

تحلیلی بر شیوه های ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی نظام آموزشی

نرگس ابوطالبی^۱، فاطمه صغری مومنیان^۲، خدیجه نوروزی^۳

^۱ دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری-کارشناسی ارشد، روان شناسی تربیتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان ساری.

^۲ دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری-کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی، کارشناس امور فرهنگی، دانشگاه فرهنگیان ساری.

^۳ کارشناس، حرفه و فن، مرکز تربیت معلم، قائمشهر، ایران و دبیر آموزش و پرورش شهرستان نکا.

چکیده

امروزه ارزشیابی در حال خروج از ملاک های کمی اندازه گیری پیشرفت و ورود به ملاک های کیفی اندازه گیری است. به هر روی، هر آن چه علم آموزش و پرورش غنی تر می شود لزوم توجه به ماهیت یادگیری دانش آموزان و نحوه تجلی یادگیری های آنان در عمل بیشتر می شود. یکی از راههای کاهش مشکلات موجود در نظام ارزشیابی فعلی، جایگزین نمودن ارزشیابی توصیفی به جای ارزشیابی سنتی است. طرح ارزشیابی توصیفی الگویی است که با استفاده از ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی، و دادن بازخورد توصیفی، در صدد است با هدایت روند یاددهی-یادگیری از توجه به محفوظات و انباشت ذهنی دانش آموزان، به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه آنها توجه کند و با به کارگیری ابزارهای متنوعی مثل پوشه کار، چک لیست، ثبت روایی مشاهده، آزمون های عملکردی...، توصیفی از وضعیت یادگیری آنها ارائه دهد و موجب اصلاح و بهبود و توسعه مهارت‌ها، دانش ها و نگرش های دانش آموزان شود و در نهایت به پیشرفت تحصیلی آنان منجر گردد. الگوی ارزشیابی کیفی-توصیفی به عنوان نسخه کامل تر ارزشیابی مستمر، درصدد آن است تا شیوه متفاوت خود را در بدنه آموزشی مستقر نماید. این رویکرد جدید در ارزشیابی تحصیلی در کشور ما با تقاضای اجتماعی زیادی روبرو گشته است.

واژه‌های کلیدی: تحلیل، شیوه، ارزشیابی توصیفی، مدارس ابتدایی، نظام آموزشی.

مقدمه

نظام آموزشی برای تعیین میزان موفقیت برنامه ها و یا تحقق اهداف آموزشی نیازمند بکارگیری ارزشیابی آموزشی و تحصیلی می باشد. ارزشیابی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی نظام های آموزش و پرورش جهان می باشد. برطبق نظریه های جدید آموزشی، معلم نه تنها در پایان دوره آموزشی، بلکه در سراسر جریان آموزش باید میزان یادگیری دانش آموزان خود را ارزشیابی کند. اندازه گیری بازده های یادگیری دانش آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آنان به نمره دادن و صدور گواهینامه خلاصه نمی شود. هدف اصلی آن کمک به معلم در بهبود شیوه های آموزشی خود و تشخیص و رفع نواقص یادگیری دانش آموزان است (سیف، ۱۳۷۳).

ارزشیابی در گذشته و حال بر محتوا و حفظ کردن معطوف بوده است و پیشرفت دانش آموز با استفاده از راهبردهای سنتی چون آزمون های مداد-کاغذی سنجیده شده و می شود. با توجه به رویکردهای جدید در محتوای برنامه های درسی و ضرورت سمت گیری به سوی تفکر خلاق، مهارت های حل مسأله، نظارت بر یادگیری خود و کنترل آن و... ارزشیابی نیازمند به کار گیری راهبردهای غیر سنتی است (حوری زاد، ۱۳۸۵).

تعاریف اصطلاحات

- ارزشیابی:

«ارزشیابی^۱ به یک فرآیند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف های مورد نظر تحقیق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند، به چه میزانی» (سیف، به نقل از گی، ۱۹۹۱).

۱) ارزشیابی توصیفی:

ارزشیابی توصیفی^۲، در لغت به معنی وصف کردن، چیزی را ارزیابی کردن، سنجش و بررسی کردن چیزی که قابل وصف کردن و ستودن باشد، آمده است (معین، ۱۳۷۱). ارزشیابی توصیفی، نوعی ارزشیابی تکوینی است و بیشتر به منظور بهبود شایستگی تحصیلی به شکل مستمر انجام می گیرد (محقق معین، ۱۳۸۳). در این نوع ارزشیابی به جای تعیین نمره برای معیار سنجش، به صورت توصیفی قضاوت می شود. مانند (عالی - خوب - متوسط - ضعیف). شرح و بحث جریان پیشرفت تحصیلی و تربیتی و عملکرد دانش آموزان، به منظور اصلاح روند یادهی و یادگیری که در کلاس انجام می پذیرد، از مقیاس کمی به مقیاس کیفی تغییر خواهد کرد (رستگار، ۱۳۸۲).

۲) ارزشیابی سنتی:

ویژگی اصلی ارزشیابی های سنتی^۳ این است که منحصرأ به سنجش دانش آموز متوسل می شوند و به آزمون شونده (دانش آموز) فرصت ارزشیابی خود و دریافت بازخوردهای موثر از معلم داده نمی شود. (ولف و همکاران، ۱۹۹۱) معتقدند در چنین آزمونی، تعداد پاسخ های صحیح، نمره دانش آموز را تعیین می کند و نه کیفیت عملکرد او (به نقل از رستگار، ۱۳۸۳). در نگاه سنتی، ارزشیابی بر اساس نمراتی می باشد که پیشرفتهای دانش آموز را نشان می دهند و هدف آن صرفا دادن نمره است (اوول، ترجمه ی گنجی، ۱۳۶۹). در ارزشیابی سنتی، آزمونها و امتحانها معمول ترین ابزار سنجش است. ابزارهایی که فقط به رفتار و نتیجه یادگیری توجه می کند و به فرایند و جریان یادگیری در ذهن هیچ عنایتی ندارد.

1-Evaluation

2-Descriptive Evaluation

3-Traditional evaluation

انگیزش پیشرفت تحصیلی:

مک کلند^۱ و همکارانش نخستین کسانی هستند که بررسی های خود را درباره ی ماهیت و اندازه-گیری انگیزش پیشرفت تحصیلی آغاز کردند. به طور کلی مک کلند انگیزش پیشرفت را بر حسب دو مفهوم رقابت و معیار برتری جوئی تعریف می کند. به نظر او افرادی که از انگیزش پیشرفت بالائی برخوردارند، خواهان آن هستند که تلاش و کوشش خود را برای دستیابی با اهداف بالا و عالی و نیز به ترازهایی از برتری جوئی که خود وضع کرده اند بکار گیرند (نقل از فرانکن^۲، ۱۹۸۰).

اندازه گیری انگیزش پیشرفت در یک مقیاس وسیع و گروههای مختلفی از افراد می تواند در رفع مشکلات مختلف، به متخصصان و مسئولان کمک کند. سازگاری، اعتماد به نفس، عزت نفس، کمروئی و ترس و بسیاری از عوامل دیگر زمینه ساز این فرایند دائمی هستند. ناکامی و وجود نداشتن انگیزه پیشرفت می تواند در درازمدت زمینه را برای مشکلات رفتاری، روانی، اختلالات، سازگاری و... فراهم نماید.

نتایج تراکمی همین فرایند است که به شادکامی، موفقیت یا شکست در کار و زندگی و حیطة های دیگر می انجامد (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱).

عزت نفس:

عزت نفس^۳ از اختلاف میان تصویر فرد از خود یا خود پنداره و خود ایده آل (آرزوهای فرد یا آنچه می خواهد به آن برسد) ناشی می شود (پپ و همکاران، ۱۹۸۸). کوپر اسمیت (۱۹۶۷) بیان می کند که در بررسیهای خود دریافته است که عزت نفس قابل تعریف و اثبات شدنی است. او عزت نفس را به عنوان باز خورد های ارزیابی کننده که فرد نسبت به خود تعریف نمود که حوزه ای از باورهای فرد را پیرامون توانمندیها، ارزشمندی تایید، عدم تایید و موثر بودن را در بر می گیرد.

خلاقیت:

درباره مفهوم خلاقیت^۴، تعاریف متعدد و گاه متضادی ارائه شده است ولی در مورد تعریف زیر یک اتفاق نظر کلی مشاهده شده است: خلاقیت، توانائی فرد برای تولید ایده ها، نظریه ها، بینشها یا اشیا جدید و بدیع و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه هاست، که توسط متخصصان اصیل و از نظر علمی، زیبایی شناسی، تکنولوژی و اجتماعی با ارزش تلقی گردد (ورنون به نقل از شهرآرای، ۱۳۷۴). مهارت و توانائی برای ابداع چیزهای تازه و بدیع را خلاقیت گویند. خلاقیت به عنوان فرایند سه گانه یا سومین فرایند، ترکیب موزونی از فرایندهای اولیه و ثانویه است که در آن، موضوعات متعلق به نهاد، از طرف "خود" مورد بررسی قرار می گیرد. در مطالعه ی خلاقیت رویکردهای متفاوتی وجود دارد. یکی از این رویکردها، رابطه ی بین خلاقیت و هوش است که به عنوان مرکز اصلی روانشناسی، شناخته می شود. (گیلفورد^۵، ۱۹۵۴).

تاریخچه ی ارزشیابی توصیفی

هنگامی که مدارس پایه بندی شدند و به جای مدارس یک کلاسه با مجموعه ای از دانش آموزان کلاس هایی تاسیس شد و گروه های همگن در آن قرار گرفتند، موضوع نحوه ی ارتقای آن ها به کلاس های بالاتر مطرح شد. این واقعه حدوداً در میان قرن نوزدهم رخ داد. در آن هنگام میزان ها و استانداردهای مشروط و غیر قابل انعطاف وجود داشت که بر همان اساس دانش آموز ارتقا پیدا می کرد. اندک اندک موضوع تکرار پایه با هدف ارائه ی فرصت اضافی به دانش آموز ضعیف برای افزایش دانش خود و یا کسب ارتقا طرح شد و موضوع جالب توجه پژوهشگران شد. سرانجام در سال های دهه ی ۱۹۳۰ با توجه به تغییر نگرش نسبت به ماهیت آموزش و تحصیل و روان شناسی دانش آموز، ایده ی ارتقای خود به خودی طرح شد. که در آن کودکان جمعاً به همراه همسالان خود به کلاس بالاتر ارتقا یافتند. در سال های دهه ی ۱۹۹۰ کلینتون رئیس جمهور وقت

1-Mc Callend

2-Franken

3-Self steem

4-Creativeness

5-Gilford

امریکا نیز الگوی ارتقا خود به خودی را به چالش کشاند. این کار موجب طرح مباحث جدیدی در محافل علمی تربیتی این کشور شد (استاینر^۱، ۱۹۸۹).

سابقه ی این طرح در برخی از کشورها حداقل به سال ۱۹۳۰ بر می گردد که تحت عنوان الگوی ارتقا خود به خود مطرح شد. در کشور ما هم در دهه ی سی هجری شمسی برای مدت سه سال در سه پایه اول، دوم و سوم ابتدایی اجرا شد. این طرح زمان نخست وزیری دکتر اقبال و وزارت دکتر محمود مهران، تحت تاثیر پیشنهاد امریکا برای ایجاد اصلاحات در کشور های اقماری خود در کشور مطرح شد. ارتقاء خود به خود در آن سال ها مورد استقبال برخی کشور ها از جمله امریکا بود. طرح فوق بدون مطالعه و ایجاد بستر های مناسب و تنها از طریق یک بخشنامه ابلاغ و اجرا شد. روشن است که چنین شیوه اشاعه برای طرح های نوآورانه ای مثل ارتقاء خود به خود که الزامات ویژه ای را می طلبد، نه تنها موفقیت آمیز نیست بلکه به ایجاد بدبینی نوآوری و هم چنین عوارض نامطلوب دیگر منجر می شود. به همین سبب با تغییر دولت یعنی برکناری دکتر اقبال، طرح فوق در شورای عالی آموزش و پرورش (شورای عالی فرهنگ) لغو و شرایط به وضع سابق برگشت داده شد (شهبازی، ۱۳۸۲).

فرایند سنجش و ارزشیابی مطابق عرف در کشور ما فقط ارزیابی مجموعه ای و نهایی است که در پایان دوره ی آموزش به منظور تشخیص میزان پیشرفت تحصیلی انجام نمره گذاری صورت می گیرد. در این روش تمام تلاش معلم، دانش آموز و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون های نهایی و نمره ی آن هاست و ماحصل همه ی زحمات در یک عدد یک یا دو رقمی خلاصه می شود. بر همین اساس به منظور جلوگیری از آثار سو و تبعات یاد شده نظام ارزشیابی موجود، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی با شعار «ارزشیابی در خدمت تعلیم و تربیت» و با نگاه به آخرین رویکرد های جدید در نظام ارزشیابی دنیا در سال ۱۳۸۱ طرح ارزشیابی توصیفی را مدون و به شورای عالی آموزش و پرورش پیشنهاد داد که در تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ به تصویب رسید تا در سه پایه ی اول، دوم و سوم ابتدایی هر دانش آموز بعد از یک سال حضور در یک پایه تحصیلی به پایه ی بالاتر ارتقا یابد (بنی اسدی، ۱۳۸۴).

اهمیت ارزشیابی توصیفی در توجه به تفکر انتقادی

«توین بی^۲» معتقد است اگر جامعه نتواند از موهبت خلاقیت حداکثر استفاده را بنماید و بدتر از این اگر توانایی را سرکوب کند انسان دیگر از حق ذاتی خود یعنی اشرف مخلوقات بودن محروم می گردد. زیرا در آن صورت کم ثمرترین مخلوقات است. محیط آموزش، مدیر و معلم روابط عاطفی موجود در مدارس و شرایط فیزیکی مدارس مناسب برای فعالیت و بروز خلاقیت و یا رکود و سستی در کودکان فراهم می سازد.

آما بیل (۱۹۸۳) معتقد است که اگر معلم بخواهد همواره بر اساس چارچوب و دستورالعمل معینی عمل نماید نمی تواند از طرح ها و ایده های مختلف و جدید که منجر به خلاقیت دانش آموزان می گردد استفاده نماید. وی همچنین ارزشیابی به شیوه سنتی را عامل فشارآوری می داند که خلاقیت را از دانش آموز سلب می کند (احمدی، ۱۳۸۳).

علل رویگردانی از رویکرد ارزشیابی سنتی

تجربه هشتاد ساله ی نظام ارزشیابی، ضعف های آن را آشکار نموده است.

۱- مغالطه جزء و کل

در ادبیات رایج تربیتی و در بین مردم تصور شده است که ارزشیابی یعنی امتحان. در حالی که این تصور نابجا و غلط است و مغالطه ای است که در آن کل (ارزشیابی) برابر جزء (ابزار یعنی امتحان) گرفته شده است این نکته از بررسی آیین نامه ها به خوبی به دست می آید.

ارزشیابی تحصیلی، حداقل شامل دو فعالیت مهم است که عبارتند از: جمع آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی و تربیتی فرد و دیگر داوری و قضاوت درباره فرایند پیشرفت فرد و نتایج آن. در فعالیت اول عمل اندازه گیری و جمع آوری اطلاعات صورت

1-Steiner

2-Towin.B

می پذیرد که ابزارها و وسایل متنوع و شیوه های گوناگونی دارد که یکی از این وسایل، امتحان کتبی (مداد- کاغذی) است. این تلقی در نظام آموزشی ما به صورت جدی نهادینه شده است و بستر مساعدی را فراهم کرده است تا امتحان محوری ترین نقش را در زندگی تحصیلی دانش آموزان، داشته باشد. این مغالطه در عمل موجب شده که شیوه ها و ابزارهای دیگر، که ارزش تربیتی فراوانی نیز دارند، نادیده گرفته شود. در واقع به انقباض مفهومی ارزشیابی منجر شده است که ارزشیابی را به حصار تنگ آزمون(امتحان) کشانده است. و این موضوع آثار و عواقب ناگواری برای نظام آموزشی به همراه داشته است(حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

۲- عوارض امتحان محوری

امتحان هر چه حساس تر و سرنوشت سازتر باشد، حساسیت کودکان را بر می انگیزد و اگر چه اهرم محرکی برای مطالعه و درس خواندن است. اما در بسیاری از موارد آثار نامطلوبی را بر شخصیت دانش آموزان بر جای می نهد. تکرار امتحان و کاربردهای نا به جای آن این تاثیرها را افزایش می دهد. حساسیت نسبت به امتحانات سرنوشت ساز طبق قاعده تعمیم، به امتحانات معمول و عادی کلاس هم گسترش داده می شود و در غایت وضعیت به گونه ای می شود که امتحان معمولی هم در مدرسه برای فرد، مشکل می نماید(هرگریوز^۱، ۲۰۰۰).

۳- ایجاد اضطراب امتحان

یکی از نتایج ملموس و آشکار امتحانات حساس و مهم، اضطراب است که اکثر دانش آموزان به شکلی آن را تجربه کرده اند. اضطراب در صورتی که در حد و اندازه طبیعی باشد یک عامل انگیزشی محسوب می شود و برای هر فعالیت حساس و دقیقی شرط لازم است؛ اما به هر میزان که اضطراب افزایش یابد روند بهبود یادگیری کاهش می یابد و اندک اندک خود اضطراب به یک معضل و مانع در مسیر یادگیری تبدیل می شود(هرگریوز، ۲۰۰۰).

۴- ایجاد رقابت نامطلوب

در ارزشیابی های هنجار مدار و ملاک مدار، فرد را با هنجارها و متوسط جامعه و کلاس مقایسه می کند و یا این که فاصله وی را با ملاکی مشخص و از قبل تعیین شده، مشخص می نماید. در هر دو شکل و بیان عمومی نتایج این ارزشیابی ها می تواند رقابت انگیز باشد هر چه مقیاس های به کار رفته دقیق باشد رقابت بین بچه ها تشدید می شود و آن ها را وارد مسابقه ای اضطراب آور می نماید. این پدیده در بسیاری از مدارس ما شایع است.

۵- امتحان ابزار تهدید و ارباب دانش آموز

یکی از عوارض نامطلوب امتحان، تبدیل شدن آن به ابزار تهدید و ارباب دانش آموز است. با امتحان، کودک ترسانده می شود. با امتحان کودک به مطالعه و یادگیری وادار می شود. این شیوه بر این نظراستوار است که امتحان، انگیزه یادگیری را افزایش می دهد. اگر چه این نظر می تواند تا حدی درست باشد، اما افراط در آن هم خطرناک است. به گفته ی اسکینر، دانشمند معروف آمریکایی «در نظامی که اساساً دانش آموز به دلیل اجتناب از عواقب درس نخواندن مطالعه می کند، نه انسانی است و نه مولد. این تنها برای وقت گذرانی و دشمنی با علم و هنر است».

۶- تقلب

یکی از عوارض امتحان های حساس و سرنوشت ساز، پدیده غیراخلاقی تقلب است. در نظامی که نمره و امتحان و گذراندن درس برای ارتقاء پایه، نه فهمیدن و به کار بستن آن، حرف اول را می زند، تلاش برای کسب نمره حتی از مرزهای هنجاری فراتر رفته و به شکل غیر اخلاقی تقلب و با شکل های پیچیده آن ظاهر می شود. این پدیده رابطه معلم و دانش آموز را در جلسات امتحان به رابطه ی مجرم و پلیس، تبدیل کرده است.

¹- Hargreaves

از یک سو نظام ما بر نمره و امتحان و شکست، بیش تر از موفقیت تأکید دارد از سوی دیگر آدمی طبیعتاً از شکست بیزار است که روان شناسان از آن به عنوان «انگیزه پرهیز از شکست» نام می برند، لذا پدیده تقلب شایع و رایج می شود (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

۷- امتحان و خلاقیت

امتحانات به شکل رایج نه تنها زمینه ساز خلاقیت دانش آموزان نیست، بلکه نابود کننده آن است. طبق نظر برخی صاحب نظران یکی از راه های کاهش ذوق خلاقیت کودکان، توجه بیش از حد به ارزشیابی است. صرفاً در انتظار ارزیابی بودن، خلاقیت کودک را تضعیف می نماید. دلالت پنهان و ضمنی امتحان و شیوه سوالات رایج که در آن سؤالی پرسیده می شود و از دانش آموز انتظار پاسخی خاص می رود، این است که قوه خلاقیت و تفکر و نوآوری را در کودک، سرکوب می نماید. همچنین توجه به پاسخ های از پیش تعیین شده و قالبی، روح جست و جوگری و پرسش گری را در کودک سد می نماید؛ زیرا پاسخ های دقیق و مشخص به گونه ای که کودک را به سرعت راضی می نماید، کودک را در جای خود میخکوب می نماید واز ادامه روند پویای اندیشیدن، باز می دارد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

۸- ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و مدرسه

امتحان از نوع رایج آن تنها قادر است بخش کوچکی از اهداف را که همان اهداف رفتاری است، اندازه گیری نماید و در مورد اهداف بعدی دچار مشکل می شود. به دلیل همین عدم توانایی امتحان در سنجش اهداف عالی، دامنه فعالیت های تربیتی دچار یک کاهش گرایشی^۱ شده است. منظور این است که اهداف عالی نادیده گرفته شده است یا به زعم گروهی، آن اهداف به اهداف رفتاری فرو کاسته می شود، یا به زبان رفتاری بیان شده اند. روشن شده است که نمی توان مفاهیم عالی را در مفاهیم محدود گنجانند و آن ها را حذف کرد و یا نادیده گرفت این کاهش گرایشی نظام ما را به سمت و سویی سوق داده است که محصولاتش فاقد مهارت های اساسی زندگی و توانایی یادگیری در عصر انفجار دانش هستند، کسانی که حتی شعر حافظ و آیات قرآن و اصول دین را برای نمره و مدرک می خوانند و فرا می گیرند. به عبارت دیگر، نظام ارزشیابی موجود به نوعی گسست، بین اهداف اساسی و فرایند جاری تعلیم و تربیت ایجاد کرده است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

۹- فشار نهادی برای کسب نمره

در نظام ارزشیابی موجود که مقیاس فاصله ای (۰-۲۰) بسیار رایج است، پدیده ای شکل گرفته است که می توان فشار نهادی برای کسب نمره^۲ نامید. به سخن دیگر، بر اساس رویکرد کاهش گرایشی نظام ارزشیابی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی را در موفقیت در پاسخ به تعدادی سوال امتحان خلاصه می نمایند و آن را براساس مقیاس فاصله ای صفر تا بیست، اعلام می نماید. پیشرفت خلاصه و کاسته شده است، نمره، نماد پیشرفت است. به همین علت کسب نمره، بسیار حساس و سرنوشت ساز است. به گونه ای که به صورت یک فشار نهادینه درآمده است. به هر حال همه به گونه ای سرگرم و دل مشغول نمره هستند. این فشار برای کسب نمره، آثار نامطلوبی بر فرآیند آموزش و یادگیری در مدرسه و کلاس درس دارد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

۱۰- نتیجه مداری

آن چه در این جا مورد انتقاد است، توجه افراطی به نتایج و بازده عینی فعالیت های یادگیری است، نه به فرایند انجام و پیشرفت فعالیت ها. به همین سبب در نظام ارزشیابی سنتی، امتحانات پایانی اعتبار و اقتدار بسیاری می یابند و با آن ها سرنوشت دانش آموزان (ارتقا و عدم ارتقا) تعیین می شود. این ویژگی، مانع آن است که ارزشیابی به درستی و کامل نقش اصلاحی در یادگیری داشته باشد؛ زیرا فرصت بازخورد در حین یادگیری، وجود ندارد و یا اگر هم وجود داشته باشد بسیار اندک است. به همین دلیل دانش آموزان، در جریان یادگیری منفعل بوده و معلم، محور و اساس جریان یادگیری است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

^۱ - Reductionism

^۲ - Institutional pressure of grade

ارزشیابی تحصیلی

بیشتر افراد، وقتی با این اصطلاح برخورد می کنند، آن را معادل امتحان گرفتن می پندارند؛ یعنی فعالیتی که در آن معلم سوالاتی را از محتوای درسی تدوین می کند. سپس از دانش آموزان می پرسد (کتبی یا شفاهی) و بعد از دریافت پاسخ های آنان، ضمن بررسی نتایج میزان موفقیت آن ها را به صورت نمره اعلام می کند. این مجموعه فعالیت ها معادل ارزشیابی تحصیلی قلمداد می شود. اما در واقع کار ارزشیابی معلم به لحاظ مفهومی و عملی بسیار گسترده تر از این هاست (حسنی، ۱۳۸۱).

«ارزشیابی» چه فعالیتی است؟ برای پاسخ به این پرسش لازم است به مفهوم کلیدی این واژه، یعنی «ارزش» توجه کنیم. «ارزش» از «ارزیدن» است و به معنی چیزی است که نیک و پسندیده باشد و مقابل آن بد و ناپسند قرار دارد. به بیان روشن تر، ارزشیابی یعنی «داوری ارزشی» یا دآوری درباره ی ارزش یک شیئی یا یک فعالیت از این رو، دآوری ارزشی، بسته به نوع ارزش مورد نظر و موضوع مورد ارزش گذاری، متفاوت خواهد بود. مثلاً گاهی به دنبال ارزش مادی یک اتومبیل یا قطعه ای فرش هستیم. گاهی به دنبال ارزش گذاری یک تابلوی نقاشی و گاهی نیز به دنبال ارزش گذاری عمل کودک یا نوجوانی هستیم که تا چه اندازه با هنجارها و آداب رایج تناسب دارد (حسنی، ۱۳۸۱).

حال، با توجه به مثال، می توانیم جریان ارزشیابی را تحلیل کنیم و مولفه ها و گام های آن را بشناسیم، که عبارت اند از:

(الف) آگاهی از ملاک ها و معیارهای ارزشی مورد نظر یا تعیین ملاک ها و معیارها؛

(ب) به دست آوردن اطلاعات از موضوع مورد دآوری بر اساس ملاک ها و معیارها؛

(ج) تحلیل و تفسیر اطلاعات به دست آمده بر اساس ملاک های ارزشی؛

(د) دآوری درباره ی ارزش موضوع مورد نظر؛

(ه) بازخورد به مخاطب و ذی نفع

بنابراین، ارزشیابی کلاسی، دآوری آموزشی معلم یا دانش آموز یا حتی والدین درباره ی یادگیری و نتایج یادگیری دانش آموز است. لذا، آگاهی یافتن از ملاک ها و معیارهای ارزشی یادگیری و نتایج آن کاملاً ضروری است. با اندکی تسامح می توان پذیرفت، ابتدایی ترین ملاک ارزشی بیشترین بخش فعالیت های یادگیری کلاسی همان انتظارات آموزشی است که فرایند یادگیری در راستای آن رخ می دهد (حسنی، ۱۳۸۷).

اگرچه مثال یاد شده به درستی دقت کنیم، می توانیم این تعریف از ارزشیابی را به مثابه ی تعریفی آغازین بپذیریم. ارزشیابی به یک فرایند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی.

این تعریف، به توضیحی که درباره ی مثال یاد شده آمده، نزدیک است. اما در آن، عنصر چگونگی تحقق اهداف و انتظارات آموزشی و بازخورد دادن برای بهبود فرایند یادگیری، مورد غفلت واقع شده است. در واقع، این نکته ی اساسی، که نتایج ارزشیابی ها باید در بهبود جریان یادگیری و تصمیم گیری های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، در تعریف بالا دیده نمی شود. اگر عنصر بازخورد و توجه به چگونگی تحقق اهداف به تعریف فوق اضافه شود، تعریف کامل خواهد شد.

حال به شرح مختصر هر یک از مولفه های ارزشیابی، که در بالا به آن ها اشاره شد، می پردازیم.

شناخت اهداف، انتظارات آموزشی از ارزشیابی توصیفی

در بیشتر موارد، این مرحله از فرایند ارزشیابی مفروض گرفته می شود. یعنی متصور است که معلم و دانش آموز، از این که فعالیت های یادگیری برای چه منظور صورت می گیرد، اطلاع دارند. به هر حال، لازم است ملاک ها و نشانه های تحقق انتظارات برای معلم و دانش آموز روشن باشد؛ زیرا بدون آگاهی از آن ها، عملاً جمع آوری و تحلیل اطلاعات و سپس، دآوری درباره ی تحقق انتظارات آموزشی و تصمیم گیری برای هدایت روند یادگیری به سوی آن ها، ممکن نیست. براین اساس، آن چه باید محور فعالیت معلم قرار گیرد هدایت فرایند یادگیری در کلاس است و از آن جا که هدایت هر فرایندی بدون جهت گیری ممکن نیست انتظارات آموزشی باید این نقش جهت دهنده را داشته باشند.

جمع آوری اطلاعات

در این مرحله از فرآیند ارزشیابی، معلم از چگونگی یادگیری و فعالیت هایی که دانش آموزان برای یادگیری انجام می دهند، اطلاعاتی جمع آوری می نماید. معلم، برای جمع آوری اطلاعات باید مهارت و دانش لازم و کافی را داشته باشد تا بتواند، با استفاده از شیوه های مختلف، از ابعاد گوناگون پیشرفت یادگیری دانش آموزان اطلاعات مناسبی جمع آوری کند. برای مثال، معلم با استفاده از آزمون هایی (مانند آزمون خواندن و آزمون ریاضی) ویژگی روانی و تربیتی خاصی را در دانش آموز، می سنجد. یا با مشاهده ی فعالیت های دانش آموزان و بررسی تکالیف آنان، اطلاعات لازم را درباره ی آنان جمع آوری می کند. وی با این روش ها اطلاعات متنوعی از جریان یاددهی یادگیری دانش آموزان جمع آوری می نماید. با این عمل، اطلاعات مورد نیاز را برای تصمیم گیری ها در اختیار می گیرد. بنابراین، ابزارهای جمع آوری اطلاعات برای ارزشیابی تحصیلی متنوع اند و به وسیله ی آن ها اطلاعات برای ارزشیابی تحصیلی متنوع اند و به وسیله ی آن ها اطلاعات متنوع کمی و کیفی جمع آوری می شود (حسنی، ۱۳۸۷).

تحلیل و تفسیر اطلاعات، داوری و تصمیم گیری

اطلاعات انباشته شده به سادگی قابل استفاده نیست. باید اطلاعات جمع آوری شده به روش های مختلف، دسته بندی و آماده ی تجزیه و تحلیل شود. در غیر این صورت، نمی توان درباره ی وضعیت دانش آموزان داوری نمود. لازم به تذکر است که معلم در هنگام تحلیل و تفسیرهای پایانی با انباشتگی اطلاعات جمع آوری شده رو به رو است. در حالی که در جریان یاددهی و یادگیری این تحلیل به هنگام و به صورت فرآیندی صورت می گیرد.

معلم با تحلیل اطلاعات جمع آوری شده و ملاحظه ی اهداف و انتظارات آموزشی، درباره ی وضعیت یادگیری دانش آموزان به داوری می پردازد و ضعف ها و قوت های او را مشخص می کند. سپس، برای روش ها و فعالیت هایی که برای بهبود یادگیری دانش آموز مناسب اند تصمیم گیری می نماید. (حسنی، ۱۳۸۷).

تفاوت الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی با الگوی ارزشیابی تحصیلی

عمل «ارزشیابی کردن» با عمل «توصیف کردن» متفاوت است. به زبان ساده «توصیف» عبارت است از «بیان آن چه هست» و «ارزشیابی» داوری درباره ی «آن چه هست»، در مقایسه با «آن چه باید باشد». بر این اساس، می توان گفت ارزشیابی با توصیف یکسان نیست. حال چگونه است که یک الگوی «ارزشیابی»، به «توصیفی» تعبیر شده است؟ پرسشی که قابل تأمل است. واقعیت این است که انتخاب «توصیف» به سبب نوع مقیاس در این الگوی ارزشیابی است که مقیاسی رتبه ای از نوع نگاره های توصیفی است. دلیل دیگر آن نیز تاکید زیاد این الگو بر ارائه ی بازخوردهای توصیفی فرآیندی و پایانی است، که جایگزین بازخوردهای کمی (نمره) شده است. اما در واقع، این الگو رویکردی کیفی را در ارزشیابی تحصیلی دنبال می کند که توصیفی بودن یکی از ویژگی های آن است و ظاهراً ویژگی غالب آن شده است اما کیفی بودن این الگوی ارزشیابی تحصیلی بیشتر ناظر به دو عنصر مهم در آن است. از یک سو، به ابعاد کیفی یادگیری دانش آموزان، مانند چگونگی یادگیری و دلایل ضعف و قوت آن، توجه می نماید و از سوی دیگر ابزارهای مصاحبه، مشاهده و مانند این ها را به کار می گیرد که جنبه ی کیفی نیز دارند (حسنی، ۱۳۸۷).

در مجموع، این الگو با الگوی ارزشیابی تحصیلی موجود، تفاوت های اساسی زیر را دارد:

تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی

ارزشیابی پایانی معلم، برای نوع خاصی از تصمیم های آموزشی، اطلاعاتی را از وضعیت دانش آموزان جمع آوری می کند. اساساً در ارزشیابی پایانی اطلاعاتی از چگونگی تحقق اهداف، جمع آوری می شود.

در این نوع ارزشیابی دو هدف اصلی وجود دارد:

- پاسخ گویی
- ارتقای تحصیلی (تصمیم گیری درباره ی ارتقای تحصیلی دانش آموزان)

بر اساس هدف اول، معلم، آموزشگاه و نظام آموزشی بر مبنای اطلاعات به دست آمده درباره ی میزان تحقق اهداف و انتظارات آموزشی به جامعه(که سرمایه گذار اصلی در امر آموزش و پرورش است) پاسخ گو می شوند. بر اساس هدف دوم، بر مبنای اطلاعات به دست آمده از وضعیت دانش آموزان در پایان دوره ی آموزشی درباره ی ارتقای آنان به پایه ی بالاتر تصمیم گرفته می شود.

در نظام های آموزشی، که هدف اساسی آن ها از ارزشیابی تحصیلی، ارتقا گزینش و مدرک دادن است، ضرورتاً نمی توان از یادگیری دانش آموزان حمایت کرد. این گونه ارزشیابی تحصیلی نمی تواند معلمان را در درک چگونگی یادگیری دانش آموزان و نیازهای آموزشی آن ها یاری نماید و تنها مشخص می کند آیا دانش آموزان و نیازهای آموزشی آن ها یاری نماید و تنها مشخص می کند آیا دانش آموزان اهداف یادگیری از پیش تعیین شده را پوشش داده و محتوا را یاد گرفته است یا خیر؟ گرچه ممکن است تصور شود که این نوع ارزشیابی به دلیل ایجاد انگیزه (خواندن برای امتحان)، موجب بهبود یادگیری می شود، اما باید توجه داشت که این روش فاقد کفایت لازم برای کمک به بهبود یادگیری دانش آموزان است و ممکن است تأثیرات مخرب و آسیب زا نیز به همراه داشته باشد. این مسئله در سال های اخیر در برخی از کشورهای جهان، به ویژه آمریکا، انگلستان و استرالیا مورد توجه قرار گرفته است.

در ارزشیابی تکوینی، معلم به دنبال اطلاعاتی است که بر اساس آن بتواند درباره ی بهبود فرآیند یاددهی یادگیری دانش آموزان در کلاس تصمیم های مناسب بگیرد. این نوع ارزشیابی برای تشخیص ضعف ها، قوت ها و مشکلات فرآیند یادگیری و اصلاح و بهبود آن به کار می رود. مهم ترین ویژگی این نوع ارزشیابی، جهت گیری اصلاحی و درمانی آن است به طوری که در موقع مقتضی به معلم و دانش آموز فرصت و امکان دهد تا تغییرات مطلوب را در روند فعالیت های خود، در راستای تحقق بهتر اهداف و انتظارات، ایجاد کند. در صورتی که معلم، در فرآیند یادگیری با روش های متنوع، از دانش آموز خود اطلاعات کافی جمع آوری نماید، می تواند با تحلیل و ترکیب آن ها، در خصوص یادگیری دانش آموزم داوری نماید. لذا، اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی تکوینی، قابلیت کاربرد در تصمیم گیری های پایانی نیز دارد. بر این اساس، در برخی موارد معلم از ارزشیابی پایانی بی نیاز خواهد بود (حسنی، ۱۳۸۷).

در این صورت، ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می گیرد. یعنی ارزشیابی به گونه ای است که به یادگیری بهتر می انجامد. لذا، قوت ها و ضعف های عملکرد دانش آموزان، از این جهت بررسی می شود که برای برطرف کردن ضعف ها و یا بهبود قوت ها راه حل پیدا شود، نه این صرفاً ضعف ها و یا قوت ها منعکس گردد. هم چنین در این الگوی ارزشیابی، معلم خود را هم سفر یادگیری دانش آموزان می بیند که با آن ها در مسیر یادگیری حرکت می کند، نه مانند کسی که در پایان راه منتظر است تا مشاهده کند چه کسی زودتر به پایان راه (انتظارات آموزشی) می رسد.

به طور کلی، رویکرد اساسی در ارزشیابی کیفی توصیفی توجه به ارزشیابی تکوینی و کاهش نقش افراطی ارزشیابی پایانی در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان است؛ یعنی هدف اساسی اش بهبود یادگیری است، نه اکتفا کردن به تشخیص وضعیت ارتقا یافتن یا ارتقا نیافتن دانش آموزان یا صرفاً ابزار بودن برای پاسخ گویی مدرسه به والدین و مقامات سطوح بالای مدیریت. در عین حال، اگر واقع بینانه بنگریم در ارزشیابی کیفی توصیفی نیز این دو کارکرد وجود دارد. در این رویکرد، ارزشیابی همراه با آغاز فعالیت یاددهی یادگیری آغاز می شود و در حین این فرآیند، اطلاعاتی جمع آوری می شود که، بسته به نیاز معلم و مدرسه تحلیل و تفسیر می شود (حسنی، ۱۳۸۷).

بنابراین، می توان گفت که ارزشیابی کیفی توصیفی، این دو شکل را به نحو رضایت بخشی با همدیگر جمع می نماید و در واقع هر دو شکل ارزشیابی یعنی فرایندی و مجموعی(پایانی) در هم تنیده شده اند. به این صورت که ضمن نگهداری آثار و نتایج ارزشیابی از دانش آموز، که به صورت فرایندی و با روش های مختلف جمع آوری شده است، برای ارزشیابی پایانی از تلاش، پیشرفت و نتایج یادگیری دانش آموزان هم بهره گرفته می شود. به سخن دیگر در چند مرحله با ترکیب و تفسیر اطلاعات به دست آمده از فرآیند ارزشیابی از عملکرد دانش آموز ارزشیابی به عمل می آید.

این ویژگی یکی از مهم ترین ویژگی های ارزشیابی کیفی توصیفی است که هم سو با اصل دوم از اصول حاکم بر ارزشیابی تحصیلی است. مضمون اصل دوم چنین است که ارزشیابی باید در خدمت یادگیری و بهبود آن باشد بنابراین، دوره ی زمانی ارزشیابی توصیفی از آغاز سال تحصیلی تا پایان آن است و معلم تنها در دو مرحله به والدین گزارش می دهد. به این صورت که نتایج ارزش یابی خود را از آغاز سال تا بهمن ماه، در مرحله ی بهمن ماه و سپس نتایج آغاز سال تا پایان سال را در خردادماه به والدین تقدیم می کند. لذا اساساً بیش ترین فعالیت ارزشیابی معلم به نحو فرایندی و هم گام با جریان یاددهی و یادگیری صورت می گیرد و بازخوردهای آن نیز فرایندی خواهد بود (حسنی، ۱۳۸۷).

تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات

اساسی ترین کار ارزشیابی کلاسی این است که معلم اطلاعاتی را از وضعیت یادگیری دانش آموز جمع آوری نماید تا بر مبنای آن ها درباره ی میزان پیشرفت او داوری کند. در شیوه ی سنتی، این اطلاعات عمدتاً از طریق آزمون های مداخله کاغذی (امتحان) یا پرسش های کلاسی جمع آوری می شود. اما در این الگوی ارزشیابی ابزارهای جمع آوری اطلاعات متنوع شده اند و علاوه بر آزمون های مداخله کاغذی ابزارهای دیگری چون پوشه ی کار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمون های عملکردی نیز مورد استفاده قرار می گیرند. این ابزارها اطلاعات بیش تر و وسیع تری را برای معلم، فراهم می سازد و در نتیجه هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها، بیشتر می شود وهم قضاوت و داوری معلم، واقعی تر و منصفانه تر می گردد این ویژگی در راستای اصل های هفتم و یازدهم اصول ارزشیابی است. بر اساس اصل هفتم و یازدهم باید در فرایند یاددهی یادگیری از روش ها و ابزارهای متنوع جمع آوری اطلاعات مانند خود سنجی، پوشه ی کار، آزمون ها و مانند این ها استفاده نمود.

اساس کار در تنوع بخشی به ابزارهای گردآوری اطلاعات از وضعیت یادگیری دانش آموز، واقعی تر کردن اطلاعات است، که آن هم از طریق مشاهده ی کودک در حین فعالیت و بررسی آثار و محصولات یادگیری او تحقق می یابد (حسنی، ۱۳۸۷). گذشته از این ها، تنوع بخشی به ابزارها برای این هدف نیز صورت می گیرد که به ابعاد مختلف پیشرفت دانش آموزان توجه شود. اساساً، پیشرفت تحصیلی امری چند بعدی است و نگاهی صرفاً کمی به یادگیری و پیشرفت دانش آموزان را مدنظر قرار دهیم. این که چگونه یاد می گیرند؟ چگونه بهتر یاد می گیرند؟ مهارت های مختلف آن ها چگونه رشد می کنند؟ همه، مواردی هستند که با شمردن سطحی خطاهای آنان از روی اوراق امتحان، به ویژه سوالات چند گزینه ای ساده و کوتاه پاسخ به دست نمی آید. بر این اساس، برای تصمیم گیری های آموزشی، بهتر و مناسبتر است که اطلاعات تنوع داشته باشد (حسنی، ۱۳۸۷).

تغییر در ساختار کارنامه

کارنامه ی تحصیلی در این طرح، «گزارش پیشرفت» نام گرفته است، با این ویژگی که به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مفصل تر و عمیق تر می پردازد. این کارنامه ها بر خلاف کارنامه ی کمی که شامل فهرستی از نام دروس و نمره هاست، گزارش پیشرفت را که شامل توصیفی از وضعیت دانش آموز است، به والدین انتقال می دهد. هم چنین، در این گزارش تنها به وضعیت درسی صرف توجه نمی شود، بلکه به ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی توجه می شود. در گزارش پیشرفت تحصیلی، والدین به روشنی در می یابند که در چه بخش از انتظارات آموزشی، کودکان احتمالاً مشکلات دارد و با توجه به آن مشکلات توصیه هایی را برای بهبود عملکرد تحصیلی فرزندشان دریافت می نمایند. چنین ویژگی ای ناظر به مضمون اصول پنجم و دوم اصول ارزشیابی است. به موجب اصل پنجم در ارزشیابی، باید به جنبه های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و حرکتی دانش آموزان توجه شود و برطبق اصل دوم، باید نتایج ارزشیابی در بهبود روش ها و فرآیند های یاددهی و یادگیری استفاده شود (حسنی، ۱۳۸۷).

تغییر در مرجع تصمیم گیرنده درباره ی ارتقای دانش آموزان

در نظام موجود ارزشیابی تحصیلی، تصمیم گیری درباره ی ارتقای تحصیلی به وضعیت نمره های امتحان پایانی دانش آموز بستگی دارد. طبق شرایطی که از پیش تعیین شده است و بر اساس نمره های کسب شده، مشخص می شود که آیا دانش آموز می تواند به پایه ی بالاتر ارتقا یابد یا این که باید پایه را تکرار کند. این تصمیم گیری را، حتی در سال های اخیر، به عهده ی رایانه گذاشته اند و رایانه بر اساس دستورالعمل تعریف شده به راحتی مشخص می کند که فردی اجازه ارتقا دارد یا نه؟! اما، در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به سبب این که اطلاعات جمع آوری شده متنوع اند و شامل داده های کمی و کیفی است، تحلیل و تفسیر این داده ها و تصمیم های آموزشی مبتنی بر آن، از جمله تصمیم گیری درباره ی ارتقا یافتن یا ارتقا نیافتن دانش آموزان به عهده ی معلم و شورای مدرسه است. این ویژگی نیز با اصل سیزدهم^۱ اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هماهنگی دارد. در این الگوی ارزشیابی اختیار تصمیم گیری به معلم تفویض می شود. زیرا وی لایق ترین فردی است که درباره ی دانش آموز می تواند تصمیم بگیرد. معلم، بر اساس شواهدی که از فرایند پیشرفت دانش آموز گردآوری کرده است، به دانش آموز اجازه ی ارتقا می دهد. در صورتی که دانش آموزی، بعد از اجرای مداخله های گوناگون (بعد از پایان سال تحصیلی و در بین سال تحصیلی)، به حد مطلوب نرسید، تکرار پایه را به مدیر و شورای مدرسه پیش نهاد می دهد و شورا بر اساس شواهد موجود، درباره ی آن تصمیم گیری می نماید. لذا، ارزشیابی کیفی توصیفی، تکرار پایه را مداخله در روند افت تحصیلی کودک می داند و زمانی این مداخله صورت می گیرد که مشخص شود تکرار پایه برای کودک تأثیر مثبت خواهد داشت.

این موضوع تصمیم های آموزشی را عادلانه تر و منصفانه تر و در نتیجه اخلاقی تر خواهد نمود و از این منظر، با اصل چهاردهم اصول ارزشیابی تحصیلی^۲ نیز هماهنگ است. به موجب این اصل، ارزشیابی باید به گونه ای سامان دهی و اجرا شود که حقوق، تعاملات انسانی، اعتماد به نفس و سلامت روانی دانش آموز یا معلم را خدشه دار نکند (حسنی، ۱۳۸۷). براساس آن چه گذشت و در مجموع، می توان به برخی از آثار مطلوب الگوی ارزشیابی تحصیلی در دانش آموزان اشاره کرد:

ایجاد نگرش مطلوب به مدرسه

جونز و جونز^۳ (۱۹۹۵) از تحقیقات زیادی نام می برند که در آنها سعی شده است علت های دشواری های دانش آموزان از نظر معلمان بررسی می شود. طبق یافته های این تحقیقات، اکثر معلمان معتقدند که دشواری های رفتاری دانش آموزان از نگرش منفی آنها نسبت به مدرسه، دشواری های اقتصادی یا فرهنگی خانواده یا از دشواری های بسیار وسیع جامعه نشأت می گیرد. حال باید پرسید که نگرش منفی نسبت به مدرسه چگونه پدید خواهد آمد؟

« یکی از اهداف اصلی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کمک به معلم در بهبود شیوه های آموزشی خود و رفع نواقص دانش آموزان است. در صورتی که ارزشیابی به صورت صحیح و مناسب صورت نگیرد تبعاتی همچون کاهش علاقه به یادگیری، افزایش اضطراب امتحان، بروز رفتار های منفی در دانش آموزان را در پی خواهد داشت» (به نقل از سیف، ۱۳۷۶).

بنابر این یکی از عواملی که می تواند نگرش منفی نسبت به مدرسه ایجاد نماید ارزشیابی نادرست است « امتحان پایانی با خلق شرایط نامطلوب روانی در دراز مدت به نگرش های منفی منجر می شود. کودکان به مرور زمان، نگرش منفی نسبت به مدرسه و علم به دست می آورند. تعداد کودکانی که امتناع از مدرسه دارند در سه سال آخر دبستان، نسبت به سال های قبل افزایش می یابد» (خدییو زند، ۱۳۷۴).

^۱ - اصل سیزدهم: استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزش یابی

^۲ - اصل چهاردهم: رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی

گرچه امتناع از مدرسه وابسته به عوامل و متغیرهای زیادی است اما نگرش منفی دانش آموز در هر صورت نقش مهمی در نرفتن دانش آموز به مدرسه دارد که این نگرش منفی به تدریج در طول سالهای اولیه ی تحصیل دانش آموز در مدرسه شکل می گیرد.

گیج و برلایندر (۱۹۸۲) در تحقیقی نشان دادند که اضطراب با نگرش مطلوب نسبت به مدرسه همبستگی منفی دارد. بنابر این اگر امتحان را عامل اضطراب آور تلقی نمائیم و اضطراب را عامل نگرش منفی، به طور غیر مستقیم نگرش منفی نسبت به مدرسه تحت تأثیر امتحان قرار دارد. حذف امتحانات نهایی از پایه پنجم ابتدایی که بسیار سرنوشت ساز بوده است گامی در جهت حذف عوامل فشار از فضای آموزشگاه و راهی برای جلوگیری از نگرش های منفی نسبت به درس و مدرسه است. همچنین در سال های اخیر دو نوبتی شدن امتحانات در مدرسه کمک بزرگی به تقلیل اضطراب در مدرسه نموده است (به نقل از بیابانگرد، ۱۳۷۸).

ارزشیابی توصیفی سعی نموده است با تغییر در ساختار نظام ارزشیابی آن را قدری انعطاف پذیر نماید که با شیوه ها و علائق یادگیری متفاوت، انطباق پیدا کند. در کلاس درس مبتنی بر ارزشیابی توصیفی کودکان در یادگیری فعال هستند و احساس غرور و مالکیت نسبت به درس و مدرسه ی خود دارند. آنها در این کلاس آزاد هستند تا انتخاب کنند، راهنمایی شوند و اختیار دارند در کلاس آن گونه که دوست دارند یاد بگیرند. معلمین طرح ارزشیابی توصیفی با ایجاد جوی مطمئن و صمیمی در کلاس درس فضایی مساعد برای دانش آموزان فراهم می آورند تا آنها بتوانند در کلاس با آسودگی خاطر به یادگیری بپردازند. برخی از معلمین که ارزشیابی توصیفی را به صورت آزمایشی اجرا نمودند؛ اظهار داشته اند که دانش آموزان به آنان علاقه ی بیشتری نشان می دهند (حسنی، ۱۳۸۹).

بنابر این در این نوع ارزشیابی دانش آموز از این فضا لذت می برد و با رابطه انسانی قوی که میان وی و معلم پدید می آید در فضایی خالی از استرس و اضطراب به یادگیری می پردازد. لذا دانش آموز نگرش مطلوبی نسبت به یادگیری و به دنبال آن نسبت به عناصر دیگر محیط آموزشی نگرش مثبتی می یابد.

احترام به شخصیت خود و دیگران

معلم لازم است فعالیت های خود را جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش در چهار بعد شخصیت سازمان دهد. به این منظور معلم پیوسته باید از میزان موفقیت خود یا مشکلات احتمالی، باخبر شود. ارزشیابی توصیفی - تکوینی در این آگاهی دادن به معلم از میزان تحقق اهداف یا مشکلات مربوط به آنها، به معلم کمک می کند. آگاهی از میزان تحقق اهداف در چهار بعد شخصیت فقط از طریق آزمون ها یا اطلاعات کمی ممکن نیست. به همین دلایل لازم است از اطلاعات کمی و کیفی استفاده شود (کاظمی و حسنی، ۱۳۸۱).

جنبه های مختلف رشد را در چهار دسته، جسمانی، عقلانی، اجتماعی و عاطفی دسته بندی کرده اند این گونه تقسیم بندیها به منظور افزایش دقت کارگزاران رشد و تربیت انسان، انجام می گیرد تا هنگام انجام فعالیتهای تربیتی به همه جنبه های رشد توجه شود و بخشی مورد غفلت قرار نگیرد. پرورش انسانهای تک بخشی و یک بعدی، سبب میشود افراد خود بزرگ بین و متعصب وارد جامعه شوند. این فرد به دلیل توهم داشتن رشد و علم، خود را از اطلاع رسانی و کمک دیگران بی نیاز می بینند و اندک خود را کامل تصور میکنند و سخن یا کمک دیگران را بر نمی تابند. اولین مشکل آنان این است که سد راه رشد و پیشرفت خود میشوند و انتقاد پذیری و پذیرندگی و اصلاح پذیری خود را از دست می دهند.

مشکل دیگر تربیت یک بعدی، متوجه جامعه است زیرا افراد خود بزرگ بین و متعصب هم مانع رشد خود و هم مانع رشد دیگران میشوند. همان طور که اگر کسی فقط از بعد جسمانی رشد کرده باشد و در بعد اجتماعی، عقلانی یا عاطفی رشد کافی نداشته باشد مطلوب جامعه نیست زیرا ممکن است به دیگران بی حرمتی کند، حرفهای بیربط و احقانه به زبان آورد، و محبتی به خانواده و دوستان نداشته باشد، همچنین اگر کسی فقط از بعد اجتماعی رشد کرده باشد و جسم نحیف و مریضی داشته باشد یا انسان بی خرد و بی عاطفه باشد، مطلوب جامعه نیست. از سوی دیگر انسان دانشمند و با سواد که جسم مریض، روابط اجتماعی گسسته و عواطف سرد یا منفی داشته باشد، شهروند مفید و مطلوبی نخواهد بود و ... رشد همه جانبه و

موزون به انسانها امکان هماهنگی در رشد و وحدت شخصیت را می دهد. یکی از نشانه های مهم سلامت روان، وحدت شخصیت میباشد(شریعتمداری، ۱۳۷۶).

اریکسون مهمترین نشانه سلامت روان را وحدت شخصیت میداند (سیاسی، ۱۳۷۰) افرادی که دچار چندگانگی شخصیت هستند و صفات مختلف شخصیتی آنها از هماهنگی منطقی برخوردار نیست، بیمار تلقی میشوند زیرا رفتار یا نقشهای مختلف آنها قابل پیش بینی و هماهنگ با چهار چوبه شخصیتی آنها نیست. وحدت شخصیت علاوه بر این هماهنگی و انطباق بین افکار یک فرد و عدم اعتقاد به افکار ضد و نقیض در رفتار و ابعاد مختلف شخصیت را نیز شامل میشود. یعنی فردی که ابعاد مختلف شخصیت او رشد کرده است، مناسب با رشد جسمانی و عقلانی، انتظار رشد اجتماعی نیز از او می رود، اما فردی که رشد ناهماهنگ داشته باشد ممکن است در بعد جسمانی یا معلومات، رشد نسبتاً خوبی کرده باشد و مدارجی چون دکترا کسب کرده باشد اما از لحاظ اجتماعی یا عاطفی رفتارهای غیر قابل انتظار و پیش بینی از او سر بزند. بنابراین تعلیم و تربیت باید متوجه رشد همه جانبه فرد در زمینه های بدنی، عقلانی، اجتماعی و عاطفی باشد و با توجه بیش از حد به یک بعد ابعاد دیگر را مورد غفلت قرار ندهد. " توجه به حیطه های مختلف شخصیت دانش آموز در ابعاد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و سطوح بالای حیطه شناختی " به عنوان یکی از سه هدف اصلی طرح آزمایشی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از طریق ارزشیابی توصیفی در نظر گرفته شده است(محقق معین، ۱۳۸۲).

در یک نظام ارزشیابی پویا و جامع تمامی ابعاد شخصیت کودک مورد نظر قرار میگیرد در واقع کودک با کلیت خود وارد مدرسه شده و با کلیت هم در فرایند تغییرات قرار می گیرد به همین سبب در نظامهای ارزشیابی جدیدتر معمولاً از یک جانبه نگری پرهیز میشود چنانکه بررسی کارنامه دانش آموزان در بسیاری از کشورهایی که استانداردهای بالای آموزشی دارند نشان می دهد که ابعاد متفاوت گوناگون مورد ملاحظه قرار گرفته است معلمان تلاش می کنند به سوی همه جانبه نگری در ارزشیابی از عملکرد کودک در مدرسه روی آورند، این رویکرد با رویکرد تلفیق که از سیاستهای اساسی آموزش و پرورش کشور ما و خصوصاً معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی است، هماهنگ است و در حقیقت چنین رویکرد ارزشیابی تحقق واقعی و عینی چنان اندیشه ای است که سالها مهجور مانده است(سبحانی فرد، ۱۳۸۲).

پیش نیازهای تغییر در رویکرد ارزشیابی تحصیلی در کلاس

تردید نیست ایجاد هر تغییری نیازمند زمینه سازی است و بدون توجه به بسترهای ضروری برای آن، تغییر با موفقیت انجام نخواهد شد. اگر هدف این است که رویکرد ارزشیابی کلاس تغییر نماید، لازم است زمینه هایی برای آن ایجاد شود. ارزشیابی کیفی توصیفی، به تحول در اجرا و تغییر در عناصری از کلاس نیازمند است که در ادامه به آن می پردازیم.

تغییر نگرش نسبت به یادگیری و روش تدریس

قبل از هر اقدامی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس نیازمند تغییر در روند یاددهی- یادگیری کلاس است. الگوهای معمول تدریس، بستر مناسبی برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی نیست بلکه نیازمند کسب دیدگاه جدید و نو نسبت به یادگیری و جایگاه دانش آموز در این فرایند است. لذا، معلم علاقه مند به ارزشیابی کیفی توصیفی، باید الگوهای جدید تدریس را فرا گیرد و به کار بندد. تا تلقی معلم در این زمینه عوض نشود، در اساس چیزی تغییر نخواهد کرد و حتی اگر برخی روش های ارزشیابی کیفی توصیفی هم به کار گرفته شود، سود زیادی در بر نخواهد داشت.

تصور سنتی از یاددهی(تدریس) این بود که معلم حجمی از اطلاعات مشخص(محتوای کتاب درسی)را به ذهن دانش آموز منتقل نماید. برای سهولت کار و تسهیل روند انتقال، این اطلاعات را به بخش های جزئی(واحد یادگیری) تبدیل می کردند و هر قطعه(واحد یادگیری) در شرایطی آموزش داده می شد و دانش آموز دریافت کننده ی آن تلقی می گردید(حسنی، ۱۳۸۷).

اما امروزه، چنین تلقی ای از یاددهی و یادگیری پذیرفتنی نیست. در یکی از اسناد یونسکو^۱، «یادگیری» این گونه تعریف شده است: به درکی کلی از هر موضوع درسی گفته می شود که در آن، دانش آموز به ساختن مفهومی از آن در ذهن خود می

^۱ - سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی سازمان ملل متحد

پردازد و این کار را با قراردادن یادگیری جدید در زمینه‌ی گسترده‌تر دانش قبلی خود انجام می‌دهد و می‌تواند، به هنگام نیاز، از آن یادگیری برای حل مشکلات غیر قابل پیش بینی در مدرسه، محیط کار و زندگی خود استفاده کند (ایزارد^۱، ۱۹۹۷). می‌بینیم که در این تعریف دانش آموز محور یادگیری است و اوست که ادراکات و دانش خود را نظم می‌دهد و اوست که از شناخت های خود در شرایط واقعی زندگی استفاده می‌کند. نکته‌ی مهم در تعریف فوق این است که دانش آموز خود، یادگیرنده است و باید آن چه را یاد گرفته، در عمل بروز دهد. تردیدی نیست با این تعریف از یادگیری، تعریف تدریس و ارزشیابی تحصیلی نیز متفاوت از قبل خواهد شد و به دنبال آن، روش های تدریس و ارزشیابی نیز باید تغییر یابد. روشهای تدریس فعال مانند روش مشارکتی، روش همیارانه، روش پروژه، روش اکتشافی و مانند این ها با این تعبیر از یادگیری کاملاً متناسب است. به همین سان در ارزشیابی کیفی توصیفی ابزارهایی چون آزمون عملکردی، پوشه‌ی کار و خودسنجی کاربرد پیدا می‌کند. جان کلام این که، معلم باید بپذیرد که یادگیری مستلزم فعالیت یادگیرنده است و نقش او انتقال صرف اطلاعات نیست بلکه او مدیر فرایند یاددهی یادگیری و هدایت کننده‌ی آن است. لذا، نقطه‌ی آغاز حرکت به سوی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس از خود معلم شروع می‌شود، یعنی ابتدا معلم باید نگرش و تفکر تربیتی اش را متحول سازد (حسنی، ۱۳۸۷).

ویژگی های ارزشیابی توصیفی

۱- پویایی

ویژگی پویایی در ارزشیابی توصیفی نه به معنی «مکرر» بلکه به معنی «رشد دهنده» است. متأسفانه ارزشیابی مستمر که اشاره به این مفهوم اساسی دارد، در عمل و در جامعه آموزشی کشور به مفهوم مکرر و تکرار شونده معنی شده است. گرچه این معنی در بدو امر درست به نظر می‌رسد، اما کامل نیست. این همان تفسیر ناقصی است که از ارزشیابی مستمر در کشور ما صورت گرفت. مفاهیمی چون، پرسش های مستمر، نیز برخاسته از چنین تفسیری از ارزشیابی مستمر است. گویی در هر ارزشیابی به صراحت باید عمل پرسیدن و پاسخگویی در جریان باشد. در حالی که عمل ارزشیابی را می‌توان در شرایط عادی و در حین فعالیت های یادگیری انجام داد و این سخن به معنی بی اهمیت جلوه دادن پرسش های مستمر نیست. هر جا که یادگیری هدفمند رخ دهد به نوعی ارزشیابی را در ذات خود دارد. اگر یادگیری را جریانی پیوسته بدانیم که از مبادی آغاز می‌شود و به پیامد و نتیجه می‌رسد، ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از مبادی آغاز می‌شود و به نتایج می‌رسد. ارزشیابی، جریانی پیوسته است که دوش به دوش یادگیری به پیش می‌رود و آن جریان را در مسیر رشد خود سامان می‌دهند و غنا می‌بخشد. اگر جریان یاددهی- یادگیری را به درستی، تجزیه و تحلیل کنیم، خواهیم دید که ارزشیابی از جریان یاددهی یادگیری، جدا نیست. اگر به فعالیت مربی ورزشی به دقت بنگریم، خواهیم دید که او در حین آموزش های خود، پیوسته خطاها و قوت های بازیکنان را به دقت بررسی کرده، برای رفع و کاهش خطاها به آن ها توصیه و رهنمود می‌دهد تا این که حرکات ورزش بازیکنانش کامل و کامل تر شود.

پویایی را باید تنها به این مفهوم شناخت نه به مفهوم تکرار موقعیت های آزمون و امتحان که به بهانه‌ی آن دانش آموز انگیزه پیدا نمایند و درس هایی را مرور کند. این تعبیر ارزشیابی دلالت دیگری هم در عمل دارد و این که ارزشیابی باید موجب بهبود یادگیری شود. این موضوع برای اولین بار توسط بلوم^۲ طرح و بحث شد. وی در راستای موضوع یادگیری تسلط یاب^۳، ایده به خدمت گرفتن ارزشیابی را در راستای تسلط یادگیرنده بر مفاهیم و موضوع های درسی به کار گرفت (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

² - Izard

¹ - Bloom

² - Mastery Learning

آنگونه ارزشیابی می تواند به یادگیری کمک کند که اطلاعات مفیدی برای معلمان و دانش آموزان از طریق بازخورد فراهم آورد و موجب بهبود فرآیند یاددهی یادگیری شود؛ یعنی از طریق این بازخوردها و شواهد به دست آمده فرآیند یاددهی یادگیری را با نیازهای دانش آموزان، منطبق سازد.

تحلیل ویژگی پویایی در ارزشیابی توصیفی، چند نکته مهم را آشکار می سازد:

(الف) ارزشیابی به مثابه ابزاری برای یادگیری است.

(ب) ارزشیابی با یادگیری ارتباط تنگاتنگی دارد، یعنی در تعامل با همدیگرند.

(ج) ارزشیابی بر معیارها و میزان های موفقیت در یادگیری، تأکید دارد.

(د) ارزشیابی بر بازخوردهای پیوسته تأکید می کند تا دانش آموزان را به سوی انتظارات آموزشی حرکت دهند (حسنى و احمدی، ۱۳۸۴).

۲- بازخورد

یکی از مولفه های مهم ویژگی پویایی، بازخورد^۱ است. بدون بازخورد در عمل جهت گیری اصلاحی ارزشیابی توصیفی، از چهره ارزشیابی رخت بر می بندد. نوسان های موجود در فعالیت های یادگیری، با بازخوردهای پیوسته درست و سوی انتظارات آموزشی قرار می گیرد، به سخن دیگر بازخورد است که ارزشیابی را در خدمت یادگیری بهتر قرار می دهد.

منظور از بازخورد، ارائه هر گونه اطلاعات از نتایج و روند فعالیت های یادگیری است که شخص دریافت می کند. بازخورد در یادگیری فرد دو تأثیر عمده دارد: اول این که، روند یادگیری دانش آموز را در جهت مطلوب سامان می دهد و دوم این که، انگیزش برای یادگیری را افزایش می دهد.

بازخورد، به برگشت اطلاعات از یک منبع، که برای تنظیم رفتار مناسب باشد، اطلاق می شود. به عبارت ساده تر، بازخورد، نظر و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش آموز است. دانش آموز با دریافت بازخورد متوجه می شود که در چه وضعیتی قرار دارد، چه فعالیت هایی را باید انجام دهد و چه انتظارات آموزشی اهمیت بیشتری دارد در حقیقت بازخورد، هسته مرکزی فرآیند یاددهی یادگیری است، لذا باید بر روی انتظارات آموزشی و فعالیت های دانش آموز متمرکز باشد و به گونه ای انجام گیرد تا به دانش آموز کمک کند خطاها و اشتباهاتش را در روند یادگیری های آینده کاهش دهد و وظایف و تکالیفش را با دقت بیشتری انجام دهد. در واقع بازخورد، نه تنها به دانش آموز درباره چگونگی مهارت و دانشی که کسب کرده است اطلاعاتی می دهد بلکه به او می گوید که چگونه مهارت ها و دانش خود را ارتقا دهد (حسنى و احمدی، ۱۳۸۴).

۳- کیفی بودن

ویژگی کیفی ارزشیابی توصیفی از سه جهت قابل بحث است. نخست به بازخورد بر می گردد. همان گونه که در بحث های پیشین گفته شد، بازخوردهایی که دانش آموزان از چگونگی یادگیری خود دریافت می دارند به صورت کمی، نمره است. نمره خود قابل تفسیر است و بر اساس نگاه فرد می تواند به گونه های مختلفی تفسیر شود.

برای مثال نمره ۱۶ دانش آموزی می تواند ۸۰٪ موفقیت در رسیدن به انتظارات آموزشی، تفسیر شود و می تواند به میزان ۴ نمره افت و شکست در رسیدن به اهداف تلقی شود. در عین حال، نمره به دانش آموز، اطلاعات دقیقی از چگونگی های یادگیری اش منتقل نمی نماید. در این رویکرد ارزشیابی، در موضوع بازخورد گرایش کیفی دیده می شود. افزون بر این ارزشیابی توصیفی در جمع آوری اطلاعات به کمی کردن اطلاعات، نگاه افراطی ندارد. در حقیقت اطلاعات کیفی را از فرآیند یادگیری دانش آموزان جمع آوری می نماید.

به طور کلی در سنجش یک پدیده می توان ویژگی های مختلف آن را بررسی کرد. برخی از ویژگی های پدیده ها، قابل کمی شدن است، مانند قد، وزن، میزان انرژی، فاصله جابجا شده، نیرو و برخی ویژگی های یک شیء یا پدیده مثل رنگ و مانند این ها کیفی هستند. در حوزه مورد نظر یعنی یادگیری، گاهی ویژگی های یادگیری اندازه گیری می شود که قابلیت کمی شدن

دارد. مثلاً تعداد پاسخ ها، تعداد اشتباهات و حجم پاسخ و گاهی به ویژگی هایی از یادگیری توجه می شود که کمتر قابلیت کمی شدن دارد. مانند: نحوه تحلیل و استدلال فرد، روش تفکر، سطح مهارت به کار رفته در پاسخ ها، نوع و چگونگی اشتباهات فرد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

در رویکرد جدید که گرایش کیفی دارد به ویژگی های عمیق تر یادگیری توجه می شود، لذا معلم و شاگرد تحریک می شوند که درگیری عمیق تری با مباحث و موضوع ها داشته باشند، این به معلم، امکان می دهد که درک و شناخت جامع تری از دانش آموز پیدا کند. با این وصف کاملاً روشن می شود که مهارت ارزشیابی، یکی از مهارت های اساسی و بنیادی حرفه معلمی است که باید متناسب با گرایش های جدید، باز تعریف شود. علاوه بر موارد بالا، ارزشیابی توصیفی در مقیاس نیز گرایش کیفی از خود نشان می دهد و به جای مقیاس عددی (۰-۲۰)، مقیاس رتبه ای (در حد انتظار، نزدیک به حد انتظار و نیازمند تلاش بیشتر) را استفاده می نماید. صرفاً در گزارش پیشرفت (کارنامه) استفاده می شود. این مقیاس در حین فرایند یادگیری به کار گرفته نمی شود. مقیاس های ذکر شده، انعطاف دارند؛ زیرا فاصله بین آن ها از فاصله بین مقیاس های رتبه ای بیشتر است و گروه بیشتری از دانش آموزان را در یک بخش از مقیاس قرار می دهد. این امر رقابت بین دانش آموزان را کاهش داده و حساسیت آن ها را برای کسب نمره از بین می برد و یا کمتر می کند (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

۴- عملکرد گرایبی

ارزشیابی توصیفی به نوعی عملکردگرا است. عملکردگرایبی به این معنی است که معلم در پی آن است که ببیند چه تحولاتی در کودک در حین فعالیت های یادگیری رخ داده است و واقعاً کودک در عمل چه تغییری کرده است؟ امروز در دنیا گرایش گسترده ای به این موضوع وجود دارد که ارزشیابی، شکل عملکردی به خود بگیرد، یعنی تلاش می شود معلمان از نحوه و چگونگی به کارگیری دانش ها و مهارت های کسب شده دانش آموزان در عمل، ارزشیابی انجام دهند. تجربه نشان داده است که این گونه ارزشیابی ها برای دانش آموزان، جذاب و با معنی است. معلمان نیز با بررسی فعالیت های دانش آموزان اطلاعاتی واقعی و دقیق به دست می آورند و با آن اطلاعات بهتر می توانند در بهبود یادگیری به دانش آموزان کمک کنند. در عین حال فرصتی است که دانش آموز در عمل با توانایی ها و ضعف های خود آشنا شود. در واقع بسیاری از مهارت ها و حتی شناخت ها در عرصه عمل، قابل مطالعه و بررسی است. به عنوان مثال مهارت های خواندن و نوشتن را جز در عمل نمی توان بررسی کرد. معلم می تواند در حین اجرای فعالیت، عملکرد دانش آموزان را مشاهده و ارزیابی نماید و هم چنین محصول کار و فعالیت آن ها را مطابق با معیارها ارزشیابی کرده، به آن ها بازخورد دهد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

۵- فرایندی

به نظر برخی روان شناسان یادگیری، یادگیری «نتیجه» نیست، بلکه «فرآیند» است. بیشتر روان شناسان شناخت گرا، چنین دیدگاهی درباره یادگیری دارند و این سخن نشان از برجسته شدن و اهمیت یافتن فرآیند یادگیری است. بر این اساس وظیفه نظام آموزشی پر کردن ذهن از اطلاعات محیطی نیست، بلکه مواجهه ذهن با جهان و کسب تجربه و پردازش اطلاعات، توسط ذهن است و خود دانش آموز، محور و اساس یادگیری است که با «خود راهبری» و «خود ارزشیابی»، بنیادهای دانش خود را پی ریزی می کند.

در این نگاه معلم انتقال دهنده اطلاعات نیست. معلم فراهم کننده فرصت های یادگیری و برطرف کننده موانع یادگیری است و عمدتاً نقش راهنما دارد.

۶- همه جانبه نگری

نظام ارزشیابی سنتی به سبب گرایش شدید کمی اش، ناچار بود آن دسته از ویژگی های یادگیری را مورد توجه قرار دهد که قابلیت کمی شدن یعنی تبدیل به نمره (مقیاس فاصله ای) را داشته باشد. این گرایش ناخواسته این نظام را به سمت یک جانبه نگری برده است. در واقع در ارزشیابی سنتی، نوع ابزار و نحوه اجرای آن موجب توجه افراطی به سطوح پایین حیطه شناختی شده است و بسیاری از اهداف مهم و اساسی مورد غفلت واقع شده است. امروزه نیز نظریه های تربیتی رایج در جهان، مدرسه به عنوان محیطی تلقی می شود که وظیفه اساسی اش یادگیری است، لذا در آن به ابعاد مختلف دانش آموز توجه می شود و

اهداف نگرشی، مهارتی و شناختی همه به یک اندازه مورد تأکید است. کاربرد ابزارهای متعدد در ارزشیابی در مرحله جمع آوری اطلاعات و تحلیل آن ها و گرایش کیفی و فرایندی، همه نشان از ویژگی جانبی گرایبی است (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

۷- رشد اعتماد به نفس دانش آموزان

برای ایجاد اعتماد به نفس، هوش، استعداد، مهارت و تلاش لازم است؛ اما کافی نیست. انگیزه درونی نیز باید به آنها اضافه شود تا اعتماد به نفس شکل گیرد. ما باید برای کودکان مان فرصت هایی را به وجود بیاوریم و مهارت هایی را به آن ها آموزش دهیم تا استعدادهایشان را گسترش دهند و این محقق نخواهد شد مگر این که بین مهارت ها و علایق آن ها وجه مشترکی را بیابیم و آن ها را رشد دهیم.

در روش آموزش سنتی که مبتنی بر یادگیری مطالب بدون تفکر و توجه به معنی آن است، دانش آموزان به گونه ای تربیت می شوند که بدون توجه به چگونگی ارتباط مطالب و بدون تفکر، برای به دست آوردن نمره خوب آنها را می آموزند. اما این نوع آموزش و یادگیری برای انجام یک کار خلاق، واقعاً بی فایده است. شیوه های سنتی با ساختار انعطاف ناپذیر و محدودیت زیادی که برای دانش آموزان قائل می شود، همچنین با تکیه بر انتقال معلومات و محفوظات، امکان هر گونه رشد فکری، ابتکار و اکتشاف را از یاد گیرنده سلب می کند. چنانکه فراگیر نمی تواند بین آموخته هایش و مسائل بیرونی ارتباط برقرار کند. در حالی که سبک آموزش و پرورش باز یا روش فعال تدریس با دادن آزادی به فراگیر و عدم نظارت دائمی بر کارها و برنامه ها به او فرصت می دهد تا به جست و جو و کشف مسائل بپردازد. بدین ترتیب فراگیر خود در فرایند یادگیری دخیل می شود و انگیزه های درونی و به دنبال آن امکان بروز اعتماد به نفس در او افزایش می یابد. این مهم در طرح ارزشیابی توصیفی مورد توجه و عنایت خاص قرار گرفته است. آموزشیاران این طرح با ارزشیابی فراگیر به شکل نامحسوس، فضای باز و فعالی را رشد اعتماد به نفس ایجاد کرده اند. ارزشیابی توصیفی متفاوت، با تغییر در ساختار نظام ارزشیابی آن را به قدری انعطاف پذیر کند که با شیوه ها و علائق یادگیری متفاوت، انطباق پیدا کند. در کلاس ارزشیابی توصیفی، کودکان در یادگیری فعال هستند و احساس غرور و مالکیت نسبت به کلاس درس خود دارند. آنها در این کلاس آزاد هستند تا انتخاب کنند. راهنمایی می شوند و اختیار دارند تا در محیط کلاس، آن گونه که دوست دارند، یاد بگیرند (فرمودی، ۱۳۸۱).

در این الگوی ارزشیابی اعتماد به نفس انگیزش تحصیلی و استقلال عمل دانش آموز افزایش می یابد. زیرا وقتی دانش آموز از معیارها و ملاک های عملکرد صحیح در مورد انتظار آموزش خاص (مانند نگرش، دادن گزارش، آگاهی داشته باشد، می تواند اثر خودش را بررسی و ارزشیابی نماید). این کار باعث می شود کودک احساس استقلال و اعتماد به نفس پیدا کند و انگیزه بیشتری برای یادگیری به دست آورد (سیف و رضائی، ۱۳۸۵).

آموزشیاران طرح ارزشیابی توصیفی با ایجاد جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس فضایی مساعد را برای رشد اعتماد به نفس دانش آموزان فراهم کرده اند تا آنها بتوانند با آسودگی در کلاس به اظهار نظر بپردازند و بدون نگرانی هر سوالی را که در ذهن دارند، مطرح کنند. آنها یاد گرفته اند که چگونه مهارتهای یادگیری را در قلمرو خاص به کودکان بیاموزند. آنها روش تفکر مسائل و قوانین علمی را به دانش آموزان آموزش می دهند. تحقیقات نشان داده است روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش موثری در اعتماد به نفس فراگیر دارد. در ارزشیابی توصیفی، یادگیری مهم و تفریح است. کودکان در کلاس تشویق می شوند که علائق، تجارب و ایده های خود را به کلاس درس بیاورند و اجازه دارند درباره هدف های کار روزانه خود با معلمان بحث کنند. به آنها استقلال کاری داده می شود تا تصمیم بگیرند. احساس آرامش می کنند و تنشها و فشارهای کسب نمره را ندارد. در تحقیقی که اخیراً از طرف خانم حقیقی، دانشجوی کارشناسی ارشد، صورت پذیرفته، نشان داده شده است که محیط های خالی از دسترس، به ویژه استرس امتحان، شرایط مساعدتری را برای بروز اعتماد به نفس ایجاد می کند. همچنین در این تحقیق از طریق آزمون ۳۵ سوالی پیشرفت تحصیلی در سه سطح دانش، ادراک کاربرد و قوه خلاقه (نوآوری - سیالی -

اصالت) و همچنین از طریق مشاهده کنش متقابل در کلاسهای درسی، سنجیده شد و تفاوت معنی داری بین گروه آزمایشی (کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی) و گروه کنترل (کلاس مجری ارزشیابی سنتی) مشاهده شد (فرومدی، ۱۳۸۱).

نتیجه گیری

همان گونه که مشاهده می شود تحقیقات متعددی در رابطه با نگرش معلمان، نقش و اهمیت ارزشیابی توصیفی در رسیدن به اهداف و غایت نظام آموزشی صورت پذیرفته است ولی در کمتر تحقیقی به مقایسه نقش ارزشیابی توصیفی و سنتی در بالا بردن انگیزش پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان پرداخته شده است. به ویژه این که به مبحث انگیزش پیشرفت تحصیلی در بررسی پژوهشهای پیشین، اشاره ای نشده بود. به همین منظور پژوهشگر با عنایت به اهمیت موضوع ارزشیابی توصیفی در این تحقیق سعی کرده است با توجه به تحقیقات گذشته و نقاط قوت و ضعف آن ها به مقایسه نقش ارزشیابی توصیفی و سنتی در بالا بردن انگیزش پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان، به عنوان یک عامل مهم و اساسی که ملاک ها و معیار هایی برای سنجش و بهبود مستمر کیفیت است تاکید کند.

فهرست منابع

۱. احمدی، حسن. (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نودارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه. چاپ اول.
۲. ابوالقاسمی، شهنام. (۱۳۸۱). هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش آموزان دوره راهنمایی شهرستان تکاب. پایان نامه کارشناسی ارشد، انتشارات معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی تکاب.
۳. استرنبرگ، رابرت. (۱۳۸۷). روانشناسی شناختی (ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی). تهران: سمت.
۴. اسکینر، ب. اف. (۱۳۷۰). فراسوی آزادیوشان (ترجمه علی اکبرسیف). تهران: آگاه. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی (۱۹۷۱).
۵. اکبری، بهمن. (۱۳۸۴). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بروی دانش آموزان مقطع متوسطه استان گیلان. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان گیلان.
۶. بازرگان، عباس. (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن از بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه ی پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. سال اول. شماره ۴ مسلسل.
۷. باقری، رضا. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفی و یادگیری. مجموعه مقالات همایش ملی ارزشیابی تحصیلی-تربیتی دوره عمومی. تهران: حضرت معصومه.
۸. بنی اسدی، حسین. (۱۳۸۴). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آزمون نوین
۹. بیگی، رضا. (۱۳۸۸). مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی - کیفی با ارزشیابی کمی. رساله کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۰. پروچاسکا، او جیمز و نورکراس، سی جان. (۱۳۸۱). نظریه های روان درمانی (ترجمه ی یحیی سیدمحمدی). تهران: رشد (۱۳۸۵).
۱۱. حسنی، محمد. احمدی، حسین. (۱۳۸۴). الگویی نودارزشیابی تحصیلی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی برای یادگیری بهتر. تهران: مدرسه.
۱۲. حسنی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۱). راهنمای ارزشیابی توصیفی - تکوینی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۱۳. حسنی، محمد و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس. تهران: جاهد.

۱۴. حسنی، محمد، احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶). زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصل نامه نوآوری های آموزشی. شماره ۲۳.
۱۵. حصاربانی، زهرا. (۱۳۸۵). ارزشیابی توصیفی الگویی جدید در ارزشیابی تحصیلی. ماهنامه آموزش و پیوند.
۱۶. حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران.
۱۷. خورشیدی، عباس. (۱۳۸۲). ارزشیابی آموزشی. تهران: یسپرون.
۱۸. دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۱). لغت نامه دهخدا. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. چاپ اول.
۱۹. رستگار، طاهره. (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش: تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت. چاپ اول.
۲۰. سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۰). تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۲۱. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۵). روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
۲۲. شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۱). یادداشت سردبیر ویژه نامه ارزشیابی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۷۰-۶۹.
۲۳. شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). رسالتهای آموزشی و پژوهشی مراکز آموزشی. تهران: سمت.
۲۴. شعبانی، حسن. (۱۳۸۰). مهارت های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: سمت.
۲۵. عبداللهی، سیدعلی. (۱۳۸۷). میزان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ی ابتدایی استان مازندران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته ی برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد واحد رودهن.
۲۶. فرج اللهی، مهران و حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. فصل نامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۲.
۲۷. فرومدی، حمیدرضا. (۱۳۸۱). ارزشیابی از نگاهی دیگر. تهران: فرزندگان.
۲۸. کرامتی، محمد رضا. (۱۳۷۹). رقابت یا رفاقت در کلاس درس. فصلنامه پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت. شماره های ۱۷ و ۱۸.
۲۹. کلهر، منوچهر. (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. گزارش پژوهشی. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
۳۰. کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۴). روشهای ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
۳۱. محمدی، فرزانه و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۸۴). بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
۳۲. محمودی، رضا. (۱۳۸۳). نقش ارزشیابی در برنامه ریزی درسی. مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
۳۳. معین، محمد. (۱۳۷۱). فرهنگ معین. تهران: امیرکبیر. چاپ ۱۸.
۳۴. هاشمی، سیداحمد. (۱۳۹۰). بررسی عوامل موثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجموعه مقالات کنفرانس های داخلی. گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد.

Analysis of the Descriptive Evaluation Methods in Elementary School of Education System

Narges Aboutalebi¹, Fatemeh Soghra Momenyan², Khadijeh Nowruzi³

1. Islamic Azad University of Sari, Master of Art in Educational Psychology, Sari Farhangian University Educator

2. Islamic Azad University of Sari, Master of Art in Educational Technology, Cultural Affairs Expert, Sari Farhangian University

3. Vocational expert, Teacher Training Center, Gaemshahr, Iran, Teacher in Neka City

Abstract

Nowadays, evaluation moves from quantitative criteria of measurement to qualitative criteria of measurement. In any way, as the education science is enriched, the need for nature of students' learning and the way to manifest their learning increase. One of the ways to reduce current problems in the current evaluation system is replacement of descriptive evaluation by traditional evaluation. Descriptive evaluation design is a model that uses developmental evaluation, performance evaluation, and gives descriptive feedback to direct the process of teaching-learning from paying attention to mental accumulation of students to depth and quality of their comprehensive learning. It also uses artificial tools such as portfolio, checklist, recording the observational, functional tests to provide a description of their status to improve and develop the skills, knowledge, and attitude of students, and finally their academic achievement. Qualitative-descriptive evaluation model as more complete version of continuous evaluation tries to apply its different practice in educational body. This new approach is faced with many social demands in educational evaluation in our country.

Keywords: Analysis - Practice - Descriptive Evaluation - Elementary Schools – Educational System
