

انواع روش های سنجش و ارزشیابی دانش آموزان

تعریف ارزشیابی

ارزشیابی به یک فرایند نظامدار (سیستماتیک) برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود، به این منظور که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان. همانطور که از تعریف ارزشیابی پیداست ارزشیابی یک فرایند است فرایندی که از طریق آن میزان تحقق اهداف ارزیابی می شوند. از این تعریف در می یابیم که ارزشیابی نمی تواند به عنوان هدف مطرح شود و فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار دهد. ارزشیابی با واژه هایی چون آزمودن، سنجش، اندازه گیری تفاوت دارد. اندازه گیری شامل سنجش و آزمودن است و خود اندازه گیری جزئی از ارزشیابی به شمار می رود.

سنجش هم مستقل از آزمودن است و هم می تواند علاوه بر آزمودن شامل فعالیت های دیگری نیز باشد بنابراین از چهار مفهوم گفته شده ارزشیابی کلی تر از همه است، بعد اندازه گیری، نهایتاً سنجش و آزمون قرار دارند.

«ورتن و سندرز» دو تن از صاحب نظران در حوزه ارزشیابی آموزشی گفته اند، «در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف، یا برنامه درسی به اجرا در می آید. عمده تاً ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی از میزان یادگیری دانش آموزان است با این حال در یک برنامه ی کامل ارزشیابی دانش آموزی، متغیر های دیگری چون استعداد، هوش، شخصیت، نگرش، علاقه و جز این ها در نظر گرفته می شوند. برای این منظور داده های زیادی جمع آوری می گردند و وسایل مختلف اندازه گیری مورد استفاده قرار می گیرند از جمله وسایل اندازه گیری مورد استفاده می توان مواردی مثل آزمونهای معلم ساخته و میزبان شده، پروژه های کار عملی، گزارشهای شفاهی و مشاهدات رسمی و غیر رسمی و غیره را نام برد. ارزشیابی تحصیلی از نوع ارزشیابی وابسته به ملاک است. در این نوع ارزشیابی نوعی ملاک مطلق که همان هدفهای آموزشی از پیش تعیین شده هستند مورد استفاده قرار می گیرند در این نوع ارزشیابی از آزمون شوندگان انتظار می رود که به هدفهای آموزشی معینی دست یابند یا به سطح به خصوصی از عملکرد برسند.

در استفاده از ملاک مطلق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، میزان یادگیری یا پیشرفت تحصیلی یادگیرنده با توجه به آن چه آموزش داده شده ارزشیابی می شود. به عبارتی کسب موفقیت در آزمونهایی که مبتنی بر ملاک مطلق هستند، مستلزم یادگیری هدفهای آموزشی در سطحی است که معلم تعیین می کند.

هدف ارزشیابی

بسیاری از معلمان تصور می کنند که ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی تنها به منظور ارتقای شاگرد صورت می گیرد، در حالی که هدف ارزشیابی به مراتب گسترده تر و مهم تر از چنین مفهومی است. ارزشیابی از یک سو

باید وسیله‌ی تشخیص باشد، یعنی از جهاتی قادر باشد از میزان فعالیت‌های شاگردان در طول یادگیری واز میزان آموخته‌ها، پیشرفت و عقب ماندگی آنان اطلاعاتی معتبر به دست دهد و نیز بتواند آگاهی‌های لازم را از قدرت و ضعف روش تدریس معلم، ارزشمند و صریح بودن هدف‌های آموزشی و اعتبار محتوا در اختیار بگذارد و از سوی دیگر، ارزشیابی باید وسیله‌ی پیش‌بینی باشد، یعنی نشان دهد که شاگرد در چه زمینه‌ای قادر است موفقیت بیشتری کسب کند و در چه جنبه‌هایی توان پیشرفت ندارد. از این رو، معلمان و مسئولان آموزش و پرورش باید بدانند چرا ارزشیابی می‌کنند؟ به طور کلی، هدف‌های ارزشیابی را در ۶ مورد زیر خلاصه کردیم:

۱- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای شناخت توانایی و زمینه‌های علمی شاگردان و تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیت‌های بعدی آموزشی.

۲- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای شناساندن هدف‌های آموزشی در فرایند تدریس.

۳- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی.

۴- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای شناخت نارسایی‌های آموزشی شاگردان و ترمیم آنها.

۵- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای ایجاد رغبت و کسب عادت صحیح آموزشی در شاگردان.

۶- ارزشیابی به عنوان عاملی برای ارتقای شاگردان.

اهمیت و ضرورت ارزشیابی

اهمیت ارزشیابی در امر تحقق اهداف آموزشی از دید کسی پوشیده نیست به طوری که یکی از ارکان مهم در این راستا را ارزشیابی تحصیلی می‌نامند. اهمیت و ضرورت ارزشیابی را در فرایند فعالیت‌های آموزشی از دو دیدگاه می‌توان مورد توجه قرار داد.

۱- از نظر معلم:

معلم در برنامه‌ریزی تدریس و تصمیم‌گیری در جریان فعالیت‌های آموزشی، به داشتن اطلاعات زیاد و معتبر در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی شاگردان و بازده فعالیت‌های کلاسی نیازمند است. اندازه‌گیری و ارزشیابی می‌تواند چنین اطلاعاتی را در اختیار او قرار دهد. این اطلاعات را میتوان در سه مقوله تقسیم بندی کرد. الف) اشکالات و نواقص موجود در طرح آموزشی را از دیدگاه هدفها، محتوا، روشها، مواد و وسایل آموزشی و عناصر دیگر در اختیار معلم قرار دهد.

ب) میزان پیشرفت تحصیلی شاگردان و آمادگی آنان را برای آموزشهای بعدی مشخص می‌کند.

ج) کارآیی تدریس و کفایت ابزارهایی را که در اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی شاگردان به کار رفته است،

نشان می‌دهد.

۲- از نظر شاگرد:

چنانچه ارزشیابی به نحو مطلوب انجام گیرد مستقیماً در بهبود چگونگی یادگیری شاگردان تاثیر می گذارد.
زیرا:

الف) ارزشیابی برای جلب دقت و تلاش شاگردان برای یادگیری همچنین آگاهی از پیشرفت تحصیلی آنان انگیزه بسیار موثری است.

ب) شاگردان به وسیله ارزشیابی، به جنبه های مثبت و منفی خود در یادگیری پی خواهند برد و با راهنمایی معلم برای توسعه جنبه های مثبت و رفع نارسایی های آموزشی خود کوشش خواهند کرد.

ج) ارزشیابی مستمر سبب خواهد شد که مطالب آموزشی دائماً مرور شود و از یاد نرود.

د) نتایج ارزشیابی، شاگردان را به خود شناسی، که یکی از هدفهای مهم تعلیم و تربیت و عامل مهم برای تصمیم گیری های آگاهانه است، رهنمون می شود.

بدیهی است تحقق موارد فوق در صورتی امکان پذیر است که طرز تلقی معلم از ارزشیابی به عنوان وسیله تهدید یا بر چسب زدن شاگردان تغییر کرده باشد. و ارزشیابی را وسیله ای برای بهبود و یادگیری فرا گیران مورد استفاده قرار دهد. علاوه بر همه این ها ارزشیابی خود یک فعالیت آموزشی است که موجب یادگیری می شود. و شاگردان بسیاری از مفاهیم را در ضمن ارزشیابی فرا میگیرند.

انواع ارزشیابی

ü ارزشیابی تشخیصی

هدف از این ارزشیابی، قرار دادن دانش آموزان در جای مناسب برای شروع به یادگیری و کشف علل مشکلات یادگیری آنان در رسیدن به هدفهای آموزشی است. اگر این ارزشیابی در آغاز کار آموزش انجام گیرد هدفش جایگزینی دانش آموزان در موقعیتهای مناسب آموزشی و یاد گیری است. اما اگر این ارزشیابی همزمان با فعالیت آموزشی اجرا شود هدف آن یافتن علل شکست دانش آموزان در یادگیری است. آرزوبل (۱۹۶۸) در نظریه ی معروف خود یعنی «نظریه یاد گیری معنی دار کلامی» که در اصل برای توجیه و تبیین مسائل یادگیری کلامی مربوط به مطالب درسی تدوین شده، معتقد است که ساخت شناختی و تغییراتی که بر اثر یادگیری در آن به وجود می آید اساس یادگیری را تشکیل می دهند. میزان یادگیری یادگیرندگان از محتوایی که به آنان آموزش می دهیم، به عوامل گوناگونی مانند انگیزش و ساخت شناختی یادگیرنده، مهارت حرفه ای معلم، پیچیدگی مطالب درسی، محیط یادگیری و... بستگی دارد.

ü ارزشیابی تکوینی

این ارزشیابی زمانی به اجرا در می آید که فعالیت آموزشی هنوز جریان دارد، و یادگیری دانش آموزان در حال تکوین و شکل گیری است. هدف این نوع ارزشیابی کمک به بهبود امر یادگیری و رفع کاستیهای آموزشی

است و آزمونهای کوتاه تکوینی در پایان واحدهای کوچک آموزشی اجرا می شود. برای بهره گیری از نتایج کامل ارزشیابی تکوینی بیان هدفهای آموزشی به صورت دقیق و رفتاری ضرورت قطعی دارد. والتردیک اعتقاد دارد «ارزشیابی تکوینی عبارت از فرایند نظام دار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی با فرا گیران به قصد گرد آوری آن گونه از اطلاعات و داده هایی است که بتواند رای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. منظور از اصطلاح تکوینی آن است که فرایند ارزشیابی زمانی اتفاق می افتد که مواد هنوز در حال پدید آمدن هستند. (۱۹۷۷). اهمیت ارزشیابی تکوینی در این است که این فعالیت نوعی اعتبار بخشی به نظریه های موجود آموزشی است که در یک طرح آموزشی به عنوان مولفه های نظام و طراحی آموزشی پذیرفته شده اند. در این صورت هرگاه نظریه ی مربوطه ضعیف باشد، بازده نیز ضعیف خواهد بود و هرگاه نظریه ی مربوطه قوی باشد، به احتمال زیاد نتایج به دست آمده در تغییر رفتار فراگیر نیز سودمند تر و کارآتر خواهد بود.

ü ارزشیابی تراکمی (پایانی)

هدف از این ارزشیابی، تعیین مقدار یادگیری دانش آموزان در طول یک دوره ی آموزشی، یا قضاوت در مورد اثر بخشی کار معلم و برنامه ی درسی است. این نوع ارزشیابی معمولا در آخر دوره آموزشی به عمل می آید. هدف اصلی این ارزشیابی، تعیین یادگیریهای متراکم دانش آموزان در طول دوره ی آموزشی است و از نتایج آن برای اصلاح روش آموزش معلم، یا رفع اشکالات یادگیری دانش آموزان ، چندان استفاده به عمل نمی آید. ارزشیابی تراکمی از نظر والتردیک: "ارزشیابی تراکمی عبارت است از فرایند گرد آوری و ترکیب و تفسیر داده ها برای آن که بتوان دربارہ ی یک محصول جدید تصمیمی اتخاذ کرد. در ارزشیابی تراکمی توجه معطوف به تصمیم گیرنده است و از این رو مقدار و نوع اطلاعاتی مورد نظر است که او برای تصمیم گیری در مورد تعلیم و تربیت به آنها نیاز دارد.

جدول مقایسه ی ویژگی های انواع ارزشیابی آموزشی [۱۱]

تراکمی	تشخیصی	تکوینی	ورودی (آغازین)	انواع ارزشیابی ویژگی ها	ردیف
۱-نمره دادن	۱- تشخیص مشکلات	۱- آگاهی از نحوه ی	۱-آگاهی از	توانایی ها	۱
تصمیم گیری برای	یاد گیری دانش آموز	یاد گیری دانش آموز	وآمادگی های	هدف	
ارتقاءدادن امتیاز	۲- آگاهی از ضعف ها	۲-تشخیص مشکلات	قبلی		
تحصیلی	۳- آگاهی از زمینه های ضعف	روش آموزشی معلم	دانش آموز		
۲- تعیین میزان	۴- تعیین روش های مناسب رفع		۲-جبران نارسایی		
کارایی و اثر بخشی فعا	مشکلات		های احتمالی		
لیت های معلم	برای معلم		آغاز سال تحصیلی	زمان برگزاری	۲
پایان دوره ی	در طول دوره ی آموزشی	در طول دوره آموزشی	(ابتدای آموزش)		
آموزشی در صورت					
ضرورت در طول دوره					
می توان استفاده کرد					
۳- سؤالات مربوط به	سؤالات به صورت محدودومربوط	سؤالات به صورت	سؤالات مربوط به	محتوی و	۳
تمام اندوخته های	به یک موضوع درسی معین است	محدود و از بخش های	تمام اندوخته های	محدوده ی	
دانش آموز در طول		معین کتاب	دانش آموز در	سؤالات	
دوره ی آموزشی است			طول دوره ی		
			آموزشی قبلی		
آزمون های	آزمون های ملاکی -یا وابسته به	آزمون های ملاکی -یا وابسته	آزمون های	کیفیت آزمون	۴
هنجاری - وابسته به	ملاک مطلق	به ملاک مطلق	ملاکی -یا وابسته	ها(ابزار جمع	
ملاک نسبی			به ملاک مطلق	آوری اطلاعات)	
آزمون های					
ملاکی (در تصمیم					
گیری برای ارتقاء)					

آزمونهای عملکردی (مرور کوتاه)

در آزمونهای عملکردی که به آنها آزمونهای واقعی نیز گفته می شود فرآیند ها و فرآورده های یادگیری دانش آموزان و دانشجویان به طور مستقیم سنجش می شوند. چون در آزمون های کتبی نمی توان بعضی از بازده های یادگیری را سنجش نمود می توان با آزمونهای عملکردی آنها را سنجید. تعریف آزمون عملکردی: آزمونهای عملکردی با مهارت سر و کار دارند. مهارت در استفاده از فرآیند ها و شیوه های اجرایی و نیز مهارت در تولید فرآورده ها.

انواع آزمونهای عملکردی

آزمونهای عملکردی بسیار متنوع اند اما در این جا چهار نوع مهم آنها را می آوریم:

۱- آزمون کتبی عملکردی

۲- آزمون شناسایی

۳- آزمون انجام عملکرد در موقعیتهای شبیه سازی شده

۴- نمونه ی کار

۱- آزمون کتبی عملکردی: برای سنجش مهارتها با فعالیتهای واسطه ی مورد استفاده دارد.

آزمون کتبی عملکردی عمدتاً بر کار بست علم و دانش و مهارت در موقعیتهای عملی یا شبیه سازی شده با موقعیتهای عملی تأکید می شود در این گونه آزمونهای عملکردی یا بازده های پایانی مورد سنجش قرار می گیرند یا مراحل میانی عملکرد برای رسیدن به بازده ...

مثالی برای سؤالهای آزمون عملکردی یک مدار یک پل را طراحی کنید. تهیه نمودار ستونی نوشتن یک داستان کوتاه ساختن نقشه ی یک (چارت) آزمایش عملی _ نوشتن چگونگی کار با وسایلی که در موقعیتهای واقعی گران قیمت یا خطرناکند و با آزمون کتبی عملکردی می توان مهارت و دقت عمل ایشان را سنجید. مثلاً مهارت تشخیص بیماری در رابطه با بیماران قرضی با بیماران قرضی در دانشجویان پزشکی این نوع اطلاعات را بصورت کتبی از فراگیر دریافت می کنیم.

۲- آزمون شناسایی: روش برای سنجش فراگیران در تشخیص ویژگیها _ محاسن، معایب و مواد استفاده در

امور مختلف.

مثلاً شناسایی ابزار یا دستگاه های مختلف یا توصیف کار آنها _ مواجه کردن فراگیر با یک اتصالی در یک

دستگاه برق و از او خواستن برای شناسایی عیب مدار با استفاده از ابزارها و وسایل.

در آموزش صنعتی بسیار کاربرد دارند.

۳- آزمون عملکرد در موقعیتهای شبیه سازی شده: در این آزمون از فراگیر خواسته می شود تا در کی موقعیت شبیه سازی شده یا مصنوعی یا خیالی همان اعمالی را انجام دهد که در موقعیتهای واقعی ضروری هستند.

مثالی در درس علوم یا حرفه و فن کار در آزمایشگاه یا کارگاه به صورت عملکرد در شغل واقعی شبیه سازی شده است.

مثال دیگر: در بعضی مواقع برای آموزش از این آزمون استفاده می شود مثل آموزش رانندگی یا آموزش خلبانی که در محلی که مثل اتومبیل یا هواپیما شبیه سازی شده است انجام می گیرد. در این روش برای ارزشیابی از تواناییها و مهارتهای یادگیرندگان در انجام کارهای مختلف (فرایند یادگیری) و تولید بازده ها مطلوب (فراورده های یادگیر) نیز می توان سود جست.

۴- آزمون نمونه ی کار

در این آزمون از فراگیر خواسته می شود تا اعمالی انجام دهد که معرف عملکرد واقعی مورد سنجش هستند . بدین لحاظ ، این

روش نزدیکترین روش سنجش به عملکرد واقعی یاد گیرندگان در محیط های طبیعی است. البته باید شرایط انجام کار کنترل شده باشد.

حتی روش کنفرانس دادن و روش تدریس در کلاس توسط دانش آموزان و دانشجویان هم نوعی نمونه کار است.

تذکر: تحقیق یک نوع آزمون نمونه کار است.

مراحل تهیه آزمون های عملکردی

ساخت و تهیه آزمونهای عملکردی با سایر آزمونهای قبلی که طرح می کرده ایم تفاوت دارد چون این آزمونها وقت بیشتری نیاز دارد و نمره گذاری آنها مشکل است . پس در مراحل تهیه آزمونهای عملکردی به موارد زیر توجه می کنیم.

۱- بازده ی مورد نظر عملکرد را مشخص کنید

از هدفهای مشخص شده در جدول دو بعدی که قبلاً توانسته ایم تهیه کنیم آنهایی را انتخاب کنید که به آزمون عملکردی نیاز دارند.

این هدفها را بصورت کاملاً رفتاری بنویسند. ملاک آنها را نیز باید در نظر داشته باشیم.

مثال : با توجه به دقت عملکرد مثلاً با استفاده از یک دماسنج دما را تا دهم درجه اندازه گیری کند.

مثال : با توجه به رعایت ایمنی مثلاً اتومبیلی را بدون زیر پا گذاشتن هیچ یک از مقررات ایمنی رانندگی ، در دو چهار راه براند.

۲- موقعیت آزمون را وقع بینانه برگزینید.

موقعیت ها و شرایط را که قرار است عملکرد مورد نظر در آن سنجیده شود را بیازمائید و به گونه ای انتخاب کنید که همه ی جوانب امر ، از جمله ملاحظات اقتصادی ، زمانی ، انسانی ، عملی و ... را منظور کرده باشند. مثال در آزمون مهارت های کمکهای اولیه استفاده از دستگاه های گران قیمت و کمیاب برای آزمون مهارت آزمون شوندگان ممکن است بسیار خطرناک یا مستلزم صرف هزینه های بسیار زیاد است.

۳- از راهنماییها و دستورالعملهایی که روشن موقعیت آزمون را مشخص می کنند استفاده نمایند. منظور از این پیشنهاد آن است که دستورالعملهایی که باید برای آزمون فراهم شوند که در آنها عملکرد مورد نظر و شرایطی که در آن قرار است عملکرد نشان داده شود مشخص گردند. به مثال های زیر توجه کنید.

الف: مقصود از آزمون

ب: مواد و تجهیزات

پ: جریان آزمون: ۱- شرایط تجهیزات

۲- عملکرد مورد انتظار

۳- محدوده ی زمانی

ت: روش های نمره گذاری (بارم بندی)

دستور العملها باید کتبی باشند و از همه ی افراد بصورت یکسان تکلیف بخواهد.

پس باید روش استفاده از راهنمای آزمون مشخص شود و برای همه ی آزمونها بصورت یکنواخت به کار رود.

۴- ارزشها و فنون گوناگون مشاهده در نمره گذاری و ارزشیابی استفاده کنید.

چون ارزشیابی عملکردی ارزیابی عملکرد_ فرآیند و فرآورده یا ترکیبی از آنها انجام می شود.

روشهای مشاهده در ارزیابی عملکرد عبارتند از : **فهرست واریسی ، مقایسه درجه بندی ، سیاهه ی رفتار**

یا مشاهده مستقیم است پوشه کار هم از نمونه های مشاهده و نمره گذاری در آزمونهای عملکردی است.

به چند نوع سؤال طرح شده در آزمونهای عملکردی (کتبی _ شناسایی _ شبیه سازی _ نمونه کار) که در

زیر آمده است توجه کنید.

۱- دانش آموز عزیز با توجه به مشکلات موجود در محل زندگی خود خیابان _ کوچه و غیره در مدت ۱۵

دقیقه نامه ای به شهردار محترم بنویسید تا نسبت به حل مشکلات موجود اقدام لازم صورت گیرد.

در نوشتن نامه به نکات زیر توجه کنید.

الف) خلاصه نویسی

ب) اشاره به اصل مطلب

ج) توجه به نکات دستوری و نگارشی

د) ارائه به کلاس

محل آزمون	نوع آزمون	روش اجرا	زمان
کلاس	کتبی عملکردی	فردی	۱۵ دقیقه

دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به ارزشیابان :

ارزشیابی درونی و ارزشیابی بیرونی

دو نوع ارزشیابی آموزشی دیگر که با ارزشیابی تکوینی و تراکمی رابطه ی نزدیکی دارند ، ارزشیابی درونی (Internal Evaluation) و ارزشیابی بیرونی (External Evaluation) است . منظور از ارزشیابی درونی این است که ارزشیابی توسط کارکنان و دست اندرکاران تهیه و اجرای برنامه ، یعنی افراد درون برنامه انجام می شود و منظور از ارزشیابی بیرونی ، ارزشیابی است که توسط افراد یا گروه هایی خارج از برنامه صورت گیرد . ارزشیابی درونی بیشتر مناسب ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی بیرونی مناسب ارزشیابی تراکمی است .

ویژگی های یک ارزشیابی خوب

یک ارزشیابی ایده آل تنها به انتخاب و اندازه گیری بازده های مورد توجه برنامه نمی پردازد، بلکه تمام شایستگی هایی را که مطلقاً از برنامه انتظار می رود اندازه گیری می کند. اگر قصد فقط بررسی میزان موفقیت برنامه در بر آورده کردن نیازهای جامعه باشد در آن صورت باید تمام نتایجی که رسیدن به آنها با ارزش است، اندازه گیری شوند (کیامنش-علیرضا). علاوه بر ویژگی های گفته شده می توان به مستمر بودن، عملی و تجربی بودن، انعطاف پذیر بودن، مبتنی بودن بر حل مساله و ... تاکید کرد. البته ویژگی های دیگری نیز از ابعاد دیگر میتوان برشمرد.

۱- از بعد شاگرد: به نظر شاگرد یک آزمون خوب آزمونی است که منصفانه باشد یا به عبارتی براساس اهداف

آموزشی، یعنی آنچه دانش آموزان باید یاد بگیرند تنظیم شوند.

۲- از بعد اندازه گیری: از این نظر آزمون خوب باید دارای دو ویژگی روایی و پایایی باشد. البته این ویژگی ها (ویژگی از بعد دانش آموز و اندازه گیری) ویژگی های آزمون خوب هستند که آزمون در سطحی پایین تر از ارزشیابی است و تفاوت آن قبلاً ذکر شده است.

لی جی کرانباخ و همکاران او بر این باورند که ارزشیابی به مرحله ای رسیده که نیاز به تجدید نظر و اصلاح دارد، تجدید نظر و اصلاح در تمامی مولفه های ارزشیابی. با توجه به هدف ارزشیابی و اهمیت ارزشیابی و ویژگی های ارزشیابی خوب که بیان شد این سوال پیش می آید که آیا نظام های آموزشی توانسته اند زمینه ی این گونه ارزشیابی ها را فراهم کنند؟ ارزشیابی هایی که در آن ها دانش آموز جلسه ی امتحان را صحنه ی رقابت فردی نداند، پیروزی خود را در پیروزی دیگران و شکست خود را در شکست دیگران ببیند (ارزشیابی گروهی) ارزشیابی هایی که دانش آموزان از هم بیاموزند و در حین آن اعتماد به نفس بدست آورند، خود را ارزیابی کرده و نارساییهای خود را بر طرف کنند، به جنبه ی کیفی آموخته ها بنگرند نه جنبه ی کمی. اگرچه آزمون های عینی در چند دهه ی اخیر، وسیله ی مناسب برای ارزشیابی بوده و کاربردهای بسیاری داشته اما با توجه به تغییرات اجتماعی و اقتصادی گسترده در سراسر جهان و نیز ورود انسان ها به دوره تغییرات سریع، ابهامات بسیار بزرگ راههای اطلاعاتی و ارتباطی، لزوم تربیت انسان هایی دارای مهارت تفکر درباره ی مسایل، توانمند در کار کردن با داده های دائماً در حال تغییر، داشتن مهارت در انجام کار گروهی به روی پروژه ها، توانا در تحمل ابهامات و نیز تحمل صبورانه ی فشارها در شرایط تنش زا و غیره بیش از پیش مشهود است به عبارت دیگر تغییرات بنیادی در آموزش و پرورش ضرورت دارد، زیرا وظیفه ی این نهاد تربیت و آماده کردن نسل جوان برای زندگی در این قرن است. در حال حاضر آن چه در این نهاد انجام می گیرد کارایی خود را از دست داده و ضرورت تغییرات بنیادی در اهداف، فلسفه، روشهای آموزش، روشهای اندازه گیری و حتی تغییر در نقش معلم، شاگرد و سایر کارکنان در آن کاملاً مشخص است تا شرایط برای تربیت نسل جدیدی که توانایی اداره ی جهان در قرن بیست و یکم را داشته باشد فراهم آید.

بدون شک ایجاد تغییرات کلی و همه جانبه در نهاد آموزش و پرورش امری دشوار و مستلزم برنامه ریزی های گسترده است ولی شواهد نشان می دهد که گاهی تغییر در نظام ارزشیابی یک کشور و ایجاد تحول در آن می تواند دگرگونی های همه جانبه ای در سایر شئون تعلیم و تربیت ایجاد کند. از این رو به رویکردهای جدیدی در ارزشیابی می پردازیم. در این رویکردها به طور کلی به توانایی های واقعی و مستقیم دانش آموز توجه شده است و به نظر می رسد که پاسخگویی به آنها، یادگیری به مراتب عمیق تری را می طلبد. بعضی از مهمترین این رویکردها را در ادامه می آوریم ابتدا به ویژگی ارزشیابی معتبر می پردازیم.

در ادامه قبل از معرفی ارزشیابی های نوین تدریس درباره ی ویژگی های ارزشیابی معتبر از نظر دکتر دونواکرتیلستون یکی از مهمترین مدرسان ایالات متحده ی آمریکا می پردازیم تا پس از معرفی ارزشیابی نوین درباره ی اعتبار ارزشیابی هایی که معرفی خواهد شد با توجه به ملاک های ارزشیابی معتبر به قضاوت بپردازیم.

«زمانی ما دارای ارزشیابی معتبر هستیم که نشان دهد دانش آموز می تواند مفاهیم، شاخص ها، نتایج و فرایندهایی را که برای دانستن نیاز دارد در دنیای واقعی بکار بندد بنابراین ضرورت دارد برای آگاهی از این توانایی ها، چگونگی و میزان آن، سنجشی معتبر بکار رود. دکتر واکر تیلسون اندازه گیری هایی را دقیق می داند که روشی باشد برای بازیابی اطلاعات از حافظه بلند مدت همچنین سنجش باید بطور دقیق چیزی را که دانش آموزان برای یادگیری نیاز دارند منعکس کند و نشان دهنده ی واقعی درک دانش آموز و قابلیت کاربرد ادراک او باشد. علاوه بر آن «مارلو» و «پیچ» اعتقاد دارند که برای خلق ابزارهای سنجش که صرفا وسیله ای برای سنجش یادآوری مطالب و مهارتهای بازشناسی نباشد ما باید دوباره افکارمان را در مورد سنجش قالب ریزی کنیم، به طوری که باور داشته باشیم :

۱) سنجش همانند آموزش، فرایندی مستمر است فرایندی که بخشی از آموزش است نه مسئله ای جدا از آن.

۲) سنجش بطور مستقیم با آموزش ارتباط دارد و باید قبل از آموزش یا توام با آن بدان پرداخته شود.

۳) سنجش خوب دانش آموز را به انجام دادن کارهایی فراتر از چیزهایی که به سادگی به خاطر می آورد ملزم می کند (برای مثال ، بسط فرمولهای ریاضی ، خلق یک نمایشنامه ، نوشتن مقاله ، خلق یک مجسمه ، سرودن شعر ، مشارکت و همکاری در بحث یا طراحی و اجرای تجربه های آزمایشی و ...)

۴) و بالاخره توجه به پرسش های دانش آموز که حداقل تا اندازه ای می تواند فرایند سنجش را شکل دهد .

همانطور که ذکر شد وقتی ، آموزش معتبری داریم ، درواقع دارای آموزشی هستیم که نشان دهد می تواند مفاهیم ، تعمیم ها ، ویژگیها و فرایندهای مورد نیاز دانش آموزان برای دانستن و عمل کردن در دنیای واقعی را فراهم کند در این زمان است که متوجه می شویم سنجش هم باید معتبر باشد. منظور از سنجش معتبر این است که به وسیله آن بتوان میزان درک دانش آموز از مسئله و درجه توانائی او را در بکار گیری یادگیری و استفاده از حافظه بلند مدت اندازه گرفت.

ارزشیابی باید هم تکوینی و هم پایانی باشد. ارزشیابی تکوینی باید مستمر و پیشرونده باشد. جنسون (۱۹۹۵)

معتقد است دانش آموزانی که بازخورد کافی دریافت نمی کنند(حداقل در هر ۳۰ دقیقه) دارای توجه کافی نیستند(داشتن رفتارهای مخل نظم کلاس) و به سادگی علاقه شان را به درس از دست می دهند و درس را کنار

می گذارند. ارزشیابی تکوینی نشانه ای است برای معلمان تا ادراک و موفقیت دانش آموزان را در کار کردن با دانسته هایشان در شرایط جدید مورد ارزشیابی قرار دهند.

ارزشیابی تکوینی را باید هم معلم و هم دانش آموز پیگیری کنند. جنسون عقیده دارد که همه ی ما امکان دارد ناگهان دچار رکود فکری بشویم یا هوش و رشد مغزی ما به تعویق بیفتد و در نهایت ، کندی یادگیری به واسطه ی نبود بازخورد کافی تاخیر طولانی در زمانی که ما آن را یاد گرفته ایم، رخ دهد. وی همچنین طرفدار خود ارزشیابی دانش آموزان است . او در ادامه می افزاید که بیشتر متفکران تاریخ ، مانند لئونارد داوینچی به دقت وقایعی را که روزانه برای آنها اتفاق می افتاد ، ثبت می کردند که این خود، بازخورد لازم را برای آنها تهیه می کرد.

ارزشیابی تراکمی باید فهم دانش آموزان درباره ی موضوع ارایه شده را مورد ارزیابی قرار دهد و این ارزیابی نه تنها در مورد متونی که آموزش داده شده بلکه در تمام متون به نحو احسن ، به عمل آید. ارزشیابی تراکمی باید به دقت در فرایند یادگیری به کار برده شود. در کلاسی که سنجش معتبر تمرین می شود، دانش آموزان می توانند به درک درست برسند. آنها قادر خواهند بود یادگیری های خود را در شرایط متفاوت بکار گیرند. آنها به انجام کارهایی قادر خواهند بود که فراتر از موفقیت شخصی صرف است و سنجش دامنه ی گسترده ای از انتخاب ها را پوشش خواهد داد. دانش آموزان قادر خواهند بود تا مهارت های جست و جوگری گوناگونی را برای حل مسایل، خلق روشها و دسترسی به اطلاعات بکار ببرند. سنجش ها عنوان و خطوط راهنمایی را که برای موفقیت مهم هستند، منعکس خواهند کرد و باعث تعجب یادگیرنده نخواهند شد. سنجش خوب، یادگیری ورای استانداردهای محل و منطقه و ملی را نشان خواهد داد و منعکس کننده ی دانش پیچیده و سطح بالا خواهد بود. ابتدا به معرفی نوعی از ارزشیابی می پردازیم با عنوان سنجش برای یادگیری به جای سنجش یادگیری که نتیجه ی پژوهش عملی گروهی از محققان ایالات متحده آمریکا می باشد.

سنجش برای یادگیری به جای سنجش یادگیری

با توجه به تعاریفی که از سنجش به عمل آمد گفته شد که فرآیند جمع آوری اطلاعات به منظور تصمیم گیری های آموزشی «سنجش» و فرآیند قضاوت درباره ی کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نسبت به انتظارات آموزشی را «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» می گویند. از سوی دیگر سنجش و ارزشیابی جزء تفکیک ناپذیر فرآیند یادگیری _ یادهی است و معلمان به منظور افزایش وعمق بخشیدن به یادگیری های دانش آموزان ، به اطلاعاتی نیاز دارند تا نحوه ی آموزش خود را به سوی آموزش درست و معنی دار هدایت کنند. بهره گیری

از سنجش های کلاس درس برای انجام اصلاحات نیازمند تغییر نظر معلمان درباره ی مفهوم سنجش و تغییر آنان از نتایجی است که به دست می آورند.

در طی سال های ۲۰۰۳_۲۰۰۴ «سبحان لی هی، کریستین لیون، مارین تامپسون - دیلان - ویلیام» در مرکز آزمون آموزش و پرورش در ایالات متحده ی آمریکا همراه با معلمان ایالات گوناگون آمریکا در زمینه ی سنجش برای بهبود یادگیری پژوهشی انجام داده اند. در این پژوهش معلمان طی جلسات منظم، فنونی را که برای سنجش یادگیری باید بکار می بردند، آموزش دیده و یافته هایشان را ارائه داده و مفید یا مفید نبودن آن فنون را در جلسات منظم گزارش داده اند. این معلمان در این پژوهش عملی که در کلاس های درس واقعی انجام داده اند، سنجش برای یادگیری را بهتر از سنجش یادگیری می دانند و دلایل منطقی ایشان به شرح زیر است.

۱- در زمان محدود (مثلاً ۴۵ دقیقه) تنها می توان تعداد کمی از استانداردها یا مهارت های آموزشی مربوط به محتوای درس را در یک دوره ی آموزشی که به دانش آموزان آموزش داده ایم مورد سنجش قرار داد در نتیجه «آزمونی خوب است که همه ی سطوح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ضعف های خاص آنان را نشان دهد».

۲- معلمانی که به طور آگاهانه از سنجش برای حمایت از یادگیری استفاده می کنند قادر خواهند بود که از طریق تفسیر اطلاعات، تجزیه و تحلیل آنها و تصمیم گیری های آموزشی، فهم و بد فهمی های دانش آموزان را درباره ی محتوای تدریس شده آشکار کنند. پژوهش های متعددی نشان داده اند که استفاده از سنجش برای یادگیری به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر می شود. در این پژوهش که به صورت عملی در کلاس درس انجام شده راهبردهای جامعی بدست آمده که برای تمامی زمینه های یادگیری و پایه های گوناگون تحصیلی قابل استفاده می باشند. راهبردها عبارتند از:

۱- شفاف و مشخص کردن مقاصد و ملاک های یادگیری برای موفقیت

۲- طراحی موثر بحث ها، سوال ها و وظایف یادگیری در کلاس درس.

۳- آماده کردن بازخورد هایی که یادگیرندگان را به جلو سوق دهد.

۴- فعال کردن دانش آموزان به طوری که احساس کنند مالک یادگیری شان هستند.

۵- فعال کردن دانش آموزان به گونه ای که برای یکدیگر منبع آموزشی باشند.

تناسب ارزشیابی با تدریس

تغییر واقعی در کلاس درس، امکان پذیر نیست، مگر با تغییر هم زمان تدریس و ارزشیابی و تلفیق آنها باهم.

اگر آموزش ما «مسئله محور» باشد ولی از روشهای ارزشیابی و پرسش های تک جوابی استفاده کنیم تدریس ما با شکست مواجه خواهد شد. دانش آموزان ما به زودی در خواهند یافت آنچه برای ما ارزش دارد پاسخ نهایی

است. حتی ممکن است دانش آموزان بزرگ تر از مشارکت در تکالیف مورد نظر ما برای تدریس مفاهیم جدید سرباز بزنند و تنها از ما بخواهند که چگونگی به دست آوردن پاسخ را به آنها نشان دهیم. ارزشیابی باید ارزش های ما را دقیقاً متناسب با ارزش های تدریس مان نشان دهد. در موقعیتی برعکس، معلمی سنتی را تصور کنید که تدریس او «معلم محور» است. لیکن برای ارزشیابی از تکالیف «باز پاسخ» و «حل مسأله ای» استفاده می کند در واقع از دانش آموز خود می خواهد توانایی هایی را که حتی تجربه نکرده اند از خود بروز دهند. در ادامه به ارزشیابی از یادگیری های مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی می پردازیم که در واقع به قول ون دوئل در کلاس مرزی بین تدریس و ارزشیابی وجود ندارد و زمان یادگیری فرصتی برای ارزشیابی نیز هست و فراتر از پرسش و پاسخ معمولی در کلاس درس می باشد.

ارزشیابی از یادگیری های مبتنی بر تفکر

(یادگیری ساختن گرا) شیوه ای فراتر از پرسش و پاسخ در کلاس .

از آنجا که توانایی ذهنی و میزان دانش قبلی برای تطابق و ارتباط با مفاهیم و اطلاعات جدید در همه ی دانش آموزان یکسان نیست تهیه ی طرح درس منظم برای انتقال دانش با یک نوع روش تدریس چندان موثر و کارساز نخواهد بود. از این رو معلمان باید فعالیت های آموزشی را به گونه ای تنظیم و اجرا کنند که همه ی دانش آموزان نسبت به موضوع کنجکاو شوند و به تفکر بپردازند. دانش آموزان باید اطلاعات جدید (مطالب جدید درس) را پردازش کنند و به ساخت جدیدی از دانش دست یابند آنگاه برداشت های خود را به کلاس ارائه دهند و از طریق تعامل و تبادل اطلاعات با همکلاسی ها و رهنمود های معلم ، برای تقویت، توسعه، تثبیت و کاربرد آموخته های خود بکوشند.

به طوری که می دانید این گروه فرآیند یاددهی_یادگیری فعال که در آن بیشترین مسئولیت یادگیری با خود دانش آموزان است و با انتقال دانش به وسیله ی معلم خیلی تفاوت دارد. به عبارت دیگر معلمان فعالیت های آموزشی خود را براساس رویکرد یادگیری ساختن گرایی تنظیم کنند. ساختن گرایی یکی از ایده های بزرگ در آموزش و پرورش است که پذیرش آن مستلزم بازنگری روشهای تربیت معلم و تغییرات اساسی در دیدگاه عمومی به آموزش و پرورش و صرفه جویی در هزینه هاست . برونر در تعریف ساختن گرایی به منزله ی یک نظریه ی یادگیری می گوید: فرآیند فعالی که یادگیرنده بر اساس دانش فعلی و قبلی خود ایده ها و مفاهیم جدید را می سازد ساختن گرایی نام دارد. اصطلاح ساختن گرایی به این پدیده اشاره می کند که یادگیرندگان، دانش را برای خودشان می سازند. هر یادگیرنده به صورت فردی (و جمعی) معنی را می سازد، در حقیقت ساختن معنی در یادگیری مد نظر است. درحالی که در آموزش سنتی، معلم نقش انتقال دهنده ی دانش را برعهده دارد. در کلاس ساختن گرایی بیشتر وظیفه ی «راهنمایی» دارد و معلم فرصت هایی برای یادگیرندگان فراهم می کند

تا بتوانند دانش خود را در عمل و در چاقوبی خاص توسعه دهند. معلم نمی تواند همه ی یادگیرندگان را در تجارب گذشته ، دانش و پیشینه یکسان فرض کند. آموزش برای ایجاد ارتباطات صحیح بین دانش قبلی و دانش جدید یادگیرندگان طراحی می شود. معلم تسهیل کننده ی فرآیند یادگیری ساختن گرا است. یادگیرندگان در چنین محیطی فعال اند نه منفعل، آنان تشویق می شوند حل کننده ی مسئله و متفکر مستقل باشند. یادگیرندگان تشویق می شوند به کلیه پاسخ های واقعی دست یابند و فرصت برای ساختن فرضیه ، تحلیل و پیش بینی فراهم است.

در کلاس مبتنی بر ساخت گرایی از یادگیری مشارکتی برای افزایش توانایی درک و فهم و انتقال یادگیری استفاده می شود . تعامل با محیط و منابع اطلاعاتی (تعامل دانش آموز با خود، با اعضای گروه، منابع آموزشی و معلم) حضور اجتماعی ، اعتماد به نفس و نگرش دانش آموز تقویت، و در معنی سازی و شناخت جدید به او کمک می کند.

ارزشیابی در کلاس مبتنی بر نظریه ی ساختن گرایی می تواند به شرح زیر باشد :

۱- اظهارنظر خود دانش آموز درباره آموخته ها و کارهایی که انجام داده است .(خود ارزیابی)

۲- اظهار نظر گروهها درباره ی فعالیتهای ومشارکت هر یک از اعضا) چون یادگیری در این

رویکرد فعالیتی اجتماعی است و یادگیری به ارتباط صمیمانه با دیگران وابسته است .

۳- اظهار نظر معلم درباره ی فعالیت گروهها و تکالیف فردی یا گروهی دانش آموزان چون در این رویکرد

معلم فرصت و انگیزه ی لازم برای ساختن دانش را فراهم می کند.

ارزشیابی حرکت زا

یکی دیگر از ارزشیابی های نوینی که در این جا معرفی می گردد ارزشیابی حرکت زا (ارزشیابی در عمل) می

باشد. در ارزشیابی حرکت زا ارزشیاب نیاز دارد تا بجای اتکا بر بحثهای عادی علمی و دانشگاهی به بحثهای انرژی زا و محرک متوسل شود . باید ارزشیاب بجای اتکا به بحث و مجادله در میان هواداران ، به بر عهده گرفتن مسئولیتهای بیشتری در انجام عمل متوسل شود .

ترجمه ی انگلیسی اصطلاح **action research** است که **action** به معنای عمل ، اقدام و کنش است

و **research** به معنای پژوهش یا تحقیق است . با توجه به معنی لغوی این دو واژه صاحب نظران روش تحقیق **action research** را اقدام پژوهی یا پژوهش در عمل ترجمه کرده اند . اقدام پژوهی از نظر مفهوم و روش عبارت است از : « فعالیت علمی که در آن افراد در حین کار به انجام دادن فعالیت تلاش می کنند تا وضعیت نا مطلوب موجود را به وضعیت نسبتا مطلوب تغییر دهند و هدف از این کار بهسازی امور و اثربخشی آن است . در ارزشیابی حرکت زا به عکس ارزشیابی سنتی که همگان صبر می کنند تا نتایج ارزیابی مشخص شود و

بعد به قضاوت بنشینند ، همه دست اندر کاران عمل شامل سرمایه گذاران ، مدیران ، مربیان ، یادگیرندگان و مشارکت کنندگان بطور فعال در فرایند سه گانه ی تعریف ، مراقبت و سنجش دخالت دارند و همه با هم در سایه ی نتایج ارزشیابی ها داوطلبانه به سوی پیشرفت حرکت می کنند . در این روش ارزشیابی با هر یک از قدمها و مراحل برنامه همراه است و همه ی مشارکت کنندگان را همسو با اهداف برنامه به حرکت وا می دارد . در واقع ارزشیابی جزء جدائی ناپذیر برنامه های اجرائی یک سازمان می شود . ارزشیابی حرکت زا می تواند در همه جهات از طرح برنامه تا حصول نتایج مو جبات بهبود کیفیت و پیشرفت را فراهم کند . در این روش کلیه ی شرکت کنندگان به خوبی احساس می کنند که چگونه ارزشیابی آنها را در راه کسب موفقیتها ، مرحله به مرحله پیش می برد و آنها را در بهبود امور و برنامه ها و افزایش سطح قابلیت ها رهنمون می شود.

ویژگی های عمده ی ارزشیابی حرکت زا

۱- بر حصول نتایج موفقیت آمیز تأکید دارد.

۲- از ابتدائی ترین مراحل تولید برنامه و اجرا تا پایان انجام کار همراه است و در تمام مراحل، نقش

روشنگری انگیزشی و حرکت زا دارد.

۳- برای تعریف سنجش «موفقیت» هدف های خاص برنامه و ملاک ها و استانداردهای لازم را بکار می گیرید

۴- از یک الگوی (تکرار عمل - بازخورد) و (عکس العمل - عمل - بازخورد و عکس العمل) پیروی می کند

و از طریق اصلاح روش حرکت از مرحله آغاز تا رسیدن به موفقیت و در راستای تحقق اهداف مشخص به ایفای نقش می پردازد .

۵- فرآیند نو از اندیشه ورزی را با فرهنگ سازمان آموزشی یا مدرسه ای تلفیق می کند به نحوی که آن

سازمان را عملاً به صورت یک نهاد و مهد یادگیری در می آورد.

۶- نقطه های تاریک، کاستی و تضاد را، صادقانه مشخص می کند و محیط امنی برای تلاش و کوشش در

جهت روشنی، تقویت و رفع تضادها به وجود می آورد.

۷_ نقش قضاوتی خویش را فراموش کرده و با تقویت نقش حرکت زایی خویش همواره به خود می بالد.

۸_ بر استدلال عملی و حل مسأله مبتنی است.

۹_ انعطاف پذیر، تجربی و عملی است.

ضروریات ارزشیابی حرکت زا

ارزشیابی حرکت زامستلزم دو پیش نیاز است:

۲- واکنش پذیری

۱- مشارکت فعال

مشارکت فعال یعنی اینکه تمام کارگزاران آموزشی (در تمام مراحل از شروع یک برنامه یعنی تهیه و تدوین هدفها، تعیین ارزش ها، ملاک ها، استانداردها، تهیه ی محتوا، تعیین روش ها، تهیه ی برنامه های اجرایی، مراقبت از پیشرفت در طول عمل و کار و ارزیابی نتایج و غیره). باید با علاقه و حوصله شرکت داشته باشند و در سایه ی همکاری و همدلی، هدف های مورد نظر را تحقق بخشند.

واکنش پذیری یعنی تمام مشارکت کنندگان نسبت به ارزشیابی ها ، احساس و واکنش مثبت داشته باشند.

نقش حرکت زایی ارزشیابی را بپذیرند. از ارزشیابی هراس و بیم نداشته باشند بلکه به قصد پیشرفت از آن استقبال کنند . نتایج ارزشیابی را به عنوان باز خوردی مثبت تلقی و از آن در جهت رفع ضعف ها و اشکالات و تقویت نقاط مثبت به بهترین وجه استفاده کنند. واکنش مثبت نسبت به ارزشیابی و کارکردهای آن ارزشیابی را به صورت یک نظام مستمر جدایی ناپذیر از فرآیند آموزش در می آورد و هویت واقعی آن را به وی باز می گرداند.

کاربردهای ارزشیابی حرکت زا

ارزشیابی حرکت زا در محیط های مختلف آموزشی ، از سطح کلان در مرحله ی برنامه ریزی تا سطح کلاس درس در نظام های آموزشی متمرکز، در سطح مدرسه و کلاس درس در نظام های آموزشی غیر متمرکز، قابلیت کاربرد دارد به ویژه در موفقیت برنامه های آموزشی نو،... عمل پژوهی می تواند به طور کاملاً مؤثر عمل کند.

ارزشیابی کارنما

مدل ارزشیابی از طریق «کارنما» یا «پور تفولیو» سالهاست که در صحنه ی آموزش و پرورش غرب از جایگاه رفیعی برخوردار است و به مثابه الگویی هدفمند در پیشرفت تحصیلی یادگیرنده در کلاس های درس مورد استفاده قرار می گیرد و فرآیند یاددهی - یادگیری را رهبری و هدایت می کند. این مفهوم در آموزش و پرورش ایران به اندازه ی کافی شناخته شده نیست و معلمان ایرانی از بهره گیری های این راهبرد کارآمد ارزشیابی در نظام امتحانی خویش محروم هستند. در نظام های آموزش و پرورش ، که نظام ارزشیابی بر مبنای سنجش مداد کاغذی یا امتحانات کتبی و شفاهی نیست از کارنما بهره ی فراوانی گرفته می شود. «کارنما مجموعه ای از فعالیت های دانش آموز است که نشان دهنده ی تلاش ، پیشرفت و دستاوردهای او در طول یک دوره ی زمانی معین است کارنما شامل کارهای منتخب خود دانش آموز است که تفکرات او درمورد فعالیت هایش و همچنین نظریات معلم درباره ی آنها را در بر می گیرد. کارنما نشان می دهد که دانش آموز با استفاده از دانش و مهارت هایش قادر به انجام چه کاری است و عادت کاریش چقدر مؤثر هستند» کارنما راهی برای دنبال کردن پیشرفت دانش آموزان در انواع گوناگون ارزشیابی در طول سال است.

اهداف کارنما در سطح مدارس:

۱- بهبود بخشیدن عملکرد دانش آموزان

۲- افزایش مهارت های خود آزمایی و تعیین هدف

۳- ارائه ی تصویری شفاف از دانش آموز به مثابه یادگیرنده

۴- ایجاد وسیله ای برای مطلع کردن والدین، معلمین آتی و اعضای جامعه از پیشرفت دانش آموز

۵- ایجاد حس مسئولیت در دانش آموز برای یادگیری

۶- ایجاد حس تملک و افتخار ناشی از انجام دادن کاری مثبت و بزرگ در دانش آموز

۷- ایجاد اعتماد به نفس در مورد توانایی یادگیری در دانش آموز

جایگاه کارنما در کلاس و مدرسه ی فعالیت مدار چیست؟

کارنما ضمیمه ای طبیعی برای کلاس های فعالیت مدار است؛ زیرا فراهم کننده ی ابزاری برای نمایش موفقیت هایی است که دانش آموزان در طول زمان به دست آورده اند. کارنما دارای ساختاری است که دانش آموزان را تشویق می کند تا کارهایشان را در طول سال جمع آوری و کار خاصی را از میان این مجموعه انتخاب کنند و سپس در مورد آنچه که به دست آورده و آنچه که هنوز باید یاد بگیرند، بیندیشند. استفاده از فهرست های ارزشیابی و خود آزمایی در طول سال، اطلاعات دقیقی به دانش آموزان در مورد کیفیت کارشان می دهد. این دانش مبسوط به دانش آموزان امکان می دهد تا چگونگی پیشرفت فرآیند و محصول کار خود را ببینند. دانش آموزان با انتخاب و اندیشیدن راجع به کارشان و تعیین اهداف مربوط به فراگیری آن، وارد مراحل خود آزمایی و خود سامان دهی چرخه ی یادگیری می شوند. نمونه ی کارهای انجام شده در طول زمان در یک پوشه جمع آوری می شوند و دانش آموزان می توانند به نقاط ضعف و قوت خود بر مبنای الگوهایی که در فهرست های ارزشیابی به تفکیک فعالیت گنجانده شده است پی ببرند. خودآزمایی های فکورهانه ی مکتوب به دانش آموزان کمک می کند تا به طور خاص و آشکار الگوهای تغییر در کارشان را ملاحظه کنند. در اواخر سال، دانش آموزان انتخاب نهایی از پوشه ی کاریشان را برای تهیه ی کارنما انجام می دهند و خود آزمایی نهایی متفکرانه را تهیه می کنند. در این هنگام دانش آموزان اهداف یادگیری برای سال بعد را نیز تهیه می کنند.

کارنما دانش آموزان را تشویق می کند تا از مرحله ی ارزیابی مقطعی فراتر بروند و از دیدگاهی منتقدانه به

خودشان بنگرند و به سوالاتی نظیر «چگونه دارم کار میکنم؟» و «بعد چکار خواهم کرد؟» پاسخ دهند. گام

منطقی بعدی برای معلم مرور کردن این کارنما هاست تا آنها را تایید کند و یا در صورت لزوم ارزشیابی دانش آموزان را مورد سؤال قرار دهد. معلم حاصل تفکرات دانش آموزان را می خواهد و راجع به ارزیابی دانش آموزان از یادگیریشان نظر می دهد. گاهی اوقات نظریات بصورت یادداشت های ساده ای است که در حاشیه ی تفکرات

مکتوب نوشته می شوند. گاهی اوقات معلمین یک یا دو پاراگراف در بخش نتیجه گیری تفکرات می نویسند. این اعمال نظر به هر شکلی که باشد، بخش مهمی از کارنما را تشکیل می دهد؛ زیرا بازخوردی برای دانش آموزان است. بازخورد معلم این امکان را برای دانش آموزان فراهم می آورد تا بدانند تفکراتشان راجع به یادگیری، صحیح و خردمندانه بوده است یا نه، و همچنین آنها را در زمینه هایی که نیاز به اصلاح داشته باشند آموزش می دهد؟

علاوه بر این اگر کارنما قرار است که بخشی از برنامه ی یادگیری فعالیت مدار در سطح مناطق و مدارس شود، آنگاه نظریات معلم، معلم سال بعد را از نقاط ضعف و قوت دانش آموزان مطلع می کند. از این رو، تفکرات مکتوب دانش آموزان و معلمان، همگام با رفتن دانش آموزان از کلاسی به کلاس دیگر و از مدرسه ای به مدرسه ی دیگر، سلسه وار حفظ می شود.

با تمام ویژگیهایی که برای کارنما ذکر شد می توان گفت کارنما (ارزشیابی هائی که در چارچوب کارنما انجام می شود بیشتر توصیفی است) ولی در نظام آموزشی کشور ما به ارزشیابی های کمی توجه زیادی شده است با توجه به این که رویکرد ارزشیابی از طریق کارنما رویکردی تسلط یاب است و در صورت موفقیت در اجرای ارزشیابی تسلط یاب به افزایش قابل ملاحظه ای در سطح عملکرد یادگیرنده نسبت به رویکرد ارزشیابی کمی از نوع ارزشیابی هنجاری ایجاد خواهد شد.

قضاوت در مورد معتبر بودن ارزشیابی از طریق کارنما

با توجه به اینکه کارنما یکی از مهم ترین ابزار ارزشیابی مستمر در کشورهای غربی از مدت زمان زیادی است که اجرا شده است و آن ها از این نوع ارزشیابی نتایج موفقیت آمیزی را کسب کرده اند و با توجه به ملاکهای ارزشیابی معتبر می توان نتیجه گرفت که ارزشیابی از طریق «کارنما» از درجه اعتبار بالائی برخوردار است، ویژگیهای ارزشیابی معتبر در این ارزشیابی کاملا مشهود است. ولی نکته قابل توجه در این ارزشیابی موفقیت در اجرای آن است که معلم و دانش آموز (مخصوصا دانش آموز) در این ارزشیابی باید به طور مستمر و فعالانه در پیشبرد اهداف تلاش کنند تا بتوانند به اهداف تعیین شده دست یابند.

نتیجه گیری:

در این مقاله بطور اجمال بیان شد که ارزشیابی های نوین و معتبر ارزشیابی هائی هستند که عملکرد یادگیرندگان را می سنجد و در دانش آموز اعتماد به نفس را بوجود می آورند در ارزشیابی های نوین به تواناییهای واقعی و مستقیم دانش آموز توجه شده است و تاکید بر حافظه بلند مدت فرد دارد. و اینکه آگاهی از این راهبردها و فنون یک موضوع است و چگونگی استفاده از آن ها در کلاس موضوعی دیگر. با این وجود نظام

آموزشی ما چندان توجهی به این نوع ارزشیابی ها نداشته است و حتی در بهترین مدارس ما نیز آنگونه که انتظار می رود مشهود نیست به همین منظور :

- ۱- باید نگرش های سنتی ارزشیابی در معلم، مدیر و سایر دست اندر کاران آموزش دگرگون شود.
- ۲- آزمونها باید از اعتبار بیرونی و درونی برخوردار بوده و در سطح بالائی عملکرد دانش آموزان را بسنجد.
- ۳- ارزشیابی ها باید جنبه ی توصیفی داشته باشند تا جنبه ی کمی .
- ۴- به ارزشیابی به عنوان جزء جدائی نا پذیر فرایند آموزش توجه شود.
- ۵- معلمان باید با شیوه های نوین ارزشیابی آشنا شده و آن را به کار گیرند.

پیشنهادها

برای همگامی بیشتر معلمان ، مدیران و سایر دست اندر کاران آموزش با آخرین تغییر و تحولات در حوزه ی آموزش و ارزشیابی و با توجه به یافته های پژوهش های انجام گرفته باید :

- ۱- مسئولان و دست اندر کاران به گونه ای برنامه ریزی کنند که به مطالعات معلمان جهت داده شود تا به طور دقیق در امر تدریس به وسیله ی ابزار و رسانه های آموزشی بتوانند به اهداف آموزشی نائل آیند.
- ۲- دوره های آموزشی کارآمد و هدفدار برای آشنائی معلمان با شیوه های آموزش و ارزشیابی برگزار گردد و منظور از کارآمد یعنی دوره هائی که بار علمی مناسب و جنبه ی کاربردی داشته باشد منظور از هدف دار بودن این است که بعد از اتمام دوره معلمان به حال خود رها نشوند بلکه مثل یک دوره ی پژوهشی از آنها خواسته شود تا این روشها را در کلاسهایشان اجرا و از نتایج کار خود گزارش کنند . میزان مفید بودن راه کارهای آموزش داده شده در دوره را بسنجد در این میان هر معلم با توجه به میزان موفقیتش تشویق شود تا انگیزه ی بیشتری برای ادامه ی کار داشته باشد .

۳- در طول یک دوره ی یک ساله یا چند ماهه جلساتی برگزار شود . و از معلمان خواسته شود، متد های بکار گرفته شده در آموزش و ارزشیابی که تاثیر زیادی در یادگیری و موفقیت دانش آموزان داشته و حتی دست سازه ها و ابزار کمک آموزشی که در این راستا تهیه دیده اند را به سایر معلمان معرفی کنند .

- ۴- به فعالیتهای گروههای آموزشی در مناطق و استانها جهت دهی شود بطوری که اولاً افرادی در این گروهها باشند که آشنا به روشهای نوین تدریس ، ارزشیابی _ مدیریت و ... باشند . ثانیاً به جای باز دید هائی که از مدارس و معمولاً از وضعیت بهداشتی ، نحوه تصحیح اوراق و سوالات و آزمونهای تراکمی دارند از توانائیهای دانش آموزان در کارهای عملی ، بینش های دانش آموزان نسبت به مسائل مختلف به عبارتی در هر درس با توجه به محتوی و هدفهائی که از یک درس انتظار می رود(مثلاً در درس علوم از توانائی دانش آموز در انجام یک آزمایش ، در درس حرفه از توانائی او در طراحی و ساخت یک ماکت و در درس ریاضی از توانائی او در حل

مسئله و ...) آزمون به عمل آورند _ و تجربه های معلمان موفق را بین سایر معلمان گسترش دهند . و توانائی های دانش آموزان یکی از ملاکهای سنجش معلمان و مدیران قرار گیرد .

فهرست منابع و مآخذ:

- آقازاده ، محرم ، (۱۳۸۱) ، «کارنما ابزار ارزشیابی مستمر» ، ماهنامه آموزش ابتدائی ، سال ششم ، شماره شش
- بالغی زاده ، ساسان ، (۱۳۸۲) ، « کارنما و نقش آن در یادگیری فعالیت مدار» ، ماهنامه تکنولوژی آموزشی ، دوره هجدهم ، شماره ۱۳۴ .
- چمن آرا ، سپیده ، آذرماه (۱۳۸۵) ، « چه چیزهائی را ارزشیابی کنیم » ، رشد راهنمائی تحصیلی ، دوره دوازده ، شماره ۵۳ .
- رئیس دانا ، فرخ لقاء ، آذرماه (۱۳۸۱) ، « ارزشیابی در عمل » ، ماهنامه تکنولوژی آموزشی ، دوره هفدهم شماره ۱۴۳ .
- سیف ، علی اکبر ، (۱۳۸۱) ، روشهای اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی (ویرایش دوم) ، نشر دوران .
- شریفان ، احمد ، اسفند (۱۳۸۲) ، « ارزشیابی یادگیری از طریق شیوه های جدید سنجش» ، ماهنامه تکنولوژی آموزشی ، دوره هجدهم ، شماره ۱۴۶ .
- شریفان ، احمد ، آذرماه (۱۳۸۵) ، « سنجش کلاس درس دقیق به دقیقه ، روز به روز » ، ماهنامه تکنولوژی آموزشی ، دوره ۲۲ ، شماره ۱۸۰ .
- شعبانی ، حسن ، (۱۳۸۰) ، مهارتهای آموزش و پرورش ، تهران ، انتشارات سمت .
- لفرانسوای ، گای ، آر ، (۱۹۹۱) ، روانشناسی برای آموزش ترجمه فرجامی ، (۱۳۸۰) ، مشهد ، انتشارات آستان قدس رضوی .
- یادگارزاده ، غلامرضا ، آبانماه (۱۳۸۴) ، « یادگیری ساختن گرا » ، ماهنامه تکنولوژی آموزشی ، دوره ۲۱ ، شماره ۶۹ .