

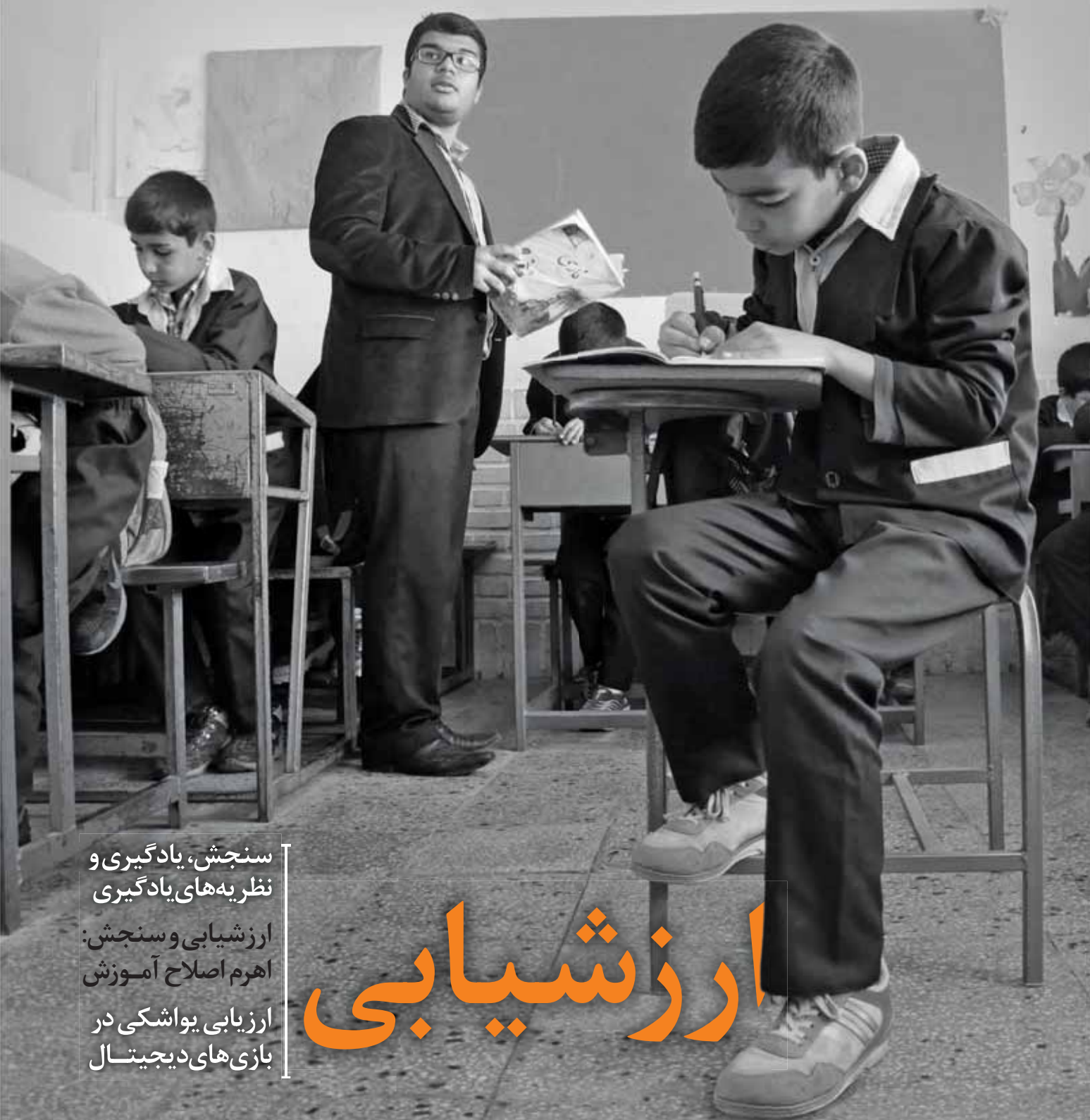
ماهنامه فرا



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر نشر کتاب و کتابخانه‌های آموزشی



ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان
کارشناسان آموزش و پرورش و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
دوره پانزدهم - فروردین ۱۳۹۸ - شماره پیاپی ۱۱۷ - ۴۸ صفحه - ۱۳۰۰۰ ریال



سنجش، یادگیری و
نظریه‌های یادگیری

ارزشیابی و سنجش:
اهرم اصلاح آموزش

ارزیابی یواشکی در
بازی‌های دیجیتال

ارزشیابی

ارزشیابی

مبانی

نقطه آغاز تحول،
سنجش یا آموزش؟

نقش
تحولی
ارزشیابی

سنجش، یادگیری و
نظریه‌های یادگیری

ارزشیابی سلیقه‌ای!

ملاک
ارزشیابی

ارزشیابی و سنجش
اهرم اصلاح آموزش

چالش‌های
ارزشیابی

همراه
کردن خانواده‌ها
در ارزشیابی کیفی
توصیفی

ارزشیابی کیفی
در متوسطه اول

ارزشیابی کیفی توصیفی،
ارزشیابی مراقبت محور

ارزشیابی ۱۸۰ درجه
ارزشیابی ۳۶۰ درجه

ارزیاب درون

ارزشیابی
خودراهبر

ارزشیابی یواشکی در
بازی‌های دیجیتال

ارزشیابی با بازی

تجربه‌های
متفاوت
ارزشیابی

ماجرای
مدرسه‌ای
در یک
جزیره

امتحان
زیر
نور ماه



۷ رشد ماهنامه فرا

دوره پانزدهم / شماره پی در پی ۱۱۷ / فروردین ۱۳۹۸
ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان
کارشناسان آموزش و پرورش و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری
شورای سردبیری: محمد عطاران
سیده فاطمه شبیری
شورای برنامه ریزی و کارشناسی:
شیدا ملک
زینب گلزاری
علیرضا منسوب بصیری
مدیر داخلی: بهناز پورمحمد
ویراستار: افسانه حجتی طباطبائی
طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک نژاد
عکس روی جلد: اعظم لاریجانی
نشانی پستی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ داخلی ۴۲۰
تلفن های امور مشترکین:
۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
صندوق پستی امور مشترکین:
۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
چاپ و توزیع: شرکت افست
شمارگان: ۱۴۰۰۰ نسخه

وبگاه: www.roshdmag.ir
Email: farda@roshdmag.ir



یادداشت | امتحان برای یادگیری یا ... !!! / محمد عطاران ۲

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

اندیشه

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

تجربه

طنز | ارزشیابی در شعر فارسی / رویا صدر ۲۴

نویسندگان و مترجمان محترم!

این مجله متعلق به شماست. تجربه های ناب، ایده ها و حاصل پژوهش های خویش را در اختیار دفتر مجله قرار دهید تا با انعکاس آن ها در مجله، علاقه مندان به این حوزه در تجارب شما شریک شوند. از شما عزیزان تقاضا داریم:

- مقاله هایی را که می فرستید، با موضوع مجله مرتبط باشد و در جای دیگری چاپ نشده باشد.
- مقالات، حاوی مطالب کلی و گردآوری شده نباشد.
- مقاله ترجمه شده با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید فرمایید.
- نشر مقاله، روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی، دقت لازم را مبذول فرمایید.
- در نگارش مقاله از منابع و مآخذ معتبر استفاده کنید و در پایان آن، فهرست منابع را بیاورید.



امتحان برای یادگیری یا...!!!

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 مد نظر 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 آنجا تدریس می‌کردم، در هر ترم نود درصد دانشجویان را می‌انداخت. فارغ از اینکه تعداد دانشجویان با قابلیت‌های آن‌ها چقدر بود، این میزانی بود که او در هر ترم مراعات می‌کرد؛ گویی امتحان برای اثبات

امتحان و آزمون به اشکال مختلف آن، جزء 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 مشخص‌کننده ارتقای دانش‌آموزان و گذر آن‌ها از مرحله‌ای به مرحله دیگر باشد یا اینکه دانش‌آموز را به مطالعه ترغیب کند. امتحان به صورت 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

اقتدار و اتوریته یا عقده‌گشایی استاد انجام می‌گرفت. دکتر اکبر اعتماد، اولین رئیس سازمان انرژی اتمی، در نقد روش دکتر مجتهدی رئیس دبیرستان معروف البرز در تهران می‌گوید: «مجتهدی 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 رد شوند. وظیفه‌اش این است که به همه دانشجویان این امکان را بدهد که قبول شوند. مجتهدی 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. مجتهدی یک دفعه گفت که می‌خواهم سال اول چند هزار دانشجو بگیرم. در جلسه گفتیم که بررسی و تحقیق کرده‌ایم و حداکثر 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 شدیم 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

درس به دو صورت انجام می‌شد؛ 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 بار دیگر تکلیف خود را اصلاح کنند و به من بدهند. آن ترم 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 تعبیری بود که من از ارزشیابی داشتم، آن را در خدمت یادگیری می‌دانستم و هدف دیگری و رای یادگیری برای آن فرض نکرده 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.

سنجش، 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.

مثال ۱

دانش‌آموز به تنهایی در اتاقی 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 بارم‌بندی

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



تلنگرهای ارزشیابی

وقتی که بازخورد در قالب جمله‌های «بیش‌تر تلاش کن»، «حواس‌ت را جمع کن»، «دقت 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 کنی» یا «از اول هم می‌دانستم که هر چه بخوانم، باز هم معلم راضی نیست». بدیهی 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 تلنگرها: کتاب ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر
تألیف: سوزان بروکهارت
ترجمه: طاهره رستگار

بر اساس نظریه
ساختن گرایانه
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.
بدیهی است
باید به دنبال
فعالیت‌هایی بود
که بالاتر از توان
فرد به تنهایی
است ولی
حتماً به کمک
معلم و ترجیحاً
هم کلاسی‌ها
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 اصلی‌اش، پرورش توان نوشتن و به عبارتی، نویسنده کردن دانش‌آموزان است. او فضای کلاسش را به یک کارگاه آموزش نویسنده تبدیل می‌کند.

معلم و دستیارش، همچون دانش‌آموز تازه‌وارد، و سایر دانش‌آموزان به‌عنوان شرکت‌کنندگان کارگاه شروع به نوشتن یک داستان برای کودکان در سنین مختلف می‌کنند. حضور معلم یا نویسندگان حرفه‌ای در گروه‌ها، محرکی برای تفکر و برنامه‌ریزی کار است. در عمل، همه افراد گروه، از ناشی‌ترین تا حرفه‌ای‌ترین 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 برآیند. به این ترتیب،

هدفی دست‌یافتنی 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 قوتش 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 ضعفش را برطرف سازد. هنگامی که این نقاط ضعف برطرف شدند، معلم دانش‌آموز را تشویق می‌کند و در مجموعه دیگری از مهارت‌های زبان‌آموزی با او کار می‌کند. یادگیری و به‌خاطر سپاری و تمرین مستمر از ویژگی‌های این رویکرد یادگیری است.

مثال ۲

معلم 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 دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا خودشان یک داستان بنویسند. عنوان این داستان را «در جست‌وجوی گنج» انتخاب می‌کند. شیوه کار این است که دانش‌آموزان در کلاس درباره ویژگی‌هایی که داستان خوانده شده را فوق‌العاده 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 نوشتن داستان خود کمک می‌گیرند. آنان چارچوبی مفهومی برای داستان‌شان طراحی می‌کنند.

در آغاز کار به‌صورت انفرادی پیش می‌روند و سپس، چرکنویس کار را با معلم مرور می‌کنند. در گفت‌وگو در گروه، دانش‌آموزان از معیارهای یک کار خوب که قبلاً با هم کلاسی‌ها تنظیم کرده‌اند، بهره می‌برند. سپس، با استفاده از بازخوردهایی 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 نوشتن به زبان فارسی بیش از صحبت کردن مهارت دارد ولی لازم است دایره لغاتش وسیع‌تر شود. علاوه بر این، در استفاده از افعال در زمان‌های مختلف هم مشکل دارد که در این مورد نیازمند تمرین است. به‌نظر معلم، احتمالاً در زبان مادری او، کاربرد «زمان» در افعال با زبان فارسی تفاوتی اساسی وجود دارد. معلم این موارد را به‌خاطر می‌سپارد تا در فعالیت‌های بعدی هم مراقب آن‌ها باشد. او برای این دانش‌آموز فرصت‌هایی فراهم می‌کند تا در گفت‌وگوی کلاسی شرکت کند و به این ترتیب، به تدریج بر دایره 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 جادجا 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

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 نقش معلم ظاهر می‌شود. در زمان‌هایی که هر فرد نوشته‌اش را برای دیگران می‌خواند و گروه آن را تأیید یا اصلاح می‌کند، به تدریج معیارهای یک کار خوب آشکار می‌شود. این معیارها ممکن است همان معیارهایی باشند که در مثال ۱ و ۲ نویسندگان حرفه‌ای آنها را ارائه داده‌اند. در این شیوه عمل در فرایند دینامیکی کار، دانش‌آموزان ممکن است معیارهای دیگری 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 عمده، 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 مواقع 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

در عمل ممکن است معلم رویکردها را در یکدیگر تلفیق کند؛ برای مثال، دیدگاه‌ها و لفاظی‌های رویکرد ساختن گرایانه در رویکرد رفتاری نمود پیدا کند و مرز بین رویکرد ساختن گرایایی و ساختن گرایایی اجتماعی نامعلوم شود. این شیوه کار ممکن است مفید باشد؛ چون معلمان معمولاً به دلایلی ایده‌های خوب هر کدام را انتخاب می‌کنند

در یک مدرسه واقعی بود.

در عمل ممکن است معلم رویکردها را در یکدیگر تلفیق کند؛ برای مثال، دیدگاه‌ها و لفاظی‌های رویکرد ساختن گرایانه در رویکرد رفتاری نمود پیدا کند و مرز بین رویکرد ساختن گرایایی و ساختن گرایایی 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 بعد 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 محرک خارجی و محیط یادگیری را مهم‌ترین عامل در یادگیری می‌داند. براساس این نظریه، پاداش و تنبیه و یا حداقل پاداش‌های موضوعی، محرکی بسیار قوی برای ترک یا شکل‌گیری رفتار یادگیرنده است. تحسین و تشویق یکی از این پاداش‌هاست. این نظریه، یادگیری یک کل را، به هم چسبانیدن قطعات خرد می‌داند. هر قطعه ابتدا کاملاً تمرین و تقویت می‌شود و سپس یک 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 به‌خاطر 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.

معمولاً امتحان‌های رسمی و سنتی که در مدارس برگزار می‌شود، از چنین رویکردی 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).

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 پله‌های بعد در اختیار وی قرار گیرد. در غیر این صورت اطلاعات جمع‌آوری‌شده نقشی در بازخورد ندارند و بازخورد، مؤثر نخواهد بود.

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 به‌عنوان 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 روشی ارتباط می‌دهد که کارشناس در ساخت و سازماندهی دانش به کار می‌گیرد. از این منظر، چارچوب موفقیت، میزان درک در ارتباط با ساختار مفهومی و شایستگی در روش‌های پردازش تعبیر می‌شود. در این فرایند، مؤلفه‌های فراشناخت، خودتنظیمی و رصد کردن فردی، از ابعاد مهم یادگیری هستند. امروزه این نظریه، در شیوه آموزش و سنجش بسیار مورد توجه قرار گرفته است و به‌نظر 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، سریع‌تر از علم پشتیبان آن پیش رود. تئوری‌های شناخت خیلی پیچیده‌اند و جزئیات بسیار ظریفی 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 جست‌وجو» 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 دانش‌آموز به روش‌های مختلف (برای مثال از طریق گفت‌وگو در کلاس، تکالیف باز پاسخ، روش‌هایی برای بلند فکر کردن و ساخت نقشه مفهومی) استخراج شود تا بتوان فرصت‌های 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

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 برسیم. براساس نظریه ساختن‌گرایی 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 فراگیرنده را می‌طلبد) اما در کارگروهی راحت‌تر انجام می‌شود. بدیهی است باید به دنبال فعالیت‌هایی بود که بالاتر از توان فرد به‌تنهایی است ولی حتماً به کمک معلم و ترجیحاً هم‌کلاسی‌ها امکان‌پذیر است. به عبارتی، معلم یا همراه داناتر، داربست ابتدای یادگیری را برپا می‌کند و سپس داربست را به تدریج برمی‌چیند.

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

تلنگرهای ارزشیابی

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.
ع هر نوع پاسخی که نشان از نقش فرد دیگری در ارائه آن دارد، تقلب محسوب می‌شود.

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

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

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

ع پرسش‌ها و تکالیف از ساده به سخت طراحی می‌شوند.

ع استفاده از منابع مگر در موارد خاص - ممنوع است.

ع نتایج امتحان به صورت نمره و مقایسه‌ای (ملاکی یا هنجاری) داده می‌شود.

ویژگی‌های سنجش براساس نظریه ساختن گرایی

ع آموخته‌ها فردی سنجیده می‌شود.

ع تمرکز بر ادراک و حل مسئله است.

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

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

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

ویژگی‌های سنجش براساس نظریه ساختن گرایی اجتماعی

ع سنجش بخشی از فرایند یادگیری است، نه اتفاقی در پایان آن.
ع این سنجش توسط معلم، دانش‌آموز و هم‌کلاس‌ها، و نه نهادهای خارج از کلاس انجام می‌شود.

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

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

ع حل مسائل پیچیده مرتبط با زندگی روزمره دانش‌آموز، اصل‌ترین و مناسب‌ترین نوع سنجش است.

ع بر احساس مسئولیت افراد، بر شیوه به کارگیری دانش، مهارت و استفاده از منابع تأکید دارد.

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

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

غیرانسانی) در فرموله کردن مسائل و انجام کار مؤثر تمرکز دارد و کار فرد براساس 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 که بر اصالت و هویت یادگیری تأکید دارد، خودسنجی نقش مهمی پیدا می‌کند؛ اگر چه، به دلایل مختلف مثل عدم اطمینان به توانایی دانش‌آموز در سنجش خود، این شیوه هم راه چاره نیست و باید به دنبال راه‌حل‌های منطقی و عملی سنجش باشیم که با رویکرد ساختن گرایی اجتماعی همخوانی داشته باشند. نظریه‌پردازان اصرار دارند که سنجش باید هاله‌ای باشد تا بتواند با اهداف این طرح هماهنگ شود.

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

با استفاده از نظریه‌های یادگیری نمی‌توان بدنه محکمی برای سنجش پی‌ریزی 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. معلمان دائم می‌پرسند: «پیشنهاد عملی این تئوری برای سنجش چیست؟» خود آن‌ها اغلب تلفیقی از روش‌ها را پیشنهاد می‌کنند 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 اصیل از این سه رویکردند. ویژگی‌های سنجش از منظر این سه رویکرد، در زیر خلاصه شده‌اند.

ویژگی‌های سنجش براساس نظریه رفتارگرایی

ع از دانش‌آموز انتظار می‌رود که در زمانی محدود به هر

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

ماجرای مدرسه‌ای در یک جزیره

ارزشیابی در هم تنیده با آموزش

هیوا علیزاده

طراح آموزشی و پژوهشگر

ابزار مانند قیچی، 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 مچ 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.

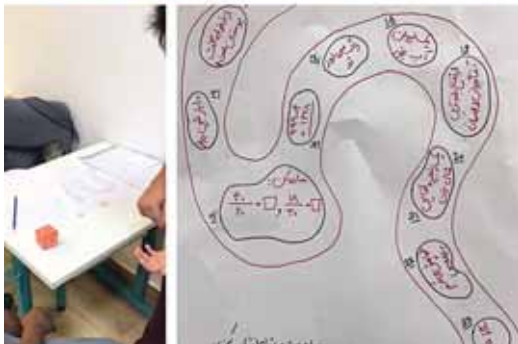
همچنین، مثال‌هایی در زمینه حل تمرین‌های مختلف محاسباتی برای کودکان زد؛ با این فکر که حل کردن چنین تمرین‌هایی نیز کمک می‌کند که هر کس از سطح مهارت خود آگاه شود.

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 علایق خود را پیدا کنیم و سپس برای آن‌ها کاری انجام دهیم. برای کشف این موارد از روش‌ها و وسایل مختلفی استفاده خواهد شد؛ مانند دماسنج 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 بفهمیم در مهارت خواندن، چه از لحاظ درست خواندن واژه‌ها چه از لحاظ روان‌خوانی 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، حین انجام دادن پروژه‌ها متوجه می‌شویم که در زمینه کارگروهی، مسئولیت‌پذیری، حل مسئله، به کار بردن

فرستی برای
ارزشیابی
عملکردی در
زمینه استفاده
از وسایل
اندازه‌گیری -
مدرسه زندگی
۹۶-۹۷ - کیش



طراحی و
ساخت بازی
ابزاری برای
ارزشیابی -
مدرسه زندگی
۹۶-۹۷ کیش



پروژه ساخت
پول خرید
و فروش
راهی برای
ارزشیابی در
هم تنیده
با آموزش
مدرسه
زندگی
۹۶-۹۷ کیش



ارائه
دانش آموزی
فرصتی
برای
ارزشیابی
مدرسه
زندگی
۹۶-۹۷ کیش



به مرور، در سال تحصیلی معلم واژه‌هایی را با دانش‌آموزان در میان گذاشت که در مسیر ارزشیابی و رسیدن به خودارزیابی تسهیل‌کننده بودند، از جمله واژه‌های بازخورد و بازاندیشی. در مورد مفهوم بازخورد با دانش‌آموزان صحبت شد. البته مانند روند همیشگی ورود یک مفهوم جدید به فرهنگ مدرسه، ابتدا نظر بچه‌ها درباره این لغت پرسیده شد و سپس بازخورد این‌طور 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 قدردانی می‌شود، به این نیز بازخورد می‌گوییم. به این ترتیب، معلم با توجه به تجربه زیسته در کنار بچه‌ها مثال‌هایی از بازخورد را با 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 گفت‌وگو بین معلم و دانش‌آموز صورت می‌گرفت که از پرسیدن نظر خود دانش‌آموز در مورد رفتارش شروع می‌شد تا او بتواند از رفتار خودارزیابی داشته باشد و بعد وقتی واضح می‌شد که لازم است برای کنترل خشم خود کاری کند، معلم و دانش‌آموز تصمیم‌گیری‌هایی می‌کردند؛ مثلاً این بار که عصبانی شدی، قبل از بروز آن پنج بار نفس عمیق بکش، یک لیوان آب بنوش و بعد با طرف مقابل وارد گفت‌وگو شو و یا مورد را با معلم در میان بگذار. قرار می‌شد دانش‌آموز این راهکارها را امتحان کند. در این مدت، معلم هم او را با دقت 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 به‌عنوان مفهومی برای رشد مورد استفاده قرار می‌گرفت؛ ابزاری که شاید به سختی بتوان مرز آن را با آموزش مشخص کرد.

معلم در مدرسه زندگی این موضوع را با کودکان در میان گذاشت که هر کس مسئول یادگیری خودش است و قرار نیست معلم مچ 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

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 دانش‌آموز و موضوع مورد آموزش تغییر می‌کرد مثلاً وقتی مشاهده می‌شد

تلنگرهای ارزشیابی

بازخورد باید به پرسش‌های
اساسی دانش‌آموز پاسخ دهد.

۱. هاتی و تیمبرلی، (۲۰۰۷)
۲. کجا می‌روم؟ (هدف چیست؟)
۳. چگونه می‌روم؟
۴. قدم بعدی چیست؟

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

که ارزشیابی از طریق مشاهده، گفت‌وگو و بازخوردهای مستمر مسیر خود را طی کند و به ابزاری به‌عنوان خود آموزش تبدیل شود. بزرگ‌ترین دستاورد چنین روشی برای معلم درک این نکته بود که بازخوردها بسیار مهم‌تر از آن‌اند که بتوان اهمیتشان را با واژه‌ها بیان کرد. بازخورد در نگاه معلم، لبخندش و لحن صدایش 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 خودارزیابی را

در کودک تقویت کرد و اینجاست که بازخوردها گویی فوت 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 اصلی‌شان عربی بود اعتمادبه‌نفس 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 کلیدواژه‌های 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 تغییراتی لازم است ایجاد کنیم و ... همه این‌ها کمک می‌کردند که به یک خودارزیابی 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 یاد گرفته‌ام؟»

این سؤال واگرا سطح وسیعی از پاسخ‌ها را در بر می‌گرفت؛ از اینکه مثلاً برای خوردن آب در صف بایستیم، با نقاله زاویه را اندازه بگیریم یا فهمیدم فلانی با پای چپ خوب شوت می‌زند، یا اینکه یاد گرفتم اگر تلاش کنم می‌توانم با گل، گلدان سفالی درست کنم یا اینکه یاد گرفتم نباید وسط حرف کسی بپریم، 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 بدهی؟» ... 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 ۹۷-۱۳۹۶ با وجود ۱۱ دانش‌آموز در پایه چهارم ابتدایی این امکان وجود داشت



ارزشیابی کیفی توصیفی: ارزشیابی مراقبت محور

محمد حسینی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

و فهم کارگزاران هر نظام آموزشی از نوآوری، شرط اساسی و 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 سخت‌افزاری و عملی بیشتر باشد، درک و فهم عاملان در استقرار آن نقش حیاتی‌تری دارد. ارزشیابی کیفی توصیفی به سبب ویژگی خاصش واجد جنبه ذهنی بیشتری است. از این رو، 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 متمرکز بر آموزش صرفِ چگونگی اجرا از طریق دستورالعمل‌های جزئی و گاه پراکنده بوده است، نه توسعه فهم جامع نسبت به ماهیت و چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی با ضرورت‌های روی آوردن به آن. در حالی که اگر این درک جامع از چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی نباشد، آن دستورالعمل‌های پراکنده جز به آشفتگی ذهنی نخواهند انجامید. در این نوشتار مختصر، تلاش نویسنده این است که چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی را از منظر ویژه تشریح کند.

به‌طور کلی، درباره ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سه رویکرد کلان در محافل علمی مورد بحث و تجربه در نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. این سه رویکرد عبارت‌اند از:

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

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، مرادمان کارگزاران نظام آموزشی است؛ یعنی اینکه کارگزاران به خوبی نتوانسته‌اند الگوی ارزشیابی را اجرا کنند. این مدعا به این معنا نیست که ارزشیابی کیفی توصیفی در اساس، به نحوی ثمربخش وارد نظام آموزش نشده است.

به هر حال، درباره موفقیت ارزشیابی توصیفی نظرهای موافق و مخالفی 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 موفقیت 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 به‌طور خاص و کارگزاران به‌طور عام از این الگوی ارزشیابی است. دانشمندانی که درباره اشاعه نوآوری‌ها در نظام‌های آموزشی تحقیق و پژوهش کرده‌اند، بر این باورند که درک

تلنگرهای ارزشیابی

بازخورد مؤثر دو وجه مثبت دارد: یکی وجه شناختی و دیگری وجه انگیزشی. زمانی که دانش‌آموز هدف‌های آموزشی را بشناسد و از ضعف‌های خود در رسیدن به آن هدف‌ها آگاه شود، مهارت‌شناختی پیدا می‌کند. زمانی که دانش‌آموز خود تشخیص می‌دهد 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 دانش‌آموز اعتماد به نفس می‌دهد که خود باعث ترغیب وی به برداشتن گام بعدی می‌شود و همه خوب می‌دانیم که عامل رغبت و انگیزه، نقش بسیار مهمی در فرایند آموزش دارد.

دانشمندانی که درباره اشاعه نوآوری‌ها در نظام‌های آموزشی تحقیق و پژوهش کرده‌اند، بر این باورند که درک و فهم کارگزاران هر نظام آموزشی از نوآوری، شرط اساسی و 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

هر یک از این سه رویکرد بنیادهای فکری و نظری خاص و شیوه‌های ویژه‌ای 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 شده‌اند؛ یعنی با تحولات علمی در حوزه‌های علمی روان‌شناسی، روش‌شناسی ارزشیابی و مانند این‌ها ارتباط دارند.

اگر بخواهیم نسبت بین الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و این سه رویکرد را بحث کنیم، به اجمال و بدون ورود به بحث‌های موشکافانه و دقیق، باید بگوییم که این الگوی ارزشیابی برخی مواضع رویکرد «ارزشیابی از یادگیری» را در خود دارد؛ آنجا که به ارائه تصویری کلی از عملکرد دانش‌آموز و تصمیم‌گیری براساس آن توجه می‌کند و می‌کوشد اطلاعات فرایندی را به کمک ابزاری مانند پوشه کار ترکیب و تألیف کند تا زمینه را برای تصمیم‌گیری‌های پایانی فراهم نماید.

همچنین، در بیشتر مواضع رویکرد «ارزشیابی برای یادگیری» را نیز مدنظر قرار داده است؛ به ویژه موضعی که به ارزشیابی نگاهی فرایندی دارند و هدف آن‌ها بهبود یادگیری دانش‌آموزان بوده است. این مواضع در عناصر نوع اطلاعات و ابزارهای جمع‌آوری است. تفسیر و کاربرد اطلاعات و بازخوردهای نیز آشکار است.

اما در توجه به عاملیت دانش‌آموزان در ارزشیابی و بهره‌گیری از ابزارهای خودارزشیابی و ارزشیابی هم‌سال و توجه به آثار تربیتی و ارزشمند این ابزارها، از این دو رویکرد هم فراتر رفته‌اند. خودارزشیابی و ارزشیابی هم‌سال صرفاً به مثابه ابزارهایی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار نمی‌گیرند بلکه خود، نوعی یادگیری هم محسوب می‌شوند. در واقع، این موضع‌گیری حاکی از آن است که ارزشیابی خود مسیری برای یادگیری و مهم‌تر از آن خود یادگیری است. در رویکرد سوم، ارزشیابی خود نوعی فعالیت یادگیری است که تأثیرات ارزشمندی در شخصیت دانش‌آموزان می‌گذارد 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 اندازه‌گرفتن یادگیری.

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

ارزشیابی کیفی توصیفی: ارزشیابی مراقبت‌محور

ویژگی مهم و اساسی این الگوی ارزشیابی، بیشتر در اشتراکش با رویکرد ارزشیابی برای یادگیری و ارزشیابی به مثابه یادگیری است. توضیح اینکه الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارائه تصویری کلی از عملکرد آنان، لازم است از منظر زمان، بین ارزشیابی و یاددهی یادگیری درهم‌تنیدگی ایجاد کند؛ از این‌رو تدریس معلم باید با الگوی

تلفیقی صورت گیرد تا هم به فرایند یادگیری توجه شود و هم پیامد و نتیجه یادگیری دغدغه معلم باشد. طبق این دو هدف و برای پاسخ دادن به الزامات ترکیب آن‌ها، لازم است اطلاعاتی کیفی را در فرایند یادگیری با ابزارهای متنوع و متناسب جمع‌آوری و ساماندهی کند تا امکان تحلیل‌های کیفی از این اطلاعات در فرایند و پایان دوره فراهم آید؛ به گونه‌ای که به کمک این تحلیل‌ها و خود دانش‌آموزان، فرایند یادگیری بهبود یابد، پیامدهای یادگیری به درستی محقق شوند و تصمیم‌های مناسب و منصفانه پایانی اتخاذ گردد.

با این توضیح می‌توان گفت که ماهیت این الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی نوعی تفکر مراقبتی^۴ است. و منظور از تفکر مراقبتی همان حمایت همه‌جانبه از دانش‌آموز است. بهترین وجه این حمایت زمانی است که معلم با رصد فرایند یادگیری، به دانش‌آموزان برای حرکت پویاتر در مسیر یادگیری یاری می‌رساند؛ یعنی از دانش‌آموزان در مسیر یادگیری مراقبت می‌کند. بی‌تردید، این مراقبت با احترام به دانش‌آموز و برقراری رابطه انسانی و مبتنی بر احسان و نیک‌خواهی همراه است. معلم با این تفکر مراقبتی در سایه ارزشیابی کیفی توصیفی، از دانش‌آموز در مسیر یادگیری

حمایت می‌کند و از روابط موجود در کلاس بین دانش‌آموزان در مسیر اخلاقی شدن مراقبت می‌نماید. در واقع، این الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی با وجه اخلاقی حرفه معلمی ارتباط وثیقی برقرار می‌کند؛ به این معنا که از منظر اخلاقی یکی از

تبدیل 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 درخور 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 باغبانی به جای مراقبت از گل هایش، 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 معلول مراقبت های اوست نه شمارش مکرر آن ها، اما اگر این الگوی ارزشیابی را الگویی مراقبت محور بنامیم، باید نشان دهیم که مراقبت مورد نظر در عمل معلم در چه ابعاد و مؤلفه هایی بروز و



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 برخورد هایی کیفی و توصیفی نمود پیدا می کند.

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 گردند 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 خودسنجی و هم سال سنجی (که به شیوه های مختلف انجام می شود)
- ✓ توانایی پذیرش مسئولیت یادگیری خود و دوستانش
- ✓ توانایی فراشناخت یا مدیریت شناخت خودش
- ✓ مهارت های ساده تکرار و تمرین (مانند رونویسی، خط کشیدن زیر نکات و مطالب مهم درس، بازگو کردن آنچه یاد گرفته 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 محتوای 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 روشن 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 بهتر می یابد. از این رو، در صورتی که معلم مشاهده کند که فعالیت ها، یادگیری ها را به سوی هدف راه نمی برند یا به سختی راه می برند 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 هم فکری به درستی در کلاس جریان یابد. وجه 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

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 سه‌سؤالی از دانش‌آموزان گرفته‌اید. بعد از بررسی پاسخ‌های دانش‌آموزان متوجه خطاهای 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، گزینه 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 خطا در پاسخ دادن مطلع شود، خود برگه آزمون کفایت نمی‌کند بلکه لازم است با دانش‌آموز گفت‌وگوی کوتاهی کند تا بفهمد 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 همدیگر یاد بگیرند. وجود روش هم‌سال‌سنجی در این الگوی ارزشیابی از ایجاد چنین فضایی نشان دارد. این روحیه مشارکت و رفاقت، کلاس را از تنش‌های 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 فضای 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

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

طبق تعریف، اجتماع یادگیری متشکل از گروهی از افراد است که هدف و گرایش مشترکی دارند؛ یعنی دانش‌آموزان باید در کلاس به‌عنوان 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 بایسته‌ها 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 اشتباهاتشان مسخره و تحقیر نشوند؛

● احترام به همدیگر به عادت‌های پایدار تبدیل شود؛

● دانش‌آموزان در گفت‌وگو با معلم و هم کلاسی‌ها احساس راحتی کنند تا همدیگر را بهتر ببینند و بشنوند؛

● دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند به یکدیگر اتکا کنند و از هم کمک بخواهند؛

● تفاوت‌های فردی (جسمی، ذهنی و ...) دانش‌آموزان موجب تحقیر 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 مراقبت‌محور، که دو دانشمند زن آمریکایی به نام‌های گلیکان و نادینگر ارائه کرده‌اند نیز ارتباط دارد. برای آشنایی با اصطلاح تفکر مراقبتی به کتاب «مبانی نظری فلسفه برای کودکان تألیف دکتر یحیی فاندی از انتشارات مرات 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 محرم آقازاده انتشارات آبیژن، بخش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی نقل شده است.

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 گفت‌وگو 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 محتوای درس را از رفتار و کردار شخصیت‌های فیلم استخراج می‌کردم. همه بچه‌ها همین‌گونه 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 رفتار 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. آن قدر طول می‌کشد که مدرسه در بین آزمون از شما پذیرایی می‌کند. امتحان چهار ساعته است. صبح که می‌روید، ظهر از جلسه بیرون می‌آیید. 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 درسی‌تان را در جلسه امتحان بیاورید؛ حتماً وضو داشته باشید. ضمناً به خانواده‌تان بگویید 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 استانداردها و موفقیت‌های بالاتر از حد انتظار می‌رسند. موفقیت‌هایی که ممکن است در مورد دانش‌آموزان نمره بیست کلاس‌های عادی هم اتفاق نیفتد. فراموش نباید کرد که دانش‌آموز باید فرصت استفاده از بازخوردی را که به او داده می‌شود، پیدا کند.

من فکر می‌کنم
با دقت‌ترین
تماشای فیلم در
کل عمرم را انجام
دادم. می‌دانستم
که باید محتوای
درس را از
رفتار و کردار
شخصیت‌های
فیلم استخراج
می‌کردم. همه
بچه‌ها همین‌گونه
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 ابتدا باید برداشتمان را از آیه بیان می‌کردیم). البته در کنار آن، خوش‌خطی، مرتب‌نویسی، رعایت دستور فارسی و صحیح‌نویسی نیز به‌عنوان 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!

می‌دادیم.

زمان مباحثه گروهی فرا رسید و بچه‌ها در قالب گروه‌های تعیین شده نشستند. بعد از شروع گفت‌وگوها، یک لحظه سرم را بلند کردم. همه با شدت و حرارت مشغول صحبت بودند؛ آیات درس را به هم نشان می‌دادند و با هم جروب‌بحث 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 کردند که بحثشان 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! بحث‌ها با عجله همراه با پذیرایی و صرف چای و کیک 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^۱

سنجش یا آموزش؟

محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

ارزشیابی هم می‌تواند در میدان مدرسه همه عوامل دیگر، به‌ویژه آموزش و یادگیری را همسو و هم‌جهت کند. هر آرمان تربیتی و هر شکل از فرهیختگی و تربیت‌یافتگی 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 دانش‌آموزان 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 خدمتتان 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^۲ روی سایر مؤلفه‌ها دارد و باعث می‌شود که فرایند آموزش به‌طور 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 مغناطیس توجه است^۳ و مانند مغناطیس که در میدان مغناطیسی، براده‌ها را با محوریت خودش سروسامان می‌دهد و همسو می‌کند،



تلنگرهای ارزشیابی

مطالعات پژوهشگران (باتلر و نیسان) این یافته‌ی معلمان را هم تأیید کرد که دانش‌آموزان به خواندن 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. نتیجه‌ی پژوهش این دو نفر حاکی از آن بود که بهترین روش بازخورد، بازخورد توصیفی است که با نمره همراه نیست.

البته در چارچوب نگاه موسوم به تز انحلال سنجش در فرایند آموزش، کماکان آزمون‌های پایانی به شکل سنتی هم، لازم است. از این آزمون‌ها می‌توان در یک بازه‌ی زمانی مستقل در پایان هر مقطع زمانی به‌عنوان مکمل و تنها در شرایط لازم استفاده کرد.

در واقع، تز بنده پیشنهاد «میل به انحلال» است؛ یعنی معلم در یک موضوع درسی خاص به‌صورت فردی در فرایند یاددهی و یادگیری به شیوه‌ی سنتی آزمون و ویژه‌ای بگیرد، اما اهداف یادگیری فراموشی هم داریم؛ مثل برخورداری از ظرفیت نقد، ظرفیت تفکر، ظرفیت خلاقیت، روحیه کار جمعی و ... این‌ها به‌صورت کاملاً فرایندی و در چارچوب تز انحلال باید اتفاق بیفتند.

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 فراموشی را با کمک همه معلمان و به شکل تراکمی و کاملاً فرایندی یا با اتکا به تز انحلال انجام دهیم.

* پی‌نوشت‌ها

۱. این نوشته، پیاده و خلاصه شده سخنرانی دکتر مهرمحمدی با همین عنوان در جمع گروهی از فعالان حوزه ارزشیابی است.

2. Back Wash Effects

3. Magneto ethnic

آموزش خیلی رویش تأکید می‌کنیم در سنجش مابه‌ازا 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 ببینیم 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 درهم‌آمیختگی 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 ما نمی‌توانیم دو بار برای بچه‌ها فرصت خلق کنیم؛ یکبار فرصت یادگیری، یکبار فرصت سنجش. اگر قرار است فرصت‌های یادگیری ما با اهداف نظام آموزشی و نشان‌های تربیت‌یافتگی 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 بازگشتی» جریان آموزش را هم تحت‌تأثیر قرار می‌دهد، اما ما که نمی‌توانیم دوبار فرصت خلق کنیم؛ یکبار فرصت‌های آموزشی خلق کنیم و یکبار فرصت‌های سنجشی، برای اینکه ببینیم اهداف تا چه اندازه محقق شده‌اند. پس بهتر است سنجش را در فرایند آموزش حل کنیم؛ یعنی نشانه‌های سنجشی‌مان 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 بدهیم.

البته برای این کار، معلم طبیعتاً باید دارای توانمندی 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.

سنجش آن قدر مهم است که باید در فرایند آموزش حل شود اصلاً قائل به این نیستم که سنجش باید در فاز و فضای دیگری مستقل از جریان آموزش اتفاق بیفتد؛ چون معتقدم ما نمی‌توانیم دو بار برای بچه‌ها فرصت خلق کنیم؛ یکبار فرصت یادگیری، یکبار فرصت سنجش

ارزشیابی و سنجش: اهرم اصلاح آموزش

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

ابراهیم طلائی

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

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 الی ۲۷ سپتامبر سال ۲۰۱۹ میلادی در باکو برگزار خواهد شد. این برای من نیز فرصتی فراهم آورد که هم آنچه را در این کشورها می‌گذرد، 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 بررسی 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 دقتی 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 پروفیسور جوان برد^۱ از دانشگاه آکسفورد (رئیس دپارتمان تعلیم و تربیت و رئیس مرکز تحقیقات ارزشیابی آموزش)، پروفیسور^۲ هری هاران سوامی‌ناتان رئیس دپارتمان روان‌شناسی تربیتی دانشگاه کنکتیکت^۳ و استیوریو کین^۴ رئیس دپارتمان اقتصاد دانشگاه ایلینویز بودند:

یک روز قبل از کنفرانس، سه کارگاه هم به‌صورت موازی برگزار می‌شد که موضوعات آن جالب‌توجه و ایده‌بخش بودند: «چگونه می‌توان مهارت‌های تفکر سطح بالا (پیچیده) را سنجید؟ طراحی سؤال‌های کتبی و رایانه‌ای؛ رایانه‌ای کردن سنجش‌های کلان مقیاس و خطیر؛ تجربه‌ها، چالش‌ها و انتظارات، 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 سؤال خوب: برای تولید آزمونی که قابل اطمینان باشد و براساس آن بتوان تصمیم‌گیری کرد (یا به اصطلاح آزمون‌های خطیر) همچون آزمون‌های نهایی دیپلم و کنکور سراسری، مسیر تخصصی و مراحل دوازده گانه خاصی باید طی شود. که این دقت برای تولید آن آزمون هزینه قابل توجهی می‌طلبد و مهم‌تر اینکه، لازم است از در دسترس 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 سؤالات 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 شانس را در کار دخیل می‌کند و از طرف دیگر، «مسیر رسیدن به هدف» را بی‌ارزش جلوه می‌دهد و نتیجه مهم‌تر از فرایند می‌شود. البته چنین آزمون‌هایی هم گران تولید می‌شوند و هم گران تصحیح و گزارش می‌گردند اما کشورها چاره‌ای جز رفتن به سمت این انتخاب و فرار کردن از

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 معلم به او بازخورد دهد. بدیهی است بازخورد زمانی مفید واقع می‌شود که ذهن دانش‌آموز به شدت درگیر کار است و هنوز فرصتی برای انجام دادن کار یا اصلاح آن دارد.

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

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 در آزمون شرکت می‌کنند و لازم است این آزمون‌ها «اعتبار پیش‌بین»^۵ مطلوبی داشته باشند؛ چرا که همه موارد فوق برای پیش‌بینی است.

۴) فساد در ارزشیابی: گرجستان در چند سال گذشته چالشی جدی برای برگزاری آزمون نهایی دیپلم داشته است؛ اعتبار سؤالات آزمون، فساد ایجاد شده در آزمون (هم در بعد لو رفتن سؤالات و هم در بعد ایجاد بازار نمره توسط معلمان خبره!)، و میانگین پایین کشوری در دروس اصلی دیپلم. بنابراین، وزارت آموزش و پرورش 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 شورش اجتماعی و تحرکی ملی در این خصوص زده‌اند. نارضایتی از مدارس و تجمع و اخبار تلویزیون و روزنامه‌ها نه به‌خاطر شهریه، عدم امکانات مدرسه‌ای و کمبود معلم، بلکه به‌خاطر نارضایتی از کیفیت خروجی‌های مدارس - یعنی دانش‌آموزان - است. چنین مطالباتی، نه تنها مطلوب و ممدوح است بلکه چراغی

ورطه هولناک سؤالات چهار جوابی ندارند. برای همین، چنین آزمون‌هایی نباید به راحتی و بلافاصله در دسترس قرار گیرند و امکان خرید و فروش پیدا کنند.

۲) فناوری‌های پیشرفته در حوزه سنجش، تصحیح اوراق الکترونیکی، گزارش‌دهی الکترونیکی و به خصوص تصحیح و نمره‌دهی آزمون‌های تشریحی در دنیا کشف و خلق شده است آموزش و پرورش 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 هم راستایی و همبستگی بالایی بین آزمون‌های تشریحی تصحیح شده توسط ماشین و انسان وجود دارد و آن میزان غیرهم راستایی را می‌توان در قبال آورده‌های ذی‌قیمت 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) برگزار نماید، حفظ کرد؛ چرا که اساساً این سازمان جدید فقط متشکل از یک گروه یکدست آموزشی (معلم) نیست بلکه کار گروهی است و متخصصان آموزش، فناوری، نرم‌افزار، امنیت، چند رسانه‌ای، مدارس، وزارت آموزش و پرورش، 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 زمان‌بر و انرژی‌بر هستند، در بلندمدت هم حجم کاری را کاهش می‌دهند و هم امکان سنجش شایستگی‌هایی را فراهم می‌آورند که ارزش افزوده آموزش و پرورش است.

۳) روندها: در کشورها بعضی روندها قابل مشاهده است؛ در محتواهای 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:

۱) چرخش از سنجش حقایق و دانسته‌ها به سنجش مهارت‌ها و عملکردها؛

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

۳) چرخش به سنجش «چیزهایی» که خود معلم به آن‌ها مجهز نیست؛

۴) تغییر نقش ارزیاب و ارزیابی، نقش بازرس و بازرسی، نقش ناظر و نظارت؛

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

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) برگزار نماید، حفظ کرد

ارزشیابی عملکرد معلم در مقایسه با دانش آموز.

پنج درس آموخته برای ایران:

۱) در حوزه ارزشیابی و سنجش آموزش انجمن علمی

فعال در ایران وجود ندارد. فعال بودن یک انجمن تا حد زیادی به حضور و فعالیت چند نفر انگشت شمار و بسیار آسیب پذیر وابسته است. یک پیشنهاد می تواند این باشد که انجمن های پراکنده علوم تربیتی، با هم یکی شوند و توان های پراکنده خویش را یک کاسه کنند و یک انجمن علوم تربیتی قوی و هماهنگ ایجاد نمایند که سالانه یک کنفرانس بزرگ، وزین و پر دستاورد داشته باشد و در طول سال هم در قالب «گروه های هم علاقه» به حوزه های زیرمجموعه علوم یادگیری و آموزشی بپردازند. نمونه های بین المللی چنین انجمن هایی هم وجود دارد و توفیقشان نشان داده شده است.

۲) سنجش و ارزشیابی آموزشی در کشور ما به یک

حوزه تخصصی مبدل نشده است؛ یعنی ارزشیابی در نظام دولتی آموزش و پرورش تماماً معادل امتحانات نهایی (در مرکز سنجش) و آزمون تیمز و پرلز در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش شده است. در مدرسه هم، انگاره غالب از ارزشیابی، امتحانات میان ترم و پایان ترم است و اخیراً هم ارزشیابی توصیفی را به زبان می آورند، اما در بخش خصوصی ایران، ارزشیابی رشد (و نه توسعه) عجیبی یافته؛ یعنی هم پول آور است و هم تغییر جهت دهنده. 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 دانش آموزانی که در آزمون های مرحله ای شرکت می کنند و میزان درآمدی که کسب می شود).

دو مجله علمی - پژوهشی هم در کشور با موضوع اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزش چاپ می شوند. بررسی مقالات آن ها نشان می دهد که نویسندگانشان به تبدیل «ارزشیابی

است کم سو از اینکه مطالبات والدین / جامعه پوست اندازی کرده و از حد نمره در آزمون و رتبه در کنکور گذشته است. سیاست دولت ها هیچ گاه بدون مطالبه «درست» مردمی اصلاح نمی شود.

۶) اعتماد عمومی به نمره به عنوان حکم قاضی (معلم) است و هر گاه این اعتماد، سلب شود، کل نظام قضایی (ارزشیابی) زیر سؤال می رود.

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 سنگ روی سنگ بند نمی شود. کسب مجدد اعتماد مردم در طولانی مدت تحقق می پذیرد.

۷) سنجش ۱۸۰ درجه: اصلی وجود دارد که بر مبنای آن، اهداف برنامه درسی اگر در ارزشیابی - با تناظر یک به یک - متجلی نشوند، به احتمال بسیار زیاد معطل می ماند؛ تخمین زده می شود که سنجش فعلی در کشورها، حدود ۴۵ درجه از ۱۸۰ درجه اهداف را هدف گرفته اند و این ۴۵ درجه شامل همان اهدافی است که راحت تر به چنگ سنجش و تصحیح و نمره دهی می آیند و اغلب از جنس اهداف دانشی هستند. کشورهای حاضر در این کنفرانس هم برای این ۱۳۵ درجه مغفول کار را تمام نکرده بلکه آغاز کرده اند. این امور با توان بخش دولتی سازگار نیست و معمولاً بخش های خصوصی به اتفاق بخش های دانشگاهی وارد عرصه شده اند و کار را با تعاون با بخش دولتی به جایی رسانده اند. در ایران بخش خصوصی سنجش و ارزشیابی کشور توان مالی برای سرمایه گذاری در این بخش را دارد اما یا خود را بی نیاز از دانشگاه می انگارد و یا دولتی ها اجازه ورود به آن را نداده اند یا تمایلی به این بخش نمی بیند؛ چون برگشت مالی در آن مشاهده نمی کند؛ بنابراین، انرژی و ثروت خویش را در بخشی صرف می کند که همان ۴۵ درجه اهداف را بیشتر لحاظ می کند.

۸) حوزه های جدیدی از ارزشیابی و سنجش که فناوری هم به کمک آن ها آمده و در این کنفرانس از آن ها یاد شد، عبارتند از:

ارزشیابی عملکرد مجازی

آزمون چند مرحله ای

ارزشیابی بهبود یافته با فناوری، برای مهارت های قرن ۲۱

نمره دهی خودکار جستار

استفاده از تحلیل یادگیری و مشاهده دروس برای ارزشیابی

بخش خصوصی

سنجش و

ارزشیابی در ایران می تواند ظرفیت

توسعه بخشی را

برای ارزشیابی در

کشور ایجاد نماید

و در کنار درآمدی

که در این حوزه

کسب می کند،

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 و 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 بازخوردی، 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 بتواند با توجه به موفقیت‌هایشان، 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 هم‌گرا است و هم فناوری‌خواه؛ لذا به سرمایه‌گذاری نیاز دارد و از طرفی دولت هم چنین سرمایه‌ای ندارد. پس چه بهتر که در اینجا مشارکتی صورت گیرد و پشتوانه مالی، فناوریانه 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 خواهیم در ایران در جهت ارزشیابی الکترونیکی^۸ و کلان داده^۹ حرکت کنیم، چاره‌ای 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 کار گروهی 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 «علاقه‌چندانی ندارند. یعنی تعداد کمی از مقالات به تحلیل داده‌های ثانویه و نمایش روندها در سال‌های متمادی 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 سنجی، ارزشیابی و اندازه‌گیری کرده‌اند که به نشست‌های علمی مشترک با دانشگاه‌ها و انجام پروژه‌های مشترک انجامیده است و می‌تواند نوید توسعه هر سه بخش خصوصی، دانشگاهی و سیاست‌گذاری باشد.

۳) عضویت در مجامع و انجمن‌های بین‌المللی و شرکت فعال در رویدادهای آن‌ها: خیلی خوب است که بخش‌های خصوصی، دولتی و دانشگاهی ایران هم عضو این مجامع 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 اسلاید 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، به‌صورت 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 سلماسی

کلیدواژه‌ها: شب امتحان، روز امتحان، فردای امتحان، این‌ور امتحان، اون‌ور امتحان

چکیده

ارزشیابی از دیرباز مورد توجه ادبا 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

دامنم در خون جان چندی کشی

ارزشیابی به منزله وسیله کسب درآمد

نظام ارزشیابی به منزله وسیله‌ای برای کسب درآمد، همواره مورد بحث شاعران پارسی‌گو 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 مرتباً وعده و وعید 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

با رشد مؤسسات آموزشی خصوصی، کم‌کم اخذ مبالغ هنگفت بابت شرکت در امتحانات رواج یافته است. حافظ شیرازی در



همین رابطه می‌گوید:
گر تو نقدی یافتی، مگشا دهان

هست در ره سنگ‌های امتحان
شاعر در این شعر به منتقدان توصیه می‌کند که اگر ردوبدل کردن پول نقد را در مؤسسات آموزشی دیدید، خودتان را با حرف زدن خسته نکنید و آن را به‌عنوان واقعیتهایی 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 آموزش و پرورش را به ویرانه تشبیه کرده؛ امری که ظاهراً از چشم بررسی‌های محتسب دوران وی پنهان مانده است:

امتحان کن که بسی گنج مرادت بدهند
گر خرابی 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 نمرهٔ عینک مطالعهٔ 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 فولکلوریک چون «آدامسی» نیز مؤید این مدعاست که در نظام ارزشیابی، تفاوت‌های فردی (از قبیل مبصر بودن) حتی در روند آموزش دروس بی‌اهمیتی مثل فارسی نیز به‌کار نمی‌آید و باعث رفوزگی دانش‌آموزان می‌شود:

آدامسی آی آدامسی

تو مبصر کلاسی

از امتحان فارسی

نمرهٔ بیست می‌خواستی

حالا که شدی رفوزه

دل‌م برات می‌سوزه ...

در مجموع به نظر می‌رسد در تاریخ آموزش و پرورش چندانی 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 حلال

آسوده‌دلی در آن محال است محال
البته مورخان، وجود بخاری‌های نفتی در مدارس دوران شاعر را در سرایش این اشعار بی‌تأثیر نمی‌دانند ...



ارزیاب درون

زهره 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 صرف‌نظر 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 کاراترند، 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 داشته‌ایم. 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 ریشه 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 یادداشت نیز با همین نام صدايش 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 ناآرام و کلافه‌مان می‌کند؛ از طرفی، دلمان می‌خواهد به درک خود اعتماد کنیم و راضی شویم که آن‌را، 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

مثبت بودن بازخورد خوب
است و این، بدان معناست که
بازخورد باید چراغی پیش روی
دانش آموز روشن کند.

نه سنجیدن و گزارش کردن صرف بلکه عملی اجتماعی و جهت دار است که پیام هایی را منتقل می کند، ارزش هایی را شکل می دهد، برخی را کم رنگ تر یا پررنگ تر می کند و تغییر ایجاد می کند. به عبارت دیگر، فقط ارزش یابی نمی کند (یافتن ارزش چیزها) بلکه ارزش سازی هم می کند (ساختن و شکل دادن برخی ارزش ها). ارزش یابی، باور دانش آموز درباره دانش ارزشمند و مرجع معتبر برای ارزش یابی را شکل می دهد.^۱

ارزش یابی به دانش آموز می گوید که چه چیزی در مدرسه مهم است و چه چیزی مهم نیست؛ چه چیزی ارزش یاد گرفتن را دارد و چه دانشی آن قدر مهم نیست که نمره ای به آن تعلق بگیرد و گزارش شود و فقط در حاشیه کلاس به آن پرداخته می شود. نوع ارزش یابی ها به دانش آموز می گوید که خروجی یک جریان اهمیت دارد یا فرایند آن هم ارزشمند است؛ تلاش هم ارزشمند است یا فقط نتیجه تلاش است که دیده می شود و به آن بازخورد داده می شود، و بالاخره - آنچه به پاسخ پرسش مطرح شده ما مرتبط تر است - ارزش یابی به دانش آموز می گوید که نظر چه کسی در ارزش یابی مهم است، قضاوت و داوری چه کسی در رابطه با وضعیت عملکرد او و کیفیت آن، معتبر است، چه کسی شایسته آن است که در جایگاه ارزش یابی کردن و داوری کردن در این باره قرار بگیرد و کلیدی تر اینکه جایگاه خود او (و ارزیاب درونش) در ارزش یابی کردن و اعتبار داوری داشتن، کجاست، آیا نظر و قضاوت خود او هم معتبر است و می توان به آن، در کنار یا به جای نظر دیگرانی بیرون از او، اعتماد کرد.

طی سال هایی که مسیر کودکی تا بزرگسالی را طی می کنیم، در موقعیت های مختلف مورد ارزش یابی بیرونی قرار می گیریم؛ یعنی کسی بیرون از ما، جنبه ای از ما و عملکردمان را ارزش یابی می کند. در خانواده، بسیاری از رفتارها و انتخاب هایمان

خودمان برایمان کافی نبوده است و به داوری ارزیاب بیرونی نیاز داشته ایم تا بر کیفیت کارمان صحنه بگذارد.

مشاهده چنین موقعیت هایی در خودم یا دیگران، این پرسش های ذهنی را در من برمی انگیزد که چرا گاهی داوری درونی خودمان برای آسودگی خاطر و اطمینانمان کافی نیست؛ چطور برخی افراد این موقعیت ها را بیشتر تجربه می کنند و برخی کمتر. چه چیزهایی باعث می شود 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 می کند که ما هر چیزی را چطور و کجا یاد گرفته ایم و نقش مدرسه و خانواده و جامعه در این یادگیری ها چه بوده، این پرسش برایم پررنگ شد که ارزیاب درون ما در چه فرایندی، کار و جایگاهش را یاد می گیرد یا ما چطور یاد می گیریم که چگونه ارزش یابی کنیم و چطور می فهمیم و باور می کنیم که ارزش یابی هایمان چقدر قابل اعتماد و اتکا هستند؛ مدرسه چطور بر این موضوع اثر می گذارد و

چه نوع تجربه مدرسه ای - تربیتی ای می تواند 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 ارزیاب های بیرونی احساس می کند).

بخشی از پاسخ های خودم به این سؤال ها را، که با موضوع این شماره از مجله مرتبط است، در ادامه این نوشتار با شما در میان می گذارم. حرف اصلی من این است که «تجربه های ارزش یابی بیرونی ما، از کودکی تا بزرگسالی، «ارزیاب درون» ما را شکل می دهند و میزان اعتماد ما و نوع نگاهمان را به آن می سازند»؛ میزان قابل توجهی از این تجربه ها برای افراد، در نقش دانش آموز در نظام مدرسه ای شکل می گیرد. برای اینکه بیشتر توضیح بدهم، اول باید کمی درباره ارزش یابی و نگاه آن به به عنوان «ارزش سازی» (ساختن ارزش ها) در کنار «ارزش یابی» (یافتن ارزش چیزها) بگویم. اغلب ما ارزش یابی را به عنوان فرایند جمع آوری داده درباره عملکرد فرد با هدف قضاوت، بازخورد، بهبود عملکرد و می شناسیم؛ یعنی در ارزش یابی، ارزش چیزهایی را می سنجیم و نتیجه سنجش خود را گزارش می دهیم یا به کار می بندیم. نکته این است که ارزش یابی،

آن دسته از تجربه های ارزش یابی که در آن ها ارزیاب همواره فرد یا نهادی در بیرون از دانش آموز است، می تواند ارزیاب درونی نحیف و کم رمقی را در او شکل بدهد. چنین تجربه هایی به معنی غالب بودن ارزش یابی معلم از دانش آموز و قرار داشتن معلم در یگانه جایگاه ارزیاب در مدرسه است

تلنگرهای ارزشیابی

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

این یادداشت تأملی، در واقع تلاشی است برای بازاندیشی دربارهٔ پیام‌هایی که ما با طراحی تجربه‌های ارزشیابی مدرسه‌ای به دانش‌آموزان منتقل می‌کنیم و دعوتی است به پررنگ کردن نقش و عاملیت دانش‌آموز در ارزشیابی‌های مدرسه‌ای (و غیرمدرسه‌ای). پررنگ کردن عاملیت دانش‌آموز در ارزشیابی، یعنی میدان دادن به تجربه‌هایی از جنس خودارزیابی 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 موفقیت 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 شرایطی فراهم کنیم که آن‌ها به جرگهٔ افرادی بپیوندند که می‌توانند قضاوت‌های منصفانه داشته باشند و قضاوت‌هایشان را توجیه کنند»^۲.

این کار با میدان دادن به تجربه‌های ارزشیابی به‌عنوان یادگیری^۳ ممکن می‌شود؛ تجربه‌هایی که حین آن‌ها دانش‌آموزان یاد می‌گیرند بهترین ارزیاب خودشان باشند و مسیر رشد را از دگرنظمی^۴ و نیاز به ارزیاب بیرونی، به سمت خودتنظیمی^۵ و اکتفا به ارزیاب درونی خود، طی کنند.^۶ در چنین مسیری، امید می‌رود که فرد کم‌کم باور کند که برای ارزشیابی تواناست و داوری‌اش هم معتبر 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 قدمی هر چند کوچک در راه شکل‌دهی ارزیاب‌های درونی قدرتمندتر در دانش‌آموزان برداریم.

* پی‌نوشت‌ها

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

۲. نقل قولی از: (Royce Sadler 1998).

3. Assessment as Learning

4. other-regulation

5. self-regulation

۶. اشاره به تعبیر ویگوتسکی از اینکه هدف نهایی رشد و بالندگی، گذر از دگرنظمی به خودتنظیمی است.

ارزشیابی می‌شود و نتیجهٔ داوری‌ها و ارزشیابی‌های پدر و مادر به ما منتقل می‌شود: «اون حرف رو نباید اونجا می‌زدی! حرف خوبی نبود»؛ «این 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 مثابهٔ 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 کم‌رقی 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 تجربهٔ جدی در سال دوم دانشگاه رقم خورد. استاد درس فناوری اطلاعات، به سخت‌گیری و امتحان‌های طولانی و طلاق‌فرسا معروف بود و سبک خاصی برای کلاس‌هایش داشت. امتحان پایان‌ترم مفصلی داشتیم: یک برگهٔ امتحانی ۹ صفحه‌ای ۲۰ نمره‌ای. در صفحهٔ آخر سؤالات، یک درخواست کوتاه جابجایی کرده بود که پاسخ دادن به آن کسب ۲ نمره را در پی 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 بلد نیستیم و در آن‌ها مشکل داریم. پیام آن استاد در ذهنم به یادگار مانده است: «اینکه قضاوت خودت دربارهٔ 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، شکل‌دهی ارزیاب درونی قدرتمند و قابل اعتماد کمک کند

ارزیابی یواشکی^۱ در بازی‌های دیجیتال

ترجمه و گردآوری: محمدامین اسپروز

ممکن است پیامدهای ناخواسته‌ای داشته باشد؛ از جمله اینکه باعث شود دانش‌آموزان موضوعاتی غیر کاربردی را فقط برای موفقیت در امتحان یاد 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 به‌دست 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 معمولاً 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)



**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)**

اندازه‌گیری تحصیلی، یعنی استفاده از ابزار مناسب (یا یک مقیاس استاندارد مانند نمره) برای اندازه‌گیری 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 تنهایی، یادگیری را بهبود نمی‌بخشد اما امتحان می‌تواند به نکات بهبودپذیر اشاره کند (مثلاً تنظیم برنامه درسی، 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 اندازه‌گیری، اطلاعات (کیفی یا کمی)، به دست می‌آوریم اما چگونگی استفاده ما از این اطلاعات ممکن است متفاوت باشد. برای مثال، در اوایل قرن بیستم، قابلیت‌ها و هوش دانش‌آموزان به دقت اندازه‌گیری می‌شد اما این کار نه با هدف کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری بهتر، بلکه به منظور دسته‌بندی دانش‌آموزان براساس هوش انجام می‌گرفت؛ زیرا در آن دوره اعتقاد بر این بود که هوش موضوعی ذاتی است و مهم‌ترین نقش را در یادگیری دارد. پس براساس اندازه‌گیری هوش، دانش‌آموزان را به سه سطح بالا، متوسط و پایین دسته‌بندی می‌کردند.

ارزیابی چیزی فراتر از اندازه‌گیری است. ارزیابی، علاوه بر جمع‌آوری و دسته‌بندی اطلاعات (اندازه‌گیری)، شامل تحلیل اطلاعات و اقدام در جهت اهداف آموزشی (مثلاً بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان) می‌شود. به عبارت دیگر، اندازه‌گیری بخشی از ارزیابی است. برای ارزیابی یک دانش‌آموز می‌توان از ابزار مختلفی از جمله امتحان، مشاهده سابقه او، گزارش کارهایی که ارائه داده است و حل یک مسئله پیچیده، 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 یک دانش‌آموز در مقایسه با یک دانش‌آموز دیگر، کل کلاس و یا حتی خودش اشاره کرد.

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 خرده‌فروشی در گذشته است که می‌بایست برای انبارگردانی و ارزیابی فروش یک یا دو روز در سال تعطیل می‌کردند، اما امروزه با استفاده از فناوری‌های جدید، نه تنها نیازی به این تعطیلی ندارند بلکه داده‌هایی دقیق‌تر و به‌صورت لحظه‌ای

دریافت می‌کنند. مدارس نیز باید همانند این مغازه‌ها بتوانند با استفاده از فناوری‌های روز، ارزیابی و آموزش را به صورت هم‌زمان داشته باشند.

همچنین، بسیاری از موضوعات مانند یادگیری عمیق و یا یادگیری موضوعات پیچیده را نمی‌توان با شیوه‌های رایج، ارزیابی کرد. ارزیابی‌های فعلی برای قضاوت کردن دانش‌آموزان در یک موضوع خاص و در یک مقطع زمانی خاص طراحی شده‌اند و اطلاعات بیشتری به دانش‌آموز یا آموزگار نمی‌دهند.

بازی‌های دیجیتال، ارزیابی و یادگیری

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

به‌طور معمول در یک بازی دیجیتال، متغیرها در حین 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 این مؤلفه‌ها خود نوعی ارزیابی هستند؛ ارزیابی سلامت، دارایی و رتبه. حال فرض کنید که بتوان متغیرهای آموزشی را به این روش اندازه‌گیری کرد. برای مثال، علاوه بر متغیر سلامت، دانش‌آموزان بتوانند سطح مهارت تفکر و کار گروهی خود را نیز مشاهده کنند. نیز هر کدام از این متغیرها به مؤلفه‌های کوچک‌تری تقسیم شوند (برای مثال، توانایی کار گروهی به همکاری، مذاکره و قدرت تأثیرگذاری تقسیم شود) و اگر یکی از آن‌ها افت کرد، دانش‌آموز بتواند با انجام دادن کاری، آن را افزایش دهد.

ارزیابی یواشکی

با توجه به هدف استفاده از بازی برای پشتیبانی از یادگیری در مدرسه و خارج از آن، باید اطمینان حاصل کنیم که ارزیابی، معتبر، قابل اعتماد و بدون مانع (یعنی روند یادگیری دانش‌آموز را مختل نمی‌کند) است. نتیجه ارزیابی باید شفاف باشد؛ یعنی دانش‌آموز در هر لحظه بداند چه عملکردی داشته است. یکی

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 فرصت خودتنظیمی و خودکار شدن را پیدا نمی‌کنند.

گرفته شد: پشتکار، ایده‌آل‌گرایی، نظم، و دقت. برای ارزیابی پشتکار، ما از اطلاعات قابل مشاهده استفاده کردیم (رفتاری که دانش‌آموز در بازی دارد و شواهدی مرتبط با پشتکار ارائه می‌کند). این اطلاعات شامل این موارد است: زمانی که

دانش‌آموز صرف مراحل کرده که موفق به حل آن‌ها نشده است، تعداد دفعاتی که مراحل را دوباره بازی کرده و تعداد دفعاتی که به مراحل ناموفق مراجعه کرده است. بازی، این اطلاعات را به صورت خودکار در اختیار ما می‌گذارد. اینجا تفاوت ارزیابی یواشکی با شیوه‌های رایج ارزیابی مشخص می‌شود؛ برای مثال، اگر برای ارزیابی پشتکار، از دانش‌آموز بپرسید چقدر پشتکار دارد و پاسخ او این باشد که «من همیشه بیشترین تلاش خود را می‌کنم»، با ارزیابی یواشکی به‌طور دقیق پی خواهید برد که میزان پشتکار او چقدر است. برای ارزیابی ایده‌آل‌گرایی، تعداد دفعاتی که دانش‌آموز موفق به دریافت مدال طلا شده (حل مسئله در کمترین زمان و با کمترین تعداد اشیا) و تعداد اشیا که از آن‌ها برای حل مسئله استفاده کرده است، بررسی می‌شود. برای نظم، دو مؤلفه مدیریت منابع (دفعاتی که از حداکثر اشیا مجاز استفاده کرده است) و مدیریت زمان (تعداد کل مراحل که در یک جلسه توانسته حل کند) بررسی می‌شود. دقت نیز براساس میزان کنترلی که دانش‌آموز در هر مرحله داشته، قابل بررسی است.

* 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.

نمونه‌ای از ارزیابی یواشکی

زمین بازی فیزیک^۲ نام 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. بازی‌کنان 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 شیب‌دار، پاندول و یا الکلنگ داشته باشند.



تصویری از بازی زمین بازی فیزیک؛ دانش‌آموز با کشیدن یک سطح شیب‌دار (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 تنیده 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 مرحله‌ها با توجه به یکی از قوانین نیوتن طراحی شده است. برای مثال، جهت ارزیابی وظیفه‌شناسی چهار بخش در نظر

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
خرده‌فروشی در
گذشته است که
می‌بایست برای
انبارگردانی و
ارزیابی فروش
یک یا دو روز
در سال تعطیل
می‌کردند

ارزشیابی سلیقه‌ای!

گزارشی از کارگاه ارزشیابی برای معلمان

فرزانه نوراللهی

دبیر فیزیک منطقه سه تهران

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

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

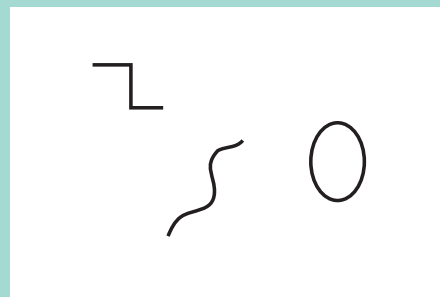
هم‌زمان با دادن برگه‌ها، جمله‌های داخل کادر را روی تخته می‌نویسم و آن‌ها را با صدای بلند می‌خوانم.

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 نقاش‌اند، کارشان را با اشتیاق به پایان می‌رسانند. و شتاب دارند که هر چه زودتر برگه خود 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.

به‌عنوان 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 وانمود 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 ۲۰ بدهیم؟ (جالب است که هیچ‌کس اعتراض نمی‌کند که چرا نمره بدهیم؟ مگر

اغلب، جای دیگران بودن و خود را در شرایط آن‌ها قرار دادن کار بسیار سختی است. به ویژه اگر بیشتر اوقات در شرایط مقابل قرار داشته باشیم و آن فضا را از جانب روبه‌رو دیده باشیم. تاکنون به عنوان معلم، چند بار خود را به جای دانش‌آموزان 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 دادن این کار، آنان 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 قائل شوند.

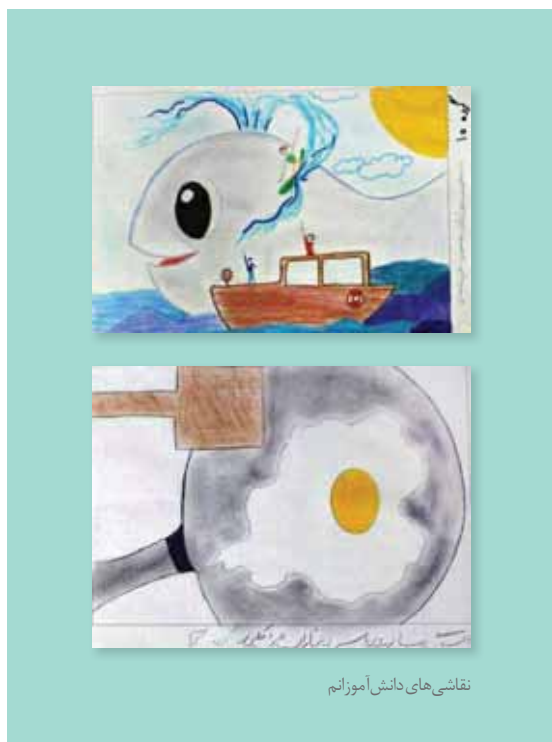
از قبل ملاک تعیین نشده است و نباید کار ما با ملاک مقایسه شود؟ و این نشان می‌دهد که هنوز روش‌های ما معلمان با شیوه صحیح ارزشیابی آمیخته نشده است). چند تا از نقاشی‌ها که ظاهر بسیار خلاقانه و هنرمندانه دارند، انتخاب می‌شوند

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. (به‌طوری که باعث می‌شود کسانی که طرح قابل 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. صدا البته 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.

اگر قبل از هر امتحانی، به‌ویژه امتحانات عملکردی و عملی، ملاک‌های مشخصی را تعیین نکنیم و به اطلاع همه دانش‌آموزان نرسانیم، خود را در معرض بی‌انصافی و قضاوت ناصحیح و سلیقه‌ای قرار داده‌ایم





در پایان، تأکید می‌کنم که اگر قبل از هر امتحانی، به‌ویژه امتحانات عملکردی و عملی، ملاک‌های مشخصی را تعیین نکنیم و به اطلاع همه دانش‌آموزان نرسانیم، خود را در معرض بی‌انصافی و قضاوت 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 دچار بی‌انصافی و اختلاف سلیقه فراوان می‌شویم.

۳. محصول این کلاس چیزی جز غرور و اعتماد به نفس عده‌ای و یأس و ناامیدی 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 تحقیر و بازخواست می‌کنیم که چرا کار به درستی انجام نشده است؛ بدون اینکه از خود پرسیم «مگر ما شرایط انجام دادن آن کار را قبل از شروع، بیان کرده‌ایم که اکنون مطالبه‌مان یک مطالبه واقعی باشد؟»



دو نمونه از کارهای دانش‌آموزانم را هم به ایشان نشان می‌دهم و می‌گویم 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 از اینجا آغاز می‌کنیم. به ملاک‌های 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 کدام یک از این نقاشی‌ها، این ملاک‌ها 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 مثبت هستید. مگر در ملاک‌ها 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 سلیق افراد صحبت و قضاوت کنیم؟

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

با دو ویژگی و ملاکی که از قبل به اطلاع همه شما رسیده بود، همه این نقاشی‌ها با

ارزش خیلی خوب سنجیده می‌شوند.

معلمان با شگفتی، نفس راحتی می‌کشند و بعضی هنوز در این اندیشه‌اند که آن بی‌انصافی‌ها و این دست و دل‌بازی‌ها 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 تحقیر و بازخواست می‌کنیم که چرا کار به درستی انجام نشده است؛ بدون اینکه از خود پرسیم «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 این‌گونه 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، به‌عنوان مجریان اصلی طرح، تبیین و بررسی کند؛ به نحوی که در نشست با والدین بتوان به نتایج آن به‌عنوان دلیلی متقن 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.

همان‌گونه که از نتایج پژوهش مشخص است، دبیران از مشارکت و توجیه والدین با درصود و فراوانی بالا به‌عنوان 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 به‌عنوان 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 به‌عنوان متقاضی ثبت نام، اولیا را به‌طور کامل و مبتنی بر شواهد و قرائن، نسبت به ارجحیت ارزشیابی کیفی بر کمی، توجیه می‌کند و بر این نکته تأکید می‌ورزد که عدم همراهی ایشان با روال‌های آموزشی، از 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 نه‌چندان دور - یعنی زمان دانش‌آموزی خود- را شاهد باشند. از این‌رو، مواجهه کردن ایشان با ارزشیابی کیفی در دوره تحصیلی بالاتر بسیار دشوار می‌نماید؛ به‌طوری 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 کردند و آن را ابتدا مبتنی بر مبانی علمی و نظری آسیب‌شناسی کردند و نشست‌های متعدد با کارشناسان حوزه آموزش و پرورش برگزار کردند تا با یک رایه 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 به‌عنوان 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 عملاً 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 به‌عنوان مهم‌ترین آفت آن برشمرد که یادآوری آن برای اولیا می‌تواند توجیه‌کننده ارزشیابی کیفی باشد و آن:

- بی‌توجهی 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

منطقی‌ترین 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 گسترده 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 پشتوانه اعتماد بین خود و والدین، انگیزه‌های مضاعف برای اجرای دقیق‌تر ارزشیابی کیفی توصیفی پیدا می‌کند.

با توجه به اینکه در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و راهکار ۱۹-۲ تغییر نظام ارزشیابی و حرکت به سمت ارزشیابی کیفی - توصیفی رویکرد آموزش و پرورش 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 رشدنامه 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 بازپاسخ، غیرحضوری و حضوری در اجرای کیفی، مربوط به سؤال اول			
سؤالات پرسش‌نامه بازپاسخ و مصاحبه حضوری و غیرحضوری	موارد اشاره شده در پاسخ	فراوانی	درصد
از اجرای درست ارزشیابی کیفی - توصیفی انتظار چه نتایجی را دارید و پیامدهای آن را برای دانش‌آموزان و دبیران چه می‌دانید؟	۱. بازخورد به دانش‌آموز	۴۶	۱۰۰
	۲. افزایش شور و نشاط	۴۴	۹۵
	۳. آگاهی از نقاط ضعف و قوت	۴۲	۹۱
	۴. کاهش رقابت و استرس ناشی از آن	۴۱	۸۹
	۵. بازخورد به والدین	۳۸	۸۲
	۶. یادگیری مطلوب	۳۷	۸۰
	۷. افزایش کیفیت تدریس	۳۳	۷۱
	۸. افزایش خوداتکایی و خودراهبری	۲۸	۶۰
	۹. توسعه دانش‌آموز	۱۵	۳۲
	۱۰. افزایش انگیزه‌های درونی برای رشد	۱۴	۳۰
	۱۱. افزایش دقت	۱۰	۲۱
	۱۲. کاستن از نگرانی والدین	۷	۱۵

نتایج مصاحبه از طریق پرسش‌نامه بازپاسخ، غیرحضوری و حضوری در اجرای کیفی، مربوط به سؤال دوم			
سؤالات پرسش‌نامه بازپاسخ و مصاحبه حضوری و غیرحضوری	موارد اشاره شده در پاسخ	فراوانی	درصد
گروه‌های مختلف دانش‌آموزان و دبیران و والدین و مسئولان با چه چالش‌هایی در اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی مواجه‌اند؟	۱. حقوق ناکافی	۴۳	۹۳
	۲. ناآگاهی والدین	۳۹	۸۴
	۳. شلوغی کلاس‌ها	۳۱	۶۷
	۴. زمان‌بر بودن	۱۷	۳۶
	۵. توجه نبودن دبیران	۱۶	۳۴
	۶. عدم باور مسئولان مدرسه	۱۴	۳۰
	۷. امکانات می‌خواهد	۱۳	۲۸
	۸. مقاومت دبیران با سابقه	۸	۱۷

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



تلنگرهای ارزشیابی

بایید 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. نقد هر چند سازنده هم باشد، بهتر 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 تجارب 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 کارپوشه (پورتفولیوی) دانش‌آموزی که در دسترس والدین دانش‌آموزان و دبیران باشد و نیز کارپوشه حاوی گزارش‌های تصویری شامل، عکس، فیلم و متن و حتی صوت از تمامی تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی و اردویی؛
۵. انعقاد قرارداد با معلمان به‌شکل تمام‌وقت برای برقراری ارتباط صمیمی‌تر 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 به‌نحوی که دبیر توصیف خود را از برگه آزمون و نحوه پاسخ‌گویی ارائه می‌دهد و دانش‌آموز نیز توصیف خود را از میزان یادگیری در آن سرفصل مشخص می‌کند؛
۷. به‌کارگیری دبیرانی با ساعات بیشتر حضور و ترجیحاً تمام‌وقت 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 محتوای آموزشی؛
۱۰. تفویض بخشی از مسئولیت‌های مربوط به کارپوشه‌ها و تکمیل آن، به خود دانش‌آموز.

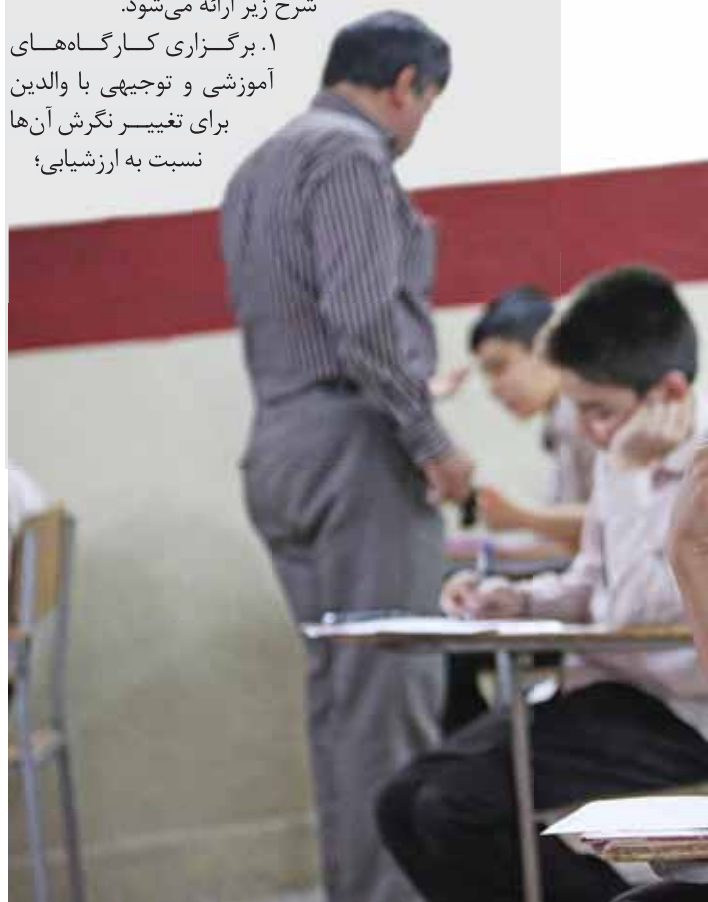
دبیران و دانش‌آموزان) در پایان سال چهارم بر آن شدیم که برای رفع نواقص اقدام به تولید نرم‌افزاری کنیم که دربردارنده ابزارهای ارزشیابی کیفی توصیفی و توانمند در برطرف نمودن مخاطراتی باشد که ذی‌نفعان را تهدید می‌کند. در سال پنجم، رونمایی از نرم‌افزار کندو به‌عنوان کارپوشه دیجیتال که در بردارنده انتظارات از رشدنامه 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 معضلات 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 رقابتی بودن دور می‌گردد. اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و والدین آن‌ها و خودشان با دریافت بازخورد از مدرسه و دبیران از نقاط ضعف و قوت خویش به‌شکل واقعی آگاه می‌شوند.

پیشنهادهای کاربردی

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

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



ارزشیابی ۱۸۰ درجه؛ ارزشیابی ۳۶۰ 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 باقی می‌مانند؛ یعنی نه در آموزش و تدریس معلم انعکاس می‌یابند و نه در یادگیری یادگیرنده. زاویه‌ای ۱۸۰ درجه برای کل اهداف در نظر می‌گیریم؛ تخمین متخصصان این است که ارزشیابی‌های امروزی تنها ۴۵ 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 معمولاً 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 تشبیه 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 یادگیرنده 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

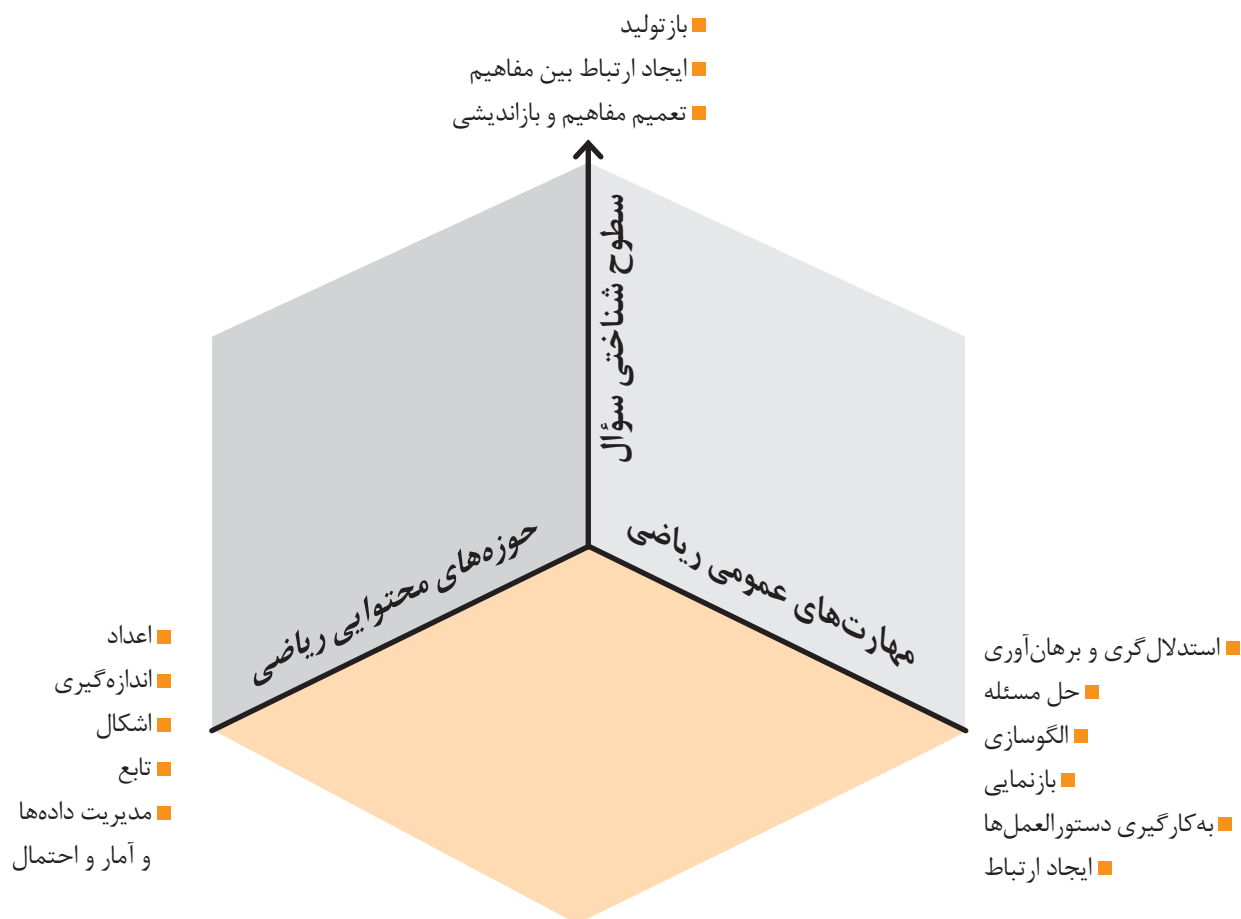
معمولاً برای یک معلم خیلی آسان‌تر است که چنین بازخوردهایی به دانش‌آموزان زرنگ بدهد و بیشترین وقتش را صرف دانش‌آموزان ناموفقی کند که به کمک بیشتری نیازمندند و تصور کند که دانش‌آموزان زرنگ، خود می‌توانند اشتباهاتشان را رفع کنند؛ حتی اگر معلم هم به آنان بازخورد ندهد. نکند شما هم به دام این تصور بیفتید!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

همین دلیل هم در تدریس و هم یادگیری بچه‌ها، کمتر جلوه می‌کنند، اما ۹۰ درصد باقی‌مانده از اهداف ناظر بر چیست؟ ۹۰ درصد 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 در برگیرد؛
۳. حوزه محتوایی آن را شامل شود.

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

شکل ۱. ساختار سه‌وجهی سنجش حیطه ریاضی



تلنگرهای ارزشیابی

لحن بازخورد معلم باید به گونه‌ای باشد که اعتماد به نفس «دانش‌آموزان نیازمند تلاش» را افزایش دهد و چنین القا کند 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 و... 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 همسال‌سنجی بهره می‌برد و والدین را به جمع یاران ارزشیابی دعوت می‌کند. چنانچه این روش‌ها به درستی ارائه شوند، ارزشیابی نقش

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

تنوع 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 تنوع 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 بسته پاسخ به باز پاسخ مرتب شده‌اند. سؤال‌های متنوع چیزی شبیه منوی غذاست؛ علاوه بر اینکه تنوع مواد غذایی را ارائه می‌کند، ذائقه 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 هر قدر در این جریان از نظرات افراد خانواده و ذائقه آن‌ها کمک بگیریم و هر قدر آنان را در این فعالیت شرکت دهیم و مسئولیت‌ها را تقسیم کنیم، فرایندی دلچسب‌تر را تجربه خواهیم کرد و هر قدر پشتوانه علمی حقایق مانند هرم غذایی را در برنامه‌ریزی این فرایند در نظر داشته باشیم، کیفیت و سلامت را بیشتر تضمین کرده‌ایم.

جدول ۱. انواع روش‌های سنجش و ارزشیابی

بیشترین محدودیت در پاسخ		سؤال‌هایی با محدودیت متوسط		کمترین محدودیت در پاسخ		
کاملاً انتخاب کردنی				کاملاً ساختنی		
۱. چندگزینه‌ای	۲. انتخاب تشخیص	۳. سازماندهی بازچینش	۴. جایگزینی اصلاح کردنی	۵. کامل کردنی	۶. ساختنی	۷. ارائه
درست/ نادرست	درست/ نادرست چندگانه	جور کردنی	مدرج کردنی بین‌سطرنویسی	محاسبات عددی ساده	چندگزینه‌ای باز پاسخ	پروژه
انتخاب جایگزین	بله/ خیر تشریحی	مقوله‌بندی	sore finger	کوتاه پاسخ و تکمیل جمله	پاسخ ساختنی مبتنی بر شکل	نمایش، آزمایش، آزمون عملکردی
چندگزینه‌ای متداول	چندپاسخی	درجه‌بندی و مرتب کردنی	رسم کردنی ساده	تکمیل متن با واژگان تولیدی	نقشه مفهومی	بحث، مصاحبه
چندگزینه‌ای رایانه‌ای	چندگزینه‌ای پیچیده	انتخاب و مرتب کردن گزاره‌های اثباتی	اصلاح نقص	تکمیل جدول	تشریحی و انشائی	تدریس توسط دانش آموز

پیچیده‌تر

ارزشیابی خود راهبر

محمد رضا حشمتی
سر دبیر رشد معلم

اهداف این نگاه و رویکرد انسان گرایانه در آموزش عبارتند از: تقویت خود راهبری، استقلال و خلاقیت یادگیرندگان. مبانی مفروضات یادگیری انسان گرا عبارتند از: - دانش آموزان چیزی را یاد می گیرند که به آن نیاز و علاقه دارند. - تمایل به یادگیری و آگاهی از چگونگی یادگیری، از کسب اطلاعات مهم تر است. - ارزش یابی شخص یادگیرنده از یادگیری خود، یادگیری را معنادار می کند. - احساسات و عواطف به اندازه شناخت اهمیت دارند و بر این اساس، یادگیری

مهم ترین ویژگی انسان اختیار و آزادی اوست. این آزادی قابلیت به انسان می دهد که بتواند از موقعیت های 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 زمینه ساز و ابزاری است برای تحقق هدف توجه به تفاوت های فردی. اگر به تفاوت های فردی توجه کنیم، باید شرایطی ایجاد شود تا فرد بتواند تصمیم بگیرد.

بر اساس آنچه گفته شد، می توان ادعا کرد که خود راهبری در یادگیری فرایندی است که در آن یادگیرندگان مسئول طراحی و ارزیابی تجارب یادگیری خود هستند. در این دیدگاه، به یادگیرندگان اجازه داده می شود با اتکا به خود، یادگیری را دنبال کرده، اهداف را کنترل نمایند و راهبردهای محتوا و رویه ها را مشخص و ارزش یابی کنند. یادگیری خود راهبر به دلیل تأکید بر عناصر شناختی، که فراگیرنده از آن ها آگاه است، و توجه به خودمختاری و استقلال باعث تسهیل یادگیری، برنامه ریزی و ارزش یابی می شود.

دانش آموزانی که در مدرسه با فرصت‌های متعدد برای ارائه روبه‌رو می‌شوند رشد می‌کنند، به خودباوری و اعتماد به نفس می‌رسند، نسبت به آموخته‌ها احساس مالکیت پیدا می‌کنند و این امر موجب انگیزه مضاعف آن‌ها در جهت یادگیری می‌شود

چگونه احساس کردن به اندازه یادگیری چگونه اندیشیدن اهمیت دارد. - یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که برای دانش‌آموزان تهدیدآمیز نباشد. ما در محیط‌های آموزشی به دنبال آنیم که دانش‌آموزان مطالب را یاد بگیرند و برای کسب اطمینان از این امر، ارزش‌یابی می‌کنیم. صاحب‌نظران ارزیابی بر این باورند که ارزیابی دو بعد دارد: ارزیابی یادگیرنده و ارزیابی یاددهنده، که متأسفانه برخی از ما معلمان از دومی غافلیم. با 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 خواسته‌ام است، ارزیابی کنم؟ در حالی که یادگیرنده به شیوه‌های مختلف می‌تواند یادگیری‌اش 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.



ضلع سوم، ارائه آموخته‌ها توسط دانش‌آموزان

ضلع سوم مثلث ارتقای یادگیری، تأکید بر عرضه حاصل و برون‌داد یادگیری، و ایجاد فرصت ارائه آموخته‌ها توسط دانش‌آموزان است. منظور از ارائه این است که دانش‌آموز دستاوردهای میانی یا

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 دستیابی مطلبی قابل ارائه منجر شود، می‌توان آن را موفقیت‌آمیز تلقی کرد. باید تأکید نمود که ارائه آموخته‌های دانش‌آموز در سطح مدرسه، هم از نظر روشی و هم از نظر هدفی دارای اهمیت ویژه است و موجب احیای فرایند آموزش و عینیت بخشی به هدف یادگیری می‌شود. از این رو، باید بر ارائه بسیار تأکید کرد. اگر در فضای مدرسه به ارائه دانش‌آموزان اهمیت داده شود، دانش‌آموزان به آن فضا دل‌بسته و علاقه‌مند می‌شوند و در آنجا احساس آزادی عمل می‌کنند.

دانش‌آموزانی که در مدرسه با فرصت‌های متعدد برای ارائه روبه‌رو می‌شوند رشد می‌کنند، به خودباوری و اعتماد به نفس 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 دانش‌آموزان، از ارائه یک دقیقه‌ای تا یک ساعته، توجه به ارائه فردی، گروهی، و حتی کلاسی (مانند سرودی که کل دانش‌آموزان یک کلاس یا مدرسه اجرا می‌کنند)، تنوع در قالب ارائه (مثلاً متنی که دانش‌آموزی می‌نویسد و به دیوار کلاس یا راهروی مدرسه می‌زند یا بین دانش‌آموزان مدرسه توزیع می‌کند، یا انشا و شعری که دانش‌آموزی در کلاس می‌خواند یا یک قطعه نمایشی که دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزی درست کار کند، فضای آن با گذشته تفاوت چشمگیری پیدا خواهد کرد؛ به‌طوری 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 دانش‌آموزی پر می‌شود.

ترکیب مهارت‌ها

به‌طور کلی، ارائه فعالیتی است که از ترکیب مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان (مهارت‌های مکتوب، هنری و خلاقانه) به‌وجود

تلنگرهای ارزشیابی

برای پیشرفت، گام‌های کوتاه پیشنهاد کنید. «دانش‌آموز نیازمند تلاش» لازم است روی بسیاری از چیزهای جزئی کار کند 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 مأیوس شدن به دلیل ناتوانی از انجام دادن یک کار پیچیده است.

با دوران نوجوانی و ویژگی‌های این دوران هر ۲۰ روز حدود ۱۰۰۰ تا ۱۵۰۰ کلمه از قسمت‌های کتاب «پدر، مادر، معلم، من نوجوانم» نوشته دکتر علی‌اصغر احمدی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دادم. تکلیف دانش‌آموزان این بود که مطالب را در ۲۰ تا ۲۵ خط خلاصه کنند. بدین ترتیب، تا پایان اسفند ۵ پلی‌کپی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت.

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 سؤالات تشریحی از مطالب پلی‌کپی‌ها. دانش‌آموزان روش مورد نظر خود را انتخاب کردند و برای ارائه آماده شدند.

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

* پی‌نوشت‌ها

۱. 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 فکروانه باشد؛ یعنی عناصری مانند خلاقیت، هنر، استفاده از رسانه‌های متنوع و به کارگیری فنون سواد رسانه‌ای را در برگیرد. هنگام ارائه، همیشه از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که چگونه می‌توانند یک مطلب یا موضوع را به‌صورتی جدید به دوستانشان عرضه کنند و این، عرصه نوآوری و خلاقیت است.

تضمین 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 بر 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 به‌نوعی ارائه دانش‌آموز در آن وجود داشته باشد تضمینی است بر اینکه دانش‌آموز به پیشرفت قابل‌قبولی دست می‌یابد. در حوزه‌های علمی 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 در 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 فراورده‌هایی 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 مدعا 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

طراحی آموزشی
که به‌نوعی ارائه
دانش‌آموز در آن
وجود داشته باشد
تضمینی است بر
اینکه دانش‌آموز
به پیشرفت
قابل‌قبولی دست
می‌یابد

ارزشیابی با بازی



مرضیه حکمتی، فاطمه معارف
مریی 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 بازی استفاده کنیم. حالا باید یک بازی طراحی می‌کردیم که به خوبی همهٔ 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 وسایلی که در دستمان بود متعجب و هیجان‌زده شده بودند، نحوهٔ نشستن همیشگی را تغییر دادیم و صفحه بازی را در وسط کلاس گذاشتیم. به وسیلهٔ کارت‌های رنگی، دانش‌آموزان را در

داستان از اینجا شروع شد که برای کلاس فوق برنامهٔ فلسفه برای کودکان (فبک) در پایهٔ 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 شیوهٔ فکر کردن و نحوهٔ 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 ببینیم 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 دانش‌آموزان با ملاک‌های یک کار خوب نتیجه نمی‌گیرید، پیشنهاد می‌شود برای تعیین نشانه‌های پیشرفت وی کار فعلی را با کار قبلیش مقایسه کنید. زمانی که دانش‌آموز را با کار قبلیش مقایسه می‌شود، احتمالاً رغبت متوجه می‌شود که پیشرفت کرده است، احتمالاً رغبت یادگیریش بیشتر می‌شود. دانش‌آموزی که ناامید می‌شود، تمایلی به پافشاری بر یادگیری ندارد (این شیوه بازخورد در مورد سنجش مستمر کارایی دارد، بدیهی است در مورد سنجش پایانی معیار مقایسه، ملاکی است و نتایج کار دانش‌آموز با انتظارات برنامه درسی مقایسه می‌شود).

بازی گروهی بود که علاوه بر اینکه بیشترین امتیاز را می‌آورد، اختلاف امتیازش با میانگین سه گروه دیگر بیشتر از یک حد مشخص شده‌ای نبود. این قانون با این هدف پایه‌ریزی شده بود که دانش‌آموزان علاوه بر پیشرفت خود در بازی، در فرصت‌هایی که برایشان ایجاد می‌شد به سایر گروه‌ها نیز کمک برسانند و صرفاً به دنبال اختلاف بیش از حد امتیاز خود با سایرین نباشند. بدین ترتیب، در برخی از کلاس‌ها برنده امتیازی نداشتیم و صرفاً برنده کاپ اخلاق داشتیم. برنده کاپ اخلاق گروهی بود که بیشتر از سایر گروه‌ها کارت کاپ اخلاق به دست آورده بود. در هر کلاس، ده دقیقه پایانی را به گرفتن بازخورد از دانش‌آموزان درباره بازی اختصاص دادیم. تقریباً همه دانش‌آموزان از بازی لذت فراوانی برده بودند و در عین حال، بازخوردهای تأثیرگذاری در مورد نحوه یادگیری‌شان در بازی ارائه دادند.

بازخوردهایی از جمله:

«انگار داشتیم امتحان می‌دادیم؛ بدون اینکه در رنج و استرس باشیم.»

«با اینکه برنده نشدیم، اصلاً ناراحت نیستیم؛ چون رقابت بسیار سالمی شکل گرفت.»

«خیلی خوشحالم که ما برای معلم‌هایمان آن قدر مهم هستیم که روی بازی و طراحی آن وقت گذاشته‌اند.»

«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 گرفتیم.»

در نهایت، می‌توانیم بگوییم که تجربه این بازی و اجرای آن در جلسه پایانی کلاس فبک باعث شد عمیقاً بفهمیم که استفاده از روش‌های متنوع برای طراحی بخش‌های مختلف کلاس از جمله بخش ارزشیابی، بخش یادگیری و بخش مرور، چه قدر می‌تواند مؤثر باشد؛ هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان.

چهار گروه مختلف به صورت تصادفی دسته‌بندی کردیم. پس از توضیح دادن روش بازی و نحوه جمع‌آوری امتیاز بازی آغاز شد. اولین گروه با انداختن تاس در خانه آبی‌رنگ جای گرفت. حالا باید یکی از اعضای گروه یکی از کارت‌های دسته آبی‌رنگ را برمی‌داشت، سؤال روی آن را با صدای بلند می‌خواند و در یک دقیقه با مشورت اعضای گروه خود، به آن پاسخ می‌داد. از آنجا که امتیاز گرفتن در این بازی با دو روش امتیاز گرفتن از تسهیلگر و یا امتیاز گرفتن از سایر گروه‌ها انجام می‌شد، هر زمان که گروهی سؤالی را می‌خواند، گروه‌های دیگر برای اینکه بتوانند در مورد امتیاز آن داوری کنند و امتیاز دهند، هم با دقت به سؤال گوش می‌دادند و هم در آن یک دقیقه‌ای که گروه اصلی برای پاسخ دادن به سؤال فرصت داشت، سراپا غرق گفت‌وگو و مشورت با هم می‌شدند. این روند موجب شده بود که در طول بازی حوصله هیچ گروهی سر نرود و تمام روند بازی با هیجان دنبال شود.

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

در دور بعدی بازی، یکی از گروه‌ها وارد خانه «انتخاب رشته» شد. با توجه به اینکه بازی برای دانش‌آموزان پایه نهم طراحی شده بود و یکی از دغدغه‌های اصلی این پایه موضوع انتخاب رشته است، تصمیم گرفتیم با پیش‌زمینه فکری و استدلالی، سؤال‌هایی در زمینه اولویت‌ها و معیارهای آن‌ها طراحی کنیم و به صورت بداهه در این حیطه نیز آن‌ها را به چالش بکشیم؛ یکی از خانه‌های بازی، خانه «کاپ اخلاق» بود. هر گروهی که وارد این خانه می‌شد، باید یکی از کارت‌های کاپ اخلاق را از صفحه بازی برمی‌داشت و پس از مشورت با تک‌تک اعضای گروه آن کارت را با ارائه دلیل به گروه خود یا گروهی دیگر اهدا می‌کرد. چیزی که برایمان جالب بود این بود که در تمامی چهار کلاس نهم، هیچ گروهی این کارت را برای خودش برنداشت. بچه‌ها پس از مشورت با هم این کارت را به گروهی دیگر اهدا می‌کردند و آن گروه را از خود و سایر گروه‌ها اخلاقی‌تر می‌دانستند. جالب‌تر اینکه معیارهای بچه‌ها برای تشخیص رفتار اخلاقی در هر گروه نسبت به سایر گروه‌ها متفاوت بود.

پس از چند دور بازی، طی زمان مشخص زنگ پایان بازی به صدا درآمد و بازی به اتمام رسید. در طول بازی، تقریباً همه گروه‌ها دست‌کم یک بار وارد تک‌تک خانه‌ها شدند و طیف وسیعی از فعالیت‌های فردی و گروهی را انجام دادند. در نهایت، برنده

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 سؤالات 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 خویش، با مطابقت دادن نوشته‌هایشان با کلید سؤالات، 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 اضطراب‌آلود امتحانی برای دانش‌آموزان و همچنین بهره‌گیری از آزمون به‌عنوان فرصتی 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، نتیجه‌ای که از بررسی نظرسنجی حاصل آمد حاکی از تخفیف اضطراب دانش‌آموزان و همین‌طور ایجاد شور و نشاط علمی در کنار یادگیری در حین انجام ارزشیابی بود. همچنین، این تجربه از حساسیت والدین دانش‌آموزان به نمره و به‌ویژه 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 مدرسه 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 آموزش و پرورش که شرایط ترسناک و دلهره‌آور و مخرب را در موقعیت ارزشیابی تراکمی تداعی می‌کند؛ چیزی که والدین هم به‌عنوان 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 ارزشیابی مورد 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 تحت‌عنوان 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 خویش و پس از صرف صبحانه دسته‌جمعی (که البته تفاوتی 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 فضایی غیررسمی مرور می‌کنند.

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

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



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان 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 نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پسران برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان 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 جغرافیا
- ♦ 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 کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی
- ♦ رشد برهان متوسطه دوم

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، 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 نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۰۲۱

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

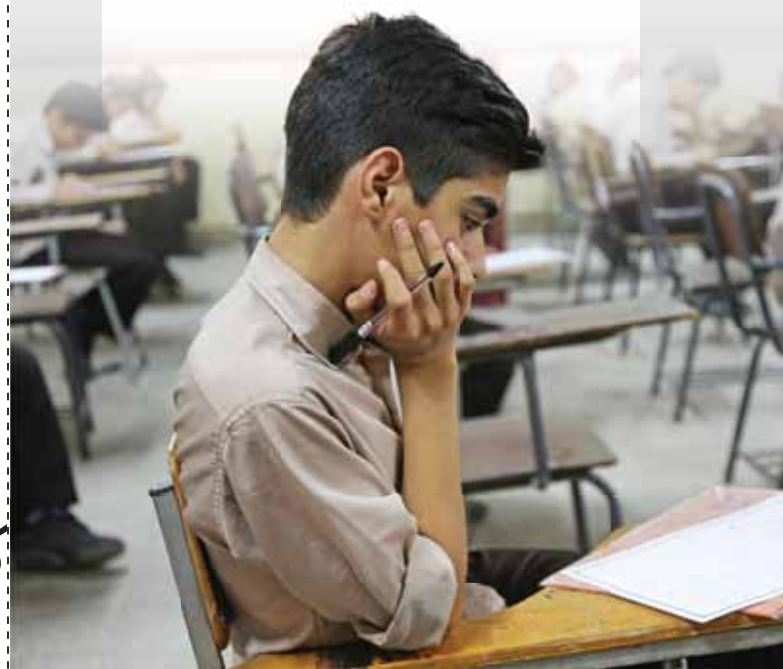
تلنگرهای ارزشیابی

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 قدرت درک و توان استفاده از آن را داشته باشد.

جاری و نوبت اول، تلاش شد نقاط ضعف آن برطرف گردد. از مشکلاتی که می‌تواند ضعف طرح به شمار رود، موضوع صرفه‌جویی 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 مقرون به صرفه نبود.

از سوی دیگر، در طرح اجرا شده در سال گذشته خود ارزیابی صورت گرفته توسط دانش‌آموزان با بهره‌گیری از کلید سؤالات آزمون نیازمند تعمیق بیشتر بود که با جمع‌بندی موارد تجربه شده در طرح سال گذشته با تغییراتی در جهت بهبود یادگیری و همچنین خودارزیابی بهتر دانش‌آموزان و بازخورد مؤثرتر به دبیران و در نهایت، صرفه‌جویی 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 «بازاندیشی» در انتهای آزمون در نظر گرفته می‌شود که به یادگیری دانش‌آموزان کمک شایانی خواهد کرد. مانند طرح اجرا شده در سال قبل، دانش‌آموزان در روزهای آزمون مانند روزهای عادی در کنار دوستان و مربیان و دبیران خویش در



روش‌های رشد

نحوه اشتراک مجلات رشد به دو روش زیر:

الف. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت نام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.
ب. واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سمره آرمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۱۴۹۰۲۳۳.

♦ عنوان مجلات در خواستی:

- ♦ نام و نام خانوادگی:
- ♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:
- ♦ تلفن:
- ♦ نشانی کامل پستی:
- استان: شهرستان:
- خیابان:
- پلاک: شماره پستی:
- شماره فیش بانکی:
- مبلغ پرداختی:
- ♦ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

♦ تلفن بازگانی: 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

فضایی به دور از استرس پس از صرف صبحانه اشکالات درسی احتمالی خویش را با هم کلاسی‌هایشان به شکل مباحثه مرتفع خواهند نمود. در صورتی که دانش‌آموزان در حین مباحثه به کمک و مداخله دبیر نیازمند باشند، دبیر درس مربوطه در بین دانش‌آموزان حضور می‌یابد و به حل مشکل کمک می‌کند. البته تأکید بر کارگروهی و فعالیت دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان درخواست شده است که در ایام برگزاری امتحان، دو خودکار به رنگ‌های آبی و سبز داشته باشند و ترجیحاً پاسخ‌سؤالات را با خودکار آبی بنویسند. همانند سال گذشته، برگه‌ها بارم‌بندی ندارند و تنها دبیران با واژه‌هایی که در پایان هر سؤال در کادر آمده است، نظر خویش را در مورد کامل بودن پاسخ یا اشکالات جزئی و یا کلی و یا به کلی نادرست اعمال می‌کنند.

دانش‌آموزان 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، دانش‌آموزان به جلسه آزمون بازمی‌گردند ولی اجازه همراه داشتن کتاب، جزوه و دفتر مرتبط با موضوع آزمون را ندارند. این بار آن‌ها به شکل انفرادی و با مراجعه به کتاب و جزوه سعی در بازاندیشی و اصلاح پاسخ‌های خویش دارند و اصلاحات را با رنگ سبز درج می‌نمایند.

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

نظر دانش‌آموزان 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، بازاندیشی در اجرای طرح درس خویش را ضروری می‌دانند و در برنامه‌های نیمسال دوم به آموزش دانش‌آموزانی که در هر دو بخش آزمون (که با دو رنگ آبی و سبز پاسخ داده بودند) مشکل داشته‌اند، توجه ویژه خواهند داشت.



گشت و گذاری در بوستان کتاب این شماره ارزشیابی





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

نوشتن خاطرات، نگاهی است به پشت‌سر برای ادامه مسیر؛
خلوتی دلپذیر با خویشتن برای سفتن سنگ سراجۀ دل

فراخوان سومین دوره خاطره‌های معلمی رشد

زندگی هر معلم مسیری است خاطره‌خیز؛ سرشار از تجربه‌هایی که مرور آن‌ها می‌تواند همراهان بسیاری را از اختراع دوباره چرخ بی‌نیاز 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 جای‌جای این مرز و بوم قسمت کنید.

نکته

● خاطرات مرتبط با زندگی معلمی و به گونه‌ای باشند که مرور آن‌ها برای همکاران، به‌ویژه جوان‌ترها، جالب و الهام‌بخش باشد. رویدادهای خاص حین تدریس (مربوط به دانش‌آموزان، والدین و همکاران) و رویدادهای مرتبط با فضای کار، همچون اولین روز تدریس، حوادث ناشی از خصوصیات اقلیمی محل خدمت و حس 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 بکر بودن سوژه و موضوع خاطره
- ۲ شروع خوب و پایان‌بندی به‌موقع
- ۳ نثر سلیس و عاری از حشو
- ۴ توصیف و فضاسازی خوب
- ۵ کشش و انتظارآفرینی

گاه‌شمار

- 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 نباید در هیچ کتاب، مجله و رسانهٔ مکتوبی چاپ و پخش شده باشند. ۲ هر خاطره حداکثر ۱۵۰۰ کلمه باشد. ۳ آثار فقط در قالب فایل Word ارسال شوند.
- ۴ ارسال‌کننده باید برگه مشخصات موجود در وبگاه را به طور کامل تکمیل و ارسال کند. ۵ هر نفر می‌تواند حداکثر با دو اثر در جشن «خاطره‌های معلمی رشد» شرکت کند.
- ۶ ارسال اثر به معنای پذیرش همهٔ مقررات جشنواره از سوی فرستنده است. تصمیم‌گیری در مورد مسائل پیش‌بینی نشده بر عهدهٔ برگزارکننده خواهد بود. ۷ داوری آثار بر اساس نکات و مواردی است که در فایل‌های آموزشی در وبگاه به نشانی www.roshdmag.ir بارگذاری شده‌اند.