

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 اشتراک 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.