

بازی بدون برنده

● نویسنده: دبلیو. جیمز پوفام
● مترجم: آرزو علومی

اشاره

تصور کنید که بخش تولیدات جدید یک شرکت سازنده‌ی بازی‌های صفحه‌دار (ماروپله و...)، بازی جدیدی به نام «کوچه‌ی بن‌بست» ساخته است که قواعد آن هرگز اجازه نمی‌دهد، بازیکنی برنده شود. به این ترتیب، هر کس در این بازی جدید شرکت کند، به ناچار بازنده است. با اطمینان می‌توان پیش‌بینی کرد که فروش سالانه‌ی «کوچه‌ی بن‌بست» به پای فروش سالانه‌ی «مار و پله» هم نخواهد رسید.

بازی‌های بدون برنده، به وضوح بی‌ثمرند. با این وصف، در چند دهه‌ی اخیر، بسیاری از مریبان کشور آمریکا با علاقه‌مندی خاصی در این بازی آموزشی شرکت کرده‌اند؛ این بازی به سادگی بدون برنده است! من این بازی را «کاهش شکاف در پیشرفت درسی» نامیده‌ام، اگرچه به دلیل آن که کماکان مشغول این بازی هستیم، می‌توان آن را «کوچه‌ی بن‌بست» نامید. بیش‌تر شرکت‌کنندگان در بازی کاهش شکاف در پیشرفت درسی، نیت خیری دارند، اما درک نمی‌کنند که در وضعیت کنونی، کوچک‌ترین امکان موفقیتی در تلاش‌های آنان برای کاستن این شکاف در پیشرفت درسی وجود ندارد.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۰



عملکرد دانش آموز در امتحان، با یادگیری او مساوی نیست

هنگامی که مربیان آمریکا از «شکاف در پیشرفت درسی» سخن می گویند، منظور آنان، تمایز و تفاوت در عملکرد میان گروه های قومی و نژادی و نیز میان فرزندان خانواده های فقیر با فرزندان طبقه ی متوسط یا مرفه است. هنگامی که امتحانات سراسری به منظور سنجش پیشرفت درسی، مثلاً در درس های هنر، زبان یا حسابان برگزار می شود، میانگین نمرات امتحان دانش آموزان اسپانیولی و سیاه پوست، به ندرت هم سطح دانش آموزان سفیدپوست است. به همین ترتیب، هنگامی که فرزندان خانواده های متعلق به طبقات اجتماعی- اقتصادی پایین تر، در این امتحانات شرکت می کنند، غالباً از همتایان خود در خانواده های مرفه تر، نمرات کمتری می گیرند. مربیان می خواهند این فاصله ها را کاهش دهند و یا آن ها را کاملاً از بین ببرند. احساس تعهد اکثر مربیان برای کاستن شکاف موجود در نمرات امتحانی گروه های متفاوت دانش آموزان، بسیار عالی است. پای بندی همیشگی این ملت به برابری همه ی شهروندان نیز همین را می طلبد. اما، درک اغلب مربیان از قواعدی که مبنای این کاهش شکاف هستند، ناکافی است.

بخش عمده ی مشکل، ریشه در این واقعیت دارد که اکثر مربیان (و بیشتر مردم عادی)، واژه ی «پیشرفت درسی» را به جای «یادگیری» به کار می برند. وقتی افراد به پیشرفت درسی در مدرسه می اندیشند، معمولاً به مطالبی فکر می کنند که دانش آموزان در مدرسه یاد می گیرند. در حقیقت، لغت نامه ها نیز «امتحان از پیشرفت درسی» را به صورت «امتحانی برای اندازه گیری دانش یا مهارت فرد در آن چه که قابل یادگیری و آموختنی است» وصف می کنند. بنابراین، امتحان گرفتن از پیشرفت درسی، سال هاست که از نظر عموم، اندازه گیری مناسبی است از آن چه کودکان در مدرسه یاد گرفته اند. وقتی هم بیشتر افراد به شکاف در پیشرفت درسی فکر می کنند، به تفاوت های ناشی از آنچه

دانش آموزان یاد گرفته اند، اشاره دارند. هم چنین، وقتی مربیان و عموم مردم، مصمم به تعیین این نکته هستند که آیا گروه های گوناگون دانش آموزان به طور برابر از آموزش برخوردار شده اند، غالباً به نمرات امتحانی این دانش آموزان در درس های متفاوت توجه می کنند.

اما این تصور که یادگیری های دانش آموزان در مدرسه با نمرات آن ها در آزمون های استاندارد پیشرفت درسی، ضرورتاً یکسان است، صحیح نیست. این تصور نادرست به رویکرد محکوم به شکستی درباره ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی می انجامد. به تصور من، همه ی مربیان مایل اند دانش آموزان خانواده های دارای وضعیت اقتصادی- اجتماعی پایین، همان دانش و مهارت های شناختی را کسب کنند که دانش آموزان خانواده های دارای وضعیت بالاتر اقتصادی- اجتماعی به دست می آورند. ما علاقه مندیم، هر کودکی این فرصت را داشته باشد که ظرفیت های ویژه ی خود را شکوفا کند. اما صرف تکیه کردن بر نمرات امتحانی دانش آموزان به عنوان شاخص

دستیابی به اهداف، موجب می شود که راهبردهای ما، علی رغم نیت خیر ما، شکست بخورند. تا زمانی که بدون اندیشه این فرض را بپذیریم که کسب نمرات بالا در آزمون های استاندارد، با پیشرفت درسی برابر است و نمرات پایین در آزمون های مذکور، نشانه ی عدم پیشرفت درسی است، حرکت های حساب شده ی ما در کاهش این شکاف، محکوم به شکست است. در واقع، اگر شکافی را که مصمم به کاهش آن هستیم، به جای «شکاف تحصیلی»، به «شکاف موجود بین نمرات امتحانی» نسبت دهیم، افراد از این نکته آگاه خواهند شد که استفاده از نمرات امتحانی به عنوان تنها معیار موفقیت تحصیلی دانش آموزان تا چه حد نامناسب است. واقعیت آن است که مربیان از اندازه گیری های نادرستی برای بیان این که شکاف موردنظر کاهش یافته است یا نه، استفاده می کنند.

ستایش «از پراکندگی نمرات»!

برای آن که بفهمیم به چه دلیل آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی، ابزارهای اندازه گیری مناسبی نیستند، اجازه دهید به چگونگی تدوین اغلب این آزمون ها توجه کنیم. آزمون های پیشرفت تحصیلی سنتی، «هنجار مدار»^۱ هستند؛ یعنی، به گونه ای طراحی شده اند که نمرات آن ها در قالبی مقایسه ای تفسیر می شوند. بنابراین، وقتی دانش آموزی رتبه ی ۸۴ از صد را در درس حسابان، و دانش آموزی دیگر، رتبه ی ۷۹ را می آورد (و این درصدها بر مبنای رتبه های شرکت کنندگان در آزمون پیشین به دست آمده اند و به عنوان گروه هنجار این آزمون به کار می روند)، مقایسه ی رتبه های آن ها، تنها یک راه را پیش روی معلمان و والدین می گذارد. اما برای مقایسه ی جزئیات و تمایزات، آن گونه که در یک اندازه گیری هنجار - مدار ضرورت دارد، این آزمون ها باید مولد «پراکندگی نمرات» در حد بالایی باشند؛ یعنی، تنوع گسترده ای از نمرات را در اختیار داشته باشند و در آن ها، تعداد قابل توجهی از نمره های عالی، متوسط و پایین وجود داشته باشد.

از آن جا که آزمون های سنتی موفقیت تحصیلی، نیازمند پراکندگی گسترده ای از نمرات هستند، طراحان آزمون ها با زحمت بسیار، سؤالاتی را تدوین می کنند که موجب گستردگی فراوان نمرات باشد. جای شگفتی است که اکثر آزمون های ویژه ایالتی که در محل طراحی شده اند و قرار است سنجش بهتری از اهداف برنامه ی درسی آن ایالت داشته باشند نیز، تحت تأثیر این گستردگی نمرات قرار دارند. زیرا بیش تر مؤسسات تهیه کننده ی آزمون ها، معمولاً طراحان آزمون های ویژه ایالتی هستند و عملکرد بسیاری از آزمون های مذکور، دقیقاً به همان روشی گسترش پیدا می کند که در آزمون های هنجار - مدار کشوری مرسوم است. اولویت های معلمان با اولویت های طراحان آزمون ها متفاوت است. معلمان، نگران مدت زمانی هستند که این آزمون های از پیش طراحی شده به خود اختصاص می دهند و از زمان تدریس آن ها می کاهند. اما از نظر طراحان آزمون های پیشرفت تحصیلی، زمان برای سنجش دانش آموز بسیار محدود است، زیرا انبوهی از نمرات پراکنده باید ظرف یکی دو ساعت آزمون به دست آیند.

از لحاظ آماری، سؤالات گنجانده شده در آزمون که توسط خیل عظیمی از دانش آموزان به

معلمان
نگران مدت زمانی
هستند
که آزمون های
از پیش طراحی شده
از زمان
تدریس آن ها
می کاهند

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۲

شکل درست و یا نادرست پاسخ داده می شوند، پراکندگی نمرات را موجب نمی شوند. بنابراین، طراحان آزمون جرئت نمی کنند، سؤالات «بسیار آسان» و یا «بیش از حد دشوار» را در آزمون های خود بگنجانند. اگر تعداد زیادی از دانش آموزان به تعداد زیادی از سؤالات پاسخ درست بدهند، پراکندگی نمرات یک آزمون از بین می رود. این رویداد از لحاظ علمی، به معنی آن است که در یک آزمون استاندارد پیشرفت تحصیلی، بین ۴۰ تا ۶۰ درصد از شرکت کنندگان در آزمون به اکثر سؤالات پاسخ های درستی بدهند.

سازندگان آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی، علاقه ی چندانی ندارند، سؤالاتی را در آزمون بگنجانند که پاسخ به آن ها، نشان دهنده ی یادگیری کارآمد و موثر باشد. بلکه مایل اند، سؤالاتی را در آزمون ها بگنجانند که همه ی شرکت کنندگان از عهده ی پاسخ گویی به آن ها برنیایند؛ حتی اگر تعداد زیاد این نوع سؤالات، آن آزمون را در معرض «بی توجهی به یادگیری» قرار دهد؛ یعنی، آن آزمون نتواند تأثیر تدریس و یادگیری کارآمد را نشان دهد.

در این جاست که چیستان مرموز سنجش باز هم پیچیده تر می شود. برخی از بهترین سؤالات آزمون ها که پراکندگی فراوان نمرات را به ارمغان می آورند، همان هایی هستند که دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالاتر، پاسخ درستی به آن ها می دهند و دانش آموزان دچار وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین تر، پاسخ نادرست. بنابراین، به این سؤالات در آزمون ها، سؤالات اقتصادی - اجتماعی^۲ اطلاق می شود. از دیدگاه طراحان آزمون ها، شرایط اجتماعی - اقتصادی، متغیری است که به صورت بسیار مناسبی پراکنده است. یعنی نشان می دهد، دانش آموزان طیف گسترده ای از سطوح درآمد گوناگون در خانواده ها را دارا هستند و نیز این که دانش آموزان طبقات بالا و پایین تفاوت های بسیاری را نشان می دهند. بنابراین، سؤالات مربوط به طبقات بالا و پایین، تقریباً همیشه به پراکندگی نمراتی منجر می شوند که برای تفسیرهای مقایسه ای بعدی، حیاتی است.

اجازه بدهید اکنون به مسئله ی اصلی که گریبان گیر ماست برگردیم؛ یعنی به چگونگی ارتقای «پیشرفت تحصیلی» دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین تر یا دانش آموزان اقلیت. با در نظر گرفتن سابقه ی اجتماعی و اقتصادی ایالات متحده، دانش آموزان اقلیت، بیش تر از سایر دانش آموزان (غیراقلیت) در وضعیت پایین تر اقتصادی - اجتماعی قرار دارند. این مطلب واضح است. بنابراین، چنان چه سؤالات بسیاری در آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی، مستقیماً به وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش آموز مربوط شوند، نه به آن چه دانش آموزان در مدرسه یاد گرفته اند، آن گاه به کارگیری این آزمون ها هرگز تفاوت بین نمرات دانش آموزان اقلیت با دانش آموزان سفیدپوست را کاهش نخواهد داد. ما به آزمون هایی متکی هستیم که دارای سؤالاتی مرتبط با شرایط اجتماعی و اقتصادی هستند تا نشان دهند که دانش آموزان می توانند، بر کاستی های آموزشی ناشی از تفاوت وضعیت اقتصادی - اجتماعی فائق آیند. اتکالی از این نوع، واقعاً مسخره است.

تا زمانی که مریبان و مؤسسات آزمون سازی، سنجش آن چه را که دانش آموزان در مدرسه فراگرفته اند، با استفاده از ابزارهایی انجام می دهند که به شدت به وضعیت اقتصادی - اجتماعی شاگردان متکی است، اندازه گیری ما شامل مواردی است که دانش آموزان با خود به مدرسه می آورند، نه آن چه که در مدرسه می آموزند. سنجش وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی،

اجرای آزمون
استاندارد
در پایان
هریک از
سال های تحصیلی
احتمالاً نمی تواند
به گونه ای معنادار
خیل عظیمی
از استانداردهای
محتوا را
اندازه بگیرد

هرگز به مربیان اجازه نمی‌دهد که نشان دهند توانسته‌اند، انواع شکاف‌های درسی میان دانش‌آموزان را که همگی خواهان کاهش آن هستیم، کم‌تر کنند.

سؤالات مربوط به شرایط اجتماعی - اقتصادی کدام‌اند؟

در این قسمت، سؤالی چند گزینه‌ای ارائه می‌شود که به نظر من وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی است و از یک آزمون سنجش پیشرفت درسی در علوم که در سطح کشور و برای اندازه‌گیری دانش علوم شاگردان کلاس ششم به کار می‌رود، گرفته شده است:

■ اگر بخواهید بدانید که در سیاره‌ای دور دست، کوه یا رودخانه وجود دارد، از کدام یک از وسایل زیر استفاده می‌کنید؟

- الف) دوربین
- ب) میکروسکوپ
- ج) تلسکوپ
- د) دوربین عکاسی

اگر درباره‌ی این سؤال به دقت بیندیشید، در خواهید یافت که چگونه دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر، شانس کم‌تری برای پاسخ‌گویی به این سؤال به صورت صحیح دارند. دو خانواده را در نظر بگیرید که هر کدام، یک فرزند کلاس ششمی دارند. خانواده‌ی الف، شامل سه فرزند و دو والد است. این والدین از درآمد مناسبی برخوردارند و فرزند ارشد خانواده، تلسکوپ گران‌قیمتی دارد. خانواده‌ی الف اغلب برنامه‌های علمی تلویزیون را تماشا می‌کند و گاهی نیز به هنگام صرف شام، درباره‌ی مطالب علمی گپ می‌زنند. خانواده‌ی ب از طرف دیگر، شامل سه فرزند و یک والد است. والد این خانواده، مادری است با سطح مهارت پایین که شغلی با حداقل دست‌مزد را ایجاب می‌کند. خانواده‌ی دوم، از تلویزیون کابلی، تلسکوپ و یا حتی گفت‌وگوهای علمی هنگام صرف شام پیرامون مقالات مجله‌های خبری و علمی محروم است.

با توجه به موارد فوق، امیدوارم مشکلی برای پاسخ به سؤال زیر نداشته باشید:

■ به‌طور متوسط، احتمال پاسخ صحیح کدام دانش‌آموز به سؤال مطرح شده درباره‌ی دیدن سیاره‌ی دور دست، بیش‌تر است؟

الف) فرزند کلاس ششمی خانواده‌ی «الف»

ب) فرزند کلاس ششمی خانواده‌ی ب

آزمون‌های استاندارد پیشرفت درسی که هنجار مدرسان، در برگزیده‌ی سؤال‌های متعددی هم‌چون سؤال تلسکوپ هستند. اخیراً به بررسی تک‌تک سؤالاتی پرداختم که به یکی از پایه‌های تحصیلی تعلق داشت و پیشرفت درسی را با دو آزمون استاندارد اندازه‌می‌گرفت. به این نتیجه دست‌یافتم که در درس‌های خواندن، زبان، هنر، علوم و مطالعات اجتماعی، بین ۴۰ تا ۸۰ درصد سؤالات وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی هستند. تقریباً می‌توان گفت که این آزمون‌ها، چیزی بیش از وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری نمی‌کنند. در درس ریاضی، تنها ۱۵ تا ۲۰ درصد از سؤالات، به وضعیت اقتصادی - اجتماعی وابسته بودند،

صرف تکیه کردن
بر نمرات امتحانی
دانش‌آموزان
به عنوان شاخص
دست‌یابی به اهداف
موجب می‌شود
که راهبردهای ما
علی‌رغم نیت خیر ما
شکست بخورند

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۴

اما همین حد هم غیرقابل قبول است. اگر نمرات دانش آموزان در آزمون های پیشرفت درسی، به سطوح متفاوت اقتصادی - اجتماعی آن ها بستگی داشته باشد، این آزمون ها چگونه می توانند نشان دهنده ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی میان دانش آموزان، به دلیل تأثیرپذیری آن ها از نژاد و وضعیت اجتماعی - اقتصادی آن ها باشند؟

بنابراین، آیا وجود سؤالات متعدد وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی در آزمون های استاندارد سنجش پیشرفت درسی، نشان دهنده ی آن نیست که طراحان این سؤالات، مصمم به سرکوب گروه های آسیب پذیرند؟! قطعاً چنین نیست. طراحان آزمون ها، بی هیچ سوء نیت، علاقه مند به طرح سؤالاتی هستند که به پراکندگی نمرات منجر شوند. از آن جا که وضعیت اجتماعی - اقتصادی، متغیری بسیار پراکنده است، بسیاری از سؤالاتی که سابقه ی خوبی در ارائه ی طیف گسترده ای از نمره دارند، از نوع سؤالات وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی هستند.

به عنوان مربی، نباید مؤسسات طراح آزمون را برای تدوین آزمون های به شدت وابسته به شرایط اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان مقصر بدانیم. بلکه باید خود را مقصر بدانیم که آزمون های مذکور را برای اندازه گیری کارایی در امر تدریس به کار می بریم.

آزمون های استاندارد و مسائل آن ها

تا این جا، صرفاً به ایرادات مربوط به آزمون های استاندارد پیشرفت درسی از نوع هنجار - مدار پرداخته شد. اما درباره ی آزمون هایی که در ایالت های خاصی طراحی می شوند تا نمره ی هر دانش آموز را - به جای مقایسه ی وی با دیگران - با توجه به تسلط او بر ملاک هایی خاص، بسنجند، چه می توان گفت. به این آزمون ها، آزمون های «ملاک مدار» یا استاندارد گفته می شود. تقریباً نیمی از آزمون های پیشرفت درسی ایالتی یا استانی که در سراسر ایالات متحده به کار می روند، برای اندازه گیری تسلط دانش آموزان بر اساس اهداف تعیین شده در برنامه ی درسی آن استان در نظر گرفته شده اند. اهداف تعیین شده در برنامه ی درسی، همان «استانداردهای محتوا»، یا «انتظارات آموزشی» هستند.

اگر تاکنون فکر می کرده اید که آزمون های ملاک مدار رهایی بخش هستند، در اشتباه بوده اید. آزمون های استاندارد پیشرفت درسی، به همان اندازه ی آزمون های هنجار محور به شرایط اجتماعی و اقتصادی شاگردان وابسته اند. بزرگ ترین مشکل آزمون های استاندارد پیشرفت درسی استان ها و ایالات این است که این آزمون ها به نیت اندازه گیری اهداف متعدد و گوناگونی در برنامه ی درسی به کار گرفته می شوند. به طور معمول، متخصصان محتوای درسی با نیت خوب خود، اهداف برنامه ریزی درسی یک ایالت را معین و در انجام این کار، «فهرست رویاهای» خود را ارائه می کنند؛ به جای ارائه ی مجموعه ای از صلاحیت ها و دانش پایه که به گونه ای واقع گرایانه و در محدوده ی زمانی مدارس دولتی، تدریس شدنی و قابل اندازه گیری باشند. به تازگی در ایالتی بودم که مسئولان آموزشی آن از معلمان خواسته بودند که اهداف برنامه ی درسی را تا شش هزار هدف ارتقا بخشند!

اجرای آزمون استاندارد، در پایان هریک از سال های تحصیلی، احتمالاً نمی تواند به گونه ای

سازندگان
آزمون های استاندارد
پیشرفت تحصیلی
علاقه ی چندانی
ندارند
سؤالاتی را
در آزمون بگنجانند
که پاسخ به آن ها
نشان دهنده ی
یادگیری کارآمد
و موثر باشد

۱۸/۱۹۹۰/۹
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۵

**اندازه گیری ما
شامل مواردی است
که دانش آموزان
با خود
به مدرسه می آورند
نه آن چه
که در مدرسه
می آموزند**

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۶

معنادار، خیل عظیمی از استانداردهای محتوا را اندازه بگیرد. بنابراین، آزمون های استاندارد ایالتی، طبیعتاً نمونه هایی از انبوه اهداف مندرج در برنامه ی درسی را اندازه می گیرند. برخی از این اهداف، مطلقاً قابل اندازه گیری نیستند و برخی دیگر، فقط به طور سطحی مورد اندازه گیری قرار می گیرند. معلمان ایالات تنها می توانند حدس بزنند که در آزمون پایان سال، احتمالاً کدام اهداف مورد سنجش قرار می گیرند و در بسیاری از مواقع، حدس معلمان نیز نادرست است.

افزون بر این، به دلیل آن که صلاحیت های متعددی وجود دارند که نیازمند اندازه گیری هستند، در اغلب آزمون ها، سؤالات کافی درباره ی هریک از صلاحیت ها وجود ندارد تا نتیجه ی آزمون ها بتواند، برداشتی دقیق از تسلط دانش آموز روی هریک از هدف های موردنظر در برنامه ی درسی را به معلمان ارائه کند. اطلاعاتی که معلمان دریافت می کنند، آن قدر کلی است که از نظر تحلیل و پیشبرد آموزش، تقریباً معنی ندارد.

تصور کنید معلمی هستید که سال هاست درباره ی آن چه که قرار است در آزمون های استاندارد ایالت شما مورد سنجش قرار گیرد، حدس غلط زده اید. به عبارت دیگر، سال هاست که تدریس خود را براساس اهداف نادرست درسی هدایت کرده اید. افزون بر این، گزارش نمرات به دست آمده از آزمون های استاندارد ایالت نیز کمکی به شما نمی کند تا دریابید، کدام بخش از برنامه های تدریس شما کارآمد و تأثیرگذار است. با این وصف، آیا وسوسه نمی شوید رویکرد تدریس توأم با سنجش را کلاً کنار بگذارید و به بهترین شیوه ی تدریسی که خودتان می دانید، باز گردید؟

در روالی که اخیراً در حال اتفاق افتادن است، **بیش تر سنجش های به دست آمده از آزمون های استاندارد در واقع هم سو با تدریس های سر کلاس نیستند و تدریس به شکلی معنی دار بر نمرات آزمون ها تأثیرگذار نیست.** بلکه نمرات دانش آموزان در بیش تر آزمون های استاندارد، هم چنان که حدس زده اید، مستقیماً به وضع اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان مرتبط است. چنان چه آزمون های ملاک محور، محتوای برنامه ی درسی را که در کلاس به اندازه ی کافی بر آن تأکید نمی شود، دربرگیرند، آن گاه دانش آموزان باید از دانش و تجربه های آموخته شده ی خارج از کلاس های درس برای تشخیص پاسخ درست کمک بگیرند. یک بار دیگر، نوجوانان خانواده های مرفه تر، صرفاً به دلیل تجارب محیط زندگی خود، عملکرد بهتری از هم تایان کمتر مرفه خود ارائه خواهند کرد. به جز چند استثنای انگشت شمار، آزمون های استاندارد در زمان ما - حتی آن دسته که به صورت ملاک محور خودی نشان می دهند - در راستای کاهش شکاف در پیشرفت درسی، بهتر از آزمون های استاندارد پیشرفت درسی، عمل نمی کنند.

در نتیجه، هرگاه یک طرف دار شیفته ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی، در باب ارزشمندی راهبردی خاص در تدریس، بازار گرمی کند و این کار را بدون وجود یک نظام سنجش مناسب انجام دهد، اشتباه بزرگی را مرتکب شده است. پیش از آن که سخن من سوء تعبیر شود، اجازه دهید بگویم که به بحث های مریبان طراز اولی درباره ی شیوه های تدریس و روش های منطقی و ظاهراً درست آن ها برای کاهش شکاف در پیشرفت درسی میان کودکان مرفه تر و غیرمرفه تر، گوش کرده ام. اما به دلیل وجود وابستگی در آزمون های فعلی به وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان، این شیوه های تدریس نمی توانند از عمق **شکاف میان نمرات دانش آموزان مرفه تر با هم تایان غیرمرفه تر** خود بکاهند. یعنی، متخصصان کاهش شکاف در پیشرفت درسی، بهترین راهبردهای تدریس خود را به میدان نبردی اعزام می کنند که در آن هیچ شانس برای پیروزی نخواهند داشت.

راهنمای دو مرحله‌ای

راهنمای دو مرحله‌ای صریح و ساده می‌تواند، مربیان و دانش‌آموزان را از این وضعیت بی‌دفاع رهایی بخشد. در مرحله‌ی نخست، هر فردی که به منظور کاستن از شکاف در پیشرفت درسی تلاش می‌کند، باید از نظام سنجش مطلع باشد و این آگاهی دست کم باید با توجه به خصوصیات آزمون‌های پیشرفت درسی باشد؛ یعنی بدانند که این آزمون‌ها، تفاوت‌های واقعی بین یادگیری‌های دانش‌آموزان ثروتمندتر و فقیرتر را، گاهی آشکار و گاهی پنهان می‌کنند. از لحاظ تاریخی، مربیان بیش از آن چه که باید، به تکریم متخصصان سنجش پرداخته‌اند. اغلب مربیان از اندازه‌گیری اطلاع‌چندانی ندارند و به غلط تصور می‌کنند، هرکس بتواند «ضرب همسانی درونی اعتبار» را محاسبه کند، هوش لازم را برای جلوگیری از خطاهای محتمل در اندازه‌گیری دارد. این رفتار مؤدبانه را باید کنار بگذاریم. اصول و مبانی امتحانات در آموزش، به خصوص مفاهیم ضروری برای تشخیص یک آزمون مناسب پیشرفت درسی، آن قدرها هم پیچیده و نیاموختنی نیستند.

مرحله‌ی دوم آن است که مربیان به دنبال انتخاب و به کارگیری آزمون‌های پاسخ‌گویی باشند که به صورت پشتوانه‌ی تدریس عمل کنند و از همان ابتدای کار، با این هدف طراحی شده‌اند که تأثیرات تدریس را در آزمون‌ها ردیابی کنند؛ البته اگر قرار بر این باشد که شکاف در پیشرفت درسی به شکلی بارز کاهش یابد.

در سال ۲۰۰۱، «کمیسیون سنجش پشتوانه‌ی تدریس»، سه ویژگی ضروری را برای آزمون پیشرفت درسی، به گونه‌ای که پشتوانه‌ی تدریس باشند، به صورت زیر فهرست کرد:

۱. اندازه‌گیری تعداد کمی از اهداف مندرج در برنامه‌ی درسی که اهمیتی خاص دارند، به گونه‌ای که تعدد هدف‌های برنامه‌ی درسی، معلمان را گیج و مبهم نکند.

۲. توضیح اهداف مندرج در برنامه‌ی درسی با زبانی «معلم فهم» و روان به گونه‌ای که معلمان قادر باشند، تدریس خود را مستقیماً بر پایه‌ی مقاصد برنامه‌ی درسی استوار کنند، نه بر سؤالات یک آزمون خاص.

۳. تهیه‌ی گزارشی از نمرات که نشان دهد، آیا هر دانش‌آموز به هدف مندرج در برنامه‌ی درسی تسلط یافته است یا نه. این امر به معلمان کمک می‌کند که تعیین کنند، کدام جنبه از تدریس آن‌ها مؤثر بوده و کدام یک مؤثر نبوده است.

مربانی که مایل اند شکاف‌های درسی کاهش یابند، باید در حرکتی ابتکاری و نوین، اقداماتی سریع و تأثیرگذار را، با توجه به نظام سنجش مورد استفاده‌ی خود، شروع کنند و از تلاش‌های خود، ارزیابی به عمل آورند. در غیر این صورت، سرنوشتی جز ادامه‌ی نوعی بازی فردی بی‌ثمر با عنوان «کوچه‌ی بن‌بست» پیش رو نخواهند داشت. در این بازی متأسفانه، بازنده‌ترین‌ها، دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین و دانش‌آموزان اقلیت‌ها هستند.

زیرنویس

1. Norm - referenced
2. Socioeconomic Status

معلمان ایالات

تنها می‌توانند

حدس بزنند

که در آزمون پایان سال

احتمالاً کدام اهداف

مورد سنجش

قرار می‌گیرند

و در بسیاری از مواقع

حدس معلمان نیز

نادرست است

۱۸/۱۹۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۷