

ارزشیابی توصیفی چه ویژگی‌هایی دارد؟

- نارضایتی از نظام ارزشیابی سنتی، در جهان گسترش یافته است و بسیاری از کشورها به بازنگری نظام ارزشیابی تحصیلی خود دست زده اند. دانشمندان این حوزه نیز در یکی دو دهه قبل الگوهای ارزشیابی جدیدی را در محافل علمی طرح کرده اند که می توان به ارزشیابی پویا ارزشیابی اصیل، ارزشیابی عملکردی، ارزشیابی پوشه ای اشاره کرد.
- ارزشیابی توصیفی، نام الگوی بدیلی است که در مقابل الگوی سنتی و تحت تأثیر دیدگاههای جدید تربیتی کشور برای مواجهه با چالشهای نظام، طرح و بحث شد. چرا این الگو، توصیفی نام گرفت و آیا ویژگیهایش، راهکار مقابله با چالشها و ضعفهای نظام ارزشیابی سنتی است یا نه؟ باید به سراغ متن این فصل برویم تا پاسخ را دریابیم.

معنی بی‌اهمیت جلوه دادن پرشهای مستمر نیست.^۱

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^۲ 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 و ورزشی به دقت بنگریم، خواهیم دید که او در حین آموزشهای خود، پیوسته خطاها و قوت‌های بازیکنان را به دقت بررسی کرده، برای رفع و کاهش خطاها به آنها توصیه و رهنمود می‌دهد تا اینکه حرکات و ورزش بازیکنانش کامل و کامل تر شود. اسناد نجاری را در نظر بگیرید که پیوسته کارهای شاگردش را در نظر دارد و او را برای بهتر شدن مهارتش یاری می‌دهد. پویایی را باید تنها به این مفهوم شناخت نه به مفهوم تکرار موقعیتهای آزمون و امتحان که به بهانه آن دانش آموز انگیزه پیدا نمائید و درسهای را مرور کنند. این تعبیر از ارزشیابی دلالت دیگری هم در عمل دارد و این که ارزشیابی باید موجب بهبود یادگیری شود. این موضوع برای اولین بار توسط بلوم^۳ مطرح و بحث شد. وی در راستای موضوع یادگیری تسلط یاب^۴، ایده به خدمت گرفتن ارزشیابی را در راستای تسلط یادگیرنده بر مفاهیم و موضوعهای درسی به کار گرفت. (سیف، ۱۳۸۱)

با آگاهی که از مبانی ارزشیابی توصیفی یافتیم، در موقعیتی قرار داریم که می‌توانیم تجویزهای اساسی و بنیادی را طرح نماییم. این تجویزها تحت عنوان ویژگیهای اساسی مورد بحث قرار می‌گیرند که نقش اصول (تجویزات اساسی) را دارند. اینها همان «بایدهای» مهمی است که مبنای به کارگیری روشها و ابزارهاست. وقتی گفته می‌شود یکی از ویژگیهای ارزشیابی توصیفی «پویایی» است در واقع این اصل، این گونه بیان می‌شود: «باید ارزشیابی به صورت پیوسته و همگام با جریان یاددهی یادگیری انجام شود.» با این مقدمه کوتاه به توضیح ویژگیها می‌پردازیم.

پویایی

ویژگی پویایی در ارزشیابی توصیفی نه به معنی «مکرر» بلکه به معنی رشد دهنده^۵ است. مناسبانه 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، پرشهای 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 فعالیتهای یادگیری انجام داد و این سخن به

۱. نوعی مهارت پرسیدن در فصل پنجم مورد بحث قرار می‌گیرد که با پرشهای مستمر به این مفهوم متفاوت است.
 ۲. این نتایج می‌تواند هم قابل پیش بینی و هم غیر قابل پیش بینی باشد.

براین اساس روشن می شود که گفته مشهور «ارزشیابی برای یادگیری» یا در خدمت یادگیری چه مفهومی دارد. ارزشیابی به عنوان یاور، در کنار جریان یاددهی و یادگیری خواهد بود، اگر بویایی به درستی فهمیده و به آن عمل شود، ارزشیابی، جریان یادگیری دانش آموز را بهبود می بخشد و به پیش می برد. ارزشیابی برای یادگیری، آن گونه ارزشیابی است که با هدف پیشرفت یادگیری دانش آموزان، طراحی و اجرا می شود.

آن گونه ارزشیابی می تواند به یادگیری کمک کند که اطلاعات مفیدی برای معلمان و دانش آموزان از طریق بازخورد فراهم آورد که 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 (Black, 2004).

در حقیقت ارزشیابی با این تفسیر جدید و با این وصف، انگیزه رشد و پیشرفت را در فرد تقویت می نماید و او را در این مسیر به پیش می برد. به همین سبب است که می گویند ارزشیابی آن نیست که شما را در مقابل کودک قرار دهد، بلکه با این الگوی ارزشیابی، شما در کنار کودک قرار می گیرید و با کودک قدم می زنید، با او می نشینید، برمی خیزید و پا به پای او در مسیر یادگیری به پیش می روید. ارزشیابی در این معنا، مشارکت در رشد و توسعه یادگیری دانش آموز است. معلم در این نوع ارزشیابی، حرکت دانش آموزان (فعالتهای یادگیری) را در راستای اهداف و انتظارات آموزشی نظم می بخشد. پس لازم است معلمان، ارزشیابی را به عنوان مقوله وحدت یافته با تدریس و یاددهی خود، تلقی نمایند. ارزشیابی را نباید به عنوان تجربه ای که در یک مرحله زمانی رخ می دهد،

تلقی کرد، بلکه باید آن را کوشش مستمری برای کمک به یادگیری تصور کرد (Gunkey, 2003).

تحلیل ویژگی بویایی 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 میزانهای موفقیت در یادگیری، تأکید دارد. د) ارزشیابی بر بازخوردهای پیوسته تأکید می کند تا دانش آموزان را به سوی انتظارات آموزشی حرکت دهند.

در باره نکته اول و دوم در سطوح قبلی توضیح داده شد و نیازی به تشریح بیشتر نیست که ارزشیابی توصیفی چه ارتباطی با یادگیری دانش آموزان دارد. ارتباط بین ارزشیابی و یادگیری در مباحث مربوط به یادگیری و دلالت‌های آن در ارزشیابی بیان شد؛ اما درباره مورد سوم باید گفت که در ویژگی بویایی، این نکته ظریف نهفته است که دانش آموزان باید در آغاز فعالیت یادگیری، بر معیارها و میزانهای موفقیت در یادگیری آگاهی داشته باشند؛ یعنی بدانند در پایان به چه چیزی خواهند رسید و چه مهارت و دانشی را باید کسب کنند؛ یعنی درک درستی از آنچه که می خواهند یاد بگیرند، داشته باشند. معلم باید انتظارات آموزشی را تصریح و شفاف نماید. این امر باعث می شود که عمل ارزشیابی، سامان منطقی به خود بگیرد. و معلم و دانش آموز، بتوانند فرآیند یادگیری را در جهت مطلوب هدایت نمایند؛ لذا بیان درست معیارها و ملاکهای انتظارات آموزشی، شرط لازم برای تحقق پیوستگی و بویایی در روند ارزشیابی کلاسی است. لازم به ذکر است معیارهایی که معلم در هر جلسه برای روشن شدن

انتظارات بیان می نماید، باید سه ویژگی اساسی داشته باشد. این ویژگیها عبارتند از:

۱- روشن و شفاف باشد.

۲- مرتبط با انتظارات آموزشی باشد.

۳- دانش آموزان، قادر به درک آن ملاکها باشند.

با شناخت این معیارها، دانش آموز، آگاهانه به انجام فعالیت یادگیری می پردازد و ارتباط بین ارزشیابیهای (بازخوردها) پیوسته معلم را با فعالیتهای یادگیری، بهتر درک می کند. علاوه بر این، دانش آموزان بهتر می توانند خود را ارزشیابی کنند و هم اینکه به دوستان خود یاری رسانند. این در واقع همان روش خود سنجی^۱ و همسال سنجی^۲ است که بسیاری از معلمان از آن استفاده می کنند.

دانش آموزان، تنها زمانی می توانند به یک هدف یادگیری برسند که اهداف را بشناسند و بتوانند از آنچه که برای رسیدن به هدف مذکور لازم است، ارزشیابی به عمل آورند. بنابراین خودسنجی در یادگیری نقش مهمی بر عهده دارد و همسال سنجی در عمل، نقش تکمیل کننده خود سنجی را دارد (Black, 2004). تردیدی نیست که در بیان معیارها باید به سطح رشد و پیشرفت دانش آموز، توجه نمود. گرچه این نکته در این جا قابل بحث است که، برنامه درسی و برنامه ریزان آن باید در هنگام تدوین راهنما این معیارها و ملاکها را برای معلمان توصیف و تشریح نمایند و یا فرآیندی برای تولید این ملاکها و معیارها برای معلمان، تدوین و پیشنهاد

۱. Self Assessment ۲. Peer Assessment

خود سنجی شوه ای است که معلم از دانش آموز می خواهد کت و ترش را مطابق با معیارهای مشخص ارزیابی کند و در همسال سنجی این ارزیابی به کمک دانش آموز دیگر انجام می شود. لازم به تذکر است که در این دو روش معلم باید دانش آموزان را با معیارهای کار یا اثر آشنا سازد و همچنین خود بر کار آنها نظارت داشته باشد. توضیحات بیشتر در فصل پانجم خواهد آمد.

نمایند، به عنوان مثال، اگر از دانش آموز انتظار می رود که در پایان فعالیت یادگیری، گزارش کوتاهی بنویسد، معلم باید ویژگیهای آن گزارش را به روشنی برای آنان بیان نماید؛ مثلاً:

- موضوع یا موضوعهای مورد بحث چه چیزهایی باشند.

- چند صفحه باشد.

- شامل چه بخشهایی باشد.

- ویژگیهای نگارشی آن چگونه باشد.

- و مانند اینها

دانش آموزان با شناخت این انتظارات و ملاکهای آن، قادر خواهند بود که فعالیت خود را سامان دهند و همچنین می توانند نتایج کار خود را پیوسته ارزشیابی کنند و یا به دوستان خود کمک کنند تا فعالیتهای بهتری را انجام دهند.

پاراگراف

قبلاً اشاره شد که یکی از مؤلفه های مهم ویژگی بویایی، بازخورد است. بدون بازخورد در عمل جهت گیری اصلاحی ارزشیابی توصیفی، از چهره ارزشیابی رخت بر می بندد. نوسانهای موجود در فعالیتهای یادگیری، با بازخوردهای پیوسته در سمت و سوی انتظارات آموزشی قرار می گیرد؛ به سخن دیگر بازخورد است که ارزشیابی را در خدمت یادگیری بهتر قرار می دهد (qca.org.uk). لذا این موضوع در خور بحث بیشتری است.

برخی پژوهشها نشان داده است که بازخورد، عامل مؤثر و اثر بخش

در بهبود عملکرد یادگیرنده است (کرد، ۱۳۸۱) (توکلی، ۲۰۰۴) (Black، منظور از بازخورد، ارائه هرگونه اطلاعات از نتایج و روند فعالیت‌های یادگیری است که شخص دریافت می‌کند. بازخورد در یادگیری فرد دو تأثیر عمده دارد؛ اول اینکه روند یادگیری دانش آموز را در جهت مطلوب سامان می‌دهد و دوم اینکه انگیزش برای یادگیری را افزایش می‌دهد. پژوهشها نشان داده است که یادگیری دانش آموزان از طریق بازخورد و رهنمود، پیشرفت می‌نماید. دادن نمره و یا رتبه اثر منفی بر فرآیند یادگیری دارد. دانش آموزان با گرفتن نمره یا رتبه، رهنمودها را فراموش خواهند کرد (Black، ۲۰۰۴).

بازخورد، به برگشت اطلاعات از یک منبع، که برای تنظیم رفتار مناسب باشد، اطلاق می‌شود (منصور، دادستان، ۱۳۶۵). به عبارت ساده‌تر، بازخورد، نظر و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش آموز است. دانش آموز با دریافت بازخورد متوجه می‌شود که در چه وضعیتی قرار دارد، چه فعالیت‌هایی 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 فعالیت‌های دانش آموز متمرکز باشد و به گونه‌ای انجام گیرد تا به دانش آموز کمک کند خطاها و اشتباهاتش را در روند یادگیریهای 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 می‌دهد بلکه به او می‌گوید که چگونه مهارت‌ها و دانش خود را ارتقا دهد.

معلم، باید جریان بازخورد را در حین فرآیند یاددهی - یادگیری پیوسته با

نیازهای یادگیری منطبق و سازگار نماید. این کار، تدریس را واقعی‌تر می‌کند و او را از داشتن تصورات غیر واقعی درباره نیازهای دانش آموزان، دور می‌سازد.

بازخوردها انواع و اقسام دارد که یک تقسیم بندی ساده از آن به این قرار است:

غیر رسمی، مانند صحبت‌های شفاهی معلم با دانش آموزان در حین کار و فعالیت یادگیری و مشورت دانش آموز با معلم.

رسمی، به صورت نوشتنی مانند چک لیست، رهنمودها و توصیه‌هایی که بر آثار دانش آموز ثبت می‌شود.

بازخورد، همچنین می‌تواند جمعی و یا فردی و نیز نکویسی و پاپانی باشد. مثلاً گزارش پیشرفت، همان بازخورد رسمی پاپانی است که به صورت فردی ارائه می‌شود. معلم، باید اشکال گوناگون بازخورد را در جریان یاددهی یادگیری دانش آموزان به کار ببرد و با کمک آنها یادگیری دانش آموزان را هدایت و رهبری کند.

ترددی نیست که گاهی بازخورد از ناحیه دانش آموزان به معلم صورت می‌گیرد که معلم از آنها برای بهبود فعالیت‌های خود استفاده می‌کند. همچنین دانش آموزان می‌توانند به همکلاسیهانشان بازخورد بدهند. در شکل عمیق‌تر، دانش آموز به خود، بازخورد می‌دهد که این شکل بازخورد همان "خودارزشیابی" است؛ به سخن دیگر منابع بازخورد، نباید تنها معلم باشد، بلکه باید منابع متعدد، جریان سیالی از بازخورد را با هدف بهبود فرآیند یادگیری در کلاس به وجود آورند. این سخن در بردارنده توصیه مهمی به معلمان است که در حین مدیریت کلاس باید فرصت کافی را برای خود و شاگردانش به وجود آورد تا از جریان بازخوردها که پیوسته رخ می‌دهد، بهره کافی ببرند. خود ارزشیابی یا خودسنجی، مستلزم

آگاهی درست دانش آموزان از اهداف یادگیری و معیارهای ارزشیابی است. ایجاد فرصت ارزشیابی تکالیف و فعالیتها توسط دانش آموزان، موجب بهبود پیشرفت تحصیلی آنها خواهد شد. بستون^۱ به چند پژوهش اشاره می کند که در آن نشان داده شده است، خود ارزشیابی، موجب بهبود یادگیری می شود. رهیافت خودبازنگری^۲ که رهیافتی در زمینه خود ارزشیابی است و یا نظریه های فراشناخت ارتباط دارد، در عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت داشته است.

برخی اعتقاد دارند که توجه به بازخورد مستمر بین معلم و دانش آموز نشان از نسل چهارم ارزشیابی دارد که به گفته گویا^۳ و لینکلن^۴ بر دیالکتیک هرمنوتیک^۵ استوار است (Inoue, A.B., ۲۰۰۵)، که در آن یادگیرندگان فرصت دارند که در ارزشیابی مشارکت نمایند.

در صورت فعال کردن جریان بازخورد از ناحیه خود و همکلاسها (خود سنجی و همسال سنجی)، ایجاد مهارت لازم برای ارائه این گونه بازخوردها در دانش آموز، ضروری است؛ به سخن دیگر دانش آموزان

1. Boston, c.

2. (1997), Froedrickson White (19, 2) &1. Portiano Ferreira

3. Self-Monitoring Strategy

4. Guba

5. Lincoln

6. Hermeneutic Dialogue

هرمنوتیک را گاهی روشی در پژوهشهای علوم انسانی تلقی می نمایند (باتکی، کارل زنه، ترجمه حیدری و میرنوحی، ۱۳۸۰) و گاه آن را فلسفه علوم انسانی می یقینارند. در این روش با فلسفه سخن بر این است که در علوم انسانی نیاز به تبیین (Explanation) یعنی شناخت علت پدیده ها نداریم. مانند علوم تجربی که به دنبال تبیین پدیده های طبیعی زلزله، جاذبه و مانند اینهاست، بلکه به دنبال فهم (Understanding) پدیده های انسانی هستیم. در حوزه ارزشیابی کلاسی هم، معلم نیاز دارد که به فهم میزان درک و آگاهی و طرز فکر کودک نایل آید. نه اینکه آن را تبیین کند یا اندازه بگیرد. بر این اساس همفکری، همدلی، هم افق شدن دیدگاه معلم و شاگرد بسیار مهم و اساسی است. لذا، بر مشارکت دانش آموز و گفتگو بین معلم و شاگرد تأکید زیادی می شود. برای کسب اطلاع بیشتر به مقاله باقری و پردانی مراجعه کنید.

باید یاد بگیرند که چگونه از این بازخوردها استفاده کنند. در صورتی که دانش آموزان آمادگی لازم برای بهره گیری و ارائه این بازخوردها نداشته باشند، مسائلی را برای کلاس درس ایجاد می کنند؛ اما اگر معلم، با دقت از شیوه خود سنجی^۶ و همسال سنجی^۷ استفاده کند، مهارت نقد خود^۸، "منش"^۹، "سعه صدر"^{۱۰} و پذیرش نقد^{۱۱} (نقد پذیری) در دانش آموزان ایجاد می شود؛ یعنی آثار جنسی اخلاقی این گونه ارزشیابیها در کلاس، بسیار درخور توجه است.

نوع دیگری از بازخوردها وجود دارد که به آن فراشناختی گویند. از طریق این بازخوردها دانش آموز شناختی درباره فرآیندهای شناختی خود به دست می آورد. این بازخورد از طریق تحلیل عملکرد دانش آموز و شناخت ضعفها و قوتهاش امکان پذیر است. این بازخورد، عمیق ترین و مفیدترین بازخوردهایی است که یک دانش آموز، دریافت می دارد.

کیفیت یادگیری

ویژگی دیگر ارزشیابی توصیفی، کیفی بودن است. امروزه گرایش کیفی در پژوهشهای بسیاری از حوزه ها دیده می شود. ویژگی کیفی ارزشیابی توصیفی از سه جهت قابل بحث است. نخست به بازخورد بر می گردد، همان گونه که در بحثهای 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 چگونگیهای 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 ویژگیهای مختلف آن را بررسی کرد؛ برخی از ویژگیهای پدیده ها، قابل کمی شدن است، مانند قد، وزن، میزان انرژی، فاصله جابجا شده، نیرو و برخی ویژگیهای یک شیء یا پدیده مثل رنگ و مانند اینها کیفی هستند. در حوزه مورد نظر، یعنی یادگیری، گاهی ویژگیهای یادگیری اندازه گیری می شود که قابلیت کمی شدن دارد. مثلاً تعداد پاسخها، تعداد اشتباهات و حجم پاسخ و گاهی به ویژگیهایی 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 پاسخها، نوع و چگونگی اشتباهات فرد.

در رویکرد جدید که گرایش کیفی دارد به ویژگیهای عمیق تر یادگیری توجه می شود؛ لذا معلم و شاگرد تحریک می شوند که درگیری عمیق تری با مباحث و موضوعها 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 مهارتهای اساسی و بنیادی حرفه معلمی است که باید متناسب با گرایشهای جدید، بازتعریف شود. علاوه بر موارد بالا، ارزشیابی توصیفی در مقیاس نیز گرایش کیفی از خود نشان می دهد و به جای مقیاس عددی (۲۰۰۰) مقیاس رتبه ای (در

حد انتظار، نزدیک به حد انتظار و نیازمند تلاش بیشتر) استفاده می نماید. صرفاً در گزارش پیشرفت (کارنامه) استفاده می شود. این مقیاس در حین فرایند یادگیری به کار گرفته نمی شود. مقیاسهای ذکر شده، انعطاف دارند؛ زیرا فاصله بین آنها از فاصله بین مقیاسهای 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 آنها را برای کسب نمره از بین می برد و یا کمتر می کند.

عملکردگرایی

این موضوع که بازخوردها باید متوجه انتظارات آموزشی باشند؛ اشاره مجددی به ویژگی پویایی است و همچنین بیانگر ویژگی دیگری است که تأکید بر "عملکرد" دارد؛ یعنی ارزشیابی توصیفی به نوعی عملکردگرا است. عملکردگرایی به این معنی است که معلم در پی آن است که ببیند چه تحولانی در کودک در حین فعالیتهای یادگیری رخ داده است و واقعاً کودک در عمل چه تغییری کرده است.

این که ارزشیابی توصیفی جهت گیری عملکردگرایانه دارد محتاج توضیح و تشریح بیشتری است. در حال حاضر بخش مهمی از فعالیتهای مرتبط با شغل معلمی به تهیه و تدوین آزمونها می گذرد. قصد معلم این است که با اجرای این آزمونها از میزان آموخته های دانش آموزان اطلاعات کسب کند. عمدتاً هم آزمونهای با سوالات تکمیل کردنی، چند گزینه ای و کوتاه پاسخ و مانند اینهاست. مطالعات نشان داده است که این آزمونها اطلاعات دقیق و روشنی از همه یادگیری فرد به دست نمی دهد؛ یعنی معلم بر اساس پاسخ این سوالات غیر مستقیم استنباط می کند که دانش آموز تا چه میزان

به انتظارات رسیده است. فرض کنید که دانش آموزی در پاسخ به سؤالات (چند گزینه ای یا تشریحی) نشان داد که می داند یک داستان، شامل سه بخش آغاز، تنه و پایان است. بی تردید، دانستن این موضوع در همین سطح مشخص نمی کند که آیا او قادر است داستانی را بنویسد که اجزای مذکور را داشته باشد و یا داستانی را با توجه به اجزای آن تحلیل کند؛ لذا اگر معلم از دانش آموزان بخواهد قصه ای بر اساس ساختار مورد بحث بنویسند؛ دانش آموزان در عمل نشان می دهند که چه میزان درکی از ساختار یک قصه دارند.

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 دانشها و مهارت های کسب شده دانش آموزان در عمل، ارزشیابی انجام دهند. تجربه نشان داده است که این گونه ارزشیابیها برای دانش آموزان، جذاب و بامعنی است (Bualdi, 1998). 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 تواناییها و ضعف های خود آشنا شود. در واقع بسیاری از مهارتها و حتر شناختها در عرصه عمل، قابل مطالعه و بررسی است؛ به عنوان مثال مهارت های خواندن و نوشتن را جز در عمل نمی توان بررسی کرد. برخی تحقیقات نشان داده است که آزمونهای چند گزینه ای نمی توانند مهارت های پیچیده زبان را ارزشیابی کنند و در این شیوه از ارزشیابی، محصولات دانش آموزان در فعالیت های یادگیری، مانند آثار نوشتنی و تولیدات دیگه برای درک و شناخت میزان مهارت های دانش آموزان به کار می رود

ارزشیابی عملکردی با آزمونهای عملی که در آموزشهای فنی طرح می شود، تفاوت داشته، به لحاظ مفهومی گسترده تر و پیچیده تر است و شامل بسیاری از مواد درسی مانند خواندن، نوشتن، ریاضی و دروس دیگر می شود. در پروژه های ارزشیابی تیمز و پرلز رویکرد عملکردی وجود دارد.

فبالاً در ویژگیهای ارزشیابی توصیفی تأکید کردیم که این ارزشیابی بر معیارهای موفقیت دانش آموزان در یک فعالیت یادگیری، تأکید می کند. تهیه و تدوین این معیارها محور اساسی آزمونهای عملکردی است؛ زیرا بر اساس این معیارها و ملاکهای موفقیت می توان فعالیت های مناسب یادگیری را طراحی کرد تا دانش آموزان، آن فعالیتها را اجرا کنند.

معلم می تواند در حین اجرای فعالیت، عملکرد دانش آموزان را مشاهده و ارزیابی نماید و همچنین محصول کار و فعالیت آنها را مطابق با معیارها ارزشیابی کرده، به آنها بازخورد دهد.

بی تردید تهیه و اجرای آزمونهای عملکردی نیاز به بحث جداگانه ای دارد که در جای خود مطرح خواهد شد. اما نکته مهم این است که آزمونهای عملکردی نباید تمامی فرایند ارزشیابی معلم را به انحصار خود درآورد و مهتر از آن، اینکه آزمونها را می توان به صورت غیر رسمی انجام داد و تنها کافی است، معلم، پیوسته اهداف یادگیری را در حین فعالیت های یادگیری دانش آموزان مشاهده بنماید بنابراین موقعیتهای عملی برای ارزشیابی عملکردی غیر رسمی دانش آموز همیشه فراهم است. استفاده از ابزارهای به نام پوشه کار در ارزشیابی توصیفی، نشان دهنده این گرایش است. همچنین تأکید بر تکالیف، به عنوان منبع واقعی برای دآوری در باره وضعیت یادگیری دانش آموز نیز گرایش عملکردی ارزشیابی توصیفی را نشان می دهد.

فرآیندی

به نظر برخی روانشناسان یادگیری، یادگیری "نتیجه" نیست، بلکه "فرآیند" است. بیشتر روانشناسان شناخت گرا چنین دیدگاهی درباره یادگیری دارند و این سخن نشان از برجسته شدن و اهمیت یافتن فرآیند یادگیری است. برای اساس و وظیفه نظام آموزشی پرکردن 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 فرصتهای یادگیری و برطرف کننده موانع یادگیری است و عمدتاً نقش راهنما دارد (احمدی، ۱۳۸۲).

بر این اساس است که یونسکو چهار محور برای یادگیری طرح نموده است که اولین و شاید مهمترین آنها یادگیری برای دانستن است. این محور یادگیری فرد را به سوی توسعه مهارتهای شناختی و فراشناختی و استفاده آن در زندگی، هدایت می نماید. شکی نیست که در صورتی که نظام آموزشی چنین نگاهی به یادگیری داشته باشد، نظام ارزشیابی نیز باید به این سمت و سو حرکت نماید. ارزشیابی توصیفی در کنار ویژگیهای مذکور، گرایش فرآیندی دارد. اساساً این نوع ارزشیابی، فرصتی را برای معلم و دانش آموز فراهم می آورد که در آن یادگیری را بهتر و موثرتر مدیریت نمایند. این موضوع، محور ارتباط الگوی ارزشیابی توصیفی با مفهومی به نام فراشناخت است.

در ارزشیابی تکوینی این فرصت فراهم است که معلم و دانش آموز در خصوص نحوه یادگیری و مدیریت آن مطالعه و بررسی کنند. بی تردید این مفهوم نیاز به توضیح بیشتر دارد. همان گونه که در فصل اول گفته شد، فراشناخت به معنای تفکر درباره تفکر است (کلاوزبرونینگ، ترجمه خرازی، ۱۳۷۸) و به طور کلی دو نوع فراشناخت وجود دارد:

الف - دانش درباره شناخت

ب - تنظیم شناخت و نظارت بر آن (همان)

فعالتهای مستمر یادگیری به دانش آموز کمک می کند تا فرایندهای شناختی اش را بهتر بشناسد و بر آنها تسلط یابد. به عنوان مثال، دانش آموزی که می گوید: "من اگر چیزی را یادداشت کنم بهتر به خاطر می سپارم" بر فرایندهای فکری خود، آگاهی یافته است. اما نوع دوم فراشناخت، مدیریت فرایندهای شناختی است که با نوع نخست فراشناخت، مرتبط است. اغلب دانش آموزان از این فعالتهای ذهنی خود که نوعی خودگردانی فرایندهای شناختی است، اطلاعی ندارند. معلم درحین فعالیت ارزشیابی می تواند به فراشناخت کودک دسترس پیدا کند و این اطلاعات را به کودک بدهد تا بتواند فعالتهای شناختی اش را سامان دهد و مدیریت نماید. در واقع این فعالیت، نوعی بازخورد فراشناختی است که از طرف معلم به شاگرد داده می شود. دسترسی به فراشناخت کودک، مستلزم دقت در نحوه یادگیری و تحلیل خطاها و موفقیتهای دانش آموزان است، که منجر به تولید نوع دیگری از بازخورد می شود که به بازخورد فراشناخت مشهور است. این بازخوردها برای ایجاد مهارت تسلط بر فرآیندهای یادگیری در دانش آموزان است. مهارتی که یکی از شئونهای

یادگیری است که یونسکو به آن تأکید دارد. یعنی همان یادگیری یادگیری (نحوه یادگیری)، روسو در کتاب امیل، بر اصل یادگیری روشهای یادگیری به عنوان یک اصل پایه تأکید می کند و می گوید: "باید ذوق دانش را در او (امیل) تولید کرده، روشهای فراگرفتن علوم را به وی یاد دهیم تا وقتی بزرگ شد آن روشها را به کار ببرد. محققاً این اصل از پایه های پرورش صحیح است." (روسو، ترجمه زیرک زاده، ۱۳۳۰)

بزرگترین و اساسی ترین مهارتی که دانش آموزی می تواند در مدرسه و کلاس درس کسب نماید، مهارتهای فراشناخت است که ارزشیابی توصیفی بستر مساعدی برای توجه معلم به این حوزه است. بد نیست به این نکته هم اشاره شود که اگر بناست این سخن ارزشمندی رسول گرامی اسلام (ص) در جامعه مسلمین، تحقق یابد که می فرماید: «زگهواره تا گور دانش بجوی» تنها با عنایت به ایجاد و توسعه مهارتهای فراشناختی در دانش آموزان میسر خواهد بود. در واقع مهارتهای فراشناختی، لازمه یادگیری مادام العمر است.

همه جانبه نگری

نظام ارزشیابی سنتی به سبب گرایش شدید کمی اش، ناچار بود آن دسته از ویژگیهای 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. این یک جانبه نگری به صورت ضمنی در فصل اول تحلیل شد. در واقع در ارزشیابی سنتی، نوع ابزار و نحوه اجرای آن موجب توجه افراطی به سطوح پایین حیطه شناختی شده است بسیاری از اهداف مهم و اساسی مورد غفلت

واقع شده است.

امروز 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. مفهوم قابلیت که قبلاً به آن اشاره شده در بردارنده توسعه تأثیرات یادگیریهای مدرسه است.

کاربرد ابزارهای متعدد در ارزشیابی در مرحله جمع آوری اطلاعات و تحلیل آنها و گرایش کیفی و فرایندی، همه نشان از ویژگی جنبه گرایشی است.