

نقدی بر نظام ارزشیابی بدون نمره در دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای مناسب^۱

محمد رضا فتحی^۲

چکیده

ارزشیابی آموزشی به عنوان حوزه‌ای تخصصی در علوم تربیتی در دهه‌های اخیر تغییرات زیادی داشته است. در ارزشیابی آموزشی دو پارادایم عمده کمی و کیفی وجود داشته و همواره بین طرفداران این دو مناقشه وجود داشته است. طرفداران پارادایم کمی به اندازه‌گیری و نمره دهی توجه دارند، در حالی که طرفداران پارادایم کیفی به جمع‌آوری داده‌های توصیفی علاقه‌مند هستند. بیش از یک دهه از جایگزینی ارزشیابی کیفی در مقطع آموزش ابتدایی با ارزشیابی به اصطلاح سنتی که شاخصه بارز آن استفاده از نظام نمره دهی است، می‌گذرد. هدف این مقاله نقد حذف نمره در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. در این راستا، مروری بر دیدگاه‌های نظری موجود در ارزشیابی کمی و کیفی و نظرات موافقان و مخالفان سیستم نمره دهی و ارزشیابی توصیفی انجام شد. شواهد حاصل از مرور مبانی نظری پژوهش نشان داد که سرانجام جنگ پارادایم‌های کمی و کیفی صاحب‌نظران دو گروه را به نتیجه‌گیری سوق داده است که ترکیب این دو می‌تواند تصویر کامل‌تر و دقیق‌تری از یادگیری دانش‌آموزان به دست دهد. اگر شیوه‌های کیفی را کنار بگذاریم با تصویر ناقصی روبرو خواهیم شد، و اگر نمره را حذف کنیم، ارزشیابی نادقیقی خواهیم داشت. در نتیجه، رویکرد ارزشیابی بدون نمره قابل دفاع نمی‌باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که با ترکیب روش‌های این دو رویکرد و استفاده بجا از ارزشیابی توصیفی و نظام نمره دهی، بتوان از مزیت هر دو بهره‌مند شد.

واژه های کلیدی: اندازه‌گیری، سنجش، ارزشیابی، ارزشیابی آموزشی، پارادایم کمی، پارادایم کیفی، ارزشیابی توصیفی

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۸/۱۳

تأیید نهایی: ۱۴۰۰/۱۲/۲۴

۲. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران mrfathi69@yahoo.com

۱. مقدمه

ارزشیابی^۱ یکی از عناصر اصلی آموزش و برنامه درسی قلمداد می‌شود. ارزشیابی آموزشی^۲، به‌عنوان یک حوزه تخصصی جدید در علوم تربیتی، در فاصله سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ میلادی، با تلاش رالف تایلر^۳، شکل گرفت و در دهه ۶۰ قرن بیستم میلادی رونق بیشتری یافت و جمعی از متخصصان حوزه‌های مختلف علوم تربیتی توجه خود را به این حوزه معطوف ساختند (کیامنش، ۱۳۶۹). سنجش آموزشی در دهه‌های اخیر شکل جامعی به خود گرفته و به دنبال آن در چند سال اخیر نوآوری‌های تازه‌ای در سنجش روانی-تربیتی شده است (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴).

بنا به تعریف نیتکو^۴ (۲۰۰۱)، اندازه‌گیری^۵ یعنی شیوه نسبت دادن یک عدد، به یک صفت معین به‌گونه‌ای که نشان دهد شخص چه درجه‌ای از صفتی برخوردار است. اندازه‌گیری دربرگیرنده قواعدی برای نسبت دادن اعداد به ویژگی‌ها است به‌گونه‌ای که آن‌ها را به‌صورت کمیت نشان دهد. اندازه‌گیری یادگیری دانش‌آموزان به‌طور معمول شامل دادن نمره به آنان است (سیف، ۱۳۹۸). بر اساس دیدگاه‌های جدید، سنجش^۶ به معنی تحلیل جامع و چندجانبه عملکرد اختصاصی فرد می‌باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴). به باور کاوچاک^۷ (۲۰۰۱)، سنجش کلاسی^۸ شامل تمامی فرایندهای موردنیاز برای تصمیم‌گیری درباره یادگیری دانش‌آموزان است (به نقل سیف، ۱۳۹۸). کرانباخ^۹ ارزشیابی را جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات به‌منظور تصمیم‌گیری درباره یک برنامه آموزشی تعریف کرده است (کیامنش، ۱۳۷۱). ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^{۱۰} نیز به معنی «سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های از پیش تعیین‌شده آموزشی، به‌منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان موفقیت‌آمیز بوده‌اند و به چه میزانی» تعریف شده است (سیف، ۱۲۸).

مقایسه مفاهیم بالا روشن می‌سازد، اندازه‌گیری صرفاً با استفاده از آزمون انجام می‌شود، اما در سنجش ابزارهای مختلفی برای جمع‌آوری اطلاعات به کار می‌رود. اندازه‌گیری عموماً با کمیت سروکار دارد اما سنجش الزاماً به کمیت منحصر نمی‌شود (سیف، ۱۳۹۸). اندازه‌گیری با کمیت، و ارزشیابی با کیفیت سروکار دارد (سیف، ۱۳۹۸). سنجش مشخص می‌کند که شخص از چه ویژگی‌هایی برخوردار است، درحالی‌که ارزشیابی، ارزش آن ویژگی‌ها را مشخص می‌کند. به‌طور مثال سنجش تعیین می‌کند که مقدار یک ویژگی عاطفی چقدر است، اما ارزشیابی درباره مقدار آن ویژگی داوری می‌کند (آندرسون و بورک^{۱۱}، ۲۰۰۰). در اندازه‌گیری با متغیرهای کمی و در سنجش علاوه بر متغیرهای کمی، با متغیرهای کیفی نیز سروکار داریم. در این راستا، متغیر کمی^{۱۲}، متغیری است که از نظر درجه یا مقدار تغییر می‌کند. مانند معدل، و سطح عزت‌نفس. متغیر کیفی^{۱۳}، متغیری است که در نوع متفاوت است (جانسون و کریستنسن^{۱۴}، ۱۳۹۵)، و برای ثبت آن‌ها از غیر از عدد استفاده می‌شود. برای ثبت ویژگی‌های کیفی از حروف

- 1 . evaluation
- 2 . educational evaluation
- 3 . Ralph W. Tyler
- 4 . Nitko, A.J.
- 5 . measurement
- 6 . assessment
- 7 . kauchak
- 8 . classroom assessment
- 9 . Cronbach. L.J.
- 10 . academic achievement evaluation
- 11 . Anderson, L.W., & Bourke, S.F.
- 12 . Quantitative Variables
- 13 . Qualitative Variables
- 14 . Johnson & Christensen

الفا و کلمات استفاده می‌شود (فراهانی، ۱۳۸۴). نحوه تحلیل و استدلال فرد، روش تفکر، نوع و چگونگی اشتباه‌های یادگیرنده از این دسته‌اند.

در ارزشیابی، با دو پارادایم عمده کمی و کیفی مواجه هستیم. مشابه همه دوگانه‌های دیگر مثل وراثت یا محیط، علم یا ثروت، منازعه «این یا آن»^۱ بین طرفداران این پارادایم هم وجود داشته است، که به جنگ پارادایم‌های کمی و کیفی معروف شد. به طوری که، اوایل دهه ۱۹۸۰ جنگ پارادایم‌های کمی و کیفی به اوج خود رسید (گوبا^۲، ۱۹۹۰؛ تشکری و تدلی^۳، ۱۹۹۸، به نقل جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵). در این دهه بسیاری از طرفداران رویکرد کمی و کیفی ادعا می‌کردند که رویکرد آن‌ها برتر است (جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵). در جریان نزاع بین طرفداران رویکرد کمی و کیفی، برخی موسوم به ناب‌گرایان^۴ بودند که می‌گفتند دو رویکرد به دلیل تفاوت در جهان‌بینی‌ها یا فلسفه‌های مرتبط با هر رویکرد، نمی‌توانند باهم مورد استفاده قرار گیرند. وضعیت این، یا آن، بدین معنی که یکی باید مورد استفاده قرار گیرد، شیوه کمی یا کیفی، نه هر دو، قضیه ناسازگاری^۵ نامیده شده است (جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵).

پارادایم کمی بر مبنای دیدگاه روان‌سنجی^۶ استوار است. مطابق این دیدگاه، هرگاه صفتی وجود داشته باشد، اندازه معینی بر آن مترتب است و می‌توان بر آن کمیتی قائل شد، یعنی می‌توان اندازه‌گیری کرد. مانند اندازه‌گیری هوش، استعداد و یادگیری. طرفداران این نظریه به استفاده از آزمون‌های مختلف که نتایج آن‌ها را به صورت کمی می‌توان بیان کرد، عقیده فراوان دارند. پارادایم کیفی بر پایه دیدگاه طرح و هیئت کل^۷ شکل گرفته است. این دیدگاه در پی آن است که تصویر جامع و توصیف کننده‌ای از خصایص فرد به دست آورد. استفاده از تمامی روش‌ها و امکاناتی که در مورد ویژگی‌های فرد، اطلاعات مهمی در اختیار پژوهشگر و ارزشیابی می‌گذارد، سرانجام تصویر جامعی از وی به دست می‌دهد (شریفی، ۱۳۶۰). بر اساس دو پارادایم مورد اشاره در بالا، دو نوع شیوه ارزشیابی به وجود آمده است. اولی، ارزشیابی کمی که بر دیدگاه روان‌سنجی مبتنی بوده و بر روش‌ها و داده‌های کمی متکی است. دومی، ارزشیابی کیفی که خاستگاه نظری آن دیدگاه طرح و هیئت کل بوده و بر داده‌های کیفی تأکید دارد. به راین اساس، روش‌های فراهم آوردن اطلاعات، شامل دودسته روش‌های کمی، جمع‌آوری اطلاعات به صورت عددی؛ و روش‌های کیفی، جمع‌آوری اطلاعات به صورت کلامی هستند (کیامنش، ۱۳۶۹).

به دلیل چالش‌های موجود در مورد کیفیت آموزشی از حدود اوایل دهه هفتاد هجری شمسی، توجه به کیفیت آموزشی، یکی از مسائل اساسی نظام آموزشی ایران شد. در این راستا، به خاطر نقش ارزشیابی به عنوان عنصری مهم در بهبود کیفیت آموزشی، در نظام ارزشیابی مقطع ابتدایی تغییرات اساسی صورت پذیرفت. یکی از محورهای تغییر در ارزشیابی توصیفی، تغییر مقیاس فاصله‌ای^۸ (۰-۲۰) به مقیاس ترتیبی^۹ بود (حسنی و احمدی، ۱۳۸۷). به دنبال این تغییر ارزشیابی کمی^{۱۰} و نظام نمره دهی^{۱۱} در دوره ابتدایی به طور کامل کنار گذاشته شد، که به حذف نمره مشهور گردید. در حالی که سنجش آموزشی، شامل هم سنجش کمی و هم سنجش کیفی می‌باشد.

1 . this or that

2 . Guba

3 . Tashakkori & Teddlie

4 . Purists

5 . incompatibility thesis

6 . Psychometry

7 . holistic

8 . Distance Scale

9 . Ordinal Scale

10 . quantitative evaluation

11 . scoring system

درواقع، در جریان تغییر در نظام ارزشیابی دوره ابتدایی ایران، قضیه ناسازگاری بین رویکرد کمی و کیفی در عمل رخ داده است. یعنی برنامه ریزان و تصمیم‌گیرندگان نظام ارزشیابی ما رویکرد این، یعنی ارزشیابی کیفی، و نه آن، یعنی ارزشیابی کمی را اتخاذ کرده‌اند. به باور نگارنده که از ابتدای اجرای برنامه تغییر در ارزشیابی به‌عنوان مدرس ارزشیابی کیفی- توصیفی با آموزش و پرورش همکاری نموده است، در فرایند تغییر در نظام ارزشیابی آموزشی دوره ابتدایی، در مورد نقش منفی احتمالی نمره در ارزشیابی آموزشی تا حد زیادی اغراق شده است. بنابراین، انتقاداتی بر حذف کامل نمره وارد است. چراکه، سنجش آموزشی، شامل هم سنجش کمی و هم سنجش کیفی است. سؤال مهم این است که سیاست‌گذاران و مجریان ارزشیابی توصیفی به استناد کدام مبنای نظری و علمی، نمره را به‌طور کامل کنار نهاده، و نظام ارزشیابی را از مزایای آن محروم نموده‌اند. بنابراین، هدف اصلی این مقاله، نقد حذف نمره با توجه به نقش آن در ارزشیابی با استناد به نظر صاحب‌نظران، و ارائه راه‌حلی برای ترمیم نقص به وجود آمده است. در این راستا این مقاله به دنبال پاسخ به این سؤالات است که: اگر ارزشیابی نارسایی‌هایی داشته، آیا مشکل صرفاً از نمره بوده است؟ و باید ارزشیابی نمره‌ای به‌طور کامل کنار گذاشته شود؟ ارزشیابی کمی، یا کیفی، کدام‌یک باید مورد استفاده قرار گیرد؟ آیا با آمدن روش‌های جدید باید روش‌های قبلی کنار نهاده شوند؟ و اینکه آیا راه‌سومی وجود ندارد که این دو شیوه، هر یک در جای خود و در نقش مکمل مورد استفاده قرار گیرند؟

۱-۱. روش پژوهش

در این مطالعه از روش مروری^۱ از نوع روایتی، با رویکرد انتقادی^۲ استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از روش اسنادی استفاده شد. در این راستا، ابتدا با استفاده از واژه‌های کلیدی، ادبیات و پیشینه پژوهش شامل کتاب‌ها، مقالات مندرج در مجلات و پایگاه‌های اینترنتی شناسایی، آن‌هایی که ملاک ورود به پژوهش داشتند، انتخاب شدند. سپس، مبانی نظری پژوهش به‌دقت مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته و اطلاعات لازم برای دستیابی به اهداف پژوهش و پاسخگویی به سؤال‌های آن گردآوری و مورد استفاده قرار گرفت.

۲. یافته‌های پژوهش

بررسی منابع جهت پاسخ به این سؤال که کدام‌یک از رویکردهای کمی یا کیفی باید در ارزشیابی استفاده شود، نشان داد که هر یک از رویکردهای کمی و کیفی در کنار نقاط ضعف خود، دارای نقاط قوتی هستند (جدول ۱). از طرفی، بین اندازه‌گیری و ارزشیابی رابطه وجود دارد. از نظر سانتراک^۳، نمره‌گذاری یعنی برگردان اطلاعات توصیفی به اعداد (۱۳۹۸). معلم در نمره‌گذاری، اطلاعات به‌دست‌آمده درباره یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان خود را باهم ترکیب می‌کند و بر اساس آن درباره پیشرفت آنان داوری نموده و نتیجه را به‌صورت نمره منظور می‌کند (کروکشانک^۴، جنکینس^۵، و متکالف^۶، ۲۰۰۶). به باور بازرگان (۱۳۹۷)، ارزشیابی آموزشی به قضاوت درباره پدیده آموزشی می‌پردازد. بدین منظور باید با استفاده از اندازه‌گیری میزان صفت موردنظر را اندازه گرفت و پس از آن به قضاوت پرداخت. درواقع، بین اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی رابطه زیر برقرار است:

- 1 . review article
- 2 . critical
- 3 . Santrock, J. W.
- 4 . Cruickchunk, D.R.
- 5 . Jenkins, D.B.
- 6 . Metcalf, K.K.

قضاوت + اندازه‌گیری = ارزشیابی

برای رسیدگی به این سؤال که آیا نمره باید از ارزشیابی حذف شود یا خیر، ابتدا ویژگی‌های صفات کمی و کیفی مورد مقایسه قرار گرفت. جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، صفات کمی و صفات کیفی هر یک ویژگی‌های خاص خود را دارند (فراهانی، ۱۳۸۴).

جدول ۱: مقایسه ویژگی‌های صفات کمی و کیفی در آموزش، پژوهش و ارزشیابی

ویژگی‌های صفات کمی	ویژگی‌های صفات کیفی
حرکت به سمت مطلق و ثابت	حرکت به سمت نسبت و نسبیت
دقت، مقدار و اندازه	نوع، چگونگی و حالت
عینی و مستقل از فرد	ذهنی و وابسته به فرد
صریح، ساده و واضح	مبهم، پیچیده و دوپهلو
موردتوافق و اجماع	دارای اختلاف‌نظر و پراکندگی
اندازه‌گیری با مقیاس فاصله‌ای و نسبتی	سنجش با مقیاس اسمی و رتبه‌ای
تحلیل با روش‌های آمار پارامتری	تحلیل توسط روش‌های غیر پارامتری

مقایسه داده‌های کمی با داده‌های کیفی نشان می‌دهد، حجم اطلاعات نهفته در داده‌های کمی با کیفی متفاوت است. داده‌های کمی حجم بیشتری از اطلاعات را در قالب عدد و رقم فشرده و تلخیص می‌سازند، اما داده‌های کیفی اطلاعات فراوانی را به صورت کمتر دست‌خورده و کمتر عددی در اختیار می‌گذارند، به نحوی که متخصص می‌تواند به فراخور موضوع در اطلاعات دخل و تصرف نماید. بنابراین، داده کمی برای تصمیم‌گیری و استفاده آماده‌تر است، اما داده کیفی قدرت مانور و دخالت بیشتری را به کاربر اطلاعات می‌دهد. به همین علت اطلاعات کمی برای عموم قابل فهم‌تر و مفیدتر است و اطلاعات کیفی تخصصی‌تر بوده و مهارت و آموزش بیشتری برای به‌کارگیری لازم دارد. داده کیفی در قالب مفاهیم و واژه‌ها ارائه می‌شود و تحلیل آن نیز کمتر بر عدد متکی است و بیشتر از مفاهیم و کلمات کلیدی، ارزش‌گذاری و قضاوت برخوردار است. از نظر ابزار و روش‌های گردآوری نیز این تمایز حائز اهمیت است. ابزار جمع‌آوری داده‌های کمی معمولاً آزمون‌های عینی یا استاندارد با پاسخ‌های از قبل تعیین‌شده است. اما داده‌های کیفی از طریق ابزارهای ذهنی، پرسشنامه‌ها و نگرش‌سنج‌ها، روش‌های مصاحبه‌ای، مشاهده‌ای، واقع‌نگاری و گزارش‌های روزانه گردآوری می‌شوند (فراهانی، ۱۳۸۴). با این وجود، بررسی منابع نشان داد، نظام نمره دهی مخالفان و موافقانی دارد.

مخالفان نمره معتقدند، دادن نمره بر فرایند یادگیری اثر منفی می‌گذارد و دانش‌آموزان با گرفتن نمره، رهنمودها را فراموش خواهند کرد. یادگیری دانش‌آموزان از طریق بازخورد^۱ مناسب پیشرفت می‌نماید (بلک^۲، ۲۰۰۴). مخالفان اظهار می‌دارند، ارائه نمره صرف ضمن ایجاد رقابت و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. نمره اطلاعات دقیقی از چگونگی یادگیری دانش‌آموز منتقل نمی‌نماید (حسینی و احمدی، ۱۳۸۷). نظام نمره‌گذاری قادر نیست گزارش مشروح و روشنی را به دانش‌آموز و والدین ارائه

1 . feedback

2 . Black, P.

نماید. مثلاً، کودکی که در خواندن، نمره هفده می‌گیرد والدین و حتی خود او نمی‌دانند که آیا در تلفظ، در رعایت نشانه‌ها و یا در چه مورد دیگری مشکل دارد (بوستون^۱، ۲۰۰۲). به نظر اسلاوین^۲ یکی از محدودیت‌های نمره این است که درباره اینکه دانش‌آموزان چه می‌دانند و چگونه می‌توانند آن را انجام دهند، اطلاعاتی در اختیار نمی‌گذارد. نمره به والدین یا آموزگاران او نمی‌گوید که چه کاری می‌تواند انجام دهد یا برای پیشرفت کردن به چه چیزی نیاز دارد و یا قوت‌ها و ضعف‌های او در کجا هستند (۱۳۹۸).

به باور منتقدان نظام نمره دهی، دقت تکنیکی اندازه‌گیری و آزمون را نمی‌توان ملاک اصلی اعتبار آن دانست. کافی نیست که کارنامه‌های دانش‌آموزان را با نمره‌های خشک و زبان‌بسته پرکنیم. بلکه باید خلاصه‌ای از فعالیت‌های آموزشی متناسب با رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را نیز در کارنامه تحصیلی او ثبت کنیم (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴). در نظام ارزشیابی نمره محور که از مقیاس فاصله‌ای (۰-۲۰) استفاده می‌کند، برای کسب نمره با پدیده فشار نهادی روبرو هستیم. پیشرفت در نمره خلاصه و کاسته شده و نمره نماد موفقیت است. به همین علت کسب نمره بسیار حساس و سرنوشت‌ساز شده است. دانش‌آموز از ناحیه والدین، مدرسه و معلم برای کسب نمره تحت فشار است. مدرسه و معلم نیز تحت فشار نمره، ناتوان از فراهم نمودن فرصت‌های تربیتی ارزشمندی هستند که کودکان می‌توانند در مدرسه داشته باشند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۷). گزارش نمره‌ها، معمول‌ترین شیوه اطلاع‌رسانی به والدین درباره پیشرفت و عملکرد دانش‌آموز در کلاس است. واقعیت این است که نمره‌ها به تنهایی اطلاعات محدودی در اختیار می‌گذارند و درباره چگونگی یادگیری دانش‌آموز اطلاعات اندکی فراهم می‌سازند و به‌ندرت شامل اطلاعاتی درباره انگیزه، همکاری و رفتارهای کلاسی دانش‌آموز می‌شوند. به دلیل وجود این محدودیت‌ها، والدین نیاز به تصویر کامل‌تری از آنچه نمره‌ها، درباره فرزندانشان ارائه می‌دهند، دارند (سانتراک، ۱۳۹۸).

طرفداران حذف نمره باور دارند که نمره موجب دلسردی بعضی از دانش‌آموزان، به‌ویژه آنان که نمره‌های پایین می‌گیرند، می‌شود. به‌عوض همکاری، رقابت میان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؛ سازش‌کاری را ترغیب و خلاقیت را سرکوب می‌کند (سیف، ۱۳۹۲). به نظر منتقدان نمره، دلیل دیگری که نمره‌ها مشوق‌های چندان ایده‌آلی نیستند این است که معمولاً بر اساس ملاک‌های مقایسه‌ای استوارند. درواقع، گرفتن نمره‌های بالا برای دانش‌آموزان زرنگ نسبتاً آسان است، درحالی‌که دانش‌آموزان ضعیف به‌سختی می‌توانند این نمره‌ها را بگیرند. درنتیجه، برخی از دانش‌آموزان زرنگ کمتر از توانایی خودکار می‌کنند و برخی از دانش‌آموزان ضعیف ناامید شده و دست از تلاش برمی‌دارند. پاداشی که خیلی راحت یا خیلی سخت به دست می‌آید، و یا احساس شود نتیجه توانایی است نه نتیجه تلاش، برانگیزنده مناسبی نیست (اسلاوین، ۱۳۹۸).

انتقاد دیگر به نمره دهی این است که برخی از معلمان دوست ندارند به دانش‌آموزان نمره‌های پایین بدهند، زیرا معتقدند که این کار علاقه آنان به یادگیری را کاهش می‌دهد. اما منتقدان معتقدند که تورم نمره، به‌ویژه به شکل دادن نمره‌های بالا برای عملکردهای معمولی، در دانش‌آموزان این باور غلط را ایجاد می‌کند که آنان می‌توانند پایین‌تر از توانایی‌هایشان هم عمل کنند و نمره‌های خوبی بگیرند. منتقدان می‌گویند؛ نمره دهی رقابت طلبانه، از اهمیت یادگیری می‌کاهد. این افراد، طرفدار ارزشیابی‌های سازنده‌تری هستند که دانش‌آموزان را از طریق کمک به درک توانایی‌هایشان، شناسایی روش‌های عینی برای پیشرفت و ایجاد بازخوردهای مثبت، تشویق به انجام بیشترین تلاش می‌کنند. منتقدان اشاره می‌کنند که نمره دهی، فقط اغلب دانش‌آموزان را به مطالعه درسی ترغیب می‌کند که موضوع آزمون است (سانتراک، ۱۳۹۸).

1 . Boston .C

2 . Slavin, R. E

مدافعان نمره دهی به راین باورند که اطلاعات کمی برای عموم قابل فهم تر و مفیدتر است و اطلاعات کیفی تخصصی تر بوده و مهارت و آموزش بیشتری برای به کارگیری لازم دارد. اندازه گیری ها (نمره ها) دقیق و عینی تر از عبارات های کلامی هستند و کمتر تفسیر پذیرند. اندازه گیری زیربنای ارزشیابی درست را تشکیل می دهد (سیف، ۱۳۷۲). لطف آبادی (۱۳۹۴) به نقل از ورتن و ساندرز^۱ (۱۹۸۷) آورده است: اندازه گیری صرفاً یک جریان جمع آوری داده است (نمره ها) که با استفاده از آن ها به تعمیم و ارزشیابی و داوری می پردازیم. اندازه گیری ابزاری کلیدی در پژوهش و ارزشیابی است.

موافقان نمره باور دارند انواع ارزیابی های عادی مدارس، والدین را از فعالیت تحصیلی فرزندان آگاه می کنند. برای مثال، اگر نمره های دانش آموز آفت کنند، ممکن است والدین علت آن را بدانند و بتوانند به دانش آموز کمک کنند به مسیر اصلی برگردد (اسلاوین، ۱۳۹۸). امتحانات و نمره ها به آموزگاران، دانش آموزان و والدین اطلاع می دهد که دانش آموزان چگونه در مدرسه عمل می کنند. والدین برای اینکه از وضعیت فرزندان در مدرسه آگاه شوند به نمره ها نیاز دارند. معمولاً نمره ها به نوعی ارتباط مدرسه با خانه محسوب می شود. گاهی مدارس برای تعیین سطح دانش آموزان، به نمره ها و امتحانات نیاز دارند (دمپستر^۲، ۱۹۹۱).

مدافعان معتقدند، نمره ها، سیستم های تقویت خانگی غیررسمی ایجاد می کنند. اغلب والدین بدون رهنمود زیاد، به طور طبیعی فرزندان خود را برای به خانه آوردن نمره های خوب تقویت می کنند، و بدین ترتیب، نمره را به مشوقی مهم و مؤثر تبدیل می کنند. در واقع، نمره های عالی به عنوان پاداشی برای کار خوب داده می شوند (اسلاوین، ۱۳۹۸). بررسی های مربوط به این سؤال که آیا همه مشکلات از نمره است؟ و یا موضوع آسیب های نمره بیش از حد بزرگ جلوه داده شده است؟ نشان داد که، مشکلات منسوب به نمره در روش های نمره گذاری وجود دارند نه در ذات نمره ها، و حل مشکلات موجود نیاز به حذف نمره ندارد (سیف، ۱۳۹۲). در اندازه گیری مقداری خطا وجود دارد اما تلاش برای کاهش خطاهای عمدی و منظم، وظیفه و مسئولیت ارزشیابی و آزمونگر است. آسیب های نمره، ناشی از کاربرد نابجای آن است تا خود آن. بدین معنی که گاهی نتایج اندازه گیری در قالب ارزشیابی تلقی می شود و بر اساس آن بدون داشتن ملاک و معیار، قضاوت و تصمیم گیری صورت می گیرد. مانند زمانی که به خاطر نمره پایین محصلی، او و نه نظام آموزشی و شرایط موجود این نمره، سرزنش و شماتت می گردد. صاحب نظران بارها اضطراب را به جای نسبت دادن به نمره و امتحان به پیامدهای آن نسبت داده اند. گاهی نیز ارزشیابی در حکم اندازه گیری استفاده می شود و داده های کیفی و مفید تبدیل به ارقام و اعداد کمی شده و سطح کارایی و استفاده داده ها تنزل می یابد. دانش و مهارت اندک تهیه کنندگان، مجریان و مدیران ارزشیابی با مقوله ارزشیابی علمی منشأ این خطاها است. این خطا وقتی به اوج خود می رسد که به قول مهجور برای سنجش عملکرد فراگیر از اندازه گیری به تنهایی استفاده شود (فراهانی، ۱۳۸۴).

یکی از عوارض جانبی نظام نمره گذاری که بازهم به استفاده نامناسب از نمره برمی گردد و نه خود آن، این است که یادگیرندگان به جای کوشش برای یادگیری، در جهت کوشش برای کسب نمره تشویق شوند. یکی از دلایلی که نمره بر یادگیری ترجیح داده می شود سطح پایین آزمون های بعضی از معلمان و روش های غلط نمره گذاری آنان است. اگر نمره ها بر اساس آزمون هایی تعیین شوند که بر حفظ جزئیات کم اهمیت درس تأکید می کنند، دانش آموزان تشویق می شوند تا صرفاً برای گذراندن امتحانات و کسب نمره ها مطالب را طوطی وار در حافظه خود انباشته نمایند و بلافاصله پس از امتحان آن ها را فراموش کنند (سیف، ۱۳۹۲).

1 . Worthen, B.R. & Sanders, J.K

2 . Dempster, F.N

یافته‌ها نشان داد آسیب‌های نمره دهی بیشتر متوجه چگونگی استفاده از نمره بوده و به استفاده صرف از آن مربوط می‌شود. در تائید این نکته وولفلک^۱ (۲۰۰۴) آورده است: «اگر صرفاً حجم بزرگی از اطلاعات سطح پایین را آزمون کنید، ممکن است یادگیرندگان را به انتخاب بین یادگیری پیچیده و نمره خوب مجبور سازید. اما وقتی که نمره یادگیری معنی‌دار را منعکس می‌کند، کوشش برای کسب نمره و کوشش برای یادگیری یک چیز می‌شوند.» (ص ۵۶۶). سانتراک (۱۳۹۸)، نیز از نمره و نمره گذاری دفاع نموده و با استناد به نظر متخصصان سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نظر خود را در مورد استفاده مناسب از نمره به گونه زیر بیان نموده است:

«نمره‌ها در جامعه ما (جامعه آمریکا) نشانه‌های مهمی هستند که به وسیله دانش‌آموزان، معلمان، و جامعه مردم جدی گرفته می‌شوند. صرف نظر از اینکه شما شکل فعلی نمره گذاری را می‌پسندید یا نه و یا اینکه فکر می‌کنید که کاملاً باید تغییر کند، لازم است تا آینده‌ای قابل پیش‌بینی، نمره گذاری دانش‌آموزان را جدی بگیرید و آن را به شکلی که برای دانش‌آموزان عادلانه باشد انجام دهید. از نمره‌ها برای پاداش دادن یا تنبیه کردن دانش‌آموزان استفاده نکنید - صرف نظر از اینکه از آنان خوششان می‌آید یا نه. همواره نمره‌های دانش‌آموزان را بر پایه اینکه موضوع درسی را به چه خوبی یاد گرفته‌اند قرار دهید و برای این منظور از شواهد عینی مربوط به یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنید.»

در بررسی منابع، شواهدی که قاطعانه از حذف نظام نمره گذاری حمایت کند، مشاهده نگردید. با دقت در نظرات منتقدان نمره و تأثیرات منفی احتمالی آن روشن می‌شود که هر جا صاحب‌نظران نسبت به روش‌های کمی انتقادی داشته‌اند، این انتقاد متوجه چگونگی استفاده از آن بوده است. اکثر آن‌ها به صراحت با استفاده صرف از نمره مخالفت نموده‌اند. به اعتقاد اکثر آنان نارسایی‌های منسوب به نظام نمره دهی از ذات نمره نیست، بلکه از نمره و اندازه‌گیری، یا انتظار نادرست دارند، یا آن را به طور نامناسب و نابجا به کار می‌برند. با توجه دقیق به مفهوم ارزشیابی تکوینی و تراکمی و اهداف هر یک روشن می‌شود که کاربرد نمره در سر جای خود می‌تواند جلوی آسیب‌های احتمالی ناشی از کاربرد نابجای آن را بگیرد.

برخی آموزگاران نمره‌ها را بر اساس ارزشیابی‌های تکوینی استوار می‌کنند، در حالی که هدف ارزشیابی تکوینی تشویق و فراهم کردن بازخورد بوده، و نمره گذاری در آن جایگاهی ندارد (اسلاوین، ۱۳۹۸). از آنجاکه نتایج ارزشیابی تکوینی به طور عمده برای واری پیشرفت یادگیرندگان و تعیین نواقص روش آموزشی معلم به کار می‌رود، بهتر است از آن‌ها به منظور نمره گذاری استفاده نشود (سیف، ۱۳۹۲). منظور کردن نمره‌ها در گزارش پیشرفت دانش‌آموزان مثالی از ارزشیابی تراکمی است. اسلاوین (۱۳۹۸)، طرفدار دیگر نظام نمره گذاری، می‌گوید «کاملاً آشکار است که اجرای ارزشیابی تراکمی به هر شکلی لازم است، و در اکثر مدارس شکل غالب این ارزشیابی استفاده از نوعی نمره گذاری است» (ص ۴۸۱). هدف ارزشیابی تراکمی هم نمره دادن و اتخاذ تصمیم‌های مختلف از قبیل ارتقای دانش‌آموزان به کلاس‌های بالاتر، و دادن امتیازهای تحصیلی و هم تعیین اثربخشی طرح آموزشی معلم است. مسئولان آموزشگاه نیازمند نمره‌اند تا تعیین کنند کدام دانش‌آموزان شایستگی ارتقاء به کلاس بالاتر و فارغ‌التحصیل شدن را دارند. مشاوران مدرسه به نمره‌ها نیاز دارند تا دانش‌آموزان را راهنمایی کنند (سیف، ۱۳۹۲).

در رابطه با انتظار نادرست از نمره و اندازه‌گیری که خود موجب اتخاذ موضع افراطی در مورد آن شده است، می‌توان گفت که از نمره به عنوان بازخورد کمی انتظار داریم که نقش بازخورد توصیفی را ایفا کند. در حالی که اگر نمره‌ها بر اساس قاعده و معیار روشن داده شده باشند، شواهد لازم برای بازخورد توصیفی را فراهم می‌کنند. دادن

نمره ما را از دادن بازخوردهای توصیفی بی‌نیاز نکرده و با آن منافاتی نیز ندارد. سیف (۱۳۹۲) با استناد به نظر صاحب‌نظران سنجش و روان‌شناسان پرورشی، چهار هدف عمده برای نمره‌گذاری به شرح زیر عنوان نموده است:

۱- اداری: منظور این است که بر اساس نمره‌ها می‌توان تعیین کرد که دانش‌آموزان در چه کلاس‌هایی قرارداد شده‌اند، وضع پیشرفتشان چگونه است، چه کسانی می‌توانند به کلاس‌های بالاتر ارتقاء یابند، و چه کسانی می‌توانند فارغ‌التحصیل شوند.

۲- اطلاعاتی: یعنی از طریق نمره‌ها می‌توان والدین، دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه را از چگونگی پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان آگاه ساخت.

۳- انگیزشی: نمره‌ها می‌توانند برای دانش‌آموزان نقش مشوق و منبع انگیزشی را ایفا کنند، زیرا نمره بهتر به معنی شایستگی بیشتر است، و از این رو دانش‌آموزان غالباً می‌کوشند تا از درس‌های خود نمره بهتری کسب کنند.

۴- هدایتی: از نمره‌های مختلف دانش‌آموزان می‌توان برای هدایت آنان در انتخاب درس‌ها و فعالیت‌های بعدی بهره گرفت. همچنین نمره‌ها برای تصمیم‌گیری در این باره که کدام دانش‌آموزان به خدمات ویژه نیازمندند و موفقیت هر کس در چه رشته‌ای در آینده بیشتر قابل‌انتظار است، اطلاعات مفیدی به دست می‌دهند (ص ۶۲۱).

۳. نتیجه‌گیری

نقد و بررسی نظرات مخالفان و موافقان نظام نمره‌دهی در ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان نشان داد که اندازه‌گیری، اعداد را در اختیار ما قرار می‌دهد، قضاوت و تفسیر انسان آن اعداد را به ارزشیابی بدل می‌سازد (گیج و برلاینر^۱، ۱۹۸۸). باید توجه نمود که اندازه‌گیری، ابزار ارزشیابی است نه خود آن. اصولاً اندازه‌گیری به‌ندرت برای خود اندازه‌گیری انجام می‌شود (چاپین^۲، ۱۳۸۰). گاهی نمره‌ها در قالب ارزشیابی تلقی می‌شوند و بر اساس آن بدون داشتن ملاک، قضاوت و تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. اندازه‌گیری میزان نیل به اهداف و تسلط بر آن‌ها را در مقایسه با اهداف، آشکار می‌سازد. اما علل تسلط یا عدم تسلط چیزی است که توسط ارزشیابی قابل‌بررسی است (فراهانی، ۱۳۸۴). لذا جمع‌آوری داده‌های کمی، ما را از ارائه بازخوردهای توصیفی سازنده و اصلاحی بی‌نیاز نمی‌کند. نمره‌های مرسوم باید با ارزشیابی‌هایی تکمیل شوند که به‌عنوان مشوق و بازخورد در نظر گرفته شده باشند (اسلاوین، ۱۳۹۸). برای مثال، کراس و کراس^۳ (۱۹۸۰) دریافتند، دانش‌آموزانی که علاوه بر نمره‌های حرفی، بازخورد کتبی نیز دریافت کردند، بیشتر از سایر دانش‌آموزان باور داشتند که تلاش‌های آن‌ها، موفقیت آن‌ها را در مدرسه تعیین کرده است. آموزگاران باید برای مقاصد مختلف، انواع متفاوت ارزشیابی را انتخاب کنند (سانتراک، ۱۳۹۸). بنابراین، حداقل باید از دو نوع ارزشیابی یکی برای تأمین مشوق و بازخورد و دیگری برای رتبه‌بندی هر دانش‌آموز نسبت به گروه بزرگ‌تر استفاده شود.

بنا بر شواهد و مباحث ارائه‌شده، هیچ دیدگاهی کامل و بدون عیب نبوده و حذف یکی به نفع دیگری قابل‌دفاع نیست. اگر در یک مقطع زمانی، ارزشیابی کمی، به خاطر نقاط ضعفش بدون توجه به نقاط قوتش کنار گذاشته شود، این امکان وجود دارد که در زمان دیگری، این امر دامن ارزشیابی کیفی را نیز بگیرد. چراکه این شیوه نیز در کنار نقاط قوتش، ضعف‌هایی دارد. از جمله اینکه؛ داده‌های آن برای اکثر افراد به همان صورت قابل‌استفاده نبوده، تجزیه و تحلیل آن دشوار، وقت‌گیر و نیاز به سطح بالای مهارت دارد. پوفام^۴ (۲۰۰۰) معتقد است، «این واقعیت که

1 . Gage, N.L. & Berliner, D.C

2 . Chapin, P.H

3 . Cross, L.H. & Cross, G.M

4 . Popham. W. J

چون عملی از همه جهات کامل نیست، نباید موجب شود که ما به طور کامل از آن صرف نظر کنیم. ما باید کیفیت نظام نمره گذاری را بالا ببریم، نه اینکه آن‌ها را کنار بگذاریم» (ص ۳۷۵). به باور پوفام، هر چند که نظام نمره گذاری دارای مشکلاتی است، اما کنار نهادن آن خطرناک است. وی از زبان موینیهام^۱ گفته است:

«من هیچ تردیدی ندارم که نظام نمره گذاری ناکامل است و گاهی چیزهای محدودی را اندازه می‌گیرد. اما روی هم رفته چیزهای مهمی را اندازه می‌گیرد. کنار نهادن این نظام اعتبار گذاری ممکن است یک عمل مساوات طلبانه به نظر آید، اما در حقیقت عکس آن هم خواهد بود. در صورت حذف نظام نمره گذاری، ما به جهانی باز خواهیم گشت که در آن ارتباطها و امتیازات اجتماعی، بیشتر از آنچه هر یک از ما بخواهیم، تصمیم‌ساز خواهند بود.»

راه حل برون رفت از دام «این، یا آن» اتخاذ موضع سوم «هم این، هم آن» است. مرور تنازع پارادایمی، ما را به این موضع رهنمون می‌سازد. مشکل قضیه ناسازگاری، ناتوانی آن در تشخیص ترکیب خلاقانه و متفکرانه مفروضه‌ها، ایده‌ها و روش‌هایی است که می‌توانند بسیار مفید باشند. این ترکیب بر دانش ما می‌افزاید، و برای درک جهان، راه‌های جدیدی عرضه می‌کند. پس از گفتگوی پارادایمی^۳ آغاز دهه ۱۹۹۰، بسیاری از صاحب نظران قضیه ناسازگاری را رد کردند و از موضع عملگرایانه‌ای دفاع کردند که هر دو رویکرد کمی و کیفی بسیار مهم هستند و اغلب باید به صورتی متفکرانه ترکیب شوند (جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵).

بنابراین در سال‌های اخیر تقسیم‌بندی ارزشیابی به دو روش کمی و کیفی رنگ‌باخته است. باید گفت مشابه مشاجره بی‌سرانجام طبیعت یا تربیت در روان‌شناسی رشد؛ زمان بحث و جدل درباره روش‌های کمی و کیفی سپری شده است و باید از این دو روش متناسب با موقعیت، به صورت مستقل و یا به عنوان مکمل یکدیگر بهره گرفت. در نتیجه ارزشیابی آموزشی می‌تواند بر اساس شواهد و داده‌های گوناگون صورت گیرد. بسته به شرایط، این شواهد و داده‌ها می‌توانند تنها کمی، کمی و کیفی باهم، یا حتی تنها کیفی باشند (سیف، ۱۳۹۸). مباحث و شواهد مطرح شده زیر، از آستی این دو دیدگاه حکایت دارد. سیف به نقل از نیتکو (۲۰۰۱) آورده است:

«شما می‌توانید دانش آموزان را بر اساس سنجش حاصل از مشاهدات نظام‌دار و توصیفات کیفی ارزشیابی کنید – بدون آنکه به اندازه‌گیری اقدام نمایید. حتی زمانی که اطلاعات عینی (نتایج اندازه‌گیری) در دسترس هستند و مورد استفاده قرار می‌گیرند، متخصصان ارزشیابی باید آن‌ها را با تجارب و دیدگاه‌های خود درهم آمیزند و آنگاه تصمیم بگیرند. در همه ارزشیابی‌ها، میزانی از ذهنیت، ناهمخوانی، و سوگیری وجود دارد. آزمودن و اندازه‌گیری، از آنجا که از سایر روش‌های سنجش عینی‌تر هستند، پاره‌ای از ناهمخوانی‌ها و ذهنیت‌ها را کاهش می‌دهند.»

پاتون^۴ (۱۹۸۹) با استناد به نظرات کرانباخ و کمپبل^۵ که خود سال‌ها از سخنگویان اصلی دیدگاه کمی بوده‌اند، نتیجه می‌گیرد که زمان بحث و جدل درباره روش‌های کمی و کیفی سپری شده و باید از این دو روش، متناسب با موقعیت و موضوع مورد بررسی به صورت مستقل و یا باهم بهره گرفت (کیامنش، ۱۳۶۹). طرفداران رویکرد ترکیبی استفاده تنها از روش کمی یا کیفی را محدودکننده و ناقص دانسته و برای درک کامل‌تر جهان از رویکرد ترکیبی استفاده می‌کنند. استفاده از روش‌های متعدد یک نقطه قوت قلمداد می‌شود. ایده نقاط قوت مکمل بدین معنی است که کل از مجموع اجزای آن بیشتر است. رویکردهای متفاوت انواع مختلف اطلاعات را فراهم می‌کنند. با ترکیب آن‌ها، احتمال از دست دادن چیزی مهم، کمتر می‌شود (جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵).

- 1 . Moyniham
- 2 . both of them
- 3 . paradigm dialogue
- 4 . Patton, M.Q.
- 5 . Campbell. D.

نتایج سنجش هم می‌تواند جنبه کمی، هم جنبه توصیفی یا کیفی داشته، و هم می‌تواند ترکیبی از کمی و کیفی باشد (سیف، ۱۳۹۲). لطف‌آبادی معتقد است، «بی‌آنکه خواسته باشیم قدر و اهمیت روش‌های آماري را نادیده بگیریم، جا دارد به منطق واقعیات سر فرود آورده و در سنجش روانی- تربیتی از شیوه‌ای جامع استفاده کنیم که با همه‌جانبه نگری کمی و کیفی، به تمامیت رفتار و رشد و یادگیری شاگرد توجه نماید. از این منظر کمیت و کیفیت، ترکیب وحدت یافته‌ای در روان‌سنجی جدید است» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴). از نظر سیفرت^۱ (۱۹۹۱) مهم‌ترین دلیل ادامه استفاده از نمره، روندی است که با پژوهش‌ها به‌خوبی تأیید شده است؛ این واقعیت که نمره‌ها قطعاً سطح عملکرد دانش‌آموزان را بالا می‌برند.

کوتاه‌سخن اینکه، نمره گذاری یکی از وظایف مهم و حساس معلم است. بنا به گفته کروکشانک، جنکینز، و متکالف (۲۰۰۶)، نمره گذاری بخش اضطراب‌انگیز، اما مهم آموزش است و اغلب نتیجه نهایی برنامه سنجش معلم محسوب می‌شود. زمانی که همه‌چیز درست برنامه‌ریزی شده و به‌دقت به کار بسته شود، نمره گذاری یک فرایند عادلانه، درست، و حمایتی خواهد بود که می‌تواند درباره یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان اطلاعات موثقی به دست دهد (سیف، ۱۳۹۲). سیف (۱۳۹۲) به نقل از ارمرود^۲ (۱۹۹۵) آورده است که به دلایل مختلف «ما احتمالاً نخواهیم توانست نمره‌ها را به کلی کنار بگذاریم. در عوض باید بکوشیم تا نمره‌ها آنچه را دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند به‌خوبی نشان دهند.»

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، درباره تأثیرات منفی نمره اغراق شده و تصمیم به حذف آن سوگیرانه، افراطی و یک‌جانبه نگرانه بوده است. همانطور که در رابطه با مشکلات یادگیری دانش‌آموزان صحیح نیست تمام تقصیرها متوجه ارزشیابی شود، بلکه باید همه عناصر آموزش را مورد توجه قرار داده و در کل، آموزش را اصلاح نمود، سوگیرانه است اگر در ارزشیابی نیز همه قصورات متوجه نمره شود. حذف نمره نوعی پاک کردن صورت مسئله است.

ارزشیابی گام‌هایی دارد، نمره زمانی ناکارآمد می‌شود که ارزشیابی به نمره دهی ختم شود. نمره‌های برخاسته از ملاک و معیار روشن و مشخص و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی و ترکیب آن با داده‌های کیفی، اطلاعات لازم را برای گام‌های بعدی ارزشیابی، یعنی تصمیم‌گیری و بازخورد فراهم می‌آورد. اینکه چون عملی از همه جهات کامل نیست، نباید موجب شود که ما به کلی از آن صرف نظر کنیم. چنین چیزی می‌تواند روزی گریبان روش‌های کیفی را بگیرد. متخصصان ارزشیابی به این نتیجه رسیده‌اند که برای همه مسائل و موضوع‌های مورد ارزشیابی، نمی‌توان تنها از یک شیوه کمی یا کیفی استفاده کرد. برای پاسخگویی به بعضی مسائل و موضوع‌ها باید از روش‌های کیفی و برای پاسخگویی به گروهی دیگر، از روش‌های کمی استفاده کرد و احتمالاً بسیاری از مسائل و موضوع‌ها را باید با روش‌های کمی و کیفی به‌صورت توأم مورد ارزشیابی قرارداد. بنابراین نباید با کنار گذاشتن نمره خود را از مزیت دقت داده‌های کمی محروم کنیم، بلکه، با تلفیق آن با داده‌های کیفی از یک ارزشیابی جامع برای بهبود کیفیت یادگیری فراگیران بهره‌مند گردیم. مشابه زمانی که ماهی گیران برای داشتن یک تور ماهی گیری سالم، دو تور ماهیگیری پاره را روی هم می‌اندازند.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی ارائه می‌شود: ۱. ترکیب شیوه‌های کمی و کیفی در ارزشیابی آموخته‌های یادگیرندگان، ۲. استفاده بجای نمره در ارزشیابی تراکمی و عدم استفاده نابجای آن در ارزشیابی تکوینی، ۳. بالا بردن کیفیت نظام‌های نمره گذاری از طریق آشنا نمودن معلمان با مؤلفه‌های نظام نمره دهی، و اصول و ملاک‌های نمره گذاری، ۴. ارتقاء سطح دانش و مهارت معلمان و مدیران در رابطه با مقوله ارزشیابی علمی و

1 . Seifert, K.L.

2 . Ormrod, J.E

اندازه‌گیری یادگیری دانش‌آموزان و آموزش روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های کمی و پیوند آن با داده‌های کیفی در مرحله بازخورد دهی، ۵. آموزش والدین و دانش‌آموزان در رابطه با نحوه صحیح برخورد با مقوله نمره، ۶. پرهیز از کاربرد نمره‌ها برای پاداش دادن، تنبیه کردن دانش‌آموزان، و یا مقایسه آن‌ها با یکدیگر و به‌عنوان اهرمی برای کنترل کلاس و یا برای سرزنش و شماتت دانش‌آموزان، ۷. حذف عوامل زمینه‌ساز به انحراف کشیده شدن نمره از جمله فشار نهادی نظام آموزش و پرورش در قالب درصد قبولی محوری، یا فشار والدین برای کسب نمره بالا، از طریق تغییر نگرش آن‌ها نسبت به ارزشیابی از آموزش و یادگیری.

منابع

- اسلاوین، رابرت، ایی (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی - نظریه و کاربرد (ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۹۸)؛ تهران: روان.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۷). ارزشیابی آموزشی؛ تهران: سمت.
- جانسون، آر بورک و کریستنسن، لری (۲۰۱۴). پژوهش آموزشی - رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی؛ ترجمه علیرضا کیامنش و دیگران (۱۳۹۵). تهران: نشر علم.
- چاپین، پی. اچ (۱۳۸۰). ارزیابی به‌عنوان یک حوزه کندوکاو؛ گاهنامه ارزشیابی. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، سازمان سنجش.
- حسنی، محمد، و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). «زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی»، فصلنامه نوآورهای آموزشی، سال ششم، شماره ۲۳.
- حسنی، محمد، و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی؛ تهران: مدرسه.
- سانتراک، جان. دبلیو (۲۰۰۸). روان‌شناسی تربیتی؛ (ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش فر، ۱۳۹۸). تهران: رسا.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی؛ (ویراست هفتم)؛ تهران: دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)؛ ویراست هفتم. تهران: دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۲). اندازه‌گیری و سنجش در علوم تربیتی؛ تهران: پیام نور.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۶۰). شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان آموزش و پرورش؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- فراهانی، مهدی (۱۳۸۴). مقدمه‌ای بر ارزشیابی کیفی آموخته‌های فراگیران؛ تهران: منادی تربیت.
- کومبز، جرال. آر؛ و دنیلز، لو روی بی (۲۰۰۹). پژوهش فلسفی، تحلیل مفهومی؛ ترجمه خسرو باقری. در شورت، ادموند سی. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۸). تهران: سمت.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۱). «آزمون‌های چندگزینه‌ای و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان، محتوای آموزش و روش تدریس». فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۱.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۶۹). «روش‌های ارزشیابی کیفی». فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا(س). شماره‌های ۵ و ۶.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۴). سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی. تهران: سمت.
- Anderson, L., Bourke, S. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605443>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. Phi Delta Kappan, 86(1), 8–21. Available at: <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Boston, C. (2002) *the Concept of Formative Assessment, Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 8, Article 9*. Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol8/iss1/9>
- Cross, L.H. & Cross, G.M. (1980) *Teachers' Evaluative Comments and Pupil Perception of Control, The Journal of Experimental Education, 49:2, 68-71, DOI: 10.1080/00220973.1980.11011766*

- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2006). The act of teaching. Boston: McGraw-Hill.
- Dempster, F.N. (1991). Synthesis of research on reviews and tests. Educational Leadership, 48 (7), 71-76.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1998) Educational Psychology (4th ed.). Hopewell, NJ: Houghton Mifflin
- Nitko, A.J. (2001). Educational assessment and evaluation ((3rd ed). Newjersy: Merrill, Prentice-Hall.
- Boston: Allyn & bacon.) Popham,W.J. (2000). Modern educational measurement (3rd ed
- Seifert, K.L. (1991). Educational Psychology (2nd Ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Woolfolk, A.E. (2004). Educational Psychology (9th Ed.) Boston: Allyn & bacon.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی