

موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی: مطالعه کیفی

فرهاد سراجی*
نگار شکوری**

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر، شناسایی موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی بود و مطالعه با اتخاذ رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسانه انجام گرفت. برای این منظور با استفاده از شیوه‌های نمونه‌گیری کرانه‌ای (مخالقان) و مطلوب (موافقان) ۳۵ تن از والدین که فرزندان آنها در مدرسه‌های هیئت امنایی در پایه ششم تحصیل می‌کردند، برای مشارکت در مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انتخاب شدند. با تحلیل داده‌ها، ۸۹ مضمون پایه، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و شش مضمون اصلی شکل گرفت که این مضامین به ناآگاهی والدین از مبانی و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، فهم نادرست معلمان از مشارکت والدین، تعهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین، شیوه‌ها و ساختار ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های آموزشی، تجربه‌های تحصیلی والدین و عوامل اجتماعی- فرهنگی مربوط می‌شد. این موانع به دو دسته موانع اختصاصی و موانع عمومی دسته‌بندی شدند که عوامل فرهنگی و اجتماعی به‌عنوان مبنا و ریشه بر هر دو دسته تأثیرگذار هستند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، مشارکت والدین، برنامه درسی، موانع اختصاصی، موانع عمومی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* دانشجویار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول: fseraji@basu.ac.ir)

** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا

مقدمه

ارزشیابی توصیفی از تغییرات مهم آموزشی بود که از سال ۱۳۸۱ به صورت آزمایشی در پنج استان ایران و در ۲۵ کلاس اجرا شد و بلافاصله از سال‌های بعد در همه استان‌ها به صورت پلکانی از پایه اول شروع و تا پایان دوره ابتدایی (پایه ششم) ادامه یافته است. هدف از اجرای این طرح، ارتقای همکاری و کار گروهی در بین دانش‌آموزان، کاهش رقابت، افزایش مشارکت و گفتگو در کلاس، رفع اضطراب امتحان و تحقق نتایج یادگیری سطوح بالای شناختی و نگرشی بود (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴) و برای اجرای آن اغلب معلمان و مدیران مدرسه‌های ابتدایی آموزش‌های لازم را دریافت کردند و آیین‌نامه‌های اجرایی آن نیز تهیه و تنظیم شد. ولی بر اساس نتایج پژوهش‌ها نه تنها این طرح در تحقق هدف‌های خود موفق نبوده، بلکه موجب کاهش سطح سواد، کاهش انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان و کاهش شوق معلمان به تدریس و تنزل جایگاه آموزشی آنها نیز شده است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). در سایر پژوهش‌ها مانند خصالی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۴) کاهش تلاش تحصیلی دانش‌آموزان، مبهم بودن ابزارهای ارزشیابی برای دانش‌آموزان و والدین، دشواری تفسیر نتایج ارزشیابی برای والدین و غیرمنصفانه تلقی کردن نتایج ارزشیابی از چالش‌های ارزشیابی توصیفی تلقی شده است. حسن‌زاده پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) تأکید کرده‌اند که ارزشیابی توصیفی با کاهش استرس مولد در دانش‌آموزان، موجب کاهش انگیزه تحصیلی و پیشرفت در دانش‌آموزان شده، جایگاه معلمان در فرایند آموزش را تضعیف و توقعات نایجابی والدین از مدرسه‌ها و معلمان را افزایش داده است. برخی از پژوهش‌ها، ناآشنایی معلمان با فلسفه، هدف‌ها و شیوه‌های ارزشیابی توصیفی، کمبود منابع و امکانات، پر جمعیت بودن کلاس‌ها، ناهماهنگی بین ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی و نبود تناسب بین رویکرد کتاب‌محور و ارزشیابی توصیفی و همکاری نکردن خانواده‌ها، اجرای عجولانه و گزینشی طرح را از موانع و چالش‌های اجرای این طرح می‌دانند (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۶؛ کشتی‌آرای، کریمی و فروغی ابری، ۱۳۹۲؛ بیرامی، حسن‌آبادی و کاووسیان، ۱۳۹۵).

اگر ارزشیابی توصیفی را نوعی نوآوری آموزشی تلقی کنیم، باید بپذیریم که تعامل بین مدرسه، والدین و اجتماع برای اجرای اثربخش آن ضرورت دارد. بستر اجتماعی، تاریخی و اقتصادی شکل‌دهنده اجتماعی است که با اتخاذ سیاست‌ها و طرح‌های لازم،

زمینه را برای توسعه مدرسه‌ها و تربیت فرزندان مهیا می‌سازد. مدیران، معلمان و کادر اجرایی مدرسه‌ها به‌عنوان بسترساز اجرای مؤثر برنامه‌های درسی رسمی هستند. نظام آموزش و پرورش با سازوکارهای لازم، این افراد را آموزش داده و برای ورود به مدرسه آماده می‌کند. در این بین نقش خانواده‌ها و والدین کمتر به صورت رسمی مورد تأکید می‌گیرد؛ گرچه نفوذ ضمنی و غیررسمی والدین و خانواده‌ها در تربیت دانش‌آموزان همواره چشمگیر و قابل توجه بوده است (هوور-دمپسی و همکاران؛ ۲۰۰۵).

با شکل‌گیری مدرسه‌های مدرن، به تدریج از نقش والدین، در عرصه تربیت فرزندان کاسته شد. مدرسه‌ها و معلمان با تأکید بر برنامه‌های درسی رسمی، عرصه نفوذ والدین در تربیت فرزندان را محدودتر کرده و تا جایی که والدین نیز سهم مدرسه‌ها را در تربیت فرزندان مهم‌تر از خودشان می‌دانند. لیکن در دهه‌های اخیر، دوباره به نقش تربیتی والدین و خانواده‌ها توجه شده و سیاست‌گذاران تربیتی به همراه پژوهشگران در تدوین سیاست‌ها و راهبردهای تربیتی به ظرفیت خانواده‌ها تکیه می‌کنند. در آمریکا بر اساس قانون ۲۰۰۱ «هیچ کسی نباید از مدرسه بیرون بماند»^۲ در نیوزیلند برنامه‌ای موسوم به «طرح بچه‌ها»^۳ به نقش مشارکت والدین در تربیت تأکید شده است (هورنبی و وایت؛ ۲۰۱۰). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز نقش خانواده‌ها و والدین در آموزش و پرورش ضروری شمرده شده است و بر اساس آن، در سند برنامه درسی ملی ایران در بندهای شش و یازده به صراحت بر نقش مشارکت والدین در ارزشیابی آموزشی تأکید شده است. در بند شش اشاره شده است که: «برای تبیین و منعکس نمودن ظرفیت‌های وجودی و جوه توانایی‌های متفاوت هر یک از دانش‌آموزان، امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان، مربیان و اولیا در امر سنجش را فراهم کند». در بند یازده نیز آمده است: «با تأکید بر بهره‌گیری از تکالیف عملکردی در سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به شایستگی‌ها گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی آنان با همکاری دانش‌آموز، اولیای مدرسه و والدین تنظیم و ارائه شود» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، ص ۴۲). ولی با وجود این

1. Hoover-Dempsey et al

2. No Child Left Behind Act

3. Children's Plan

4. Hornby & Witte

تأکیدها، در پژوهش‌هایی که تاکنون درباره ارزشیابی توصیفی انجام گرفته است، فقط در پژوهش خصلی و همکاران (۱۳۹۴) و حسن‌زاده پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) به نقش والدین در ارزشیابی توصیفی مختصر اشاره شده است. در پژوهش اول به دشواری تفسیر نتایج ارزشیابی توصیفی توسط والدین و در پژوهش دوم به افزایش توقعات نابجای والدین از معلمان به‌عنوان چالش ارزشیابی توصیفی اشاره شده است. مشارکت فرایند داوطلبانه‌ای است که فرد یا گروهی بنا به درخواست فرد یا گروه دیگر مورد مشورت قرار می‌گیرد یا اینکه فعالانه در تصمیم‌گیری‌ها و عمل درگیر می‌شود. مشارکت والدین در امور آموزشی فرزندان را می‌توان به مشارکت مدرسه‌محور^۱ و خانه‌محور^۲ تقسیم کرد. مشارکت‌های مدرسه‌محور، شامل مواردی همچون؛ شرکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، تعامل با معلم یا مدیر مدرسه و حضور در کلاس درس است. این نوع مشارکت، شرایطی را فراهم می‌آورد تا والدین ویژگی‌های فرزند خود را برای معلم بیان کنند، در تصمیم‌گیری‌های مدرسه نقش و سهم داشته باشند و برای حل مسائل آن راه حل ارائه کنند. مشارکت خانه‌محور غالباً به شرکت و همکاری‌های اعضای خانواده، به‌ویژه والدین در کمک به انجام تکالیف آموزشی و تعامل با فرزندان مربوط می‌شود (اپستین و سالیس، ۲۰۰۴). مشارکت والدین در برخی امور تحصیلی مانند انجام تکلیف شب، نرخ اتمام تکالیف را افزایش و چالش‌های انجام تکالیف را کاهش می‌دهد و در دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه به بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کند (پاتل، کوپر و رایبسون، ۲۰۰۸). پژوهش سد^۵ (۲۰۱۲) نیز نشان می‌دهد که مشارکت والدین در تکالیف ریاضی، فناوری، علوم و مهندسی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آن درس‌ها همبستگی مثبت دارد. والدین به مانند سایر عناصر آموزشی می‌توانند در ارزشیابی نیز نقش فعال داشته باشند. مشارکت والدین در ارزشیابی فرزندان، افزون بر کمک به مستندسازی و تأمل روی داده‌های ارزشیابی، اطلاعات غنی و ارزشمندی برای معلمان فراهم می‌سازد و به والدین نیز کمک می‌کند تا ضعف‌ها و قوت‌های فرزندان خود را بهتر بشناسند و روی

1. School based involvement

2. Home based involvement

3. Epstein & Salinas

4. Patall, Cooper & Robinson.

5. Sad

آن تأمل کنند (بیرلی و تزیگا، ۲۰۱۴). والدین با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مربوط به اجرای ارزشیابی توصیفی در مدرسه و شرکت در اجرای مؤثر آن در کلاس درس و همچنین با ارائه اطلاعات عمیق درباره نگرش و شناخت فرزندان خود به معلم، نظارت بر پوشه‌کار و مواردی از این قبیل می‌توانند به اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌ها کمک کنند. این مشارکت‌ها زمینه سه‌سوسازی^۲ داده‌ها، تدارک موقعیت‌های ارزیابی واقعی، ارائه داده‌های عمیق، مشارکت و تعامل با فرزندان برای طرح یا انجام تکالیف و مشورت با معلمان را تسهیل می‌کند.

لیکن والدین به دلایلی مانند کمبود وقت، تجارب منفی مدرسه، پایین بودن سطح تحصیلات و پایین بودن درآمد اقتصادی، به‌طور مؤثر در فعالیت‌های آموزشی مشارکت نمی‌کنند (میلز و گال،^۳ ۲۰۰۴). هریس و گودل^۴ (۲۰۰۸) پایین بودن سطح سواد والدین، ضعف مهارت‌های زبانی، نبود اعتماد به نفس، کمبود وقت، کثرت تعهدات شغلی، تعدد مسئولیت‌ها و تجربه‌های ناخوشایند دوران تحصیل را از موانع مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی فرزندان برشمرده‌اند. والکر، شنکر و هوور-دمپسی^۵ (۲۰۱۰) این موانع را به چهار دسته؛ موانع خانوادگی، روان‌شناختی، فرهنگی و مشکلات عملی تقسیم کرده‌اند: موانع خانوادگی، به موقعیت اقتصادی اجتماعی خانواده، آمادگی نداشتن والدین برای پشتیبانی از فرزندان به دلیل ناآگاهی و ضعف نگرش آنها اشاره دارد؛ موانع روان‌شناختی، به تجربه‌های ناخوشایند والدین از مدرسه و تحصیل و بی‌انگیزگی آنها مربوط می‌شود؛ موانع فرهنگی، مسائلی مانند تفاوت‌های زبانی و قومیتی، بدفهمی از ارزش‌های مدرسه در خانواده و بی‌اعتنایی به ارزش‌های خانواده در مدرسه را شامل می‌شود؛ مشکلات عملی نیز به مقررات غیرمنعطف کاری والدین برای حضور در مدرسه، نبود امکانات برای رفت‌وآمد به مدرسه و نداشتن امکان دسترسی به مدیر و معلمان اشاره می‌کند. همچنین نبود سیاست مشخص، ضعف راهبردهای تعریف شده، ضعف در آموزش والدین و بی‌توجهی به آموزش

1. Birbili & Tzioga

2. Triangulation

3. Mills & Gale

4. Harris & Goodall

5. Walker, Shenker & Hoover-Dempsey

معلمان از موانع اصلی مشارکت والدین در مدرسه‌های متوسطه نیوزیلند برشمرده شده است (هورنبری و وایت، ۲۰۱۰).

با توجه به اهمیت مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی، خواه در مدرسه یا خانه، معلمان و دست‌اندرکاران مدرسه باید از این ظرفیت برای کمک به آموزش اثربخش و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بهره‌گیرند. در سند ملی برنامه درسی، به‌طور ویژه بر جایگاه والدین در ارزشیابی توصیفی تأکید شده ولی در پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی مزایای مشارکت والدین و موانع آن مورد توجه نبوده است. در معدود پژوهش‌هایی مانند خصلی و همکاران (۱۳۹۴) و حسن‌زاده پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) از دخالت والدین و ناآگاهی آنها در تفسیر نتایج ارزشیابی توصیفی به‌عنوان چالش یاد شده است. از این‌رو، مسئله پژوهش حاضر عبارت است از اینکه؛ چه عواملی مانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی هستند؟

چارچوب مفهومی

مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی فرزندان، فراتر از ارتباط ساده بین والدین و مدرسه است و نیازمند درگیری و تعامل مستمر آنها در جنبه‌های گوناگون شناختی، عاطفی، هیجانی و مهارتی است. برای شکل‌گیری مشارکت اثربخش، والدین و مدرسه باید مأموریت تربیتی یکپارچه و مشترک داشته باشند؛ فعالیت‌های والدین و مدرسه مکمل همدیگر باشد؛ تبادل اطلاعات به‌طور مستمر بین والدین و مدرسه مبادله شود و شیوه‌های ستادی مشارکتی بین این دو شکل بگیرد (جوونز، ۲۰۱۶). هور-دمپسی و سندلر^۲ (۱۹۹۵) دلایل مشارکت والدین در امور مدرسه را به پنج سطح از قوی به ضعیف تقسیم کرده‌اند. به نظر آنها ابتدا باید والدین در سطوح بنیادی و اعتقادی دلایل کافی برای مشارکت داشته باشند؛ این دلایل در سطح اول، به تصمیمات باوری والدین شامل باورهای تربیتی و باور به نقش‌شان در تربیت فرزندان مربوط می‌شود. اینکه آیا تربیت فرزند وظیفه مدرسه است یا والدین؟ هر کدام چه اندازه در این مسئولیت سهم دارند؟ در سطح دوم، گزینه‌های شکل‌دهنده عوامل موثر بر مشارکت والدین قرار دارند که مواردی مانند تخصص، وقت، تعهد شغلی و مسائل خانوادگی را

1 . Jeynes

2 . Hoover-Dempsey & Sandler

در برمی گیرند. سطح سوم، سازوکارهای مشوقی هستند که والدین را به مشارکت در مدرسه ترغیب می کنند؛ این موارد شامل نقش دادن به والدین در تصمیم گیری ها، اهمیت دادن به نظرات آنها و دادن اختیارات قانونی و عرفی به آنها می شود. در سطح چهارم، متغیرهای واسطه ای و موقعیتی نظیر انتظارات مدرسه، راهبردها و عملیات قرار دارند و در سطح پنجم، نتایج یادگیری مربوط به دانش آموز در نظر گرفته می شوند. در این مدل به ترتیب اهمیت بر باورهای تربیتی والدین، سازوکارهای مشارکت در مدرسه، قوانین و مقررات مربوط به مشارکت و نتایج یادگیری دانش آموزان تأکید شده است.

در مدل «دی ان ای» تأکید می شود که برای تقویت مشارکت والدین در مدرسه تعامل و تراکنش مستمر بین آنها به ده مؤلفه نیاز است که پنج مورد از این مؤلفه ها شامل؛ انتظارات، روابط پشتیبان و اطلاع دهنده، سبک والدگری، مطالعه به همراه فرزند و مقررات خانوادگی مؤلفه های مربوط به خانواده هستند و مواردی همچون؛ روابط والدین با معلم، ارتباط بین والدین با مدرسه و معلم، بررسی تکالیف، مشارکت حضوری والدین و استفاده از منابع اجتماعی مؤلفه های مربوط به مدرسه هستند که برای ایجاد فضای مشارکت بهتر، باید به طور مستمر باهم در تعامل باشند (جوونز، ۲۰۱۸).

اپستین^۴ (۲۰۰۵) در تلاش برای شناسایی موانع مشارکت والدین در فعالیت های آموزشی، چارچوبی را ارائه کرده است که در آن بر سه محور اجتماع، مدرسه و خانواده تأکید شده است. هورنبی و لفته^۵ (۲۰۱۱) در مدلی، چهار مؤلفه عوامل خانوادگی و فردی والدین، عوامل مربوط به فرزند، عوامل اجتماعی و عوامل مربوط به ارتباط معلم و والدین را به عنوان موانع مشارکت والدین دانسته اند. عوامل خانوادگی و فردی به مواردی مانند باورهای والدین در مورد مشارکت در مدرسه، تصورات والدین از دعوت به مشارکت در مدرسه، بافت زندگی فعلی والدین، طبقه اجتماعی، قومیت و جنسیت آنهاست. عوامل مربوط به فرزند شامل سن، مسائل و

1. The dual navigation approach (DNA) model

2. Family-based components

3. School-based components

4. Epstein

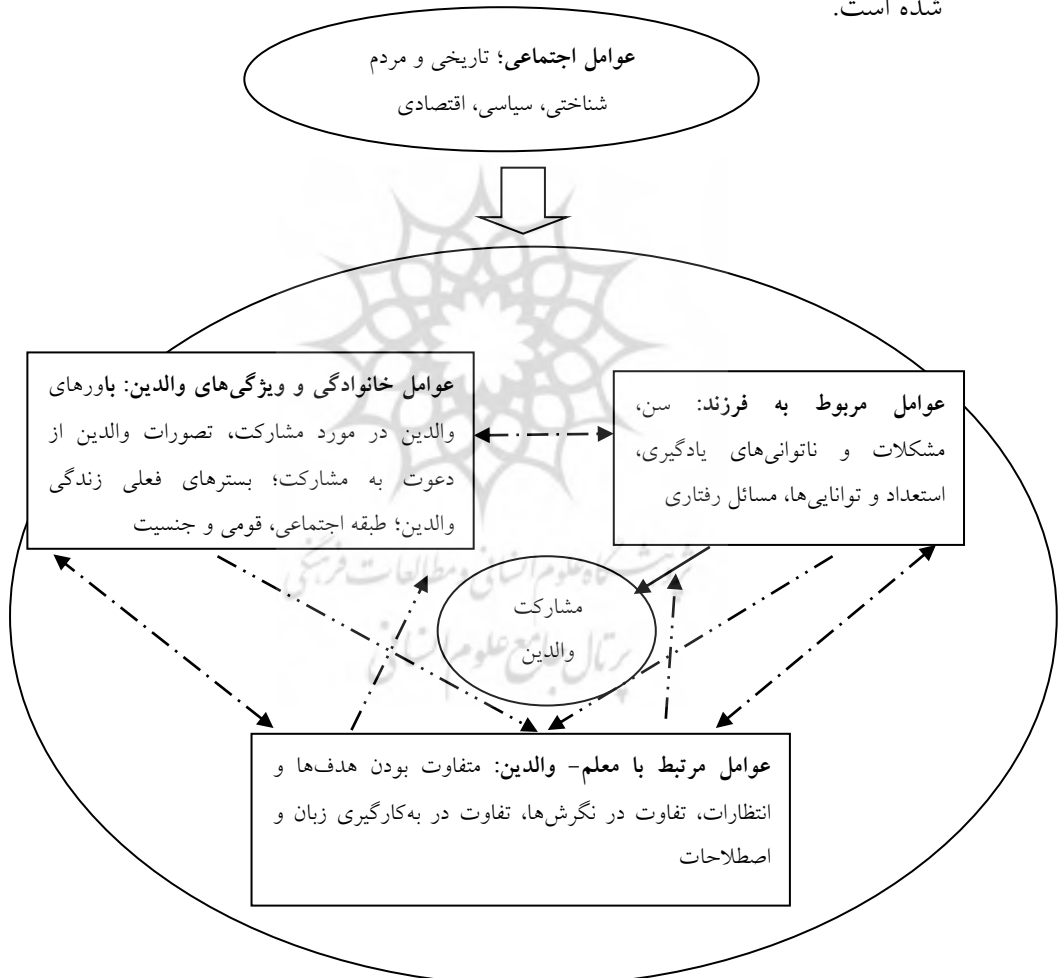
5. Hornby & Lafaele

ناتوانی‌های یادگیری، استعداد و هوش و مشکلات رفتاری است. عوامل مربوط به معلم و والدین به تفاوت‌های آنها در هدف‌ها و مأموریت‌ها، تفاوت نگرش‌شان به مشارکت در مدرسه و تفاوت در زبان مربوط می‌شود. همچنین عوامل اجتماعی به ابعاد تاریخی و فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت اشاره دارد. در این مدل، آنها چهار دسته عوامل را به صورت هم‌وزن در کنار هم قرار داده بودند؛ ولی در مدل اصلاح شده هورنبی و بلک‌ول^۱ (۲۰۱۸) عوامل خانوادگی و ویژگی‌های فردی، عوامل مرتبط با فرزند و ارتباط معلم و والدین به‌عنوان سه عامل در کنار هم در نظر گرفته شده و بر ارتباط متقابل بین این عوامل تأکید کرده‌اند، ولی عوامل اجتماعی را بالاتر از این سه عامل و نافذ بر این سه عامل در نظر گرفته‌اند. این روابط در شکل (۱) نمایش داده شده است. بر این اساس، برای درک و تبیین موانع مشارکت والدین در برنامه درسی، نخست باید به عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر تربیت نظیر مسائل تاریخی، ویژگی‌های مردم‌شناختی، اقتصادی و سیاسی توجه داشت. این عوامل بر سایر عوامل مهم مانند خانواده و ویژگی‌های والدین، ویژگی‌های فرزندان و روابط معلم و والدین سایه می‌اندازد. پس از درک این عامل، می‌توان روابط و نسبت این سه عامل با یکدیگر را تبیین کرد. این مدل تأکید دارد که عوامل خانوادگی و ویژگی‌های فرزندان بر یکدیگر تأثیر دارد و مجموعه این روابط می‌تواند در شناسایی موانع مشارکت والدین در مدرسه نقش داشته باشد. همین‌طور عوامل مربوط به خانواده و ویژگی‌های والدین با عوامل مربوط به روابط معلم- والدین ارتباط متقابل دارد و این تأثیر متقابل باید در شناسایی موانع مشارکت والدین مورد توجه قرار گیرد. مانند اینکه تخصص و دانش والدین می‌تواند روابط معلم و والدین را تحت تأثیر قرار داده و در ایجاد و حفظ مشارکت والدین نقش ایفا کند. همچنین ویژگی‌های فرزندان با روابط معلم- والدین تأثیر متقابل بر یکدیگر دارد؛ مثلاً فرزندی که از بهره‌های بالاتری برخوردار است، ممکن است در کلاس معلم را با چالش روبه‌رو کند و این مسئله به کاهش اعتماد به نفس معلم منجر شده و روابط او با والدین را تحت تأثیر قرار دهد. فن و سندول^۲ (۲۰۱۸) این مدل را از بعد کم‌توجهی به روابط غیرخطی و پیچیده بین عوامل گوناگون مورد انتقاد قرار داده‌اند. به نظر آنها برای شناسایی موانع مشارکت والدین در

1. Hornby & Blackwell

2. Fan & Sandoval

برنامه درسی عوامل گوناگون مربوط به فرزند، والدین، معلم، ویژگی‌های اجتماعی و اقتصادی تأثیرات متقابل، دویبعدی، چندبعدی و چندلایه‌ای را شکل می‌دهند که باید در شناسایی موانع مورد توجه قرار گیرد. در این پژوهش برای درک موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی از چارچوب‌ها و مدل‌های توضیح دهنده موانع مشارکت والدین استفاده شده است که در این مدل‌ها به ویژگی‌های والدین، بستر اجتماعی، نقش معلمان، شرایط خانوادگی، شغل و مسئولیت‌های والدین و فضای مدرسه اشاره شده است.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش (اقتباس از هورنبی و بلک‌ول، ۲۰۱۸)

روش

هدف از اجرای این پژوهش، درک تجربه والدین از موانع شرکت در اجرای ارزشیابی توصیفی بود. بنابراین از رویکرد کیفی برای مطالعه استفاده شد. روش این پژوهش از نوع پدیدارشناسانه^۱ است. پدیدارشناسی بر مطالعه تجربه و نحوه بازنمایی آن در آگاهی فرد تأکید دارد. گرچه در همه پژوهش‌های کیفی بر تجربه و تفسیر تأکید می‌شود ولی در پدیدارشناسی بر ذات تجربه بیشتر تمرکز می‌شود. این ذات هسته معنایی است که به‌طور متقابل، از طریق پدیداری که به‌طور مشترک تجربه می‌شود، قابل فهم است. در این شیوه، تجربه‌های افراد در داخل پراتنز قرار می‌گیرند و تحلیل می‌شوند و آنگاه با هویت ذات آن پدیدار مقایسه می‌شوند (مریام، ۱۳۹۴، ص ۴۹). در این پژوهش، ذات یا اساس ساختار تجربه والدین از مشارکت کردن یا مشارکت نکردن در ارزشیابی توصیفی به تصویر کشیده شده است. برای به تصویر کشیدن و تفسیر تجربه‌های والدین از روش‌های اپوخه (در پراتنز گذاشتن تجربه پژوهشگر) و روش هم‌افق شدن^۲ استفاده شد تا داده‌ها در مراحل تحلیل با ارزش یکسان در نظر گرفته شده و در خوشه‌ها و تم‌ها قرار گیرند.

انتخاب مشارکت‌کنندگان

در این پژوهش، ۳۵ تن از والدین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مدرسه‌های هیئت امنایی شهر همدان مشارکت کردند. والدین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی از این جهت انتخاب شدند که فرزندان آنها پنج پایه قبلی (از پایه اول تا پنجم) را با روش ارزشیابی توصیفی گذرانده‌اند و والدین آنها نسبت به پایه‌های پایین‌تر، مدت‌زمان بیشتری با روش ارزشیابی توصیفی درگیر بودند. مدرسه‌های هیئت امنایی نیز از این جهت انتخاب شدند که این مدرسه‌ها با مشارکت والدین و آموزش و پرورش اداره می‌شود و در واقع در این مدرسه‌ها والدین فرصت‌ها و زمینه‌های بیشتری برای مشارکت در امور مدرسه از جمله اجرای ارزشیابی توصیفی دارند. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری کرانه‌ای و مطلوب انتخاب شدند (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۹، ص ۳۸۸). این شیوه نمونه‌گیری به این دلیل انتخاب شد تا از زوایه‌ها و ابعاد

1. Phenomenological

2. Horizontalization

متفاوت، مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی شناسایی شود ولی هدف اصلی همه مصاحبه‌ها شناسایی موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی بود. نمونه‌گیری کرانه‌ای برای شناسایی والدین به شدت مخالف با اجرای ارزشیابی توصیفی و روش نمونه‌گیری مطلوب نیز برای شناسایی والدین کاملاً موافق، به کار گرفته شد. تجربه‌ها و ادراکات والدین کاملاً موافق و کاملاً مخالف با ارزشیابی توصیفی به پژوهشگران کمک کرد تا موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی را عمیق‌تر درک و تحلیل کنند.

برای شناسایی والدین مخالف و موافق ارزشیابی توصیفی، پژوهشگران پس از شرکت در جلسه‌ای با حضور مدیران مدرسه‌ها و معلمان پایه ششم در پنج مدرسه، فهرست ۶۰ نفره از والدین مخالف و موافق ارزشیابی توصیفی را تهیه کردند. مدیران و معلمان بر اساس واکنش‌ها، نظرات و نحوه مشارکت والدین در تکالیف آموزشی فرزندان، آنها را به دسته‌های مخالفان و موافقان تقسیم کردند. سپس پژوهشگران با همه این افراد برای مصاحبه تماس گرفتند. افرادی که در تماس تلفنی یا حضوری اولیه بیشتر به اشتراک ادراکات و تجربه ابراز تمایل می‌کردند، برای مصاحبه در اولویت قرار داشتند. به این صورت که ابتدا با بیست تن از والدینی که مخالف اجرای ارزشیابی توصیفی بودند به‌عنوان نمونه کرانه‌ای مصاحبه‌ای صورت گرفت. سپس با پانزده تن از والدین موافق ارزشیابی توصیفی به‌عنوان نمونه‌های مطلوب مصاحبه انجام گرفت. با استفاده از قاعده اشباع، مصاحبه با والدین مخالف ارزشیابی توصیفی در مصاحبه بیستم و مصاحبه با والدین موافق در مصاحبه پانزدهم داده جدیدی تولید نکرد و از این‌رو مصاحبه‌ها پایان پذیرفت. شناسایی و انتخاب والدین برای شرکت در مصاحبه یکی از مسائل چالش‌برانگیز بود. پرسش‌های مصاحبه بر اساس نظریه بازنگری شده هورنبری و بلکول (۲۰۱۸) حول عواملی همچون؛ ویژگی‌های خانواده و والدین، ویژگی‌های دانش‌آموزان، ارتباط معلم و والدین، عوامل اجتماعی و اقتصادی و ساختار مدرسه سازمان‌دهی شده بود. مهم‌ترین پرسش‌های طرح شده در مصاحبه به این قرار بود: ۱- آیا ارزشیابی توصیفی را جایگزین مناسبی برای ارزشیابی کمی و سنتی می‌دانید؟ چرا؟ ۲- به چه دلایلی موافق/مخالف ارزشیابی توصیفی هستید؟ ۳- ارزشیابی توصیفی از نظر شما (مخالف/موافق) چه ویژگی‌هایی دارد؟ ۴- آیا عوامل فرهنگی و اجتماعی جامعه ما تسهیل‌کننده اجرای ارزشیابی توصیفی هستند یا مانع آن؟ ۵- آیا معلمان شرایط لازم را برای مشارکت در ارزشیابی توصیفی فراهم

می‌سازند؟ کدام ویژگی‌های معلمان، تسهیل‌کننده یا مانع مشارکت در ارزشیابی توصیفی است؟ ۶- آیا تجارب دوران مدرسه خودتان نقشی در مشارکت داشتن یا مشارکت نداشتن شما داشته است؟ ۷- شرایط اجتماعی- اقتصادی و خانوادگی چه اندازه مانع یا تسهیل‌کننده مشارکت شما در ارزشیابی توصیفی بوده است؟ برخی پرسش‌ها نیز بسته به نظرات مصاحبه‌شوندگان برای رسیدن به هدف‌های پژوهش، متفاوت از بقیه مصاحبه‌ها مطرح می‌شد. هر مصاحبه به مدت ۴۵ الی ۶۰ دقیقه به طول انجامید.

شیوه تحلیل مصاحبه‌ها

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون با طی شش مرحله استفاده شد: در مرحله اول، متن مصاحبه‌ها سه بار مطالعه و سپس به فایل ورد تبدیل شد. در مرحله دوم، با مطالعه مجدد متن مصاحبه‌ها، داده‌های مهم و کدهای اولیه مشخص شد و چارچوب کدگذاری و قالب مضمون‌ها تهیه شد. در مرحله بعدی، تلاش شد تا از کدهای تعیین‌شده، مضامین استخراج و با کدها و مفاهیم مطابقت داده شود و در عین حال بازبینی مستمر مضامین صورت گیرد. در مرحله چهارم، مضمون‌های پایه تعیین شد که بر اساس آن ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و شش مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند و در مرحله پنجم، شبکه مضمون‌ها تحلیل شد. در مرحله ششم، گزارش نهایی تحلیل داده‌ها با تأکید بر مضمون‌های سازمان‌دهنده و فراگیر تنظیم شد (براون و کلارک، ۲۰۰۶). برای اطمینان از اعتبار داده‌ها از روش کنترل اعضا استفاده شد. به این صورت که یافته‌ها به پنج تن از والدین مخالف طرح ارزشیابی توصیفی و سه نفر از موافقان ارائه شد تا در مورد کیفیت و صحت آنها نظرات خود را ارائه دهند و سپس بازخوردها و نظرات آنها به کار گرفته شد. همچنین برای کمک به انتقال‌پذیری یافته‌ها از روش خاص در کدگذاری استفاده شد. به این صورت که علاوه بر نویسنده اول و دوم، از پژوهشگر دیگری درخواست شد تا فرایند کدگذاری و ساخت مضمون‌ها را به دقت کنترل و واری کند.

یافته‌ها

از ۳۵ شرکت‌کننده در مصاحبه، ۲۳ نفر زن و ۱۲ نفر مرد بودند. از لحاظ تحصیلات چهار نفر از زنان شرکت‌کننده، لیسانس و ۱۹ نفر فوق لیسانس بودند. همچنین هفت نفر از مردان شرکت‌کننده، لیسانس، چهار نفر فوق لیسانس و یک نفر دکترا بودند. از لحاظ وضعیت اشتغال، هشت نفر از زنان معلم، دوازده نفر خانه‌دار، سه نفر در مشاغل دیگر بودند. از تحلیل مصاحبه‌ها، شش مضمون اصلی به‌عنوان موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی استخراج شد.

مضمون فراگیر یک: ناآگاهی والدین از مبانی و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی

رویکرد ارزشیابی توصیفی بر نسبی‌گرایی، تفسیرگرایی و سازنده‌گرایی دانش بنا شده است. در این رویکرد به جای ملاک‌های عینی و دقیق بر سازندگی، تعامل و تفسیر تأکید می‌شود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که والدین به دلیل داشتن باورهای ناهمسو با ارزشیابی توصیفی و درک نکردن ویژگی‌های آن، این رویکرد ارزشیابی را قبول ندارند. این مضمون دارای سه مضمون سازمان‌دهنده زیر است:

۱-۱- ناهمسویی باورهای معرفت‌شناختی والدین با ارزشیابی توصیفی:

باورهای معرفت‌شناختی به باور افراد درباره ماهیت، نحوه کسب، اعتبار، معیار و محدودیت‌های دانش اطلاق می‌شود. افراد نسبت به ساختار، ایستایی و پویایی، منبع، سرعت و توان یادگیری دانش به‌صورت طیفی می‌نگرند. بعضی از آنها ساختار دانش را ساده و مطلق و برخی دیگر آن را پیچیده و موقتی تلقی می‌کنند. برخی افراد به ایستایی و غیر قابل تغییر بودن دانش و برخی دیگر به تغییر مستمر آن باور دارند. همچنین افرادی، منبع دانش را مراجع و کتاب‌های معتبر و افراد دیگر، منبع آن را استدلال‌ها و تلاش ذهنی یادگیرنده می‌دانند. همچنین، افرادی یادگیری را توان ذاتی و پدیده‌ای سریع می‌دانند که با تلاش اندک به‌دست می‌آید و افرادی هم معتقدند، یادگیری امری اکتسابی و مستمر است که به تلاش و فعالیت مداوم نیاز دارد. افراد دارای باورهای معرفت‌شناسی خام، دانش را ساده، معین، قطعی و در احاطه مراجع معتبر می‌دانند. به نظر آنها مفاهیم به‌سرعت قابل یادگیری و توان یادگیری افراد ذاتی است. در مقابل افراد دارای باورهای معرفت‌شناسی مترقی، دانش را موقتی، پیچیده و به‌وجودآمدنی می‌دانند. به عقیده آنها توان یادگیری افراد تحت تأثیر عوامل گوناگون محیطی تغییر می‌یابد و یادگیری امری است که به تلاش و صرف زمان نیاز دارد. از این‌رو، باورهای معرفت‌شناسی بر نحوه تدریس، چگونگی تعامل با دانش‌آموزان،

نحوه راهنمایی آنها، شیوه تدارک فعالیت‌ها و تکالیف، شیوه ارزشیابی و چگونگی ارائه بازخورد به دانش‌آموزان تأثیر دارد (ونگ، چن و لی، ۲۰۰۹). افرادی که دانش را ساده، واضح، مطلق و غیرقابل تغییر می‌دانند، در ارزشیابی بر بازتولید آن تأکید می‌کنند و از شیوه‌های کمی و عینی حمایت می‌کنند. در مقابل، افرادی که دانش را پیچیده، موقعیتی و بنامدنی تلقی می‌کنند، در ارزشیابی آموخته‌ها ضمن تأکید بر دانش ضمنی به فرایند فکر، تحلیل و پیش‌زمینه‌های ذهنی تأکید دارند و از به‌کارگیری شیوه‌هایی مانند؛ پوشه‌کار، خودآزمایی، هم‌گروه‌آزمایی و پروژه استقبال می‌کنند. برخی از والدین شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها که مخالف ارزشیابی توصیفی بودند به‌صراحت به ثابت بودن دانش و ثابت بودن هوش کودکان اشاره می‌کردند.

«بچه‌ها باید مطالب کتاب را یاد بگیرند، و چه نیازی دارند که من یا پدرش به حل تکالیف درسی آنها کمک کنیم. هر چه آنها نیاز دارند در کتاب درسی واضح، روشن و حتی دقیق‌تر از گفته‌های ما بیان شده است.»

همچنین یکی از موافقان ارزشیابی توصیفی نیز اشاره کرد:

«ما والدین باید دانش و فهم خودمان را با فرزندان به اشتراک بگذاریم، آنها به چیزی بیشتر از مطالب کتاب درسی نیاز دارند. اگر ما در خانه و معلم در مدرسه با بچه‌ها تعامل خوب و مثبت داشته باشند، توان ذهنی آنها نیز بهتر رشد می‌کند.»

۱-۲- درک نادرست والدین از ماهیت و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی:

ارزشیابی توصیفی بر سنجش فرایندها، ارزیابی یکپارچه حیطه‌های مختلف یادگیری و سطوح بالای شناختی تأکید دارد. این رویکرد در مقابل رویکرد کمی‌نگر و جزء‌گرا که بر دقت و عینیت توجه دارد، به وجود آمده است تا به افزایش سلامت روان، بهبود کیفیت یادگیری، کاهش اختلالات یادگیری، بهبود عملکرد شناختی و روانی - حرکتی، رشد خلاقیت و تقویت مشارکت در فرایند یادگیری کمک کند. اغلب مخالفان اشاره می‌کردند که ارزشیابی توصیفی دقیق نیست، عینی و مشخص نیست و بازده‌های ملموس ندارد.

«خودمون هم اصلاً نمی‌فهمیم بچه‌هامون تا چه اندازه یاد می‌گیرن تو مدرسه. مثلاً نمره میاره خونه من می‌فهمم که مثلاً حالا مال پسر من امسال شد نمره‌ای. وقتی میاره چهارده می‌فهمم در چه حدی داره یاد می‌گیره ولی وقتی می‌نویسن خوب، من نمی‌دونم این خوب چیه؟ به چی می‌گن خوب؟ مثلاً چه نمره‌ای رو می‌گن خوب؟».

یکی دیگر از والدین موافق تأکید کرد:

«البته اینکه بگوییم، ارزشیابی توصیفی سطح خلاقیت، حل مسئله و مشارکت بچه‌ها را بهتر می‌کند و یا اینکه به افزایش احساس امنیت و اعتماد به نفس آنها کمک می‌کند، در کوتاه‌مدت و با ابزارهای فعلی قابل ارزیابی نیستند و خیلی‌ها مثل من در پذیرش این حرف‌ها تردید دارند».

۱-۳- ناآگاهی والدین از ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان: دانش‌آموزان دوره ابتدایی به‌ویژه دختران در پایه‌های آخر آن دوره وارد مرحله بلوغ می‌شوند. این مرحله از لحاظ ویژگی‌های هیجانی، شناختی و روان‌شناختی مرحله جدیدی است که با دوران کودکی تفاوت زیادی دارد. مشارکت والدین در امور تحصیلی فرزندان به‌ویژه در این مرحله ممکن است، روابط آنها را با تنش‌های گوناگون روبرو سازد. در اغلب مصاحبه‌ها والدین شکایت می‌کردند که تکالیف آموزشی که مدرسه ارائه می‌دهد، بین آنها و فرزندان‌شان تنش ایجاد می‌کند. یکی از مخالفان گفت:

«برای بررسی تکالیف فرزندم مجبورم با او کار کنم، اما او به من گوش نمی‌دهد و این موضوع هر روز در رابطه من و دخترم تنش ایجاد می‌کند».

مضمون فراگیر دو: فهم و عمل نادرست معلمان از مشارکت والدین در

ارزشیابی توصیفی

یکی از اصول مهم ارزشیابی توصیفی استفاده از سه‌سوزی است. والدین به‌عنوان یکی از منابع مهم اطلاعاتی می‌توانند در کنار معلمان و دانش‌آموزان، اطلاعات ارزشمندی در مورد رفتارهای دانش‌آموزان ارائه کنند؛ لیکن برخی از معلمان در پذیرش جایگاه آنها مردد هستند. این مضمون دارای دو مضمون فرعی زیر است:

۱-۲- کم‌توجهی معلمان به اهمیت مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی:

ارتباط والدین با معلم یکی از راه‌های مرسوم مشارکت والدین در مدرسه است. والدین با ارائه اطلاعات در مورد ویژگی‌های روانی، عاطفی، هیجانی و شناختی فرزند خود به معلم و انجام تکالیف درسی کمک می‌کنند. آنها با حضور در مدرسه، ارتباط مستمر با معلم یا دادن اطلاعات لازم به معلم در فرایند تربیت نقش ایفا می‌کنند. با این وجود، در اغلب مصاحبه‌ها اشاره شد که بعضی از معلمان به دلیل اینکه تصور می‌کنند، تربیت امر تخصصی است و والدین سررشته‌ای در آن ندارند، برای مشارکت والدین اهمیت چندانی قائل نیستند. یکی از مخالفان ارزشیابی توصیفی گفت:

«ما در خانه برای حل تکالیف و پیشنهاد به معلم خیلی وقت می‌گذاریم. من تو دفتر فرزندم همیشه مواردی را می‌نویسم و حتی چندبار حضوری به مدرسه رفته‌ام،

اما معلم به نظرات ما اهمیت نمی‌دهد». یکی از موافقان که خود معلم بود و در جایگاه والدین اظهار نظر می‌کرد، می‌گفت:

«ارزشیابی توصیفی والدین را به درگیری در تکلیف شب ترغیب می‌کند و آنها را به مسائل درسی فرزندشان حساس می‌کند ولی بعضی از والدین زیاد از حد در مسائل کلاس درس، شیوه تدریس و ارزشیابی معلم دخالت می‌کنند».

۲-۲- ناآشنایی معلمان با شیوه‌های جلب مشارکت والدین در تکالیف

آموزشی: معلمان با آموزش‌های پیش از خدمت و حین خدمت می‌توانند، شیوه‌های تسهیل‌کننده مشارکت والدین در امور مدرسه را یاد بگیرند. گرچه این موضوع اکنون در بین موضوعات آموزشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان چندان مورد توجه نیست، ولی ناآشنایی معلمان با این شیوه‌ها می‌تواند، در زمینه‌های مختلف مشارکت والدین مانع ایجاد کند. در اغلب مصاحبه‌ها والدین به‌طور ضمنی اشاره می‌کردند که معلمان برای جلب مشارکت والدین تلاش مؤثری نمی‌کنند.

مضمون فراگیر سه: تعهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین

اغلب والدین هنوز هم تصور می‌کنند که تربیت، مسئولیت مدرسه و معلم است و والدین نباید در این موضوع درگیر شوند. این مضمون متشکل از سه مضمون است که نشان می‌دهد، والدین به دلیل ناآشنایی با وظایف تربیتی خود، برای خودشان در تربیت فرزند نقش قائل نیستند و زمان کافی برای آن اختصاص نمی‌دهند.

۳-۱- ناآشنایی والدین با ابعاد و حدود وظایف تربیتی خود: مسئولیت اصلی

تربیت بر عهده خانواده و والدین است؛ اگرچه با مدرن شدن جوامع، ظهور مدرسه‌ها به شکل جدید و تخصص‌گرایی، به خانواده‌ها چنین القا شده است که تربیت در تخصص معلمان و مدرسه‌ها است و والدین نباید چندان در آن دخالت کنند. در دهه‌های اخیر، با تکیه بر یافته‌های پژوهشی، فضای بیشتری برای مشارکت والدین در مدرسه‌ها به وجود آمده و معلمان و مدیران مدرسه‌ها موظف هستند که زمینه را برای مشارکت والدین در مسائل آموزشی فراهم آورند. اما مصاحبه‌ها نشان داد که هنوز برخی از والدین از پذیرش این نقش خودداری می‌کنند. یکی از والدین مخالف اظهار داشت:

«از پدر و مادر بیشتر می‌خوان که تو خونه کار کنه. در صورتی که قبلاً پدر و مادرها فوقش فقط دیکته رو کار می‌کردن، الان باید ریاضی، علوم و اجتماعی هم کار

کنی. خوب معلما راحت طلب شدن از سر خودشون باز می‌کنن می‌گن خانواده باید با بچه کار کنه».

۲-۳- اختصاص ندادن وقت کافی برای مشارکت در تکالیف آموزشی در خانه یا مدرسه: والدین به واسطه تعهدات مختلف شغلی، خانوادگی و اقتصادی ممکن است، زمان لازم را برای کمک و همکاری در تکالیف فرزندان اختصاص ندهند. لیکن اقدام‌هایی مانند بررسی تکالیف، مطالعه پوشه‌کار، ارائه نظر به معلم و دریافت بازخوردهای معلم به زمان نیاز دارد که والدین باید بخشی از وقت روزانه خود را به آن اختصاص دهند. اغلب مصاحبه‌شوندگان، خواه موافق یا مخالف ارزشیابی توصیفی، از کمبود زمان و پرمشغله‌گی گله‌مند بودند و آن را مانع مشارکت خودشان در تکالیف آموزشی می‌دانستند. یکی از موافقان ارزشیابی توصیفی گفت:

«با این همه مشغله کاری، اختصاص وقت برای فرزند و تکالیف درسی به برنامه‌ریزی و مدیریت زمان نیاز دارد. من اغلب یک ساعت با فرزندم موضوعات درسی را با هم بررسی می‌کنیم».

۳-۳- تأکید بر حیطه شناختی به جای حیطه‌های مختلف یادگیری: مشارکت والدین در برنامه درسی فرصت‌هایی را فراهم می‌کند تا والدین با گردآوری و ارائه اطلاعات در پوشه‌کار و اطلاع‌یابی از شیوه‌های ارزشیابی بتوانند به معلم و مدرسه در ارزشیابی حیطه‌های نگرشی و مهارتی بیشتر کمک کنند. ضعف عمده ارزشیابی‌های سنتی حاکم بر مدرسه‌ها، تأکید آنها بر پیشرفت تحصیلی و غفلت از جنبه‌های عاطفی، نگرشی و سطوح بالای حیطه شناختی است. تعدادی از والدین اشاره می‌کردند که آنها در تکالیف درسی و ارزشیابی فرزندشان مشارکت می‌کنند ولی بیشتر به ارزشیابی یا تمرین آموخته‌های سطوح پایین حیطه شناختی توجه داشتند. یکی از والدین موافق با ارزشیابی توصیفی با وجود تأکید بر اهمیت تعامل با فرزند، هدف از این کار را صرفاً بهبود پیشرفت تحصیلی عنوان کرد:

«بررسی تکالیف درسی فرزندم برای من فرصتی است که به حل تکالیفش بیشتر کمک کنم تا بتواند در آزمون‌های مهم و ورودی موفقیت بیشتری کسب کند».

مضمون فراگیر چهار: شیوه‌ها و ساختار ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های

آموزش رسمی و غیررسمی

ارزشیابی توصیفی در ایران از سال ۱۳۸۳ فقط در شش سال دوره ابتدایی اجرا می‌شود و سایر دوره‌های رسمی و حتی دوره‌های آموزش غیر رسمی مانند کلاس‌های

فوق برنامه آموزشی داخل و بیرون مدرسه از شیوه‌های ارزشیابی سنتی و کمی استفاده می‌کنند. این مضمون دربرگیرنده دو مضمون سازمان‌دهنده زیر است:

۴-۱- نقش ساختار نظام ارزشیابی در مقاطع بالاتر: برخی از والدین مخالف ارزشیابی توصیفی تأکید می‌کردند که ارزشیابی توصیفی اگر خوب و ارزشمند است، بهتر است در تمامی دوره‌های تحصیلی اجرا شود. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کردند که ناآشنایی دانش‌آموزان با شیوه‌های نمره‌گذاری، پیشرفت تحصیلی آنها در دوره‌های بالاتر را با چالش‌های جدی روبه‌رو می‌کند.

«وقتی بچه‌ها از پایه هفتم وارد سیستم نمره‌دهی می‌شوند، نمی‌دانند چگونه باید برای امتحان آماده شوند؟ چگونه باید در امتحان شرکت کنند و حتی چگونه بنویسند که نمره قبولی بگیرند.»

برخی دیگر از والدین به حاکمیت ارزشیابی سنتی در آموزش‌های غیررسمی به عنوان مانع پذیرش ارزشیابی توصیفی اشاره می‌کردند:

«وقتی بچه‌ها از این محیط می‌روند به یک جای دیگه مثل آموزشگاه زبان و با آزمون روبرو می‌شوند، خیلی اضطراب بهشون وارد میشه.»
«حالا گیرم که این آزمون‌ها رو پشت سر گذاشت، بعد کنکور رو میخواد چی کار کنه؟ خیلی خوباً همه برن پزشکی بهترین دانشگاه بعد نیاز به تلاش برن دانشگاه‌های متفرقه و ضعیف؟»

۴-۲- تناسب نداشتن شیوه ارزشیابی با ویژگی‌های دانش‌آموزان: ارزشیابی آموزشی یکی از اجزای نظام آموزشی است که باید با مؤلفه‌های مختلف مانند ویژگی‌های معلم، روش تدریس، زمان کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان تناسب داشته باشد. در ارزشیابی توصیفی که باید بازخوردهای توصیفی مفصل و جامع برای رفتارها و عملکردهای یادگیرنده ارائه شود، ممکن است این موقعیت برای یادگیرنده با استعداد کسالت‌آور و خسته‌کننده باشد و در مقابل، برای دانش‌آموزان ضعیف فرصت‌های مناسبی فراهم کند. از این‌رو، برخی از والدین که فرزندان خود را باهوش و بااستعداد می‌دانند، با این شیوه ارزشیابی مخالفت می‌کنند.

«معلم وقت کلاس را صرف دانش‌آموزانی می‌کند که چند غلط املائی دارند و بچه‌های با استعداد باید وقت خود را در کلاس به بطالت بگذرانند. این طرح ارزشیابی برنامه مشخصی برای حمایت از دانش‌آموزان بااستعداد ندارد.»

مضمون فراگیر پنج: تجربه‌های تحصیلی والدین

مصاحبه‌ها نشان داد که تجربه‌های دوران تحصیل والدین در پذیرفتن یا نپذیرفتن ارزشیابی توصیفی نقش دارد. تجربه‌های مثبت والدین از ارزشیابی سنتی و تجربه‌های ناخوشایند والدین از دوران مدرسه، دو مضمون مرتبط با این موضوع هستند.

۱-۵- تجربه‌های مثبت والدین از ارزشیابی کمی و سنتی: همه والدینی که در این پژوهش مشارکت داشتند، ارزشیابی سنتی و کمی را در مدرسه تجربه کرده‌اند. آن دسته از والدین که تجربه‌های تحصیلی موفق با ارزشیابی سنتی به دست آورده‌اند، در مخالفت با ارزشیابی توصیفی چنین اظهاراتی داشتند:

«ما وقتی هجده می‌گرفتیم، دفعه بعد برای بیست گرفتن تلاش می‌کردیم. الان بچه‌ها نمی‌دانند برای بهتر شدن چقدر باید تلاش کنند و فکر می‌کنند با همین میزان تلاش وضع خوبی دارن».

«اون موقع تجدیدی و مردودی بود. اون سبک رو برگردون خیلی بهتره، چون بچه می‌ترسه. تجدیدی‌ها در تابستان درس را می‌خوانند و بیشتر می‌فهمیدند، اما الان همه بچه‌ها با هم قبول میشن میان بالا».

۲-۵- تجربه‌های ناخوشایند والدین از مدرسه و تحصیل: والدینی که تجربه‌های تحصیلی موفق داشته‌اند، غالباً برای مشارکت در تکالیف و حضور در مدرسه انگیزه بیشتری دارند و بالعکس والدینی که تجربه‌های ناخوشایندی از مدرسه دارند، تمایلی به مشارکت در امور مدرسه نشان نمی‌دهند. تنبیه، بی‌عدالتی، سرو صدا، تحکم معلمان، و اضطراب آزمون‌ها از جمله تجربه‌های ناخوشایند دوران مدرسه هستند که والدین در مصاحبه‌ها به آنها اشاره کردند. این دسته غالباً به مشارکت در مسائل آموزشی و کمک به تکلیف درسی فرزند تمایلی ندارند و حتی به دعوت‌های مدرسه نیز برای حضور در جلسات با اکراه پاسخ مثبت می‌دهند. تعدادی از والدین مصاحبه‌شونده که مخالف ارزشیابی توصیفی بودند، به مدرسه و تحصیل نیز نگرش منفی داشتند.

مضمون فراگیر شش: عوامل اجتماعی - فرهنگی

مشارکت، اساساً موضوع پیچیده و چندبعدی است که در ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و پیشینه تاریخی ریشه دارد. بافت فرهنگی، زمینه اجتماعی، اقتصاد، تاریخ و سنت‌های تربیتی گذشته نقش چشمگیری در تصمیم‌ها و اقدام‌های تربیتی والدین دارد. صاحب‌نظران برنامه درسی برای تأکید به اجتماع‌محور بودن ارزشیابی از

اصطلاح «ایدئولوژی عملیاتی»^۱ بهره می‌گیرند. این اصطلاح به این اشاره دارد که هرگونه ارزشیابی آموزشی، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم عوامل گوناگون آموزشی مانند خانواده‌ها، همسالان، نهادهای اجتماعی، والدین، معلمان و مدیران مدرسه‌ها را در خود درگیر می‌سازد. در مدل اصلاح شده هورنبی و بلک‌ول (۲۰۱۸) عوامل اجتماعی به مانند چتری تلقی شده که بر سایر عوامل تأثیرگذار بر مشارکت والدین سایه می‌اندازد. مصاحبه‌ها نشان داد که والدین، مشکلات اقتصادی، زمینه‌های تاریخی، عوامل اجتماعی و بسترهای فرهنگی را در مشارکت نکردن سهیم می‌دانند. سه مضمون زیر در این ارتباط شکل گرفت:

۶-۱- عوامل اجتماعی و فرهنگی: همه تصمیم‌های نظام آموزشی در مرحله طراحی یا اجرا با ویژگی‌های فرهنگی جامعه ممزوج می‌شوند. هر طرح یا تصمیم تربیتی حداقل در اجرا و عمل با بسترهای اجتماعی و فرهنگی تماس پیدا می‌کند و ممکن است تحت تأثیر آنها قوت و کارایی خود را از دست بدهد یا بالعکس بر توان و اثرگذاری آن افزوده شود. چند تن از مصاحبه‌شوندگان به برخی از ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی مانند کاستن از فضای رقابتی، کمک به اعتمادبه‌نفس و خودآزمایی اشاره کردند و معتقد بودند، گرچه تحقق چنین مواردی ارزشمند است ولی با فرهنگ فعلی حاکم بر جامعه چندان سازگار نیست.

«در جامعه‌ای که همه چیز با متر پول و امتیاز سنجیده می‌شود، چرا باید مدارس بچه‌های ما را به سمتی سوق بدهند که معلوم نیست چه چیزی از آنها می‌خواهند».

۶-۲- عوامل تاریخی: پیش از تأسیس مدرسه‌های مدرن در ایران، تربیت فرزندان با مشارکت خانواده‌ها در مکتب‌خانه انجام می‌گرفت ولی با توسعه مدرسه‌های مدرن، نقش والدین کم‌رنگ‌تر شده و حتی برخی والدین دیگر حاضر نیستند، حداقل نقش‌های مشارکت در تربیت فرزندان را بپذیرند. یکی از والدین موافق ارزشیابی توصیفی اظهار داشت:

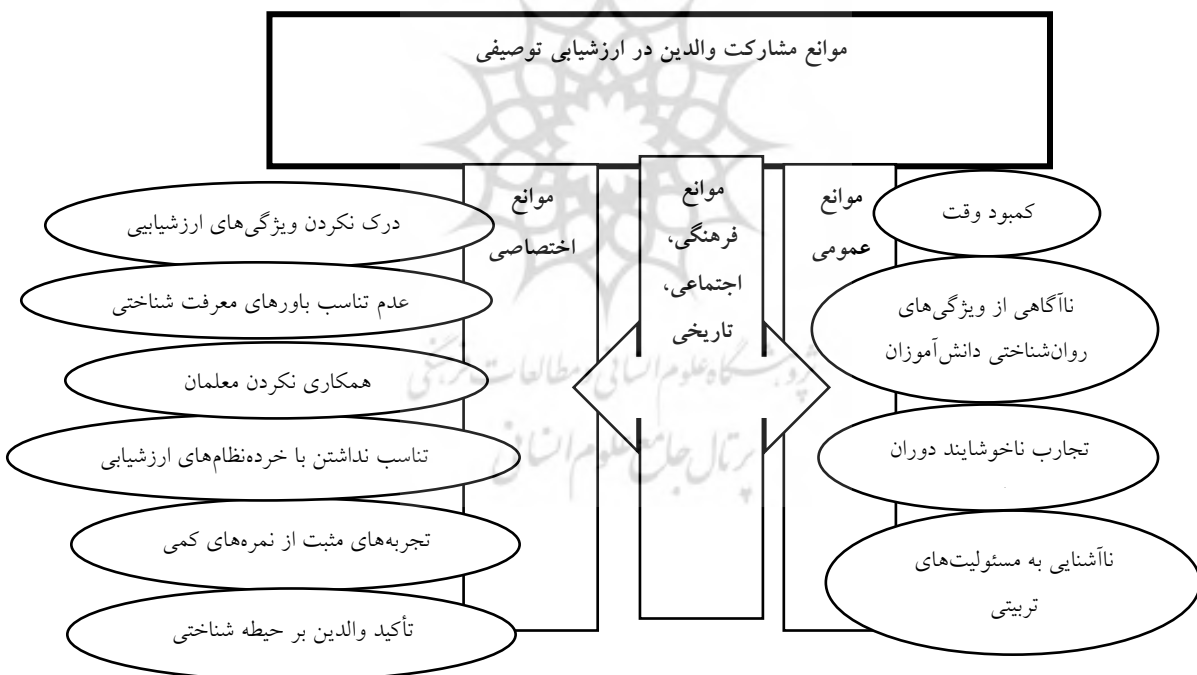
«از قدیم‌الایام تربیت فرزندان به عهده خانواده بوده، حالا مدارس کاسه داغ‌تر از آتش شده‌اند و می‌خواهند فرزندان ما را تربیت کنند. آنها حتماً باید به کمک والدین کار خود را پیش ببرند».

1. Practical Ideology

۶-۴- عوامل اقتصادی: اغلب والدین با اشاره به مسائل و مشکلات اقتصادی

حضور در مدرسه و مشارکت در تکالیف درسی را دشوار می‌دانستند. «من و همسر هر دو شاغلیم و با توجه به شرایط اقتصادی مجبوریم برای اضافه‌کار در محل کار باشیم، اصلاً برای حضور در مدرسه فرصتی نداریم و کمتر در خانه هم حوصله بررسی تکالیف آموزشی را داریم».

در نمودار (۱) یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها ارائه شده است که بر اساس آن موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی را می‌توان به دو دسته کلی موانع اختصاصی و موانع عمومی طبقه‌بندی کرد. موانع فرهنگی و اجتماعی به عنوان هسته و مبنای تمامی موانع عمومی و اختصاصی تأثیر می‌گذارند.



نمودار (۱) نمایش موانع و روابط بین آنها

بحث

والدین در فرایند تربیت فرزندان نقش اساسی دارند ولی به دلایل اجتماعی، خانوادگی، فردی و مدرسه‌ای اغلب در انجام این وظیفه کوتاهی می‌کنند. بر اساس مدل‌های تبیین‌کننده، مشارکت والدین در مسائل تربیتی فرزندان تحت تأثیر عوامل متعددی مانند سطح سواد، مهارت‌های زبانی، اعتمادبه‌نفس، کمبود وقت، کثرت تعهدات شغلی، تعدد مسئولیت‌ها، تجربه‌های ناخوشایند دوران تحصیل، موقعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده، آمادگی نداشتن والدین در پشتیبانی از فرزندان، ناآگاهی، ضعف نگرش، بی‌انگیزگی، تفاوت‌های زبانی و قومیتی، بدفهمی از ارزش‌های مدرسه در خانواده و بی‌اعتنایی به ارزش‌های خانواده در مدرسه، مقررات غیر منعطف کاری والدین، نبود امکانات برای رفت و آمد به مدرسه و امکان نداشتن دسترسی به مدیر و معلمان، نبود سیاست مشخص، ضعف راهبردهای تعریف شده، ضعف در آموزش والدین و بی‌توجهی معلمان به مشارکت والدین است. این عوامل ممکن است بسته به نحوه مشارکت، همچون مشارکت در خانه یا مدرسه و موضوع مشارکت مانند مشارکت در مسائل مالی، حل یا طراحی تکالیف درسی تأثیر متفاوتی بر فرایند مشارکت داشته باشند. بعضی از والدین ممکن است به دلیل عواملی مانند غیرمنعطف بودن مقررات کاری، کمبود وقت و همسویی نداشتن با مدیر یا معلم، امکان و انگیزه مشارکت در امور مدرسه را نداشته باشند ولی برای مشارکت در خانه با چنین موانعی روبرو نباشند؛ یا اینکه بعضی از والدین به دلیل نداشتن فهم درست از مسائل درسی یا تکالیف ارزشیابی، امکان مشارکت در خانه را نداشته باشند ولی برای مشارکت در خرید تجهیزات و هم‌فکری با مدیر در مدرسه پیشگام باشند.

ارزشیابی توصیفی از تغییراتی است که اجرای اثربخش آن نیازمند مشارکت والدین است. در معدود پژوهش‌های پیشین، مانند خصلی و همکاران (۱۳۹۴) نتایج نشان داد که والدین نمی‌توانند، نتایج ارزشیابی توصیفی را درست تفسیر و درک کنند. نتایج پژوهش حسن‌زاده پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) نیز بیانگر این است که ارزشیابی توصیفی، توقع والدین از مدرسه را بی‌حساب بالا برده است. بنابراین، از یک سو، والدین نقش مهمی در پذیرش و اجرای ارزشیابی توصیفی دارند و از سوی دیگر، هنوز درک صحیحی از ویژگی‌ها و اصول آن ندارند و در بین مدیران، معلمان و والدین ادراک یکسانی از مشارکت در ارزشیابی توصیفی و تکالیف آموزشی وجود

ندارد. با توجه به این مسائل و چالش‌ها هدف از اجرای پژوهش حاضر، شناسایی موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی بود.

یافته‌ها نشان داد، که عدم مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی پدیده چندبعدی است که بخشی از آن به والدین و بخش‌های دیگر به ساختار نظام آموزشی، معلمان و عوامل اجتماعی مربوط می‌شوند. این عوامل در شش دسته؛ ناآگاهی والدین از مبانی و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، درک نادرست والدین از ماهیت و ویژگی‌های آن، تعهد نداشتن و مسئولیت‌پذیر نبودن والدین، ساختار و شیوه‌های ارزشیابی حاکم بر سایر دوره‌های آموزش رسمی و غیررسمی، تجربه تحصیلی والدین و عوامل اجتماعی جای می‌گیرند.

ضعف والدین در فهم ارزشیابی توصیفی و باور نداشتن به مبانی و ویژگی‌های آن مواردی مانند عدم تناسب باورهای معرفت‌شناختی والدین با ارزشیابی توصیفی، درک نامناسب والدین از ماهیت و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی و ناآگاهی والدین از ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان را شامل می‌شود. باورهای معرفت‌شناختی به تلقی فرد از ماهیت دانش، نحوه کسب آن، اعتبار و ارزش، معیارها و محدودیت‌های آن اشاره دارد. افرادی که باورهای معرفت‌شناختی ساده یا خام دارند، به ثابت بودن، مطلق بودن معیارها و اعتبار مطلق علم اعتقاد دارند. بالعکس افرادی که باورهای معرفت‌شناسی پیچیده دارند، به متغیر و نسبی بودن دانش و معیارهای آن اعتقاد دارند (ونگ، چن و لی، ۲۰۰۹). سراجی و موسوی خدارحمی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند، معلمانی که باورهای معرفت‌شناسی ساده یا خام دارند، به استفاده از ارزشیابی توصیفی اعتقاد ندارند. می‌توان گفت ارزشیابی توصیفی با پذیرش نسبی بودن دانش، دانش‌آموزان را به خودآزمایی، تعامل با دیگران، خودتأملی، ارائه بازخوردهای توصیفی ترغیب می‌کند. از این‌رو، والدینی که به مطالب کتاب درسی یا نظر معلم به عنوان دانش ثابت و مطلق نگاه می‌کنند، در برابر پذیرش ارزشیابی توصیفی مقاومت می‌کنند. همسو با این یافته‌ها، هور-دمپسی و سندلر (۱۹۹۵) باورهای والدین را در سطح اول موانع مشارکت قرار می‌دهند. در مدل هورنبری و لفل (۲۰۱۱) و هورنبری و بلکول (۲۰۱۸) نیز به عوامل باورهای والدین اشاره شده است. پذیرش ارزشیابی توصیفی نیازمند باورهای معرفت‌شناختی نسبی‌گرایانه و منعطف

1. Wong, Chan & Lai

است و هر اندازه افراد درباره مبانی و ماهیت ارزشیابی توصیفی درک بالایی داشته باشند، در پذیرش آن کمتر مقاومت می‌کنند.

در ارتباط با عدم درک والدین از ماهیت و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی می‌توان گفت، ارزشیابی توصیفی به جای عینی کردن و تقلیل رفتارها و عملکردهای یادگیرنده به رفتارهای قابل مشاهده، بر ارزشیابی یکپارچه و عمیق آنها و ارائه بازخورد ضخیم و توصیفی تأکید دارد. هورنبی و وایت (۲۰۱۰) همسو با این یافته‌ها نشان دادند که والدین ممکن است به دلیل نداشتن درک درست از ویژگی‌های موضوع مشارکت، تعامل مناسب و سازنده‌ای با مدرسه نداشته باشند. از سویی، والدین برای تعامل با فرزندان باید درک درستی از ویژگی‌های جسمانی و رشدی آنها داشته باشند. نفهمیدن این ویژگی‌ها می‌تواند تعامل بین فرزند و والدین را با تنش روبرو سازد و والدین را نسبت به مشارکت در مسائل آموزشی فرزند بی‌انگیزه کند.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که فهم نادرست معلمان از مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی از دیگر موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی است. در مدل هورنبی و لفله (۲۰۱۱) و هورنبی و بلکول (۲۰۱۸) یکی از مؤلفه‌های مشارکت والدین در امور مدرسه، ارتباط معلم و والدین است. ناآشنایی معلمان با شیوه‌های جلب مشارکت والدین در تکالیف درسی و کم‌اهمیت شمردن نظرات آنها درباره تکالیف آموزشی و مسائل مدرسه از موانع مهم مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی است. هریس و ویلکیس (۲۰۱۳) تأکید کرده‌اند که برای شکل‌گیری نظام مشارکت والدین در مدرسه باید سازوکارهای لازم برای تبادل مستمر اطلاعات بین والدین و معلمان فراهم شود. در مدل جوونز (۲۰۱۸) به روابط مستمر والدین با معلم به‌عنوان یکی از عناصر دهگانه شکل‌گیری مدل «دی‌ان‌ای» تأکید شده است. همسو با یافته‌های این پژوهش، هورنبی و وایت (۲۰۱۰) نشان دادند که معلمان متوسطه در نیوزیلند در تعامل با والدین با چالش روبرو هستند و در یافتن راه‌های خلاقانه برای جلب والدین به مشارکت در امور کلاسی و تکالیف درسی ضعف دارند. گرچه ضعف معلمان در جلب مشارکت والدین عمدتاً به نبود آموزش‌های پیش از خدمت و حین خدمت نسبت داده می‌شود ولی به اعتقاد هورن-دمپسی و سندلر (۱۹۹۵) تدارک سازوکارهای لازم برای مشارکت والدین در مدرسه، مسائل کلاسی و حتی تکالیف درسی به سازوکار مشخص و نظام‌مند نیاز دارد. بنابراین، نداشتن سازوکار مشخص برای جلب

مشارکت والدین از سوی معلمان و ناآگاهی معلمان از راه‌های جلب مشارکت والدین، از جمله موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی است.

مانع بعدی در پذیرش ارزشیابی توصیفی، ناآشنایی والدین با مسئولیت‌های تربیتی‌شان است. به‌طور سنتی برخی از والدین، تربیت را وظیفه اصلی مدرسه تلقی می‌کنند و برای خود مسئولیت چندانی قائل نیستند. هریس و ویلکس (۲۰۱۳) تأکید داشتند که مدرسه‌ها و والدین برای گسترش مشارکت‌شان باید مسئولیت‌های تربیتی خود را با هم به اشتراک بگذارند. هور-دمپسی و سندلر (۱۹۹۵) اشاره کرده‌اند که باور والدین به نقش خود در تربیت فرزندان نقش مهمی در مشارکت آنها ایفا می‌کند. در مدل هورنبی و لفل (۲۰۱۱) و هورنبی و بلکول (۲۰۱۸) به درک والدین از مسئولیت‌های تربیتی خود تأکید شده است. در ارزشیابی توصیفی برای تهیه اطلاعات ضخیم و گسترده در مورد حیطه‌های عاطفی، سطوح بالای شناختی و تنظیم پوشه‌کار والدین باید با درک مسئولیت‌های تربیتی خود به‌طور مستمر در فرایند ارزشیابی مشارکت کنند. از سویی، با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفی به جای یادگیری‌های سطوح پایین شناختی، یادگیری در حیطه‌های مختلف را ارزیابی می‌کند، کمک و همسویی والدین در بررسی تکالیف درسی و کمک به فرزندان باید بر سطوح بالای شناختی و همه حیطه‌های یادگیری متمرکز باشد و والدین نباید فقط برای ارزشیابی سطوح پایین شناختی فرزندان تلاش کنند.

از دیگر موانع پذیرش ارزشیابی توصیفی ساختار نظام ارزشیابی در دوره‌های تحصیلی بعدی است. یکپارچگی و هماهنگی بین خرده‌نظام‌ها برای اجرای اثربخش نوآوری‌های آموزشی امری ضروری است. ارزشیابی توصیفی در ایران فقط در شش پایه دوره ابتدایی اجرا می‌شود و پس از آن، در دوره‌های اول و دوم متوسطه، آموزش عالی و حتی دوره‌های غیررسمی ارزشیابی به صورت کمی و سنتی اجرا می‌شود. همچنین، آزمون ورودی مدرسه‌های خاص و دانشگاه‌ها (کنکور) کاملاً عینی، چندگزینه‌ای و نتیجه‌محور است. از نظر والدین، این ناهماهنگی بین خرده‌نظام‌های ارزشیابی، اهمیت پذیرش و مشارکت در اجرای ارزشیابی توصیفی را کاهش می‌دهد.

تجربه‌های والدین از دوران تحصیل خود، مانع دیگری را در پذیرش ارزشیابی توصیفی ایجاد می‌کند. با توجه به یافته‌های این پژوهش، دو دسته از تجربه‌های والدین مانع مشارکت آنها در ارزشیابی توصیفی است. دسته اول، تجربه‌های تلخ و ناخوشایندی هستند که والدین از دوران مدرسه دارند و این تجربه‌ها، انگیزه والدین را

برای مشارکت در امور مدرسه از جمله ارزشیابی توصیفی و تکالیف درسی کاهش می‌دهد. هریس و گودل (۲۰۰۸) و میلز و گال (۲۰۰۴) نیز تجارب منفی دوران تحصیل را به‌عنوان مانع مشارکت آنها در مدرسه دانسته‌اند. دسته دوم، تجربه‌های مثبت والدین از ارزشیابی کمی و سنتی است. والدینی که در دوران حاکمیت ارزشیابی کمی، در مدرسه نمره‌ها و موفقیت‌های خوبی کسب کرده‌اند، آن شیوه ارزشیابی را بیش از ارزشیابی توصیفی قبول دارند و بر آن تأکید می‌ورزند. والکر و هوور-دمپسی (۲۰۰۸) در مدل خود از آن به مانع روان‌شناختی یاد کرده‌اند. بر این اساس، والدین فکر می‌کنند، نمره‌های کمی و دقیق موجب می‌شد که آنها در مدرسه احساس موفقیت داشته باشند و در رقابت با همکلاسان از آنها پیش بیافتند؛ اما ارزشیابی توصیفی چنین فرصت‌هایی را برای فرزندان آنها ایجاد نمی‌کند و نمی‌تواند فضای رقابتی مثبت به جود آورد. با توجه به یافته‌های حسن‌زاده پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) اجرای ارزشیابی توصیفی استرس مثبت و مولد را از دانش‌آموزان گرفته و فضای رقابت سازنده، انگیزه پیشرفت و تلاش برای یادگیری عمیق را کم‌رنگ‌تر کرده است.

مانع دیگر برای مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی، عوامل اجتماعی، فرهنگی و تاریخی هستند. هورنبری و بلک‌ول (۲۰۱۸) عوامل اجتماعی را مهم‌تر از عوامل دیگر دانسته و آن را به مانند چتری بر مؤلفه‌های دخیل بر مشارکت والدین در برنامه درسی تلقی کرده‌اند. تاریخ و گذشته حاکم بر تلقی والدین از مدرسه و مشارکت در آن، وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، فرهنگ عمومی و اوضاع اجتماعی، مجموعه عواملی هستند که بر همه عوامل دخیل در مشارکت والدین مانند روابط والدین با فرزندان، روابط والدین با معلمان، روابط مدرسه با دانش‌آموزان، نحوه تخصیص وقت بر تربیت فرزندان و برخی عوامل دیگر تأثیر می‌گذارند و کنش و واکنش‌های پیچیده و چندجانبه‌ای را به وجود می‌آورند. هوور-دمپسی و سندلر (۱۹۹۵) نیز عوامل اجتماعی را پس از باورهای تربیتی والدین قرار داده و عقیده داشتند که مسائل خانوادگی، تعهدات شغلی و تخصیص وقت برای تربیت فرزند و مشارکت در آن از عوامل اجتماعی مؤثر در مشارکت والدین محسوب می‌شوند. این عوامل در واقع، مانند چتری هستند که سایر عوامل را نیز پوشش می‌دهند و بر آنها تأثیر می‌گذارند.

نتیجه‌گیری

ارزشیابی توصیفی، رویکردی است که ارزشیابی را فرایند محور و در خدمت یادگیری تلقی می‌کند. در این رویکرد تلاش می‌شود تا جنبه‌های عاطفی، هیجانی و شناختی به صورت یکپارچه و با استفاده از روش‌ها، ابزارها، زمان‌ها و مکان‌های متنوع و چندگانه ارزشیابی شود. والدین به‌عنوان یکی از ضلع‌های مثلث تربیتی با مشارکت در خانه و مدرسه می‌توانند به اجرای این رویکرد کمک کنند، اما موانع متعددی موجب می‌شود که آنها نتوانند به‌طور مؤثر در این فرایند مشارکت کنند. از این‌رو، هدف از اجرای این پژوهش، شناسایی موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی بود و یافته‌ها نشان داد که موانع متعددی در مسیر مشارکت وجود دارد که برخی از آنها صرفاً به ارزشیابی توصیفی مربوط می‌شوند. موانعی مانند ناآگاهی والدین از ماهیت و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی، عدم تناسب باورهای معرفت‌شناختی والدین، ناآشنایی معلمان با شیوه‌های جلب مشارکت والدین در تکالیف آموزشی، اختصاص ندادن وقت کافی برای مشارکت در تکالیف آموزشی در خانه یا مدرسه، تأکید والدین بر حیطه شناختی به جای حیطه‌های مختلف یادگیری، تناسب نداشتن شیوه‌های ارزشیابی با ویژگی‌های دانش‌آموزان و تجربه‌های مثبت والدین از ارزشیابی کمی و سنتی در این طبقه قرار می‌گیرند که در این پژوهش به‌عنوان موانع اختصاصی ارزشیابی توصیفی تلقی می‌شوند. دسته دیگر، موانعی هستند که والدین به دلایلی مانند کمبود وقت، ناآگاهی از ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان و تجارب ناخوشایند مربوط به دوران تحصیل از مشارکت در برخی از مسائل آموزشی، از جمله ارزشیابی توصیفی خودداری می‌کنند که به آنها موانع عمومی گفته می‌شود. عوامل فرهنگی، اجتماعی و تاریخی موانع دیگری هستند که بر عوامل اختصاصی و عمومی سایه می‌اندازند و در واقع، ریشه برخی از موانع اختصاصی و عمومی مربوط به مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی را باید در عوامل فرهنگی و اجتماعی و تاریخی جستجو کرد. به‌طور کلی، شناسایی و طبقه‌بندی موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی از دستاوردهای این پژوهش است که موانع فرهنگی و اجتماعی را در مرکز قرار داده است و ریشه موانع اختصاصی و عمومی را در آنها تصور می‌کند.

در ادامه با توجه به یافته‌ها، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. این پژوهش نشان داد که ناآشنایی والدین با ماهیت و ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی و باورهای معرفت‌شناسی نامرتبط با ارزشیابی توصیفی یکی از موانع

مشارکت آنها در ارزشیابی توصیفی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود، ویژگی‌ها، ماهیت، ابزارها و مبانی ارزشیابی توصیفی در قالب کتاب «راهنمای والدین» تهیه و به شکل متنی و چندرسانه‌ای در اختیار والدین قرار گیرد.

۲. بخش دیگری از یافته‌های این پژوهش نشان داد که مسئولیت‌پذیر نبودن والدین در قبال تربیت فرزندان از دیگر موانع مشارکت در ارزشیابی توصیفی است. بر این اساس، با توجه به اینکه ارزشیابی توصیفی به دنبال تحقق هدف‌های نگرشی و نتایج سطح بالای شناختی مانند خلاقیت و ارزشیابی است، والدین باید از طرف مدرسه توجیه شوند که مشارکت در تکالیف آموزشی و نظارت بر فعالیت‌های آموزشی فرزندان بخشی از وظایف والدین نیز هست.

۳. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان با شیوه‌های جلب مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی آشنایی کافی ندارند و مانع مشارکت آنها در ارزشیابی توصیفی نیز می‌شوند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در دوره‌های پیش و ضمن خدمت معلمان، آموزش‌های لازم برای نحوه مشارکت با والدین تدارک دیده شود.

۴. نظام ارزشیابی کمی‌گرا در سطوح پس از دوره ابتدایی از دیگر عواملی است که مانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود، ارزشیابی کیفی و توصیفی به تدریج در سطوح بالاتر توسعه داده شوند.

۵. تجربه‌های خوشایند والدین از ارزشیابی سنتی و تجارب ناخوشایند برخی والدین از مدرسه و تحصیل، یکی دیگر از موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی است. بنابراین آشنایی والدین با مزیت‌های پذیرش نوآوری و همسویی با آن می‌تواند آنها را ترغیب کند که با نگاه مثبت، مسئولیت در امور تربیتی فرزندان را بپذیرند و در ارزشیابی توصیفی مشارکت کنند.

۶. بر اساس یافته‌های این پژوهش، ساختار فرهنگی و ویژگی‌های اجتماعی جامعه هنوز یکی از موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی است. پیشنهاد می‌شود، به وسیله رسانه‌های جمعی تلاش‌های بیشتری برای معرفی ارزشیابی توصیفی به جامعه صورت گیرد.

۷. این پژوهش نشان داد که برخی از موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی، خاص این موضوع است. پژوهشگران اغلب موانع مشارکت والدین را به صورت عمومی و کلی مورد مطالعه قرار داده‌اند. البته در مواردی نیز به مطالعه مشارکت در تکالیف درسی (مانند پتل، کوپر و رابینسون، ۲۰۰۸) اقدام کرده‌اند. به نظر

می‌رسد نحوه مشارکت والدین در موضوعات مختلف در مواردی از هم متفاوت است. بنابراین به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود، نسبت بین موضوع مشارکت با نحوه مشارکت را مطالعه و مدلی برای تبیین آن ارائه کنند.

۸. در اجرای ارزشیابی توصیفی، عوامل گوناگونی مانند معلم، والدین، همسالان، دانش‌آموز، معلم، مدیر و کارکنان اجرایی مدرسه نقش دارند. در چند پژوهش موانع و چالش‌های مشارکت معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی مطالعه شده ولی تاکنون پژوهشی در زمینه شناسایی موانع مشارکت همسالان، دانش‌آموزان، مدیران و کارکنان اجرایی مدرسه‌ها اجرا نشده است.

۹. این پژوهش در مدرسه‌های هیئت امنایی اجرا شده است و می‌توان در سایر مدرسه‌های دولتی و مدرسه‌های غیر انتفاعی نیز موانع مشارکت والدین در ارزشیابی توصیفی را بررسی کرد.



منابع

- بیرامی، مجتبی؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا؛ و کاووسیان، جواد (۱۳۹۵). شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی (مطالعه موردی: مدارس ابتدایی استان البرز). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۶(۱۶)، ۴۲-۷.
- حسن‌زاده پلکویی، شهربانو؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از افت استرس مولد تحصیلی در نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۴)، ۱۵۵-۱۹۰.
- خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان؛ و بهرامی، مسعود (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی-کیفی: مطالعه پدیدارشناسانه. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۴)، ۱۲۱-۱۵۲.
- خوش‌خلق، ایرج؛ و پاشاشریفی، حسن (۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در برخی از مناطق کشور. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۲(۴)، ۱۲۰-۱۳۳.
- سراجی، فرهاد؛ و موسوی خدارحمی، فاطمه‌السادات (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۹(۳۳)، ۱۲۹-۱۵۰.
- 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. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱)، ۵۹-۹۹.
- کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی علویجه، اکرم؛ و فروغی ابری، احمدعلی (۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۳۹)، ۵۳-۶۸.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جويس (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی؛ ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- میرام، شرون بی. (۱۳۹۴). تحقیق کیفی: راهنمایی برای طراحی و اجرا؛ ترجمه نورالله پاشا. تهران: جامعه معاصر.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.

- Birbili, M., & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years, 34*(2), 161-174. doi: 10.1080/09575146.2014.894498
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-83. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education, 78*(2), 179-182.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership, 61*, 12-18.
- Fan, W., Li, N., & Sandoval, J. R. (2018). A reformulated model of barriers to parental involvement in education: comment on Hornby and Lafaele (2011). *Educational Review, 70*(1), 120-127. doi: 10.1080/00131911.2018.1388614.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management, 38*(2), 147-163. doi:10.1080/13632434.2018.1434767.
- Jeynes, W. (2016). A Meta-Analysis: The Relationship Between Parental Involvement and African American School Outcomes. *Journal of Black Studies, 47*(3), 195-216.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277-289.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching & Teacher Education, 36*(0), 101-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do

- parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 495-508.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Mills, C., & Gale, T. (2004). Parent participation in disadvantaged schools: Moving beyond attributions of blame. *Australian Journal of Education*, 48(3), 268-281.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Şad, S. N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 49, 173-196.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14, 27-41.
- Wong, A. K.-Y., Chan, K.-W., & Lai, P.-Y. (2009). Revisiting the relationships of epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 1-19.