

# ارزش‌یابی کیفی توصیفی فقط فهرست‌وارسی نیست

گفت‌وگو با دکتر محمد حسنی، پژوهش‌گر و مؤلف کتاب‌های گوناگون در حوزه ارزشیابی توصیفی

تنظیم: صبا مرشدیان

تعارضات و درگیری‌هایی به وجود آمد. در این میان معلم‌ها نمی‌دانستند طبق برنامه درسی عمل کنند یا آیین‌نامه ارزشیابی را که به روش سنتی بود، اجرا نمایند. این تعارضات موجب شد که نظام ارزشیابی موجود تکانی جدی بخورد. موضوع دیگری که جا دارد در این جا بدان اشاره کنم، این است که سیستم ارزشیابی ما از مدت‌ها پیش مورد انتقاد جدی برخی از نویسندگان و صاحب‌نظران بود. من شعری از ملک‌الشعراى بهار دیدم که سیستم امتحانات مدارس را به شدت مورد انتقاد قرار داده است و یا نوشته‌ای از جلال آل احمد، که در یکی از شماره‌های گذشته همین مجله نیز چاپ شد. او در این نوشته، بسیار هوشمندانه، سیستم ارزشیابی موجود را یک سیستم خشن، تهدیدکننده و استهزاء‌آور برای بچه‌ها معرفی کرده است و برون‌داد این سیستم را آدم‌هایی ضعیف و بدون اعتماد به نفس تصویر کرده است. آن زمان این نقدها جدی گرفته نمی‌شد؛ ولی به مرور زمان و با مطرح شدن مشکلاتی مثل آزمون‌های کنکور و استرس امتحان، این نقدها شکل جدی‌تری به خود گرفت. من فکر می‌کنم این انتقادات درباره دوره ابتدایی جدی‌تر بود؛ چون فضای دوره ابتدایی باید بسیار لطیف و نگهدارنده باشد. در این دوره نباید رقابت و اضطراب وجود داشته باشد؛ در حالی که سیستم ارزشیابی ما رقابت‌انگیز و اضطراب‌آور بود.

□ برخی صاحب‌نظران معتقدند که هر کاری در آموزش و پرورش انجام می‌شود، باید مبنای نظری داشته باشد. لطفاً درباره مبنای نظری و علمی این نوع ارزشیابی نیز توضیح دهید. ■ از دو بعد می‌توان به این موضوع پرداخت: بعد روان‌شناسی و بعد فلسفی. در بعد روان‌شناسی، همان‌طور که می‌دانید، از دهه

□ در مقام یکی از صاحب‌نظران حوزه ارزشیابی در آموزش و پرورش، لطفاً بگویید نظام ارزشیابی سنتی چه ایرادی داشت که بحث ارزشیابی توصیفی مطرح شد؟

■ یکی از دلایل توجه به این موضوع، نتایج آزمون‌های تیمز و پرلز بود. نتایج این آزمون‌ها یک نوع بازاندیشی عمیق در سیاست‌گذاران آموزش و پرورش ایجاد کرد، تا دلیل اصلی افت کیفی آموزش و پرورش کشور را دریابند. همان‌طور که می‌دانید یکی از گلوگاه‌های کنترل کیفیت، ارزشیابی است. در هر سیستمی و در هر نظامی ارزشیابی است که می‌تواند کیفیت را کنترل کند. سازمان آن‌گونه کار می‌کند که ارزشیابی می‌شود؛ بچه‌ها آن‌گونه می‌آموزند که ارزشیابی می‌شوند؛ معلمان آن‌گونه تدریس می‌کنند که سبک ارزشیابی به آن‌ها القا می‌کند. به نظر می‌رسد نتایج آزمون‌های تیمز باعث شد روی موضوع ارزشیابی تأمل بیشتری شود.

دومین عامل، طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بود که ضعف نظام ارزشیابی موجود را بیشتر نمایان کرد. برنامه‌های درسی تلاش می‌کردند الگوی دیگری برای ارزشیابی طراحی کنند. شاید پیش‌تاز این موضوع علوم پایه اول ابتدایی بود. گروهی که این برنامه درسی را تدوین می‌کردند، به دلیل تغییر روش‌های یاددهی، یادگیری و استفاده از آزمون‌های عملکردی، چک‌لیست‌ها، پژوهش‌ها و ... ناچار بودند روش ارزشیابی را نیز تغییر دهند و با رویکرد کاملاً فرایندی وارد میدان شدند؛ تا جایی که بین رویکردهای ارزشیابی مصوب در برنامه درسی با آیین‌نامه مصوب ارزشیابی - که هرچند مستمر بودند، اما رنگ و بوی کمی داشتند -



دکتر محمد حسینی ارزشیابی را جمع‌آوری اطلاعات با ابزارهای متفاوت می‌داند و معتقد است طبقه‌بندی این اطلاعات در پوشه کار، تجزیه و تحلیل این اطلاعات و تصمیم‌گیری بر اساس آن‌هاست که در کنار بازخورد دادن به دانش‌آموز بر اساس این اطلاعات می‌تواند نام ارزشیابی را به خود اختصاص دهد.

وی که محدود شدن ارزشیابی توصیفی را به چک‌لیست‌های اجرایی در کلاس خطرناک می‌داند، تصریح می‌کند: گاهی گمان می‌کنند که ارزشیابی توصیفی یعنی فهرست‌وارسی و پوشه کار. این کژتابی بسیار جدی است. در صورتی که ارزشیابی توصیفی در عمل معلم و نوع کنش و تعامل معلم و دانش‌آموز حضور پیدا می‌کند. ارزشیابی کیفی توصیفی چک‌لیست نیست، بلکه چک‌لیست وسیله‌ای است محدود در ارزشیابی.

این گفت‌وگو با حضور دکتر حیدر تورانی، سردبیر مجله، مرتضی مجدفر، عضو شورای برنامه‌ریزی و شهلا فهیمی، مدیر داخلی مجله انجام شده است.

■ اساساً تعریف یادگیری عوض شده است. تعریف یادگیری در نگاه رفتارگراها با تعریف یادگیری در نگاه شناخت‌گراها، مخصوصاً سازنده‌گراها کاملاً متفاوت است. وقتی شما پیشرفت تحصیلی را ارزشیابی می‌کنید، در واقع از میزان یادگیری دانش‌آموز اطلاع پیدا می‌کنید. نگاهی که سازنده‌گراها به یادگیری دارند، یک نگاه فرایندی است؛ اما نگاهی که رفتارگراها دارند، یک نگاه خطی و نتیجه‌گرایانه است. با توجه به این که نتیجه یادگیری به تلاش و کوشش‌های ذهنی دانش‌آموز بستگی دارد لذا، کار معلم مدیریت فرایندهاست تا یادگیری بهتر صورت گیرد.

□ یعنی نگاه بنیابین وجود ندارد؟ از کجا معلوم است که فرایند یادگیری، درست است؟

■ اشکال این‌جاست که رفتارگراها معتقدند، مهم نیست که شما به چه طریقی رسیدید؛ مهم این است که به چه چیزی رسیدید. اما برای سازنده‌گراها مهم این است که چگونه رسیدید. معلم سازنده‌گرا پیوسته مسیر یادگیری را مدیریت می‌کند تا نتیجه مطلوب هم کم و بیش به دست آید. در دیدگاه سازنده‌گراها نتیجه یادگیری، به طور قاطع قابل پیش‌بینی نیست؛ اما رفتارگراها می‌گویند نتیجه قابل پیش‌بینی است. دغدغه معلم رفتارگرا نتیجه است. ولی به نظر من، می‌توان به یک دیدگاه بنیابینی رسید که هر دو بعد یادگیری یعنی فرایند و نتیجه را ملاحظه کرد. در الگوی موجود ارزشیابی کیفی توصیفی تا حدودی به این دو بعد توجه شده است.

□ مسلماً بحث سازنده‌گرایی فقط مختص بچه‌ها و دانش‌آموزان نیست. منظور به طور کلی یادگیرنده است. در جمع

۷۰ به این طرف، رویکرد رفتارگرایی که به شدت از الگوی ارزشیابی سنتی حمایت می‌کرد، در مجامع علمی به حاشیه رانده شد و جای خود را به شناخت‌گرایی داد. کسانی مثل پیازه، برونو و دیگران با طرح دیدگاه‌های جدید به صورت ضمنی سیستم ارزشیابی موجود را ناقص و نارسا خواندند. یکی از رویکردهای برجسته‌ای که امروزه فوق‌العاده مورد توجه مجامع علمی و حتی نظام‌های آموزشی است، رویکرد سازنده‌گرایی است. حرف اساسی سازنده‌گرایی این است که دانش توسط یادگیرنده تولید می‌شود. دانش مجموعه معتبری از گزاره‌ها نیست که در جایی نوشته شده باشد و بعد ما آن را با واسطه معلم به ذهن دانش‌آموز منتقل کنیم. دانش آن چیزی است که دانش‌آموز از تجارب خودش تولید، بازتولید یا بازسازی می‌کند. وقتی که یادگیری چنین ویژگی‌هایی دارد، پس ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی، دیگر به آن صورت نیست. البته نظریات جدید در هوش مانند هوش هیجانی و هوش‌های چندگانه را نیز به این مبانی نظری روان‌شناختی باید افزود. در بعد فلسفی هم معرفت‌شناسی دیدگاه‌های فلسفی انتقادی و تفسیری و پساساختارگرایان و گرایش به روش‌های کیفی پژوهش به توسعه روش‌های کیفی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دامن زد.

□ در ارزشیابی سنتی بر این باور بودند که باید تدریس انجام شود و بعد چک کنند که آیا یادگیری انجام شده است یا نه؟ ولی در حال حاضر رویکرد از آموزش به سمت یادگیری رفته است؛ یعنی وقتی یادگیری و یادگیرنده اصل می‌شوند و یادگیرنده تولید دانش می‌کند، طبیعی است که باید هم راستای آن روش ارزشیابی هم عوض شود.

دانشجویان نخبه، سازنده‌گرایی بهتر و مطمئن‌تر اتفاق می‌افتد تا در مدرسه که دانش آموز چیز زیادی نمی‌داند. شما می‌فرمایید دانش توسط یادگیرنده تولید می‌شود، دانش آموز چیزی نمی‌داند که تولید کند.

■ در دیدگاه رفتارگراها معلم انتقال‌دهنده است. اما در دیدگاه سازنده‌گرایی معلم تسهیل‌گر است. معلم تلاش می‌کند تا خود بچه‌ها به نتایج برسند. خودشان تجزیه و تحلیل کنند و درگیر شوند؛ یعنی معلم یک مسئلهٔ چالشی را مطرح می‌کند تا بچه‌ها درگیر شوند و بعد به آن‌ها کمک می‌کند تا به نتیجه برسند. اگرچه ممکن است معلم شرایط و زمینه‌های مناسب برای یادگیری دانش و اطلاعات را به دانش‌آموزان ارائه دهد. خوب، همین نگاه نوع ارزشیابی را عوض خواهد کرد.

□ کژتابی ذهنی که من اسمش را ابزارگرایی می‌گذارم خیلی خطرناک است. من مدیران را هشدار می‌دهم که به این کژتابی ذهنی، نه خودشان و نه معلمانشان دچار نشوند

کرد. آن‌جا شما پاسخ‌های از پیش تعیین شده از بچه‌ها انتظار دارید، اما این‌جا نه؛ برایتان خیلی مهم است که فرایند را داشته باشید. یکی از نتایج مهم فرایندگرایی این است که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را در کنار و در خدمت یادگیری قرار داده است. یعنی ما ارزشیابی را به شکلی به کار ببریم که بچه‌ها وادار به اندیشیدن شوند تا در مسیر پیشرفت قرار بگیرند، ضعف و قوت‌هایشان برایشان عیان شود و راهکارهای مناسب دریافت کنند.

□ یکی از ایرادهایی که معلمان معمولاً می‌گیرند و خود ما هم معتقد به آن هستیم، این است که حرکت به سمت آموزش به شیوهٔ شناختی یا ساخت و سازگرایی در عمل با چالش مواجه می‌شود. برای نمونه یکی محدودیت زمان است. زمان سال تحصیلی ما منعطف نیست. ما یک سال تحصیلی برای بچه‌ها مشخص می‌کنیم و یک کتاب درسی که در این زمان تدریس شود؛ در حالی که در روش ساخت و سازگرایی یکی از زمینه‌ها انعطاف‌پذیر بودن زمان است. زمانی مطرح می‌شود که اگر یاد نگرفت، تدریس را بکن، برو و کاری نداشته باش! این‌جا می‌گویند که این‌ها در یک اتوبانی هستند و دارند می‌روند و سرعت یادگیری‌شان متفاوت است. الآن ایرادهایی که معلم‌ها می‌گیرند این است که بعضی کتاب‌های درسی اساساً رفتارگراست. البته کتاب‌هایی مثل علوم، دینی یا بخوانیم و بنویسیم خوب شده‌اند و تا حدودی دست معلم باز است. فکر می‌کنید در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی چه تغییراتی باید اعمال شود؟

■ این حرف کاملاً درست است. ما پیش‌تر متوجه این قضیه بودیم و حتی دوستان ما هشدارهای لازم را در این زمینه می‌دادند که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بخشی از برنامهٔ درسی است و باید سازگار با برنامهٔ درسی باشد. اگر آن بسترها درست آماده نشوند، ما دچار مشکل خواهیم شد. مثلاً برنامهٔ درسی علوم و هدیه‌های آسمانی که تقریباً مناسب‌تر است، بهتر جواب می‌دهد؛ اما در ریاضی قدری مشکل داریم. حتی می‌توان گفت که معلمان ما در آموزش ریاضی با روش‌های جدید تدریس که مبتنی بر تئوری‌های جدید یادگیری است آشنا نیستند. این یک چالش است. به واقع رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی مطالباتی از برنامه درسی دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. این موضوع نیز مورد تأکید شورای عالی آموزش و پرورش نیز هست. □ شما به عنوان یک محقق که از معلمی شروع کرده‌اید، برای

این که این ارزشیابی خوب اجرا شود چه توصیه‌هایی دارید؟ غیر از عوامل اصلی به چه عواملی باید توجه شود؟ نقش مدیر مدرسه را در این جریان چگونه می‌بینید؟

■ در حقیقت سؤال شما این است که چه کنیم که اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدرسه موفق باشد. به نظر من سه عامل مهم در این راستا وجود دارد: والدین، معلم و دانش‌آموز. من روی والدین بیشتر متمرکز می‌شوم. بعضی از مدارسی که به نظر والدین اهمیت می‌دهند - مثل مدارس غیردولتی که مشتری‌محور هستند و حتی مدارس دولتی که والدینی از طبقهٔ خاص جذب می‌کنند - به نگرش و نظر والدین خیلی اهمیت می‌دهند. اگر مدیر مدرسه به همراه همکارانش ارزشیابی توصیفی را به عنوان یک راهکار بهبود کیفیت یادگیری در مدرسه‌شان پذیرفتند و مدیر به این نتیجه رسید که ارزشیابی توصیفی یکی از فاکتورهای اساسی و مهم برای بهبود یادگیری در فضای مدرسه است، باید روی والدین متمرکز شود و آن‌ها را همراه کند.

در دورهٔ آزمایشی مدیران مدارس مجری طرح، کم و بیش موفق شده بودند که والدین را همراه کنند. ولی وقتی وارد دورهٔ اجرای رسمی شدیم، به دلیل گسترده شدن طرح، پوشش همهٔ والدین کار سختی بود و خیلی از معلم‌ها و مدیران قادر به انجام این کار نبودند. من معتقدم مدیران محترم باید روی والدین متمرکز شوند و از طریق آموزش و دادن آگاهی، نگرش آن‌ها را عوض کنند.

دوم دانش‌آموزان هستند. دانش‌آموزان هم با زمینهٔ فرهنگی خاصی که در جامعهٔ ما وجود دارد، وارد مدرسه می‌شوند؛ یعنی از کودکی با نمرهٔ ۲۰ آشنا هستند. یعنی ۲۰ همان نمرهٔ مقدس و عنصر فرهنگی است. حالا با این بستر به مدرسه می‌آید. ما باید روی نگرش دانش‌آموز کار کنیم

از همه مهم‌تر معلم است. به نظر من گرانیگاه موفقیت طرح روی معلم است، آن هم تفکر معلم. معلم رفتارگرا دائماً مترصد این است که

آیا نتیجه محقق شده است یا نه؛ معلم سازنده‌گرا دائم دنبال این است که روند یادگیری را مدیریت کند و فکر می‌کند اگر درست مدیریت کند، نتیجه هم به دست می‌آید. معلم رفتارگرا آخر خط مسابقه می‌ایستد تا ببیند چه کسی زودتر آمده است؛ معلم سازنده‌گرا دنبال بچه‌ها حرکت می‌کند تا ببیند کدام ضعیف‌تر است و نیاز به کمک دارد؛ یعنی آیا همه رسیدند یا نه و اگر نرسیدند چرا؟ و به آن‌ها کمک کند تا برسند.

بنابراین آن‌ها باید در معرض آموزش قوی و محکم قرار بگیرند و چیزی که بر عهده مدیر مدرسه است، این است که جلسات بحث و گفت‌وگو و تبادل تجربه بین معلم‌ها را زیاد کند. به معلم‌ها اجازه دهد که از مدارس موفق دیگر بازدید کنند و کارهای آن‌ها را ببینند. این تبادل تجربه بین معلم‌های مدرسه و معلمان مدارس هم‌جوار و هم‌منطقه خیلی مهم است.

نکته دیگر هم بحث کلاس است. در هر کلاسی نمی‌توان ارزشیابی توصیفی را پیاده کرد. وقتی معلم با نگاه رقابتی وارد کلاس می‌شود، ارزشیابی توصیفی تحقق نمی‌یابد. مدیر هم باید حواسش باشد که زمینه‌های رقابتی نباید رشد کند. اگر مدیر مدرسه برای این که مدرسه‌اش موفق باشد بین معلم‌های کلاس اول رقابت ایجاد کند تا هر کس بیشتر قبولی داد چنین و چنان می‌شود، کاملاً بر ضد جریان ارزشیابی توصیفی عمل می‌کند.

دوم این که باید در کلاس فضای اخلاقی ایجاد شود. پیش شرط تحقق ارزشیابی توصیفی، رعایت اصول اخلاقی است که یکی از آن‌ها اعتماد است؛ یعنی اگر بین معلم و دانش‌آموز اعتماد وجود نداشته باشد، اصلاً نمی‌توان ارزشیابی توصیفی را اجرا کرد؛ زیرا یکی از روش‌هایی که معلم‌ها امروزه در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی به کار می‌برند، یکی خودسنجی است و یکی همسان‌سنجی. این روش خیلی پیشرفته است. استفاده از این روش‌ها مستلزم وجود جو اخلاقی مستحکمی در کلاس درس است.

□ در ارزشیابی توصیفی به حضور بچه‌ها در کلاس از نظر فیزیکی نیاز دارید. دانش‌آموز باید حرف بزند و خود را بیان کند. اگر معلم تندی یا مسخره کند، آن‌ها نمی‌توانند خودشان را بیان کنند. ولی در ارزشیابی سنتی دانش‌آموز فقط می‌نویسد و بیان نمی‌کند. پس این فضا، فضای اخلاقی می‌طلبد.

■ عدالت یکی از اصول اخلاقی است. یعنی معلم باید در داوری‌ها و قضاوت‌ها عدالت را رعایت کند. لازمه اجرای عدالت این است که ما از وضعیت دانش‌آموز اطلاعات کافی داشته باشیم تا بتوانیم درباره‌اش قضاوت کنیم. ارزشیابی توصیفی این کمک را به ما می‌کند. احترام به دانش‌آموزان بر اساس اصل کرامت انسانی یکی دیگر از اصول اخلاقی است که از لوازم تحقق ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس به شمار می‌رود. بر اساس این اصل اخلاقی، دانش‌آموزان نباید تحقیر و مسخره شوند. توهین و به استرس و اضطراب کشاندن آن‌ها غیراخلاقی است.

□ پس معتقدید چون در ارزشیابی توصیفی نیاز به اظهار وجود بچه‌ها داریم لازم است که به این مقولات بیشتر توجه کنیم. در واقع عدالت، گفت و گو، گفتمان و ... باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز را برانگیزاند.

■ بله، دقیقاً چیزی که لازم است احترام به کرامت وجودی بچه‌ها، احترام به نظرشان و عدم توهین و تحقیر و تنبیه است. ما باید تشویقشان کنیم، به آن‌ها انگیزه بدهیم و زود قضاوت نکنیم. انگیزه‌های درونی آن‌ها را برای یادگیری تحریک کنیم، به آن‌ها اجازه پرسیدن و اظهار نظر بدهیم و مشارکت و همکاری آن‌ها را بطلبیم.

مورد دیگر این است که ما در سیستم ارزشیابی سنتی به طور غیرمستقیم به بچه‌ها ریاکاری و دروغ‌گویی را یاد می‌دادیم. منظورم این است که زمینه رشد این صفات در ارزشیابی سنتی بیشتر است؛ اما در سیستم ارزشیابی کیفی بحث اعتماد متقابل وجود دارد. بنابراین اگر ما گفتمان «چه نمره‌ای گرفتی؟» را به «چی یاد گرفتی؟» یا «چه جوری بهتر یاد بگیریم؟» تبدیل کنیم، یک تغییر اساسی کرده‌ایم. مدیر مدرسه باید این گفتمان را در مدرسه ایجاد کند.

□ اجرای خوب ارزشیابی کیفی منوط به همین عواملی است که در کلاس وجود دارد. به نظر می‌رسد همین فضا باید در جو سازمانی مدرسه هم حاکم شود؛ یعنی اگر معلم مدرسه که به کلاس می‌رود این فضا را ایجاد کند، ولی مدیر و ناظم و ... فضای گفت و شنود و انتقاد را جدی نگیرند، طرح ناموفق خواهد بود. در بعضی از مدارس حتی والدین هم نمی‌توانند اظهار وجود کنند.

■ بله. چرخش گفتمان «چند گرفتی؟» به «چی یاد گرفتی؟» می‌تواند تبدیل به فرهنگ سازمانی شود؛ یعنی مدیر مدرسه بگوید که من برایم مهم است بچه یاد بگیرد. مدیران محترمی که درگیر مسئله چرخش نگاه ارزشیابی سنتی به ارزشیابی توصیفی هستند کارشان بسیار جدی است؛ یعنی تغییر فرهنگ سازمانی مثل تغییر آسفالت پشت بام و رنگ کلاس‌ها نیست. من در برخورد با مدیران سراسر کشور متوجه کژتابی سخت ذهنی شده‌ام که بین مردم و به ویژه معلمان و مدیران به وجود آمده است. وقتی از آن‌ها می‌پرسیم ارزشیابی توصیفی یعنی چی، فکر می‌کنند یعنی چک‌لیست و پوشه کار. این کژتابی بسیار زیاد و جدی است. در صورتی که ارزشیابی توصیفی در عمل معلم و نوع کنش و تعامل معلم و دانش‌آموز حضور پیدا می‌کند. ارزشیابی توصیفی فهرست‌وارسی نیست، بلکه این ابزار بسیار محدود در ارزشیابی کیفی توصیفی استفاده می‌شود.

ابزارهای این ارزشیابی بسیار متنوع است؛ آزمون عملکردی داریم، آزمون مداد کاغذی سنتی داریم؛ خودسنجی داریم، همسان‌سنجی داریم. باز خورد هم داریم. بهر حال کژتابی ذهنی که من اسمش را ابزارگرایی می‌گذارم خیلی خطرناک است. من مدیران را هشدار می‌دهم که به این کژتابی ذهنی نه خودشان و نه معلمان‌شان دچار نشوند. ■