارزشیابی کاذب اشاره کرده‌اند. از جمله:

«فکر کنید بچه تو ریاضی قویه ولی چون تو ارزشیابی نمره خوبی نگرفته -حالا به هر دلیلی- باید کلاس‌های تقویتی بره، هزینه این کلاس‌ها هم که ماشاءالله خیلی بالاست و همیشه همشو شرکت کرد» (P24)

«خب اگر بچه‌ها ضعیف‌تر از اون چیزی که هستن ارزیابی بشن باید کلاس‌های جبرانی شرکت کنن و این هزینه داره برای خانواده‌ها» (P19)

۳. هدر رفتن فرصت‌های خانواده

از دیگر تبعات و آسیب‌های که ممکن است گریبان‌گیر خانواده‌ها در فرایند ارزشیابی کاذب باشد،

فرصت‌سوزی‌ها و تبعات داشتن فرزندی است که به‌درستی در مدرسه جامعه‌پذیر نشده است. یکی از اصلی‌ترین نهادهایی که مسئولیت جامعه‌پذیری دانش‌آموزان را بر عهده دارد، مدرسه است و اگر به هر دلیلی این فرایند به طور کامل صورت نگیرد، بار جامعه‌پذیری بر دوش خانواده‌ها خواهد بود و ۸ معلم به این مورد اشاره کرده‌اند.

«وقتی در نهایت به بچه‌ها برچسب‌هایی میدیم که نشون میده از سطح انضباط پایین‌تری نسبت به همکلاسی‌ها و همسالان خودش برخورداره، خانواده‌ها رو نگران میکنه و اونها باید به جای اینکه برای فوق برنامه‌ها و فعالیت‌های هنری و ... برنامه‌ریزی کنن، میشینن غصه میخورن و تلاش می‌کنن تا جبران کنن نمره پایین رو» (P11)

«اگر درست ارزشیابی نشه کلی از وقت خانواده‌ها گرفته میشه برای جبران اشتباهاتی که در واقع اصلاً وجود ندارن» (P7)

تبعات برخاسته از ارزشیابی کاذب در سطح جامعه

از یک منظر، می‌توان تبعات و آسیب‌های برخاسته از ارزشیابی کاذب را که بالندگی جامعه را با چالش‌های جدی همراه می‌کند، به دو سطح ملی و بین‌المللی طبقه‌بندی کرد. بخش عمده‌ای از این آسیب‌ها در بلندمدت و در صورت فراغت از تحصیل دانش‌آموزان از فرایندهای ارزشیابی ناسالم و نامعتبر رخ خواهند داد. در سطح ملی، می‌توان به تبعاتی نظیر «شکل‌نگرفتن روحیه خلق دانش بومی، ایجاد مشکل در روند علم‌ورزی، اتلاف منابع و سرمایه انسانی، و کاهش نرخ ارزش‌آفرینی و بهره‌وری افراد» اشاره کرد. در ادامه هر یک با استفاده از روایت‌هایی بررسی شده است.

۱. شکل‌نگرفتن روحیه خلق دانش بومی

یکی از مهم‌ترین آسیب‌هایی که در خلال مصاحبه‌ها به آن اشاره شده است، سرکوب خلاقیت‌ها در حل مسائل و در نهایت شکل‌نگرفتن روحیه خلق دانش بومی و ملی در کشور است. اگر روند خلق دانش در کشور با مشکل مواجه شود، زمینه وابستگی و عقب‌ماندگی در عرصه‌های بین‌الملل نیز فراهم شده است. ۱۰ نفر از مصاحبه‌شوندگانه به این آسیب اشاره کرده‌اند.

«اگر ارزشیابی‌های ما درست نباشه و بچه‌ها بدون فراگرفتن اون چیزهایی که باید یاد بگیرن، بیان بالا و وارد جامعه بشن، ما دیگه تولید علمی نداریم» (P27)

«باید توانمندی‌های واقعی ارزیابی بشن و درست هم ارزیابی بشن، چون ما نیاز داریم افرادی مجوز رشد و پیشرفت رو بگیرن و بالاتر بیان که به اون معیارهای ما نزدیک‌تر باشن، اگر تو تشخیص این افراد عاجز باشیم، به اون اهداف بزرگتری که برنامه ریزی کردیم نمیرسیم» (P30)

۲. ایجاد مشکل در روند علم‌ورزی

یکی از تبعات ارزشیابی کاذب که در جامعه نمود دارد و به آن باز می‌گردد، اختلال در روند علم‌ورزی است. امروزه با دنیایی از اطلاعات روبه‌رو هستیم و چیزی که مهم است، نحوه تعامل با این اطلاعات است. در دهه‌های گذشته دسترسی به اطلاعات نقش تعیین‌کننده‌ای داشته، ولی اکنون مدیریت اطلاعات و نحوه پردازش آن‌ها اهمیت دارد. در دنیای امروز توجه به فرایند و نحوه کسب دانش اهمیت بیشتری یافته است و معلم باید فراهم‌کننده شرایطی باشد که در آن دانش‌آموزان به فرایند بیش از نتیجه توجه داشته باشند، و زمینه‌ساز علم‌ورزی در دانش‌آموزان باشد و اگر دانش‌آموزان به‌درستی ارزشیابی نشوند و ارزشیابی نتیجه‌محور باشد - که یکی از رویکردهای ارزشیابی کاذب است - روند علم‌ورزی در آموزش مورد غفلت واقع می‌شود. ۷ نفر از افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها به این آسیب اشاره کرده‌اند.

«توجه کنید که معلم باید آگاه باشه از نحوه تعامل دانش‌آموزا با محتوای درسی، چون دسترسی به اطلاعات که خیلی کار سختی نیست الان دیگه بچه‌ها با یک سرچ کوچیک به دنیایی از اطلاعات دسترسی دارن، مهم پردازش این اطلاعاته، مهم اینه که بتونیم به بچه‌ها یاد بدیم، چه جور تو این دنیای اطلاعات نیاز خودشونو برداشت کنن و راحتتر زندگی کنن، اگر تو ارزشیابی این فرایند رو در نظر نگیریم، بچه‌هامون ممکنه غرق بشن تو این دنیای اطلاعات و نجاتشون ممکن نباشه» (P29)

شرکت‌کننده دیگری بیان کرد:

«دیگه امروز همه چیز فرق کرده، معلم باید راهنما باشه و به بچه‌ها بگه چجور یاد بگیرن و چیکار کنن با اطلاعات نه اینکه فقط اطلاعات بده بهشون، دوره اطلاعات دیگه تموم شده، پسا اطلاعاتیم الان، تو ارزشیابی هم حتما باید به این توجه بشه دیگه» (P4)

۳. اتلاف منابع و سرمایه انسانی

از دیگر تبغات و آسیب‌های ارزشیابی کاذب که در نهایت، به جامعه باز می‌گردد، اتلاف منابع مالی و سرمایه انسانی است. اگر ارزشیابی به‌درستی انجام نشود، دانش‌آموزانی که به اشتباه برچسب ضعیف خورده‌اند، باید بسیاری از زمان و فرصت‌های دیگر خود را صرف بازآموزی و جبران کاستی‌ها کنند و اینگونه هم اموال عمومی و بیت‌المال و هم سرمایه انسانی که باید زودتر وارد بازار کار شوند، تلف خواهند شد. به این آسیب ۹ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت در خلال مصاحبه‌ها اشاره کرده‌اند.

«معلومه چی میشه دیگه، کلی بیت‌المال هدر میره و هزینه برای مدرسه داره؛ چون باید برگردن و اشتباه‌ها رو جبران کنن» (P4)
 «مدرسه به عنوان متولی این کار باید درست ارزشیابی کنه، تا گرفتار هزینه‌های اشتباهش نشه، بچه‌های مردم امانت‌های اونا دست ما هستن و ما نمی‌تونیم نسبت به هدر دادن عمرشون اینجا بی تفاوت باشیم» (P15)

۴. کاهش نرخ ارزش‌آفرینی و بهره‌وری افراد

کاهش نرخ ارزش‌آفرینی و بهره‌وری افراد در عرصه‌های مختلف به دلیل عدم پرورش افراد توانمند و متخصص، از مهم‌ترین مواردی بود که در مصاحبه‌ها به آن اشاره شد. واضح است در صورت آموزش ناصحیح یا در صورت ارزشیابی نامعتبر، افرادی که تخصص و توانایی اداره امور را ندارد، در رأس امور قرار گرفته و اهداف مشخص شده را محقق نمی‌کنند. دقیقاً به همین دلیل در اقتصاد، فرهنگ و سیاست جوامع دچار مشکلاتی می‌شوند که از روند توسعه خارج می‌شوند. بیش از نیمی از افراد مورد مصاحبه (۱۹ نفر از ۳۰ مصاحبه‌شونده) به این آسیب اشاره کرده‌اند. از جمله:

«وقتی درست ارزشیابی نشه، آدم‌هایی میان روی کار که توانایی‌های لازم رو ندارن و کارو خراب می‌کنن، برای همینه که جامعه ما با بیکاری مشکل داره، با اقتصاد مشکل داره، چون آدم‌های توانمندی روی کار نیستن، اگر از پایه اینارو حل می‌کردیم، یعنی اگر با این آدم‌ها که مسئولیت دارن، آدم‌های کار بلدی بودن و تو مدرسه مشکلاتشون درست شناسایی می‌شد و رفع می‌شد و بالا می‌ومدن الان ازین مشکل‌ها شاید نداشتم» (P11)

«اگر فیلترهای ما خوب کار نکنن ناخالصی خواهیم داشت، ارزشیابی هم هینطوره اگر درست انجام نشه، افراد با مشکلاتشون بزرگ میشن و برای دیگران هم مشکل درست می‌کنن» (P17)

در سطح بین‌الملل:

۵. افت جایگاه علمی و عقب‌ماندگی در مجامع بین‌المللی

یکی از مهم‌ترین تبعاتی که در سطح بین‌الملل و در مقایسه با کشورهای دیگر است، افت جایگاه علمی در میان سایر کشورها و عقب‌ماندگی در مجامع بین‌المللی است. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، این قبیل آسیب‌ها در بلندمدت رخ خواهند داد. ۱۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان به این آسیب اشاره کرده‌اند.

«اگه این بچه‌ها با ایراداتی که دارن بیان بالا فردا روز میخوان پست‌های کلیدی به دست بگیرن، نمی‌تونن خوب ایفای نقش کنن، نمی‌تونن تولید داشته باشن. در نهایت، ما هستیم و یک‌سری آدم‌های بی‌سواد که باعث عقب‌موندن کشور بین کشورهای دیگه هستن» (P16)

"ما اگر نتونیم درست تشخیص بدیم، بچه‌ها با مشکلاتی که دارن بزرگ میشن و مشکلاتشون هم باهاشون بزرگ میشه، باید اینا تشخیص داده بشه و رفع بشن نه اینکه بی‌تفاوت باشیم نسبت بهشون. اون موقع هستش که جامعه ما عقب می‌مونه» (P8)

۶. آماده‌نشدن برای حضور در رقابت‌های بین‌المللی

از دیگر تبعات مورد اشاره توسط افراد مصاحبه‌شونده، می‌توان به عدم آمادگی جامعه علمی برای

حضور در عرصه‌های مختلف و رقابت‌های بین‌المللی اشاره کرد. زمانی که از دانش‌آموزان به‌درستی ارزشیابی صورت نمی‌گیرد، مشکلات آن‌ها در فرایند آموزش و یادگیری شناسایی نمی‌شود و با همان مشکلات به پایه‌ها و مقاطع بعدی راه خواهند یافت و توانایی رقابت در آزمون‌های بین‌المللی همچون تیمز و پرلز را نخواهند داشت. ۱۳ فرد مصاحبه‌شونده از ۳۰ نفر به این آسیب اشاره مستقیم کرده‌اند.

«شما فکر می‌کنید برای چی ما رتبه‌مون تو تیمز و پرلز هر دوره افتضاحه؟ به جرات من میگم یکی از دلایلی همینه که درست ارزشیابی نمیشن بچه‌ها، وقتی همه‌رو رو هوا قبول می‌کنیم و به اهداف واقعی آموزش و پرورش توجه نمی‌کنیم، همین میشه دیگه» (P13)

"اگر درست ارزشیابی صورت نگیره، دانش‌آموزا مشکلاتشون شناسایی نمیشه و وقتی وارد جامعه میشن با انبوهی از مشکلات اومدن که بهشون اجازه نمیده تو دنیا حرفی برای زدن داشته باشن، تو هر تورنومنتی شرکت کنن، نتیجتش شکسته» (P1)

۷. چالش در موضوعات مشترک جهانی (محیط زیست و..)

یکی دیگر از تبعات انجام ارزشیابی به صورت کاذب، به افرادی مجوز عبور از فیلترها را می‌دهد که در ایفای نقش‌های مشترک جهانی به عنوان شهروندانی که در یک کره‌خاکی زندگی می‌کنیم، مشکل‌آفرین خواهند بود. ارزشیابی باید طوری باشد که تغییرات حاصل‌شده در نگرش افراد را بسنجد، نه اینکه صرفاً به ظواهر بسنده کند. ۹ نفر از ۳۰ فرد مصاحبه‌شونده به این آسیب اشاره کرده‌اند.

«سازو کار ارزشیابی ما باید به گونه‌ای باشه که افرادی که به نوع نگاهشون به زندگی تغییر ایجاد کردن رو هم بسنجه، چون فقط هدف ما خوندن و نوشتن نیست که، ما باید آدم‌هایی رو تربیت کنیم که نسبت به مسائلی مثل حفظ محیط زیست، بهداشت و ... حساس باشن» (P19)

«دانش‌آموزانی که فقط خودشون براشون مهمن، باید تو ارزشیابی مشخص بشن، یعنی باید جووری باشه ارزشیابیمون که دیدگاه‌ها رو هم بسنجه، آدم‌هایی که اینجور

هستن برای همه چیز خطر دارن، راحت آشغال میریزن تو طبیعت، هوا رو آلوده می‌کنن و...» (P28)

تبعات برخاسته از ارزشیابی کاذب در سطح سیستم آموزشی

۱. بی‌اعتمادشدن به آموزش و نظام آموزشی

هنگامی که نظام آموزشی نتواند به‌درستی از دانش‌آموزان ارزشیابی کرده و آنان را برای خدمت به جامعه آماده کند، نسبت به خود نظام آموزشی احساس بی‌اعتمادی رخ می‌دهد. ۱۷ نفر از افراد مورد مصاحبه به بی‌اعتمادی نسبت به نظام آموزشی و کیفیت ارائه آموزش در آن اشاره کرده‌اند که در ادامه به نقل چند مورد پرداخته خواهد شد.

«وقتی بچه‌هایی رو می‌بینیم که پایه‌های مختلف رو طی می‌کنن و با نمرات خوبی هم میان پایه‌های بعدی ولی تو این پایه با مشکلات جدی که ریشه تو گذشته داره، مواجه میشن، یکم نگاهمون به مدرسه رفتن و کیفیت آموزش تو اونجا تحت تأثیر قرار میگیره» (P5)

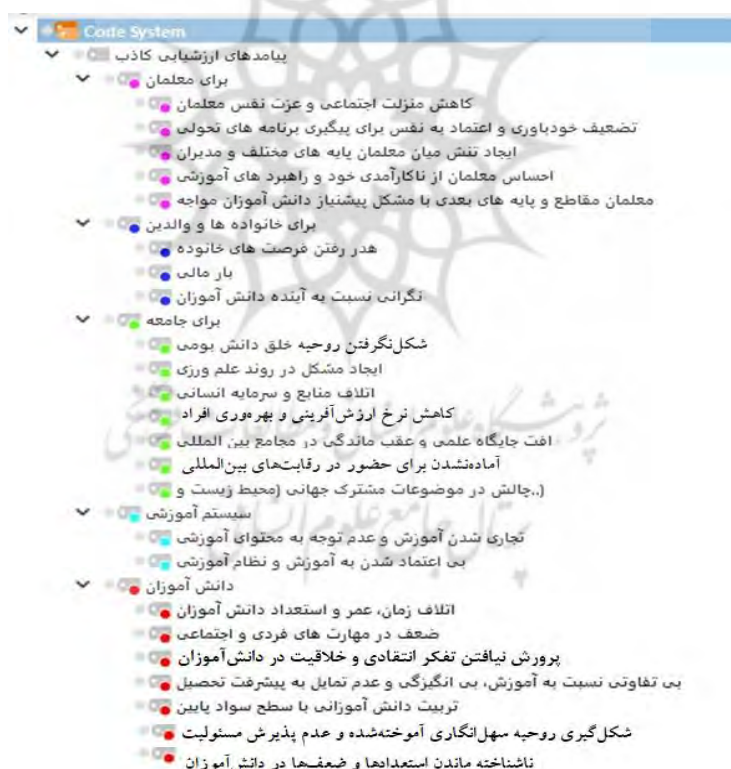
«بچه‌هایی رو می‌بینیم که شاید نمرات خوبی هم داشته باشن ولی از ادب و معرفت چندان عایدی نداشتن، وظیفه آموزش و پرورش تربیت همه‌جانبه است، نباید فقط مواد درسی رو امتحان بگیرن، اخلاق و ادب و معرفت رو هم باید مثل علم که ازشون امتحان میگیرن، سنجیده بشن و بعد بیان بیرون از مدرسه، شما خودتون نمی‌گید این چه مدرسه‌ایه که به بچه‌هاش حرف‌زدن با بزرگ‌تر رو یاد نداده؟» (P13)

۲. تجاری‌شدن آموزش و عدم توجه به محتوای آموزشی

ارزشیابی کاذب در صورتی که با غرض همراه باشد و مخصوصاً با کم برآوردکردن توانمندی‌های دانش‌آموزان به دنبال کسب سود از برگزاری کلاس‌های جبرانی و تقویتی باشد، در نهایت، آموزش و نظام آموزشی به نهادی تجاری تبدیل خواهد شد و این موردی است که مصادیق آن را در جامعه امروزی خود شاهدیم.

«آدم بعضی وقت‌ها شک می‌کنه که اینجا مدرسه است یا بازاره، باور کنید طرف اومده برای پیگیری وضعیت درسی بچش، بهش گفتن باید کلاس‌هایی که ما تعیین کردیم رو بیاد، اگر نمیداد هم هزینشو باید پرداخت کنید. واقعاً اینا فقط دارن به پول فکر می‌کنن، خیلی رک و راحت میگن اگر کلاس‌ها رو هم شرکت نمی‌کنه، باید پول کلاس‌ها رو بدید» (P7)

«یک‌سری از مدرسه‌ها که علناً نمره نمیدن تا تو کلاس‌هاشون شرکت کنی و پول اضافی بدی، یک‌سری‌ها هم زبونی والدین رو می‌ترسونن که تا از بسته‌های آموزشی و کمک آموزشی که بهشون پیشنهاد میشه، استفاده کنن، غیر انتفاعی‌ها که پول نداشته باشی، اصلاً جواب سلامتتم نمیدن» (P19)



شکل ۱. نمودار خروجی نرم‌افزار MAXQDA از مضامین و زیرمضامین تبعات ارزشیابی کاذب

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 و همکاران، ۱۳۹۴)، ضروری است شرایطی را بررسی کرد که مانع از انجام ارزشیابی و تشخیص توانمندی‌ها به صورت صحیح و معتبر می‌شوند، از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی تبعات شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی انجام شد. نتایج رشته‌ای از تبعات را نشان داد از جمله ترویج روحیه سهل‌انگاری آموخته‌شده و افت مسئولیت‌پذیری، ناشناخته‌ماندن استعدادها و ضعف‌ها در دانش‌آموزان (عدم شناسایی دانش‌آموزان توانمند و سرکوب‌شدن استعدادها) تربیت دانش‌آموزانی با سطح سواد پایین، بی‌تفاوتی نسبت به آموزش، بی‌انگیزگی و عدم تمایل به پیشرفت تحصیلی، عدم پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش‌آموزان، ضعف در مهارت‌های فردی و اجتماعی، اتلاف زمان، عمر و استعداد دانش‌آموزان، معلمان دوره‌ها و پایه‌های بعدی با مشکل پیشیناز دانش‌آموزان مواجه‌اند، احساس معلمان از ناکارآمدی خود و راهبردهای آموزشی، ایجاد تنش میان معلمان پایه‌های مختلف و مدیران، تضعیف خودباوری و اعتماد به نفس برای پیگیری برنامه‌های تحولی، کاهش منزلت اجتماعی و عزت نفس معلمان، نگرانی نسبت به آینده دانش‌آموزان، بار مالی، هدررفتن فرصت‌های خانواده، شکل‌نگرفتن روحیه خلق دانش بومی، ایجاد مشکل در روند علم‌ورزی، اتلاف منابع و سرمایه انسانی، کاهش نرخ ارزش‌آفرینی و بهره‌وری افراد، افت جایگاه علمی و عقب ماندگی در مجامع بین‌المللی، عدم آمادگی برای حضور در رقابت‌های بین‌المللی، چالش در موضوعات مشترک جهانی (محیط زیست)، کاهش اعتماد عمومی به آموزش و نظام آموزشی و تجاری‌شدن آموزش و عدم توجه به محتوای آموزشی است. بدیهی است اگر ارزشیابی کاذب در مدارس رواج یابد، نمی‌توان از تولیدات نظام آموزشی انتظار کارآمدی و اثربخشی در حل مسائل و مشکلات را دارا بود، آسیب‌های جبران‌ناپذیری که می‌تواند به همراه داشته باشد، در

همه عرصه‌های زندگی فردی و اجتماعی اثرگذار است. از جمله آسیب‌های احتمالی در صورت عدم تلاش و برنامه‌ریزی برای بهبود چنین وضعیتی می‌توان به مشکلاتی که برای دانش‌آموزان بوجود می‌آید، به دیده مهم‌ترین آسیب‌ها نگرست، زیرا همه عوامل آموزش و برنامه‌ها به دنبال تربیت و پرورش دانش‌آموزان است. هر جامعه با هر دیدگاهی که به آموزش می‌پردازد، در نهایت، هدف آن شناسایی، پرورش و رشد توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان است؛ از جمله آسیب‌های احتمالی که گریبان‌گیر دانش‌آموزان در چنین وضعیتی می‌شود، می‌توان به پرورش انسان‌هایی سهل‌انگار و با سطح مسئولیت‌پذیری پایین، ناشناخته‌ماندن استعدادها و در نتیجه عدم پرورش و زمینه‌سازی برای رشد و تعالی افراد خواهد بود. اگر دانش‌آموزان احساس بی‌عدالتی در ارزشیابی‌ها داشته باشند، تبعات جبران‌ناپذیری را بر باورها، ذهنیت و عملکرد آن‌ها بر جای خواهد گذاشت. در همین زمینه، نتایج مطالعه اونگگلی و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد باور به وجود نظام ارزیابی عملکرد منصفانه و وضوح در ملاک‌های ارزیابی، نقش مهمی در افزایش رضایتمندی و ارتقای انگیزش دانش‌آموزان دارد؛ در صورتی که در ذهن دانش‌آموزان احساسی مبنی بر وجود ملاک‌های غیردقیق، سوگیری در قضاوت یا روش‌های غیر عادلانه شکل گیرد، می‌تواند به شدت عملکرد دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع خود قرار دهد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). (پاپام، ۲۰۱۲). در نتیجه، ضرورت بازاندیشی در وضعیت موجود و به‌کارگیری رویه‌های عادلانه در فعالیت‌های سنجشی معلمان و دوری از رفتارهای شکل‌دهنده به احساس دانش‌آموزان نسبت به وجود تبعیض و قضاوت‌های ناعادلانه به‌منظور پرهیز از بروز استرس منفی بر عملکرد دانش‌آموزان از یک‌سو و لزوم استفاده از سازوکارهای مناسب در شناسایی دقیق دانش‌آموزان شایسته، توانمند و فعال بیش از پیش احساس می‌شود. وجود رقابت سالم در بین دانش‌آموزان یکی از ویژگی‌های مثبت و سازنده در فعالیت‌های آموزشی است که هم معلمان و هم برنامه‌ریزان باید به آن توجه داشته باشند؛ خصالی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۴) بر این باورند که روش‌های نوین ارزشیابی که در حال حاضر در نظام

آموزش ابتدایی در جریان است (ارزشیابی توصیفی) باعث کاهش رقابت می‌شود، ولی این کاهش رقابت، کاهش انگیزه را هم به دنبال دارد. مطابق با نتایج پژوهش حاضر، معلمان نشان‌دادن پیشرفت را با کمیت، از عوامل کاهش میل و رغبت به درس در دانش‌آموزان می‌دانستند، زیرا از نظر آن‌ها در ارزشیابی سنتی که بر مبنای حداکثر نمره ۲۰ است، ارزشیابی دقیق، بیشتر باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. خصلی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۴) در مطالعه خود بر این باورند که چه بخواهیم چه نخواهیم، رقابت از ویژگی‌های اساسی در دنیای امروز است و دغدغه متولیان نظام آموزشی در کشورهای توسعه‌یافته تقویت و توسعه این قابلیت اصیل در دانش‌آموزان است. ایشان اذعان می‌دارند اگر رقابت، در مدارس یا برنامه‌های آموزشی، مذموم شمرده شود و بچه‌ها رقابت‌سازنده را آموزش ندیده و تمرین نکنند، برای ایفای نقش شهروندی مسئول، مولد و اثرگذار آماده نمی‌شوند. به نظر می‌رسد در این شرایط انتظار می‌رود رقابت که نقش اکسیر پویایی و تحول در جوامع مدرن را ایفا می‌کند، جای خود را به تبانی که از عوامل اصلی در عدم پویایی در جوامع کمتر توسعه‌یافته است، داده و به دلیل نبود فرصت برای انجام تمرین کافی و توسعه‌نیافتگی این قابلیت، کمتر شاهد رقابت‌سازنده همراه با رعایت اخلاق انسانی خواهیم بود. به دیگر سخن، محتمل است چون دانش‌آموزان تمرین نمی‌کنند، شرایط به سمتی پیش می‌رود که اگر در آینده بخواهند رقابت کنند، از هر وسیله‌ای (چه اخلاقی چه غیر اخلاقی) برای موفقیت استفاده کنند. بنابراین، با توجه به این شرایط ضروری است به منظور جلوگیری از چنین آسیبی بر روح و شخصیت دانش‌آموزان اقدامات مقتضی و تغییرات لازم در نظام ارزشیابی شناسایی و اعمال شود.

از دیگر آسیب‌های چنین وضعیتی که در نهایت، معلمان را با مخاطراتی جبران‌ناپذیر همراه می‌کند، می‌توان به تظاهرگرایی و ترویج چنین فرهنگی در میان دانش‌آموزان اشاره کرد، وقتی معلمی در انجام وظایف معلمی خود به امور نمایشی و ریاکارانه توجه داشته باشد، به صورت ناخودآگاه اینگونه بودن را در میان دانش‌آموزان می‌پروراند. در نتایج یافته‌های قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاده (۱۳۹۸) به موردی اشاره شده است که در آن معلمان به دلیل ارزشیابی نادرستی که از

فعالیت‌های معلمی آن‌ها می‌شود، متأثر می‌شوند و آثار آن بر میزان سطح انگیزه، ذوق و شوق معلمی مشهود خواهد بود؛ در بین معلمان وجود احساسی مبنی بر اینکه تلاش‌ها دیده نمی‌شود و تفاوت بین عملکرد معلمان زحمتکش و کارآموده با معلمان کم کار یا کمتر موفق، مشخص نمی‌شود، باعث نوعی سرخوردگی و بروز انرژی منفی در بین آن‌ها می‌شود که باید مانع از آن شد. حجم زیاد فعالیت‌های معلمان و تعداد زیاد دانش‌آموزان در یک کلاس به دلیل برنامه‌ریزی آموزشی نادرست و عدم تخصیص بودجه کافی برای این منظور از عوامل ایجادکننده ارزشیابی کاذب است که ریشه‌های متفاوتی می‌تواند داشته باشد؛ چگونه می‌توان از آموزگاری که در کلاس درس با چهل نفر و بعضی موارد بیش از چهل نفر دانش‌آموز سروکار دارد، انتظار داشت طبق آرمان‌های این برنامه به همه چهل دانش‌آموز بازخوردهای کلامی و غیر کلامی مناسب بدهد، روزانه ارزشیابی مستمر داشته باشد، نظارت کافی بر روند تکمیل کارپوشه داشته باشد، چک‌لیست‌های هفتگی و ماهانه را تنظیم کند، دفتر کلاسی را با جملات توصیفی خود تکمیل کند، به اولیا گزارش پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان را بدهد، جلسات ماهانه برگزار کند، آزمون‌های مداد کاغذی طرح و تصحیح کند، آزمون‌های عملکردی ابداع کند، فهرست‌های ارزشیابی پایان ترم را علامت بزند و با جملات توصیفی نیز تکمیل کند و نمونه‌های فراوانی از این دست که در مدرسه‌های مختلف با سلیقه‌های گوناگون بر معلم تحمیل می‌شود و در آخر نیز با بازده ناموفق مواجه می‌شود و مجبور باشد ارزشیابی کاذب تحمیل‌شده را بپذیرد. فقط معلم می‌داند وقتی دانش‌آموز در کارنامه‌اش قابل قبول دارد، یعنی نیاز به تلاش بوده و شرمسار است. شاید برای آنکه نمی‌تواند مرز معینی بین دانش‌آموزان بسیار خوبش و دانش‌آموزان خوبش بگذارد و مجبور است آن طور که بر او تحمیل شده، ارزشیابی کند (خصالی، صالحی و بهرامی، ۱۳۹۴). بنابراین، ضروری است برای بقای عامل اصلی آموزش یعنی معلم، بار دیگر نظام ارزشیابی موجود بازبینی شود و از متخصصان این حوزه برای رفع نواقص آن کمک گرفت.

همان‌طور که اشاره شد از تبعات و آسیب‌هایی که گریبان‌گیر خانواده‌ها می‌شود، هزینه‌های مالی و تنش‌هایی است که در خانواده غالب می‌گردد؛ بی‌شک هر خانواده‌ای که دانش‌آموز

مدرسه‌ای داشته باشد، بخش اعظمی از زمان و انرژی والدین صرف امور آموزشی فرزندان می‌شود؛ این حقیقتی انکارنشدنی است و روا نیست با سیاست‌گذاری اشتباه و نسنجیده بار مالی اضافی را بر خانواده‌ها تحمیل کرد و از آن بدتر، داشتن نگرش تجاری بر آموزش است که خود می‌تواند زمینه‌ساز بسیاری از مشکلات باشد. شوربختانه رواج چنین پدیده‌های منفوری در کشورهای جهان سوم و در حال توسعه بیشتر به چشم می‌خورد و گویا عزمی برای مقابله با آن نیست؛ در برخی موارد چنین شائبه‌ای ایجاد می‌شود که این حجم از بی‌تدبیری و خام‌اندیشی به صورت هدفمند و سیستماتیک در حال مدیریت و پیاده‌سازی است؛ در صورت صحت این فرضیه شاید اولین واژه‌ای که به ذهن برسد مافیای آموزشی باشد. رشد عجیب و غریب مؤسسات آموزشی و گردش‌های مالی چندصد میلیاردی این مؤسسات با تولید محتوای کمک آموزشی و کلاس‌های جبرانی و فوق‌برنامه از نشانگرهای وجود چنین مافیای در پشت پرده تصمیم‌گیری‌های آموزشی است و هرچه نسبت به برخورد با آن‌ها تأخیر شود، امکان مقابله را کم و کمتر خواهد شد. اگر به این مسائل با نگاهی کلان‌تر نگریم، تبعات جبران‌ناپذیری در ابعاد مختلف به همراه خواهد داشت؛ یکی از این ابعاد عقب‌ماندگی در عرصه خلق دانش است که به وسیله پرورش ناشایسته افرادی که خروجی یک نظام آموزشی معیوب هستند و انگیزه لازم برای رقابت و فتح قله‌های علمی، خلق دانش بومی و تبدیل شدن به مرجعیت علمی را ندارند؛ در نتیجه، در آینده نیز امیدی به بهبود نیست. زیرا خروجی این چرخه فشل مافیامحور جامعه‌ای وابسته و بدون صاحب‌نظر در عرصه‌های علمی است.

همان‌گونه که بیان شد، مطالعه حاضر در تلاش است ابعاد پیدا و پنهان آسیب‌ها و تبعات شکل‌گیری یکی از خطرناکترین تهدیدهای نظام آموزشی را که مغفول مانده است، هویدا کند. با توجه به یافته‌ها، در ادامه پیشنهادهایی برای پیشگیری از رواج آن بیان می‌شود. به برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران پیشنهاد می‌شود با سیاست‌گذاری‌های دقیق و عالمانه مانع از بروز رقابت‌های ناسالم در بین مدارس و همچنین، مانع از برندسازی در مدارس و تفکیک دانش‌آموزان شوند و با مدیریت درست منابع انسانی امکانات اثر محدودیت زمان و نسبت سرانه تعداد دانش‌آموز به معلم

را کنترل کرده و مانع از زمینه‌سازی در تحریف نتایج ارزشیابی شوند؛ همچنین، ضروری است برنامه‌ریزان و متولیان نسبت به توانمندسازی معلمان و برگزاری دوره‌های آموزشی اثربخش اقدام کنند، زیرا یکی از راه‌های اساسی برای مقابله با چنین پدیده‌ای توانمندسازی معلمان است که بازوان اصلی انتقال فرهنگ به نسل جدید هستند. بخشی از اقداماتی که می‌توان به معلمان پیشنهاد کرد، به این شرح است: معلمان باید در اجرای آزمون‌های کلاسی خود به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه کنند و متناسب با ویژگی‌های هر دانش‌آموز ارزشیابی انجام دهند، زیرا هر فرد از سبک‌های مختلف یادگیری و شخصیتی برخوردار است و نمی‌توان بی‌توجه به این سبک‌های متنوع، در دانش‌آموزان آزمونی به عمل آورد و نتایج آن را واقعی قلمداد کرد؛ همچنین، معلمان در اجرای ارزشیابی باید به گونه‌ای عمل کنند که عملکرد فرد را در یک فرایند در نظر گرفته و در شرایط و موقعیت‌های مختلف ارزیابی انجام شود و با توجه به آن‌ها درباره عملکرد آزمودنی قضاوت کنند. به عبارت دیگر، ارزشیابی نباید خروجی محور باشد و نتایج آزمون پایانی ملاک تصمیم‌گیری واقع شود؛ همچنین، از معلمان انتظار می‌رود در طراحی و ساخت آزمون‌ها مبتنی بر قاعده عمل کرده و از این طریق نقش ابزار را در ارزشیابی کاذب کنترل کنند، در صورتی که اصول آزمون‌سازی چه در آزمون‌های معلم‌ساخته و چه در آزمون‌های میزان‌شده رعایت نشود به نتایج حاصل از آن آزمون نمی‌توان با اطمینان استناد کرد.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۸). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- پورظهیر، علی تقی (۱۳۹۵). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: انتشارات آگه.
- حبیبی، حمدالله، پرداختچی، محمدحسن، ابوالقاسمی، محمود، و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). بررسی جو یادگیری محور مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد*، ۲۰(۳)، ۱۱۸-۱۰۱.
- حوری‌زاد، بهمن (۱۳۸۸). *غنی‌سازی فرهنگ ارزشیابی*. تهران: انتشارات لوح زرین.
- خسروجردی، نرجس، و محمودی، مسعود (۱۳۹۳). مدرسه، خانه‌ای امن برای زندگی کردن و زندگی آموختن. *نهمین سمپوزیوم پیشرفت‌های فناوری، مشهد*، ۲۹ آبان، کمیون اول: همایش ملی معماری، شهرسازی و توسعه پایدار با محوریت خوانش هویت ایرانی.
- خصالی، آزاده، صالحی، کیوان، و بهرامی، مسعود (۱۳۹۵). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۲)، ۱۵۲-۱۲۱.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۸۹). *روش‌های تدریس و هنر معلمی*. چاپ پنجم، تهران: انتشارات آوای نور.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- شاهدوستی، لیلا (۱۳۹۰). *نقش متغیرهای محیط‌های محیط‌خانه، پیشینه دانش‌آموز، جو مدرسه و فرایند تدریس در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی براساس مطالعات تمیز (۲۰۰۷)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز- ایران.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۴). *روانشناسی تربیت و تدریس*. چاپ دوم، تهران: انتشارات اطلاعات.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۵). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. جلد اول، تهران: سمت.
- صالحی، کیوان، بازرگان، عباس، صادقی، ناهید، و شکوهی‌یکتا، محسن (۱۳۹۴). 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)، ۹۹-۵۹.

- عابدی سروستانی، احمد (۱۳۹۰). چالش‌ها و راهکارهای ارزشیابی اثربخش برنامه‌های اجتماعی، پژوهش، ۳(۲)، ۱۵۵-۱۳۹.
- علیزاده، شهناز، صالحی، کیوان، و مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۶). واکاوی کیفیت سنجش کلاسی معلمان؛ مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۱۷)، ۶۳-۸۴.
- قربانخانی، مهدی، صالحی، کیوان، و مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹(۲۶)، ۶۹-۲۹.
- محمدزاده، زینب، و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دید قرآن کریم. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۵(۳۷)، ۱۰۰-۷۹.
- مهدیون، روح‌الله، پاهنگ، نظام‌الدین، و یاریقلی، بهبود (۱۳۹۶). شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت مدارس و بررسی وضعیت موجود آن: پژوهش ترکیبی. *مدیریت مدرسه*، ۵(۱)، ۱۹۳-۱۷۳.
- Dewhurst, C. (2019). *Evaluation of learning and teaching*. Queens University Belfast. Northern Ireland.
- Lai Fong Cheng, A., & Keung Yau, H. (2011). Principals' and teachers' perceptions of quality management in Hong Kong primary schools. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 170-186.
- Lamprianou, I., & Athanasou, J. A. (2009). *A teacher's guide to educational assessment*. Boston: Sense Publishers Rotterdam.
- Lee, G. (2010). *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- Nxumalo, Z. F. (2007). *The role of continuous assessment in primary school*. Thesis of Master of education (Doctoral dissertation). University of Zululand, Faculty of Education, Department of Foundations of Education.
- Popham, W. J. (2012). *Assessment Bias: How to Banish It*. Publication: Pearson Education, Inc
- Shermis, M. D., & Di Vesta, F. (2011). *Classroom assessment in action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, J. A. (2012). *Evaluation, theory, models and application*. Jossey-Bass Wiley.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Effective Teaching*, 7(1), 3-14.