

# کندوکاوی در ارزش‌یابی آغازین

محمد شیخیانی

مدرس ارزش‌یابی توصیفی، بوشهر



کلیدواژه‌ها: ارزش‌یابی، ارزش‌یابی آغازین، سنجش آغازین.

ندارند، لازم است معلم پیش از آغاز درس جدید، به جبران نواقص یادگیری‌های قبلی یادگیرندگان یا رفع کم و کسر پیش‌نیازهای آنان اقدام کند. اگر نتایج آزمون نشان داد که همه یا بعضی از یادگیرندگان، مقداری از مطالب درس تازه را از قبل آموخته‌اند، آن‌گاه ممکن است لازم باشد که معلم در طرح درس خود تغییراتی بدهد و قسمت‌هایی از درس را برای بعضی از کلاس‌ها حذف کند و برای بعضی دیگر، سطح پیشرفته‌تری از آموزش را به اجرا درآورد [سیف، ۱۳۷۶].

## آسیب‌ها و چالش‌های فرا روی ارزش‌یابی آغازین

هر چند که معلمان با اصول و فنون ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی آشنا هستند و از توان علمی و اندیشه‌های اثربخش و متحول‌کننده برخوردارند، اما در پاره‌ای از موارد، شاهد برداشتهای نادرست از ارزش‌یابی آغازین هستیم و این امر، به اجرای ناصواب آن انجامیده است. به برخی از این آسیب‌ها اشاره می‌کنیم:

### ۱. ارزش‌یابی تشخیصی به جای ارزش‌یابی آغازین

یکی از این آسیب‌ها، به کارگیری اصطلاح ارزش‌یابی تشخیصی به جای ارزش‌یابی آغازین است. این در حالی است که ارزش‌یابی تشخیصی مقوله‌ای کاملاً متفاوت با ارزش‌یابی آغازین است که در فرایند یاددهی - یادگیری از آن استفاده می‌شود. به این صورت که در بعضی موارد به دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی برمی‌خوریم که در یک یا چند ماده‌ی درسی ناتوانی‌های قابل ملاحظه‌ای دارند که حتی مداخلات متعدد معلم اثربخش نمی‌شود و پیشرفتی در یادگیری آنان صورت نمی‌گیرد. در این مواقع لازم است این قبیل دانش‌آموزان برای بهره‌مندی از خدمات راهنمایی و مشاوره، به مراجع ذی‌صلاح معرفی شوند. البته این نوع ارزش‌یابی بیشتر در دوره‌ی ابتدایی کاربرد دارد.

### ۲. بررسی تکلیف به جای ارزش‌یابی آغازین

دومین چالش فراروی ارزش‌یابی آغازین، جای‌گزین کردن بررسی تکلیف و اجرای آن به جای ارزش‌یابی آغازین است. به این صورت که معلمان در هر جلسه از درس، از دانش‌آموزان می‌خواهند که برای

امروزه ارزش‌یابی یادگیری دانش‌آموزان از مهم‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین ارکان هر نظام تعلیم و تربیتی محسوب می‌شود، چرا که ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی نه تنها به عنوان ارزش‌یابی از برنامه‌ها و محتوای کتاب‌های درسی و تعیین میزان تحقق هدف‌های آموزشی به کار می‌رود، بلکه ابزاری مهم و اساسی برای ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌ی تحصیلی بالاتر نیز محسوب می‌شود. ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود که از زوایا و ابعاد گوناگون قابل تأمل و در خور توجه است [موسوی، ۱۳۸۳]. یکی از این ابعاد که نکات ظریف و ظرفیت‌های قابل توجهی را دربردارد، تقسیم‌بندی ارزش‌یابی تحصیلی به لحاظ اجرا و هدف است. از این حیث، ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی به چهار دسته تقسیم می‌شود:

۱. ارزش‌یابی آغازین

۲. ارزش‌یابی تکوینی

۳. ارزش‌یابی تشخیصی

۴. ارزش‌یابی تراکمی [سیف، ۱۳۸۴].

در این نوشتار، به دلیل اهمیت موضوع و ضرورت طرح آن، فقط ارزش‌یابی آغازین را معرفی می‌کنیم و به آسیب‌های آن می‌پردازیم.

## ارزش‌یابی یا سنجش آغازین

نخستین ارزش‌یابی که پیش از انجام فعالیت‌های آموزشی معلم و در آغاز درس به اجرا درمی‌آید، ارزش‌یابی آغازین نام دارد. از این نوع ارزش‌یابی به دو منظور، یعنی برای پاسخ دادن به دو پرسش استفاده می‌شود:

۱. آیا یادگیرندگان از قبل بر دانش و مهارت‌های پیش‌نیاز درس تازه تسلط لازم را دارند؟ (رفتار ورودی).

۲. یادگیرندگان قبلاً چه مقدار از هدف‌ها و محتوای درس تازه را یاد گرفته‌اند؟ (رفتار خروجی) [حشمتی و همکاران، ۱۳۸۳].

متخصصان آموزشی پیشنهاد داده‌اند، بهتر است معلمان در ارزش‌یابی آغازین خود، ترکیبی از آزمون رفتارهای ورودی و خروجی را با هم به اجرا درآورند. اگر نتایج آزمون رفتار ورودی نشان داد که تمام یا بعضی از یادگیرندگان برای یادگیری درس جدید آمادگی کافی



جلسه‌ی بعد، مباحث درس گذشته را مطالعه کنند یا فعالیت‌های مربوط به آن را انجام دهند. از این‌رو، قبل از آغاز درس جدید، به پرسش از سؤالات درس گذشته و یا بررسی تکالیف مربوط به آن بسنده می‌کنند و آن را به حساب ارزش‌یابی آغازین می‌گذارند؛ در نتیجه، به ارزش‌یابی آغازین توجهی نمی‌شود. این در حالی است که دایره‌ی شمول ارزش‌یابی آغازین به مراتب گسترده‌تر از بررسی تکالیف است. در ارزش‌یابی آغازین، معلمان باید درصد ارزش‌یابی آن دسته از آموخته‌ها و تجربیات قبلی دانش‌آموزان باشند که به نحوی با موضوع درس جدید مرتبط است و این دسته از آموخته‌ها را دانش‌آموزان ممکن است در جلسه‌ی گذشته و یا در ماه‌ها و سال‌های قبل کسب کرده باشند. این باعث شده است معلمان، بدون ارزش‌یابی از پیش‌نیازها و دانستنی‌های قبلی دانش‌آموزان، به آموزش و تدریس مطالبی مبادرت کنند که آمادگی لازم برای فراگیری آن در دانش‌آموز وجود ندارد و در نهایت موجبات بی‌ربطی و احیاناً افت تحصیلی آنان را فراهم می‌آورد.

مطالبی در کتاب‌های درسی هستیم که تقدم و تأخر آن‌ها رعایت نشده است و احیاناً با هم‌دیگر ارتباط منطقی ندارند. معلمان نیز به این مهم توجه نمی‌کنند و براساس فهرست‌بندی کتاب، به تدریس و ارزش‌یابی می‌پردازند.

### پیشنهادها

۱. قبل از اجرای ارزش‌یابی آغازین، رفتارهای ورودی و خروجی درس جدید پیش‌بینی و در طرح درس منظور شود. مثلاً برای آموزش تفریق اعداد یک رقمی، علاوه بر این که باید آموخته‌های دانش‌آموزان در زمینه‌ی جمع اعداد یک رقمی مدنظر باشد، باید شناخت دانش‌آموزان از عددنویسی، مفهوم اعداد، مقایسه‌ی اعداد و... نیز ارزیابی شود.
۲. بررسی تکالیف که در راستای تعمق‌بخشی به مطالب درس گذشته است، از ارزش‌یابی آغازین تفکیک شود و به صورت جداگانه به‌اجرا درآید. مثلاً با توجه به مثال بند ۱، ممکن است در بررسی تکالیف، آموزگار توانایی دانش‌آموزان خود را فقط در زمینه‌ی جمع اعداد یک رقمی با نظر گرفتن سطوح متعدد یادگیری بسنجد، اما در ارزش‌یابی آغازین باید آموخته‌های دانش‌آموزان در مورد عددنویسی، مفهوم اعداد و مقایسه‌ی اعداد نیز ارزیابی شود.
۳. در اجرای ارزش‌یابی آغازین، رفتار خروجی نیز مدنظر قرار گیرد. مثلاً معلم با توجه به مورد بند ۱، آموخته‌های دانش‌آموزان پیرامون تفریق اعداد یک رقمی را ارزیابی کند.
۴. در اجرای ارزش‌یابی آغازین ارتباط عمودی مطالب رعایت شود. در این صورت، بر معلمان فرض است که به پیش‌نیازهای درس جدید که ممکن است درس قبل نباشد و دانش‌آموز قبلاً تجربه کرده باشد، اهتمام لازم را داشته باشند و آن را ارزیابی کنند و سپس به ارائه‌ی محتوای درس جدید اقدام کنند.

### ۳. نادیده گرفتن رفتارهای خروجی

سومین آسیب فراروی ارزش‌یابی آغازین، بی‌توجهی برخی از معلمان نسبت به سنجش رفتارهای خروجی دانش‌آموزان است. در پاره‌ای موارد، معلمان بدون سنجش رفتار خروجی، به آموزش مطالبی می‌پردازند که احیاناً دانش‌آموزان قبلاً آن‌ها را یاد گرفته‌اند. این تکرار، زمینه‌ی کسالت، خستگی و بی‌نظمی را در کلاس درس فراهم می‌آورد.

### ۴. کم‌توجهی به ارتباط عمودی مطالب در اجرای ارزش‌یابی آغازین

یکی از اصول اساسی که متخصصان تعلیم و تربیت در مورد انتخاب و ارائه‌ی محتوا در برنامه‌ریزی درسی بر آن تأکید دارند، ارتباط عمودی محتوای آموزشی است. هر چند که فرصت‌های یادگیری باید به‌طور متوالی و به گونه‌ای تهیه شوند که مطالب یادگرفته شده در طی سال‌های گوناگون، یکدیگر را پشتیبانی و تقویت کنند و نحوه‌ی ارائه‌ی محتوا به صورت سلسله‌مراتب و زنجیره‌ای منطقی باشد، اما در بیشتر موارد، این اصل مورد بی‌توجهی قرار گرفته و ما شاهد درج

#### منابع

۱. حشمتی، عبدالرضا و همکاران (۱۳۸۳). طراحی یک آزمون خوب. انتشارات عابد. تهران.
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). اندازه‌گیری، سنجش و ارزش‌یابی آموزشی. انتشارات دوران. تهران.
۳. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶). روش‌های اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی. انتشارات دوران. تهران.
۴. موسوی، فرشته (۱۳۸۳). چهار گام اساسی در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی. اداره‌ی کل سنجش و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی. تهران.