

ارزیابی خلاقانه در خدمت رشد

خلاقیت
دانش‌آموزان

از پیش تعیین شده داشته باشند که باید برآورده شوند، اما نحوه دستیابی دانش‌آموزان به آن‌ها از قبل تعیین نشده است. به زبان ساده، خلاقیت را می‌توان استفاده از روش‌های غیرمعمول یا متفاوت برای دستیابی به اهداف درسی در نظر گرفت.

راه‌های خلاقانه زیادی وجود دارند که دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند برای رسیدن به معیارهای از پیش تعیین شده طی کنند. این مسیرها حتی می‌توانند از مسیری که قبلاً آموزش داده شده یا مورد انتظار بوده شروع شوند و سپس واگرا شوند و بدین ترتیب معیارها را به‌طور خلاقانه برآورده کنند. از سوی دیگر، انحراف از مسیرهای پیش‌بینی شده یا مورد انتظار که معیارهای ما را برآورده نمی‌کنند، می‌تواند اصیل^۴ و متفاوت باشد، اما قطعاً خلاقانه محسوب نمی‌شود. خلاقیت نمایانگر ترکیبی از «هم/و» از برآورده شدن معیارهاست، اما به روش‌های جدید، متفاوت و غالباً غیرمنتظره (Beghetto، 2018).

وقتی از دانش‌آموزان دعوت می‌شود معیارها را به روش‌های جدید و متفاوت برآورده کنند، فرصتی به آن‌ها داده می‌شود تا خلاقیت خود را نشان و توسعه دهند. فراهم کردن امکانات دستیابی دانش‌آموزان به معیارها، مستلزم تبدیل مسیرهای از پیش تعیین شده به مسیرهای تعیین نشده است که در پی آن نبود قطعیت ایجاد می‌شود. این نبود قطعیت هم برای بیان خلاق ضروری است و هم از آن حمایت می‌کند. به عبارت دیگر، اگر دانش‌آموزان و معلمان از قبل بدانند چگونه از نقطه الف به نقطه ب برسند، مسیر دیگر خلاقانه نخواهد بود. در رویکرد خلاق، دانش‌آموزان به سادگی در بی‌تکلیفی

اشاره

هنگامی که به ارزیابی در کلاس درس فکر می‌کنیم، غالباً ذهن درگیر این موضوع می‌شود که بهترین روش برای تعیین اینکه دانش‌آموزان معیارهای مورد انتظار را برآورده کرده‌اند یا خیر، چیست؟ اما ارزیابی خلاقیت در کلاس درس متفاوت است، زیرا می‌خواهیم تعیین کنیم آیا دانش‌آموزان می‌توانند معیارهای مورد انتظار را به روش‌های غیرمنتظره برآورده کنند یا خیر. مقوله ارزیابی یا ارزیابی خلاقیت همواره یکی از دغدغه‌های معلمان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بوده و هست. باید توجه داشت، انجام این کار مستلزم تغییر اساسی در رویکردهای آموزشی نیست، بلکه ارزیابی‌های معمولی را می‌توان به شکل جزئی (یا کلی) دست‌کاری کرد تا فضایی برای بیان خلاق ایجاد شود؛ ارزیابی‌هایی که فقط از خلاقیت نیستند، بلکه برای خلاقیت هستند و نه تنها خلاقیت را ارزشیابی می‌کنند، بلکه به پرورش آن نیز کمک می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، ارزیابی خلاقیت

ارزیابی خلاقیت با روش‌های دیگر ارزیابی در کلاس تفاوت دارد. نتایج یادگیری دانشجویان غالباً از قبل شناخته شده‌اند، درحالی‌که نتایج یادگیری خلاق برآمدنی هستند؛ زیرا خلاقیت همیشه شامل سطوحی از عدم قطعیت^۱ و در نتیجه برخی از عناصر شگفتی^۲ است (Simonton، 2017). البته این عدم قطعیت و شگفتی بدان معنا نیست که خلاقیت هیچ محدودیت یا مرز مشخصی ندارد. در واقع، خلاقیت کلاس درس به‌عنوان ترکیبی از اصالت^۳ و رسیدن معنادار به معیارهای تکلیف تعریف شده است (Beghetto، 2019). بنابراین، نتایج یادگیری خلاق هنوز هم می‌توانند معیارهای

و بی‌نظمی غرق نمی‌شوند، آن‌ها در تولید راه‌های جدید و متفاوت برای برآورده کردن اهداف و معیارهای یادگیری حمایت می‌شوند. به عنوان مثال، معلم ریاضی می‌تواند نوع خاصی از مسئله را معرفی کند (مسئلهٔ ارزیابی تعیین شده) و سپس یک روش رایج برای حل آن نشان دهد (روش ارزیابی تعیین شده). سپس می‌توان از دانش‌آموزان دعوت کرد با روش‌های متنوعی که می‌توانند، مسائل مشابه (مسئلهٔ ارزیابی تعیین شده) را با هر تعداد روش متفاوتی که به نظرشان رسید (روش ارزیابی تعیین نشده) حل کنند، یا حتی مسائل خود را طراحی (مسئلهٔ ارزیابی تعیین نشده) و با استفاده از روش آموزش داده شده (روش ارزیابی تعیین شده) و روش‌های ابداعی خود (روش ارزیابی تعیین نشده) حل کنند.

وقتی معلمان جنبه‌های ارزیابی تعیین شده برنامه درسی را به عناصری تبدیل می‌کنند که دانش‌آموزان باید تعیین کنند، فرصت‌هایی ساختاری برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا نبود قطعیت را به طور خلاقانه حل کنند (Beghetto, 2018). این کار برنامه درسی را برای دانش‌آموزان باز می‌کند تا درک خود را به روش‌های جدید و متفاوت نشان دهند. اما معلمان چگونه می‌توانند این شکل از یادگیری خلاق را در کلاس‌های درس ارزیابی کنند؟

ارزیابی خلاقیت در مقابل ارزیابی برای خلاقیت

نحوهٔ ارزیابی خلاقیت مهم است. اگر دانش‌آموزان احساس کنند عملکرد آن‌ها به طور دائم تحت نظارت و مقایسه قرار می‌گیرد، ممکن است کمتر پاسخ‌های خلاقانه نشان دهند (Hennessey, 2016) که در نتیجه برای پذیرش خطرات لازم به بیان خلاقانه تمایل کمتری دارند. برعکس، اگر دانش‌آموزان بفهمند که اطلاعات ارزیابی ارائه شده، به توسعه شایستگی خلاقانه و دستیابی به اهداف یادگیری کمک می‌کنند، ارزیابی می‌تواند از یادگیری خلاق حمایت کند.

بنابراین، مهم است که ما خلاقیت را با ارائهٔ اطلاعاتی سازنده به دانش‌آموزان ارزیابی کنیم (مثلاً در اینجا تکلیف را به خوبی انجام داده‌ای، و در اینجا چند زمینه وجود دارد که می‌توانی در بهبود آن بکوشی). و فقط بر ارزیابی‌های مقایسه‌ای خلاقیت تکیه نکنیم (به عنوان مثال، تو نسبت به سایر دانش‌آموزان این کلاس خلاقیت بیشتری کمتر داری). اگرچه ممکن است محققان از ارزیابی خلاقیت برای شناسایی عواملی استفاده کنند که به توضیح سطوح متفاوت عملکرد خلاق کمک می‌کند، معلمانی که هدفشان کمک به دانش‌آموزان برای ایجاد نقاط قوت خلاق فعلی و رفع نقاط ضعف است، احتمالاً ارزیابی‌های خلاقیت را مفیدتر می‌دانند (Beghetto, 2019; Smith & LIPNEVICH 2018)

ارزیابی با مشارکت دانش آموز

باتوجه به اینکه پیامدهای یادگیری خلاق نمایان هستند و برخی عناصر شگفتی را نیز درگیر می‌کنند، مهم است که دانش‌آموزان در مستندسازی نمونه‌هایی از بیان خلاقانه خودشان نیز مشارکت کنند. معلمان می‌توانند با تشویق دانش‌آموزان به جمع‌آوری نمونه‌های دیجیتال و فیزیکی از کارهای در حال انجام خود، و بررسی این نمونه‌ها به همراه خود دانش‌آموزان این رویکرد حمایت کنند. این کار به اشتراک بار ارزیابی کمک می‌کند و اطمینان ایجاد می‌کند که همه در مستندسازی مثال‌ها، بینش‌ها و ایده‌های بدیع و معنی‌دار مشارکت می‌کنند (Beghetto, 2019). همچنین به درک چگونگی ظهور دیدگاه‌ها و درک منحصر به فرد دانش‌آموزان در طول فعالیت‌های یادگیری روزمره، و شناسایی حوزه‌هایی که به شفاف‌سازی بیشتر و توجه مستقیم‌تر آموزشی نیاز دارند، کمک می‌کند.

همچنین مهم است دانش‌آموزان را در نظارت و تأمل بر باورهای خود، که نقشی اساسی در عملکرد خلاق و تقویت هویت خلاق بازی می‌کند، درگیر کنیم (Beghetto, Kaufman, Karwowski, 2017). اگرچه محققان برای ارزیابی خودباوری خلاق راه‌های متعددی را ابداع کرده‌اند، معلمان می‌توانند به سادگی از دانش‌آموزان دعوت کنند قبل از درگیر شدن با تکالیف یادگیری خلاق، با اطمینان به خود، در مورد آن فکر کنند (مثلاً قبل از شروع این تکلیف، لحظه‌ای به این فکر کنید که چند مثال دیگر می‌توانید ارائه دهید؟) و دوباره پس از تکمیل تکالیف تأمل کنند (مثلاً دربارهٔ پیش‌بینی خود قبل از انجام تکلیف توضیح دهید. آیا پیش‌بینی شما از عملکردتان دقیق بود؟ توضیح دهید. آیا چیزی شما را در مورد این تکلیف شگفت زده کرد؟ اگر به انجام کار مشابهی مجبور باشید، چقدر از عملکرد خود مطمئن خواهید بود؟).

این کار می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند باورهای خود را در پرتو عملکرد واقعی به نحو بهتر تنظیم کنند (مثلاً تشخیص اینکه معمولاً هنگام نزدیک شدن به تکالیف خاص اعتماد به نفس ندارند، یا گاهی برای انجام خلاقانه و کارهای چالش‌برانگیز توانایی خود را بیش از حد ارزیابی می‌کنند). آن‌ها ممکن است در نتیجهٔ این خویش‌اندیشی^۵ به پذیرش خطرات خلاقانه تمایل بیشتری داشته باشند و در صورت نیاز درخواست کمک کنند (Kaufman, Bghetto, 2013).

وقتی دانش‌آموزان درگیر فرایند ارزیابی می‌شوند و در این میان اعتماد به نفس خلاق خود را نیز می‌سنجند، به احتمال زیاد می‌بینند که چگونه اطلاعات ارزیابی می‌تواند از یادگیری

یک تکلیف یا یک اجرا) اشاره دارد. این معیارها برای ارزیابی کار دانش‌آموز هستند؛ حتی اگر فرایند یادگیری قابل مشاهده نباشد یا به‌طور کامل مستند نشده باشد.

جمع‌بندی

ارزیابی خلاقیت در کلاس نه‌تنها برای معلمان امکان‌پذیر است، بلکه در فرایند این ارزیابی می‌توان از خود دانش‌آموزان نیز کمک گرفت. زمانی که رویکردهای ارزیابی با استفاده از روش غیرمنتظره فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا به اهداف درسی دست یابند، و زمانی که خود دانش‌آموزان را در فرایند ارزیابی مشارکت می‌دهند، می‌توان مطمئن شد که شیوه‌های ارزیابی آن‌ها، به جای سرکوب بیان خلاق، آن را تقویت و از آن حمایت می‌کنند.

آن‌ها حمایت کند (ارزیابی برای خلاقیت است). این رویکرد در مقابل مطالعه اطلاعات ارزیابی به‌عنوان چیزی که معلمان از آن فقط برای مقایسه و محاسبه نمرات استفاده می‌کنند، قرار دارد (یعنی ارزیابی خلاقیت).

نمونه‌ای از رویکرد ارزیابی خلاقیت دانش‌آموز

روبریک زیر به شکلی ساده خلاقیت تکالیف دانش‌آموزان و محصول نهایی کار آن‌ها را در چهار سطح طبقه‌بندی می‌کند. در پایین‌ترین سطح، خلاقیت نهفته و در بالاترین سطح، عالی در نظر گرفته می‌شود.

توجه: «کار» به محصول پایانی قابل مشاهده دانش‌آموز (برای مثال، پاسخ به یک مسئله، یک مقاله، یک کار دستی،

کار دانش‌آموز

- بسیار تخیلی است و نمونه‌های زیادی از ویژگی‌های شخصی و خطرپذیری را نشان می‌دهد.
- به‌طور کامل الزامات کار را برآورده می‌کند.
- فراتر از دانش و قواعدی است که انتظار می‌رود دانش‌آموز در بیش از یک حوزه به آن‌ها مسلط شود.



عالی

کار دانش‌آموز

- تخیلی است و نمونه‌هایی از ویژگی‌های شخصی را نشان می‌دهد.
- الزامات کار را برآورده می‌کند.
- فراتر از دانش و قواعدی است که انتظار می‌رود دانش‌آموز در یک حوزه به آن‌ها مسلط شود.



در حال شکوفایی

کار دانش‌آموز

- در برخی از ویژگی‌های آن شخصی‌سازی صورت گرفته است.
- برخی از الزامات کار را برآورده می‌کند، اما نه تمام آن‌ها را.
- مطابق با دانش و قوانینی است که انتظار می‌رود دانش‌آموز به آن‌ها مسلط شود.



در حال ظهور

کار دانش‌آموز

- الزامات کار را برآورده می‌کند.
- نمونه‌های موجود را با دیدگاه شخصی اندکی بازتولید می‌کند.



نهفته

پی‌نوشت‌ها

1. uncertainty
2. surprise
3. originality
4. original
5. Self-reflection

منابع

1. Beghetto, R. A. (2018). What If?: Building students' problem-solving skills through complex challenges. Alexandria, VA: ASCD.
2. Beghetto, R. A. (2019). Beautiful Risks: Having the courage to teach and learn creatively. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
3. Beghetto, R. A. (2019). Large-scale assessments, personalized learning, and creativity: Paradoxes and possibilities. ECNU Review of Education, 2(3), pp. 311–327. <https://doi.org/10.1177/2096531119878963>
4. Beghetto, R. A. & Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (eds), The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity (pp. 3–22) Cambridge, MA: Elsevier Academic Press.
5. Hennessey, B. A. (2016). Intrinsic motivation and creativity in the classroom. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (eds), Nurturing creativity in the classroom. New York: Cambridge University Press.
6. Karwowski, M. & Kaufman, J. C. (2017). The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity. Cambridge, MA: Academic Press.
7. Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. Roeper Review, 35(3), pp. 155–165.
8. Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2018). The Cambridge Handbook of Instructional Feedback. New York: Cambridge University Press.
9. Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, 24(1), pp. 92–96.
10. Simonton, D. K. (2017). Big-C versus little-c creativity: Definitions, implications, and inherent educational contradictions. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (eds), Creative contradictions in education (pp. 3–19). Cham, Switzerland: Springer.