

اهمیت سنجش تکوینی (ارزشیابی مستمر) در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی

اله‌ام نادری بنی

کارشناس آموزش و پرورش ابتدایی؛ دانشگاه پیام نور واحد کرج؛ ایران.

چکیده

اصطلاح ارزشیابی (یا ارزیابی)، به طور ساده، به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن گفته می‌شود. با این حال، تعریف جامع تری از ارزشیابی به شرح زیر می‌توان به دست داد: "ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل، و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی یکی از ویژگیهای ارزشیابی تعیین کیفیت است. در فرایند ارزشیابی داوری ارزشی با توجه به کیفیت به عمل می‌آید. نیتکو کیفیت را در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان دانش، مهارتها، و توانایی‌هایی که از دانش‌آموزان پس از آموزش انتظار می‌رود تعریف کرده است. وی به عنوان مثالی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی گفته است فرض کنید شما دانش‌آموزی را در توانایی نوشتن، نسبت به پایه تحصیلی اش، بسیار خوب ارزشیابی کرده‌اید. به منظور انجام این ارزشیابی شما توانایی نوشتن او را سنجش کرده‌اید. برای این کار، مجموعه نوشته‌های دانش‌آموز را مرور کرده‌اید، و نوشته‌های او را با نوشته‌های سایر دانش‌آموزان هم‌کلاسی اش و با معیارهای دیگری که برای نوشتن در سطح پایه این دانش‌آموز می‌شناسید مقایسه کرده‌اید (تعیین کیفیت). سرانجام، داوری شما از نوشتن این دانش‌آموز به این نتیجه‌گیری رسیده است که نوشته‌های او از کیفیت خوبی برخوردارند. پس توصیه می‌کنید که این دانش‌آموز می‌تواند در یک مسابقه ملی مربوط به مقاله‌نویسی شرکت کند. بنابراین، ارزشیابی مبنای تصمیم‌گیری برای فعالیتهای عملی و اجرایی را تشکیل می‌دهد. این گونه ارزشیابیهای آموزشی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که در آن صرفاً موفقیتها و دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان مورد نظر است معنی گسترده تری دارند. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مفهومی بسیار نزدیک به مفهوم سنجش یادگیری است، اما ارزشیابی آموزشی در مفهوم کلی آن معنای بسیار وسیع دارد.

واژه‌های کلیدی: سنجش تکوینی؛ ارزشیابی مستمر؛ پیشرفت دانش‌آموزان

مبانی نظری

«ارزشیابی تکوینی»

آنچه عمدتاً به منظور کمک به اصلاح موضوع مورد ارزشیابی، یعنی برنامه یا روش آموزشی، مورد استفاده قرار می‌گیرد ارزشیابی تکوینی نام دارد. پوفام مثالهای زیر را از کاربرد ارزشیابی تکوینی ذکر کرده است:

۱ - صورتهای اولیه یک مجموعه کتابچه خودآموز.

۲ - یک برنامه آموزش «باز» تازه تدوین شده که تدوین کننده گان آن می‌کوشند تا عناصر مؤثر آن را مشخص کنند.

هدف از اجرای ارزشیابی تکوینی در مورد اینگونه برنامه‌ها یا مواد آموزشی آگاه ساختن تولید کننده گان برنامه از نواقص برنامه خود و کمک به اصلاح آنهاست. هدف از کاربرد ارزشیابی تکوینی در رابطه به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان آگاهی یافتن از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدفهای آموزشی است. این ارزشیابی در طول دوره آموزشی، یعنی زمانی که فعالیت آموزشی معلم هنوز در جریان است و یادگیری دانش آموزان در حال تکوین و شکل‌گیری است انجام می‌شود. به همین دلیل به آن نام ارزشیابی تکوینی داده‌اند. بنابراین، معلم با استفاده از ارزشیابی تکوینی میتواند در زمانی که هنوز یادگیری در جریان است و امکان رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان و بر طرف کردن نواقص آموزشی خود او میسر است به انجام دادن چنین کاری اقدام کند.

در ارزشیابی تکوینی، در پایان هر واحد درسی، یک آزمون مختصر که حاوی هدفهای آموزشی آن واحد است اجرا می‌شود و براساس نتایج حاصل معلوم می‌گردد که یادگیرنده گان کدامیک از هدفهای آموزشی را یاد گرفته‌اند و در یادگیری کدامیک از هدفهای آموزشی ناموفق مانده‌اند تا معلم تا معلم پیش از پرداختن به واحد درسی بعدی به رفع نواقص یادگیری دانش آموزان در واحد فعلی بپردازد. ضمناً معلم با مراجعه به نتایج این آزمونها از مشکلات روش آموزشی خود نیز مطلع می‌شود و پیش از آغاز واحد درسی بعدی به رفع آن مشکلات اقدام می‌کند.

برای بهره‌گیری کامل از نتایج ارزشیابی تکوینی، بیان هدفهای آموزشی به طور دقیق و رفتاری ضروری است. برای اینکه معلم بتواند در جریان یادگیری توفیق دانش آموزان در رسیدن به هدفهای مشخص واحدهای متوالی درس را ارزشیابی کند، باید آنها را به طور دقیق بیان نماید تا در موقع برخورد دانش آموزان با مشکل، به سادگی آن مشکلات را تشخیص دهد و به رفع آنها بکوشد.

بلوم و همکاران او در کتاب راهنمای عملی برای ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی از آموخته‌های دانش آموزان در رابطه با استفاده از ارزشیابی تکوینی در کلاسهای درسی معمولی مراحل زیر را پیشنهاد کرده‌اند:

۱ - موضوع یا محتوای درس را به واحدهای کوچک درسی که آموزش هر یک از آنها به یکی دو هفته وقت بیشتر نیاز نداشته باشد تقسیم کنید.

۲ - بازده‌های یادگیری هر یک از واحدهای درسی را بر حسب انواع هدفهای آموزشی (دانستن، فهمیدن، کار بستن...) تعریف کنید.

۳ - به تهیه و اجرای آزمونهای تکوینی مختصر در پایان هر واحد درسی اقدام کنید، و تعیین نمایید که دانش آموزان در هر واحد درسی به چه حد از تسلط رسیده‌اند.

۴ - نتایج آزمونهای تکوینی را تحلیل کنید تا مشکلات یادگیری هر یک از دانش آموزان را تشخیص دهید.

۵ - برای رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان، آنان را به خواندن مطلب مشخص که در آن با مشکل مواجه شده اند و همچنین استفاده از امکانات مختلف (کمک معلمان، آموزش برنامه ای، وسایل کمک آموزشی و جز اینها) هدایت کنید.

۶ - از نتایج ارزشیابی تکوینی برای بهبود شرایط و روشهای آموزشی استفاده کنید.

در ارزشیابی تکوینی، آزمونهایی که مورد استفاده قرار می گیرند مختصرند و به یک موضوع معین و یک یا چند هدف آموزشی منحصر میشوند.

از آنجا که نتایج ارزشیابی تکوینی به طور عمده برای واری پیشرفت یادگیرنده گان و تعیین نواقص روش آموزشی معلم به کار می روند، بهتر است از آنها به منظور نمره گذاری استفاده نشود. با این حال، در شرایط بخصوص می توان از نمره های این آزمونها در ارزشیابی نهایی از کار دانش آموزان و و اثر بخشی طرح آموزشی معلم استفاده کرد.

لازم به یادآوری است که آزمونهای مورد استفاده در ارزشیابی تکوینی آزمونهای ملاکی یا وابسته به ملاک مطلق هستند، زیرا این آزمونها برای اندازه گیری هدفهای دقیق آموزشی از پیش تعیین شده که همان هدفهای واحد درسی یا واحد آموزشی هستند، تدوین می شوند. در ارزشیابی تکوینی هدف تعیین میزان توفیق یادگیرنده در رسیدن به تک تک هدفهای واحد درسی است و هیچ گونه مقایسه میان افراد مختلف مورد نظر نیست.

«خودسنجی یا ارزشیابی از خود»

روش خودسنجی یا ارزشیابی از خود مناسب ترین روش برای مطالعه و بهسازی آموزش معلمان است. آنجا که هدف اصلی ارزشیابی فعالیت های آموزشی معلمان کشف نواقص و اشکالات روش آموزشی و کلاس داری معلم است، استفاده از نتایج خودسنجی های معلمی اجتناب ناپذیر است.

حتی نتایج دیگر روشهای ارزشیابی معلمان، نظیر روش مشاهده کلاسی یا روش نظر خواهی از شاگردان، وقتی بهترین فایده را برای اصلاح کار معلمان فراهم می آورد که نتایج آنها در اختیار معلمان گذاشته شوند و آنان با اطلاع از این نتایج به سنجش کار خود بپردازند.

کارول روش خودسنجی معلم را به عنوان "قضاوت درباره خود" تعریف کرده است. کارول برای خودسنجی معلم ۵ وسیله عمده را معرفی کرده است: ۱- فرمهای درجه بندی شخصی ۲- گزارشهای شخصی ۳- مواد مطالعه شخصی ۴- مشاهده از آموزش همکاران ۵- ضبط صوت و ضبط ویدیویی از تدریس خود. باربر نیز بر استفاده از این وسایل در روش خودسنجی معلمان تأکید کرده است. توضیح مختصر این روشها در زیر می آید.

«فرم درجه بندی شخصی»

فرم درجه بندی شخصی گونه ای پرسشنامه است که در آن معلم خودش را با توجه به مهارتهای مختلف آموزشی که در آن فرم آمده است دجه بندی یا ارزشیابی می کند. فرمهای متداول خودسنجی معلم غالباً از پرسشنامه های نظر سنجی دانش آموزان اقتباس می شوند. به نمونه ای از این فرمهای که در ذیل این مطالب آمده است توجه کنید.

در دانشگاه سیدنی غربی که فرم معروف ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی (SEQ) مورد استفاده قرار می گیرد یک فرم ارزشیابی شخصی نیز با عنوان فرم درجه بندی شخصی مدرس به کار می رود. این فرم دقیقاً شامل همان قسمت بندی و همان سؤالات برای فرم ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی است، منتها جمله بندی سؤالا عوض شده است. برای مثال در

فرم SEEQ از دانشجویان خواسته شده است که به این سؤال جواب بدهند "توضیحات معلم روشن بود." در فرم درجه بندی شخص مدرس از معلم خواسته می شود به این سؤال پاسخ بدهد "توضیحات من روشن بود فرمهای درجه بندی شخصی بهترین وسیله برای مقایسه نظر معلم نسبت به خود و یا سایر منابع اطلاعاتی، مانند درجه بندی شاگردان از معلمان، مشاهدات کلاسی، درجه بندی همکاران، و تعبیر و تفسیر آنهاست. پژوهشهای که در این باره انجام گرفته است نشان داده است که وقتی تفاوتی بین درجه بندی معلمان از خود و درجه بندی شاگردانشان از آنها بر معلمان معلوم می گردند، نمرات بعدی شاگردان از معلمان افزایش می یابند.

«گزارش شخصی»

در گزارش شخصی، سؤالهای درجه بندی در اختیار معلم گذاشته نمی شود بلکه از او خواسته می شود تا به طور تشریحی نظرش را درباره ویژگیها و فعالیتهای آموزشی خودش بنویسد. سخن دیگر، سؤالهای فرمهای گزارش شخصی سؤالهای تشریحی هستند نه سؤالهای علامت زدنی یا نمره دانی، در زیر به نمونه سؤالی که از فرم گزارش شخصی هیات علمی کالج گرین فیلد گرفته شده است توجه کنید(ژنوا، مادوف، چین، و توماس، ۱۹۷۶)

- فکر می کنید در چه زمینه هایی از موضوعی که درس می دهید مسلط تر هستید؟
- به نظر خودتان در چه زمینه هایی ضعیفتر هستید؟
- موفق ترین جنبه آموزشی شما چیست؟
- بزرگترین نقطه ضعف آموزشی شما چیست؟

گزارشهای شخصی نیز، مانند خودسنجی ها، برای تفسیر داده های حاصل از منابع دیگر ارزشیابی معلم مفیدند. برای مثال، داده های حاصل از روش مشاهده کلاسی یا روش درجه بندی شاگردان از معلمان که درباره دو کلاس متفاوت یک معلم به دست آمده اند ممکن است باهم متفاوت باشند و دلیل آن روشن نباشد. اما زمانی که گزارش شخصی معلم فراهم آمد ممکن است دلیل آن به خوبی روشن گردد. کارول (۱۹۸۱) می گوید گزارشهای شخصی معلمان معمولاً از فرمهای درجه بندی اطلاعات کاملتری در باره آموزش معلمان می گوید، برای اینکه بهترین نتایج را به دست آورید، فرمهای گزارش شخصی را روشن، بدون ابهام و خلاصه تهیه کنید، و مرتباً آنها را مورد استفاده قرار دهید.

«مواد آموزش شخصی»

مواد آموزش شخصی^۲ مطالبی هستند درباره روش های آموزش و کلاسداری که به صورت نظامدار و خود آموز تهیه شده و در اختیار معلمان قرار داده می شوند. معلمان با مطالعه این مواد و آشنا شدن با روش های درست آموزشی هم بر مشکلات خود آشنا می شوند و هم روشهای درست کلاسداری و آموزش را می آموزند. امتیاز این روش آن است که معلمان را از شرکت در کلاسها و دوره های آموزشی بی نیاز می کند و موجب می شود آنها با صرف اوقات فراغت خود بتوانند کم و کسرهای آموزش خود را بر طرف سازند.

روش استفاده از مواد آموزش شخصی عمدتاً برای معلمان سطوح آموزش عالی مفید است که غالباً بدون گذراندن دوره های تخصصی معلمی وارد این حرفه می شوند. این مشکل نه تنها در ایران بلکه در سایر کشورهای جهان نیز به چشم می خورد. به قول کارول (۱۹۸۱) تعداد کمی از معلمان سطوح آموزش عالی، در روانشناسی پرورشی علم آموزش، یا برنامه ریزی درسی

^۱- self-study materials

آموزش رسمی می بینند. برخلاف آماده سازی معلمان ابتدایی و متوسطه، آموزشهای دوره های دکتری استادان دانشگاه معمولاً به علم و پژوهش اختصاص دارد و در آن کمترین توجهی به روشها و فرآیندهای آموزشی نمی شوند. با این توضیحات معلوم می شود که مواد آموزشی هم برای سنجش آموزش و هم برای رفع نواقص آموزش مورد استفاده معلمان قرار می گیرند.

«مشاهده آموزش همکاران»

یکی دیگر از راههای خودسنجی معلم مشاهده آموزش همکاران و قضاوت درباره روش خویش است. این گونه مشاهدات شکلهای مختلفی دارد. یکی از شکلهای آن آموزش گروهی یک درس است که در آن چند معلم مشترکاً آموزش یک درس را به عهده می گیرند و هر یک به نوبت بخشی از آن را در حضور خود تدریس می کند. این کار شرایط مناسبی را برای مقایسه روش معلم با دیگران و قضاوت درباره کار خودش فراهم می آورد.

همچنین تعدادی از معلمان می توانند با هم قرار بگذارند که به نوبت از کلاسهای یکدیگر بازدید به عمل آورند و شاهد روشهای تدریس یکدیگر باشند. در این روش، معلمان مشاهده گر و مورد مشاهده می توانند نظریات خود را مبادله کنند و به بهبود کار همدیگر کمک نمایند.

بهترین نتیجه زمانی از روش مشاهده آموزش دیگران می تواند عاید معلمان بشود که ابتدا مواد آموزشی شخصی را مطالعه کنند و سپس به مشاهده از کار یکدیگر بپردازند. در ضمن اگر روشهای خودسنجی مورد بحث در این قسمت به طور مکمل با یکدیگر بپردازند. در ضمن اگر روشهای خودسنجی مورد بحث در این قسمت به طور مکمل با یکدیگر به کار روند بهترین نتیجه را به دست می دهند.

«بازخورد حاصل از ضبط صدا و ضبط تصویر»

بهترین فرصت برای خودسنجی مشاهده فعالیت‌های خود در نوارهای ویدیویی یا شنیدن صدای خود از نوارهای ضبط صوت و قضاوت کردن در باره آن است. کارول (۱۹۸۱) می گوید استفاده از تکنولوژی ثبت الکترونیکی در بهبود روش آموزش معلمان تاثیر فراوانی داشته است.

یکی از مشکلات استفاده از نوار ویدیویی این است که معلمان نمی دانند که دقیقاً در مشاهده رفتار خود در نوار چه چیزی را مورد توجه قرار دهند. به همین منظور، روشهای مختلفی ابداع شده اند تا به معلم کمک کنند دقیقاً چه چیزی را جستجو نماید. بهترین آنها روش آموزش خرد است که اولین بار به وسیله آلن^۱ و ریان^۲ (۱۹۶۹) معرفی شد.

آموزش خرد روشی است برای تمرین و انتقاد از مهارتهای آموزش به صورت مشاهده مستقیم پیام عمده آن این است که با تاکید بر اجزای آموزش مانند مقدمه چینی، سوال کردن، استفاده از مثال و، نتیجه گیری می توان فرآیند آموزش را تحلیل کرد و آن را بهبود بخشید. فرایند آموزش خرد شامل بخش کوتاهی است از آموزش تمرینی در حضور شاگردان و همکاران که حدود ۵ تا ۱۰ دقیقه به طول می انجامد. جریان درس بر روی نوار ویدیو ضبط می شود و بلافاصله به نمایش در می آید. پس از آنکه نمایش فیلم پایان یافت، مدرس و سایر شرکت کنندگان در بحث مهارتهای ارائه شده در درس را طبق ملاکهای آموزش اثر بخش مورد نقد و بررسی قرار می دهند و رهنمودهای لازم را به مدرس ارائه می نمایند.

¹ - micro teaching

² - allen

³ - ryan

«محاسن و معایب روش خودسنجی»

چنان که ملاحظه شد، روش خودسنجی برای کشف نواقص آموزشی معلم و کمک به رفع آنها از بهترین روشهای ارزشیابی معلم است. در این روش خود معلم مسئول ارزشیابی از کار خود و مهم ترین عامل در رفع مشکلات کار خویش است. با وجود این، کسانی که استفاده از روش خودسنجی معلم، به ویژه استفاده از آن برای اخذ تصمیمهای شغلی، ایراد گرفته اند. از جمله گفته اند اصطلاح خودسنجی یا ارزشیابی از خود نغض غرض است، زیرا هدف اصلی ارزشیابی از معلم قضاوت کردن درباره اثر بخشی کار او به منظور استخدام، ارتقای مرتبه، افزایش حقوق و مانند اینهاست. و از این لحاظ معلمان نمی توانند خود به قضاوت درباره کار خویش بپردازند. کارول (۱۹۸۱) می گوید "ارزشیابیها معمولاً اندازه هایی هستند که از بیرون بر اعضای هیات علمی تحمیل می شوند. مانند نمراتی که راهنمایان تعلیماتی، همکاران، یا دانشجویان به معلمان می دهند. اگر هدف ارزشیابی حساسی بین هزینه و درآمد باشد آن گاه اصطلاح ارزشیابی از خود چیز بی موردی خواهد بود".

بهرغم اختلاف نظرهای موجود در باره روش خودسنجی معلم اگر قرار باشد معلمان از جنبه های مختلف مورد ارزشیابی قرار گیرند و اطلاعات کاملی درباره کم و کیف کار آنان فراهم آید، استفاده از این روش اجتناب ناپذیر است. به ویژه زمانی که هدف عمده ارزشیابی معلم کشف نواقص کار او و کمک به بهبود روش آموزش اوست، خودسنجی یا ارزشیابی شخصی روش بسیار مفیدی است.

معلمان عموماً بر این باورند که پرونده ای که آنان از دانش آموزان خود تهیه می کنند ابزار مهمی برای سنجش پیشرفت شاگرد و دارای چنان قابلیت انعطافی است که زمینه ساز رویکردهای گوناگون تدریس است. این پرونده سنجشی که حاوی اطلاعات فراوان و مستمر راجع به وضعیت پیشرفتهای دانش آموز است. برای قضاوت درباره شاگرد و مقایسه او با سایر دانش آموزان، تصمیم گیری درباره جایدهی دانش آموز، به بکار گیری شیوه های متناسب تدریس، و بررسی ثمر بخشی فعالیت های معلم به کار می آید. این روش را برخی از محققان به عنوان یک شیوه مستقل و متفاوت سنجش به حساب می آورند که فرصتهای مناسبی را در اختیار معلم قرار می دهد تا سنجش دانش آموزان را به تدریس کلاس مربوط نماید.

متن اصلی

سنجش تکوینی

پرونده ای اختصاصی که برای دانش آموزان تهیه می شود. اگر چه معمولاً محتوای متفاوتی دارند و هدفهای کمی مختلف را دنبال می کنند. عموماً نموداری از فعالیت های دانش آموزان و حاوی پیشرفت کار، انگیزه و علاقمندی، خود سنجی های شاگرد هستند (هرمان^۶ و همکاران، ۱۹۹۳؛ آرتر^۷ و اسپاندل^۸ والنسیا^۹ و کالفی^{۱۰}؛ پاولسون^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۱).

این پرونده گاهی توسط معلم، گاهی با همکاری معلم و شاگرد و گاهی توسط یک ارزشیابی کننده خارج از کلاس درس تهیه می شود. چگونگی ارزشیابی این پرونده ها نیز با یکدیگر متفاوت است. این کار گاهی به روش نمره گذاری کلی یا تفضیلی، و گاهی از طریق توصیف وضعیت دانش آموز صورت می گیرد.

^۶ Herman

^۷ Arter

^۸ Spandel

^۹ Valencia

^{۱۰} Calfee

^{۱۱} Paulson

رزنیک^۲ و رزنیگ کارکرد سنجش یا آزمون در دوره کنونی را در سه مقوله اصلی توضیح داده و گفته اند که سنجش پرونده ای ابزار کار آمدی در هر سه مورد (یعنی در اجرای تدریس، گزینش و گواهی دادن به دانش آموز، و ارزشیابی ثمر بخشی برنامه ها) است. آنها می گویند برای هر نوع از سنجش موضوعات گوناگون و روابط متفاوت بین نتایج آزمون و برنامه درسی و تدریس وجود دارد.

آن نوع از سنجش که به اجرای تدریس مربوط است باید با برنامه درسی ارتباط داشته باشد. هدف از این سنجش آن است که به معلم و شاگرد کمک کند تا در مورد میزان دانش شاگرد (یعنی آنچه می داند و آنچه نمی داند) و سطح مهارت های او اطلاعات لازم را به دست آورند و این اطلاعات را راهنمای تدریس قرار دهند. وصول به این هدف مستلزم سنجش مداوم، بازخورد دادن سریع به دانش آموز، و دستیابی به اطلاعات دقیق راجع به او است.

نوع دیگری از سنجش که برای گزینش و پذیرش و یا گواهی دادن به دانش آموز به کار می رود باید همراه با دریافت اطلاعات دقیق راجع به وی باشد. این نوع سنجش که معمولاً در آموزش ویژه به کار گرفته می شود وسیله ای برای پیش بینی عملکردهای آتی دانش آموز است و نیازی ندارد که به برنامه درسی ارتباط داشته باشد. همچنین، به نظر رزنیگ و رزنیگ، این آزمون ها می تواند حالت غیر مستمر داشته باشد و نیازی به بازخورد سریع نیز ندارد. به نوشته آنها « در سنجشی که برای گزینش صورت می گیرد مهم این است که بتوانیم، با کمک یک استاندارد مشترک، دانش آموزان خود را با شاگردان سایر مدارس مقایسه کنیم.

در نوع سوم سنجش، یعنی ارزشیابی میزان ثمر بخشی عمومی برنامه ها هدف این است که اطلاعاتی راجع به عملکرد کلی مدرسه به دست آوریم و به همین جهت به اطلاعات دقیق راجع به یکایک دانش آموزان و مهارت های آنها نیازی نداریم. همچنین، به بازخورد سریع و آزمون مستمر نیز احتیاجی نیست.

برخی دیگر از محققان، علاوه بر ثمر بخشی عمومی آزمون ها که مورد توجه معلمان و مسؤولان آموزشی و دیگر نهادهای دولتی است، به ضرورت پاسخگویی آزمون ها به نیازهای خود دانش آموزان و والدین آنها توجه کرده و آن را یک ضرورت اخلاقی و وظیفه اختصاصی سنجش شاگرد دانسته اند (نگاه کنید به برگس، ۱۹۹۳، و فار، ۱۹۹۴). آنها این « پاسخگویی به شاگرد یا مراجع » را تا حد پاسخگویی به والدین و سرپرستان نیز فرا می برند و معتقدند که معلم باید نتایج سنجش و تدریس را نه تنها با شاگرد در میان گذارد بلکه والدین و افراد ذیصلاح خارج از کلاس درس را نیز در جریان امر قرار دهد. نوع اطلاعاتی که به هر یک از این افراد ارائه می شود ممکن است با دیگری متفاوت باشد. اطلاعات مورد نیاز معلم و شاگرد این است که پیشرفت شاگرد را مشخص کنند و به این وسیله برنامه تدریس را تدارک ببینند. اما عموم مردم نیازمند آنند که بدانند کارایی مدرسه تا چه حدی است. فار (۱۹۹۴) معتقد است که والدین به هر دو نوع اطلاعات مذکور نیازمندند.

با چنین ادراکی از سنجش است که سنجش پرونده ای می تواند پاسخگوی نیازهای معلم و شاگرد و والدین و یا افراد دیگری در خارج از کلاس درس باشد. این روش سنجش، حتی اگر شیوه ای مستقل و یا معادل با شیوه های روان سنجی به حساب نیاید، کمک ارزشمندی برای معلم و تدریس است و پرونده ارزشیابی^۵ پرونده مستند دانش آموز و معلم نیز به حساب می

¹² Resnick

¹³ Burgess

¹⁴ Farr

¹⁵ Evaluation Portfolio

¹⁶ Documentation Portfolio

آید. در این نوع سنجش، همان طور که پاولسون و همکاران (۱۹۹۱) می نویسند: «دانش آموز به جای آن که موضوع سنجش باشد، شریک سنجش است.» آرتو و اسپاندل (۱۹۹۲) براساس اظهار نظرهای تعدادی از متخصصان تعلیم و تربیت در انجمن ارزشیابی شمال غرب^{۱۷} (NWEA) تعریف زیر را از سنجش پرونده ای ارائه نموده اند:

« پرونده دانش آموز یک مجموعه هدفدار از فعالیت های او است که شرح حال تلاشها، پیشرفتها، و دستیابی های شاگرد در یک حوزه معین را ارائه می دهد. این مجموعه باید در برگزیده سهم دانش آموز در انتخاب محتوای پرونده، دستورالعمل های گزینش و پذیرش، معیارهای قضاوت درباره شایستگیها، و شواهد مربوط به واکنش های شخصی دانش آموز باشد.»

برخی از متخصصان پا را از این نیز فراتر گذاشته و تأکید می کنند که «واکنش های شخصی دانش آموز، ارزشیابی وی از خود، و انتخاب شخصی او، اولویت برتری از معیارهای استاندارد دارد.»

آنچه مسلم است این است که آزمون های سنتی، و از جمله آزمون های استاندارد چند گزینه ای، تناسب لازم را با نگرش ها و پیشرفت های تدریس و یادگیری ندارد. مشکل اساسی این آزمون های سنتی همان پیش فرض های فلسفی رفتارگرایی و به خصوص جدا کردن موضوع مطالعه از زمینه طبیعی آن^{۱۸} نادیده گرفتن روابط عنصر مورد مطالعه با سایر اجزاء^{۱۹} است.

در مورد پیش فرض اول، یعنی جدا کردن موضوع مطالعه از زمینه طبیعی آن، چنین پنداشته می شود که گویا هر جزء از یک مهارت، مقوله ثابتی است و در هر جا و هر موقعیتی شکل یکسان و همانندی به خود می گیرد. به همین جهت نتایج حاصل از آزمون در فضای روان سنجی را، که معمولاً متفاوت از فضای طبیعی - مثلاً محیط کلاس درس - است، به محیط های طبیعی تعمیم می دهند. اما واقعیت این است که، به قول رزنیک و رزنیک (۱۹۹۲) «ما نمی توانیم سنجش معتبری از شایستگی فرد در یک وضعیت کاملاً متفاوت از محیط طبیعی عملکرد او انجام دهیم.»

در مورد پیش بینی فرض دوم، یعنی نادیده گرفتن روابط جزء مورد مطالعه با سایر اجزاء، چنین اندیشیده می شود که کارایی در یک مهارت پیچیده از طریق یادگیری خرده مهارت ها یا اجزای آن مهارت به دست می آید و سنجش این خرده مهارت ها مبین و معیار پیشرفت در آن معیار پیچیده است. پژوهش های اخیر در روان شناسی شناختی حاکی از آن است که «پیچیدگی مهارت های ترکیبی در همان ترکیب و تأثیر و تأثر متقابل اجزاء آنها است» که باید در جریان بررسیهای همه جانبه و پویا کشف شود.

آزمون های سنتی که اندازه گیری های غیر مستقیم را اساس کار خود قرار می دهند، نمی توانند این پیچیدگی و پویایی را در متغیر معیار خود به درستی منعکس کنند. همچنین، از آنجا که اندازه های غیر مستقیم حاصل از آزمون ها با هدف های مستقیم مورد نظر همخوانی ندارد نوعی از محدود نگری در برنامه های درسی را به همراه می آورد. استفاده از آزمون های سنتی به عنوان سنجش های تحمیلی خارجی^{۲۰} مورد انتقاد بسیاری از متخصصان قرار گرفته است. به برلاک^{۲۱}، ۱۹۹۲؛ موس و همکاران، ۱۹۹۲؛ موس، ۱۹۹۲). به نظر این گونه سنجش ها توجه خود را بر استاندارد بودن آزمون از بابت اینکه «چه چیزی را و چگونه اندازه می گیرد، و تکالیف و شرایط اجرا و اقدامات نمره گذاری کدام است» قرار می دهد تا «قابلیت

¹⁷ North West Evaluation Association

¹⁸ decontextualization

¹⁹ decomposability

²⁰ externally imposed assessment

²¹ Berlak

²² Moss

مقایسه تکلیفی را با تکلیف دیگر، نمره ای را با نمره دیگر، و موضوعی را با موضوع دیگر « افزایش دهد (کلیفت، ۱۹۹۴، صفحه ۹). این آزمون ها توجه خود را بر افزایش پایایی،^{۲۴} قابلیت تکرار،^{۲۵} و قابلیت تعمیم،^{۲۶} معطوف می دارند و به معیارهای معلم و شاگرد و واقعیت های تدریس و یادگیری در سنجش، اهمیت نمی دهند.

جدایی بین فعالیت های روزمره در کلاس درس و آزمون های تحمیلی خارجی، باعث جدا کردن معلم و شاگرد از یکدیگر و موجب تأثیر منفی در تدریس و در پیشرفت دانش آموز می شود. این آزمون ها در واقع یک الگوی اداری (بوروکراتیک) را در برخورد با شاگرد به کار می گیرند و در صدد آن هستند که تبعیت شاگرد از خط مشی ها و برنامه های درسی سنتی را بسنجند. روش های جدید سنجش، برعکس این آزمون ها، در پی شواهدی است که تصمیم گیری مبتنی بر دانش را به منظور « پاسخگویی به نیازهای شخص دانش آموز » میسّر می سازد (نگاه کنید به اثری از گملین^{۲۷} و فلمینگ^{۲۸} با همین عنوان « پاسخگویی به نیازهای شخصی دانش آموز »، ۱۹۸۵).

نگرش های جدید سنجش، و از جمله سنجش پرونده ای که مخصوصاً در سواد آموزی و سطوح گوناگون نوشتن و نویسندگی کاربردهای وسیعی یافته است. فرصت های ارزشمندی را برای سنجش تکالیف پیچیده در اختیار ما قرار می دهد. با این روش می توان آنچه را که آموخته شده و چگونگی این آموختن را مورد سنجش قرار داد و از این طریق یادگیری و تدریس را هدایت کرد و اصلاحات لازم را در آنها به عمل آورد. سنجش پرونده ای می تواند تا سطح سنجش در مقیاس بزرگ^{۲۹} و ارزشیابی پرونده ای کشانده شود. « سنجش پرونده ای را می توان برای مقاصد مختلف ارزشیابی، و از جمله سنجش صلاحیت ها و پیشرفت، مورد استفاده قرار داد. » (مورفای، ۱۹۹۴). این نوع سنجش به کمک اطلاعات گوناگونی که توسط معلم درباره عملکردها و پیشرفت دانش آموز جمع آوری شده و خود دانش آموز نیز نقش مهمی در تهیه این اطلاعات دارد به عمل آید. نمونه کارهای شاگرد، مشاهدات و اظهار نظرهای معلم، آزمون های کلاس درس، نتایج آزمون های استاندارد، چک لیست ها، یادداشتهای مربوط به وقایع اتفاقی، و امثال آن از جمله اطلاعاتی است که در این پرونده جمع آوری می شود. این اطلاعات معمولاً بی آنکه با معیارهای استاندارد و از پیش تعیین شده سنجیده شود، به عنوان شواهد عملکرد و پیشرفت دانش آموز و راهنمای تدریس، مورد ارزشیابی قرار می گیرد. در آموزش ویژه نیز سنجش پرونده ای به عنوان سند پیشرفت دانش آموز مورد استفاده قرار گرفته است (نگاه کنید به بیچر^{۳۰}، ۱۹۹۰؛ دادلی - مارلینگ^{۳۱}، ۱۹۸۸؛ لپسون^{۳۲} و ویکسون^{۳۳}، ۱۹۹۱).

معلمان آموزش ویژه با استفاده از فنون گوناگون سنجش، اطلاعات حاصل از اندازه گیری ها و اسناد دیگر مربوط به زمینه های مختلف را در پرونده شاگرد نگهداری می کنند و با تحلیل محتوای پرونده، تصمیم های لازم را برای تدریس اتخاذ می کنند و گزارش های لازم برای ارائه به والدین و افراد ذیصلاح را آماده می کنند. در تحلیل محتوای پرونده، یک چارچوب تفسیری و

²³ Clift

²⁴ Reliability

²⁵ Replicability

²⁶ Generalizability

²⁷ Gamlin

²⁸ Fleming

²⁹ Large – Scale assessment

³⁰ Murphy

³¹ Bachor

³² Dudley – Marling

³³ Lipson

³⁴ Wixson

فهرستی از خصوصیات مربوط به هر درس یا تکلیف با توجه به وضعیت هر دانش آموز مورد استفاده قرار می گیرد. مسؤولیت این اقدامات بر عهده معلم متخصص است و روایی تحلیل و تفسیر وی از محتوای پرونده به وسیله کمیته تخصصی آموزشی ویژه در مدرسه مورد ارزشیابی قرار می گیرد و چه بسا اطلاعات تازه ای را برای تکمیل پرونده، و حتی تغییراتی را در چارچوب تفسیری مورد نظر، لازم بداند و به این طریق راه را به سوی سنجش و ارزشیابی مستمر و پویا بگشاید.

«سنجش پرونده ای و تدریس مبتنی بر زمینه»

از آنجا که سنجش پرونده ای نشان دهنده چیزهایی است که دانش آموز در طیفی از شرایط گوناگون انجام می دهد، تصویری گسترده تر و دقیق تر از عملکردها و مهارت ها و استراتژیهای مورد استفاده او را به ما می دهد. همین طور، با این روش می توانیم بدانیم که در مدت زمانهای مختلف و با مقدار کمک های متفاوتی که دانش آموز در آزمون های گوناگون در اختیار داشته است چه ویژگی هایی را در کار خود بروز داده است. معلم و حتی اساتید دانشگاه ها معمولاً عادت دارند که منابع و سر فصل های معینی از درس را به شاگردان خود تدریس کنند و در پایان کار امتحانی نیز در یک زمان محدود از آنان به عمل آورند و نمره ای به هر یک بدهند.

هم آن گونه تدریس سنتی و هم این شیوه عجولانه آزمون دارای نقیصه های بسیار است و به خصوص در مورد گروه های فرهنگی و زبانی آسیب دیده و آسیب پذیر روایی ندارد. روش های جدید سنجش و تدریس به ما کمک می کند تا به کشف این حقیقت برسیم که یادگیری و آزمون بر حسب شرایط و افراد مختلف باید تنوع و تناسب بسیار پیچیده تر و سنجیده تری داشته باشد. همچنین، چگونگی تدریس و آزمون بنا بر هدف های مختلفی که از آموزش یک درس به افراد مختلف داریم باید تنوع و تناسب بسیار بیشتری داشته باشد.

کتاب درسی و شیوه های تدریس و سنجش در مدارس و حتی در دانشگاه های ما غالباً موضوع کار خود را جدا از شرایط و زمینه هایی نگاه می دارد که می باید بر آنها استوار باشد. توصیف و تحلیل تفصیلی این مهم خارج از چارچوب بحث کنونی ما است اما اگر بخواهیم به اندکی اکتفا کنیم کافی است که منبع یکی از دروس مدارس یا دانشگاه ها و محتوا و سر فصلها و و شیوه های مرسوم تدریس و سنجش آن را به دید انتقاد علمی بنگریم تا دریابیم که چگونه در تدریس و سنجش بسیاری از دروس، هم موضوع مطالعه را از زمینه طبیعی آن جدا می کنیم و هم روابط جزء مورد مطالعه را با سایر اجزاء نادیده می گیریم.

این شیوه های سنتی و نامناسب تدریس و سنجش حتی در عالی ترین سطوح دانشگاهی ما به چشم می خورد. به عنوان مثال، ما به دانشجویان خود هم در دوره لیسانس و هم در برخی از دوره های فوق لیسانس « زبان فارسی ۱»، « زبان فارسی ۲» و « زبان فارسی پیشرفته» می آموزیم و از آنان امتحان به عمل می آوریم بی آن که به دو مشکل اساسی مذکور (یعنی موضوع مطالعه را از زمینه طبیعی آن جدا کردن^{۳۵} و روابط عنصر مورد مطالعه را با سایر اجزاء نادیده گرفتن^{۳۶}) توجه کافی داشته باشیم. دانشجویان ما در رشته علوم تربیتی نیز همین درس را می گذرانند ولی ما از خود نمی پرسیم که هدفمان از تدریس فارسی به دانشجویان دوره لیسانس علوم تربیتی و دوره فوق لیسانس علوم تربیتی (مثلاً در « تربیت مدرس») چیست؟ محتوای درس باید چه چیزی باشد؟ کدام سرفصل ها را باید انتخاب کنیم؟ به چه شیوه ای باید تدریس کنیم؟ و چه نوع سنجشی از تدریس به عمل آوریم که متناسب با اهداف تدریس زبان فارسی به دانشجویان علوم تربیتی باشد؟

³⁵ decontextualization

³⁶ decomposability

اجازه بدهید باز هم روشنتر صحبت کنیم. منبع درسی زبان فارسی ۱ و ۲ پیشرفته دانشجویان ما کتابی است که « به اهتمام » پنج نفر از استادان دانشگاه و با عنوان « برگزیده متون ادب فارسی - با تجدید نظر » به وسیله « مرکز نشر دانشگاهی، تهران » به چاپ رسیده و از سال ۱۳۶۲ تا ۱۳۷۰ دوازده بار تجدید چاپ شده و فقط همین چاپ دوازدهم در چهل هزار نسخه! انتشار یافته است. یعنی صدها هزار نفر از دانشجویان سراسر کشور درس فارسی خود را با « خواندن و امتحان دادن » همین کتاب « گذرانده اند » اما تا آنجا که ما اطلاع داریم، یک نفر پیدا نشده است که رابطه محتوا و تدریس این کتاب را با هدف آموزشی زبان فارسی به دانشجویان مختلف، و از جمله به دانشجویان علوم تربیتی، مورد پرسش و بررسی و نقادی قرار دهد.

در دروس « فارسی ۱ » و « فارسی ۲ » دانشجویان دوره لیسانس ۱۵۸ صفحه اول این کتاب را می خوانند (و البته گروهی از اساتید، بخش هایی از همین صفحات را نیز از تدریس و امتحان خود « حذف » می کنند) و در درس « زبان فارسی پیشرفته » دانشجویان دوره کارشناسی ارشد تربیت مدرس، بخش دوم کتاب را که ۵۷ صفحه است (یعنی از صفحه ۱۶۱ تا ۲۱۷) می خوانند. به نظر ما، هدف معقول تدریس زبان فارسی به دانشجویان تربیت مدرس، که انتظار می رود پس از پایان تحصیلات خود به آموزش و پژوهش دانشگاهی اشتغال یابند، باید این باشد که یاد بگیرند با زبان فارسی محکم و منسجم و روان و زیبا تدریس کنند و همچنین چگونگی درست نوشتن پایان نامه تحصیلی خود و مقالات و کتبی را که بعداً خواهند نوشت بیاموزند.

ما قصد آن نداریم که فعلاً پیشنهاد مشخصی درباره محتوا و روش تدریس و سنجش این درس برای دستیابی به دو هدف اساسی مذکور ارائه کنیم اما لازم است اشاره کنیم که این ۵۷ صفحه از کتاب مورد بحث، فقط شامل چهارده قطعه ادبی کهن از خاقانی، امیری، مرصاد العباد، حدیقه الحقیقه، لیلی و مجنون نظامی، تاریخ بیهقی، سند باد نامه، کلیله و دمنه، مرزبان نامه، حکایت دهستانی، گلشن راز شبستری، تقسیم بیت المال، و سنائی غزنوی است. تردیدی نباید کرد که خواندن این قطعات هم برای اینجانب و هم برای هر ایرانی دیگری که ادبیات پارسی را روح و جوهر فرهنگ غنی سرزمین دوست داشتنی آباء و اجدادی ما می داند، فوق العاده ارزشمند و فرح بخش است اما به نظر می رسد که این کتاب و شیوه های تدریس و سنجش سنتی آن مناسبتی با اهداف معقول تدریس فارسی به دانشجویانی که باید چگونگی تدریس روان و منسجم به زبان فارسی و نوشتن آثار علمی محکم و گویا و زیبا به این زبان را بیاموزند ندارد و مستقیماً کمکی به آنها نمی کند.

این اشتباه بزرگی است که خواندن و امتحان دادن چهارده قطعه کوتاه ادبی کهن را جایگزین تدریس معنی دار و مشخص و مؤثر زبان فارسی برای دستیابی به اهداف این درس قرار دهند و با کلی گوییهای « ادبی » در اول جمله مقدمه کتاب بنویسند : « مقصود از نشر این مجموعه، آشنایی با آثار ادبی زبان فارسی و گشودن دریچه هایی به چشم اندازهای ادب کهنسال این سرزمین است تا دانشجویان و جوانان این روزگار در راه دست یافتن به نمونه های آثار ادبی نویسندگان و شاعران فارسی زبان، اندکی از دشواری کارشان کاسته شود ».

ما در کشور خود، و در تدریس و سنجش انبوهی از دروس گوناگون در مقاطع مختلف تحصیلات ابتدایی و متوسطه و آموزش عالی، زیر آوار خروارها مشکل ناشی از بد فهمیدن تعلیم و تربیت رنج می بریم و اگر خواهان خلاصی از این رنجها و ندانم کاریها هستیم چاره ای جز آن نداریم که روال کارهای آموزشی و پژوهشی خود را بر یافته های رهایی بخش علوم تربیتی تجدید بنا کنیم. سنجش و تدریس پویا و همه جانبه و روش های جدید ارزشیابی آموزشی باید راهنمای عمل ما قرار گیرد. در روش سنجش پرونده ای، فرصت های بی مانندی برای تدریس در اختیار ما قرار می گیرد که بسیار متفاوت از روش سنتی است. مثلاً در تدریس زبان فارسی، سنجش سنتی متمرکز بر شکل و ساختار زبان است در حالی که در سنجش پرونده ای، و با

استفاده از نمونه های فراوان سنجشی، به کشف این مسأله خواهیم رسید که زبان آدمی برحسب موقعیت، تفاوت های مهمی پیدا می کند. وقتی با این روش در می یابیم که مخاطبین مختلف، هدف های متفاوت، و وضعیت های گوناگون، هر یک زبان خاصی را اقتضا می کند، بهتر می توانیم به نیاز دانش آموزان و دانشجویان مختلف پاسخ دهیم.

شیوه آموزش سنتی ادبیات فارسی در دانشگاه های ما، در بهترین حالت خود، ممکن است لذت جویی از کتب کلاسیک زبان فارسی و تقلید از سبک معینی در نوشتن فارسی را به دانشجویان بیاموزد اما هرگز پاسخ مشخصی به نیاز آکادمیک آنان نمی دهد. لیکن در روش پرونده ای، به بررسی شکل، هدف، و مخاطب نوشته می پردازیم. تکالیفی که به دانشجویان می دهیم حول سؤالاتی می چرخد که با «چه»، «چرا»، و «به چه کسی» شروع می شود. مثلاً در سؤالات مربوط به، «چه؟» از دانشجو خواسته می شود که اشکال متفاوتی از مطالب مثل گزارش، شرح حال، نامه، یادداشت، مقاله، شعر، داستان، واقعه نگاری، و غیره را تهیه کند. در سؤالات مربوط به «چرا؟»، ممکن است از دانشجو بخواهیم مطالبی را جمع آوری و ارائه کند که برای اهداف متفاوت نظیر اطلاع رسانی، ارزشیابی، تعبیر و تفسیر، جلب توجه، ترغیب و برانگیختن، بحث و گفتگو، و بررسی یک موضوع، مناسب است. اما در سؤالاتی که «به چه کسی؟» مربوط می شود، می توانیم مثلاً از دانشجو بخواهیم که قطعات نوشته شده مختلفی را جمع به مخاطبین گوناگون نظیر خود شخص، همسالان، افراد کم سن و سالتر، افراد مورد اعتماد، اشخاص بیگانه، مخاطبین عادی و عمومی، اعضاء خانواده، رؤسا و کارفرمایان و غیره، تهیه نماید. از مجموعه ای که به این طریق تهیه می شود می توان تحلیل مشخصی از مقتضیات زبانی گوناگون و چگونگی عملکرد دانشجو در هر مورد به عمل آورد. این مجموعه کارهای فردی دانشجو، امکان مقایسه انواع مختلف نوشته ها و تغییرات آنها در طول زمان و در مقتضیات گوناگون را فراهم می آورد. در این جا به جای آن که تمرکز کار را بر امتحان از دانشجو قرار دهیم، به تحلیل عملکردهای مختلف دانشجو و به رشد توانایی نوشتن وی از یک دیدگاه پیچیده و پویا می پردازیم. امتیاز این روش سنجش بر شیوه سنتی امتحان کردن کاملاً روشن است.

سنجش پرونده ای اطلاعاتی را در اختیار ما قرار می دهد که از عهده سایر انواع آزمون بر نمی آید. با این روش، جریان کار را می توان شناخت. مثلاً در همان تدریس نوشتن و توانایی نویسندگی، معلم می تواند چگونگی استفاده از استراتژی های پیش نویس کردن و تجدید نظر کردن نوشته توسط شاگرد را بشناسد و تدریس و سنجش را بر این اساس استوار کند. فرضاً اگر مشاهده شود که استراتژی تجدیدنظر در پیش نویس نوشته چیزی جز دوباره نویسی و تکرار مطالب قبلی نیست این سؤال مطرح می شود که چگونه می توان به کارگیری استراتژیهای مناسب برای بهبود کار را به شاگرد آموخت.

برای نشان دادن جریان کار شاگرد، می توانیم به چند طریق عمل کنیم. یکی این که از او بخواهیم هم نسخه نهایی و هم نسخه های پیش نویس کار خود را در اختیار ما بگذارد تا در پرونده جا دهیم. راه دیگر این است که از دانشجو بخواهیم شرح حال جریان کار خود را از ابتدا تا انتها و مراحل تهیه نوشته خود را برای ما بازگو کند. گارسیا^{۳۷} و پیرسون^{۳۸} (۱۹۹۱) می گویند ارائه اطلاعات مربوط به چگونگی جریان کار در پرونده، یک عنصر بسیار مهم در سنجش دانشجویان متعلق به گروه های زبانی اقلیت است و به این طریق می توان به برخی از مقتضیات متعارضی که در ماهیت رشد زبانی این گروه از دانشجویان وجود دارد پی برد. این نوع از اطلاعات به ما کمک می کند که بدانیم دانشجویان چرا و چه وقت نیازمند کمک معینی در جریان تجدیدنظر در نوشته های خود هستند. خود دانشجویان نیز می توانند با این اطلاعات به سنجش و ارزشیابی کار خود

³⁷ Garcia³⁸ Pearson

بپردازند و مهارت های خود در نوشتن و تجدید نظر کردن در آن را افزایش دهند. این امر به خصوص از بابت آن که چگونگی آموختن زبان به کودکان و ساختار نوشتن در فرهنگ های مختلف با یکدیگر متفاوت است اهمیت ویژه ای پیدا می کند. این ساختارهای زبانی - فرهنگی متفاوت در سطح ناخود آگاه ذهن فرد به صورتی درونی در می آید و اگر روش یکسانی را برای سنجش زبانی دانشجویان مختلف برگزینیم این خطر وجود دارد که ناخواسته دچار خطا شویم.

ما باید بدانیم دانشجویان ما در چه وضعیتی قرار دارند و به کجا باید برسند. تفاوت های فرهنگی - زبانی به خصوص در میان دانشجویان دانشگاه هایی که زمینه های ملی و قومی متفاوتی دارند به قدری زیاد است که توجه ویژه به تدریس و سنجش متناسب با این ساختارهای متفاوت را به صورت امری حیاتی در می آورد. در چنین مواردی نباید از مدل های آموزشی زبانی و فرهنگی یکسان استفاده کرد بلکه ضروری است که الگو سازی های ما متناسب با ساختارهای متفاوت فرهنگی، شناختی، و زبان دانشجویان و دانش آموزان باشد. حل این مسأله به راه های مختلف امکان پذیر است. گادا^{۳۹} (۱۹۹۱) می گوید برای این منظور از جمله می توانیم مفاهیم و ساختارهای ذهنی متفاوت دانشجویان را با طرح سؤالاتی از نوع زیر در مورد چگونگی نوشتن کشف کنیم:

- چرا ابتدا و انتهای مطلب را به این صورت نوشته اید؟

- به چه دلیل فکر می کنید که این نوع از نوشتن، گویا تر است؟

- چرا فکر می کنید که خوانندگان مطلب شما آنچه را که می گویند از قبل می دانند؟

- شما فکر می کنید چه مطالبی را باید به خوانندگان خود بگویید؟

- چرا انتظار دارید که خوانندگان بتوانند نکته اول مطلب شما را به نکته دوم مربوط سازند؟

- انتظار دارید که خوانندگان شما چه چیزی را از این مطلب دریافت کنند؟

- چگونه است که انتظار دارید این بخش از نوشته شما بر خوانندگان اثر بگذارد؟

این گونه سؤالات را هم می توان در مورد بخش هایی از نوشته دانشجویان طرح کرد و هم در مورد تمام یک متن. همچنین، می توان از آنان خواست مطالب گوناگونی را که برای مقاصد مختلف نوشته اند با یکدیگر مقایسه کنند و تفاوت هایشان را مورد توجه قرار دهند و به این ترتیب، استراتژیهای معانی و بیان در نوشتن قطعات گوناگون را فرا گیرند و به کار بندند.

آنچه در این میان بیشترین اهمیت را دارد و اساس بحث ما در سنجش و تدریس است، این است که جریان سنجش را به یک جریان تدریس بدل کنیم، و این همان مشخصه مهمی است که متمایز از شیوه های سنجش سنتی است. هر یک از ما اگر از حافظه خود کمک بگیریم و شیوه های سنجش و برگزاری امتحانات در مدارس را به خاطر آوریم، و یا اگر پرس و جوی ساده ای از نحوه سنجش و امتحانات فرزندانمان در مدارس کنونی به عمل آوریم خواهیم دید که چه خطاهای بزرگی در کار سنجش و تدریس گذشته و حال ما وجود داشته و دارد. نگاهی گسترده تر و دقیق تر به جزء جزء فعالیت های آموزشی و ارتباط آنها با یکدیگر نیز ما را به این نتیجه خواهد رساند که مسأله اساسی، در کل نظام تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی ما است و ریشه های مشکل را نه تنها در محدوده آموزشی و پرورشی و آموزش عالی بلکه همچنین باید در عوامل فرهنگی و اجتماعی و سیاسی و اداری زمینه ساز آن جستجو کرد.

تا آنجا که به سنجش آموزشی مربوط است، کلاس های درسی ما با این فرض کار خود را شروع می کنند و به پایان می رسانند که شاگردان، همانند دوندگان مسابقات ورزشی، همگی باید درست از یک خط آغاز کنند و در مسابقه یکسانی شرکت جویند و

³⁹ Gadda

به خط پایانی واحدی برسند. ما عموماً به دانش و تجربه قبلی و استعداد و علاقه و انگیزه متفاوت شاگردان کمتر توجه داریم و انتظار داریم که همگی بتوانند به موقع به خط پایانی برسند. حال آن که مسأله اصلی این است که هر کس به فراخور حال خویش آن چیزی را بیاموزد که می تواند و برای فردای او مفید است.

به بیان دیگر، هدف از سنجش این نیست که ساعتی از وقت شاگرد را بگیریم بلکه باید شرایط تازه ای برای تدریس و یادگیری بهتر او فراهم کنیم. برای این منظور باید نگرش دانش آموز یا دانشجو را نسبت به جریان سنجش تغییر دهیم به گونه ای که به جای تأکید بر اشتباهات او، تواناییهایش را جلوه گر کنیم و قوت بخشیم. این امر مستلزم توجه به خصوصیات هر شاگرد و گفتگو درباره رفتارهای او و بازخورد دادن به آنها است. همچنین، لازم است معیارهای سنجش را به طور مشخص و به تفصیل برای او روشن کنیم و خود او را نیز در چگونگی سنجش عملکردهایش شرکت دهیم.

اگر چنین همکاری بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد، سنجش پرونده ای در معنای دقیق آن تحقق خواهد یافت و وسیله مهمی برای تدریس و یادگیری بهتر خواهد شد. از این نیز باید فراتر رفت و گفتگو با شاگرد را در حضور همشاگردی ها و حتی مخاطبین بیشتری تدارک دید. صرف نظر از این که پاسخ دانشجو در جریان سنجش به صورت کنفرانس نوشته شده است یا به صورت دیگر، و جدا از این که مخاطب شاگرد است یا همشاگردی ها و معلمان دیگر و والدین و غیره، مسأله کلیدی همان تعامل بین شاگرد و مخاطب در مورد معیارهای عملکرد و کیفیت کار او است. کیفیاتی از قبیل تناسب بحث با موضوع، دقیق بودن مطالب، کمال و جامعیت نوشته، استفاده از شواهد تاریخی و عینی به عنوان پشتوانه بحث، خلاقیت و نوآوری در انتقال معانی، ارتباط دادن مسائل گذشته و حال با یکدیگر، تبیین منطقی علت و معلولی روابط، توضیح دادن آشکار و روان مطالب، زیبایی کلام، و قدرت بیان را می توان در شمار معیارهای مذکور به حساب آورد.

سنجش پرونده ای، خاصه در یادگیری نوشتن، فرصت های بسیاری را برای شاگردان فراهم می آورد تا نشان دهند در شرایط مختلف و در مراحل گوناگون کار صاحب چه تواناییهایی هستند و به این طریق امکان سنجش جامع از عملکرد ها را فراهم می آورد. با این روش می توان به نحو مناسب تری از شاگرد متعلق به اقلیت های فرهنگی - زبانی سنجش به عمل آورد و به اجرای سنجش هایی دست زد که سایر انواع سنجش امکان آن را فراهم نمی آورند. این فرصت ها و امکانات، به نوشته مورفای (۱۹۹۴)، شامل « جمع آوری همزمان اطلاعات تکوینی و اطلاعات نهایی، افزایش شناسایی الگوهای ناخودآگاهی که دانشجویان در جریان نوشتن از آن استفاده می کنند، و تبدیل جریان یادگیری برای دانشجویان است. به این ترتیب، امکانات بالقوه ای برای تأثیر گذاری فراوان بر شیوه های کار و یادگیری دانشجویان و معلمان، به خصوص هنگامی که دانشجویان به ارزشیابی واکنش ها مشغولند و بازخوردهای لازم را در جریان کار از معلمانشان دریافت می کنند، فراهم می آید.»

منابع:

- ۱- اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی - دکتر علی اکبر سیف (ویرایش سوم)
- ۲- سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روانشناسی - دکتر حسین لطف آبادی
- ۳- ارزشیابی در مدارس از علیرضا محمد میرزایی - مجموعه رویه های سنجش و ارزشیابی از اداره کل سنجش
- ۴- خلاصه مقالات همایش ارزشیابی در خدمت تعلیم و تربیت به اهتمام دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی
- ۵- پژوهش نامه آموزشی شماره ۱۱ از پژوهشکده تعلیم و تربیت - مجموعه جزوات آموزشی سنجش و ارزشیابی

The importance of formative assessment (continuous evaluation) in the academic progress of elementary school students

Elham Naderi Bani

Primary education expert; Payam Noor University, Karaj Branch; Iran.

Abstract

The term evaluation (or evaluation), simply, means determining the value of something or making a value judgment. However, a more comprehensive definition of evaluation can be obtained as follows: "Evaluation is a systematic process of collecting, analyzing, and interpreting information in order to determine whether the desired objectives have been achieved. or are being realized and to what extent is one of the features of evaluation to determine the quality. In the evaluation process, a value judgment is made according to the quality. NITCO defines quality in the evaluation of educational progress as knowledge, skills, and abilities that come from students are expected after training. He said as an example of evaluating academic progress, suppose you have evaluated a student very well in his writing ability, compared to his educational level. In order to do this evaluation, you You have assessed his writing ability. To do this, you have reviewed the student's writing collection, and compared his writing with the writing of other students in his class and with other criteria for writing at this student's elementary level. You know you have compared (determining quality).Finally, your judgment of this student's writing has led to the conclusion that his writing is of good quality. So, you recommend that this student can participate in a national essay writing contest. Therefore, the evaluation forms the basis of decision making for practical and executive activities. Such educational evaluations have a broader meaning than the evaluation of academic progress, in which only the successes and learning achievements of students are considered. Evaluation of educational progress is a concept very close to the concept of learning assessment, but educational evaluation in its general concept has a very broad meaning.

Key word; formative assessment; continuous evaluation; Student progress
