

توسیع و تقویت در مدرسه

په فیه فیروز

ژوئنت کادو، اسلام و مطالعات فرهنگی
رسال جامع علوم انسانی

علیرضا ذوالفقاری

مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد تویسرکان

داود فتحی

مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد تویسرکان

چکیده

دانش‌آموزان به آسیب‌های نظام ارزشیابی برمی‌گردند و عنصر کلیدی برای ارتقای کیفیت آن به فهم یادگیری وابسته است. بنابراین، منطقی بودن نوع سنجش یادگیری مستلزم شناخت بعد یا جنبه دیگری است که براساس آن، معلم باید بتواند خلاقانه بین ابزار سنجش و ابعاد یادگیری رابطه‌ای ضروری برقرار کند (همان: ۴۸).

تصمیم‌گیری درباره نحوه سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان به همان اندازه مهم است که تصمیم‌گیری درباره اینکه چه چیزی را تدریس می‌کنید

ارزشیابی از یادگیری یکی از وظایف مهم هر نظام آموزشی و فرایندی مستمر در جریان یاددهی- یادگیری است که از طریق بازخوردهایی که فراهم می‌آورد، می‌تواند به یادگیری یادگیرندگان، بسیار کمک کند. در جریان تحولات کیفی تعلیم و تربیت، شعار سنتی «امروز در مدرسه چند گرفته‌اید؟» باید جای خود را به «در مدرسه چه یاد گرفته‌اید؟» بدهد. این دگرگونی اعتماد به نفس یادگیرنده را افزایش می‌دهد، او را فعال، ریسک‌پذیر و محقق و پویا بار می‌آورد و به وی می‌آموزد که چگونه یاد بگیرد. در نهایت نیز موجب شکل‌گیری خلاقیت می‌شود. ارزشیابی‌های سنتی که از موانع اصلی خلاقیت و نوآوری هستند، عمدتاً بر نمره و بازدهی تأکید دارند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی یادگیری، خلاقیت، ارزشیابی فرایندی و ارزشیابی فرآورده‌ای

مقدمه

فرایند یادگیری از دو موضوع به هم پیوسته تشکیل شده است:

۱. برنامه‌ریزی فعالیت‌های یاددهی- یادگیری
۲. ارزشیابی یادگیری

موضوع ارزشیابی جان‌مایه و مرکز هر گونه تصمیم‌گیری یادگیری است؛ اینکه چگونه از فرایند ارزشیابی برای برانگیختن یادگیرندگان بهره‌بریم؟ چگونه به آنها بازخورد بدهیم؟ چگونه عملکرد خود را به‌عنوان معلم ارزیابی کنیم؟ چگونه می‌توانیم مطمئن باشیم که ارزیابی انجام شده واقعاً منعکس‌کننده اهداف آموزشی است؟

تصمیم‌گیری درباره نحوه سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان به همان اندازه مهم است که تصمیم‌گیری درباره اینکه چه چیزی را تدریس می‌کنید. در واقع، اساسی‌ترین تصمیمی که معلم باید بگیرد، درباره سنجش است. سنجش جان‌مایه هر نوع تعلیم و تربیت محسوب می‌شود (گلارور، برونینگ، ۱۹۸۱: ۳۸۵).

هر جا که یادگیری هدفمند رخ می‌دهد، به نوعی ارزشیابی را در ذات خود دارد. اگر یادگیری را جریانی پیوسته بدانیم که از مبدئی آغاز می‌شود و به پیامد و نتیجه می‌رسد، ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از مبدئی آغاز می‌شود و به نتایجی می‌رسد. ارزشیابی جریانی پیوسته است که دوش به دوش یادگیری پیش می‌رود و آن جریان را در مسیر رشد خود سامان می‌دهد و غنا می‌بخشد.

اگر جریان یاددهی- یادگیری را به‌درستی تجزیه و تحلیل کنیم، خواهیم دید که ارزشیابی از جریان یاددهی- یادگیری جدا نیست. با دقت در فعالیت یک مربی ورزشی، خواهیم دید که او در حین آموزش‌های خود، پیوسته خطاها و قوت‌های بازیکنان را به دقت بررسی می‌کند و برای رفع و کاهش خطاها به آنها توصیه و رهنمود می‌دهد تا حرکات ورزشی بازیکنانش کامل و کامل‌تر شوند (احمدی، ۱۳۸۵: ۷۳). نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تعلیم و تربیت، تعامل اثربخشی با دیگر عناصر دارد. ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، عنصری تعیین‌کننده در نظام آموزشی تلقی می‌شود و از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. از این‌رو، تغییر شیوه‌های آن می‌تواند بر مقوله‌های یاددهی- یادگیری، روش‌های آموزش و ابزارها و مواد آموزشی تأثیری جدی داشته باشد (تلخابی، ۱۳۸۴: ۳۱).

عملکرد و ضعف دانش‌آموزان به نانوایی یا به کوشش کمتر آنان مربوط می‌شود یا به اینکه بین فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی رابطه منطقی برقرار نشده است. بدیهی است که بخشی از نارسایی‌های یادگیری

ارزشیابی یادگیری

یونسکو چهار هدف را برای یادگیری در تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار داده است که عبارت‌اند از:

الف: یادگیری برای دانستن

ب: یادگیری برای عمل کردن

پ: یادگیری برای زیستن

ت: یادگیری برای با هم زیستن.

بنابراین، می‌توان انتظار داشت که اهداف نظام آموزشی، شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی، الگوهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی تحصیلی متأثر از این چهار استراتژی تغییر کنند (احمدی، ۱۳۸۵: ۳۷).

معلمان زمان زیادی را به موضوع سنجش اختصاص می‌دهند. به‌طوری که طبق نتایج یک بررسی حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد از زمان حرفه‌ای معلمان به موضوع سنجش اختصاص می‌یابد. بنابراین لازم است سنجش به‌خوبی انجام شود (سانتراک، ۱۳۸۵: ۷۲۱).

در ارزشیابی یادگیری باید به نکات زیر توجه شود:

الف: وجود تکالیف و مباحث چالش‌برانگیز برای رشد و توسعه تفکر و خلاقیت: با طرح این‌گونه سؤال‌ها ضمن درگیر نمودن یادگیرنده با لایه‌های عمیق‌تر مفاهیم می‌توان از مهارت‌های عالی ذهنی فرد مثل تفکر انتقادی، حل مسئله، استدلال و مانند اینها آگاهی یافت.

ب: توجه و تأکید بیشتر به فرایند یادگیری: توجه به فراشناخت و مهارت‌های ذهنی در رشد و باروری فکری بسیار مهم است. گاهی در یادگیری، توسعه این مهارت‌ها با ارزش‌تر از کسب نتیجه است (تبدیل شعار سنتی «امروز چه نمره‌ای گرفتی» به «امروز در مدرسه چه چیزی آموختی»).

پ: تلفیق ارزشیابی با یادگیری و تدریس: به همان میزانی که ارزشیابی نتایج یادگیری را ارزیابی می‌کند، می‌تواند در خدمت یادگیری و بهبود آن نیز باشد.

ت: ارائه بازخوردهای توصیفی جهت بهبود، رشد و توسعه عملکرد یادگیرندگان و معلمان.

ث: تأکید بر روابط انسانی و همیاری در بهبود شرایط یادگیری.

ج: یادگیرندگان در ارزشیابی فعالیت‌هایشان فعال‌اند. آنها می‌توانند خود یا هم‌کلاسی‌هایشان را ارزیابی کنند.

چ: نگرش‌ها و ارزش‌ها: ارزش‌یابی باید سبب گسترش علاقه فرد به مطالعه در زمینه‌های مختلف، مثبت‌اندیشی نسبت به دیگران و جهان و تعهد به ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی شود.

ح: مهارت‌ها: گسترش و تقویت مهارت‌های روانی حرکتی، توسعه مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطات اجتماعی، توانایی ایجاد ارتباط بین اطلاعات و شایستگی در انجام امور.

مراحل ارزشیابی یادگیری

زمانی که دانش آموز موفق می‌شود اطلاعات جدید را با دانش قبلی خود مرتبط سازد، یادگیری معنی دار رخ داده است. بنابراین، دانش معنادار ساختن اطلاعات جدید برای دانش آموز اهمیت فراوان دارد. این دانش در درجه اول حاصل درک فرایندهای ادراک و توجه است و تا حد زیادی مشخص می‌کند که دانش آموزان چه چیزی را می‌توانند به یاد بیاورند (گلاور؛ برونینگ، ۱۳۸۱: ۱۰).

مطلب فوق روشن می‌سازد که بررسی یادگیری‌های قبلی یادگیرندگان تا چه حد می‌تواند مهم و اساسی باشد.

الف: ارزشیابی بدو یادگیری (ورودی)

مسئله آمادگی دانش آموز ممکن است بدیهی فرض شود اما بسیار اهمیت دارد. هنوز هم در بسیاری موارد معلم از دانش آموز رفتاری را انتظار دارد که از او ساخته نیست (سیف، ۱۳۸۰: ۱۶۲). بررسی آمادگی‌های قبلی برای تمام مقاطع تحصیلی و دروس ضروری است.

ارزشیابی در این مرحله باید شامل موارد زیر باشد:

- آگاهی از زمینه‌های فرهنگی، مهارت‌ها و یادگیری‌های قبلی، سطح هوش و توانایی‌های فرد.
- بررسی وضعیت سلامت جسمی و روانی یادگیرندگان جهت دستیابی به اهداف مورد نظر.
- آگاهی از انگیزه‌ها و علائق یادگیرندگان درخصوص دروس، معلم، آموزشگاه و...
- آگاهی از توقعات و انتظارات یادگیرندگان و والدین آنها از معلمان و مدرسه یا دانشگاه.
- بررسی و تحلیل انتظارات معلم و مدرسه از یادگیرندگان و هدف‌های یادگیری
- ارزشیابی از طرح آموزشی که قرار است به اجرا درآید.

ب: ارزشیابی حین یادگیری (مرحله‌ای)

معلم باید در پایان هر واحد آموزشی یا واحد یادگیری با اجرای آزمونی که هدف‌های آن واحد یادگیری را به دقت اندازه می‌گیرند، میزان یادگیری دانش آموزان را تعیین کند (سیف، ۱۳۸۰: ۱۰۴). اغلب، ارزشیابی مرحله‌ای، مورد غفلت واقع می‌شود. آزمون پاسخ کوتاه، تکلیف و سایر روش‌های اندازه‌گیری به‌طور مکرر مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. غفلت از ارزشیابی مرحله‌ای به معنای از دست دادن یکی از منابع مهم تدریس و یادگیری دانش آموزان است (گلاور؛ برونینگ، ۱۳۸۱: ۴۱۰).

در حین یادگیری چه موضوعاتی باید مورد ارزشیابی قرار گیرند؟

- نظارت بر میزان پیشرفت یادگیرندگان در یادگیری و حرکت به سوی اهداف تعیین شده.
- شناخت نواقص و اشکالات یادگیرندگان، برنامه آموزشی و کار معلم به‌منظور برنامه‌ریزی برای رفع آنها.
- چگونگی ارائه بازخوردهای مناسب به یادگیرندگان و کلاس.
- ارزیابی میزان واگذاری مسئولیت یادگیری به فراگیرندگان و مشارکت آنها.
- ارزیابی میزان تمرین راهبردهای یادگیری و مهارت‌های خود نظم‌جویی در یادگیرندگان.

پ: ارزشیابی پایانی (تراکمی)

در ارزشیابی تراکمی، تمامی آموخته‌های دانش آموزان در طول یک دوره آموزشی تعیین می‌شوند. هدف آن نمره دادن به دانش آموزان و قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه درسی یا مقایسه برنامه‌های مختلف درسی است (سیف، ۱۳۸۰: ۶۲۱).

جامعه باید بداند که اعضایش چه چیزی آموخته‌اند؛ به‌ویژه در جایی که افراد جامعه خدمات خود را به اعضای دیگر عرضه می‌کنند. هیچ کس دوست ندارد یک جراح تازه کار او را عمل جراحی کند یا تعمیر ترمز ماشین خود را به یک تعمیر کار ناشی بسپارد. ما علاقه داریم باور کنیم که سازمانی، تخصص این افراد را تأیید و دانش و مهارت آنها را به‌طور رسمی بررسی کرده است و مدرکشان تأییدکننده صلاحیت آنهاست (راگ، ۱۳۸۲: ۳۰).

ابعاد این ارزشیابی عبارت‌اند از:

- بررسی میزان دستیابی یادگیرندگان به هدف‌های مورد نظر،
- بیان توانایی‌ها و ضعف‌های یادگیرندگان به آنها و والدینشان با جملاتی واضح و روشن،
- ارزیابی میزان اثربخشی برنامه درسی رسانه‌های آموزشی و فعالیت‌های معلم،
- گزارش نتایج ارزشیابی‌ها به مسئولان ستادی به‌منظور تصمیم‌گیری‌های لازم،
- ارزشیابی از ارزشیابی‌های مرحله‌ای، ورودی و پایانی،
- شناخت یادگیرندگان نیازمند به آموزش‌های ترمیمی (درسی، شخصیتی، اعتقادی و...) به‌منظور کمک به آنها، و
- بهینه‌سازی یادگیری‌ها و ارزشیابی‌های آتی براساس تجربیات کسب شده.

یونسکو چهار هدف را برای یادگیری در تعلیم و تربیت

مورد تأکید قرار داده است که عبارت‌اند از:

الف: یادگیری برای دانستن

ب: یادگیری برای عمل کردن

پ: یادگیری برای زیستن

ت: یادگیری برای با هم زیستن.

بنابراین، می‌توان انتظار داشت که اهداف نظام آموزشی، شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی، الگوهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی تحصیلی متأثر از این چهار استراتژی تغییر یابد.

ارزشیابی فرایندی و فرآورده‌ای

تغییرات انجام شده در نظام ارزشیابی کشورهای جهان در دهه اخیر نشان می‌دهد که بهبود فرایند یادگیری - یاددهی مستلزم تأکید بر این فرایندهاست. نظام ارزشیابی فرآورده‌ای (ارزشیابی کمی، نتیجه‌محور و معلم‌محور) بر تدریس از سوی معلم و یادگیری از جانب یادگیرنده تأکید می‌کند و عمدتاً بر نمره کسب شده در پایان سال به‌عنوان یک شاخص مهم توجه دارد. در این گونه ارزشیابی‌ها، نمرات کسب شده توسط یادگیرندگان ملاک داور و تصمیم‌گیری است و به فعالیت‌های کلاسی، فعالیت‌های در منزل، فعالیت‌های فوق برنامه و... توجهی نمی‌شود.

الگوهای ارزشیابی سنتی اغلب براساس اهداف آموزشی و به شکل

ماشینی و به صورت معلم- شاگرد، آموخته‌های شاگردان را اندازه‌گیری می‌کنند. این شیوه اساسی‌ترین هدف ارزشیابی، یعنی اصلاح نارسایی‌های یادگیری فراگیرندگان و بهبود عملکرد تحصیلی آنها، را تحقق نمی‌بخشد و عموماً به تعیین شرایط ارتقا یا سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان منجر نمی‌شود. نظام ارزشیابی سنتی به ایجاد اضطراب، بحران، ترس، رقابت ناسالم و... انجامیده است (تلخابی، ۱۳۸۴: ۶۷).

روش‌های ارزش‌یابی می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر پیشرفت و عملکرد یادگیرندگان داشته باشد، به گونه‌ای که گاهی تأثیر مثبت و گاهی نیز تأثیر منفی بر یادگیرندگان به جای می‌گذارند.

اگر نتایج سنجش نشانگر پیشرفت اندک یا عدم پیشرفت باشد، این خطر وجود دارد که یادگیرندگان دلسرد شوند؛ لذا برخورد خردمندانه با سنجش و نتایج آن ضروری است. از دیدگاهی عیب‌جویانه، سنجش حتی می‌تواند موجب عدم پیشرفت شود، یعنی به تضعیف روحیه و ناامیدی منجر گردد (راگ، ۱۳۸۲: ۶۹).

در اینجا، از میان‌قوت‌های ارزشیابی فرایندی و ضعف‌های ارزشیابی فرآورده‌ای، یک ویژگی را توضیح می‌دهیم.

نظام نمره‌گذاری

۱. بی‌توجهی به میزان فعالیت، مشارکت و یادگیری یادگیرندگان یکی از عوارض نامطلوب نظام نمره‌گذاری تشویق تلاش یادگیرندگان برای کسب نمره و کم‌توجهی به کوشش برای یادگیری است. متأسفانه تا زمانی که نمره، تعیین‌کننده سرنوشت یادگیرندگان است، این مشکل به قوت خود باقی می‌ماند (سیف، ۱۳۸۰: ۶۶۳).

در نظام ارزشیابی سنتی، امتحانات پایانی اعتبار و اقتدار بسیاری دارند و براساس آنها سرنوشت دانش‌آموزان تعیین می‌شود. این ویژگی مانع از آن می‌شود که ارزشیابی به درستی و کامل در یادگیری نقش اصلاحی داشته باشد. به همین دلیل، دانش‌آموزان در جریان یادگیری منفعل‌اند

۲. فشار نهادی برای کسب نمره و بیست‌گرایی

در نظام ارزشیابی موجود که مقیاس فاصله‌ای (۰-۲۰) بسیار رایج است، پدیده‌ای به نام فشار نهادی برای کسب نمره شکل گرفته است که براساس آن کسب نمره بسیار حساس و سرنوشت‌ساز است و به صورت یک فشار نهادینه درآمده است. دانش‌آموز از طرف والدین، جامعه، مدرسه و معلم برای کسب نمره تحت فشار قرار می‌گیرد. محدود کردن نتیجه فرایند یاددهی- یادگیری به نمره، آسیب‌های زیادی بر جای می‌گذارد و باعث محرومیت کودکان و نوجوانان ما از تجربه‌های مفیدی می‌شود که می‌توانند در حین زندگی آموزشی داشته باشند. این جریان ناکارآمدی نظام آموزشی و کاهش کیفیت یادگیری و بی‌حاصل شدن تجربه‌های یادگیری آموزشی را به‌دنبال دارد (احمدی، ۱۳۸۵: ۶۵).

از آثار بجا مانده از این ویژگی نظام ارزشیابی فرآورده‌ای در جامعه ما، توجه به نتایج عینی و ملموس تحصیل، یعنی نمره (به‌ویژه نمره بیست) و مدرک است. در حالی که نقص نمره‌های امتحانی در رویکردهای روان‌سنجی جدید، سال‌هاست که مورد انتقاد است.

۳. شکل‌گیری خود پنداره و وابسته به نمره

نتایج ارزشیابی کمی معمولاً بازخوردهای سطحی غیرقابل تفسیری برای فراگیرندگان ایجاد می‌کند. در این شکل، آزمودنی براساس نمره‌ای که کسب کرده است، به داوری درباره خود می‌پردازد و به این ترتیب تصویری از خود در ذهن دیگران ایجاد می‌کند. از این پس، هویت



او در پندارهٔ دیگران شکل می‌گیرد و آنها به قضاوت دربارهٔ پیشرفت وی می‌پردازند. این پندارهٔ وابسته به عدد، هر لحظه در حال تغییر و فروپاشی است (تلخایی، ۱۳۸۴: ۶۳).

۴. شکل‌گیری روحیهٔ یأس و ناامیدی

با توجه به اینکه پیشرفت و موفقیت تحصیلی در پاسخ به تعدادی سؤال امتحانی خلاصه می‌شود و همه سرگرم و دل‌مشغول نمره‌اند، اگر به هر دلیلی یادگیرنده نتواند نمرهٔ مورد انتظار والدین، مدرسه یا جامعه را کسب کند، چه رخ خواهد داد؟

دریافت نمرات سطح پایین که نشان‌دهندهٔ عدم تأیید فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان از جانب معلم است، اگر تکرار شود، به شکل‌گیری خود پندارهٔ منفی در دانش‌آموزان منجر خواهد شد. در این میان، اگر یادگیرنده به علت اشکالات موجود در آزمون نمرهٔ پایین بگیرد، چه باید کرد؟ (سیف، ۱۳۸۰: ۶۶۲)

۵. تأکید بر حافظه و حافظه‌گرایی

بیشتر آزمون‌های مدارس و دانشگاه‌ها در کشورمان سطوح پایین حیطهٔ شناختی را می‌سنجند؛ یعنی عمدتاً بر حافظه و فهم تکیه می‌کنند و به مهارت‌های عالی شناختی، مثل تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی، کمتر توجه دارند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که خلاقیت در این نظام آموزشی جایی ندارد.

امتحانات به شکل رایج نه‌تنها زمینه‌ساز خلاقیت دانش‌آموزان نیستند بلکه نابودکننده آن به‌شمار می‌روند. طبق نظر برخی صاحب‌نظران، یکی از روش‌های کاهش ذوق و خلاقیت کودکان توجه بیش از حد به ارزشیابی است (احمدی، ۱۳۸۵: ۵۷)

وقتی به کودکان القا شود که هر سؤال یک پاسخ مشخص دارد دیگر جایی برای تفکر و خلاقیت باقی نخواهد ماند؛ زیرا او مطمئن است که پرسش‌ها پاسخی از پیش تعیین شده دارد و هرگونه اظهارنظر و بیان پاسخ، به غیر از آنچه قبلاً مشخص شده است، به معنای از دست دادن نمره و استمرار این تلاش به معنی شکست و افت تحصیلی خواهد بود (همان منبع: ۵۷).

چنین به نظر می‌رسد که نمرات بالا اغلب نصیب دانش‌آموزان سازشکار می‌شود نه دانش‌آموزان آفریننده. با توجه به این نکته، معلم باید در نمره دادن به دانش‌آموزان خود با آگاهی عمل کند و مواظب باشد که صرفاً به تأیید دانش‌آموزانی که همواره با او اتفاق نظر دارند نپردازد و دانش‌آموزانی را که دیدگاه‌های درست ولی ناموافق با او دارند، دلسرد نکند (سیف، ۱۳۸۰: ۶۶۲).

به‌طور خلاصه، دادن نمره یا رتبه اثری منفی بر فرایند یادگیری دارد و نمره اطلاعات دقیقی از چگونگی یادگیری یادگیرنده ارائه نمی‌کند.

خلاقیت

آنچه در بروز خلاقیت اهمیتی ویژه دارد، کنجکاوی مداوم است. کنجکاوی مداوم به شکل سؤال کردن جلوه‌گر می‌شود. کنجکاوی طبیعی کودکان باعث می‌شود که آنها روزانه ۱۲۵ سؤال را مطرح بکنند؛ در حالی که یک بزرگسال با جهان‌بینی منطقی به‌طور متوسط فقط ۶ سؤال در روز مطرح می‌کند. عصر حاضر مستلزم کنجکاوی برای خلق کردن است؛ بنابراین، باید آنچه قدیمی است مورد سؤال قرار گیرد. چرا این کار را این‌گونه انجام می‌دهیم؟ آیا این بهترین راه است؟ آیا این راه را بررسی کرده‌ای؟ چرا این‌گونه کار می‌کنید؟ (لندو جارمن، ۱۳۷۹: ۱۹۴).

امتحانات که ابزاری برای بهینه‌سازی جریان یاددهی-یادگیری و سنجش یادگیرندگان تلقی می‌شوند، به هدف عالی و نهایی فرایند یادگیری تبدیل شده‌اند. به سبب بروز این اشتباه، هدف‌های واقعی آموزش و پرورش نادیده انگاشته می‌شود. بنابراین، امتحان باید به جایگاه خود، یعنی خدمت‌گزاری در فرایند یادگیری، برگردد.

به نظر بسیاری از متخصصان ارزشیابی امتحانات کتبی موجود عمدتاً حافظه و فهم را می‌سنجد و قادر به سنجیدن اهداف عالی تعلیم و تربیت نیستند. حال سؤال این است که چگونه این نوع ارزشیابی‌ها که قادر نیستند بخش عظیمی از اهداف تعلیم و تربیت را ارزیابی کنند، تنها ملاک سرنوشت‌ساز پیشرفت و ارتقا شده‌اند؟

گورترزل و گورترزل (۱۹۶۲) پس از بررسی شرایط پرورشی ۴۰۰ نفر از افراد برجستهٔ قرن بیستم، تأثیر شرایط پرورشی آموزشگاه‌ها و روش آموزشی معلمان را بر رشد توانایی‌های خلاق در کودکان این‌گونه بیان کرده‌اند: معلمانی که بیش از معلمان دیگر مورد احترام و علاقهٔ افراد نخبهٔ مورد مطالعه ما قرار داشتند، معلمانی بودند که به این افراد امکان می‌دادند تا متناسب با توانایی‌هایشان پیش بروند، فرصت فعالیت کردن در موضوع‌های دلخواهشان را به آنها می‌دادند آنها را به تفکر وامی‌داشتند و کتاب‌های مهیج به آنان معرفی می‌کردند (سیف، ۱۳۸۰: ۶۰۳).

برای پرورش خلاقیت در کودکان باید به پرسش‌های غیرعادی آنها توجه داشت و حتی آنها را تشویق کرد تا این‌گونه پرسش‌هایشان را مطرح سازند.

تشویق به طرح سؤالات غیرمعمول و چالشگر ممکن است به ارتقای رفتار کلی خلاق در دانش‌آموز بینجامد. زمانی که دانش‌آموزان ببینند که واقعا می‌توانند سؤالات مورد علاقهٔ خویش را بپرسند و نگران واکنش شما نباشند، رفتار خلاقانه‌شان به سایر زمینه‌ها هم تعمیم می‌یابد (گلاور، برونینگ ۱۳۸۱: ۲۳۶).

سؤالات عجیب را نباید بد دانست. سعی کنید در همهٔ فکرها مطلب مثبتی پیدا کنید و حتی سؤالاتی را که فکر می‌کنید بهتر است مطرح نشوند، بی‌گیری کنید تا یادگیرنده را به فکر کردن دربارهٔ مسئله وادارید.

در رویکرد ارزشیابی فرایندی یا توصیفی، یادگیرنده محور و اساس یادگیری است که با خود راهبری، خود ارزشیابی و هم‌سال‌سنجی بنیادهای دانش خود را پی‌ریزی می‌کند و رشد می‌دهد. این نوع ارزشیابی فرصت مناسبی برای معلم و یادگیرندگان فراهم می‌کند تا آنها یادگیری را بهتر و مؤثرتر مدیریت کنند و به فرا شناخت-که سرمنشأ خلاقیت است- دست یابند.

فعالیت‌های مستمر یادگیری به دانش‌آموز کمک می‌کند تا فرایندهای شناختی خود را بهتر بشناسد و بر آنها تسلط یابد. برای مثال، دانش‌آموزی که می‌گوید من اگر چیزی را یادداشت کنم آن را بهتر به‌خاطر می‌سپارم، بر فرایندهای فکری خود آگاهی یافته است. معلم در حین فعالیت ارزشیابی می‌تواند به فراشناخت کودک دسترسی پیدا کند و اطلاعات لازم را به او بدهد تا بتواند فعالیت‌های شناختی‌اش را سامان دهد و مدیریت کند (احمدی، ۱۳۸۵: ۸۸).

ارزشیابی فرایندی، یادگیرنده را فردی می‌داند که قابلیت‌های ذهنی فراوانی دارد و از او انتظار می‌رود که در تعامل اجتماعی با معلمان و هم‌کلاسی‌ها به ساخت و تولید دانش بپردازد، بر فرایندهای ذهنی خود نظارت و کنترل داشته باشد، با بازنگری در جهت بهبود آنها گام بردارد و از منابع اجتماعی پیرامون خویش بهره‌برداری کند. در اینجا خلاقیت آغاز راه است نه پایان راه.

زمانی که دانش آموز موفق می‌شود اطلاعات جدید را با دانش قبلی خود مرتبط سازد، یادگیری معنی‌دار رخ داده است

استعدادهای افراد و کمک به شکوفایی خلاقیت طبیعی هر فرد است.
۲. پرسشگری و کنجکاوی زمینه‌ساز یادگیری و تضمینی برای نگرش به اشتباهات است، پرسش‌ها فرصت‌هایی برای رشدند و عدم موفقیت فرصتی است تا دوباره هوشمندانه‌تر آغاز کنیم،
۳. باید همیشه با پرسش‌هایت زندگی کنی تا روزی پاسخ‌های آنها را بیابی،

۴. تأکید بیشتر به فرایندها در ارزشیابی‌ها،
۵. ارزشیابی یادگیری در تمام ابعاد یادگیری،
۶. مشارکت دادن یادگیرندگان در فرایند یادگیری و فرایند ارزشیابی خود و دیگران،
۷. ضرورت ایجاد تحول در بافت اجتماعی- فرهنگی جامعه در خصوص یادگیری و ارزشیابی (معلمان، مدیران، خانواده‌ها و مسئولان آموزش و پرورش)،
۸. ضرورت ارائه بازخورد مداوم به یادگیرندگان و والدین به‌منظور بهبود عملکرد یادگیری و ارزشیابی،
۹. در نظر گرفتن ارزشیابی به عنوان بخشی اساسی در فرایند یاددهی- یادگیری و به‌دنبال آن، خلاقیت. بنابراین ارزشیابی به یادگیری کمک می‌کند، یادگیری به ارزشیابی و این دو به خلاقیت.

۱۰. ارزشیابی فرایند رشد دهنده و برانگیزاننده است و به یادگیرنده می‌آموزد که چگونه یادبگیرد و اعتماد به نفس خود را تقویت کند.
۱۱. هر کس با خودش مقایسه می‌شود و پیشرفت‌هایش مورد بررسی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که چه قدم‌های مثبتی برداشته شده و برای هرچه بهتر شدن، چه قدم‌های دیگری باید بردارد.
۱۲. یکی از منابع یادگیری، معلمان هستند. آنها می‌توانند از یکدیگر، کتاب‌ها و محیط زندگی خود بیاموزند.

زمانی که آگاهی ما نسبت به فرایندهای فکری و چگونگی یادگیری افزایش می‌یابد، مهارت در کنترل بر فرایند یادگیری در ما شکل می‌گیرد و این، نتیجه بررسی نقادانه کوشش‌های یادگیری است. ارزشیابی‌های مستمر، توجه به میزان مشارکت یادگیرندگان در فرایند یادگیری ارزشیابی پروژه‌ای (ترغیب یادگیرنده به انجام دادن یک پروژه یا ساختن یک دستگاه)، ارزشیابی پرونده‌ای یا پوشه کار (جمع‌آوری نمونه‌ای از کارها یا فرآورده‌های یک یادگیرنده طی یک دوره زمانی برای تدریس یک درس یا چند درس مثل ترسیم نقشه، نوشتن داستان و ترجمه کردن)، توجه به مشاهدات معلم و ارزشیابی خودسنجی و هم‌سال‌سنجی، روش‌هایی هستند که در ارزشیابی خلاقانه از یادگیرندگان خلاق به ما کمک می‌کنند. به این ترتیب، ما می‌توانیم امیدوار باشیم که ارزشیابی موجب پرورش نوآوری شده است.

منابع

۱. احمدی، حسین و محمد حسینی؛ ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۸۵.
۲. تلخایی، محمود؛ بازاندیشی در فرایند آموزش، تهران، انتشارات آبیژ، ۱۳۸۴.
۳. راگ، ادوارد کنراد؛ سنجش و یادگیری در دبستان، مترجم: علیرضا کیامنش، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۲.
۴. سانتراگ، جان دیلو؛ روان‌شناسی تربیتی، مترجم: مرتضی امیدیان، انتشارات دانشگاه یزد، ۱۳۸۵.
۵. سیف، علی‌اکبر، روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران، انتشارات آگاه، ۱۳۸۰.
۶. گلاور، جان ای و راجر برونینگ؛ روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن، مترجم: علینقی خرازی، تهران، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۸۱.
۷. لندس، جورج و بت جارمن؛ آینده خلاقیت و خلاقیت آینده، مترجم: حسن قاسم‌زاده، انتشارات ناهید، ۱۳۷۹.

ارزشیابی یادگیری باید یادگیرندگان را به نوآوری و خلاقیت راهنمایی کند. این هنر معلم است که چه سؤالاتی را مطرح و چگونه آنها را بیان کند. طرح سؤال‌هایی که با چرا و چگونه آغاز می‌شوند یا جواب‌های متعدد دارند و یادگیرنده را به تفکر وا می‌دارند، شوق تفکر واگرا و آفرینندگی را بیدار می‌کند.
نمونه‌ای از سؤالات غیرمعمول که باید در ارزشیابی‌های خلاق مطرح شوند، عبارت‌اند از:

- از چه راه‌هایی می‌توان مساحت یک قطعه زمین را محاسبه کرد؟
- اگر جای استان لرستان و مازندران روی نقشه عوض شود، به نظر شما مردم لرستان چگونه زندگی می‌کنند؟
- اسم اشیایی را بگویید که می‌توانند زرد، گرد و ترش مزه باشند.
- یک نقشه جغرافیایی برای کشورهای جهان طراحی کنید.
- فکر کنید عده‌ای از کوه به دره پرتاب شده‌اند و شما می‌خواهید به آنها کمک کنید. مراحل کار را به دقت توضیح دهید.
- با استفاده از وسایل دورریختنی یک اسباب‌بازی بسازید.
- اتفاقاتی را که دیروز برایتان رخ داده‌اند، در قالب یک داستان بنویسید.

- با ده کلمه‌ای که معلم به شما داده است، یک انشا بنویسید.
ما نیازمند نوعی نظام ارزشیابی هستیم که هر یادگیرنده را به دیده احترام نگاه کند و باور داشته باشد که همه قابلیت رشد، پیشرفت و نوآوری دارند، اعتماد به نفس و خودباوری را در یادگیرندگان تقویت کند، به آنها فرصت دهد تا سؤالات طرح شده را از زوایای متعدد بررسی کنند و به آنها پاسخ دهند، تکالیف و سؤالات رشد دهنده به آنها ارائه کند و بازخوردهای لازم را به آنان بدهد و خلاصه، به‌جای آزمون انباشتگی ذهن آنها پرورش یافتگی‌شان را بیازماید.

نتیجه‌گیری

نظام ارزشیابی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های اساسی تعلیم و تربیت به حساب می‌آید که متأثر از فرایندهای یاددهی- یادگیری است و بر آن نیز تأثیری دارد. تحول در نظام‌های آموزشی وابسته به تحول در این دو حیطه است.

تحول در دیدگاه‌های یاددهی- یادگیری منجر به شکل‌گیری دانش فراشناخت و خودبازنگری در فرایندهای یادگیری می‌شود که همه اینها مؤلفه‌های تفکر هوشمندانه‌اند. یادگیرنده ماهر و توانا قادر است فرایند یادگیری خود را از طریق فرایند خودبازنگری تحریک کند و به تفکر درباره تفکر بپردازد.

صاحب‌نظران معتقدند که ارزشیابی در شکل‌گیری و رشد خلاقیت و نوآوری در فرایند یادگیری نقش بسیار مهمی دارد. در دنیای امروز، ارزشیابی باید یادگیرنده و فرایند یادگیری را با ویژگی‌های زیر مدنظر قرار دهد:

۱. تمام یادگیرندگان تیزهوش و خلاق‌اند؛ برخی در ورزش، برخی در نقاشی و نویسندگی، عده‌ای در سخنوری و برخی دیگر در مهارت‌های ارتباطی و سازماندهی. بنابراین، کار مهم تعلیم و تربیت، کشف