



درمیزگرد «ارزشیابی توصیفی» مطرح شد:

ارزشیابی کیفی الحاق شده، نه تلفیق

اشاره

تا چند سال پیش، معلمان دانش آموزان را با آنچه نمی دانستند محک می زدند. در واقع، دانش آموزان نه با دانسته‌ها که با ندانسته‌هایشان ارزشیابی می شدند. تا آن زمان حتی بسیاری، نمره را عامل قدرت معلم و حذف آن را مساوی با حذف ارزشیابی می دانستند. البته این تنها ویژگی استفاده از نمره در ارزشیابی فرایند یاددهی یادگیری نبود. اضطراب و فشار روانی ناشی از امتحان و ترس از نمره در دانش آموزان جنبه آسپ‌زای دیگری از ارزشیابی کمی بود که تأثیرات منفی بسیاری بر جای گذاشت.

اما اکنون چند سالی است تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی به این نتیجه رسیده‌اند که نمره ابزار کاملی برای ارزشیابی و سنجش صحیح فعالیت‌ها و استعدادها دانش آموز نیست و به جای آن باید ارزشیابی کیفی - توصیفی برقرار کرد. از همین رو براساس مصوبه ششصد و هفتاد و نه شورای عالی آموزش و پرورش، گذر از فرهنگ بیست‌گرای و ارزیابی همه عملکردهای دانش آموزان در دستور کار نظام آموزش و پرورش قرار گرفته که از سال ۱۳۸۲ شاهد اجرای آن هستیم.

حال و بعد از گذشت نزدیک به ۹ سال از آغاز اجرای آزمایشی و سپس سراسری این طرح، «رشد مدیریت مدرسه» در میزگردی با حضور چند تن از کارشناسان به موضوعاتی همچون نقش ارزشیابی در فرایند یاددهی یادگیری، تفاوت ارزشیابی کیفی با توصیفی، نحوه رسیدن به اهداف مورد نظر این طرح و فاصله میان آنچه در مدارس اجرا می‌شود تا آنچه باید اجرا شود، پرداخته است.

ارزشیابی کیفی - توصیفی؛ فرصت یا تهدید؟

دکتر محرم آقازاده، عضو شورای تحریریه مجله رشد مدیریت مدرسه، در ابتدای این جلسه با اشاره کوتاهی به تاریخچه طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در آموزش و پرورش کشور گفت: «در تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ و بر اساس مصوبه ششصد و هفتاد و نه شورای عالی آموزش و پرورش، دستورالعملی مبنی بر گذر از فرهنگ بیست‌گرای و دیدن همه عملکردها و فعالیت‌های دانش آموزان صادر شد. این مصوبه به دلیل مضراتی که همواره بر نظام نمره‌گرایی و کمی نسبت داده می‌شد اجرا شد.»

وی ادامه داد: «برخی از کسانی که در حوزه تعلیم و تربیت فعالیت می‌کنند هنوز طرفدار نمره هستند و برخی هم به سمت ارزشیابی کیفی حرکت می‌کنند. حتی برخی نیز معتقدند ممکن است دوباره به فرهنگ بیست‌گرای برگردیم چرا که فرهنگ کیفی‌گرایی چندان مورد استقبال قرار نگرفته است.»

آقازاده گفت: «با وجود اینکه چند سالی است که طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی اجرا می‌شود اما هنوز پاسخ برخی سوال‌های خود درباره این طرح را پیدا نکرده‌ایم. سوالاتی مانند اینکه آیا اصولاً اجرای چنین طرحی خوب بوده است یا خیر؟ و نیز اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی چه فرصت‌ها و تهدیدهایی را ایجاد کرده و یا از بین می‌برد؟»

ارزشیابی، هادی جریان رشد

شاید برای یافتن پاسخ سؤالات، ابتدا باید به نقش ارزشیابی در فرایند یاددهی - یادگیری پرداخت. دکتر رخساره فضلی، مسئول مطالعات و برنامه‌ریزی معاونت آموزش ابتدایی معتقد است، دو مقوله ارزشیابی و فرایند یادگیری و تربیت از هم جدا نیستند، وی از همین رو فرایند تربیت و اهداف آن را در خدمت ارزشیابی توصیف کرد: «آنچه در فضای روان‌شناسی تربیتی بیش از تعریف یادگیری مهم است فرایند تربیت است. در واقع همه فضاهای آموزشی رسمی و غیررسمی، تجهیزات، نیروی انسانی، امکانات، کتاب درسی و ... برای این است که تربیت اتفاق بیفتد. در فرایند تربیت هم کلیدواژه‌های اساسی به نام «هدایت» وجود دارد. به عبارت دیگر باید فرایندی را بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت خود هدایت و مدیریت کنیم تا تربیت اتفاق بیفتد. علاوه بر این، در فرایند هدایت، آموزگار باید گام به گام با یادگیرنده حرکت کند، به او بازخورد دهد و کمک کند تا با استفاده از منابع گوناگون، خود و دانشش را اصلاح کند تا دانش از آن دانش آموز شود. در نهایت می‌توان گفت ارزشیابی یکی از زمینه‌های هدایت جریان رشد یادگیرنده و فرایند تربیت است.»

ارزشیابی کیفی یا ارزشیابی توصیفی؟

از زمانی که موضوع گذر از نمره‌گرایی و ارائه بازخوردی غیر از نمره در آموزش و پرورش کشور مطرح شد، بسیاری بر آن نام «ارزشیابی کیفی» نهادند و برخی نیز «ارزشیابی توصیفی». شاید در نگاه نخست به نظر برسد این دو، یکی باشند اما به گفته دکتر محمد حسنی، معاون پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی هر کدام از مفاهیم «کیفی» و «توصیفی» ناظر به دو بُعد از ابعاد ارزشیابی کیفی - توصیفی است. وی در این باره توضیح داد: «در مفهوم کیفی، ما به ابعاد کیفی یادگیری و ابزارهای کیفی برای بررسی این فرایند توجه داریم. متأسفانه در ارزشیابی کمی، بیشتر بعد سنجش‌پذیر یادگیری مورد توجه است. یعنی یادگیری را که امری بسیار کیفی و پیچیده است به موضوعی سنجش‌پذیر تبدیل می‌کنیم. در صورتی که این فرضیه اکنون مورد قبول نیست و ابعاد کیفی یادگیری امری بسیار مهم‌تر است.»

در ارزشیابی کیفی، از معلم نمی‌خواهیم صرفاً خطاهای دانش‌آموزان را گزارش کند بلکه معتقدیم بیش از خطاها باید به دلایل رخ دادن آن‌ها و کژتابی‌هایی که در فرایند یادگیری پیش می‌آید، توجه کند. البته ارزشیابی کیفی به معنای حذف کامل آزمون‌های کاغذی نیست اما از معلم انتظار می‌رود فراتر از این آزمون‌ها، به کیفیت و چگونگی رخداد کژتابی‌های ذهنی و بدفهمی‌هایی که در فرایند یادگیری رخ می‌دهد نیز بپردازد.»

دکتر حسنی در این باره نیز گفت: «ارزشیابی دارای پتانسیلی است که می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند و این موضوعی بود که معلمان به تجربه آن را می‌دانستند اما تنها بعد انگیزشی ارزشیابی مطرح بود؛ در حالی که اگر ارزشیابی در خدمت یادگیری باشد به جزئی از فرایند یادگیری تبدیل می‌شود. در این نگاه، ارزشیابی در فرایند یادگیری حل می‌شود و دیگر مانند گذشته برجسته نیست به گونه‌ای که فرقی میان ارزشیابی و فرایند یاددهی - یادگیری نیست.»

وی با تأکید بر مفهوم بازخورد در ارزشیابی گفت: «کلید ورود ارزشیابی به فرایند یادگیری مفهوم بازخورد است. اگر بازخوردهای معلم، نقطه‌ای، مقطعی و کمی باشد، مشکلات جدی برای نظام آموزشی به وجود می‌آید. بنابراین وقتی همه بازخوردها شناخته و در فرایند یاددهی - یادگیری مدیریت شوند، ارزشیابی در خدمت فرایند یاددهی یادگیری قرار گرفته و به بهبود یادگیری منجر می‌شود؛ یعنی آنچه که هدف اصلی ماست. با این توصیفات می‌توان گفت مفهوم کیفی ناظر به بررسی ابعاد غیر کمی یادگیری و استفاده از ابزارهای کیفی برای رصد



کردن فرایند یادگیری و مفهوم توصیفی ناظر به نوع و جنس بازخورد است.»

ارزشیابی کیفی، نیازمند بازبینی و اصلاح فرایند

حال که تفاوت میان ابعاد کیفی (توصیفی) و ارزشیابی کیفی (توصیفی) مشخص شد باید به این پرسش پاسخ داد که با توجه به تحولات حوزه روانشناسی تربیتی و روانشناسی آموزشی از یک سو و توانمندی‌های آموزگاران و معلمان مان از سوی دیگر، ارزشیابی کیفی باید به چه سمت و سویی سوق پیدا کند؟ و آیا با بررسی شرایط موجود می‌توان گفت به اهداف مورد نظر خود در حوزه ارزشیابی کیفی رسیده‌ایم یا خیر؟

فضلی در پاسخ به این سؤال گفت: «مقوله ارزشیابی یک مسئله مهم در وادی تعلیم و تربیت است که ضمن تأثیرگذاری روی بقیه مؤلفه‌ها از آن‌ها تأثیر نیز می‌گیرد. طبق آنچه در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی مطرح است، قاعدتاً ترس، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان

اکنون که در حال بازتعریف کتاب‌های درسی هستیم، باید ارزشیابی کیفی توصیفی را با محتوای جدید تلفیق کنیم؛ به گونه‌ای که ارزشیابی کیفی توصیفی در کتاب درسی ادغام و حل شود نه اینکه به آن الصاق شود



دکتر محمدحسینی

آنچه اکنون در حال اجراست واقعا ارزشیابی کیفی نیست بلکه ارزشیابی توصیفی است



دکتر رخساره فاضلی

از امتحان که در یک زمان خاص انجام می‌گیرد، نوعی فشار روانی برایشان ایجاد می‌کند. کاهش این فشار روانی از ابتدا جزء اهداف ارزشیابی کیفی توصیفی بوده است. هدف ما از کاهش فشار روانی، کاهش احساس نگرانی دانش‌آموزان است به طوری که برای یادگیری تلاش کنند و هنگامی که با ابهام مواجه شدند، سرخورده و اگر خطا کردند دچار درماندگی نشوند؛ بلکه با تفکر، مسیر جایگزین را ارزیابی کنند. اینجاست که سطح بهینه برانگیختگی مطرح می‌شود. یعنی نه آنقدر دانش‌آموزان را در حالت رهاشدگی قرار دهیم و نه آنقدر فشار وارد کنیم که احساس کنند تعادل ذهنی ندارند. ارزشیابی کیفی توصیفی این بستر را فراهم کرده و باعث شده همهٔ معلمان، مدیران، کارشناسان بر این باور باشند که دانش‌آموزان باید در کلاس درس احساس امنیت و آرامش کنند.»

اما آیا آنچه در کلاس‌های درس ما اجرامی شود به این مهم دست پیدا کرده‌اند و می‌توان آن را در مسیر اهداف دانست؟ فضلی معتقد است آنچه اکنون در کلاس‌ها اجرامی شود ارزشیابی توصیفی است و نه کیفی. «آنچه اکنون در حال اجراست واقعا ارزشیابی کیفی نیست بلکه ارزشیابی توصیفی است. البته تحقیقات متعددی انجام شده که نشان می‌دهد تا حد زیادی استرس و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان کاهش یافته و نگاه از نمره‌گرایی محض خارج شده است. اما اکنون وقت آن رسیده که با توجه به برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش، این موضوع نیز بازبینی شود و سطح برانگیختگی بهینه، مورد توجه قرار گیرد.»

«اکنون باید یک گام پیش برویم و ارزشیابی کیفی به معنای سنجش مؤلفه‌های کیفیت یادگیری را مد نظر قرار دهیم.»

ارزشیابی کیفی یا تغییر مقیاس‌ها؟

دکتر آمنه احمدی، مدرس تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان نیز دربارهٔ اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس، نظری مشابه نظر فضلی داشت. وی نیز معتقد است با وجود پذیرفته شدن این طرح از سوی آموزگاران، هنوز شاهد اجرای کامل آن نیستیم؛ «معلمان در مقابل طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی مقاومت کمتری داشتند؛ چرا که احساس کردند با استفاده از این نوع ارزشیابی می‌توانند به بخشی از مسئله‌های خود پاسخ دهند. اما با وجود پذیرش از سوی معلمان، اساساً چیزی به اسم ارزشیابی کیفی اجرا نشده و آنچه اجرا شده تغییر مقیاس‌هاست. در واقع ما مقیاس‌ها را از مقیاس‌های عددی به مقیاس‌های کیفی تبدیل کرده‌ایم و چیزی جز این تعویض، اتفاق نیفتاده است. البته این موضوع هم یک گام مثبت است اما باید آن را ادامه داد و بقیهٔ ظرفیت‌ها را در سیستم اجرا کرد.»

وی هم‌چنین به آسیب‌های دیگری در اجرای فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی اشاره کرد و تغییر در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی را پیش‌نیاز اجرای چنین طرحی دانست: «شاه‌کلید کاهش آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی، تغییر در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی است. ما رویکرد ارزشیابی کیفی را وارد سیستم آموزشی خود کرده‌ایم بدون اینکه رویکرد برنامهٔ درسی، سازماندهی محتوا و روش‌های آموزشی خود را تغییر دهیم. در واقع اکنون ارزشیابی کیفی، لباسی از جنس ارزشیابی کمی دارد، بنابراین کارکردها و تأثیراتش کاهش پیدا می‌کند. در چنین سیستمی معلم و یادگیرنده با دشواری روبه‌رو می‌شوند و گریزی از بازتعریف ارزشیابی کیفی باقی نمی‌ماند.»

احمدی جهت‌گیری‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی را هم در تضاد با ارزشیابی کیفی دانست. علاوه بر آن، به اعتقاد وی جهت‌گیری‌های رفتاری در فرایند برنامه‌ریزی درسی غلبه پیدا کرده‌اند و در چنین شرایطی نمی‌توان انتظار داشت ارزشیابی کیفی - توصیفی به‌طور کامل اجرا شود. او می‌گوید: «وقتی جهت‌گیری‌های عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی نه متفاوت که متضادند و جهت‌گیری‌های رفتاری در فرایند برنامه‌ریزی درسی غلبه دارند، نمی‌توان گفت که با تفاوت رویکرد ارزشیابی با سایر عناصر برنامهٔ درسی روبه‌رو هستیم بلکه با تضاد آن‌ها سر و کار داریم. از این رو حتی اگر بپذیریم که معلمان، خوب آموزش دیده‌اند و همهٔ دست‌اندرکاران به این امر باور دارند، تضاد و تعارضی که این دو جهت‌گیری با هم دارند، عملاً امکان تحقق چنین مقوله‌ای را در سیستم آموزشی فراهم نمی‌کند.»

وی در ادامه گفت: «حاصل این مسئله این است که علیرغم گذشت چندسال از اجرای این طرح، نشانه‌ای از ورود این مقوله در فرایند طراحی و سازماندهی کتاب درسی نمی‌بینیم. یعنی کتاب‌های درسی با همان شکل، قاعده و قالبی تولید می‌شوند که پیش از اجرای طرح طراحی می‌شدند. انتظاری هم که از معلم داریم همان انتظارات پیشین است درحالی که در ارزشیابی کیفی، معلم باید اجازهٔ ایجاد انعطاف داشته باشد. در غیر این صورت، اگر همهٔ مصوبات و تمام شرایط هم محیا باشد باز هم معلم قادر به اجرای طرح نیست؛ چرا که آنچه ما از او انتظار داریم آموزش صفحه به صفحهٔ کتاب درسی بدون هیچ تغییر و تبدیلی است.»

ارزشیابی کیفی سنجاق شده!

حسینی، معاون پژوهش‌کدهٔ برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی نیز معتقد است، ارزشیابی کیفی توصیفی هنوز با کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی تلفیق نشده است: «یکی از مشکلات ما خطی بودن فرایند برنامه‌ریزی درسی است، به طوری که ارزشیابی و

هدف‌گذاری از هم جدا هستند. برنامه‌ریزان درسی ما، ارزشیابی کیفی توصیفی را به برنامه درسی سنجاق می‌کنند نه تلفیق. در واقع کتاب‌های درسی هنوز نتوانسته‌اند ارزشیابی کیفی را در خود حل کنند و تنها در مقدمه کتاب‌ها به استفاده از ارزشیابی کیفی توصیه شده است، در حالی که باید این نوع ارزشیابی با فرایند یاددهی یادگیری تلفیق شود.»

دکتر آقازاده نیز با تأیید خطی بودن برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش گفت: «فرایند کار در حوزه برنامه‌ریزی درسی خطی است یعنی عناصر برنامه‌ریزی درسی را از هم جدا می‌دانیم. در حالی که عناصر برنامه‌ریزی درسی ارتباطات چندگانه دارند و از هر سو یکدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین یکی از اشکالات اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی نقطه‌ای در نظر گرفتن مولفه‌ها و عناصر برنامه‌ریزی درسی است.»

رفاقت به جای رقابت

اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی باعث ایجاد تغییراتی در سطح کلاس و مدرسه می‌شود که آن را از مدارس دیگر متمایز می‌کند. با دیدن نشانه‌های این تغییرات می‌توان نتیجه گرفت که آیا این نوع ارزشیابی به خوبی در مدرسه اجرا می‌شود یا خیر.

محمد حسنی بیشتر این نشانه‌ها را کیفی دانست و گفت: «یکی از ویژگی‌های مدارس که ارزشیابی کیفی - توصیفی در آن به خوبی اجرا می‌شود این است که در این مدارس کیش رفاقتی حاکم است و نه رقابتی. یعنی محیط یادگیری، محیطی حمایت‌کننده و همیارانه است و رقابت به عنوان نقش یا رویکرد اساسی مطرح نیست. دومین ویژگی که باید در مدارس با ارزشیابی کیفی نمود داشته باشد، جو اخلاقی حاکم بر آن است. روابط ناپسندی که مبتنی بر اصول احترام متقابل و کرامت انسانی نباشد بسیار مشکل‌ساز است و هیچ اقدام آموزشی و ارزشیابی نباید منجر به خدشه به کرامت دانش‌آموزان شود. به نظر من حتی اگر ارزشیابی توصیفی هیچ تأثیری در بهبود یادگیری دانش‌آموزان نداشته باشد، باید فضای یادگیری را اخلاقی کند.

چنین مدرسه‌ای دارای محور است نه خط‌محور. وقتی به داشته‌ها (هر چند اندک) و انگیزه‌های درونی بها می‌دهیم؛ دانش‌آموزان علاقه‌مند می‌شوند.»

احمدی نیز برای مدرسه‌ای که در آن ارزشیابی کیفی مطرح است ویژگی‌هایی از جمله یادگیری در سطوح بالا را برشمرد و گفت: «یکی از شاخص‌هایی که به وضوح می‌توان در این مدارس دید، یادگیری در سطوح بالاست. علاوه بر این، دانش‌آموزان در این مدارس و کلاس‌ها قدرت تولید و عرضه اطلاعات جدید را دارند. سومین ویژگی که می‌توان به آن اشاره کرد گره خوردن زندگی و یادگیری با یکدیگر است. یعنی واقعیت‌هایی از

زندگی با موقعیت‌هایی از یادگیری با هم پیوند می‌خورند. رشد مداوم حرفه‌ای مجموعه مدرسه، ویژگی دیگر این مدارس است. یعنی امکان ندارد ارزشیابی کیفی وارد مدرسه‌ای شود و توسعه حرفه‌ای مداوم بر اساس درخواست و انتظار خود مجموعه اتفاق نیفتد.»

راه کارهای زود بازده

از منظر شرکت‌کنندگان در این میزگرد، فارغ از مسائل بنیادی و اساسی، راهبردهای زودبازدهی وجود دارند که می‌توانند برای اجرای بهتر ارزشیابی کیفی - توصیفی راهگشا باشند. بالا بردن سطوح هدف‌های یادگیری توسط معلمان یکی از این راهکارها بود که توسط دکتر احمدی پیشنهاد شد: «بهتر است معلمان برای بخشی که برای آموزش تسلط علمی بیشتری دارند، سطوح هدف‌های یادگیری را بالا ببرند. یعنی به جای اینکه از دانش‌آموزان بخواهند اطلاعات را صرفاً بازیابی یا بازشناسی کنند، اهداف را به سطحی برسانند که دانش‌آموز بتواند اطلاعات را به موقعیت جدید انتقال دهد.

هنگامی که اطلاعات به موقعیت جدید انتقال پیدا کند، دیگر روش‌های رایج در ارزشیابی پاسخگو نخواهد بود. به همین دلیل معلم نیازمند استفاده از روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی کیفی خواهد شد.»

دکتر حسنی نیز اقناع کارگزاران و والدین در فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی و نیز بازآموزی مدرسان را از راهکارهای زودبازده در اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی دانست. وی گفت: «مهم‌ترین کار این است که به صورت همه‌جانبه از ظرفیت‌های نظام آموزشی مان برای قانع کردن کارگزاران در سطح مدرسه و نیز والدین استفاده کنیم. ما با روش درستی ارزشیابی کیفی -توصیفی را اطلاع‌رسانی نکرده‌ایم، از همین رو والدین هنوز مطالبه‌کننده این نوع ارزشیابی نیستند بلکه مطالبه‌کننده نمره‌اند؛ چون هنوز نمی‌دانند منطق این نوع ارزشیابی چیست. علاوه بر این باید برای معلمان و مدرسان، دوره‌های بازآموزی برگزار کرد. چرا که بیشترین بدفهمی‌ها را مدرسان میانی ایجاد کرده‌اند.»

به اعتقاد وی در نظر گرفتن ارزشیابی کیفی - توصیفی در کتاب‌های درسی نکته مهم دیگری است که برای اجرای کامل این نوع ارزشیابی به آن نیازمندیم: «کنون که در حال بازتعریف کتاب‌های درسی هستیم، باید ارزشیابی کیفی توصیفی را با محتوای جدید تلفیق کنیم؛ به گونه‌ای که ارزشیابی کیفی توصیفی در کتاب درسی ادغام و حل شود نه اینکه به آن الصاق شود. در این حالت است که ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس بروز و ظهور پیدا می‌کند، فرایند یاددهی یادگیری نیز به دنبال آن تغییر می‌یابد و آثار ارزشمندی مثل بالا رفتن سطح انتظار از یادگیرنده نیز تحقق خواهد یافت.»

فرایند کار در حوزه برنامه‌ریزی درسی خطی است یعنی عناصر برنامه‌ریزی درسی را از هم جدا می‌دانیم. در حالی که عناصر برنامه‌ریزی درسی ارتباطات چندگانه دارند و از هر سو یکدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند



دکتر محرم آقازاده

شاه کلید کاهش آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی، تغییر در حوزه برنامه‌ریزی درسی است. ما رویکرد ارزشیابی کیفی را وارد سیستم آموزشی خود کرده‌ایم بدون اینکه رویکرد برنامه‌ریزی درسی، سازماندهی محتوا و روش‌های آموزشی خود را تغییر دهیم



دکتر آمنه احمدی