

مالیات فردی



داتا پردازش پردازش
سازمان پژوهش و تحقیق
فرهنگ رسانی ایرانی

رشد

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان

کارشناسان آموزش و پژوهش و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
دوره پانزدهم - فروردین ۱۳۹۸ - شماره پنجم - ۱۱۷ - ۴۸ صفحه - ۱۳۰۰۰ ریال

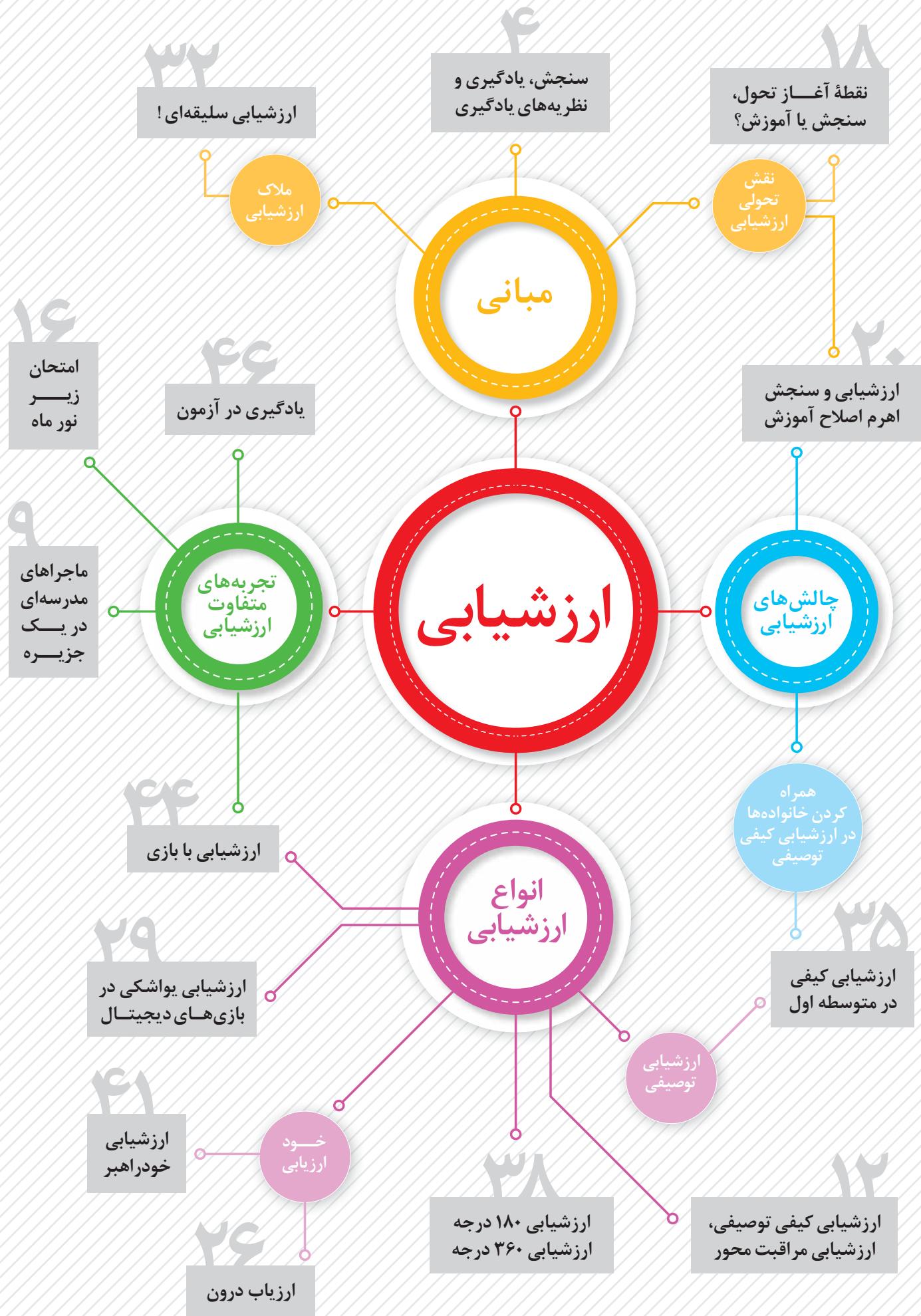


سنگش، یادگیری و
نظریه‌های یادگیری

ارزشیابی و سنگش:
اهم اصلاح آموزش

ارزیابی یواشکی در
بازی‌های دیجیتال

ارزشیابی



بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ

رشد مالیه‌فاردا

دوره پانزدهم / شماره بی دری ۱۱۷ / فروردین ۱۳۹۸
ماهیت آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی سرای معلمان
کارشناسان آموزش و پژوهش و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

وزارت آموزش و پژوهش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

بادداشت **تسربیر** امتحان برای یادگیری یا ... !!! / محمد عطارات ۲



سنخش، یادگیری و نظریه‌های یادگیری / طاهره رستگار ۴
ارزشیابی کیفی توصیفی: ارزشیابی مراقبت محور / محمد حسنی ۱۲
نقشه آغاز تحول / محمود مهرمحمدی ۱۸
ارزشیابی و سنخش: اهرم اصلاح آموزش / ابراهیم طلایی ۲۰
«ارزیاب درون» / زهرا جلیلی ۲۶
ارزیابی یواشکی در بازی‌های دیجیتال / محمدممین اسپروز ۲۹
ارزشیابی ۱۸۰ درجه؛ ارزشیابی ۳۶۰ درجه / سمیه لیاقت ۳۸
ارزشیابی خود راهبر / محمدرضا حشمتی ۴۱



ماجراهای مدرسه‌ای در یک جزیره / هیوا علیزاده ۹
امتحان زیر نور ماه / سیدرضا میرقاسمی ۱۶
ارزشیابی سلیقه‌ای! / فرزانه نوراللهی ۳۲
ارزشیابی کیفی در متوسطه اول / علی فهیمنیا ۳۵
ارزشیابی با بازی / مرضیه حکمتی، فاطمه معارف ۴۴
یادگیری در آزمون / علی فهیمنیا ۴۶



طنـز ارزشیابی در شعر فارسی / رویا صدر ۲۴



مدیر مسئول: محمد ناصری
شورای سردبیری: محمد عطاران
سیده فاطمه شبیری
شورای برنامه ریزی و کارشناسی:
شیما ملک
زینب گلزاری
علیرضا منسوب بصیری
مدیر داخلي: بهنام پورمحمدی
پراستار: افسانه حجتی سیامک زاد
طراح گرافیک: عبدالحید سیامک زاد
عکس روی جلد: اعظم لاریجانی
نشانی پستی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی: بهنام پورمحمدی ۱۵۸۷۵۶۵۸۵
تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۲۱۱۶۱-۹
صندوق پستی امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۲۰۸
تصویر پستی: ۱۵۸۷۵۳۳۱
چاپ و توزیع: شرکت افست
شمارگان: ۱۴۰۰۰ نسخه
www.roshdmag.ir: وبگاه
Email:farda@roshdmag.ir: پیام‌نگار



نویسنده‌گان و مترجمان محترم

- این مجله متعلق به شمام است. تحریه‌های ناب، ایده‌ها و حاصل پژوهش‌های خویش را در اختیار دفتر مجله قرار دهید تا با انعکاس آن‌ها در مجله، علاقه‌مندان به این حوزه در تجارب شما شریک شوند. از شما عزیزان تقاضا داریم:
- مقاله‌هایی را که می‌فرستید، با موضوع مجله مرتبط باشدو در جای دیگری چاپ نشده باشد.
 - مقالات، حاوی مطالب کلی و گرددآوری شده نباشد.
 - مقاله ترجیم شده با متن اصلی مخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید فرمایید.
 - نثر مقاله، روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی، دقت لازم را مبدول فرمایید.
 - در نکارش مقاله از منابع و مأخذ معتبر استفاده کنید و در پایان آن، فهرست منابع را بیاورید.



امتحان برای یادگیری

!!!... دا

ارزشیابی آموزشی را انجام داد. به نظر می‌رسد که برخی از معلمان، مدیران و برنامه‌ریزان، در قالب امتحان اهداف دیگری را از ارزشیابی آموزشی دنبال می‌کنند. برخی از معلمان یا مدارس در امتحان و آزمون، حذف افراد را دنبال می‌کنند و از ابتدای سال تحصیلی به دانشآموزان می‌گویند که اگر نمره‌ای کمتر از نمره مدنظر ما بیاورید، آخر سال از مدرسه اخراج می‌شوید. در این مدارس، ارزشیابی آموزشی چوبی است که از آن برای تهدید و تنبیه استفاده می‌شود. به خاطر می‌آورم که یکی از استادان ریاضی دانشگاهی که در آن جاندربیس می‌کردم، در هر قسم نود درصد دانشجویان را می‌انداخت. فارغ از اینکه تعداد دانشجویان یا قابلیت‌های آن‌ها چقدر بود، این میزانی بود که او در هر قسم مراجعات می‌کرد؛ گویی امتحان برای اثبات

امتحان و آزمون به اشکال مختلف آن، جزو جدایی‌ناپذیر نظام آموزشی رسمی ماست. امتحان معمولاً با چند هدف انجام می‌گیرد؛ هدف از امتحان می‌تواند تعیین نقاط ضعف و قوت دانشآموز باشد یا اهمیت مباحث درسی را به دانشآموز نشان دهد یا مشخص کننده ارتقای دانشآموزان و گذر آن‌ها از مرحله‌های به مرحله دیگر باشد یا اینکه دانشآموز را به مطالعه ترغیب کند. امتحان به صور مختلف صورت می‌گیرد؛ از حیث شکل می‌تواند چندگزینه‌ای، تشریحی، عملی و ... باشد. از حیث زمان می‌توان آن را به نهایی یا میانی تقسیم کرد. همچنین، می‌تواند حالت گروهی یا انفرادی داشته باشد. امتحان یکی از اشکال ارزشیابی آموزشی است و برای ارزشیابی آموزشی و مشخص کردن میزان نیل به اهداف یک درس یا برنامه درسی، می‌توان

درس به دو صورت انجام می‌شده؛ چهل درصد به صورت امتحان نهایی و شصت درصد به صورت انجام دادن تکالیف، که در آن دانشجویان باید یک تحقیق کوچک انجام می‌دادند. برای امتحان نهایی از هر فصل، متناسب با تمام مباحثی که تدریس کرده بودم، یک سؤال امتحان ارائه می‌کردم که عمدتاً به صورت مسئله بود و سپس از آن‌ها می‌خواستم که در گروه‌های سه نفره، پاسخ سؤال را دریابند و سپس آن را در کلاس ارائه کنند. وقتی که دانشجویان اولین تکلیف خود را انجام دادند، من آن را خواندم و سپس از آن‌ها خواستم که جلسه‌ای به صورت انفرادی با من داشته باشند. در این جلسات، من ایراد تکلیف را به آن‌ها می‌گفتم و سپس از آن‌ها می‌خواستم باز دیگر تکلیف خود را اصلاح کنند و به من بدهند. آن‌ترم بهترین ترمی بود که تدریس کردم؛ چون هدف من این بود که دانشجویان یاد بگیرند فرصتی که به آن‌ها می‌دادم، علاوه بر اینکه امکان رسیدن به هدف من و درس را فراهم می‌کرد، باعث می‌شد که آنان درس را بدون اضطراب بگذرانند و این البته، ناشی از تعییری بود که من از ارزشیابی داشتم، آن را در خدمت یادگیری می‌دانستم و هدف دیگری ورای یادگیری برای آن فرض نگردد بودم. در این شماره، ارزشیابی را بررسی کرده‌ایم و علاوه بر مرور تجربه‌های بومی، گزارش‌های جهانی از آن فراهم آورده‌ایم که می‌خوانید. لازم به ذکر است به دلیل اهمیت مبحث ارزشیابی و نیز حجم مطالب، ادامه این موضوع را در شماره آینده مجله پی می‌گیریم.

* پی‌نوشت

۱. نشریه نسیم بیداری، سال دهم، شماره ۸۸، بهمن ۹۷
مصاحبه با دکتر اکبر اعتماد.

اقتدار و اتوریته یا عقده‌گشایی استاد انجام می‌گرفت. دکتر اکبر اعتماد، اولین رئیس سازمان انرژی اتمی، در نقد روش دکتر مجتبهدی رئیس دبیرستان معروف البرز در تهران می‌گوید: «مجتبهدی آدم عجیب و غریبی بود. بینش من همیشه در آموزش این است که اگر یک مدرسه یا دانشگاه خوبی مثل همان مدرسه متوسطه البرز هست، که بسیار خوب و بهترین در ایران بود، نباید به خودش اجازه بدهد که دانشجویان ره شوند. وظیفه‌اش این است که به همه دانشجویان این امکان را بدهد که قبول شوند. مجتبهدی خیلی برعکس این فکر می‌کرد. یک بار جلسه‌ای داشتیم و می‌خواست دانشگاه شریف را تأسیس کند. از من و عده‌ای خواست که با او هم‌فکری کنیم. جلسه تشکیل دادیم. مجتبهدی یک دفعه گفت که می‌خواهم سال اول چند هزار دانشجو بگیرم. در جلسه گفتیم که بررسی و تحقیق کرده‌ایم و حداقل دانشجویانی که می‌توانید بگیرید ۸۰۰ نفر است. از این بیشتر دیگر معنی ندارد ... گفت که می‌خواهم چهار هزار نفر بگیرم؛ سال اول ۴۰ درصد و سال دوم ۳۰ درصد دیگر را رد کنم و در آخر به رقم شما می‌رسد.

این فلسفه رئیس دانشگاه بود که بدترین فلسفه است. برعکس، رئیس دانشگاه باید بگوید که برنامه‌ای می‌ریزم یا فعالیتی می‌کنم که این‌ها همه قبول شوند. ناراحت شدمیم و خلاصه گفتیم که نمی‌شود. در جلسه او را مجبور کردیم که فکرش را کنار بگذارد و همان ۸۰۰ نفر را بگیرد.»^۱

اولین ترمی که در دانشگاه مالایا در مالزی تدریس می‌کردم، درس روش تحقیق را به من محول کردند. تعداد دانشجویان زیاد بود و اولین بار بود که با مفهوم تحقیق و روش‌های آن مواجه می‌شدند. ارزشیابی

سنجهش، یادگیری و نظریه‌های یادگیری

ترجمه و تألیف: طاهره رستگار
کارشناس و پژوهشگر حوزه ارزشیابی

استفاده از زبان فارسی بسنجد و پرورش دهد. ابتدا به مثال‌ها توجه کنید و سپس ببینید که در هر شیوه سنجش، معلم از کدام روش یادگیری و سنجش استفاده کرده است.

هدف این مقاله بررسی و مقایسه رویکردهای سه نظریه رفتارگرایی، ساختن‌گرایی و ساختن‌گرایی اجتماعی در امر آموزش و سنجش دانش‌آموزان است. از آنجا که تفاوت این رویکردها در عمل چندان شفاف نیست، معلم به راحتی نمی‌تواند تشخیص دهد که به واقع از کدام یک پیروی می‌کند و بسیاری از اوقات این رویکردها در یکدیگر تلفیق می‌شوند.

در ابتدا به مثال‌های زیر توجه کنید. در ادامه مقاله از این مثال‌ها در ارائه رویکردهای سه‌گانه فوق استفاده خواهیم کرد. این مثال‌ها وضعیت کلاس معلمی را روایت می‌کنند که به تازگی دانش‌آموزی به آن اضافه شده که به راحتی به زبان فارسی صحبت می‌کند اما فارسی زبان دوم اوست.

معلم قصد دارد میزان تسلط و دانش این دانش‌آموز را در

مثال ۱

دانش‌آموز به تنها‌ی در اتفاقی نشسته و قرار است در مدت زمانی کوتاه به مجموعه‌ای از پرسش‌ها پاسخ دهد. او نمی‌تواند از هیچ منبعی استفاده کند و یا از دانش‌آموزان دیگر در مواردی مثل تعیین بخش‌های مختلف یک جمله کمک بگیرد. باید برای اسامی صفت بگذارد، به جا نقطه‌گذاری کند، دیکته کلمه‌ها را درست کند، حیوان یا مکان مورد علاقه‌اش را توصیف کند و مقدمه‌ای برای یک داستان بنویسد. معلم براساس یک بارمبنده



تلنگرهای ارزشیابی

وقتی که بازخورد در قالب جمله‌های «بیشتر تلاش کن»، «حوالست را جمع کن»، «دققت کن» و یا «بد نبود» و موارد مشابه، داده می‌شود، فقط این پیام را به دانش‌آموز منتقل می‌کند که: «توانستی آن‌طور که معلم می‌خواست، عمل کن» یا «از اول هم می‌دانستم که هرچه بخوانم، باز هم معلم راضی نیست». بدینه است که این شیوه بازخورد نمی‌تواند رغبت یادگیری را در دانش‌آموز افزایش دهد و به او کمک کند تا خود، فرایند یادگیری‌اش را کنترل کند.

منبع تمام تلنگرهای کتاب ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر
تألیف: سوزان بروکهارت
ترجمه: طاهره رستکار

براساس نظریه ساختن‌گرایانه اجتماعی، وظیفه معلم ساخت فضایی است که در آن، تفکر تحریک گردد و در تکالیف معتبر به کار گرفته شود، اما در کارگروهی راحت‌تر انجام می‌شود. بدینه است باید به دنبال فعالیت‌هایی بود که بالاتر از توان فرد به تنها‌ی است ولی حتماً به کمک معلم و ترجیحاً هم‌کلاسی‌ها امکان‌پذیر است

ارزیابی کند و نمره بدهد. در گفت‌و‌گویی که معلم با دانش‌آموز دارد، مراحل بعدی آموزش برای معلم روشن می‌شود. او سعی می‌کند با گفت‌و‌گو با دانش‌آموز مسیر یادگیری را برایش روشن سازد و به او می‌گوید که در چه مواردی پیشرفت داشته و در چه مواردی لازم است بیشتر تلاش کند.

مثال ۳

معلم متوجه این موضوع هست که یکی از هدف‌های اصلی اش، پرورش توان نوشتمن و به عبارتی، نویسنده کردن دانش‌آموزان است. او فضای کلاسیش را به یک کارگاه آموزش نویسنده‌گی تبدیل می‌کند.

معلم و دستیارش، همچون دانش‌آموز تازه‌وارد، و سایر دانش‌آموزان به عنوان شرکت‌کنندگان کارگاه شروع به نوشتن یک داستان برای کودکان در سنین مختلف می‌کنند. حضور معلم یا نویسنده‌گان حرفا‌های در گروه‌ها، محركی برای تفکر و برنامه‌ریزی کار است. در عمل، همه افراد گروه، از ناشی‌ترین تا حرفا‌های ترین آن‌ها، هدف خویش را مشخص و برای خود وظیفه‌ای تعیین می‌کنند که چالش‌برانگیز باشد اما بتوانند با استفاده از مهارت‌ها و دانش همه افراد گروه، از عهده انجام‌دادنش برآینند. به این ترتیب،

هدفی دست یافتنی در جلوی روی همه قرار می‌گیرد، نه شکافی که باید پر شود یا مفهومی که باید آموخته شود. این هدف با این دید وسیع، هدف مشترک همه افراد گروه می‌شود تا برای نویسنده شدن تلاش کنند. در روند این کار گروهی، به جای اینکه به هر فرد گفته شود که چه کند تا کارش بهتر

معین، برگه دانش‌آموز را تصحیح می‌کند تا نقاط ضعف و فوتش را تعیین کند و عملکرد او را در مقایسه با سایر دانش‌آموزان بسنجد. سپس او را در گروه هم‌سطحش قرار می‌دهد و تکالیفی اضافی به وی می‌دهد تا روی آن‌ها کار کند و نقاط ضعف را برطرف سازد. هنگامی که این نقاط ضعف برطرف شدند، معلم دانش‌آموز را تشویق می‌کند و در مجموعه‌ی دیگری از مهارت‌های زبان‌آموزی با او کار می‌کند. یادگیری و به خاطرسپاری و تمرین مستمر از ویژگی‌های این رویکرد یادگیری است.

مثال ۲

علم در بخشی از برنامه درسی خود قصد دارد روی مفهوم «طبقه‌بندی» در ادبیات کار کند با این هدف، ابتدا داستانی در کلاس خوانده می‌شود. در ادامه معلم دانش‌آموز را تشویق می‌کند تا خودشان یک داستان بنویسند. عنوان این داستان را «در جست‌وجوی گج» انتخاب می‌کند. شیوه کار این است که دانش‌آموزان در کلاس درباره ویژگی‌هایی که داستان خوانده شده را فوق العاده کرده است، گفت‌و‌گو می‌کنند (ساختار، طرح، شخصیت‌ها، استفاده از زبان در ایجاد هیجان و اضطراب در داستان و ...). در ادامه کار، آنان ابتدا تمام مفاهیم کلیدی داستان را استخراج می‌کنند و از آنچه آموخته‌اند، در نوشنی داستان خود کمک می‌گیرند. آنان چارچوبی مفهومی برای داستانشان طراحی می‌کنند.

در آغاز کار به صورت انفرادی پیش می‌روند و سپس، چرکنیس کار را با معلم مرور می‌کنند. در گفت‌و‌گو در گروه، دانش‌آموزان از معیارهای یک کار خوب که قبل از هم‌کلاسی‌ها تنظیم کرده‌اند، بهره می‌برند. سپس، با استفاده از بازخورد هایی که از معلم و هم‌کلاسی‌ها می‌گیرند، کارشان را اصلاح می‌کنند. معلم همه دانش‌آموزان را زیر نظر دارد. وی متوجه می‌شود که کار دانش‌آموز تازه‌وارد در مواردی لازم است اصلاح شود. این دانش‌آموز در نوشنی به زبان فارسی بیش از صحبت کردن مهارت دارد ولی لازم است دایره لغاتش وسیع تر شود. علاوه بر این، در استفاده از افعال در زمان‌های مختلف هم مشکل دارد که در این مورد نیازمند تمرین است. به نظر معلم، احتمالاً در زبان مادری او، کاربرد «زمان» در افعال با زبان فارسی تفاوتی اساسی وجود دارد. معلم این موارد را به خاطر می‌سپارد تا در فعالیت‌های بعدی هم مراقب آن‌ها باشد. او برای این دانش‌آموز فرصت‌هایی فراهم می‌کند تا در گفت‌و‌گویی کلاسی شرکت کند و به این ترتیب، به تدریج بر دایرة لغاتش می‌افزاید. در مورد مشکل زمان‌بندی، معلم از وی می‌خواهد که جمله‌های عنوانی را روی کارت‌های کوچک و مجزا بنویسد و سپس آن‌ها را طوری جداجدا قیچی کند که هر وقت خواست بتواند این کارت‌ها را در هر جای میزش که مایل است، بگذارد و بالاخره از ترتیب آن‌ها و محل قرار گرفتنشان در جمله مطمئن شود. معلم از دانش‌آموز می‌خواهد هر وقت که کارش تمام شد، خودش را

در یک مدرسه واقعی بود.
در عمل ممکن است معلم رویکردها را در یکدیگر تلفیق کند؛ برای مثال، دیدگاهها و لفاظی‌های رویکرد ساختن‌گرایانه در رویکرد رفتاری نمود پیدا کند و مزبین رویکرد ساختن‌گرایی و ساختن‌گرایی اجتماعی نامعلوم شود. این شیوه کار ممکن است مفید باشد؛ چون معلمان معمولاً به دلایلی ایده‌های خوب هر کدام را انتخاب می‌کنند.

هر کدام از این نظریه‌ها به دلیل لزوم پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها که «یادگیری یعنی چه»، «چگونه اتفاق می‌افتد» و «محصول یادگیری چگونه ساخته می‌شود؟» شکل گرفته‌اند و براساس همین پرسش‌هاست که تفاوت‌های نظری این رویکردها آشکار می‌شوند؛ اگر چه ممکن است در مورد چگونگی اجرا و شیوه عملکرد هر کدام در کلاس از بُعد آموزش و سنجش پیشنهادی ندهند.

ایده‌های کلیدی این سه نظریه یادگیری را در زیر خلاصه می‌کنیم.

نظریه رفتار‌گرایی

این نظریه، یادگیری را پاسخ شرطی به محرك خارجی و محیط یادگیری را مهم‌ترین عامل در یادگیری می‌داند. براساس این نظریه، پاداش و تنبیه و یا حداقل پاداش‌های موضوعی، محركی سیار قوی برای رفتار یادگیرنده است. تحسین و تشویق یکی از این پاداش‌های است. این نظریه، یادگیری یک کل را، به هم چسبانیدن قطعات خرد می‌داند. هر قطعه ابتدا کاملاً تمرین و تقویت می‌شود و سپس بک کل بر اساس به هم پیوستن این قطعات شکل می‌گیرد. در این نظریه، مفاهیمی مثل فکر، ضمیر و هوش جایی ندارند. «هیچ روحی در این ماشین وجود ندارد.»

این نظریه فقط به رفتارهای قابل مشاهده علاقه‌مند است و آن‌ها را برای یادگیری کافی می‌داند. یادگیری را جمع‌آوری و ذخیره مهارت‌ها و به‌حاطر سپردن حقایق در یک زمینه خاص تعریف می‌کند. معلم نقش مربی را دارد که دانش‌آموزان را برای پاسخ‌گویی سریع و درست به هر پرسشی آماده می‌کند. بر اساس این نظریه، بازخورد مثبت به صورت ستایش‌های نامشخص و تصحیح اشتباهات عمل می‌کنند. این نظریه بیان می‌کند که بهترین یادگیری در گروه‌های همگن و یا به صورت انفرادی و براساس یک برنامه متمایز برای سطوح مختلف دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. مثالی از این یادگیری، یادگیری کار با رایانه به صورت پلکانی و مرحله به مرحله است.

معمولًا امتحان‌های رسمی و سنتی که در مدارس برگزار می‌شود، از چنین رویکرده‌ی پیروی می‌کنند و عملکردها را به «درست» و «نادرست» و یا «ضعیف» و «قوی» تعبیر می‌کنند و اصلاح کار را به صورت اصلاح موارد غلط و ضعیف می‌دانند (مثال ۱ را ببینید).

شود، خود فرد سعی می‌کند از دانش، مهارت و نظر سایر افراد گروه بیاموزد و کار خود را بهبود بخشد. طی این کار گروهی، هر فرد یا یاد می‌دهد و یا یاد می‌گیرد. برای مثال، زمانی که معلم قصد دارد برای نوجوانان داستان بنویسد، باید با اصطلاحات عامیانه آنان که وی با آن‌ها آشنایی ندارد، آشنا شود. در این زمان، او در نقش دانش‌آموز، و دانش‌آموز در

در عمل ممکن است معلم رویکردها را در این راستا در می‌گیرد. برای مثال، دیدگاه‌ها و لفاظی‌های رویکرد ساختن‌گرایانه در رویکرد رفتاری نمود بین رویکرد ساختن‌گرایی و ساختن‌گرایی اجتماعی نامعلوم شود. این شیوه کار ممکن است همان معیارهایی باشند که در مثال ۱ و ۲ نویسنده‌گان حرفه‌ای آن‌ها را ارائه داده‌اند. در این شیوه عمل در فرایند دینامیکی کار، دانش‌آموزان ممکن است معیارهای یادگیری را هم پیشنهاد دهند که در گروه استفاده قرار شود.

دانش‌آموز تازه وارد اگر چه در ابتدای کار نقش جانبی داشت، به تدریج با مشاهده کار دیگران و یادگیری از آنان به عنوان یک عضو فعال گروه در می‌آید. در این روند کار، سنجش به صورت یک جریان جاری است و طی آن همه سنجیده می‌شوند. معلم ارزیاب نیست و هدف عمدۀ تأکید بر بهبود یک عملکرد خاص و تولید محصولی کیفی است و دستورالعمل‌های کلی به ندرت بیان می‌شوند بلکه توان دانش‌آموز در استفاده از منابع، مواد، فناوری، افراد، زبان و ایده‌ها در مواجهه با یک مسئله و شیوه برخورد با آن ارزیابی می‌شود. معلم در نقش یک فرد با تجربه در کنار گروه‌ها قرار می‌گیرد و در موقع لازم آن‌ها را راهنمایی می‌کند. بهترین روش ثبت و انتقال پیامدهای یادگیری (درست مثل کارهای هنری دانش‌آموزان) از طریق ارائه و نمایش بهترین قطعه تولیدی هر دانش‌آموز است.

فرایند آموزش و سنجش در سه مدلی که ارائه شد، تفاوت‌های اساسی دارند اما درون هر مدل بین شیوه آموزش و شیوه سنجش سازگاری وجود دارد و بدیهی است هر کدام از این روش‌ها درست مشابه نظریه‌های مبنایی آن‌ها برای شفاف شدن، به بحث و گفت‌وگو نیاز دارند.

نظریه‌های یادگیری و سنجش

در این بخش سه رویکرد در یادگیری، ویژگی‌های آن‌ها و نقش سنجش در هر کدام را بررسی می‌کنیم. مثالی که در بخش قبل ارائه شد، تلاشی برای روشن‌سازی این سه رویکرد

تلنگرهای ارزشیابی

زمانی که دانشآموز قرار است
یک مسیر پلکانی را طی کند، قبل
از همه باید مشخص شود که
در زمان حال، او روی کدام پله
ایستاده است تا ابزار مناسب
برای بالا رفتن از پلهای بعد در
اختیار وی قرار گیرد. در غیر این
صورت اطلاعات جمع‌آوری شده
نقشی در بازخورد ندارند و
بازخورد، مؤثر نخواهد بود.

فیزیکی فرهنگی جامعه مثل کتاب و یا ابزارهای نمادین مثل زبان تأثیر می‌پذیرد. به واقع، زبان که کلید ارتباطی ما با محیط است، به شدت در این ارتباط رشد می‌کند و یادگیری را تقویت می‌کند. بنابراین، یادگیری فعالیت اجتماعی و گروهی است که طی آن افراد با تعامل با یکدیگر تفکراتشان را بهبود می‌بخشند و رشد می‌دهند.

در این فرایند، کارگروهی کاری انتخابی نیست بلکه لازمه یادگیری، مشارکت افراد در فرایند یادگیری است و به این دلیل، یادگیری یک ویژگی فردی تلقی نمی‌گردد و با جمع به اشتراک گذاشته می‌شود. دانشی که دانشآموز در یادگیری اجتماعی کسب می‌کند، به مراتب بیش از مجموع دانش‌های حاصل از یادگیری انفرادی است. به سبب مشارکت افراد گروه در کسب یک ایده یا تفکر، چنین یادگیری‌ای به رفتارهایی منجر می‌شود که نشان‌دهنده وجود نقاط مشترک فراوان افراد در نگرش به جهان پیرامونشان است.

در مثال ۳ سعی شده است از نظریه به عمل بررسیم. براساس نظریه ساختن‌گرایانه اجتماعی، وظیفه معلم ساخت فضایی است که در آن، تفکر تحریک گردد و در تکالیف معتبر به کار گرفته شود (مثل کارآموزی کردن که در آن، انجام کار توانی بالاتر از حد صلاحیت فعلی فرآیند نده را می‌طلبد) اما در کارگروهی راحت‌تر انجام می‌شود. بدیهی است باید به دنبال فعالیت‌هایی بود که بالاتر از توان فرد به تنها یابی است ولی حتماً به کمک معلم و ترجیحاً هم کلاسی‌ها امکان‌پذیر است. به عبارتی، معلم یا همراه داناتر، داریست ابتدای یادگیری را برپا می‌کند و سپس داریست را به تدریج بر می‌چیند.

فعالیت‌ها گروهی است و دانشآموزان هم در تولید مسئله و هم در حل آن مشارکت دارند. در این مسیر، معلم و دانشآموزان مهارت‌ها و دانش و درک خود را با هم توسعه می‌دهند. سنجش در این دیدگاه، بر فعالیت‌های فرد در درک مسئله، تلاش برای حل آن و استفاده از ابزار و منابع (انسانی و

شناخت، نظریه‌های ساختن‌گرایی

این نظریه به نقش مغز در یادگیری، چگونگی ساخت دانش توسط فرد و اینکه وی چگونه در مدل‌های ذهنی خود از طریق سازماندهی ساختارها، مفاهیم و اصول، جهان اطراف خود را می‌شناسد، تأکید دارد. در هر مرحله یادگیری، دانش قبلی مبنای اصلی یادگیری آموخته‌های جدید می‌شود؛ به عبارتی، توان یادگیری هر فرد را آموخته‌های قبلی او مشخص می‌کند. این رویکرد بر «درک و جذب بدفهمی‌ها» و نیز حل مسئله به عنوان زمینه ساخت دانش، تأکید دارد و براساس آن، راهکارهای پردازش، مثل استدلال قیاسی براساس اصول و استدلال استنتاجی بر مبنای شواهد بسیار مهم‌اند. رویکرد یاد شده تفاوت یک کارشناس و یک عامی را به روشنی ارتباط می‌دهد که کارشناس در ساخت و سازماندهی دانش به کار می‌گیرد. از این منظر، چارچوب موقفيت، میزان درک در ارتباط با ساختار مفهومی و شايستگی در روش‌های پردازش تعبير می‌شود. در این فرایند، مؤلفه‌های فراشناخت، خودتنظیمي و رصد کردن فردی، از ابعاد مهم یادگیری هستند. امروزه این نظریه، در شیوه آموزش و سنجش بسیار مورد توجه قرار گرفته است و به نظر می‌رسد به دلیل توجه زیست‌شناسان و متخصصان مغز و اعصاب به نظریه یاد شده، این علاقه و توجه روزافزون باشد. تنها نگرانی این است که علاقه برای یافتن روش‌های کاربرد این نظریه، سریع تر از علم پشتیبان آن پیش رود. تئوری‌های شناخت خیلی پیچیده‌اند و جزئیات بسیار طریفی دارند؛ به همین دلیل، نمی‌توان کاربردهای آن‌ها را در روشی به‌طور خلاصه بیان کرد. نقش معلم آماده کردن دانشآموزان برای درک آگاهانه ساختار مفاهیم و روش‌های پردازش آن‌ها در حل مسائل، با «حداقل جستجو» است. در این رویکرد، به دلیل اهمیت کسب دانش جدید بر مبنای دانش فعلی، سنجش مستمر و تکوینی به عنوان عنصری مهم، بخشی از فرایند تدریس تلقی می‌شود و لازم است مدل ذهنی دانش آموز به روش‌های مختلف (برای مثال از طریق گفت و گو در کلاس، تکالیف باز پاسخ، روش‌هایی برای بلند فکر کردن و ساخت نقصه مفهومی) استخراج شود تا بتوان فرسته‌های مناسبی فراهم آورد که وی بتواند مفاهیم و روش‌ها را در شرایط جدیدی به کار گیرد. در این روش، آموزش و سنجش جهت رسیدن به هدف‌های یادگیری به‌خصوص پرکردن شکاف موجود بین درک قبلی و درک جدید در هم تنیده می‌شوند. (مثال شماره ۲ را ببینید).

۳. نظریه ساختن‌گرایی اجتماعی

براساس این نظریه، یادگیری حاصل تعامل بین تفکر فرد و محیط اجتماعی اوست. اتفاقات محیط اجتماعی بر تفکر فرد اثر می‌گذارند و این ارتباط دو سویه دائم تکرار می‌شود. در این رویکرد، یادگیری فعالیت واسطی تلقی می‌شود که از مصنوعات

تلنگرهای ارزشیاب

بازخورد خوب به جای قضاوت در مورد کار، آن را تشریح می‌کند، مثبت‌نگر است و توصیه‌های سازنده دارد. بازخورد خوب شفاف است و به ویژگی‌های دانش‌آموز مخاطب توجه دارد.

پرسشی سریع و درست پاسخ دهد.
ه نوع پاسخی که نشان از نقش فرد دیگری در ارائه آن دارد، تقلب محسوب می‌شود.

ه عملکرد دانش‌آموز در امتحان، به صورت نمایش توانایی وی در یادآوری حقایق و اطلاعات یا نمایش مهارت‌های اوست.

ه تکالیف سنجش به طور خاص برای امتحان دادن طراحی شده‌اند و با فرایند یادگیری ارتباطی ندارند.

ه سنجش، انفرادی، و متمرکز بر عملکرد فرد است.

ه پرسش‌ها و تکالیف از ساده به سخت طراحی می‌شوند.

ه استفاده از منابع مکر در موارد خاص - ممنوع است.

ه نتایج امتحان به صورت نمره و مقایسه‌ای (ملکی یا هنگاری) داده می‌شود.

ویژگی‌های سنجش براساس نظریه ساختن‌گرایی
ه آموخته‌ها فردی سنجیده می‌شود.

ه تمرکز بر ادراک و حل مسئله است.

ه امتحان با هدف سنجش فرد در فرایند آموزش یا در پایان یک دوره صورت می‌گیرد.

ه تکالیف سنجش ممکن است زمان بر باشند. نوشنام مقاله، انجام دادن پروژه، تکالیف بازپاسخ، و نقشه‌های مفهومی گسترده، از جمله این تکالیف‌اند. در هر صورت، سنجش، زمان محدودی دارد.

ه در بعضی از سنجش‌ها ممکن است به دانش‌آموز اجازه استفاده از منابع داده شود.

ویژگی‌های سنجش براساس نظریه ساختن‌گرایی اجتماعی

ه سنجش بخشی از فرایند یادگیری است، نه اتفاقی در پایان آن.

ه این سنجش توسط معلم، دانش‌آموز و هم‌کلاس‌ها، و نه نهادی خارج از کلاس انجام می‌شود.

ه خود سنجی، همسال‌سنجی و سنجش توسط معلم از ویژگی‌های این رویکرد است.

ه سنجش یادگیری گروهی به همان اهمیت سنجش یادگیری انفرادی است.

ه حل مسائل پیچیده مرتبه با زندگی روزمره دانش‌آموز، اصولی‌ترین و مناسب‌ترین نوع سنجش است.

ه بر احساس مسئولیت افراد، بر شیوه‌به کارگیری دانش، مهارت و استفاده از منابع تأکید دارد.

ه توجه به «پوشه کار» یا «کارنما» نقش مهمی در این رویکرد دارد.

ه قضاوت سازگار با این رویکرد، هاله‌ای و کیفی است. نگاه جزء‌گرانه و کمی، مشابه روش‌های اندازه‌گیری با این رویکرد ناسازگار است.

غیرانسانی) در فرموله کردن مسائل و انجام کار مؤثر تمرکز دارد و کار فرد بر اساس این مشاهدات ارزش‌گذاری می‌شود. «پوشه» نقش مهمی در این شیوه سنجش دارد اما نمره دادن با اهداف این رویکرد هماهنگ نیست. با توجه به اهداف طرح مهمی پیدامی کند؛ اگر چه، به دلایل مختلف مثل عدم اطمینان به توانایی دانش‌آموز در سنجش خود، این شیوه هم راه چاره نیست و باید به دنبال راه حل‌های منطقی و عملی سنجش باشیم که با رویکرد ساختن‌گرایی اجتماعی همخوانی داشته باشند. نظریه پردازان اصرار دارند که سنجش باید هاله‌ای باشد تا بتواند با اهداف این طرح هماهنگ شود.

**آیا امکان انتخاب اصلاح با تلفیق
بین این رویکردها در سنجش وجود دارد؟**

با استفاده از نظریه‌های یادگیری نمی‌توان بدنه محکمی برای سنجش بی‌ریزی کرد. تلاش برای اتصال یک نظریه به شیوه سنجش، ممکن است تأثیر مخربی بر شیوه آموزش داشته باشد. براین اساس، هنوز زود است که بتوانیم بین نظریه یادگیری و شیوه سنجش پلی برقرار کنیم؛ بدون اینکه یکی از این دو آسیب ببیند. «پیشنهاد عملی این تئوری برای سنجش چیست؟» خود آن‌ها اغلب تلفیقی از روش‌ها را پیشنهاد می‌کند و به دنبال شناخت روشی هستند که از عنصر مربوط به هر کدام به درستی استفاده کند. به عبارتی، آن‌ها اصطلاحاً به دنبال «گل ورچینی» یا تلفیقی اصولی از این سه رویکردند. ویژگی‌های سنجش از منظر این سه رویکرد، در زیر خلاصه شده‌اند.

ویژگی‌های سنجش براساس نظریه رفتارگرایی
ه از دانش‌آموز انتظار می‌رود که در زمانی محدود به هر

ماجراهای مدرسه‌ای در یک جزیره

ارزشیابی در هم تنیده با آموزش

هیواعلیزاده

طرح آموزشی و پژوهشگر

ابزار مانند قبچی، کاتر و امثال این‌ها در چه سطحی از مهارت هستیم که اگر مشاهداتمان نشان دهد که در آن‌ها ضعف داریم، مسئولیم که برایش تلاش کنیم.

معلم در مدرسه زندگی این موضوع را با کودکان در میان گذاشت که هر کس مسئول یادگیری خودش است و قرار نیست معلم مج کسی را به خاطر ضعف در زمینه‌ای بگیرد بلکه قرار است همگی به هم کمک کنیم تا در زمینه‌ای که احساس می‌کنیم ضعف داریم، رشد کنیم و ارزشیابی قرار است در این راه به ما کمک کند.

همچنین، مثال‌هایی در زمینه حل تمرین‌های مختلف محاسباتی برای کودکان زده؛ با این فکر که حل کردن چنین تمرین‌هایی نیز کمک می‌کند که هر کس از سطح مهارت خود آگاه شود.

در مدرسه زندگی^۱، در ابتدای سال تحصیلی مفهوم ارزشیابی با کودکان در میان گذاشته شد، بدین ترتیب که در جلسه‌ای از همه آنان پرسیده شد: «به نظر شما ارزشیابی یعنی چه؟» بچه‌ها نظرات مختلفی دادند؛ برای مثال، گفتند که ارزشیابی یعنی امتحان گرفتن، پیدا کردن ارزش یک چیزی و ... در ادامه پاسخ‌ها، این سؤال طرح شد که به نظر شما قرار است ارزشیابی در کار آموزش و یادگیری چه کمکی به ما کند. در این زمینه نیز کودکان و معلم نظرات خود را مطرح کردند و در پایان سعی کردند به یک جمع‌بندی در زمینه مفهوم ارزشیابی در کلاس خود برسند؛ به این ترتیب که ارزشیابی قرار است کمک کند ما نقاط ضعف، نقاط قوت و همچنین علايق خود را پیدا کنیم و سپس برای آن‌ها کاری انجام دهیم. برای کشف این موارد از روش‌ها و وسائل مختلفی استفاده خواهد شد؛ مانند داماستج که به عنوان یک ابزار به ما کمک می‌کند که دمای یک محیط را اندازه بگیریم و اگر لازم باشد دمای آن را کاهش یا افزایش دهیم. برای ارزشیابی هم ابزارهای مختلفی وجود دارد و در اینجا نمونه‌هایی با کودکان در میان گذاشته شد. برای مثال، از داستان‌نویسی برای کشف اینکه چقدر در نوشتن املای صحیح واژه‌ها مهارت داریم و چقدر می‌توانیم با کلمات مختلف جملات معنادار بسازیم و خلاقیت به کار ببریم، استفاده خواهیم کرد یا مثلاً برای اینکه بهمیم در مهارت خواندن، چه از لحاظ درست خواندن واژه‌ها چه از لحاظ روان‌خواهی و چه از نظر درک مطلب، چقدر رشد کرده‌ایم یکی از چیزهایی که به ما کمک می‌کند، خواندن کتاب داستان و اجرای نمایش و کنسرت است. همچنین، معلم با کودکان در میان گذاشت که در مدرسه زندگی قرار است پروژه‌های کوچک و بزرگ زیادی داشته باشیم که هر کدام به عنوان یک ابزار ارزشیابی به ما کمک می‌کند. برای مثال، حين انجام دادن پروژه‌ها متوجه می‌شویم که در زمینه کارگروهی، مسئولیت‌پذیری، حل مسئله، به کار بردن

فرصتی برای
ارزشیابی
عملکردی در
زمینه استفاده
از وسائل
اندازه‌گیری -
مدرسه زندگی
۹۶-۹۷-کیش



>
طراحی و
ساخت بازی
ابزاری برای
ارزشیابی -
مدرسه‌زندگی
۹۶-۹۷ کیش



>
پروژه ساخت
پول خرد
فروش
راهی برای
ارزشیابی در
هم تبده
با آموزش
مدرسه
زندگی
۹۶-۹۷
کیش



>
اراهه
دانش آموزی
فرصتی
برای
ارزشیابی
مدرسه
زندگی
۹۶-۹۷
کیش



به مرور، در سال تحصیلی معلم واژه‌هایی را با دانش آموزان در میان گذاشت که در مسیر ارزشیابی و رسیدن به خودآرزیابی تسهیل کننده بودند، از جمله واژه‌های بازخورد و بازندهیشی. در مورد مفهوم بازخورد با دانش آموزان صحبت شد. البته مانند روند همیشگی ورود یک مفهوم جدید به فرهنگ مدرسه، ابتدا نظر بچه‌ها درباره این لغت پرسیده شد و سپس بازخورد این طور توضیح داده شد که بعد از ارزشیابی که در هر لحظه در هنگام حضور از طریق مشاهده در انجام کارها صورت می‌گیرد و کشف نقاط ضعف و قوت هر فرد که ممکن است توسط خود او یا معلم صورت بگیرد، نوبت به این می‌رسد که فرد از سطح خود اطلاع پیدا کند و برای ارتقای آن

برنامه‌ای در نظر گرفته شود و به این می‌گوییم بازخورد. حتی وقتی از یک نفر به خاطر مسئولیت‌پذیری‌اش در انجام دادن کاری قادرانی می‌شود، به این نیز بازخورد می‌گوییم. به این ترتیب، معلم با توجه به تجربه زیسته در کنار بچه‌ها مثال‌هایی از بازخورد را آن‌ها مطرح کرد. پس کودکان دریافتند که یکی از کارهای مهمی که به یادگیری کمک می‌کند، خود بازخورد است. برای مثال، وقتی مشاهده می‌شد کودکی چندین بار قادر به کنترل خشم خود نیست، به او در این زمینه بازخوردهایی داده می‌شد. در فضاهایی دوستانه گفت و گو بین معلم و دانش آموز صورت می‌گرفت که از پرسیدن نظر خود دانش آموز در مورد رفتارش شروع می‌شد تا او بتواند از رفتارش خودآرزویایی داشته باشد و بعد وقتی واضح می‌شد که لازم است برای کنترل خشم خود کاری کند، معلم و دانش آموز تصمیم‌گیری‌هایی می‌کرند؛ مثلاً این بار که عصبانی شدی، قبیل از بروز آن پنج بار نفس عمیق بکش، یک لیوان آب بنوش و بعد با طرف مقابل وارد گفت و گو شو و یا مسورد را با معلم در میان بگذار. قرار می‌شد

دانش آموز این راهکارها را امتحان کند. در این مدت، معلم هم او را با دقیقت بیشتری مشاهده می‌کرد و در پایان روز یا روز بعد در مورد تجربه‌اش و به کار بستن راهکارها می‌پرسید و بدین ترتیب، در یک چرخه «مشاهده، بازخورد، تصمیم‌گیری، اجرا، مشاهده» ارزشیابی به عنوان مفهومی برای رشد مورد استفاده قرار می‌گرفت؛ ابزاری که شاید به سختی بتوان مرز آن را با آموزش مشخص کرد.

در مورد سایر مهارت‌ها و یا مفاهیم دانشی مانند یادگیری تقسیم نیز روند کار به همین ترتیب بود. آنچه در هر زمینه تفاوت ایجاد می‌کرد، راهکارها بود که با توجه به دانش آموز و موضوع مورد آموزش تغییر می‌کرد مثلاً وقتی مشاهده می‌شد

معلم در مدرسه زندگی این موضوع را با کودکان در میان گذاشت که هر کس مسئول یادگیری خودش است و قرار نیست معلم مج کسی را به خاطر ضعف در زمینه‌ای بگیرد بلکه قرار است همگی به هم کمک کنیم تا در زمینه‌ای که احساس می‌کنیم ضعف داریم، رشد کنیم و ارزشیابی قرار است در این راه به ما کمک کند

تلنگرهای ارزشیابی

- بازخورد باید به پرسش‌های اساسی دانش‌آموز پاسخ دهد.
- (هاتی و تیمپرلی، ۲۰۰۷)
۱. کجا می‌روم؟ (هدف چیست?)
۲. چگونه می‌روم؟
۳. قدم بعدی چیست؟

**بازخوردها
بسیار مهم‌تر از آن‌اند که بتوان اهمیتشان را با واژه‌ها بیان کرد.
بازخورد در نگاه معلم، لبخندش، لحن صداش و ...
جاری است**

که ارزشیابی از طریق مشاهده، گفت‌و‌گو و بازخوردهای مستمر مسیر خود را طی کند و به ابزاری به عنوان خود آموزش تبدیل شود. بزرگ‌ترین دستاوردهای چنین روشی برای معلم در ک این نکته بود که بازخوردهای بسیار مهم‌تر از آن‌اند که بتوان اهمیتشان را با واژه‌ها بیان کرد. بازخورد در نگاه معلم، لبخندش و لحن صداش جاری است و بچه‌ها بسیار زیرک‌تر از آن‌اند که بتوان حتی یک درجه از اهمیت بازخورد دادن کاست. همچنین، از طریق بازخورد است که می‌توان خود را بازخوردهای گویی فوت در کودک تقویت کرد و اینجاست که بازخوردهای گویی کوزه‌گری معلمی می‌شوند؛ اینکه چه چیزی را، به چه دلیلی، به چه کسی، چطور و در چه شرایطی مطرح کنیم. وقتی بازخورد سالم و بازاندیشی با یکدیگر همراه می‌شوند، گویی یک فرهنگ یادگیری خلق می‌شود که ماهیتش جز حال خوب نیست. برای رسیدن به چنین فضایی لازم است مشاهده‌گری را هر لحظه تا پایان عمر تمرین کرد؛ زیرا همیشه چیزی برای دیده نشدن و نشنیدن هست و در این ماجرا، کودکی که انتظار دارد دیده و شنیده شود، حتی خودش از این انتظار که حق اوست، آگاه نیست. به امید اینکه مدرسه‌های فردا جایی باشد برای یافتن ارزش درونی هر کودک و کمک به شکوفایی آن.



دانش‌آموزی در خواندن ضعف دارد، ممکن بود این راهکار انتخاب شود که دانش‌آموز از روی قسمتی از یک کتاب که مورد علاقه‌اش باشد، حتی شده عکس‌هایش، در منزل با صدای بلند بخواند و صدای خود را ضبط کند و گوش دهد و هر وقت که از صدای خواندن خود راضی بود، آن را از طریق شبکه‌های اجتماعی برای معلم ارسال کند. همین روش باعث شده بود دانش‌آموزانی که در خواندن ضعف داشتند و یا به علت اینکه زبان اصلی شان عربی بود اعتماد به نفس خواندن به فارسی را نداشتند، فرصت چندین بار تلاش را داشته باشند و نتیجه آن را برای معلم خود بفرستند و با بازخوردهایی که معلم به آن‌ها می‌داد، تشویق شوند که دوباره تلاش کنند تا جایی که به رشد قابل ملاحظه‌ای برسند.

یکی از کلیدوازه‌های مهم دیگری که در فرایند ارزشیابی به افراد در مدرسه زندگی بسیار کمک می‌کرد، کلمه «بازاندیشی» بود. مفهوم بازاندیشی به کمک بارش فکری و گفت‌و‌گو و بعد از آن اجرا در مورد بازی فعالیت‌های مختلف ساخته شد؛ برای مثال، بعد از یک مسابقه فوتبال در مورد بازی بازاندیشی می‌کردیم؛ اینکه چه نقاط ضعفی داریم که لازم است روی آن‌ها کار کنیم، چه کارهایی انجام داده‌ایم که سازنده بوده است، دلیل برخی اشتباهات چه می‌تواند باشد، برای بازی بعدی چه تعییراتی لازم است ایجاد کنیم و ... همه این‌ها کمک می‌کرند که به یک خودآرزویان جمعی برسیم، بتوانیم خود را دوباره مشاهده کنیم و برای بهبود عملکردمان تصمیم بگیریم. تقریباً در پایان هر روز مدرسه، معلم سؤالی را روی تخته می‌نوشت با این مضمون «فکر می‌کنم امروز چه چیزی باد گرفتهرام؟»

این سؤال واگرا سطح وسیعی از پاسخ‌ها را در بر می‌گرفت؛ از اینکه مثلاً برای خوردن آب در صف بایستم، با نقاله زاویه را اندازه بگیرم یا فهمیدم فلاٹی با پای چپ خوب شوت می‌زنند، یا اینکه یاد گرفتم اگر تلاش کنم می‌توانم با گل، گلدان سفالی درست کنم یا اینکه یاد گرفتم نباید وسط حرف کسی بیرم، و یاد گرفتم کسی را قضاوت نکنم. این سؤال و شنیدن پاسخ‌ها برای معلم یکی از بخش‌های هیجان‌انگیز مدرسه بود؛ چون به او در ارزیابی خودش کمک می‌کرد و می‌توانست بفهمد چه چیزهایی برای کودکان ارزش یادگیری بیشتری دارد؛ به نحوی که در جمعبندی پایان روز آن را با ذوق و شوق مطرح کند. چنین فضای تعاملی‌ای فرصت گفت‌و‌گوهای جالبی را ایجاد می‌کرد؛ مثلاً معلم می‌پرسد: «از کجا فکر می‌کنی که یاد گرفته‌ای دیگران را نباید قضاوت کنی؟ چه چیزی باعث شده چنین نظری بدھی؟» ... پاسخ‌های دانش‌آموزان همانند پرتوی راه معلم را برای طراحی طرح درس بعدی و حتی چیدمان وسایل و یا نحوه بازخورد دادن روشن‌تر می‌کرد.

در مدرسه زندگی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ با وجود ۱۱ دانش‌آموز در پایه چهارم ابتدایی این امکان وجود داشت

ارزشیابی کیفی توصیفی: ارزشیابی مراقبت‌محور

محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

و فهم کارگزاران هر نظام آموزشی از نوآوری، شرط اساسی پایه‌ای گسترش هر برنامه و طرح جدید است. هرچه این نوآوری جنبه ذهنی و فکری بیشتری داشته باشد، گسترش و اشاعه آن به درک و فهم عاملان و کارگزاران بیشتر نیاز دارد. به عبارت دیگر، وقتی جنبه ذهنی و فکری یک نوآوری از منظر ساخت‌افزاری و عملی بیشتر باشد، درک و فهم عاملان در استقرار آن نقش حیاتی تری دارد. ارزشیابی کیفی توصیفی به سبب ویژگی خاکش واحد جنبه ذهنی بیشتری است. از این روز، این الگوی ارزشیابی به درک و فهم عمیق و دقیق عاملان و کارگزاران از چیستی و ماهیتش نیاز دارد.

واقع امر این است که تلاش‌های بسیاری برای توسعه و گسترش الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی صورت گرفته اما این تلاش‌ها مت مرکز بر آموزش صرف چگونگی اجرا از طریق دستورالعمل‌های جزئی و گاه پرآکنده بوده است، نه توسعه فهم دارند؛ صرف‌نظر از این جدال شاید بی‌ثمر، می‌توان پرسشی را مطرح کرد و آن، این است که چرا ارزشیابی توصیفی به چنین وضعیتی رسیده که چنین تردیدهای گسترده‌ای درباره موقفيت آن مطرح شده است. در پاسخ به این پرسش، کارشناسان دلایل مختلفی را مطرح کرده‌اند؛ دلایلی که کم و بیش هم در بیانات کارشناسان و حتی کارگزاران و مجریان برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی دیده می‌شود و ذهن بسیاری با آن آشناست. به نظر می‌رسد مادر مشکلات جاری بر سر راه استقرار شایسته برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی، درک و فهم دقیق و درست معلمان به طور خاص و کارگزاران به طور عام از این الگوی ارزشیابی است. دانشمندانی که درباره اشاعه نوآوری‌ها در نظام‌های آموزشی تحقیق و پژوهش کرده‌اند، بر این باورند که درک

الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای پیشرفت تحصیلی بیش از چهارده سال است که در کشور ما در دوره ابتدایی رایج شده و کارگزاران (معلمان و مدیران) کم و بیش با این الگو آشنا هستند، اما شواهد رسمی حاصل از بررسی‌های میدانی و غیررسمی و سایر گزارش‌های پراکنده نشان می‌دهد که این الگوی ارزشیابی به خوبی در بدنه نظام آموزشی ابتدایی مستقر نشده و گویی نظام آموزشی با آن به خوبی کنار نیامده است. شکی نیست وقتی می‌گوییم نظام آموزشی، مردمان کارگزاران نظام آموزشی است؛ یعنی اینکه کارگزاران به خوبی نتوانسته‌اند الگوی ارزشیابی را اجرا کنند. این مدعای باین معنا نیست که ارزشیابی کیفی توصیفی در اساس، به نحوی ثمربخش وارد نظام آموزش نشده است.

به هر حال، درباره موقفيت ارزشیابی توصیفی نظرهای موافق و مخالف وجود دارد و هر گروه دلایل و شواهد خود را دارند؛ صرف‌نظر از این جدال شاید بی‌ثمر، می‌توان پرسشی را مطرح کرد و آن، این است که چرا ارزشیابی توصیفی به چنین وضعیتی رسیده که چنین تردیدهای گسترده‌ای درباره موقفيت آن مطرح شده است. در پاسخ به این پرسش، کارشناسان دلایل مختلفی را مطرح کرده‌اند؛ دلایلی که کم و بیش هم در بیانات کارشناسان و حتی کارگزاران و مجریان برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی دیده می‌شود و ذهن بسیاری با آن آشناست. به نظر می‌رسد مادر مشکلات جاری بر سر راه استقرار شایسته برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی، درک و فهم دقیق و درست معلمان به طور خاص و کارگزاران به طور عام از این الگوی ارزشیابی است. دانشمندانی که درباره اشاعه نوآوری‌ها در نظام‌های آموزشی تحقیق و پژوهش کرده‌اند، بر این باورند که درک

- ارزشیابی از یادگیری^۱
- ارزشیابی برای یادگیری^۲
- ارزشیابی به مثابه یادگیری^۳.

تلنگرهای ارزشیابی

با خورد مؤثر دو وجه مثبت دارد: یکی وجه شناختی و دیگری وجه انگیزشی. زمانی که دانش آموز هدفهای آموزشی را بشناسد و از ضعفهای خود در رسیدن به آن هدفها آگاه شود، مهارت شناختی پیدا می کند. زمانی که دانش آموز خود تشخیص می دهد که تا چه اندازه به هدفها نزدیک شده است و چه شکافی را باید پر کند، قادر به کنترل فرایند یادگیری خویش است. توانایی کنترل فرایند یادگیری فردی به داشتن آموز اعتماد به نفس می دهد که خود باعث تغیب وی به برداشتن کام بعدی می شود و همه خوب می دانیم که عامل رغبت و انگیزه، نقش بسیار مهمی در فرایند آموزش دارد.

دانشمندانی که درباره اشاعه نوآوری ها در نظامهای آموزشی تحقیق و پژوهش کرده اند، بر این باورند که درک و فهم کارگزاران هر نظام آموزشی از نوآوری، شرط اساسی و پایه ای گسترش هر برنامه و طرح جدید است.
هرچه این نوآوری جنبه ذهنی و فکری بیشتری داشته باشد، گسترش و اشاعه آن به درک و فهم عاملان و کارگزاران بیشتر نیاز دارد

تلقیقی صورت گیرد تا هم به فرایند یادگیری توجه شود و هم پیامد و نتیجه یادگیری داغدگه معلم باشد. طبق این دو هدف و برای پاسخ دادن به الزامات ترکیب آن ها، لازم است اطلاعاتی کیفی را در فرایند یادگیری با ابزارهای متنوع و مناسب جمع آوری و ساماندهی کند تا امکان تحلیل های کیفی از این اطلاعات در فرایند و پایان دوره فراهم آید؛ به گونه ای که به کمک این تحلیل ها و خود دانش آموزان، فرایند یادگیری بهبود یابد، پیامدهای یادگیری به درستی محقق شوند و تصمیم های مناسب و منصفانه پایانی اتخاذ گردد.

با این توضیح می توان گفت که ماهیت این الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی نوعی تفکر مراقبتی^۴ است. و منظور از تفکر مراقبتی همان حمایت همه جانبه از دانش آموز است. بهترین وجه این حمایت زمانی است که معلم با رصد فرایند یادگیری، به دانش آموزان برای حرکت پویانتر در مسیر یادگیری پاری می رساند؛ یعنی از دانش آموزان در مسیر یادگیری مراقبت می کند. بی تردید، این مراقبت با احترام به دانش آموز و برقراری رابطه انسانی و مبتنی بر احسان و نیک خواهی همراه است. معلم با این تفکر مراقبتی در سایه ارزشیابی کیفی توصیفی، از دانش آموز در مسیر یادگیری حمایت می کند و از روابط موجود در کلاس بین دانش آموزان در مسیر اخلاقی شدن مراقبت می نماید. در واقع، این الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی با وجه اخلاقی حرفة معلمی ارتباط وثیقی برقرار می کند؛ به این معنا که از منظر اخلاقی یکی از

هر یک از این سه رویکرد بنیادهای فکری و نظری خاص و شیوه های ویژه ای دارند و هر یک مدعی بهترین روش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هستند. از نظر تاریخی هم به ترتیب مذکور در فضای علمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ظاهر شده اند؛ یعنی با تحولات علمی در حوزه های علمی روان شناسی، روش شناسی ارزشیابی و مانند این ها ارتباط دارند.

اگر بخواهیم نسبت بین الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و این سه رویکرد را بحث کنیم، به اجمال و بدون ورود به بحث های موشکافانه و دقیق، باید بگوییم که این الگوی ارزشیابی برخی موضع رویکرد «ارزشیابی از یادگیری» را در خود دارد؛ آنچا که به ارائه تصویری کلی از عملکرد دانش آموز و تصمیم گیری براساس آن توجه می کند و می کوشد اطلاعات فرایندی را به کمک ابزاری مانند پوشش کار ترکیب و تألیف کند تا زمینه را برای تصمیم گیری های پایانی فراهم نماید.

همچنانی، در بیشتر موضع رویکرد «ارزشیابی برای یادگیری» را نیز مدنظر قرار داده است؛ به ویژه موضعی که به ارزشیابی نگاهی فرایندی دارند و هدف آن ها بهبود یادگیری دانش آموزان بوده است. این موضع در عناصر نوع اطلاعات و ابزارهای جمع آوری است. تفسیر و کاربرد اطلاعات و بازخوردهای نیز آشکار است.

اما در توجه به عاملیت دانش آموزان در ارزشیابی و بهره گیری از ابزارهای خودارزشیابی و ارزشیابی همسال و توجه به آثار تربیتی و ارزشمند این ابزارها، از این دو رویکرد هم فراتر رفته اند. خودارزشیابی و ارزشیابی همسال صرفا به متابه ابزارهایی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده قرار نمی گیرند بلکه خود، نوعی یادگیری هم محسوس می شوند. در واقع، این موضع گیری حاکی از آن است که ارزشیابی خود مسیری برای یادگیری و مهم تر از آن خود یادگیری است. در رویکرد سوم، ارزشیابی خود نوعی فعالیت یادگیری است که تأثیرات ارزشمندی در شخصیت دانش آموزان می گذارد و آن توانایی خودارزشیابی و خودتنظیمی و مدیریت بر خود یا خودگردانی یادگیری است؛ یعنی در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی، ارزشیابی ماهیتاً از جنس یادگیری و برای یادگیری است نه صرفاً ابزاری برای اندازه گرفتن یادگیری.

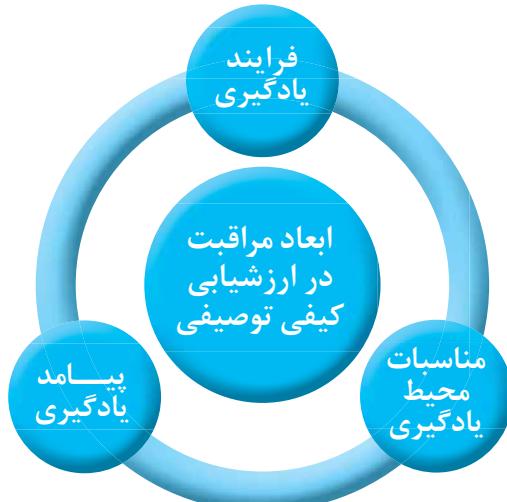
در این نوشتار کوتاه بر آنیم که ارزشیابی کیفی توصیفی را به شیوه ای دیگر توصیف کنیم تا فهمی نو از آن به دست آوریم.

ارزشیابی کیفی توصیفی: ارزشیابی مراقبت محور
ویژگی مهم و اساسی این الگوی ارزشیابی، بیشتر در اشتراکش با رویکرد ارزشیابی برای یادگیری و ارزشیابی به متابه یادگیری است. توضیح اینکه الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای بهبود یادگیری دانش آموزان و ارائه تصویری کلی از عملکرد آنان، لازم است از منظر زمان، بین ارزشیابی و یاددهی یادگیری در هم تنیدگی ایجاد کند؛ از این رو تدریس معلم باید با الگوی

**تبديل کردن
کلاس درس - که
شامل تعدادی
دانش آموز است -
به یک اجتماع
باعث می شود که
احساس تعلق و
همبستگی گروهی
گسترش یابد. با
شکل گیری این
شرایط در کلاس،
دانش آموزان حس
می کنند که با هم
یاد می گیرند نه در
کنار هم**

ظهور پیدا می کند.

اصول حرفه معلمی مراقبت از رشد کودکان است. برخی از صاحب نظران تفکر مراقبتی را جزء ذات عمل معلم تلقی می کنند. این واقعیتی است در خور توجه که صرفاً با اندازه گرفتن میزان یادگیری های دانش آموزان نمی توان از آن ها مراقبت کرد و به اعتلا و توسعه یادگیری امید داشت. با رتبه دادن این هدف محقق نمی شود. می گویند در مثل مناقشه نیست اما این کار مانند این است که با غبانی به جای مراقبت از گلهایش، مدام آن ها را با امید رشد بیشتر، شمارش کند؛ مثلاً تعداد برگ ها و غنچه های آن ها را بشمارد و ثبت نماید. در حالی که رشد گل ها معلوم مراقبت های اوست نه شمارش مکرر آن ها، اما اگر این الگوی ارزشیابی را الگویی مراقبت محور بنامیم، باید نشان دهیم که مراقبت موردنظر در عمل معلم در چه ابعاد و مؤلفه هایی بروز و



این بازخوردها به منظور بهبود و توسعه یادگیری دانش آموزان صورت می گیرند. به دلیل وجود منابع متکثر بازخورد، در واقع فرایند یادگیری در بستری از بازخوردها شناور است. تلاش ها و کوشش ها رصد می شوند، ضعف ها و قوت ها شناسایی می گردد و مداخلات مناسبی برای بهبود فرایند یا اقدامات یادگیری به اجرا در می آید؛ یعنی معلم دغدغه آن را دارد که خود این فعالیت ها به خوبی و با کیفیت مناسب در کلاس درس صورت گیرند. راه بردن به این مقصود نیازمند آن است که توانایی های ضروری برای انجام فعالیت های یادگیری توسط دانش آموزان مورد توجه معلم قرار گیرد؛ توانایی هایی مانند:

- ✓ توانایی توجه و تمرکز دانش آموزان
- ✓ توانایی خود سنجی و همسال سنجی (که به شیوه های مختلف انجام می شود)
- ✓ توانایی پذیرش مسئولیت یادگیری خود و دوستانش
- ✓ توانایی فراشناخت یا مدیریت شناخت خودشان
- ✓ مهارت های ساده تکرار و تمرین (مانند رونویسی، خط کشیدن زیر نکات و مطالب مهم درس، بازگو کردن آنچه یادگرفته است برای خود و دوستانش و ...)
- ✓ مهارت های پیچیده تمرین و تثبیت یاد گرفته ها (مانند یادداشت برداری، خلاصه نویسی، حاشیه نویسی، تهیه نقشه مفهومی از محتوا درس، بیان آموخته ها در جمع و ...)
- ✓ مهارت های شرح بسط و تعمیق آموخته (مانند: مثال زدن ها، طرح مسائل جدید، دسته بندی و طبقه بندی کردن آموخته ها، رسم نمودارها و نقشه های مفهومی و ...)
- ✓ مهارت های بازنگری در آموخته ها (مانند از خود پرسیدن^۵ و بررسی مشکلات فهم خود و تصمیم گیری برای ادامه فعالیت یادگیری ...)^۶
- ✓ مهارت های یادگیری همیارانه (مانند گفت و گو، با رعایت اصول آن، هم فکری در گروه و ...).

با کمی دقت در این فعالیت ها روش می شود که وقتی دغدغه معلم در این وجه از ارزشیابی با نگاه فرایندی به کیفیت انجام فعالیت های یاددهی یادگیری و توانایی های لازم برای اجرای بهتر آن معطوف می گردد، ارزشیابی برای یادگیری تحقق بیشتر می یابد. از این رو، در صورتی که معلم مشاهده کند که فعالیت ها، یادگیری ها را به سوی هدف راه نمی برد یا به سختی راه می برد لازم است در آن بازنگری کند. برای مثال، معلمی که فعالیت گروهی را برای تحقق یادگیری همیارانه به کار گرفته است این دغدغه را نیز دارد که با این فعالیت یادگیری بحث و گفت و گو و همفکری به درستی در کلاس جریان یابد. و چه دیگر مراقبت معلم در این الگوی ارزشیابی، توجه به تحقق پیامدهای یادگیری است. معلم در این رویکرد ارزشیابی در عین حال از تحقق و بروز پیامدهای یادگیری در عملکرد دانش آموزان نیز مراقبت می کند. این بدان معناست که تکاپوی یادگیری را در مسیر اهداف و اغراض تربیتی قرار می دهد. برای

مراقبت در وهله نخست در عرصه فرایند یادگیری بروز می کند؛ یعنی معلم در فرایندهای یادگیری از دانش آموزان مراقبت می کند. این مراقبت از طریق توجه به فرایندها و تمرکز روی آن ها و نیز معاینه و بازنگری مستمرشان انجام می گیرد. در صورتی که این فرایندها و اقدامات به خوبی صورت پذیرند، یادگیری نیز به خوبی به طرف مقاصدش روان خواهد شد. فرایندهای یادگیری مجموعه اقداماتی است که در جریان یادگیری برای تحقق اهداف یادگیری توسط معلم و دانش آموزان انجام می شود. بخشی از این اقدامات مراقبتی در قالب برخوردهایی کیفی و توصیفی نمود پیدا می کند.

که با هم یاد می‌گیرند نه در کنار هم. این در حالی است که به طور معمول کلاس‌های درس شامل تعدادی دانش‌آموزند که به صورت فردی یاد می‌گیرند. دانش‌آموزان در اجتماع یادگیری به هم کلاسی‌های خود به عنوان باور و دستیار و به معلم به عنوان دستگیر و حامی خویش نگاه می‌کنند.

طبق تعريف، اجتماع یادگیری متشکل از گروهی از افراد است که هدف و گرایش مشترکی دارند؛ یعنی دانش‌آموزان باید در کلاس به عنوان اجتماع یادگیری، حس کنند که اهداف یادگیری مشترک دارند و در فعالیت‌های کلاسی با یکدیگر همکاری می‌کنند تا به این اهداف برسند. در این صورت، بین دانش‌آموزان حس دوستی و همبستگی ایجاد می‌شود. این باسته‌ها برای توسعه فضای اخلاقی کلاس درس و مراقبت از آن مفید خواهد بود:

- دانش‌آموزان در کلاس احساس ایمنی و امنیت خاطر داشته باشند؛
- به دلیل اشتباها تشنان مسخره و تحریر نشوند؛
- احترام به همیگر به عادتی پایدار تبدیل شود؛
- دانش‌آموزان در گفت‌و‌گو با معلم و هم‌کلاسی‌ها احساس راحتی کنند تا همیگر را بهتر ببینند و بشونند؛
- دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند به یکدیگر اتکا کنند و از هم کمک بخواهند؛
- تفاوت‌های فردی (جسمی، ذهنی و ...) دانش‌آموزان موجب تحریر و تمسخر آنان نشود؛
- به دانش‌آموزان نشان داده شود که به آن‌ها اعتماد و خوش‌بینی وجود دارد و حرف‌هایشان تا حد امکان پذیرفته می‌شود؛
- همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از ضعیف یا قوی بودن (در یادگیری) در کلاس پذیرفته شوند؛
- دانش‌آموزان در کلاس کمک کردن به یادگیری دیگران را وظیفه خود بدانند.

* پی‌نوشت‌ها

1. assessment of learning
 2. assessment for learning
 3. assessment as learning
۴. تفکر مراقبتی یکی از انواع تفکر است و اولین بار متیو لیپمن، مبدع برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، آن را مطرح کرده است. این تفکر با نظریه اخلاقی مراقبت محور، که دو دانشمند زن آمریکایی به نام‌های گلیکان و نادینگر ارائه کرده‌اند نیز ارتباط دارد. برای آشنایی با اصطلاح تفکر مراقبتی به کتاب «بنایی نظری فلسفه برای کودکان تألیف دکتر یحیی قائدی از انتشارات مرآت» و کتاب «کندوکاوی در مبانی و خاستگاه‌های نظری تربیتی فلسفه برای کودکان» تألیف ملیحه راجی از انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی مراجعه فرمایید.
۵. از خود پرسیدن را می‌توان نوعی خودسنجی تلقی کرد.
۶. مهارت‌های مورد اشاره از کتاب «راهنمای روش‌های نوین تدریس» (چاپ چهارم) تألیف دکتر محترم آقازاده انتشارات آیینه، بخش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی نقل شده است.

معلم مهم این است که دانش‌آموزانش چه تغییرات تربیتی داشته‌اند و در واقع چه یاد گرفته‌اند، قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری آن‌ها چیست و چگونه می‌توان آن‌ها را برطرف کرد. یک مثال می‌تواند به روشنگری بهتر این معنا کمک کند. فرض کنید شما یک آزمون مداد و کاغذی سسئوالی از دانش‌آموزان گرفته‌اید. بعد از بررسی پاسخ‌های دانش‌آموزان متوجه خطاها غیرمنتظره در پاسخ‌های بیشتر آنان به یکی دو سؤال مشابه می‌شوید. این نشانه یک ضعف است اما آگاه شدن از این ضعف برای یک معلم دقیق کافی نیست. برای او مسئله مهم، علت این امر است که دانش‌آموزانش در پاسخ به یک پرسش خاص، گرینه نادرست را انتخاب کرده‌اند یا پاسخ نادرستی نوشته‌اند. برای رسیدن به این مقصود، او از آن‌ها می‌پرسد که چرا چنین پاسخی را انتخاب کرده یا به پرسش مورد نظر چنین پاسخی داده‌اند. در واقع، نگاه معلم از جنبه کمی به سوی جنبه کیفی یادگیری کوچ کرده است. برای اینکه از چرایی این خطای پاسخ دادن مطلع شود، خود برگه آزمون کفایت نمی‌کند بلکه لازم است با دانش‌آموز گفت‌و‌گویی کوتاهی کند تا بهفهمد که در ذهن وی چه گذشته که برای پاسخ دادن به این پرسش مرتکب چنین خطایی شده است. این گفت‌و‌گو همان اطلاعات کیفی است که به معلم در بررسی ابعاد کیفی (غیرقابل اندازه‌گیری) یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند.

مراقبت معلم همچنین شامل فضا و جو حاکم بر کلاس درس نیز می‌شود. از این وجه، معلم مراقبت می‌کند تا مناسبات درون‌کلاسی، مناسباتی انسانی و اخلاقی و غیرآسیب‌رسان به شخصیت دانش‌آموزان باشند.

از جمله مهم‌ترین راهبردهای چنین مراقبتی، ایجاد فضایی مشارکتی است که در آن دانش‌آموزان تلاش می‌کنند که با همیگر یاد بگیرند. وجود روش هم‌سال سنجی در این الگوی ارزشیابی از ایجاد چنین فضایی نشان دارد. این روحیه مشارکت و رفاقت، کلاس را از تنفس‌های آزاردهنده خالی می‌سازد. معلم نیز ضمن مراقبت از این فضا، باید مناسبات خود را با دانش‌آموزان براساس اعتماد و احسان قرار دهد.

مهم‌ترین کاری که معلم در این راستا باید انجام دهد، ایجاد فضایی صمیمی و دوستانه در کلاس است که دانش‌آموزان در آن احساس تعلق و وابستگی داشته باشند. یک دانش‌آموز در این فضایی عاطفی مناسب، خود را عضوی از یک گروه تلقی می‌کند و این باعث می‌شود نوعی معاضدت و همیاری بین اعضای گروه (کلاس درس) توسعه پیدا کند. راهکار اساسی برای تحقق این بعد مراقبتی ارزشیابی کیفی توصیفی، ایجاد یک اجتماع یادگیری در کلاس است. تغییر کلاس از مجموعه‌ای از افراد هم‌سن به یک اجتماع کار ساده‌ای نیست. تبدیل کردن کلاس درس - که شامل تعدادی دانش‌آموز است - به یک اجتماع باعث می‌شود که احساس تعلق و همبستگی گروهی گسترش یابد. با شکل‌گیری این شرایط در کلاس، دانش‌آموزان حس می‌کنند

امتحان زیر نور ماه

سیدرضا میرقاسمی

دبیر دین و زندگی منطقه دو تهران

گروههای تعیین شده با هم می‌نشینید و سؤالات آزمون مطرح می‌شود و به مدت ۴۵ دقیقه در مورد سؤالات و آزمون با هم گفت و گو می‌کنید. بعد از آن و پس از ده دقیقه استراحت، هر کس به صورت انفرادی می‌نشیند و به برگه اصلی امتحان پاسخ می‌دهد.»
اکثر بچه‌ها با خوشحالی به هم نگاه کردند. همه می‌گفتند اینکه کاری ندارد! به هر حال نمایش فیلم شروع شد و من فکر می‌کنم با دقت‌ترین تماشای فیلم در کل عمرم را انجام دادم. می‌دانستم که باید محتواهای درس را رفtar و کردار شخصیت‌های فیلم استخراج می‌کرم. همه بچه‌ها همین گونه بودند و با دقت فیلم را تماشا کردند.

نوبت به توضیح در مورد سؤالات رسید. پایه اصلی کتاب‌های دین و زندگی آن سال‌ها آیات قرآن بود؛ یعنی، تقریباً محتوای اصلی هر درس را آیات آن تشکیل می‌داد. حالا ما باید مصادیق هر کدام از آیات را در رفtar شخصیت‌ها و وقایع فیلم پیدا می‌کردیم و دلیل انتخاب خود را توضیح

..... جسته و گریخته از بچه‌های سال بالایی شنیده بودم که امتحان دین و زندگی خاص و متفاوت با بقیه امتحانات است. به شوخی می‌گفتند: «بدبخت می‌شوید. آنقدر طول می‌کشد که مدرسه در بین آزمون از شما پذیرایی می‌کند. امتحان چهار ساعته است. صحیح که می‌روید، ظهر از جلسه بیرون می‌آید. ضمناً فیلم هم باید ببینید!»

هم جالب بود و هم عجیب. راستش کمی هم دلهره‌آور، اما هیچ وقت فرصت نشد بپرسم دقیقاً چه اتفاقی در این آزمون می‌افتد.

تا اینکه روز قبل از آزمون فرا رسید و تذکرات لازم داده شد: «برای فردا کتاب درسی تان را در جلسه امتحان بیاورید؛ حتماً وضو داشته باشید. ضمناً به خانواده‌تان بسپارید که امتحان تا ظهر

طول می‌کشد و دیرتر به خانه می‌روید.» در ساعت آزمون، به جای جلسه امتحان به سالن نمازخانه مدرسه رفتیم. ابتدا دبیرمان روال امتحان را برایمان توضیح داد: «اول با هم فیلم سینمایی زیر نور ماه را با دقت می‌بینیم. بعد، در

تلنگرهای ارزشیابی

اگر فرهنگ کلاس و رفتار معلم به گونه‌ای باشد که به دانش‌آموزان این اطمینان خاطر را بدهد که شناخت مشکلات و اصلاح آن فقط برای رشد و بهبود یادگیری تک‌تک آنان است، دانش‌آموزان بدون نگرانی مشکلات خود را بیان می‌کنند و به یقین، از بازخوردها استفاده کرده و برای رفع ضعفهای خود برنامه‌ریزی می‌کنند. در طولانی‌مدت و در چنین فضای آموزشی، دانش‌آموزان به استناداردها و موفقیت‌های بالاتر از حد انتظار می‌رسند. موفقیت‌هایی که ممکن است در مورد دانش‌آموزان نمره بیست کلاس‌های عادی هم اتفاق نیافتد. فراموش نباید کرد که دانش‌آموز باید فرصت استفاده از بازخوردن را که به او داده می‌شود، پیدا کند.

من فکر می‌کنم
با دقت ترین
تماشای فیلم در
کل عمرم را انجام
دادم. می‌دانستم
که باید محتوای
درس را از
رفتار و کردار
شخصیت‌های
فیلم استخراج
می‌کدم. همه
بچه‌ها همین گونه
بودند و با دقت
فیلم را تماشا
کردند

مقابل هر آیه، صحنه‌ای از فیلم را می‌نوشتیم و در ادامه توضیح می‌دادیم که سکانس انتخاب شده چه ارتباطی با پیام آن آیه دارد. معیارهای ارزیابی هم در ابتدای برگه مشخص شده بودند. مهم‌ترین نکته، استدلال قوی در زمینه این انتخاب بود (طبیعتاً ما در ابتدای برشاشتمان را از آیه بیان می‌کردیم). البته در کنار آن، خوش خطی، مرتب‌نویسی، رعایت دستور فارسی و صحیح‌نویسی نیز به عنوان معیارهای جانبی و حداقلی مطرح شده بودند. نکته جالب این بود که آزمون انفرادی بود ولی ما اجازه داشتیم در صورت نیاز یا فراموش کردن یک نکته، به دوست و هم‌گروهی‌مان مراجعه کنیم و پس از بحثی کوتاه به جای خودمان برگردیم. پایان امتحان آغاز یک پذیرایی دیگر بود و آغاز گفت‌و‌گوهای غیررسمی گروهی ما در مورد استدلال‌ها و انتخاب‌هایمان و البته ویژگی‌های این امتحان عجیب و غریب!

زمان مباحثه گروهی فرا رسید و بچه‌ها در قالب گروههای تعیین شده نشستند. بعد از شروع گفت‌و‌گوها، یک لحظه سرم را بلند کرد. همه با شدت و حرارت مشغول صحبت بودند؛ آیات درس را به هم نشان می‌دادند و با هم جروبیث می‌کردند. این قسمت آزمون هم مانند قبل مراقب نمی‌خواست؛ فقط دبیر در گوشه‌ای نشسته بود و در صورت نیاز، گروههایی را که به او مراجعه می‌کردند راهنمایی می‌کرد. البته گاهی فقط تذکر کوچکی مبنی بر آهسته صحبت کردن به آن‌ها می‌داد. چند گروه از بچه‌ها تقاضا کردن که بحشان را در فضایی غیر از نمازخانه مدرسه ادامه دهند. اجازه صادر شد. گروه بغل دستی ما تصمیم گرفته بود به مرکز رایانه برود تا بتواند از آنجا هم کمک بگیرد. البته قرار شد همه برای زنگ تفریح برگردند. عجب زنگ تفریحی شد؛ با بحث‌ها با عجله همراه با پذیرایی و صرف چای و یک انجام می‌گرفت. ناگفته نماند که در این مرحله اجازه یادداشت‌برداری هم داشتیم ولی فرصت ما به قدری بود که فقط می‌توانستیم نکات کلیدی را برای جلوگیری از فراموشی یادداشت کنیم. بالاخره، زمان بخش انفرادی آزمون فرا رسید. برگه آزمون شامل جدولی بود که در یک سمت آن آیات به عربی نوشته شده بود. ما باید در



نقطه آغاز تحول!

سنخش یا آموزش؟

محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

ارزشیابی هم می‌تواند در میدان مدرسه همه عوامل دیگر، بدویژه آموزش و یادگیری را همسو و همجهت کند. هر آرمان تربیتی و هر شکل از فرهیختگی و تربیت‌یافتنگی که در نظام آموزشی دنبال می‌کنیم، اگر در نظام سنجش برایش جانمایی نشده باشد، فقط روی کاغذ است. عملاً تعطیل است و یک هدف خاموش و غیرفعال به حساب می‌آید. حتی سیستم سنجش فشل و معیوب، از توجه دانش‌آموز به آن اهداف یادگیری جلوگیری خواهد کرد؛ چون داشت آموزان خود را برای شرکت در سنجش آماده می‌کنند و اگر چیزی که ما در جریان

امروز می‌خواهم بحثی با عنوان انحلال سنجش در فرایند آموزش را خدمتمنان مطرح کنم؛ همراه با این پرسش که آیا انحلال سنجش در فرایند آموزش می‌تواند پایانی بر این مناقشه باشد که کدام یک نقش نخستین را در تحول نظام تعلیم و تربیت دارند: آموزش یا سنجش؟ و برای ایجاد تحول باید به سراغ کدام یک برویم؟

بسیاری نقش نخستین را برای آموزش قائل می‌شوند و ممکن است اصلاً گزینه دیگری به ذهن‌شان نرسد و بگویند اگر قرار است در آموزش و پرورش تحولی را شاهد باشیم، می‌بایست نخست معلم متحول شود و بعد، فرایند یاددهی یادگیری. من می‌خواهم عرض کنم که گزینه دیگری می‌تواند در میان باشد و می‌شود نقش نخستین را برای سنجش در نظر گرفت. نه از این جهت که آموزش مهم نیست بلکه از این جهت که وقتی مؤلفه سنجش مورد بازبینی و بازنگری و اصلاح و موضوع تحول واقع شود، تأثیری بازگشتی^۱ روی سایر مؤلفه‌ها دارد و باعث می‌شود که فرایند آموزش به طور طبیعی اصلاح شود؛ چون این فرایند در انتظار قضاوت درباره کیفیت یادگیری بچه‌ها می‌ماند. در واقع، فرایند سنجش به ما نشان می‌دهد که تجربه یادگیری محقق شده است یا نه. پس، اگر ما کاری کنیم که زیر نظام سنجش و فرایند سنجش، تجارب یادگیری ناب را در کانون توجه خود قرار دهد و اگر لازم است در این زمینه تحولاتی در سنجش ایجاد کنیم، قهراً توجه فرایند آموزش هم براساس اصل اثرگذاری بازگشتی، به بهبود کیفیت و ایجاد تحول در فرایند یاددهی - یادگیری منجر خواهد شد. در واقع، این یک اصل شناخته شده است که ما در فرایند یاددهی - یادگیری به سراغ چیزهایی می‌رویم و چیزهایی را آموزش می‌دهیم که در فرایند سنجش اتفاق می‌افتد. به عبارت دیگر، ارزشیابی مغناطیسی نوجه است^۲ و مانند مغناطیسی که در میدان مغناطیسی، براده‌ها را با محوریت خودش سروسامان می‌دهد و همسو می‌کند،



تلنگرهای ارزشیابی

مطالعات پژوهشگران (باتلر و نیسان) این یافته معلمان را همتایید کرد که دانشآموزان به خواستن و توجه به پیشنهادهایی که با نمره همراه بود، رغبتی نداشتند. از منظر دانشآموز، معلم با نمرهای که داده قضاوت خود را کرده است و پیشنهادها فقط شکل توصیفی نمرهای است که آن‌ها گرفته‌اند. نتیجه پژوهش این دو نفر حاکی از آن بود که بهترین روش بازخورد، بازخورد توصیفی است که با نمره همراه نیست.

سنجدش آن قدر مهم است که باید در فرایند آموزش، کماکان آزمون‌های پایانی به شکل سنتی هم، لازم است. از این آزمون‌ها می‌توان در یک بازه زمانی مستقل در پایان هر مقطع زمانی به عنوان مکمل و تنها در شرایط لازم استفاده کرد.

در واقع، تز بنده پیشنهاد «میل به انحلال» است؛ یعنی معلم در یک موضوع درسی خاص به صورت فردی در فرایند یاددهی و یادگیری به شیوه سنتی آزمون ویژه‌ای نگیرد، اما اهداف یادگیری فراموضوعی هم داریم؛ مثل برخورداری از ظرفیت نقد، ظرفیت تکر، ظرفیت خلاقیت، روحیه کار جمعی و ... این‌ها به صورت کاملاً فرایندی و در چارچوب تز انحلال باید اتفاق بیفتد.

بنابراین، می‌توانیم بحث سنجش در نظام آموزشی را براساس این چارچوب کلی ساماندهی کنیم. در مواردی که اهداف یادگیری موضوعات درسی خاص به شکل فرایندی قابل سنجش نیستند، همان سنجش سنتی را انجام دهیم. بخشی را که امکان دارد، به شکل حل شده در فرایند یاددهی یادگیری در دستور کار داشته باشیم ولی اهداف یادگیری فراموضوعی را با کمک همه معلمان و به شکل تراکمی و کاملاً فرایندی یا با انتکابه تز انحلال انجام دهیم.

* پی‌نوشت‌ها

1. این نوشته، پیاده و خلاصه شده سخنرانی دکتر مهرمحمدی با همین عنوان در جمع گروهی از عالان حوزه ارزشیابی است.
2. Back Wash Effects
3. Magneto ethnic

آموزش خیلی رویش تأکید می‌کنیم در سنجش مابهای نداشته باشد، یقین بدانید جدی گرفته نخواهد شد. تا اینجا دو دیدگاه مطرح شد؛ یکی نقطه آغاز تحول را آموزش می‌دانست و دومی سنجش. حال این سؤال مطرح است که آیا ما واقعاً باید سنجش و آموزش را مستقل از یکدیگر بینیم یا می‌شود به گونه‌ای دیگر به موضوع پرداخت. در اینجا تز انحلال سنجش در آموزش مطرح می‌شود که می‌خواهد به اینکه کدام یک از آن دو در نظام آموزشی و تربیتی نقش تحولی دارند، پایان دهد.

من قائل به این هستم که سنجش آن قدر مهم است که باید در فرایند آموزش حل شود. من به درهم آمیختگی سنجش و آموزش معتقدم اما اصلاً قائل به این نیستم که سنجش باید در فاز و فضای دیگری مستقل از جریان آموزش اتفاق بیفتد؛ چون معتقدم مانمی توانیم دو بار برای یک‌ها فرصت خلق کنیم؛ یکبار فرصت یادگیری، یکبار فرصت سنجش. اگر قرار است فرصت‌های یادگیری ما با اهداف نظام آموزشی و نشانهای تربیت یافته‌گی همسو باشد، اینکه یکبار هدف‌ها را در فرایند آموزش عملیاتی کنیم و یکبار هم در بازهای دیگر، و زمانی که آموزش تمام می‌شود دوباره کار سنجش را انجام دهیم و بسنجیم که انگاره‌های تربیتی ما محقق شده‌اند یا نه، خلاف اقتصاد تربیت است. از نظر من اصل، سنجش است و اینکه آرمان‌های تربیتی ما، در درجه اول در جریان سنجش تبلور پیدا کند، که در این صورت براساس اصل «تأثیر بازگشته» جریان آموزش را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما ما که نمی‌توانیم دوبار فرصت خلق کنیم؛ یکبار فرصت‌های آموزشی خلق کنیم و یکبار فرصت‌های سنجشی، برای اینکه بینیم اهداف تا چه اندازه محقق شده‌اند. پس بهتر است سنجش را در فرایند آموزش حل کنیم؛ یعنی نشانهای سنجشی مان را به گونه‌ای در فرایند آموزش ساماندهی کنیم که بتوانیم داده‌های سنجشی را هم استخراج کنیم، و این سنجش از نوع تدریجی است. در واقع، فرایند درآمیخته آموزش و سنجش در دستور کار ما قرار بگیرد؛ یعنی لازم نباشد که اهداف تربیتی را یکبار در فرایند آموزش ترجمه و عملیاتی کنیم و یکبار هم در فرایند سنجش. تز انحلال یعنی فرایند اتحاد یافته سنجش و آموزش. یعنی در یک فرایند طبیعی و تدریجی، حین یادگیری بتوانیم با فرصت‌های یادگیری ممتازی که متناسب با اهداف یادگیری خلق می‌کنیم، کار ارزشیابی را هم انجام بدھیم.

البته برای این کار، معلم طبیعتاً باید دارای توأم‌نمدی خاصی باشد. معلمی که هم زمان در بیش از یک سطح فرایند یاددهی - یادگیری را مدیریت می‌کند، هم در سطح آموزش و هم در سطح سنجش، نوعی ظرفیت فراشناخت می‌خواهد؛ یعنی هم حواسش هست که کار آموزش را انجام دهد و هم حواسش هست که از بازخوردهایی که از مخاطبان دریافت می‌کند، داده‌های سنجشی را ثبت کند و این قطعاً کار دشواری است.

ارزشیابی و سنجش:

اهم اصلاح آموزش

تحلیلی بر یافته‌های ارائه شده در کنفرانس ۴۳ «انجمن بین‌المللی سنجش آموزش»

ابراهیم طلایی

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

یک روز قبل از کنفرانس، سه کارگاه هم به صورت موازی برگزار می‌شد که موضوعات آن جالب‌توجه و ایده‌بخش بودند: ۱) چگونه می‌توان مهارت‌های تفکر سطح بالا (پیچیده) را سنجید؟ طراحی سوال‌های کتبی و رایانه‌ای؛ ۲) رایانه‌ای کردن سنجش‌های کلان مقیاس و خطیر؛ تجربه‌ها، چالش‌ها و انتظارات، ۳) چگونه شواهد خوبی برای روایی و پایایی و عادلانه بودن آزمون فراهم کنیم.

هشت مضمون اصلی طرح شده در کنفرانس ۴۳:
(۱) تخصصی و حرفه‌ای بودن تولید سوال خوب: برای تولید آزمونی که قابل اطمینان باشد و برآساس آن بتوان تصمیم‌گیری کرد (یا به اصطلاح آزمون‌های خطیر) همچون آزمون‌های نهایی دیپلم و کنکور سراسری، مسیر تخصصی و مرافق دوازده گانه خاصی باید طی شود. که این دقت برای تولید آن آزمون هزینهٔ قابل توجهی می‌طلبد و مهم‌تر اینکه، لازم است از درسترس قرار دادن سهل و سریع چنین آزمون‌های گرانی جلوگیری شود. این آزمون‌ها لزوماً چهار جوابی نیستند یا اصلاً نباید تعداد زیادی از آن‌ها چهار جوابی باشند؛ چرا که سوالات چهار جوابی محدودیت‌های ویژه‌ای دارند که تشخیص سره از ناسره را سخت می‌کند و در عین حال، امکان‌هایی را فراهم می‌آورد که از یک طرف شناسن را در کار دخیل می‌کند و از طرف دیگر، «مسیر رسیدن به هدف» را ارزش جلوه می‌دهد و نتیجه مهم‌تر از فرایند می‌شود. البته چنین آزمون‌هایی هم گران تولید می‌شوند و هم گران تصحیح و گزارش می‌گرددند اما کشورها چاره‌ای جز رفتن به سمت این انتخاب و فرار کردن از

مقدمه
چهل و سومین کنفرانس سالانه انجمن بین‌المللی سنجش آموزش که ۱۰ تا ۱۴ مهرماه ۱۳۹۶ در باتومی گرجستان برگزار شد، بهانه‌ای برای توجه مجدد به یکی از عناصر مهم آموزش، یعنی سنجش و ارزشیابی، بود. چهل و چهارمین کنفرانس سالانه مرکز "ارزشیابی آموزشی" دانشگاه آکسفورد در ۹ الی ۱۴ سپتامبر ۲۰۱۸ برگزار شد. نشست بعدی این کنفرانس در ۲۰ سپتامبر سال ۲۰۱۹ میلادی در باکو برگزار خواهد شد. این برای من نیز فرصتی فراهم آورد که هم آنچه را در این کشورهایی گذرد، بشنوم و هم از پیشرفت‌های علمی متخصصان و مراکز تخصصی اندازه‌گیری و سنجش آموزش در دانشگاه‌ها مطلع شوم. در نهایت هم فرصتی فراهم شد تا ساختار اداری و ارتباط منطقی و غیرمنطقی دولت، بخش خصوصی و معلمان را در حوزه سنجش و ارزشیابی برسی کنم.
لازم است در ابتدا توضیح دهم گرچه سنجش و ارزشیابی و اندازه‌گیری، مفاهیمی متفاوت و قابل تفکیک در گفتمان علوم تربیتی و اجتماعی هستند، در این نوشته این تفکیک مفهومی با دقیقی که در کتاب‌های درسی از آن یاد می‌شود، منظور نظر نیست و گهگاه از ارزشیابی و سنجش به جای هم استفاده شده است.

سخنرانان کلیدی کنفرانس امسال، خانم پروفسور جوان برد از دانشگاه آکسفورد (رئیس دپارتمان تعلیم و تربیت و رئیس مرکز تحقیقات ارزشیابی آموزش)، پروفسور هری هاران سوامی ناتان رئیس دپارتمان روان‌شناسی تربیتی دانشگاه کنکتیکت^۱ و استیوریوکین^۲ رئیس دپارتمان اقتصاد دانشگاه ایلینویز بودند:

تلنگرهای ارزشیابی

یک اصل عمومی برای تعیین زمان مناسب بازخورد، این است که معلم خود را به جای دانشآموز بگذارد و دریابد که چه زمانی مایل است بازخورد زمانی مفید واقع می‌شود که ذهن دانشآموز به شدت درگیر کار است و هنوز فرمتی برای انجام دادن کار یا اصلاح آن دارد.

ورطه هولناک سوالات چهار جوابی ندارند. برای همین، چنین آزمون‌هایی نباید بهراحتی و بلافاصله در دسترس قرار گیرند و امكان خرید و فروش پیدا کنند.

(۲) **فناوری‌های پیشرفته در حوزه سنجش**، تصحیح اوراق الکترونیکی، گزارش‌دهی الکترونیکی و بهخصوص تصحیح و نمردهای آزمون‌های تشریحی در دنیا کشف و خلق شده است آموزش‌وپرورش و بخش‌های خصوصی از آن‌ها برای تولید و تنوع بخشی به آزمون‌ها و همچنین تصحیح در تعداد کلان بهره می‌برند. این فناوری‌ها گرچه به نهایت صحت و بهره‌وری نرسیده‌اند، تحقیقات نشان می‌دهد که هماراستایی و همبستگی بالایی بین آزمون‌های تشریحی تصحیح شده توسط ماشین و انسان وجود دارد و آن میزان غیرهمراستایی را می‌توان در مقابل آورده‌های ذی قیمت آن روش، نادیده گرفت و آن را با تصحیح انسانی تکمیل کرد. کشور هلند در این زمینه پیشرفتهای قابل ملاحظه و در خور توجهی داشته است.

یکی از درس‌آموخته‌های هلندی‌ها این است که نمی‌توان «ساختار سازمانی و کیفیت نیروی انسانی» سازمانی را که تاکنون آزمون قلم و کاغذی تولید و اجرا و تصحیح و گزارش می‌کرده، برای سازمانی که قرار است ارزشیابی الکترونیکی (e - assessment) این سازمان جدید فقط مشکل از یک گروه یکدست آموزشی (علم) نیست بلکه کار گروهی است و متخصصان آموزش، فناوری، نرم‌افزار، امنیت، چند رسانه‌ای، مدارس، وزارت آموزش‌وپرورش، و بخش خصوصی و دانشگاهی در کنار هم این هدف را محقق می‌سازند و نیازمند تغییر الگوی سازمانی است. تجربه هلندی‌ها نشان می‌دهد که اگرچه آزمون‌های الکترونیکی در ابتدا زمان بر و انرژی بر هستند، در بلندمدت هم حجم کاری را کاهش می‌دهند و هم امکان سنجش شایستگی‌هایی را فراهم می‌آورند که ارزش افروذه آموزش‌وپرورش است.

(۳) **روندها**: در کشورها بعضی روندها قابل مشاهده است؛ در محتوهای ارائه شده بیشتر کشورهای شرکت‌کننده در این کنفرانس، از این چرخش‌ها در سنجش و اندازه‌گیری نام برده می‌شد که برخی از آن‌ها قابل تأمل‌اند؛ مثلاً:

é چرخش از سنجش حقایق و دانسته‌ها به سنجش مهارت‌ها و عملکردها؛

é چرخش به سنجش محتوا و مهارت‌هایی که در کتاب‌های درسی کمتر به آن‌ها توجه می‌شود؛

é چرخش به سنجش «چیزهایی» که خود معلم به آن‌ها مجهر نیست؛

é تغییر نقش ارزیاب و ارزیابی، نقش بازرس و بازرگانی، نقش ناظر و نظارت؛

é چرخش به ارزشیابی عملکردی و سیاهه‌ای (فیلم گرفتن طولانی مدت از زندگی یادگیری بچه‌ها به جای عکس گرفتن

لحظه‌ای از این زندگی در آخر سال و در یک امتحان یک ساعته؟

é روند رو به افزایش نیاز به ارزشیابی‌های بیشتر و بیشتر برای مقاصد مختلف (ورود به دانشگاه، دیپلم گرفتن، اشتغال، تأمین نیروی انسانی...); بنابراین امروزه تعداد بیشتری از آدم‌ها

نمی‌توان «ساختار سازمانی و کیفیت نیروی انسانی» را که تاکنون آزمون قلم و کاغذی تولید و اجرا و تصحیح و گزارش برای سازمانی که قرار است ارزشیابی الکترونیکی (e - assessment) برگزار نماید، حفظ کرد

(۴) **فساد در ارزشیابی**: گرجستان در چند سال گذشته چالشی جدی برای برگزاری آزمون نهایی دیپلم داشته است: اعتبار سوالات آزمون، فساد ایجاد شده در آزمون (هم در بعد لو رفتن سوالات و هم در بعد ایجاد بازار نمره توسط معلمان خبره‌ا)، و میانگین پایین کششی در دروس اصلی دیپلم. بنابراین، وزارت آموزش‌وپرورش تصمیم گرفت آزمون را با حمایت بخش‌های خصوصی و مؤسسات علمی - بین‌المللی برگزار نماید؛ بهطوری که فساد ایجاد شده جمع گردد، دروس بیشتری را شامل شود، در زمان کوتاهی در داخل مدارس اجرا گردد، و نسبت هزینه به فایده آن منطقی باشد.

(۵) **ارزشیابی به عنوان اهرم سیاست‌گذاری**: این عبارت بسیار گفته و شنیده می‌شود اما در عمل این گونه نشده است و سیاست‌گذاران نتایج ارزشیابی را هم مصادره به مطلوب می‌کنند. بنابراین، روشنفکران برخی کشورها دست به شورشی اجتماعی و تحرکی ملی در این خصوص زده‌اند. نارضایتی از مدارس و تجمع و اخبار تلویزیون و روزنامه‌ها نه به خاطر شهریه، عدم امکانات مدرسه‌ای و کمود معلم، بلکه به خاطر نارضایتی از کیفیت خروجی‌های مدارس - یعنی دانشآموزان - است. چنین مطالباتی، نه تنها مطلوب و ممدوح است بلکه چراغی

ارزشیابی عملکرد معلم در مقایسه با دانشآموز.

پنج درس آموخته برای ایران:

(۱) در حوزه ارزشیابی و سنجش آموزش انجمن علمی فعال در ایران وجود ندارد. فعل بودن یک انجمن تا حد زیادی به حضور و فعالیت چند نفر انگشت‌شمار و بسیار آسیب‌پذیر وابسته است. یک پیشنهاد می‌تواند این باشد که انجمن‌های پراکنده علوم تربیتی، با هم یکی شوند و توان‌های پراکنده خویش را یک کاسه کنند و یک انجمن علوم تربیتی قوی و هماهنگ ایجاد نمایند که سالانه یک کنفرانس بزرگ، وزین و پرداشتاورد داشته باشد و در طول سال هم در قالب «گروه‌های هم علاوه»^۶ به حوزه‌های زیرمجموعه علوم یادگیری و آموزشی پردازند. نمونه‌های بین‌المللی چنین انجمن‌هایی هم وجود دارد و توفیقشان نشان داده شده است.

(۲) سنجش و ارزشیابی آموزشی در کشور ما به یک حوزهٔ تخصصی مبدل نشده است؛ یعنی ارزشیابی در نظام دولتی آموزش‌وپرورش تمامًا معادل امتحانات نهایی (در مرکز سنجش) و آزمون تیمز و پرلز^۷ در پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش شده است. در مدرسه‌هی هم، انگاره غالباً ارزشیابی، امتحانات میان ترم و پایان ترم است و اخیراً هم ارزشیابی توصیفی را به زبان می‌آورند، اما در بخش خصوصی ایران، ارزشیابی رشد (و نه توسعه) عجیبی یافته؛ یعنی هم پول آور است و هم تغییر جهت‌دهنده. بخش خصوصی ارزشیابی در ایران تقریباً پیشروترین بخش خصوصی آموزش در کشور و شاید در بیرون از این کشور باشد. منظور از پیشرو همان رشد کمی است (تعداد دانش‌آموزانی که در آزمون‌های مرحله‌ای شرکت می‌کنند و میزان درآمدی که کسب می‌شود).

دو مجله علمی - پژوهشی هم در کشور با موضوع اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزش چاپ می‌شوند. بررسی مقالات آن‌ها نشان می‌دهد که نویسنده‌گانشان به تبدیل «ارزشیابی

است کم سو از اینکه مطالبات والدین / جامعه پوست‌اندازی کرده و از حد نمره در آزمون و رتبه در کنکور گذشته است. سیاست دولت‌ها هیچ‌گاه بدون مطالبه «درس‌ت» مردمی اصلاح نمی‌شود.

(۶) اعتماد عمومی به نمره به عنوان حکم قضی (علم) است و هر گاه این اعتماد، سلب شود، کل نظام قضایی (ارزشیابی) زیر سؤال می‌رود.

اگر فساد در قضاوت وارد شود و نمره، معرف توان فرد نباشد و جایگاه بعدی فرد نشان دهد که آن حکم و تصمیم (قبولی یا رد در امتحان) نادرست بوده است، دیگر برای رخنه در حکم معلم و گسترش فساد سنتگ روی سنگ بند نمی‌شود. کسب مجدد اعتماد مردم در طولانی مدت تحقیق می‌باید.

(۷) سنجش ۱۸۰ درجه: اصلی وجود دارد که برمبنای آن، اهداف برنامه درسی اگر در ارزشیابی - با تناظر یک به یک - متجلی نشوند، به احتمال بسیار زیاد معطل می‌مانند؛ تخمین زده می‌شود که سنجش فعلی در کشورها، حدود ۴۵ درجه از ۱۸۰ درجه اهداف را هدف گرفته‌اند و این ۴۵ درجه شامل همان اهدافی است که راحت‌تر به چنگ سنجش و تصحیح و نمره‌دهی می‌آیند و اغلب از جنس اهداف دانشی هستند. کشورهای حاضر در این کنفرانس هم برای این ۱۳۵ درجه مغفول کار را تمام نکرده بلکه آغاز کرده‌اند. این امور با توان بخش دولتی سازگار نیست و معمولاً بخش‌های خصوصی به اتفاق بخش‌های دانشگاهی وارد عرصه شده‌اند و کار را با تعاون با بخش دولتی به جایی رسانده‌اند. در ایران بخش خصوصی سنجش و ارزشیابی کشور توان مالی برای سرمایه‌گذاری در این بخش را دارد اما یا خود را می‌نیاز از دانشگاه می‌انگارد و یا دولتی‌ها اجازه ورود به آن را نداده‌اند یا تمایلی به این بخش نمی‌بیند؛ چون برگشت مالی در آن مشاهده نمی‌کند؛ بنابراین، انرژی و ثروت خویش را در بخشی صرف می‌کند که همان ۴۵ درجه اهداف را بیشتر لحاظ می‌کند.

(۸) حوزه‌های جدیدی از ارزشیابی و سنجش که فناوری هم به کمک آن‌ها آمده و در این کنفرانس از آن‌ها یاد شده، عبارت‌اند از: ارزشیابی عملکرد مجازی آزمون چند مرحله‌ای ارزشیابی بهبود یافته با فناوری، برای مهارت‌های قرن ۲۱ نمره‌دهی خودکار جستار استفاده از تحلیل یادگیری و مشاهده دروس برای ارزشیابی

**بخش خصوصی
سنجش و
ارزشیابی در ایران
می‌تواند ظرفیت
توسعه بخشی را
برای ارزشیابی در
کشور ایجاد نماید
و در کنار درآمدی
که در این حوزه
کسب می‌کند،
به صورت علمی
و تخصصی وارد
این حوزه شود و
حتی دانشگاه و
آموزش و پرورش را
حمایت کند؛ زیرا
منابعی در اختیار
دارد که این دو
بخش ندارند**



تلنگرهای ارزشیابی

تأثیر بازخورد توصیفی زمانی که با نمره ۹ رتبه قضاوتی همراه است، کم می‌شود. گاهی قصد شما توصیف وضع دانشآموز است ولی او بیشتر آن را قضاوتی می‌بیند تا توصیفی. این امر بهخصوص در مورد دانشآموزانی که چندان موفق نیستند، محسوس‌تر است. آنان معمولاً از هر نوع بازخوردهای مفهوم «تو نمی‌فهمی» را برداشت می‌کنند. در مورد چنین دانشآموزانی، بازخورد شما باید بیشتر بر نقاط قوت و پیشرفت آنان تأکید کند؛ حتی اگر این پیشرفت در حداقل لازم هم نباشد، به همراه آن یکی دو گام بعدی و امکان‌پذیر برای آنان تعیین کنید که در بازخورد بعدی بتوانند با توجه به موقوفیت‌هایشان، بازخورد امیدوارکننده بدهند.

است و تصور می‌کند صواب این است که با آن‌ها مقابله برخیزد، عقل سلیم حکم می‌کند از توان مالی آن‌ها استفاده شود و دانش تخصصی ارزشیابی آموزشی در کشور شکل گیرد. این رشته هم‌گران است و هم فناوری خواه؛ لذا به سرمایه‌گذاری نیاز دارد و از طرفی دولت هم چنین سرمایه‌ای ندارد. پس چه بهتر که در اینجا مشارکتی صورت گیرد و پشتونه مالی، فناورانه و دانشی بخش خصوصی، به کمک بخش دولتی بیاید؛ یعنی آموزش و پرورش از "عجز ارزشیابی درست" به سراغ "حذف این رکن" رفته و این ناصواب است.

(۵) ارزشیابی با کمک گرفتن از توان فناوری اطلاعات و ارتباطات: چنانچه بخواهیم در ایران در جهت ارزشیابی الکترونیکی^۱ و کلان داده‌حرکت کنیم، چراهای جز پوستاندازی و تغییر الگوی ذهنی، هم در بخش خصوصی ارزشیابی و هم در بخش دولتی که شامل آموزش و پرورش و دانشگاه است، نداریم. این پوستاندازی در درجه اول، ناظر بر توان کارگروهی و نشستن سر یک میز و گفت و شنود است و در درجات بعد، به بازنگری و بازاندیشی درباره آنچه انجام داده‌ایم و آنچه بدان دامن زده‌ایم، نیاز دارد.

* پی‌نوشت‌ها

- 1.Jo Ann _ Baird
- 2.Hariharan Swaminathan
- 3.Connecticut
- 4.Steve Rivkin
- 5.predictive validity
- 6.Special interest group
7. PIRLS and TIMSS
8. e _ assessment
- 9.big data

به مطالعه «علاوه چندانی ندارند. یعنی تعداد کمی از مقالات متمم‌داری که آزمون‌های کلان برگزار شده، پرداخته‌اند. اخیراً برخی بخش‌های خصوصی حوزه سنجش در کشور اقدام به همکاری‌های بین بخشی با دانشگاه‌ها، استادان و دانشجویان حوزه آموزش سنتجی، ارزشیابی و اندازه‌گیری کرده‌اند که به نشستهای علمی مشترک با دانشگاه‌ها و انجام پژوهش‌های مشترک انجام‌یده است و می‌تواند نوید توسعه هر سه بخش خصوصی، دانشگاهی و سیاست‌گذاری باشد.

(۳) عضویت در مجتمع و انجمن‌های بین‌المللی و شرکت فعال در رویدادهای آن‌ها: خیلی خوب است که بخش‌های خصوصی، دولتی و دانشگاهی ایران هم عضو این مجتمع شوند و هم در کنفرانس‌های آنان فعالانه شرکت کنند. منظور از شرکت فعال هم، همان است که از سایر کشورها می‌بینیم؛ ارائه سخنرانی از یافته‌های بومی و نه اینکه دوباره آنچه را غربی‌ها در کتاب‌هایشان درباره سنجش و ارزشیابی گفته‌اند و ما آن کتاب‌ها را در ایران خوانده‌ایم، در قالب اسلامید و پاورپوینت به خودشان برگردانیم؛ عقد تفاهم‌نامه‌های همکاری؛ دعوت از آن‌ها برای ارائه کارگاه سخنرانی در ایران و هم ایجاد فضایی برای ارائه دستاوردهای آموزش ایران در کشورهای دیگر، تولید آزمون‌های مشترک، انجام دادن مطالعات مشترک روی داده‌های ثانویه، و مطالعات تطبیقی بین‌المللی با استفاده از داده‌های مشابه.

(۴) بخش خصوصی سنجش و ارزشیابی در ایران می‌تواند ظرفیت توسعه بخشی را برای ارزشیابی در کشور ایجاد نماید و در کنار درآمدی که در این حوزه کسب می‌کند، به صورت علمی و تخصصی وارد این حوزه شود و حتی دانشگاه و آموزش و پرورش را حمایت کند؛ زیرا منابعی در اختیار دارد که این دو بخش ندارند. مخصوصاً در شرایط کنونی که آموزش و آموزش و پرورش، سرستیز با مؤسسات آموزشی برداشته



ارزشیابی

در شعر فارسی

رویا صدر
تصویرگر: سام سلاماسی

کلیدواژه‌ها: شب امتحان، روز امتحان، فردای امتحان، این ور
امتحان، اون ور امتحان

چکیده

ارزشیابی از دیرباز مورد توجه ادبی و شعرای فارسی‌زبان بوده است. شعرا گاه در مقام معلم، گاه کارشناس آموزشی و گاه اولیای دانش‌آموزان به بررسی ابعاد ارزشیابی اعم از طول و عرض و ارتفاع پرداخته‌اند و در این رابطه اعلام موضع کرده‌اند. مقاله حاضر به طبقه‌بندی این اعلام موضع‌ها اختصاص دارد.

هدف از ارزشیابی

در آثار ادبی گذشتگان بارها مقوله ارزشیابی، مورد نقد قرار گرفته است. از اشعار عطار نیشابوری چنین برمی‌آید که در مدارس سده ششم هجری، برگزاری امتحانات بدون توجه به بررسی کیفی درس خواندن دانش‌آموزان رواج داشته؛ تا آنجا که وی درد و رنج عمیق خود را از این پدیده خطاب به معلم مربوطه چنین بیان کرده است:
هر دم در امتحان چندی کشی
دامن درخون جان چندی کشی

ارزشیابی به منزله وسیله کسب درامد

نظام ارزشیابی به منزله وسیله‌ای برای کسب درامد، همواره مورد بحث شاعران پارسی گو بوده است. از اشعار مولوی، چنین برمی‌آید که در قرن ششم هجری برگزاری آزمون‌های ارزشیابی، مشروط به اخذ مبالغی از اولیای دانش‌آموزان بوده و مسئولین مربوطه مرتبًا و عده و عیید می‌دادند که این شرط و شروط را برمی‌دارند. چرا که مولوی از قول مسئولین مذکور گفته است:
اگرچه شرط نهادیم و امتحان کردیم

ز شرط‌ها بگذشتیم و رایگان کردیم
بارشد مؤسسات آموزشی خصوصی، کم کم اخذ مبالغ هنگفت
بابت شرکت در امتحانات رواج یافته است. حافظ شیرازی در



همین رابطه می‌گوید:
گر تو نقدی یافته، مگشا دهان

هست در ره سنگ‌های امتحان

شاعر در این شعر به منتقلان توصیه می‌کند که اگر ردوبدل کردن پول نقد را در مؤسسه‌اموزشی دیدید، خودتان را با حرف زدن خسته نکنید و آن را به عنوان واقعیتی تلخ بپذیرید که پیش پای دانش‌آموزان، سنگ‌های بزرگی از جمله امتحانات قرار دارد و باید آن را پرداخت و چاره‌ای نیست. او همچنین در اشعارش، تأثیر گردش مالی ناشی از این امتحانات را بر ترمیم بخش‌های خراب و اسقاطی نظام آموزشی یادآور می‌شود. نامبرده در این اشعار، تلویحاً آموزش‌پرورش را به ویرانه تشبیه کرده؛ امری که ظاهراً از چشم بررسی‌های محاسب دوران وی پنهان مانده است:

امتحان کن که بسی گنج مرادت بدنهند
گرخرابی چو مرا لطف تو آباد کند

تفاوت‌های فردی در نظام ارزشیابی

به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی در بحث علم (نظام ارزشیابی) بارها از سوی شاعرانی چون حافظ شیرازی مورد تأکید قرار گرفته است؛ حتی اگر این تفاوت‌های فردی مربوط به بالا بودن اطلاعات عمومی یا نمره عینک مطالعه دانش‌آموز باشد:

سرای مدرسه و بحث علم و طاق و رواق
چه سود، چون دل دانا و چشم بینا نیست
نگاهی نشانه‌شناسانه از منظر اشعار فولکلوریکی چون «آدامسی» نیز مؤید این مدعاست که در نظام ارزشیابی، تفاوت‌های فردی (از قبیل مبصر بودن) حتی در روند آموزش دروس بی‌اهمیت مثل فارسی نیز به کار نمی‌آید و باعث رفوزگی دانش‌آموزان می‌شود:
آدامسی آی آدامسی
تو مبصر کلاسی
از امتحان فارسی
نمره بیست می‌خواستی
حالا که شدی رفوزه
دلم برات می‌سوزه ...

در مجموع به نظر می‌رسد در تاریخ آموزش‌پرورش چندان که باید به هشدارهای شاعران در رابطه با سیستم امتحانات توجه نشده و این امر بر انزجار برخی از دانش‌آموزان از درس و مدرسه بی‌تأثیر نبوده؛ تا آنجا که شیخ بهایی گفته است:

در مدرسه جز خون جگر نیست حلal
آسوده‌دلی در آن محل است محل
البته مورخان، وجود بخاری‌های نفتی در مدارس دوران شاعر را در سرایش این اشعار بی‌تأثیر نمی‌دانند ...



ارزیاب درون

زهرا جلیلی

تصویرگر: سید میثم موسوی

کارمان بگوید؛ اگر داوری مان را تأیید کند، با خیالی آسوده به پیش می‌رویم و اگر تأیید نکند، از ایده اولیه صرف نظر می‌کنیم؛ ایده جایگزینی را می‌جوییم و دنبال می‌کنیم. انگار که داوری

«ارزش‌یابی» کاری است که هر کدام از ما هر روز بارها انجامش می‌دهیم؛ در موقعیت‌های مختلف، چیزی، ایده‌ای، کسی، رفتار یا گزاره‌ای، شواهدی را بررسی و در مورد کیفیت آن داوری می‌کنیم. مثلاً وقتی قرار است در جلسه‌ای شرکت کنیم، پیش از جلسه در مورد حرفهایی که قرار است در جلسه بزنیم، فکر می‌کنیم و ایده‌هایی را که به ذهنمان می‌رسد، بررسی و ارزش‌یابی می‌کنیم تا آن‌هایی را که برای اقناع دیگران کارترند، انتخاب کنیم یا بعد از اینکه گفت‌وگویی چالشی با فرزند نوجوانمان داریم، ذهنمان مشغول بررسی کیفیت این گفت‌وگو و قضاوت در مورد مشارکتی می‌شود که در گفت‌وگو داشتمایم. به بیان دیگر، به دنبال یافتن جواب این سؤالیم که «آیا این بار به اندازه کافی خوب گفت‌وگو کردم؟» در واقع در چنین موقعیت‌هایی بخشی از درون ما مشغول فعالیت «ارزش‌یابی کردن» است؛ فعالیتی که پیش‌نیاز بسیاری از انتخاب‌ها و تصمیم‌های ما و ریشهٔ خیلی از احساس‌هایی است که نسبت به خودمان و کیفیت کارهایمان پیدا می‌کنیم. من اسم این بخش از وجودمان را «ارزیاب درون» می‌گذارم و در ادامه این بحث‌را همین نام صدایش می‌کنم.

«ارزیاب درون» (موجودی در درون ما یا بخشی از درون ما که ارزش‌یابی می‌کند) در بعضی آدم‌ها محکم‌تر و قاطع‌تر و در بعضی‌ها، نامطمئن‌تر و مشکوک‌تر است. بعضی آدم‌ها به ارزیاب درونشان اعتماد بیشتری دارند و بعضی آدم‌ها کمتر. موقعیت‌هایی را تصور کنید که برای داوری درباره مناسب و با کیفیت بودن متنی که نوشته‌ایم یا کارگاهی که طراحی کرده‌ایم، دچار تردیدیم. ارزیاب درونمان نظرش را گفته است ولی ما آن‌طور که باید، باورش نداریم و از او مطمئن نیستیم؛ بنابراین، نظرش را مبنای تصمیم‌گیری برای نهایی کردن کار قرار نمی‌دهیم. این کار ناازارم و کلافه‌مان می‌کند؛ از طرفی، دلمان می‌خواهد به درک خود اعتماد کنیم و راضی شویم که آن را مستقل از نظرات دیگران، مبنای تصمیم‌گیری قرار دهیم ولی از طرف دیگر، دلمان راضی نمی‌شود که به درک خود اکتفا کنیم. در چنین موقعیتی، آنچه کمک می‌کند این است که فرد دیگری (که قبولش داریم) نظرش را درباره کیفیت



تلنگرهای ارزشیابی

ثبت بودن بازخورد خوب
است و این، بدان معناست که
بازخورد باید چراخی پیش روی
دانشآموز روش کند.

آن دسته از تجربه‌های ارزش‌یابی که در آن‌ها ارزیاب همواره فرد یا نهادی در بیرون از دانشآموز است، می‌تواند ارزیاب درونی نحیف و کرم‌مقی را در او شکل بدهد. چنین تجربه‌هایی به معنی غالب بودن ارزش‌یابی معلم از دانشآموز و قرار داشتن معلم در یگانه جایگاه ارزیاب در مدرسه است

طی سال‌هایی که مسیر کودکی تا بزرگسالی را طی می‌کنیم، در موقعیت‌های مختلف مورد ارزش‌یابی بیرونی قرار می‌گیریم؛ یعنی کسی بیرون از ما، جنبه‌ای از ما و عملکردن را ارزش‌یابی می‌کند. در خانواده، بسیاری از رفتارها و انتخاب‌هایمان

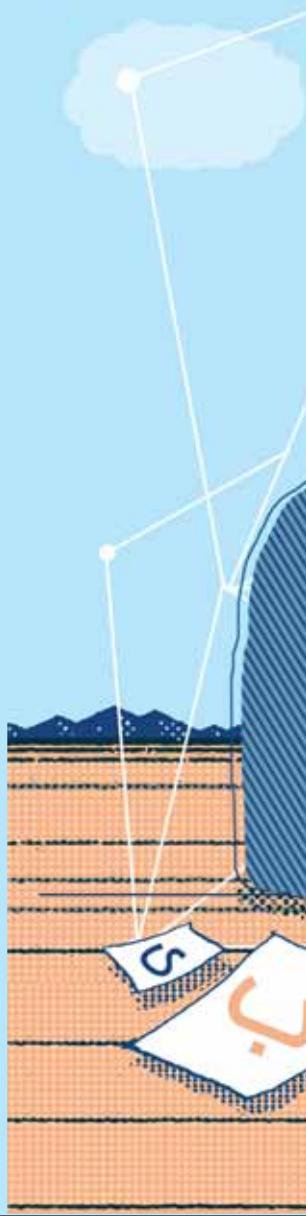
نه سنجیدن و گزارش کردن صرف بلکه عملی اجتماعی و جهت‌دار است که پیام‌هایی را منتقل می‌کند، ارزش‌هایی را شکل می‌دهد، برخی را کم‌رنگ‌تر با پررنگ‌تر می‌کند و تغییر ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر، فقط ارزش‌یابی نمی‌کند (یافتن ارزش چیزها) بلکه ارزش‌سازی هم می‌کند (ساختن و شکل دادن برخی ارزش‌ها). ارزش‌یابی، باور دانشآموز درباره دانش ارزشمند و مرجع معتبر برای ارزش‌یابی را شکل می‌دهد!

خدومان برایمان کافی نبوده است و به داوری ارزیاب بیرونی نیاز داشته‌ایم تا بر کیفیت کارمان صحه بگذارد.

مشاهده چنین موقعیت‌هایی در خودم یا دیگران، این پرسش‌های ذهنی را در من بر می‌انگیزد که چرا گاهی داوری درونی خودمان برای آسودگی خاطر و اطمینانمن کافی نیست؛ چطور برخی افراد این موقعیت‌ها را بیشتر تجربه می‌کنند و برخی کمتر. چه چیزهایی باعث می‌شود که این تفاوت در توانمندی ارزیاب درون و اعتماد فرد به داوری این بخش از وجودش وجود داشته باشد؟ به عنوان فردی که همواره به این سؤال فکر می‌کند که ما هر چیزی را چطور و کجا یاد گرفتایم و نقش مدرسه و خانواده و جامعه در این یادگیری‌ها چه بوده، این پرسش برایم پررنگ شد که ارزیاب درون ما در چه فرایندی، کار و جایگاهش را یاد می‌گیرد یا ما چطور یاد می‌گیریم که چگونه ارزش‌یابی کنیم و چطور می‌فهمیم و باور می‌کنیم که ارزش‌یابی‌هایمان چقدر قابل اعتماد و انتکا هستند؛ مدرسه چطور بر این موضوع اثر می‌گذارد و چه نوع تجربه مدرسه‌ای – تربیتی‌ای می‌تواند

نتیجه متفاوتی داشته باشد و فردی را شکل بدهد که به ارزیاب درونی خود اعتماد بیشتری دارد (ارزیاب درونی توانمندتری دارد و نیاز کمتری به ارزیاب‌های بیرونی احساس می‌کند).

بخشی از پاسخ‌های خودم به این سؤال‌ها را، که با موضوع این شماره از مجله مرتبط است، در ادامه این نوشتار با شما در میان می‌گذارم. حرف اصلی من این است که «تجربه‌های ارزش‌یابی بیرونی‌ما، از کودکی تا بزرگسالی، «ارزیاب درون» ما را شکل می‌دهند و میزان اعتماد ما و نوع نگاه‌های را به آن می‌سازند»؛ میزان قابل توجهی از این تجربه‌ها برای افراد، در نقش دانشآموز در نظام مدرسه‌ای شکل می‌گیرد. برای اینکه بیشتر توضیح بدهم، اول باید کمی درباره ارزش‌یابی و نگاه آن به عنوان «ارزش‌سازی» (یافتن ارزش چیزها) بگوییم. اغلب ما ارزش‌یابی را به عنوان فرایند جمع‌آوری داده درباره عملکرد فرد با هدف قضاوت، بازخورد، بهبود عملکرد و ... می‌شناسیم؛ یعنی در ارزش‌یابی، ارزش چیزهایی را می‌سنجیم و نتیجه سنجش خود را گزارش می‌دهیم یا به کار می‌بنديم. نکته این است که ارزش‌یابی،



تلنگرهای ارزشیابی

پژوهش نشان داده است که
دانشآموزان نسبت به نمره
حساس‌اند و اگر به کاری نمره
داده شود، باز خورد توصیفی
و کتبی تاثیر چندانی نخواهد
داشت.

این یادداشت تأملی، در واقع تلاشی است برای بازندهی‌شی
در برلاره پیام‌هایی که ما با طراحی تجربه‌های ارزش‌یابی مدرسه‌ای
به دانش‌آموزان منتقل می‌کنیم و دعوتی است به پرنگ کردن
نقش و عاملیت دانش‌آموز در ارزش‌یابی‌های مدرسه‌ای (و
غیرمدرسه‌ای). پرنگ کردن عاملیت دانش‌آموز در ارزش‌یابی،
یعنی میدان دادن به تجربه‌هایی از جنس خوددارزیابی و
ارزش‌یابی همسالان (خودسنجی و دگرسنجی)، که در آن‌ها
دانش‌آموز در نقش ارزیاب قرار می‌گیرد و ارزش‌یابی و اتکا به
ارزیاب درون خود را تمرین می‌کند؛ یعنی فراهم کردن فرصت
تجربه‌هایی که دانش‌آموز در فرایند تعیین ملاک‌های ارزش‌یابی
مشارکت کند و باور کند که سهمی کلیدی در تعیین ملاک‌های
تشخیص موقوفیت دارد و آن را مطالبه کند؛ یعنی باور داشته
باشیم که هدف نهایی ارزش‌یابی، توانمند کردن دانش‌آموزان
برای ارزش‌یابی خودشان است و این باور را در کلاس‌مان
عملی کنیم؛ یعنی «دانش‌آموزان را داخل این فرایند اسرارآمیز
(ارزش‌یابی) راه بدهیم. آن‌ها را در این فرایند خودی بدانیم و
شراطی طریق فراهم کنیم که آن‌ها به جرگه افرادی پیووندند که
می‌توانند قضاوت‌های منصفانه داشته باشند و قضاوت‌هایشان
را توجیه کنند».^۱

این کار با میدان دادن به تجربه‌های ارزش‌یابی به عنوان
یادگیری^۲ ممکن می‌شود؛ تجربه‌هایی که حین آن‌ها دانش‌آموزان
یاد می‌گیرند بهترین ارزیاب خودشان باشند و مسیر رشد را از
دگر تنظیمی^۳ و نیاز به ارزیاب بیرونی، به سمت خود تنظیمی^۴ و
اکتفا به ارزیاب درونی خود، طی کنند^۵. در چنین مسیری، امید
می‌رود که فرد کم کم باور کند که برای ارزش‌یابی کردن
داوری‌اش هم معترض و هم قابل اعتماد است. می‌توان امید داشت
که چنین دانش‌آموزی، به بزرگ‌سالی تبدیل شود که می‌تواند
مستقل از دیگران، اتفاقات بیرونی و درونی‌اش را داوری کند و
ارزیاب درون توانا و قابل اعتمادی دارد. به نظر من هر کدام از ما
با بازنگری بر عمل معلمی (یا والدگری‌مان)، می‌توانیم هر
چند کوچک در راه شکل‌دهی ارزیاب‌های درونی قدرتمندتر در
دانش‌آموزان برداریم.

* پی‌نوشت‌ها

۱. محتوای این بند، از مقدمه کتاب زیر در ذهن من شکل گرفته است:
Stobart, G. (2008). Testing Times: The uses and abuses of assessment. London: Routledge.

۲. Royce Sadler 1998) : نقل قولی از :
3.Assessment as Learning
4.other-regulation
5.self-regulation

۶ اشاره به تعبیر ویکوتسکی از اینکه هدف نهایی رشد و بالندگی، گذر از
دگر تنظیمی به خود تنظیمی است.

ارزش‌یابی می‌شود و نتیجه داوری‌ها و ارزش‌یابی‌های پدر و مادر
به ما منتقل می‌شود: «اون حرف رو نباید اونجا می‌زدی! حرف
خوبی نبود»؛ «ین کارت خیلی خوب بود، آفرین!» مدرسه هم
مملو از تجربه‌های ارزش‌یابی شدن است؛ تجربه‌هایی که در این
نوشتار محل توجه ما هستند. با نگاه به تجربه‌های «ارزش‌یابی»
مدرسه‌ای، به مثابة تجربه‌های «ارزش‌سازی»،

می‌توان گفت که آن دسته از تجربه‌های
ارزش‌یابی که در آن‌ها ارزیاب همواره فرد یا
نهادی در بیرون از دانش‌آموز است، می‌تواند
ارزیاب درونی نحیف و کمرنگی را در او شکل
بدهد. چنین تجربه‌هایی به معنی غالب بودن
ارزش‌یابی معلم از دانش‌آموز و قرار داشتن
معلم در یگانه جایگاه ارزیاب در مدرسه است.
از طرف دیگر، تجربه‌های ارزش‌یابی که
در آن‌ها به قضاوت و ارزش‌یابی کردن
دانش‌آموز هم اعتبار داده می‌شود و ارزیاب
درون دانش‌آموز هم سهمی از ارزش‌یابی‌ها را
بر عهده دارد، می‌تواند به شکل‌دهی ارزیاب
درونی قدرتمند و قابل اعتماد کمک کند. برای
من تجربه‌ای از این نوع، در نظام مدرسه‌ای
غایب بود و نخستین تجربه جدی در سال
دوم دانشگاه رقم خورد. استاد درس فناوری
اطلاعات، به سخت‌گیری و امتحان‌های
طلولانی و طاقت‌فرسا معروف بود و سبک

خاصی برای کلاس‌هایش داشت. امتحان پایان‌term مفصلی
داشتیم؛ یک برگه امتحانی ۹ صفحه‌ای ۲۰ نمره‌ای. در صفحه
آخر سوالات، یک درخواست کوتاه جاخوش کرده بود که پاسخ
دادن به آن کسب ۲ نمره را در بی داشت. از ما خواسته شده
بود که بنویسیم چه بخش‌هایی از مطالب درس را خوب یاد
گرفته‌ایم و بر آن‌ها تسلط داریم و کدام بخش‌ها را بله نیستیم
و در آن‌ها مشکل داریم. پیام آن استاد در ذهنم به یادگار مانده
است: «اینکه قضاوت خودت درباره یادگیری‌ات چیست، مهم و
ارزشمند است». جای چنین تجربه‌هایی هنوز هم در بسیاری از
کلاس‌های مدرسه‌ای ما خالی است.

تجربه‌های
ارزش‌یابی که در
آن‌ها به قضاوت
و ارزش‌یابی
کردن دانش‌آموز
هم اعتبار داده
می‌شود و ارزیاب
درون دانش‌آموز
هم سهمی از
ارزش‌یابی‌ها را
بر عهده دارد،
می‌تواند به
شکل‌دهی ارزیاب
درونی قدرتمند و
قابل اعتماد کمک
کند

ارزیابی یواشکی^۱

در بازی‌های دیجیتال

ترجمه و گردآوری: محمدمامین اسپروروز

ممکن است پیامدهای ناخواسته‌ای داشته باشد؛ از جمله اینکه باعث شود دانش‌آموزان موضوعاتی غیرکاربردی را فقط برای موفقیت در امتحان باد بگیرند.

هدف یک سیاست/فرایند ارزیابی ایده‌آل، باید به دست آوردن اطلاعاتی درست، قابل اعتماد و کاربردی در مورد یادگیری و رشد دانش‌آموزان باشد؛ اطلاعاتی که تمامی افراد ذی‌نفع (خود دانش‌آموز، آموزگاران، مدیران مدرسه و والدین) از آن استفاده‌های مفیدی کنند.

بسیاری از افراد، تفاوت دو مفهوم ارزیابی و اندازه‌گیری را از هم تشخیص نمی‌دهند. اندازه‌گیری، استفاده از ابزار مناسب برای به دست آوردن اطلاعاتی (داده‌هایی) مانند طول، عرض، دما و سرعت است که صحت آن به دقت ابزار و مهارت ما برای استفاده از آن مربوط می‌شود.

برای موفقیت کودکان در آینده، باید به دنبال شیوه‌های نوینی برای ارزیابی باشیم که محدودیت‌های فعلی را نداشته باشند. ارزیابی‌های فعلی عمولاً برای نیازهای تحصیلی امروز، بسیار ساده، انتزاعی و بی‌مفهوم‌اند. یک قرن پیش، روش‌های ارزیابی سنتی کافی بودند و فرد با یادگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات با سواد به حساب می‌آمد؛ زیرا ۹۰ درصد دانش‌آموزان جذب مشاغل تولیدی می‌شدند و قرار نبود برای مشاغل تخصصی آماده باشند، اما در دنیای امروز، افراد نیازمند یادگیری موضوعات فوق تخصصی و حل مسائل پیچیده‌اند.

کاستی‌های ارزیابی فعلی

نظام ارزیابی رایج که امروزه در مدارس از آن استفاده می‌شود، نیازمند بهبود است. ارزیابی ناپیوسته (برای مثال نوعی از ارزیابی که تنها در پایان سال تحصیلی انجام می‌شود و هدف آن مشخص کردن نمرات دانش‌آموزان برای ورود به سال بالاتر است)



دريافت می کنند. مدارس نیز باید همانند اين مغازه‌ها بتوانند با استفاده از فناوري‌های روز، ارزیابی و آموزش را به صورت همزمان داشته باشند.

همچنان، بسياري از موضوعات مانند يادگيري عميق و يا يادگيري موضوعات پيچيده را نمي توان با شيوه‌های رايچ، ارزیابی کرد. ارزیابی‌های فعلی برای قضاوت کردن دانشآموزان در يك موضوع خاص و در يك مقطع زمانی خاص طراحی شده‌اند و اطلاعات بيشتری به دانشآموز یا آموزگار نمي دهند.

بازی‌های ديجيتال، ارزیابی و يادگیری

تحقیقات نشان می‌دهد که بازی‌ها می‌توانند به يادگیری کمک کنند. آن‌ها بسيار پر طرفدارند؛ برای مثال، بيسی از ۷۲ درصد از جمعیت ایالات متحده، زمانی را صرف بازی‌های ديجيتال می‌کنند. براساس تحقیقات، بازی‌های ديجيتال می‌توانند تأثیر مثبتی بر مهارت‌های شناختی داشته باشند، پذیرش تجربه‌های جدید را افزایش دهند و پشتکار، عملکرد تحصیلی و مشارکت اجتماعی را ارتقا دهند. همچنان، دانشآموزان را برای يادگیری موضوعات و مهارت‌های درسی مشتاق تر می‌کنند. در مورد يادگيري از طریق بازی‌های ديجيتال چند فرضیه را می‌توان مطرح کرد: (۱) يادگيري از طریق بازی کردن صورت می‌گیرد؛ فرایند يادگيری و نتیجه آن را بهبود می‌بخشد؛ (۲) در طول بازی، انواع مختلف يادگيری را می‌توان اندازه‌گيری کرد؛ (۳) نقاط قوت و ضعف دانشآموز مشخص می‌شود و می‌توان آن را بهبود بخشید و (۴) برای پشتيبانی از روند يادگيری دانشآموز، می‌توان در لحظه به او بازخورد داد.

به طور معمول در يك بازی ديجيتال، متغیرها در حين تعامل فرد با محیط بازی تغییر می‌کنند؛ برای مثال، زخمی شدن در جنگ از میزان سلامت افراد می‌کاهد یا پیدا کردن گنج باعث افزایش دارایی می‌شود. شاید بتوان گفت که اين مؤلفه‌ها خود نوعی ارزیابی هستند؛ ارزیابی سلامت، دارایی و رتبه. حال فرض کنید که بتوان متغیرهای آموزشی را به اين روش اندازه‌گيری کرد. برای مثال، علاوه بر متغير سلامت، دانشآموزان بتوانند سطح مهارت تفکر و کار گروهی خود را نيز مشاهده کنند. نيز هر کدام از اين متغیرها به مؤلفه‌های کوچک‌تری تقسیم شوند (برای مثال، توانایی کارگروهی به همکاری، مذاکره و قدرت تأثيرگذاری تقسیم شود) و اگر يکی از آن‌ها افت کرد، دانشآموز بتواند با انجام دادن کاري، آن را افزایش دهد.

ارزیابی يواشكی

با توجه به هدف استفاده از بازی برای پشتيبانی از يادگيری در مدرسه و خارج از آن، باید اطمینان حاصل کنیم که ارزیابی، معتمبر، قابل اعتماد و بدون مانع (يعني روند يادگيری دانشآموز را مختل نمی کند) است. نتیجه ارزیابی باید شفاف باشد؛ يعني دانشآموز در هر لحظه بداند چه عملکردي داشته است. يکی

اندازه‌گيری تحصيلي، يعني استفاده از ابزار مناسب (يا يك مقیاس استاندارد مانند نموده) برای اندازه‌گيری دانش، مهارت‌ها و سایر ویژگی‌های مهمی که دانشآموز به دست آورده است. امتحان برای آموزگار، مانند خط‌کش، دما‌سنج و سرعت‌سنج عمل می‌کند. همان‌طور که دما‌سنج باعث بهبود تب نمی‌شود، امتحان نیز به تنهايی، يادگيری را بهبود نمی‌بخشد اما امتحان می‌تواند به نکات بهبودپذير اشاره کند (مثلاً

تنظيم برنامه درسي، حمایت از دانشآموزانی که نتیجه مناسبی نگرفته‌اند، تقسیم بهتر منابع آموزشی و موضوعاتی که آموزگار می‌تواند در آن بهتر رشد کند).

همان‌طور که اشاره شد، ما با اندازه‌گيری، اطلاعات (كيفی یا كمی)، به دست می‌آوریم اما چگونگی استفاده ما از اين اطلاعات ممکن است متفاوت باشد. برای مثال، در اوایل قرن بیستم، قابلیتها و هوش دانشآموزان به دقت اندازه‌گيری می‌شد اما اين کار نه به دست ممکن به دانشآموزان برای يادگيری بهتر، بلکه به منظور دسته‌بندی دانشآموزان براساس هوش انجام می‌گرفت؛ زира در آن دوره اعتقاد بر اين بود که هوش موضوعی ذاتی است و مهم‌ترین نقش را در يادگيری دارد. پس براساس اندازه‌گيری هوش، دانشآموزان را به سه سطح بالا، متوسط و پایین دسته‌بندی می‌کردند.

ارزیابی چیزی فراتر از اندازه‌گيری است. ارزیابی، علاوه بر جمع‌آوری و دسته‌بندی اطلاعات (اندازه‌گيری)، شامل تحلیل اطلاعات و اقدام در جهت اهداف آموزشی (مثلاً بهبود عملکرد و يادگيری دانشآموزان) می‌شود. به عبارت دیگر، اندازه‌گيری بخشی از ارزیابی

است. برای ارزیابی يك دانشآموز می‌توان از ابزار مختلفی از جمله امتحان، مشاهده ساقفه او، گزارش کارهایي که ارائه داده است و حل يك مسئله پيچیده، استفاده کرد. همان‌طور که برای ارزیابی، اهداف و فرایندهای مختلفی وجود دارد، مرجع ارزیابی نیز می‌تواند متفاوت باشد؛ برای مثال، می‌توان به ارزیابی روند پیشرفت يك دانشآموز در مقایسه با يك دانشآموز دیگر، كل کلاس و يا حتی خودش اشاره کرد.

رویکردهای فعلی ارزیابی عموماً از يادگيری جدا هستند. فرایند رايچ به اين صورت است: تدریس، توقف، امتحان و تکرار (تدریس مبحثی دیگر)، این وضعیت مانند وضع مغازه‌های خردمند فروشی در گذشته است که می‌بایست برای انبارگردانی و ارزیابی فروش يك يا دو روز در سال تعطیل می‌کردند، اما امروزه با استفاده از فناوري‌های جدید، نه تنها نیازی به این تعطیلی ندارند بلکه داده‌هایي دقیق‌تر و بهصورت لحظه‌ای

ارزیابی يواشكی
نوعی از ارزیابی
است که مستقیماً
و به صورت نامرئی
در تار و پود محیط
بازی قرار گرفته
است. در حين
بازی، دانشآموزان
برای حل
موضوعات پيچیده
اقداماتی موازی
انجام می‌دهند
که در حقیقت
همان مهارت‌ها
یا توانایی‌هایی
هستند که ما
قصد ارزیابی آن‌ها
را داریم (مانند
مهارت‌های تحقیق
علمی و خلاقیت)

تلنگرهای ارزشیابی

رفتار معلمان، معمولاً در قبال سعی و تلاش دانشآموز قوی، رفتاری حمایتی است. آن‌ها معمولاً به او اجازه می‌دهند که خود، کارش را به انجام رساند؛ در حالی که در مورد دانشآموز ضعیف، رفتاری مداخله‌گرانه دارند و همیشه به دنبال این هستند که او به پاسخ درست برسد و کارش درست تمام شود؛ از این‌رو این‌گونه دانشآموزان فرمت خودتنظیمی و خودکار شدن را پیدا نمی‌کنند.

رویکردهای فعلی ارزیابی معمولاً از یادگیری جدا هستند. فرایند رایج به این صورت است: تدریس، توقف، امتحان و تکرار (تدریس مبحثی دیگر). این وضعیت مانند وضع مغازه‌های خردمندوشی در گذشته است که می‌بایست برای انبارگردانی و ارزیابی فروش یک یا دو روز در سال تعطیل می‌کردد

* پی‌نوشت‌ها

1. Stealth assessment
2. Physics Playground

از راههای این‌گونه ارزیابی‌ها، استفاده از ارزیابی یواشکی است. ارزیابی یواشکی نوعی از ارزیابی است که مستقیماً و به صورت نامرئی در تار و پود محیط بازی قرار گرفته است. در حین بازی، دانشآموزان برای حل موضوعات پیچیده اقداماتی موازی انجام می‌دهند که در حقیقت همان مهارت‌ها یا توانایی‌هایی هستند که ما قصد ارزیابی آن‌ها را داریم (مانند مهارت‌های تحقیق علمی و خلاقیت). شواهد مورد نیاز برای ارزیابی مهارت‌ها از طریق فرایند بازی به دست می‌آید. با بررسی اقداماتی که دانشآموز برای حل مسئله در بازی انجام می‌دهد، می‌توان در هر لحظه دریافت که دانشآموز چه چیزهایی را می‌داند و چه چیزهایی را نمی‌داند.

زمینه‌ای از ارزیابی یواشکی

زمین بازی فیزیک آن‌ام یک بازی رایانه‌ای دو بعدی است که جاذبه، جرم، انرژی پتانسیل و جنبشی و مفاهیم مشابه را شبیه‌سازی می‌کند. بازی ۷۵ مرحله دارد و هدف تمامی مراحل، رساندن یک توپ سبز به یک بادکنک قرمز است. همه چیز در بازی تابع قوانین ابتدایی فیزیک است. بازی کنان با استفاده از موشواره (ماوس)، اشیایی رنگی را رسم می‌کنند. این اشیا پس از ترسیم، وارد دنیای بازی می‌شوند و با تبعیت از قوانین نیوتون، توپ را به بادکنک می‌رسانند. اشیای یاد شده می‌توانند نقش اهرم، سکو، سطح شبیدار، پاندول و یا الکلنگ داشته باشند.



تصویری از بازی زمین بازی فیزیک؛ دانشآموز با کشیدن یک سطح شبیدار (سبز و قهوه‌ای) و یک پاندول (آبی) سعی دارد توپ سبز را به بادکنک قرمز برساند. سه مبحث ارزیابی یواشکی در تار و پود این بازی تینیده شده‌اند: خلاقیت، وظیفه‌شناسی و درک فیزیک کیفی. اقداماتی که دانشآموز برای حل هر یک از مراحل انجام می‌دهد، شواهدی برای ارزیابی هر یک از این مؤلفه‌ها ارائه می‌دهد. مراحل بازی به تدریج سخت‌تر می‌شوند. هر یک از مراحل‌ها با توجه به یکی از قوانین نیوتون طراحی شده است. برای مثال، جهت ارزیابی وظیفه‌شناسی چهار بخش در نظر

ارزشیابی سلیقه‌ای!

گزارشی از کارگاه ارزشیابی برای معلمان

فرزانه نوراللهی

دبير فيزيك منطقه سه تهران

دانش افزایی معلمان ترتیب داده می‌شود، از فعالیت نقاشی خلاق استفاده می‌کنم تا به درک کاملی از مفهوم ارزشیابی برسیم.

مطلوب زیر حاصل تجربه من از چنین کارگاهی با هدف فوق است.

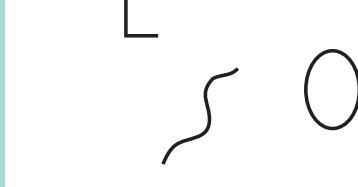
همزمان با دادن برگه‌ها، جمله‌های داخل کادر را روی تخته می‌نویسم و آن‌ها را با صدای بلند می‌خوانم.

معلمان در گروه‌های سه نفره مشغول نقاشی می‌شوند. در حین نقاشی، بعضی از افراد احساس بسیار خوشایندی دارند که می‌توانند از مهارت عملی و تبحر خود استفاده کنند. بعضی از افراد از اینکه به نقاشی علاقه‌ای ندارند، ملول‌اند و نگران‌اند که نقاشی‌شان با آثار بقیه مقایسه می‌شود و مورد قضاوت همگانی قرار می‌گیرد. بعضی هم معتقدند که نقاشی در حد و شأن معلمان نیست و مخصوص کودکان است.

ثانیه‌های ارزشمند می‌گذرد و گروه‌هایی که خلاق و نقاش اند، کارشان را با اشتیاق به پایان می‌رسانند. و شتاب دارند که هر چه زودتر برگه‌خود را به دیوار نصب کنند و هنر خویش را به نمایش بگذارند. در نهایت، زمان فعالیت به پایان می‌رسد و همه گروه‌ها کارهایشان را روی دیوار نصب می‌کنند.

به عنوان ارزیاب، به کنار نقاشی‌ها می‌روم و به مشاهده دقیق آن‌ها مشغول می‌شوم. نفس‌ها در سینه حبس شده است و همه منتظرند تا من لب به سخن بگشایم و قضاوت خود را درباره آثار بیان کنم، می‌کوشم و لنود کنم که بعضی از نقاشی‌ها تحسین مرا برانگیخته‌اند و بعضی دیگر هیچ حسی را در وجودم برانگیخته نمی‌سازند. بعد از تأمل روی همه کارها، از معلمان می‌پرسم: به نظر شما به کدام نقاشی نمره ۰ بدھیم؟ (جالب است که هیچ‌کس اعتراض نمی‌کند که چرا نمره بدھیم؟ مگر

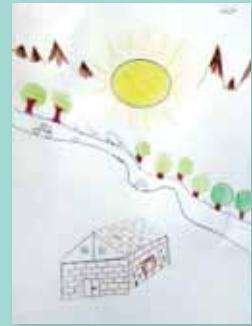
اغلب، جای دیگران بودن و خود را در شرایط آن‌ها قرار دادن کار بسیار سختی است. به ویژه اگر بیشتر اوقات در شرایط مقابله قرار داشته باشیم و آن فضای از جانب روبه‌رو دیده باشیم. تاکسون به عنوان معلم، چند بار خود را به جای دانشآموزتان گذاشته‌اید و سر جلسه امتحان نشسته و نمره گرفته‌اید؟ برای ایجاد یک چنین فضایی، معمولاً در کارگاه‌هایی که برای



فعالیت نقاشی خلاق- زمان ۲۰ دقیقه در برگه بالا (به ابعاد A4) یک نقاشی بکشید که ویژگی‌های زیر را داشته باشد:
۱. از هر سه جزء در آن استفاده شود؛
۲. با این سه جزء یک شکل واحد و معنی‌دار ساخته شود؛
پس از پایان کار و تکمیل برگه‌ها، نقاشی‌ها به دیوار نصب می‌شوند.

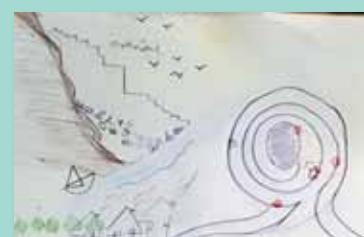
تلنگرهای ارزشیابی

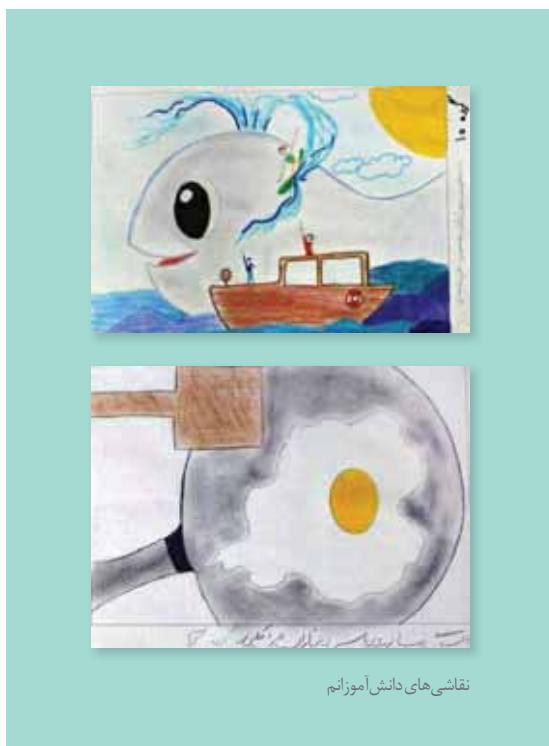
زمانی که دانشآموزان را در سنجش همسالان درگیر می‌کنید، آنان معیارهای ارزیابی یک کار را بهتر می‌شناسند. با انجام این کار، آنان نسبت به هدفهای دادن این کار، این نسبت به هدفهای یادگیری اشراف کلی پیدا می‌کنند که به مراتب، از کسب مهارت انفرادی در شناخت هدفهای یادگیری مؤثرتر است. علاوه بر این، سنجش همسالان باعث می‌شود که آنان برای بازخورد انتقاد سازنده در کلاس ارزش قابل شوند.



از قبل ملاک تعیین نشده است و نباید کار ما با ملاک مقایسه شود؟ و این نشان می‌دهد که هنوز روش‌های ما معلمان با شیوه صحیح ارزشیابی آمیخته نشده است). چند تا از نقاشی‌ها که ظاهر بسیار خلاقانه و هنرمندانه دارند، انتخاب می‌شوند و همه همنظرند که این طرح‌ها ارزش نمره ۲۰ را دارند. هم‌زمان با نمره‌دهی، جمله‌های توصیفی و تشویقی هم درباره این طرح‌ها با مبالغه زیاد بیان می‌شود. (به طوری که باعث می‌شود کسانی که طرح قبل توجهی ندارند، کمی ناراحت شوند و نادیده گرفته شوند). طبیعتاً اگر نمره ۲۰ نصیب بهترین کار شود، به نقاشی‌های معمولی باید نمره‌های کمتری داد تا تفاوت کاملاً احساس شود و آن کارهای زیبا پیروزمندانه در صدر بمانند. صدایته که دادن نمره ۱۶ به پایین به آثار ضعیف، صاحبان آن‌ها را ناراحت می‌کند و باعث می‌شود که حقارت و عدم توانایی را با تمام وجودشان احساس می‌کنند و ناراحتی خود را با چنین عبارت‌هایی ابراز کنند. «خب ما هیچ علاقه‌ای به نقاشی نداریم» یا «ما که از اول هم می‌دانستیم که نقاشی‌مان ضعیف است.»

این خوشحالی و تلخی برای گروه‌ها ادامه پیدا می‌کند تا اینکه می‌بینند من با بی‌انصافی نمره‌های خوب و بد را بذل و بخشش می‌کنم. معلمان محترم شرکت‌کننده که کار را با ارتباط بسیار خوب و گرمی از ابتدای کارگاه شروع کرده بودند، از رفتار من تعجب می‌کنند که چطور این همه اغراق‌آمیز و بی‌انصافانه نمره می‌دهم. صحنه کارگاه به صحنه واقعی کلاس تبدیل می‌شود و تأکید می‌کنم که دارم تلاش می‌کنم یک کلاس واقعی را شکل دهم.





تلنگرهای ارزشیابی

معلم باید بازخوردهای
بدهد که انجام آن‌ها هم
در توان دانش‌آموز، و هم
دستیافتنی است.

دو نمونه از کارهای دانش‌آموزان را هم به ایشان نشان می‌دهم و می‌گوییم که این هم مثالی از کارهای شاگردانمان است و ما معلمان چقدر از آن‌ها عقب‌تریم (واکنش

همه تحسین و شگفت‌زدگی است). بعد از اینکه همه به فضای دوران دانش‌آموزی خود برگشتند و تجربه‌های واقعی خود از کلاس را در ذهن مرور کردند، آن‌ها را به نشستن دعوت می‌کنم تا درباره این فعالیت گفت‌و‌گو کنیم.
گفت‌و‌گو را اینجا آغاز می‌کنیم. به ملک‌های روی تخته، دوباره توجه کنید؛
۱. از هر سه جزء در نقاشی استفاده شود.
۲. با این سه جزء یک شکل واحد و معنی‌دار ساخته شود.

۳ در کدامیک از این نقاشی‌ها، این ملک‌ها رعایت نشده است؟
با تعجب فراوان و پس از مقایسه بین آن‌ها، پاسخ می‌دهند که همه رعایت کرده‌اند....

۴ پس همگی مستحق امتیاز کامل و مشبت هستند. مگر در ملک‌ها به ایده‌پردازی و خلاقیت اشاره شده بود که من معلم به خودم اجازه دهم که براساس آن، این نقاشی‌ها را ارزیابی کنم؟ آیا با نمره می‌توان حق مطلب را برای نقاشی‌ها در حد توان صاحب نقاشی ادا کرد؟
۵ آیا اجازه داریم با هر ادبیاتی درباره کارها و سلایق افراد صحبت و قضاوی کنیم؟

۶ آیا واژه‌های بهترین، معمولی، خلاق و ... که ناآگاهانه در ارزیابی کارهای دانش‌آموزان به کار می‌بریم، فضای امتحان را به یک ارزشیابی رشددهنده بدل می‌کند؟

۷ آیا اجازه داده شد که از قبل به اطلاع همه شما رسیده بود، همه این نقاشی‌ها با ارزش خیلی خوب سنجیده می‌شوند.

۸ معلمان با شگفتی، نفس راحتی می‌کشند و بعضی هنوز در این اندیشه‌اند که آن بی‌انصافی‌ها و این دست و دل بازی‌ها چه ارتباطی به هم دارند!

**وقتی درخواستی
از دیگری داریم
بدون اینکه از
قبل ملاک خود
را شفاف و دقیق
برای انجام دادن
آن کار بیان کنیم،
پس از پایان کار
در صورت ناکامل
انجام شدن
آن درخواست،
غیرمنصفانه
او را تحریر
و بازخواست
می‌کنیم که چرا
کار به درستی
انجام نشده است؛
بدون اینکه از
خود بپرسیم «مگر
ما شرایط انجام
دادن آن کار را
قبل از شروع،
بیان کرده‌ایم که
اکنون مطالبه‌مان
یک مطالبه واقعی
باشد.»**

در پایان، تأکید می‌کنم که اگر قبل از هر امتحانی، به‌ویژه امتحانات عملکردی و عملی، ملاک‌های مشخصی را تعیین نکیم و به اطلاع همه دانش‌آموزان نرسانیم، خود را در معرض بی‌انصافی و قضاوی ناصحیح و سلیقه‌ای قرار داده‌ایم.

۱. نمره، در ارزیابی مهارت‌ها و یادگیری دانش‌آموزان حق مطلب را ادا نمی‌کند!

۲. بدون داشتن ملاک خاصی، وقتی در پایان امتحان و ارزشیابی، تمام کارها کنار هم قرار می‌گیرند، حتماً دلار بی‌انصافی و اختلاف سلیقه فراوان می‌شویم.

۳. محصول این کلاس چیزی جز غرور و اعتماد به نفس عده‌ای و یاًس و نالمیدی گروهی دیگر نیست! و در پی آن، قطعاً تعدادی از دانش‌آموزان مدتی از نقاشی کشیدن امتناع می‌ورزند.

جمع‌بندی تربیتی

این تجربه را اغلب در زندگی خود تکرار می‌کنیم. وقتی درخواستی از دیگری داریم- مثلاً از فرزندمان بخواهیم تا در کارهای خانه به ما کمک کند- بدون اینکه از قبل ملاک خود را شفاف و دقیق برای انجام دادن آن کار بیان کنیم، پس از پایان کار در صورت ناکامل انجام شدن آن درخواست، غیرمنصفانه او را تحریر و بازخواست می‌کنیم که چرا کار به درستی انجام نشده است؛ بدون اینکه از خود بپرسیم «مگر ما شرایط انجام دادن آن کار را قبل از شروع، بیان کرده‌ایم که اکنون مطالبه‌مان یک مطالبه واقعی باشد؟»

ارزشیابی کیفی در متوسطه اول

علی فهیم‌نیا

مدیر متوسطه اول منطقه ۳ تهران

درس و نیز افزایش میزان رضایت دانشآموزان، با مشاهده نتایج تحقیقات درباره ارزشیابی کیفی و توصیفی و همچنین به منظور توجیه والدین نسبت به این حقیقت که جای این گونه ارزشیابی در متوسطه اول خالی است، پژوهشی در مدرسه با محوریت این موضوع و با طرح سه پرسش صورت گرفت که نتایج آن در ادامه آمده است. این پژوهش بر آن بود که موانع و مشکلات پیش روی تغییر نظام ارزشیابی را از دیدگاه معلمان، به عنوان مجریان اصلی طرح، تبیین و بررسی کند؛ به نحوی که در نشست با والدین بتوان به نتایج آن به عنوان دلیلی متفق بر اصالت ارزشیابی کیفی و توصیفی، توجه کرد. پژوهش با طرح سه پرسش از دبیران به اجرا درآمد. پاسخ دبیران به تفکیک در جداول صفحه بعد آمده است.

همان گونه که از نتایج پژوهش مشخص است، دبیران از مشارکت و توجیه والدین با درصد و فراوانی بالا به عنوان یکی از چالش‌ها در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی یاد کرده‌اند. از سوی دیگر، در پاسخ به پرسش نخست به دوازده مورد از مزایای ارزشیابی توصیفی و کیفی اشاره نموده و آن‌ها را اولویت داده‌اند که در پژوهش‌های داخلی و خارجی نیز مورد تأیید بوده‌اند. جالب‌تر اینکه در پاسخ به پرسش سوم، مشارکت و توجیه والدین به عنوان الزام‌آورترین اقدام از سوی مدرسه شناخته شده است.

با توجه به نتیجه این پژوهش، اهمیت حل چالش همراهی والدین با اجرای ارزشیابی کیفی و توصیفی در متوسطه اول را باید بدیهی دانست.

مدیر مدرسه، در بدو ورود والدین به عنوان متقاضی ثبت نام، اولیا را بطور کامل و مبتنی بر شواهد و قرائت، نسبت به ارجحیت ارزشیابی کیفی بر کمی، توجیه می‌کند و بر این نکته تأکید می‌ورزد که عدم همراهی ایشان با روال‌های آموزشی، عدم جمله ارزشیابی، رسیدن به اهداف را دشوار یا ناممکن می‌سازد و در این تعامل، دانشآموزان متضرر می‌گردند؛ زیرا به ناگزیر،

شمار زیادی از والدین دانشآموزان با ذهنیت نه چندان مثبت نسبت به تجربه ارزشیابی کیفی در دبستان به دوره متوسطه اول مراجعه می‌کنند؛ به این امید که در دوره جدید اقداماتی نظیر اقدامات مدارس در گذشته نه چندان دور - یعنی زمان دانشآموزی خود - را شاهد باشند. از این‌رو، مواجه کردن ایشان با ارزشیابی کیفی در دوره تحصیلی بالاتر بسیار دشوار می‌نماید؛ به طوری که گاه منجر به ریزش تقاضا برای ثبت نام در مدرسه می‌شود، اما اولیای مدرسه که به صحیح و صواب بودن این امر، یعنی ارزشیابی کیفی، یقین دارند، برای حل این مشکل راه حل را جست‌وجو کرند و آن را ابتدا مبتنی بر مبانی علمی و نظری آسیب‌شناسی کرند و نشست‌های متعدد با کارشناسان حوزه آموزش و پژوهش برگزار کرند تا با یک ارایه محکم و قابل دفاع بتوانند از آن برای همراه نمودن والدین استفاده کنند. همچنین، در این راستا تلاش بر این بود که با دیدگاه معلمان به عنوان مهم‌ترین عوامل اجرای برنامه درسی، درباره انتظارات ایشان از اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی و همچنین چالش‌ها و موانع اجرای آن آشنا شویم و راهکارهای بهبود بخشیدن به اجرای این نوع ارزشیابی را از منظر ایشان بررسی کنیم. البته نتایج پژوهش‌های بین‌المللی، از جمله آزمون تیمز که در ایران اجرا شده است، نشان داد که نظام ارزشیابی رایج در مدارس ایران عملأً فرایند یاددهی - یادگیری کلاس درس را محدود کرده و از بعد فرایندی بسیار ضعیف عمل شده است. ضعف‌های مهم نظام ارزشیابی کمی را علاوه بر مواردی که ذکر آن‌ها رفته است، می‌توان در این بند به عنوان مهم‌ترین آفت آن بر شمرد که یادآوری آن برای اولیا می‌تواند توجیه‌کننده ارزشیابی کیفی باشد و آن:

- بی توجهی به مهارت‌های اجتماعی (همکاری، بحث گروهی، کار گروهی) و به جای آن تأکید بر رقابت؛ همچنین، عدم توجه به تأمین بهداشت روانی دانشآموزان، دور کردن استرس و اضطراب از محیط کلاس و ایجاد جوی مطلوب در کلاس

منطقی ترین گزینه در این شرایط توصیه به انتخاب نکردن دبیرستان است.

اما این رویداد در ابتدای ورود به دبیرستان و هنگام معارفه صورت می‌پذیرد. پس از استماع سیاست‌ها از سوی والدین و آگاهی آن‌ها از تأکیدات مدرسه، والدینی که حضور فرزندان در مدرسه را می‌پذیرند، در گام‌های بعدی در قالب نشست‌های دانش‌افزایی به شکل گسترشده در جریان روال‌های آموزشی قرار می‌گیرند و در مقاطعی از سال تحصیلی (حداقل چهار بار) بازخوردهای آموزشی را که نتیجه ارزش‌یابی توصیفی و کیفی می‌باشد، در قالب روبریک و فهرست‌وارسی (چک‌لیست) و کارپوشه دریافت می‌کنند. زمانی که والدین پس از نشست‌های متعدد با مدرسه به حسی مشترک درباره ارزش‌یابی کیفی می‌رسند، مدرسه با پشتونه اعتماد بین خود و والدین، انگیزه‌ای مضاعف برای اجرای دقیق ترازش‌یابی کیفی توصیفی پیدا می‌کند.

با توجه به اینکه در سند تحول بنیادین نظام آموزش‌پرورش و راهکار ۱۹۶۲ تغییر نظام ارزشیابی و حرکت به سمت ارزشیابی کیفی - توصیفی رویکرد آموزش‌پرورش قلمداد شده و اجرای آن از دوره دبیرستان نیز موردانتظار است، مدرسه، در دوره متوسطه اول اقدام به تغییر نظام ارزشیابی در راستای عمل به بندهای مندرج در زمینه ارزشیابی کیفی - توصیفی در سند تحول بنیادین پیشگام کرده است و به شکل جدی، سال ششم اجرای ارزشیابی کیفی و توصیفی را می‌گذراند. درخور توجه است که در همان سال نخست اجرا، کارپوشه (پورتفولیو) برای تک‌تک دانش‌آموزان تهیه و تولید شد و در سال دوم و سوم و چهارم در کنار کارپوشه به تهیه رشنده‌نامه شناختی در هر عنوان درسی و در کنار کارپوشه (پورتفولیو) اقدام گردید. در نتیجه بررسی بازخوردهای اخذ شده از ذی‌نفعان (والدین و

نتایج مصاحبه از طریق پرسش‌نامه بازیاسخ، غیرحضوری و حضوری در اجرای کیفی، مربوط به سؤال اول

درصد	فراآنی	موارد اشاره شده در پاسخ	سوالات پرسش‌نامه بازیاسخ و مصاحبة حضوری و غیرحضوری
۱۰۰	۴۶	۱. بازخورد به دانش‌آموز	
۹۵	۴۴	۲. افزایش شور و نشاط	
۹۱	۴۲	۳. آگاهی از نقاط ضعف و قوت	
۸۹	۴۱	۴. کاهش رقبابت و استرس ناشی از آن	از اجرای درست ارزشیابی کیفی -
۸۲	۳۸	۵. بازخورد به والدین	توصیفی انتظار چه نتایجی را دارید و
۸۰	۳۷	۶. یادگیری مطلوب	پیامدهای آن را برای دانش‌آموزان و دبیران چه می‌دانید؟
۷۱	۳۳	۷. افزایش کیفیت تدریس	
۶۰	۲۸	۸. افزایش خودانکایی و خودراهبری	
۳۲	۱۵	۹. توسع دانش‌آموز	
۳۰	۱۴	۱۰. افزایش انگیزه‌های درونی برای رشد	
۲۱	۱۰	۱۱. افزایش دقت	
۱۵	۷	۱۲. کاستن از نگرانی والدین	

نتایج مصاحبه از طریق پرسش‌نامه بازیاسخ، غیرحضوری و حضوری در اجرای کیفی، مربوط به سؤال دوم

درصد	فراآنی	موارد اشاره شده در پاسخ	سوالات پرسش‌نامه بازیاسخ و مصاحبة حضوری و غیرحضوری
۹۳	۴۳	۱. حقوق ناکافی	
۸۴	۳۹	۲. ناگاهی والدین	گروههای مختلف دانش‌آموزان و دبیران
۶۷	۳۱	۳. شلوغی کلاس‌ها	و والدین و مسئولان با چه چالش‌هایی در اجرای ارزشیابی کیفی -
۳۶	۱۷	۴. زمان بر بودن	توصیفی مواجه‌اند؟
۳۴	۱۶	۵. توجیه نبودن دبیران	
۳۰	۱۴	۶. عدم باور مسئولان مدرسه	
۲۸	۱۳	۷. امکانات می‌خواهد	
۱۷	۸	۸. مقاومت دبیران با سابقه	

نتایج مصاحبه از طریق پرسش‌نامه بازیاسخ، غیرحضوری و حضوری در اجرای کیفی، مربوط به سؤال سوم

درصد	فراآنی	موارد اشاره شده در پاسخ	سوالات پرسش‌نامه بازیاسخ و مصاحبة حضوری و غیرحضوری
۹۷	۴۵	۱. مشارکت والدین و توجیه آن‌ها	
۹۳	۴۳	۲. جایگزینی مناسب برای نمره پیدا شود	برای نیل به پیامدهای مثبت ارزشیابی کیفی - توصیفی، چه الزامات و زیرساخت‌هایی لازم است؟
۸۶	۴۰	۳. جلسات توجیهی معلمان	
۸۴	۳۹	۴. تغییر نگرش جامعه	
۷۳	۳۴	۵. تجربه موفق دیگر کشورها	
۳۹	۱۸	۶. ایجاد فرایند دقیق و بستر نرم‌افزاری	
۳۶	۱۷	۷. مشارکت فعال دانش‌آموزان	



تلنگرهای ارزشیابی

باید مراقب باشید که هنگام بازخورد دادن به یک دانشآموز، بهخصوص بازخورد انتقادی سازنده، فقط خود او شنونده است و دیگران، یا صحبت شما را نمیشنوند یا سرگرم کار خودشان هستند. تقدیر چند سازنده هم باشد، بیشتر است خصوصی تلقی شود.

۲. تشکیل نشستهای هماندیشی با دبیران و کارکنان مدرسه درباره ارزشیابی کیفی - توصیفی؛
۳. ارائه گزارش‌های کیفی به والدین حاوی اطلاعات مربوط به تجارت یادگیری دانشآموزان و درج نقاط قوت و توانمندی‌های ایشان در کنار ضعف‌ها و ارائه راهکار برای اصلاح ضعف‌ها و تقویت نقاط قوت ایشان؛
۴. تشکیل کارپوشة (پورتفولیوی) دانشآموزی که در دسترس والدین دانشآموزان و دبیران باشد و نیز کارپوشة حاوی تمامی تجربه‌های یادگیری دانشآموزان در محیط‌های آموزشی و اردویی؛
۵. انعقاد قرارداد با معلمان به‌شکل تمام وقت برای برقراری ارتباط صمیمی تر و بیشتر و شناخت از دانشآموزان جهت ارائه گزارش‌های دقیق‌تر کیفی - توصیفی؛
۶. توجه به خودارزیابی دانشآموزان، با طراحی برگه‌های آزمون بدون قضاوت کمی و بدون‌نحوی که دبیر توصیف خود را از برگه آرمن و نحوه پاسخ‌گویی ارائه می‌دهد و دانشآموز نیز توصیف خود را از میزان یادگیری در آن سرفصل مشخص می‌کند؛
۷. به کارگیری دبیرانی با ساعات بیشتر حضور و ترجیحاً تمام وقت در مدرسه برای انتقال بازخورد در زمینه نقاط ضعف و قوت دانشآموزان به ایشان و ادامه راهکار؛
۸. ایجاد سامانه برخط و در دسترس معلمان، والدین، مسئولان مدرسه جهت بارگذاری اطلاعات و داده‌های مربوط به ارزشیابی کیفی - توصیفی؛
۹. توجیه دبیران نسبت به داشتن دستیار در کلاس درس برای کمک به ارتقای کیفیت یادگیری و کمک به دانشآموزان جامانده از یادگیری با ارائه تکالیف در چند سطح و پیگیری کار ایشان تا مرحله تسلط کامل بر محتواهای آموزشی؛
۱۰. تفویض بخشی از مسئولیت‌های مربوط به کارپوشه‌ها و تکمیل آن، به خود دانشآموز.

دبیران و دانشآموزان) در پایان سال چهارم بر آن شدیم که برای رفع نواقص اقدام به تولید نرم‌افزاری کنیم که در بردارنده ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی و توانمند در برطرف نمودن مخاطراتی باشد که ذی‌نفعان را تهدید می‌کند. در سال پنجم، رونمایی از نرم‌افزار کندو به عنوان کارپوشة دیجیتال که در بردارنده انتظارات از رشتنامه در سال‌های قبل بود و برنامه‌نویسی آن به همت راهبر آموزشی مدرسه صورت گرفته بود، انجام شد و به شکل آزمایشی به اجرا درآمد و اکنون با رفع ایرادهای جزئی در سال ششم به شکل جدی در حال اجراست. دو سال قبل پژوهشی در مدرسه صورت پذیرفت که بخشی از نتایج آن تأیید می‌کند که اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی استرس و اضطراب را که یکی از مضلات اصلی نظام آموزشی است، کاهش می‌دهد و همین امر موجب تعمیق یادگیری و خودراهبری دانشآموزان می‌شود.

در این فضا، صمیمیت بین دانشآموزان و دبیران افزایش می‌یابد؛ زیرا هدف، یادگیری است و به همین سبب، نمره و فشار برای کسب آن به حداقل ممکن از سوی دانشآموزان و والدین می‌رسد؛ انگیزه‌های یادگیری درونی می‌شوند و محیط آموزشی از روابطی بودن دور می‌گردد. اعتماد به نفس دانشآموزان افزایش می‌یابد و والدین آن‌ها و خودشان با دریافت بازخورد از مدرسه و دبیران از نقاط ضعف و قوت خوبیش به‌شکل واقعی آگاه می‌شوند.

پیشنهادها و توصیه‌های کاربردی

در همین رابطه، پیشنهادهایی مبنی بر نتایج پژوهش، به شرح زیر ارائه می‌شود.

۱. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و توجیهی با والدین برای تعییر نگرش آن‌ها نسبت به ارزشیابی؛



ارزشیابی ۱۸۰ درجه؛ ارزشیابی ۳۶ درجه

تکثر و تنوع در روش و نوع سؤال

سمیه لیاقت

پژوهشگر حوزه ارزشیابی

- برای این کار لازم است چند اصل را در نظر بگیریم؛
۱. انواع اهداف یادگیری را بسنجیم (دانش، مهارت‌ها، احساسات و عواطف یا شایستگی‌ها) و برای هر کدام، سطوح را نظر داشته باشیم؛
 ۲. مسئولیت یادگیری و نظارت بر آن را با یادگیرندگان و والدین تقسیم کنیم؛
 ۳. تنوع روش‌ها را برای تنوع اهداف و افراد در نظر بگیریم؛
 ۴. برنامه‌ای مشارکتی داشته باشیم.
- مطابق یک اصل موجود، اهداف اگر در ارزشیابی متجلی نشوند، به احتمال بسیار زیاد، معطل باقی‌می‌مانند؛ یعنی نه در آموزش و تدریس معلم انعکاس می‌باشد و نه در یادگیری یادگیرندگان. زاویه‌ای ۱۸۰ درجه برای کل اهداف در نظر می‌گیریم؛ تخمین متخصصان این است که ارزشیابی‌های امروزی تنها ۵۴ درجه از این اهداف را می‌سنجند. این ۴۵ درجه، عموماً از جنس اهداف دانشی هستند. ۴۵ درجه دیگر را ناظر بر ایده کلیدی هر درس می‌دانیم؛ یعنی اهدافی که در پس موضوعات علوم، فارسی و ... مد نظرند؛ مانند مهارت پرسش‌گری و خلق فرضیه در علوم و مهارت تعمیم، حدس و استدلال در ریاضی. این مهارت‌ها عموماً در ارزشیابی‌های معمول کلاسی جلوه زیادی ندارند و به

وقتی از امتحان یا ارزشیابی اسم می‌بریم، طبق عادت، آزمون‌های پایان سال تحصیلی یا پایان ترم را به یاد می‌آوریم، ولی این آزمون‌ها در برابر تنوع دنیای سنجش و اندازه‌گیری محدوده بسیار کوچکی را شامل می‌شوند. با هر جهان‌بینی و مطابق با هر روشی که به آموزش و سنجش نگاه کنیم، گسترهای از روش‌ها و سؤال‌ها پیش روی ما قرار دارد.

چیزی شبیه هرم غذایی را در نظر بگیرید؛ پزشکان معتقدند که برای رشد، حفظ سلامت و پیشگیری از بیماری‌ها، هر فرد بسته به ویژگی‌های سنی و ... باید مواد غذایی متنوعی را دریافت کند و هر گروه غذایی کارکرد خود را در حفظ سلامت و رشد فرد دارد.

وظیفه سنجش را هم می‌توانیم به استفاده از هرم غذایی برای تغذیه خانواده تشکیل کنیم؛ به این معنی که برای حفظ کیفیت یادگیری، رشد همه‌جانبه و نیز پیشگیری از آسیب‌ها باید مجموعه‌ای از روش‌ها و مواد را به کار ببریم. این تنوع به ما کمک می‌کند که رشد همه‌جانبه یادگیرندگان را پایش کنیم و از طرفی، سنجش را به خدمت کیفیت یادگیری در آوریم؛ همان‌طور که والدین برای برنامه‌ریزی غذایی خانواده - از خرید تا طبخ - این هرم را پس ذهن خود دارند. چگونه؟

تلنگرهای ارزشیابی

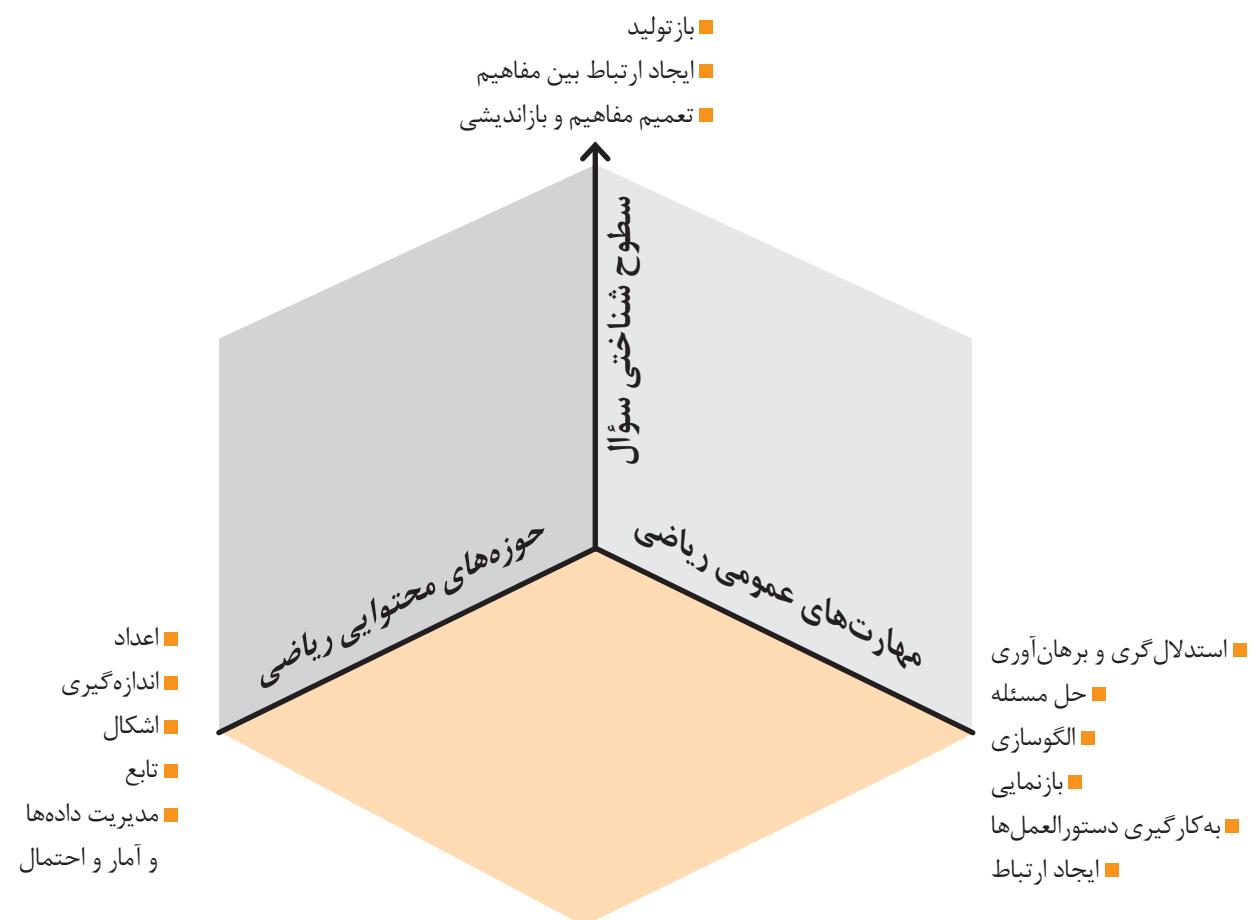
معموماً برای یک معلم خیلی آسان‌تر است که چنین بازخوردهایی به دانشآموزان زرنگ بدهد و بیشترین وقتی را صرف دانشآموزان ناموفقی کند که به کمک بیشتری نیازمندند و تصور کند که دانشآموزان زرنگ، خود می‌توانند اشتباهاتشان را رفع کنند؛ حتی اگر معلم هم به آنان بازخوردی ندهد. نکند شما هم به دام این تصور بیفید! دانشآموزان زرنگ هم استحقاق دریافت بازخورد سازنده شما را دارند تا از آن استفاده کنند.

شکل زیر نمونه‌ای از این ساختار سه‌وجهی را برای سنجش حیطه ریاضی، نشان می‌دهد. به این ترتیب، ارزشیابی می‌تواند دامنه‌ای گسترده از اهداف و پیامدهای قصدشده را بررسی کند و به جای اکتفا کردن به ۴۵

همین دلیل هم در تدریس و هم یادگیری بچه‌ها، کمتر جلوه می‌کند، اما در جهه باقی مانده از اهداف ناظر بر چیست؟ در جهه دیگر از اهداف، ناظر بر چیزی است که مهارت‌های عمومی یا کلیدی یا قرن بیست‌ویکی نامیده شده است؛ مهارت‌هایی همچون همدلی، صبر، سخت‌کوشی، کفایت در برابر استرس، تاب‌آوری، ارتباط‌گیری، ابراز خود، اعتمادبه‌نفس، و جرئت‌ورزی و ارزشیابی آن‌ها دشوار است. حل مسائلی که بچه‌ها در زندگی آینده خود با آن‌ها مواجه‌اند، از مسائل گذشته پیچیده‌تر و متنوع‌تر است و یادگیری مستلزم کسب مهارت‌هایی پیچیده‌تر، از جمله مهارت‌های مرتبه بالای تفکر و انواع توانایی‌ها، مانند حل مسئله خلاق، شده است. یک مدل پیشنهادی برای ایجاد تکثر و تنوع در شیوه‌های ارزشیابی استفاده از ساختار سه‌وجهی است؛ به این معنی که

- سؤال:
۱. همه سطوح شناختی را پوشش دهد؛
 ۲. مهارت‌های آن حیطه را برگیرد؛
 ۳. حوزه محتوایی آن را شامل شود.

شکل ۱. ساختار سه‌وجهی سنجش حیطه ریاضی



آیینه‌گون خود را در بازنمایی تصویری درست از وضعیت یادگیری ایفا می‌کند و به ارتقای یادگیری کمک خواهد کرد.

نوع بخشی به سؤال

در آموزش با اهداف و پیامدها، یادگیرندگان و موضوعات درسی متنوعی مواجهیم؛ بنابراین، استفاده از انواع روش‌های سنجش (و سؤال) ضرورت دارد. جدول زیر در چهل و سومین کنفرانس سالانه انجمن بین‌المللی سنجش آموزش در باتومی گرجستان ارائه شده است. این جدول گستره‌ای از نوع سؤال را نشان می‌دهد که می‌تواند مجموعه اهداف، یادگیرندگان و موضوعات را پوشش دهد. در این تقسیم‌بندی، انواع سؤال از ساده به پیچیده و از سبته‌پاسخ به بازپاسخ مرتب شده‌اند. سؤال‌های متنوع چیزی شبیه منوی غذاست؛ علاوه بر اینکه تنوع مواد غذایی را ارائه می‌کند، ذاته و سلیقه یادگیرندگان را هم مدنظر قرار می‌دهد و وابسته به توانایی سرآشپز مجموعه است.

مهم‌ترین نکته برای برنامه‌ریزی سنجش این است که آن را آمیخته با یادگیری در نظر بگیریم؛ شبیه غذا خوردن که در جریان زندگی اتفاق می‌افتد. نمی‌شود گفت آخرین ساعت از روز یا کار باید به تغذیه اختصاص یابد. غذا خوردن آمیخته با جریان زندگی و درون این جریان است و هرقدر در این جریان از نظرات افراد خانواده و ذاته آن‌ها کمک بگیریم و هرقدر آنان را در این فعالیت شرکت دهیم و مسئولیت‌ها را تقسیم کنیم، فرایندی دلچسب‌تر را تجربه خواهیم کرد و هرقدر پشتونه علمی حقایقی مانند هرم غذایی را در برنامه‌ریزی این فرایند در نظر داشته باشیم، کیفیت و سلامت را بیشتر تضمین کرده‌ایم.

تلنگرهای ارزشیابی

لحن بازخورد معلم باید به گونه‌ای باشد که اعتماد به نفس «دانش‌آموزان نیازمند تلاش» را افزایش دهد و چنین لقاکند که از نظر وی آنان قادر خواهند بود گام بعدی را با موفقیت بردارند.

درجه، یعنی ارزشیابی از محفوظات یادگیرنده، دامنه وسیعی را هدف قرار دهد.

ارزشیابی ۳۶۰ درجه

معلم چه زمانی می‌تواند ادعا کند که ارزشیابی تصویر دقیقی از دنیای یادگیرنده برداشته است؟

به عقیده متخصصان، کامل‌ترین روش‌های ارزشیابی باید برای همه افرادی که درگیر یادگیری‌اند یا از محصول و پیامد آن بهره‌مند می‌شوند، سهمی قائل شود. بنابراین، همچنان که معلم نقش دارد، هر یک از دانش‌آموزان، هم‌کلاسی‌ها، والدین... نیز باید نقش خود را در ارزشیابی از یادگیری ایفا کنند. در این صورت، اطلاعاتی که درباره وضعیت یادگیری به دست می‌آید، به ما کمک می‌کند که به کامل‌ترین برآورد از دایره یادگیری نزدیک شویم. معلم از روش‌های خودارزیابی و همسال سنجی بهره می‌برد و والدین را به جمع یاران ارزشیابی دعوت می‌کند. جنابجه این روش‌ها به درستی ارائه شوند، ارزشیابی نقش

جدول ۱. انواع روش‌های سنجش و ارزشیابی

کمترین محدودیت در پاسخ		سؤال‌هایی با محدودیت متوسط					بیشترین محدودیت در پاسخ	
کاملاً ساختنی		کاملاً انتخاب کردنی						
۱. چندگزینه‌ای	ساده‌تر	۲. انتخاب تشخیص	۳. سازماندهی بازچینش	۴. جایگزینی اصلاح کردنی	۵. کامل کردنی	۶. ساختنی	۷. ارائه پروژه	کاملاً ساختنی
درست/ نادرست	درست/ نادرست	درست/ نادرست	جور کردنی	مدرج کردنی بین‌سطر نویسی	محاسبات عددی ساده	چندگزینه‌ای بازپاسخ	نمایش، آزمایش، آزمون عملکردی	پرسخ ساختنی
انتخاب جایگزین	انتخاب جایگزین	بله/ خیر تشریحی	مقولة‌بندی	sore finger	کوتاه‌پاسخ و تکمیل جمله	پاسخ ساختنی مبتنی بر شکل	پژوه	مبتکنی
چندگزینه‌ای متداول	چندگزینه‌ای پیچیده	چندگزینه‌ای رایانه‌ای	جنبه‌بندی	درجه‌بندی و مرتب کردنی	رسم کردنی ساده	تمکیل متن با واژگان تولیدی	بحث، مصاحبه	نقشه مفهومی
چندگزینه‌ای پیچیده	چندگزینه‌ای رایانه‌ای	انتخاب و مرتب کردن	گزاره‌های اثباتی	اصلاح نقص	تکمیل جدول	تشریحی و انشائی	تدریس توسط دانش‌آموز	

ارزشیابی خود راهبر

محمد رضا حشمتی
سردبیر رشد معلم

اهداف این نگاه و رویکرد انسان‌گرایانه در آموزش عبارت اند از:

تحقیقت خود راهبری، استقلال و خلاقیت یادگیرنده‌گان.

مبانی مفروضات یادگیری انسان‌گرا عبارت اند از:

- دانش‌آموzan چیزی را یاد می‌گیرند که به آن نیاز و علاوه دارند.
- تمایل به یادگیری و آگاهی از چگونگی یادگیری، از کسب اطلاعات مهم‌تر است.
- ارزش‌یابی شخص یادگیرنده از یادگیری خود، یادگیری را معنادار می‌کند.
- احساسات و عواطف به اندازه شناخت اهمیت دارند و بر این اساس، یادگیری

مهمنترین ویژگی انسان اختیار و آزادی اوست. این آزادی قابلیتی به انسان می‌دهد که بتواند از موقعیت‌های تحمیل شده فرار کند و اگر خود موقعیتی را انتخاب کند، در مقابل آن و نتایج و پیامدهایش خود را مسئول بداند. با این نوع نگاه به انسان، هدف مهم و اساسی تربیت، رشد و گسترش آگاهی فرد، فراهم کردن فرصت برای انتخاب، تأکید بر خودشناسی، رشد و مسئولیت شخصی است، و برنامه درسی زمینه‌ساز و ابزاری است برای تحقق هدف توجه به تفاوت‌های فردی. اگر به تفاوت‌های فردی توجه کنیم، باید شرایطی ایجاد شود تا فرد بتواند تصمیم بگیرد.

براساس آنچه گفته شد، می‌توان ادعا کرد که خود راهبری در یادگیری فرایندی است که در آن یادگیرنده‌گان مسئول طراحی و ارزیابی تجارب یادگیری خود هستند. در این دیدگاه، به یادگیرنده‌گان اجازه داده می‌شود با انتکا به خود، یادگیری را دنبال کرده، اهداف را کنترل نمایند و راهبردهای محتوا و رویه‌ها را مشخص و ارزش‌یابی کنند. یادگیری خود راهبر به دلیل تأکید بر عناصر شناختی، که فرآینده‌ای از آن‌ها آگاه است، و توجه به خودمختاری و استقلال باعث تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی و ارزش‌یابی می‌شود.



نهایی خود از سیر و سفر یادگیری را نمایش دهد و به مؤثرترین شکل ممکن در اختیار دیگران بگذارد.

ارائه به منزله هدف و روش

اگر فرایند یادگیری به دستیاری مطلبی قابل ارائه منجر شود، می‌توان آن را موفقیت‌آمیز تلقی کرد. باید تأکید نمود که ارائه آموخته‌های دانش آموز در سطح مدرسه، هم از نظر روشی و هم از نظر هدفی دارای اهمیت ویژه است و موجب احیای فرایند آموزش و عینیت پخشی به هدف یادگیری می‌شود. از این‌رو، باید بر ارائه بسیار تأکید کرد. اگر در فضای مدرسه به ارائه دانش آموزان اهمیت داده شود، دانش آموزان به آن فضای دلسته و علاقه‌مند می‌شوند و در آنجا احساس آزادی عمل می‌کنند. دانش آموزانی که در مدرسه با فرسته‌های متعدد برای ارائه روبه‌رو می‌شوند رشد می‌کنند، به خودبازی و اعتمادبهنفس می‌رسند، نسبت به آموخته‌ها احساس مالکیت پیدا می‌کنند و این امر موجب انگیزه مضاعف آن‌ها در جهت یادگیری می‌شود. ارائه موفق، در یک کلام موجب احساس موفقیت در یادگیرنده می‌شود و براساس یک ضربالمثل انگلیسی، هیچ چیز مانند موفقیت، موفقیت بعدی را نمی‌آفریند.

سیمای مدرسه حامی ارائه

در محیط یادگیری باید از جنبه‌های مختلف به فضای حامی ارائه یاری رساند. اختصاص دادن زمان به ارائه دانش آموزان، از ارائه یک دقیقه‌ای تا یک ساعته، توجه به ارائه فردی، گروهی، و حتی کلاسی (مانند سرو دوری که کل دانش آموزان یک کلاس یا مدرسه اجرا می‌کنند)، تنوع در قالب ارائه (مثلاً متنی که دانش آموزی می‌نویسد و به دیوار کلاس یا راهروی مدرسه می‌زند یا بین دانش آموزان مدرسه توزیع می‌کند، یا انشا و شعری که دانش آموزی در کلاس می‌خواند یا یک قطعه نمایشی که دانش آموزان آن را اجرا می‌کنند یا فیلمی که با امکانات اولیه تولید شده است و به نمایش در می‌آید و غیره) از جمله اقدامات یک مدرسه حامی ارائه است. اگر مدرسه‌ای روی ارائه دانش آموزی درست کار کند، فضای آن با گذشته تفاوت چشمگیری پیدا خواهد کرد؛ به طوری که هنگام ورود به آن، جلوه‌های گوناگون ارائه در جاهای مختلف دیده می‌شود. بدین ترتیب، هم دیوار کلاس‌ها و راهروهای مدرسه و هم فضای آن‌ها، از قالب‌های مختلف ارائه دانش آموزی پر می‌شود.

ترکیب مهارت‌ها

به طور کلی، ارائه فعالیتی است که از ترکیب مهارت‌های مختلف دانش آموزان (مهارت‌های مکتوب، هنری و خلاقانه) به وجود

چگونه احساس کردن به اندازه یادگیری چگونه اندیشیدن اهمیت دارد.

- یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که برای دانش آموزان تهدید آمیز نباشد.

ما در محیط‌های آموزشی به دنبال آنیم که دانش آموزان مطالب را یاد بگیرند و برای کسب اطمینان از این امر، ارزش‌یابی می‌کنیم. صاحب‌نظران ارزیابی بر این باورند که ارزیابی دو بعد دارد:

از زیبایی یادگیرنده و ارزیابی یاددهنده، که متأسفانه برخی از ما معلمان از دومی غافلیم. این نگاه چه اشکالی دارد که من از یادگیرنده بخواهم یادگیری خود را به شکلی که خودش انتخاب می‌کند، به من نشان (ارائه) دهد؟ مگر هدف، یادگیری نیست؟ چرا باید اصرار داشته باشم که یادگیری فراگیرنده را دقیقاً مطابق روشی که خواسته من است، ارزیابی کنم؟ در حالی که یادگیرنده به شیوه‌های مختلف

می‌تواند یادگیری اش را به من نشان دهد.

دکتر محمود امانی طهرانی^۱، الگوی مثلثی را پیشنهاد می‌کند که توجه به آن می‌تواند شکل یاددهی یادگیری در مدارس را تغییر دهد.



پل سوم، ارائه آموخته‌ها توسط دانش آموزان
پل سوم مثلث ارتقای یادگیری، تأکید بر عرضه حاصل و برونداد یادگیری، و ایجاد فرصت ارائه آموخته‌ها^۲ توسط دانش آموزان است.

منظور از ارائه این است که دانش آموز دستاوردهای میانی یا

دانش آموزانی که در مدرسه
با فرسته‌های متعدد
روبه‌رو می‌شوند
رشدمی کنند،
به خودبازی و
اعتمادبهنفس
می‌رسند، نسبت
به آموخته‌ها
احساس مالکیت
پیدامی کنند و
این امر موجب
انگیزه مضاعف
آن‌ها در جهت
یادگیری می‌شود

تلنگرهای ارزشیابی

برای پیشرفت، گام‌های کوتاه پیشنهاد گنید.
«دانشآموز نیازمند تلاش» لازم است روی بسیاری از چیزهای جزئی کار کنند تا به هدف موردنظر در یادگیری برسد اما این مسیر با خرد کردن یک تکلیف پیچیده به گام‌های کوتاه امکان‌پذیر می‌شود. این دانشآموزان می‌توانند این گام‌های کوتاه را بردارند. این گام‌ها بسیار کند هستند ولی فراموش نکنید که پیشرفت خیلی کند و آهسته بهتر از خسته و مایوس شدن به دلیل ناتوانی از انجام دادن یک کار پیچیده است.

طراحی آموزشی که به نوعی ارائه دانشآموز در آن وجود داشته باشد تضمينی است بر اینکه دانشآموز به پیشرفت قابل قبولی دست می‌یابد

برای ارزیابی یادگیری دانشآموزان به آن‌ها پیشنهاد کردم که از بین روش‌های زیر یکی را انتخاب کنند و به من نشان دهند که مطالب پلی‌کپی را یاد گرفته‌اند. روش‌های ارزیابی عبارت بودند از: خلاصه‌نویسی کل پلی‌کپی‌ها در ۵۰ خط، تولید روزنامه دیواری، تهیه ۱۰ عدد اسلاید، تولید یک فیلم ۹۰ ثانیه‌ای، ارائه مطالب در مدت ۱۰ دقیقه در کلاس درس، آزمون تشریحی کتبی، آزمون شفاهی، طرح سوالات تشریحی از مطالب پلی‌کپی‌ها. دانشآموزان روش مورد نظر خود را انتخاب کرددند و برای ارائه آمده شدند.

جهت ارزیابی تخصصی و تعیین ملاک‌ها از همکاری معلمان هنر، رایانه و ادبیات فارسی نیز کمک گرفتم. در جلسه‌ای که برای دانشافزاری والدین درباره نوحوانی داشتم، تعدادی از دانشآموزان مطالب کلی را که یاد گرفته بودند ارائه کردند.

* پی‌نوشت‌ها

1. ضمیمه مجله رشد معلم مهرماه سال ۱۳۹۶ در صفحه ۳۰ در مقاله‌ای با عنوان «یادگیری رشددهنده»
2. Presentation
3. Visible Learning

می‌آید و بستری است برای اینکه آن‌ها بتوانند استعدادهای نهفته خود را آشکار سازند؛ بنابراین، ماهیتی کاملاً تلفیقی و بسیار سازنده و رشد دهنده دارد. جنبه هدفی ارائه از همین ماهیت نشئت می‌گیرد. نوع ارائه دانشآموز باید فکرانه باشد؛ یعنی عناصری مانند خلاقیت، هنر، استفاده از رسانه‌های متنوع و به کارگیری فنون سواد رسانه‌ای را در بر گیرد. هنگام ارائه، همیشه از دانشآموزان پرسیده می‌شود که چگونه می‌توانند یک مطلب یا موضوع را به صورتی جدید به دوستانشان عرضه کنند و این، عرصه نوآوری و خلاقیت است.

تضمين یادگیری

پژوهشی درباره یادگیری مشهود^۳ نشان می‌دهد که چگونه فعالیت‌های مختلف می‌توانند به ارتقای سطح عملکرد دانشآموزان منجر شوند. در این پژوهش، تأثیر عوامل مختلف بر عملکرد تحصیلی دانشآموزان تحلیل شده است و از بین بیش از صد عاملی که نقش آن‌ها بررسی و تحلیل شده، «ارائه» یا قرار گرفتن دانشآموز در موقعیتی که بتواند کار خود را به دیگران عرضه کند، بالاترین ضریب تأثیر در پیشرفت تحصیلی را داشته است.

بدین ترتیب، هر طراحی آموزشی که به نوعی ارائه دانشآموز در آن وجود داشته باشد تضمينی است بر اینکه دانشآموز به پیشرفت قابل قبولی دست می‌یابد. در حوزه‌های علمیه ما این تأکید وجود دارد که «اگر می‌خواهید چیزی را خوب یاد بگیرید، باید آن را تدریس کنید». ارائه هم در واقع نوعی تدریس یافته‌های خود را معرض دیگران قرار دادن آن‌ها است.

ارزش‌یابی

باید تأکید نمود که «ارائه» معتبرترین ابزار ارزش‌یابی یادگیری محسوب می‌شود و با رویکردهای ارزش‌یابی در خدمت یادگیری، سازگاری فراوان دارد. هنگامی که دانشآموزی یافته‌های خود را ارائه می‌کند، در واقع سطح کیفی فرایندی را دنبال کرده و فراوردهایی را که به دست آورده است در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد. از این طریق، جنبه‌هایی که در ادامه مسیر او نیازمند بهبود یا ترمیم‌اند و عرصه‌هایی که قابلیت سرمایه‌گذاری و شکوفایی دارند آشکار می‌شوند و بازخوردهای رشددهندهای فراهم می‌آیند.

با توجه به آنچه مطرح شد، و تجربه نویسنده در درس تفکر و سبک زندگی پایه هفتم یکی از مدارس منطقه دو تهران که خود شاهد این مدعای است، اگر انتخاب روش ارزش‌یابی را به خود دانشآموزان واگذار کنیم، تلاش آنان برای ارائه، زمینه‌ساز بهتر یادگرفتنشان می‌شود.

من طی نیمسال تحصیلی دوم برای آشنایی دانشآموزان

ارزشیابی با بازی



مرضیه حکمتی، فاطمه معارف

مربي فلسفه برای کودکان

برای بچه‌ها مرور کنیم و چهارم اینکه در دل این ارزشیابی یادگیری‌های نو ایجاد شود.

بعد از گفت‌وگوهای فراوان، تصمیم گرفتیم برای ارزشیابی کلاس از روش طراحی می‌کردیم که به خوبی همه مباحث کلاس در آن گنجانده شود و در عین حال از سرگرمی و جذابیت کافی هم برخوردار باشد. مباحث کلاس را به چند بخش اصلی تقسیم کردیم و تصمیم گرفتیم در بین انواع بازی از قالب بازی‌های رومیزی برای طراحی استفاده کنیم؛ به این صورت که نمود عینی حرکت دانش‌آموزان در بازی روی یک صفحه اصلی که در وسط کلاس قرار می‌گرفت، نمایش داده شود. طراحی‌ها انجام شد و بعد از یازده ساعت کار مستمر روی بازی، صفحه اصلی به همراه تمامی اجزا و کارت‌هایش ساخته شد.

صبح روز شنبه وارد کلاس شدیم و در حالی که بچه‌ها از وسائلی که در دستمان بود متعجب و هیجان‌زده شده بودند، نحوه نشستن همیشگی را تغییر دادیم و صفحه بازی را در وسط کلاس گذاشتیم. به وسیله کارت‌های رنگی، دانش‌آموزان را در

دانستان از اینجا شروع شد که برای کلاس فوق برنامهٔ فلسفه برای کودکان (فبک) در پایه نهم، به ارزشیابی جدیدی نیاز داشتیم که با امتحان‌های رایج در مدرسه متفاوت باشد؛ چون هدفمان از این ارزشیابی درآوردن نمره از دانش‌آموزان نبود. درواقع، در کلاس‌هایی مثل کلاس تفکر و فلسفه برای کودکان، چیزی که فرایند رشد و یادگیری را در دانش‌آموز نشان می‌دهد، از جنس معلومات و دانش نیست بلکه از جنس شیوه فکر کردن و نحوه عملکرد است. خب، شاید برایتان سؤال باشد که اصلاً در چنین کلاس‌هایی چه اهدافی برای ارزشیابی از دانش‌آموزان وجود دارد. پاسخ به این سؤال کاملاً به شرایط کلاس و تسهیلگر و دانش‌آموزان آن کلاس بستگی دارد. ما در کلاس فلسفه برای کودکان (فبک) نهم دو تسهیلگر بودیم که در ارزشیابی خود چهار هدف اصلی را مدنظر داشتیم؛ اول اینکه می‌خواستیم بینیم الگوهای فکری و رفتاری دانش‌آموزانمان در طول یک ترم چه تغییراتی کرده است. دوم اینکه برایمان جالب بود بدانیم کدامیک از درون‌مایه‌های فلسفی کار شده در کلاس، بیشتر در خاطر بچه‌ها مانده است. سوم اینکه دوست داشتیم در قالب یک ارزشیابی مهیج، مباحث کار شده در طول دوره را دوباره

تلنگرهای ارزشیابی

اگر از مقایسه مستقیم کار دانش آموزان با ملاک های یک کار خوب نتیجه نمی گیرید، پیشنهاد می شود برای تعیین نشانه های پیشرفت وی کار فعلی را با کار قبلیش مقایسه کنید. زمانی که دانش آموز متوجه می شود که پیشرفت کرده است، احتمالاً رفعت یادگیریش بیشتر می شود. دانش آموزی که نامید می شود، تمایلی به پافشاری بر یادگیری ندارد (این شیوه بازخورد در مورد سنجش مستمر کار ای بی دارد، بدینه است در مورد سنجش پایانی معیار مقایسه، ملکی است و نتایج کار دانش آموز با انتظارات برنامه درسی مقایسه می شود).

چهار گروه مختلف به صورت تصادفی دسته بندی کردیم. پس از توضیح دادن روش بازی و نحوه جمع آوری امتیاز بازی آغاز شد. اولین گروه با اندختن تاس در خانه آبی رنگ جای گرفت. حالا باید یکی از اعضای گروه یکی از کارت های دسته آبی رنگ را برمی داشت، سؤال روی آن را با صدای بلند می خواند و در یک دقیقه با مشورت اعضا گروه خود، به آن پاسخ می داد. از آنجا که امتیاز گرفتن در این بازی با دو روش امتیاز گرفتن از تسهیلگر و یا امتیاز گرفتن از سایر گروه های انجام می شد، هر زمان که گروهی سوالی را می خواند، گروه های دیگر برای اینکه بتوانند در مورد امتیاز آن داوری کنند و امتیاز دهنند، هم با دقت به سؤال گوش می دادند و هم در آن یک دقیقه ای که گروه اصلی برای پاسخ دادن به سؤال فرست داشت، سرپا غرق گفت و گو و مشورت با هم می شدند. این روند موجب شده بود که در طول بازی حوصله هیچ گروهی سر نزود و تمام روند بازی با هیجان دنبال شود.

گروه بعدی تاس انداخت و وارد خانه شانس شد. خانه های شانس به این علت در بازی قرار گرفته بودند که از سینگینی فضای فکری و فلسفی بکاهند و لحظات مهمی بازی را افزایش دهنند. دوباره تاس انداختند و گروه بعدی وارد یکی از خانه های تفکر شد. این خانه تنها خانه فردی مسابقه بود و می باشد فقط یکی از اعضای گروه که کارت را برداشته بود، به سؤال روی آن به صورت فردی پاسخ دهد و برای گروه خود جمع کند. این قسمت از بازی به این منظور طراحی شده بود که قسمت هایی هم برای تمرکز و تفکر انفرادی در نظر گرفته شده باشد.

در دور بعدی بازی، یکی از گروه ها وارد خانه «انتخاب رشته» شد. با توجه به اینکه بازی برای دانش آموزان پایه نهم طراحی شده بود و یکی از دغدغه های اصلی این پایه موضوع انتخاب رشته است، تصمیم گرفتیم با پیش زمینه فکری و استدلای، سؤال هایی در زمینه اولویت ها و معیارهای آن ها طراحی کنیم و به صورت بداهه در این حیطه نیز آن ها را به چالش بکشیم؛ یکی از خانه های بازی، خانه «کاب اخلاق» بود. هر گروهی که وارد این خانه می شد، باید یکی از کارت های کاب اخلاق را از صفحه بازی بر می داشت و پس از مشورت با تک تک اعضای گروه آن کارت را با ارائه دلیل به گروه خود یا گروهی دیگر اهدا می کرد. چیزی که برایمان جالب بود این بود که در تمامی چهار کلاس نهم، هیچ گروهی این کارت را برای خودش برندشت. بچه ها پس از مشورت با هم این کارت را به گروهی دیگر اهدا می کردند و آن گروه را از خود و سایر گروه ها اخلاقی تر می دانستند. جالب تر اینکه معیارهای بچه ها برای تشخیص رفتار اخلاقی در هر گروه نسبت به سایر گروه ها متفاوت بود.

پس از چند دور بازی، طی زمان مشخص زنگ پایان بازی به صدا در آمد و بازی به اتمام رسید. در طول بازی، تقریباً همه گروه ها دست کم یک بار وارد تک تک خانه ها شدند و طیف وسیعی از فعالیت های فردی و گروهی را انجام دادند. در نهایت، برندۀ

بازی گروهی بود که علاوه بر اینکه بیشترین امتیاز را می آورد، اختلاف امتیازش با میانگین سه گروه دیگر بیشتر از یک حد مشخص شده ای نبود. این قانون با این هدف پایه ریزی شده بود که دانش آموزان علاوه بر پیشرفت خود در بازی، در فرسته هایی که برایشان ایجاد می شد به سایر گروه ها نیز کمک برسانند و صرف ابه دنبال اختلاف بیش از حد امتیاز خود با سایرین نباشند. بدین ترتیب، در برخی از کلاس ها برندۀ امتیازی نداشتیم و صرف ابه برندۀ کاب اخلاق داشتیم. برندۀ کاب اخلاق گروهی بود که بیشتر از سایر گروه ها کارت کاب اخلاق به دست آورده بود. در هر کلاس، ده دقیقه پایانی را به گرفتن بازخورد از دانش آموزان درباره بازی اختصاص دادیم. تقریباً همه دانش آموزان از بازی لذت فراوانی برده بودند و در عین حال، بازخوردهای تأثیر گذاری در مورد نحوه یادگیری شان در بازی رائی دادند.

بازخوردهایی از جمله: «انگار داشتیم امتحان می دادیم؛ بدون اینکه در رنج و استرس باشیم.»

با اینکه برندۀ نشدمیم، اصلاً ناراحت نیستیم؛ چون رقابت بسیار سالمی شکل گرفت.»

«خیلی خوشحالم که ما برای معلم هایمان آن قدر مهم هستیم که روی بازی و طراحی آن وقت گذاشته اند.»

«انگار تمام مباحثی که در این سه ماه خواندیم، برایمان در یک جلسه مرور شد.»

«امروز در این بازی حتی چیزهایی فراتر از مباحث کلاس یاد گرفتم.»

در نهایت، می توانیم بگوییم که تجربه این بازی و اجرای آن در جلسه پایانی کلاس فکر باعث شد عمیقاً بفهمیم که استفاده از روش های متنوع برای طراحی بخش های مختلف کلاس از جمله بخش ارزشیابی، بخش یادگیری و بخش مرور، چه قدر می تواند مؤثر باشد؛ هم برای دانش آموزان و هم برای معلم ان.

یادگیری در آزمون

علی فهیم‌نیا

مدیر متوسطه اول منطقه سه تهران

بدون بارم و تنها با کادری در انتهای هر سؤال که با واژه‌های پاسخ کامل و اشکالات جزئی و اشکالات کلی و نادرست برای ارائه بازخورد از سوی دبیر در نظر گرفته شده است، در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

مرحله بعدی، کپی از برگه پاسخ‌نامه دانش‌آموزان است، به این صورت که وقتی دانش‌آموز از پاسخ‌گویی به سوالات فارغ می‌شود، به سرعت از برگه مزبور کپی گرفته می‌شود و برگه کپی به دانش‌آموز داده می‌شود.

البته کلید آزمون نیز در محلی بیرون از سالن برگزاری امتحانات نصب شده است تا دانش‌آموزان پس از دریافت کپی برگه خوبیش، با مطابقت دادن نوشته‌هایشان با کلید سوالات، خودارزیابی کنند و به این ترتیب، یادگیری، که هدف اساسی ارزشیابی است، رخ دهد.

توضیح این نکته لازم است که هدف، جلوگیری از ایجاد جو استرس‌زا و اضطراب‌آمود امتحانی برای دانش‌آموزان و همچنین بهره‌گیری از آزمون به عنوان فرستی برای یادگیری است. در کنار این موارد، موضوع خودارزیابی دانش‌آموزان نیز مدنظر بوده است.

پس اجرای کامل طرح در سال نخست، نظرسنجی از والدین و دانش‌آموزان به شکل محدود توسط مدرسه انجام پذیرفت. خوشبختانه، نتیجه‌های که از بررسی نظرسنجی حاصل آمد حاکی از تخفیف اضطراب دانش‌آموزان و همین‌طور ایجاد شور و نشاط علمی در کنار یادگیری در حین انجام ارزش‌گیری بود. همچنین، این تجربه از حساسیت والدین دانش‌آموزان به نمره و بهویه نمره بعضی از دروس به شکل مؤثری کاست و قابل انتظار بود که در چنین فضایی، دانش‌آموزان به دور از عوامل مزاحم یادگیری - که در بالا به آن‌ها اشاره شد - فراگیری بالاتر و با کیفیت‌تری داشته باشند.

اما از آنجا که هر طرحی که به اجرا در می‌آید، ولو با موفقیت، بی‌نیاز از آسیب‌شناسی و رفع نقاط ضعف و بهبود نقاط قوت نیست. در نشست تخصصی مدرسه‌های این موضوع به بحث گذاشته شد و ضمن تأکید بر اجرای طرح در سال تحصیلی

همیشه در زمان برگزاری آزمون‌های تراکمی نوبت اول و دوم شاهد غلیان هیجانات عجیب و آزاردهنده دانش‌آموزان هستیم؛ هیجاناتی متأثر از نگاه عوامل و دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران امر خطیر آموزش‌پرورش که شرایط ترسناک و دلهره‌آور و مخرب را در موقعیت ارزش‌گیری تراکمی تداعی می‌کند؛ چیزی که والدین هم به عنوان دانش‌آموزان سال‌های نه چندان دور با شدت و ضعف تجربه آن را دارند و اغلب هم از آن خاطره خوشی ندارند.

شوربختانه این نوع ارزشیابی هم از حیث شکلی و هم محتوایی در به وجود آمدن مخاطرات مذکور مؤثر است؛ زیرا نتایج آن ملاک اصلی احراز شایستگی برای ارتقا به مرحله بعدی تحصیلی محسوب می‌شود اما یادگیری با کیفیت در این شکل ارزش‌گیری موردن توجه واقع نشده است و تنها کسب نمره اهمیت می‌یابد. این نکته حتی ممکن است شرایطی ایجاد کند که دانش‌آموز برای دستیابی به هدف مزبور از تخلف تحت عنوان تقلب در امتحان ابایی نداشته باشد و این عمل غیرتربیتی را نیز انجام دهد.

برای کاستن از استرس و اضطراب آزمون‌هایی که به شکل تراکمی و در قالب نوبت اول اجرا می‌شوند، از سال گذشته اقدام به تغییر شکل برگزاری امتحانات نوبت اول کردیم؛ به این صورت که دانش‌آموزان در روزهای برگزاری امتحان در ساعت پیش از آغاز آزمون در قالب گروهی و با حضور دبیران خوبیش و پس از صرف صبحانه دسته‌جمعی (که البته تقاضی با سایر روزها ندارد؛ چون همه روزه دانش‌آموزان و دبیران و مسئولان مدرسه صبحانه را با هم می‌خورند) و به دور از تنش و استرس با هم درس و نکات مورد سؤال دانش‌آموزان را در فضای غیررسمی مرور می‌کنند.

پس از این مرحله، نوبت آغاز آزمون است. سوالات امتحان

نتایج آزمون
ملک اصلی احراز
شایستگی برای
ارتقا به مرحله
بعدی تحصیلی
محسوب می‌شود،
اما یادگیری با
کیفیت در این
شکل ارزشیابی
موردن توجه واقع
نشده است و تنها
کسب نمره اهمیت
می‌یابد

تلنگرهای ارزشیابی

اولین گام در ارائه بازخورد به دانشآموزان دلسرد و بیانگیزه، این است که به آنان کمک کنید تا بر این احساس منفی درباره خود غلبه کنند و پس از آن هم فقط در حدی بازخورد دهید که دانشآموز قادر درک و توان استفاده از آن را داشته باشد.



وزارت آموزش و پرورش
دانشگاههای تحقیقی و تخصصی
و تقویتگاهات علمی-technological

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانشآموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کوک

برای دانشآموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد شوآموز

برای دانشآموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانشآموز

برای دانشآموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانشآموزی

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد و جوان

برای دانشآموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد طالع

برای دانشآموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پاچ

برای دانشآموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

▪ رشد آموزش ابتدایی ▪ رشد تکنولوژی آموزشی

▪ رشد مدرسه فردا ▪ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی

به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ▪ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- رشد آموزش هنر ▪ رشد آموزش مشاور مدرسه ▪ رشد آموزش تربیت بدنی
- رشد آموزش علوم اجتماعی ▪ رشد آموزش تاریخ ▪ رشد آموزش چگرافیا
- رشد آموزش زبان‌های خارجی ▪ رشد آموزش ریاضی ▪ رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی ▪ رشد آموزش زیست‌شناسی ▪ رشد مدیریت مدرسه
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کارداشی ▪ رشد آموزش پیش‌دبستانی
- رشد برپان متوسطه دوم

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مریبان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

▪ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴
آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶

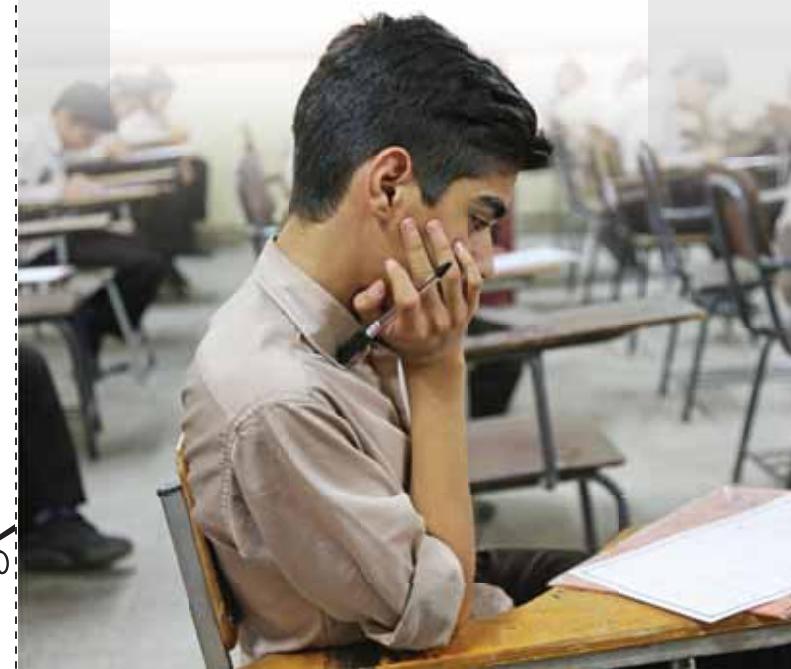
▪ تلفن و نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰ ۱۴۷۸

▪ وبگاه: www.roshdmag.ir

جاری و نوبت اول، تلاش شد نقاط ضعف آن برطرف گردد.
از مشکلاتی که می‌تواند ضعف طرح به شمار رود، موضوع صرف‌جویی نکردن در مصرف کاغذ بود. در سال گذشته در روزهای آزمون مدرسه ناچار به مصرف زیاد کاغذ بود که هم با رویکردهای محیط‌زیستی همخوانی نداشت و هم در شرایط اقتصادی کنونی مقرن به صرفه نبود.

از سوی دیگر، در طرح اجرا شده در سال گذشته خود ارزیابی صورت گرفته توسط دانشآموزان با بهره‌گیری از کلید سوالات آزمون نیازمند تعمیق بیشتر بود که با جمع‌بندی موارد تجربه شده در طرح سال گذشته با تغییراتی در جهت بهبود یادگیری و همچنین خودآرایی بهتر دانشآموزان و بازخورد مؤثرتر به دبیران و در نهایت، صرف‌جویی در هزینه‌های ناشی از تکثیر دوباره مواجه شد که به شکل جدید و برای اجرا در نیمسال نخست سال تحصیلی ۹۸ - ۱۳۹۷ اصلاح گردید.

در طرح اصلاحی و اجرایی امسال فرصتی با عنوان «یازاندیشی» در انتهای آزمون در نظر گرفته می‌شود که به یادگیری دانشآموزان کمک شایانی خواهد کرد. مانند طرح اجرایشده در سال قبل، دانشآموزان در روزهای آزمون مانند روزهای عادی در کنار دوستان و مربیان و دبیران خوش در



فضایی به دور از استرس پس از صرف صباحانه اشکالات درسی احتمالی خویش را با هم کلاسی‌هایشان به شکل مباحثه مرتفع خواهند نمود. در صورتی که دانش آموزان در حین مباحثه به کمک و مداخله دبیر نیازمند باشند، دبیر درس مربوطه در بین دانش آموزان حضور می‌باشد و به حل مشکل کمک می‌کند. البته تأکید بر کارگری و فعالیت دانش آموزان به شکل مباحثه است و از تشکیل کلاس رفع اشکال به صورت جدی در آن زمان پرهیز می‌گردد.

پس از سپری شدن زمان مرور گروهی، آزمون شروع می‌شود. گفتنی است که از قبل از آزمون، از دانش آموزان درخواست شده است که در ایام برگزاری امتحان، دو خودکار به رنگ‌های آبی و سبز داشته باشند و ترجیحاً، پاسخ سؤالات را با خودکار آبی بنویسند. همانند سال گذشته، برگه‌ها بارمبنده ندارند و تنها دبیران با واژه‌هایی که در پایان هر سؤال در قادر آمده است، نظر خویش را در مورد کامل بودن پاسخ یا اشکالات جزئی و یا کلی و یا به کلی نادرست اعمال می‌کنند.

دانش آموزان پس از پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، برگه‌های خویش را به مراقبان تحویل می‌دهند و پانزده دقیقه در حیاط مدرسه منتظر می‌مانند. در این مدت، تمامی پاسخ‌نامه‌ها اسکن می‌شود و در سیستم کندو - که همان پورتفولیوی دیجیتال است - بارگذاری می‌گردد.

پس از مدت اعلامی، دانش آموزان به جلسه آزمون بازمی‌گردند ولی اجازه همراه داشتن کتاب، جزو و دفتر مرتبط با موضوع آزمون را ندارند. این بار آن‌ها به شکل انفرادی و با مراجعه به کتاب و جزو سعی در بازندهی و اصلاح پاسخ‌های خویش دارند و اصلاحات را بر نگ سبز درج می‌نمایند.

پس از پایان این زمان، دانش آموزان برگه‌ها را تحویل می‌دهند و در انتهای با کلید سؤالات امتحان مواجه می‌شوند تا اشکالات مرتفع گردد.

نظر دانش آموزان و والدین حکایت از وجود فضایی آرام و با نشاط در ایام امتحان در کنار توجه به یادگیری دارد. همچنین، دبیران این نکته را منعکس کرده‌اند که با بررسی برگه‌ها، بازندهی در اجرای طرح درس خویش را ضروری می‌دانند و در برنامه‌های نیمسال دوم به آموزش دانش آموزانی که در هر دو بخش آزمون (که با دو رنگ آبی و سبز پاسخ داده بودند) مشکل داشته‌اند، توجه ویژه خواهند داشت.

روش رشد

نحوه اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

- الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت‌نام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.
ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵۳ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰۲۳۳۳.

◆ عنوان مجلات در خواستی:

- ◆ نام و نام خانوادگی:
◆ تاریخ تولد:
◆ تلفن:
◆ نشانی کامل پستی:
استان: شهرستان:
خیابان:
پلاک: شماره پستی:
شماره فیش بانکی:
بلغ پرداختی:

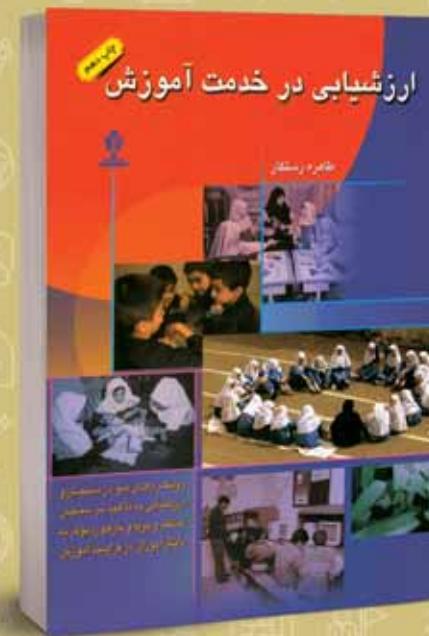
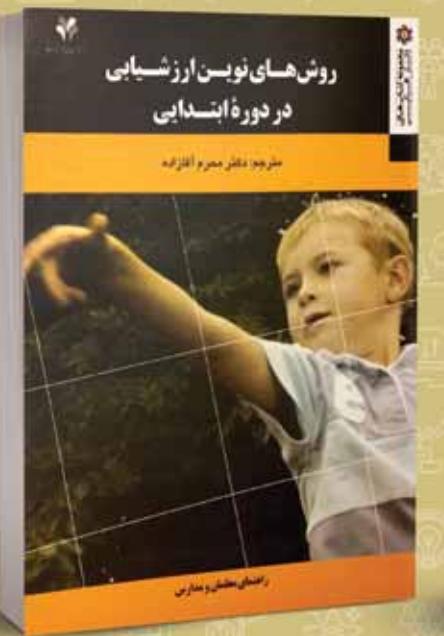
◆ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

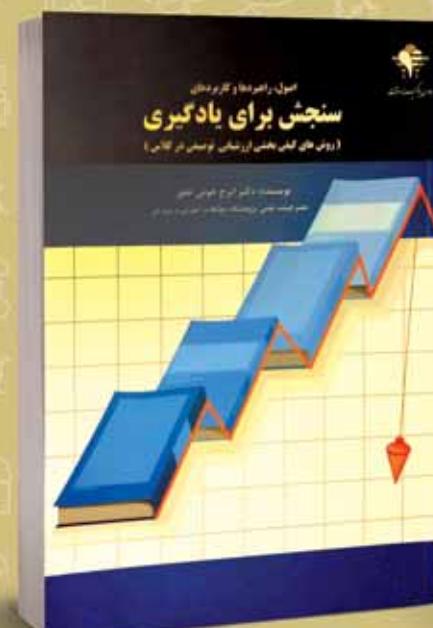
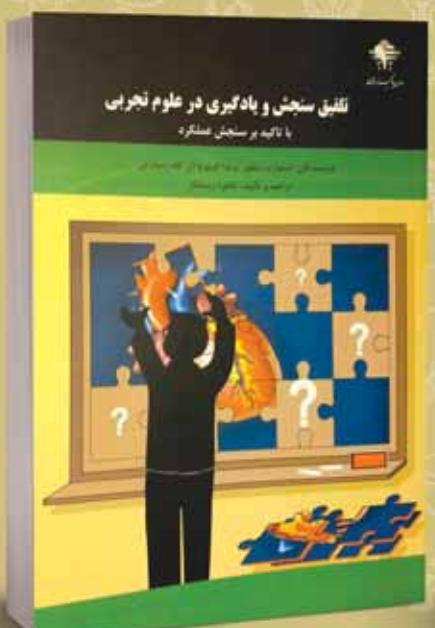
- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۶۷۳۰۸

Email: Eshterak@roshdmag.ir

- ◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۵۵۰,۰۰۰ ریال
◆ هزینه اشتراک یک ساله مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۵۰,۰۰۰ ریال



گشت و گذاری در بستان کتاب این شماره از رشیبایی



فراخوان سومین دوره خاطره‌های علمی رشد

زندگی هر معلم مسیری است خاطره‌خیز؛ سرشار از تجربه‌هایی که مرور آن‌ها می‌تواند همراهان بسیاری را از اختراع دوباره چرخ بین نیاز سازد و روشنگر مسیرشان باشد.

بار دیگر دعوت می‌کنیم از سر لطف قلم به دست گیرید و لحظه‌هایی از راههای رفته را با همکاران خود در جای جای این مرز و بوم قسمت کنید.



نکته

● خاطرات مرتبط با زندگی علمی و به گونه‌ای باشند که مرور آن‌ها برای همکاران، بهویژه جوانترها، جالب و الهامبخش باشد. رویدادهای خاص حین تدریس (مریبوط به دانش‌آموزان، والدین و همکاران) و رویدادهای مرتبط با فضای کار، همچون اولین روز تدریس، حوادث ناشی از خصوصیات اقلیمی محل خدمت و حسن و حال روز معلم یا آخرین روز تدریس می‌توانند از جمله بهانه‌هایی برای نوشتن خاطرات باشند.

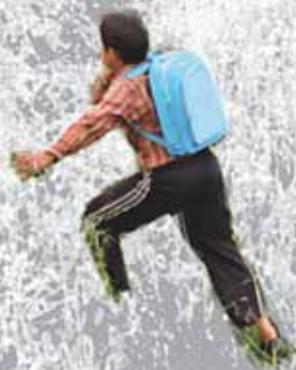


لازم به توضیح است، در ارزیابی خاطرات بر این موارد تأکید می‌شود:

- ۱ یکر بودن سوژه و موضوع خاطره
- ۲ شروع خوب و پایان‌بندی به موقع
- ۳ نثر سلیس و عاری از حشو
- ۴ توصیف و فضاسازی خوب
- ۵ کشش و انتظارآفرینی

گام‌ها

- آخرین مهلت ارسال: ۳۱ خرداد ۱۳۹۸
- انتخاب و داوری آثار: مرداد ۱۳۹۸
- اعلام نتیجه: مهر ۱۳۹۸



جوایز برگزیدگان

- پنج نفر اول: جایزه نقدی، لوح تقدیر و تندیس جشن خاطره‌ها
- پنج نفر دوم: جایزه نقدی، لوح تقدیر
- پنج نفر سوم: جایزه نقدی، لوح تقدیر

تذکرات

- ۱ خاطره‌های ارسالی باید در هیچ کتاب، مجله و رسانه مکتوبی جاپ و یخشن شده باشد. ۲ هر خاطره حداقل ۱۵۰۰ کلمه باشد. ۳ آثار فقط در قالب فایل Word ارسال شوند.
- ۴ ارسال کننده باید برگه مشخصات موجود در ویگاه را به طور کامل تکمیل و ارسال کند. ۵ هر نفر می‌تواند حداقل یا دو آثار در جشن «خاطره‌های علمی رشد» شرکت کند.
- ۶ ارسال آثار به معنای یذیرش همه مقررات جشنواره از سوی فرستنده است. تصمیم‌گیری در مورد مسائل پیش‌بینی نشده بر عهده برگزارکننده خواهد بود. ۷ داوری آثار بر اساس نکات و مواردی است که در فایل‌های آموزشی در ویگاه به نشانی www.roshdmag.ir بازگذاری شده‌اند.