

۲۰

-۵-

سردرگمی میان

ارزشیابی توصیفی از ط

معصوم شیخ الاسلامی
آموزگار شهرستان بروجرد



از وضعیت یادگیری تغییر کرده است. اگر در ارزشیابی کمی، دانش آموز مثلاً با ۸۰ مقیاس (هر ۲۵/۰ یک مقیاس و جمعاً به صورت ۲۰ نمره) و به صورت دقیق وضعیت خود را بررسی می کرد، در ارزشیابی توصیفی این مقیاس به چهار مورد تقلیل یافته است. لذا وضعیت یادگیری دانش آموز به صورت مبهم و خیلی کلی در اختیار خودش، معلم و پدر و مادر قرار می گیرد.

واقعیت این است که در این نوع ارزشیابی، به خصوص در پایه های چهارم تا ششم ابتدایی که گستردگی مفاهیم بسیار زیاد است، دانش آموز، اولیا و معلم از وضعیت دقیق یادگیری دانش آموزان بی اطلاع هستند و به اعتراف خودشان به دلایلی مثل: کم بودن مقیاس، زیاد بودن ابزارهای ارزشیابی (آزمون مداد کاغذی، عملکردی، دفتر کلاسی، پوشه کار، چک لیست، زیاد بودن تعداد دانش آموزان، و نا آگاهی اکثر والدین نسبت به این مقیاس ها، ضمن فشار شدید به معلم برای ارزیابی، وضعیت مبهمی از مراحل یادگیری دانش آموزان نیز ایجاد می شود.

(لازم به ذکر است، من در مدرسه ای تدریس می کنم که امتحانات پایه ششم آن نیز توصیفی است و دانش آموزان ما شش سال است که به صورت کیفی ارزشیابی می شوند. اما با وجود برگزاری جلسات متعدد مدرسه با اولیا، آن ها هنوز نتوانسته اند این مقیاس ها را به درستی بشناسند).

در مورد دوم نیز که تأکید بر **حافظه** و **حافظه محوری** را عنوان کرده اند باید گفت، این مورد نیز به محتوا و روش معلم و البته ارزشیابی بستگی دارد و به تنهایی به ارزشیابی و نوع آن مربوط نمی شود. ضمن اینکه حافظه محوری در زمینه ارزشیابی، بیشتر به نحوه طراحی آزمون ها بستگی دارد نه نوع ارزشیابی؛ زیرا هم اکنون، با وجود تغییرات محتوایی و ارزشیابی، هنوز هم سؤالات آزمون های مداد کاغذی بر حافظه محوری تأکید دارند و در واقع تغییر ارزشیابی تأثیری بر تغییر حافظه محوری نداشته است. ضمن اینکه برگزاری آزمون های مختلفی مانند المپیادها،

چند سالی است در کشور ما ارزشیابی از فرایند یاددهی یادگیری، از کمی به کیفی تغییر کرده و به نام «ارزشیابی توصیفی» وارد نظام آموزشی شده و معلمان، دانش آموزان و اولیا را دچار چالش کرده است. در این راستا، تعدادی از این عزیزان در مواقعی به تمجید و تعریف از این طرح پرداخته و تعدادی نیز آن را نقد کرده اند. اینجانب، ضمن اینکه معلم دوره ابتدایی ام و خود در عمل و مستقیم با این نوع ارزشیابی روبه رو هستم، حدود ۱۰ سال است که به عنوان مدرس تربیت معلم و ضمن خدمت نیز با تعدادی از معلمان و اولیا در شهر خود و البته بعضی مناطق دیگر در ارتباطم و همواره نقدها را شنیده و در تجزیه و تحلیل آن کوشیده ام. نوشتار حاضر نقدی است بر ارزشیابی توصیفی که از جمع بندی نظرات همکاران، اولیا و دانش آموزان در این باره به دست آمده است. سعی کرده ام ضمن بررسی موارد مطرح شده در کتاب ارزشیابی توصیفی، نوشته دکتر حسنی، یکایک موارد را از دیدگاه امکانات و واقعیت های موجود به نقد بکشم. امیدوارم بتوانم با دیدی درست خدمتی به دانش آموزان کشورم بکنم.

طراحان ارزشیابی توصیفی، اشکالات زیر را به ارزشیابی نمره ای وارد می کنند و به همین خاطر، بحث ضرورت تغییر ارزشیابی را عنوان می کنند:

- ۱) فشار شدید به دانش آموزان برای کسب نمره و فراموش شدن اصل یادگیری؛
- ۲) محدود شدن یادگیری به سطح حافظه؛
- ۳) ایجاد اضطراب و فشار روانی (حسنی، ۱۳۸۹).

من، در مقام معلمی با بیست سال تجربه، به جز در مورد سوم، بقیه موارد را منحصر به ارزشیابی و نوع آن نمی دانم. واقعیت این است که پیش از این، برای بیشتر معلمان، نمره ابزاری بود که وضعیت درسی دانش آموزان را با آن ارزیابی می کردند. یادگیری امری ذهنی است. بنابراین، برای عینی شدن آن، از ابزارهای آزمون استفاده می شد. با نمره، وضعیت روشنی از یادگیری به دانش آموز، اولیا و معلم ارائه می شد. فشاری هم اگر بود، برای یادگیری اعمال می شد و نتیجه آن با آزمون و نمره مشخص می شد. همین امر در ارزشیابی توصیفی نیز اتفاق می افتد. آزمون های (مداد کاغذی، عملکردی و شفاهی) همچنان برجا هستند، فقط نحوه اطلاع

مره و تو توصیف

رح‌ت‌با واقعیت در اجرا



آزمون‌های علمی، تیزهوشان، نمونه‌دولتی، شاهد و... خود دلیل محکمی است بر اینکه معلمان باید همچنان بر حافظه تأکید داشته باشند تا از این رقابت‌ها عقب نمانند.

در مورد سوم که **اضطراب** دانش‌آموزان مطرح شده است، و اشاره کردم تنها موردی است که می‌توان آن را پذیرفت، اذعان می‌کنم که ارزشیابی توصیفی این اضطراب‌ها را بسیار کمتر کرده است، اما به نظر

می‌رسد این موضوع هم تنها تا پایه‌های سوم اثربخش است و در پایه‌های بالاتر به تدریج به بی‌خیالی و بی‌اهمیتی دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های کلاسی می‌رسد. آن‌ها متوجه شده‌اند که با انجام ندادن بسیاری از فعالیت‌ها، باز هم می‌توانند در سطح خوب و حتی خیلی خوب ارزیابی شوند. بنابراین، در واقع دانش‌آموز در نهایت در خود دلیلی برای تلاش بیشتر نمی‌بیند. باید بدانیم که دانش‌آموزان ابتدایی هنوز به خوبی اهمیت درس خواندن و یادگیری را نمی‌دانند و معلمان نیز آموزش‌های لازم را برای ایجاد شوق درونی در کودکان ندیده‌اند و کسی هم راهکارهایی کاربردی برای چگونگی اجرای مشوق‌های درونی در آن‌ها ارائه نداده است. بنابراین معلم و دانش‌آموز به مشوق‌های بیرونی و همچنین اهرم‌های کنترلی نیاز دارند که به نظر من ارزشیابی توصیفی امکان یافتن و به کار گرفتن این اهرم‌ها را از معلمان سلب کرده است.

کتاب ارزشیابی توصیفی، در فرازی دیگر، «چستی ارزشیابی توصیفی» را در پنج مورد خلاصه کرده است:

★ تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی؛

★ تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰)؛

★ تنوع ابزار جمع‌آوری اطلاعات؛

★ تغییر در ساختار کارنامه؛

★ تغییر در الگوی تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان (حسنی، ۱۳۸۹).

واقعیت این است که اهمیت ارزشیابی فرایندی نسبت به ارزشیابی پایانی باید بیشتر در آموزش و پرورش دیده می‌شد. البته چند سالی بود که ارزشیابی مستمر کم‌کم داشت جای خود را پیدا می‌کرد. این کار نقطه مثبتی در ارزشیابی بود و اگر بر تغییر نگرش معلمان در ارتباط با ارزشیابی مستمر کار می‌شد، شاید نیازی به طرح ارزشیابی توصیفی نبود. هر چند که هنوز هم در اکثر مدارس امتحانات پایانی مداد کاغذی ملاک ارتقای دانش‌آموزان هستند. با این تفاوت که این امتحانات بدون سروصدا گرفته می‌شوند و اکثر معلمان بر این باورند که پیشرفت نهایی دانش‌آموزان باید ملاک باشد نه فعالیت‌های مستمرشان. همچنین، به دلیل مبهم و کلی بودن مقیاس توصیفی برای تصمیم‌گیری نهایی، امتحانات پایانی باید برگزار شوند. بنابراین در اجرا و در عمل در ارتباط با ارزشیابی توصیفی اتفاقی نمی‌افتد. حتی بعضی از همکاران سؤال‌ها را برای خودشان بازم‌بندی و ابتدا نمره‌گذاری و سپس نمره را به توصیف تبدیل می‌کنند.

در ضمن، تصمیم‌گیری در مورد دانش‌آموزان خوب و متوسط زیاد مشکل‌ساز نیست، اما ارزیابی دانش‌آموزان ضعیف و اختصاص رتبه از **قابل قبول** یا **نیاز به تلاش** در کارنامه، تصمیمی بسیار مشکل‌ساز است؛ چون مقیاس رتبه‌ای بسیار کلی است. البته، اکثر معلمان ترجیح می‌دهند در ارزشیابی توصیفی، وضع دانش‌آموزان را حداقل «قابل قبول» ثبت کنند تا از زحمات بعدی آن، از قبیل کلاس‌های جبرانی که غالباً بدون حق‌الزحمه است و طراحی سؤال و تصحیح آن در شهریور ماه، رهایی یابند. مشکل دیگری که اینجا نیز نمود بیشتری دارد ناآگاهی مدیران مدرسه از این نوع ارزشیابی است که باعث می‌شود نتوانند بر کار معلمان نظارت کافی داشته باشند. این مسئله به طور کلی مدیران را از وضعیت کلاس‌ها بی‌اطلاع گذاشته است.

در مورد سوم، که **تنوع ابزار اطلاعات** از ویژگی‌های این طرح شمرده شده است، باید اذعان داشت که این امر خود مشکل بزرگی برای معلمان ایجاد کرده است، زیرا وقت تدریس خود را باید برای ارزشیابی و جمع‌آوری اطلاعات دست‌وپاگیر قرار دهند. به همین دلیل، بسیاری از این ابزارها عملاً به هیچ وجه در کلاس‌ها دیده نمی‌شوند. براساس بازدیدهایی که از کلاس‌های

درس	هدف‌های درس	خ	خ	ق	ن
فارسی	- مهارت‌های خوانداری: گوش دادن، سخن گفتن و خواندن - مهارت‌های نوشتاری: درست‌نویسی و املا، نگارش و انشا				
	جمع‌بندی نهایی				
ریاضی	- عدد: عددهای کسری، مخلوط، عددهای اعشاری، عددهای تقریبی و عددهای صحیح - عملیات عدد: چهار عمل اصلی روی اعداد کسری، مخلوط و اعشاری، جمع و تفریق اعداد صحیح، تقریب، محاسبه ذهنی و کاربرد - حل مسئله: به کار بردن راهبردهای حل مسئله، حل مسئله - اندازه‌گیری: طول، زاویه، سطح و حجم - نسبت، تناسب و درصد و کاربرد آن‌ها - آمار و احتمال: جمع‌آوری و سازمان‌دهی داده‌ها، نمودارها و تفسیر نتیجه‌ها و احتمال - مختصات: محورهای مختصات، تقارن و دوران				
	جمع‌بندی نهایی				
علوم تجربی	- یادگیری درباره به کارگیری روش علمی - یادگیری درباره مواد و تغییرات آن - یادگیری درباره دنیای زنده، بدن انسان و سلامت - یادگیری درباره حرکت و انرژی - یادگیری درباره زمین				
	جمع‌بندی نهایی				
تعلیمات اجتماعی	- نظام اجتماعی - فضا و مکان - زمان، تداوم و تغییر - فرهنگ و هویت - منابع و فعالیت‌های اقتصادی				
	جمع‌بندی نهایی				

↑ تصویر ۱

برداشت می‌کنند. چک‌لیست‌ها نیز غالباً به صورت تصنعی و فقط برای بازدید مسئولان نوشته می‌شوند. پوشه‌های کار نیز البته حجم عظیمی از برگه‌های امتحانی و واحد کارها را به خود اختصاص می‌دهند. پیش از این، در ارزشیابی کمی، دانش‌آموزان دفترهای مرتبی برای انجام واحد کارهای خود داشتند، ضمن اینکه این دفترها و پیشرفتشان همیشه در نظرشان بود و می‌توانستند تا مدت‌ها برای اصلاح اشکالاتشان اقدام کنند. اما اکنون این دفترها به برگه‌هایی پراکنده و نامرتب در پوشه کار تبدیل شده‌اند که ضمن وقت‌گیر بودن قرار دادن آن‌ها در پوشه، تا پایان ترم دیگر در معرض دید دانش‌آموزان قرار ندارند. بازخوردهای پوشه کار نیز در پایان ترم به اولیا داده می‌شود و این خود ضربه بزرگی بر ارزشیابی مستمر و فرایندی وارد می‌آورد (برعکس انتظار). ضمن اینکه حمل و نقل برگه‌ها نیز باعث از بین رفتن اکثر آن‌ها می‌شود. البته شاید برای همکاران هم تعریف درستی از پوشه کار نشده است، طوری که برای آن‌ها این پوشه‌ها به پوشه امتحانات و تمرینات تبدیل شده است.

در مورد چهارم، **تغییر در ساختار کارنامه**، که گزارش پیشرفت تحصیلی و کارنامه تربیتی نام گرفته است، باید گفت سردرگمی بزرگی برای معلمان ایجاد شده که البته آن‌ها نیز غالباً و ناچار بدون توجه و به صورت کاملاً فرمالیته، این گزارش‌ها را می‌نویسند. واقعیت این است که **کارنامه‌های تربیتی** هنوز هم به درستی نوشته نمی‌شوند، بلکه فقط برای پر کردن برگه مواردی یادداشت می‌شوند که اگر یک کارشناس آن‌ها را بررسی کند، ساختگی بودن و حتی اشتباه بودن آن‌ها مشخص می‌شود. **کارنامه‌های آموزشی** هم که به صورت فهرست‌وارسی (چک‌لیست) مفاهیم درآمده، در پایه‌های چهارم تا ششم وضعیت نامناسب و مبهمی را فراهم می‌کند، زیرا برای مفاهیم بسیار مهم که هر کدام خود یک حوزه یادگیری را دربرمی‌گیرند، یک شاخص در نظر گرفته شده است. به تصویر ۱ نگاه کنید.

همان‌طور که مشاهده می‌کنید، مثلاً در درس‌های فارسی، املا، انشا و نگارش و... همه درس‌ها با یک شاخص اندازه گرفته می‌شوند، در حالی که حداقل می‌توان گفت املا و انشا تفاوت‌های زیادی با هم دارند؛ به خصوص در پایه‌های بالاتر. جالب اینجاست که معلم ضمن اینکه معدل املا و انشا را در این قسمت قرار می‌دهد (البته معدل که نمی‌توان گفت، چون ارزیابی کیفی است)، باید ارزیابی قسمت بالایی یا مهارت خوانداری را نیز در کنار این قسمت جمع ببندد و برای همه یک ارزیابی در قسمت نتیجه نهایی ثبت کند. خودتان قضاوت کنید. با این شاخص‌ها چگونه می‌توان وضعیت درسی دانش‌آموز را، نه دقیق، بلکه حتی به صورت معمولی، برای اولیای او مشخص کرد؟! جالب اینجاست، حداقل، این چک‌لیست‌ها نیز در اختیار اولیا نیست. چک‌لیست‌ها

درس داشته‌ام، ابزارها عبارت‌اند از: آزمون مداد کاغذی، آزمون‌های شفاهی، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار، دفتر کلاس، چک‌لیست، خودارزیابی، دیگرسنجی و واقع‌نگاری. هر کارشناسی با مشاهده این همه ابزار متوجه خواهد شد که اگر معلم بخواهد از همه این ابزارها، حتی از هر کدام چند بار در طول ترم استفاده کند، دیگر وقتی برای تدریس باقی نمی‌ماند. اصولاً او چگونه می‌تواند از این همه ابزار متفاوت به نتیجه برسد و چگونه اولیا را از وضعیت فرزندانشان آگاه کند.

واقعیت موجود این است که عملاً در کلاس‌ها از **خودارزیابی**، **دیگرسنجی**، **واقع‌نگاری** و **آزمون‌های عملکردی** خبری نیست. معلمان فقط از آزمون‌های مداد کاغذی (کتبی سابق) آزمون‌های شفاهی و ثبت نتایج آن در دفتر کلاس استفاده درست و قابل



درس	هدف‌های درس	خ	خ	خ	ت
تفکر و پژوهش	استنباط، استدلال و نتیجه‌گیری				
	به کارگیری روش‌های مناسب برای پاسخگویی به کنجکاوی خود در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت				
	صفات و ویژگی‌های منش تفکر				
	نگرش‌های درست نسبت به یافته‌های علمی				
	قضاوت درباره اعمال و رفتار خود و دیگران و بصیرت نسبت به نتایج و پیامدهای آن				
	برقراری ارتباط فردی و میان فردی				
	درک پدیده‌ها، رویدادها و قوانین جهان آفرینش به عنوان آیات الهی				
	خودپنداری و خودسازی مستمر و مادام‌العمر				
	شناخت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و پرهیز از ردایل				
	فهم و جانبداری از ارزش‌های دینی				

↑ تصویر ۲



۲۰

- ۳ کثرت ابزارهای ارزشیابی معلم را سردرگم می‌کند و ثبت نتیجه برای هر یک وقت بسیار زیادی از کلاس می‌گیرد.
 - ۴ حجم بالای مطالب درسی، به خصوص ریاضیات تازه تألیف شده، فرصت تدریس درس‌های دیگر را نیز از معلم سلب می‌کند. این حجم زیاد، در عمل باعث شده است که معلم کتاب‌محور شود و فقط برای اتمام کتاب تلاش کند.
 - ۵ نظارت مدیران، به دلیل ناآگاهی آنان از این روش ارزشیابی، بسیار ضعیف صورت می‌گیرد.
 - ۶ همه دانش‌آموزان، حتی آن‌ها که از ابتدا و کلاس اول با طرح توصیفی همراه بوده‌اند، همواره خواهان نمره هستند و بیشتر اوقات سراغ بیست را می‌گیرند!
 - ۷ بعضی از همکاران یک یا دو بار در سال ارزشیابی را به صورت کمی و نمره‌ای انجام می‌دهند و با موجی از شادی و رضایت اولیا مواجه می‌شوند. امتحان کنید! آن‌ها می‌گویند با نمره بهتر از وضعیت تحصیلی فرزندمان آگاه می‌شویم.
- باید بگویم واقعیت مطلب و مشکلات فراتر از این‌هاست که نوشته شد؛ شاید گفته شود آموزش مدرسان کشوری و استانی، به اندازه لازم، مناسب و درخور اهمیت ارزشیابی توصیفی نبوده و همین امر باعث اجرای نامناسب آن شده است. با این حال، نگارنده اعتقاد دارد بعضی از موارد مطرح شده در مباحث نظری در آن آموزش‌ها نیز قابلیت اجرایی کمی دارند.

در پرونده دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و آن‌ها فقط یک کارنامه کلی دریافت می‌کنند. این وضعیت در ریاضی و علوم هم دیده می‌شود. در درس اجتماعی هم که اصلاً بسیار کلی و مبهم است. در ریاضی هم طول، زاویه، سطح و حجم باید با هم ارزیابی شوند، در حالی که این مفاهیم از نظر سطح دشواری و اهمیت با هم بسیار متفاوت‌اند.

ارزیابی درس تفکر و پژوهش که بسیار تصنعی‌تر از همه است، زیرا شاخص‌های آن برای بیشتر معلمان غیرقابل فهم است. اگر هم فهمیده شود، بسیار انتزاعی و کلی است. تصویر ۲ را ببینید. شما قضاوت کنید چگونه می‌توان صفات و ویژگی‌های منش تفکر کسی را اندازه گرفت؛ یا چگونه می‌شود درباره شناخت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی یک نفر قضاوت کرد؟!

این چیزی است که به طور کلی در پایه‌های چهارم تا ششم از معلم انتظار می‌رود. به نظر می‌رسد اگر ارزشیابی کیفی مزایایی هم داشته باشد، برای پایه‌های اول تا سوم قابل توجیه‌تر است.

در قسمت پنجم، تغییر در الگوی تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان، این گونه بیان شده است که تصمیم‌گیری از عهده رایانه خارج شده و به عهده شورای مدرسه است. واقع امر این است که دانش‌آموز ضعیف و «نیاز به تلاش» که در شهریورماه امتحانات را می‌دهد هم پس از ثبت نمره‌اش، رایانه درباره او تصمیم می‌گیرد. در صورتی که رایانه مردودی را صادر کرد، جلسه‌ای، یا بهتر بگویم صورت جلسه‌ای، این موضوع را ثبت می‌کند.

در آنچه تا اینجا خواندید، هدف من مطابقت دو بخش از «کتاب ارزشیابی توصیفی» با واقعیت موجود بود. البته نکات ناگفته بسیاری در این مورد وجود دارد که تا کسی در جای معلم و دانش‌آموز قرار نگیرد، درک درستی از واقعیت نخواهد داشت. افزون بر مطالب دسته‌بندی شده فوق، نکات زیر را نیز، در خصوص ارزشیابی توصیفی، به طور خلاصه عنوان می‌کنم:

- ۱ تعداد زیاد دانش‌آموزان، مشکلات ثبت توصیفی نتایج را آن قدر زیاد می‌کند که معلم مجبور به پر کردن تصنعی آن می‌شود.
- ۲ نوشتن بازخورد برای تک تک دانش‌آموزان بسیار وقت‌گیر است، ضمن اینکه در بازخورد باید راهکاری هم، برای رفع مشکل، ارائه داد. حال سؤال اینجاست که آیا ارائه راهکار به آموزش نیاز ندارد؟ واقعیت این است که در حال حاضر اگر دانش‌آموزی در درس املا یا ریاضی ضعیف باشد، معمولاً بیشترین راهکارهایی که معلم به عنوان بازخورد می‌نویسند، عبارت است از: دقت کن، تمرین بیشتر لازم است و... ارائه راهکار به کلاس‌ها و آموزش‌های جداگانه‌ای برای معلمان نیاز دارد. ضمن اینکه به فرض این راهکارها را نیز آموزش دهند، پس از بازخورد، چه کسی قرار است آن‌ها را انجام دهد؟ آیا دانش‌آموز خودش به تنهایی می‌تواند؟ آیا اولیا بدون آموزش می‌توانند؟ آیا همه اولیا وقت و توانایی به کار بردن این راهکارها را دارند؟