

پرسشی مطرح کرد که چرا ارزشیابی توصیفی به چنین وضعیتی رسیده و چنین تردیدهای گسترده‌ای درباره موفقیت آن مطرح شده است.

در پاسخ به این پرسش، کارشناسان دلایل مختلفی را مطرح کرده‌اند؛ دلایلی که کم‌وبیش هم در بیانات کارشناسان و هم در اظهارات کارگزاران و مجریان برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی دیده می‌شود و ذهن بسیاری با آن‌ها آشناست. در این مقاله کوتاه نویسنده بر آن است که به آسیب‌شناسی ویژه از وضعیت موجود اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی بپردازد.

به نظر می‌رسد مادر مشکلات جاری بر سر راه استقرار شایسته برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی، نبودن درک و فهم دقیق و درست معلمان به‌طور خاص و کارگزاران به‌طور عام از این الگوی ارزشیابی است. دانشمندی که درباره اشاعه نوآوری‌ها در نظام‌های آموزشی تحقیق و

بیش از هفده سال است که در کشور ما در دوره ابتدایی، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای پیشرفت تحصیلی رایج شده و کارگزاران کم‌وبیش با این روش آشنا هستند. اما برخی شواهد حاصل از بررسی‌های میدانی و سایر گزارش‌های پراکنده نشان می‌دهد که این الگوی ارزشیابی در بدنه نظام به خوبی مستقر نشده و گویی نظام آموزشی با آن به خوبی کنار نیامده است (وقتی می‌گوییم نظام آموزشی، مرادمان کارگزاران نظام آموزشی است)، یعنی اینکه کارگزاران به خوبی نتوانسته‌اند الگوی ارزشیابی را اجرا کنند. این مدعا به این معنا نیست که اساساً در نظام آموزشی ارزشیابی کیفی توصیفی به نحو ثمربخش وارد نشده است.

به هر حال موفقیت ارزشیابی کیفی توصیفی موافقان و مخالفانی دارد که هر یک برای خود دلایل و شواهدی دارند. صرف‌نظر از این جدال شاید بی‌ثمر، می‌توان

آسیب‌شناسی اشاعه ارزشیابی کیفی توصیفی در نظام آموزشی ایران

دکتر محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش

پژوهش کرده‌اند بر این باورند که درک و فهم کارگزاران نظام آموزشی از هر طرح و برنامه نوآورانه شرط اساسی و پایه گسترش آن برنامه و طرح جدید است. هر چه این نوآوری جنبه ذهنی و فکری بیشتری داشته باشد، گسترش و اشاعه آن به درک و فهم بیشتر عاملان و کارگزاران نیاز دارد.

به عبارت دیگر، وقتی یک نوآوری جنبه ذهنی و فکری آن از جنبه سخت‌افزاری و عملی‌اش بیشتر باشد، درک و فهم عاملان برای استقرار آن نقش حیاتی‌تری دارد. ارزشیابی کیفی توصیفی به سبب ویژگی ممتازش واجد جنبه ذهنی بیشتری است. از این رو، این الگوی ارزیابی به درک و فهم و دقیق عاملان و کارگزاران از چیستی و ماهیتش نیازمند است.

واقع امر این است که تلاش‌های بسیاری برای توسعه و گسترش ارزشیابی کیفی توصیفی صورت گرفته است، اما این تلاش‌ها از طریق دستورالعمل‌های جزئی و گاه پراکنده بر آموزش صرف **چگونگی** اجرا متمرکز بوده است، نه بر توسعه فهم جامع نسبت به ماهیت و چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی یا بر ضرورت روی آوردن به آن. در حالی که اگر چنین درک جامعی از چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی نباشد، آن دستورالعمل‌های پراکنده جز به آشفته‌گی نخواهد انجامید.

البته از یک نگاه، استقرار این الگوی ارزشیابی با رویکرد تمرکز بر چگونگی اجرای آن، وضعیتی طبیعی و عادی است. منظوم از طبیعی و عادی بودن این است که طبق عرف و عادت نظام آموزشی برای توسعه دانش کارگزاران در خصوص یک طرح و برنامه جدید بر **چگونگی** اجرای آن تمرکز می‌شود. اما ماهیت و چیستی این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مغفول مانده یا در حاشیه قرار گرفته است. کارگاه‌های آموزشی و جلسات سخنرانی و بحث و گفت‌وگو واقعی و مجازی در شبکه‌های اجتماعی هم عموماً بر همین منوال بوده و در واقع در فرایند اشاعه این الگوی ارزشیابی، نقص و ضعفی در کار بوده است.

از گذشته‌های دور اشاعه هر نوآوری متکی بر ابلاغ دستورالعمل و آیین‌نامه، شیوه مرسوم نظام آموزشی بوده است. تحت تأثیر چنین سنت جاافتاده‌ای در نظام آموزشی، آثار منتشر شده برای اشاعه کیفی توصیفی نیز، کمتر به این معنا معطوف شده‌اند که درک جامع و عمیق از **چیستی الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی** را در بین کارگزاران نظام آموزشی منتشر کنند. در حالی که اگر جنس و ماهیت الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی را به درستی بررسی کنیم، درمی‌یابیم که

جنبه ذهنی (درک و فهم) این الگو بسیار مهم‌تر از جنبه‌های سخت‌افزاری و عملی آن (مهارت در اجرا) است.

برخی از منتقدان این الگوی ارزشیابی از تنوع رویه‌ها و اختلاف‌نظر بر چگونگی اجرای آن خبر می‌دهند. آن‌ها می‌گویند دیدگاه کسانی که دستی بر آتش دارند و نقششان تعیین‌کننده است در چگونگی اجرای این الگو در صحنه عمل و در کلاس مختلف است. از نظر آن‌ها **داشتن یک شیوه واحد و یکسان** از محاسن یک الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است، همان‌طور که در الگوی کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دستورالعمل و روند دقیقی وجود دارد که تمامی جزئیات الگو در آن تعیین و تعریف شده است. در پاسخ این منتقدان باید گفت که مقایسه ارزشیابی کیفی پیشرفت تحصیلی با ارزشیابی کمی پیشرفت تحصیلی مقایسه‌ای نابجاست، زیرا داشتن دستورالعمل یکسان و دقیق اجرایی با ماهیت الگوی کمی و مفروضه‌های آن تناسب دارد. در الگوی کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، عمل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یک اقدام مستقل از فرایند یاددهی-یادگیری به حساب می‌آید و از این رو به دستورالعمل مستقل نیاز دارد. روشن است که در این دستورالعمل باید برخی جزئیات و روندهای حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (مانند آیین‌نامه امتحانات) تشریح شود.

یکی از دلایل وجود این دقت در تشریح جزئیات روند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آیین‌نامه‌ها، حساسیت ارزشیابی‌های کمی مرسوم نسبت به تصمیم‌گیری برای ارتقای پایه و صدور مدارک تحصیلی بوده است. این‌ها باعث می‌شد که خود ارزشیابی‌ها حساسیت خاصی برای دانش‌آموز ایجاد کند، زیرا نتیجه‌اش برای او سرنوشت‌ساز بود. او براساس این ارزشیابی مدرک تحصیلی معتبر یا گواهی ارتقا به پایه یا دوره بالاتری را به دست می‌آورد. ارتقای پایه و دوره و کسب مدرک، ارزش اجتماعی خاصی دارد و برای دانش‌آموز و به‌ویژه برای والدینش، از جذابیت و کشش بسیار برخوردار است. از این رو نظام این نوع ارزشیابی‌ها بسیار دقیق و حساس بوده است. بد نیست کمی به مقررات سخت‌گیرانه امتحانات و کنترل‌های آن فکر کنیم.

بر مبنای این عادت فکری، بسیاری نیز چنین تصور و انتظاری از الگوی جدید ارزشیابی دارند. از نظر آن‌ها الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی هم باید یک دستورالعمل کاملاً مشخص و یکسان با بیان دقیق جزئیات داشته باشد. چنین انتظاری از این الگو نشان

فرایند اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی تابع شرایط و موقعیت‌هایی است که معلم و دانش‌آموزان در آن قرار دارند و دیدگاه و نظر معلم در این مورد تعیین‌کننده است و ارزشیابی، عملی تلفیق‌شده با تدریس و یادگیری است

استفاده از سنجش عملکردی و آزمون‌های عملکردی و آزمون‌های عملکردی در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی، امری مورد تأکید است و از اصول آن به شمار می‌رود، اما ممکن است در طراحی آزمون عملکردی، متخصصی یک مدل خاص پیشنهاد دهد و متخصص دیگر از مدلی متفاوت استفاده کند

از آن دارد که ماهیت و چیستی ارزشیابی توصیفی به خوبی درک و فهم نشده است.

ماهیت الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی به گونه‌ای است که مستقل و جدای از فرایند یاددهی-یادگیری دیده نمی‌شود و در واقع جزئی از جریان تدریس و یادگیری است. بنابراین، فرایند اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی تابع شرایط و موقعیت‌هایی است که معلم و دانش‌آموزان در آن قرار دارند و دیدگاه و نظر معلم در این مورد تعیین‌کننده است و ارزشیابی، عملی تلفیق‌شده با تدریس و یادگیری است، لذا باید در راهبردهای تدریس معلم وارد و در فرایند تدریس معلم آشکار شود. از این رو داشتن دستورالعملی مشخص، متمایز و دقیق مانند آیین‌نامه ارزشیابی الگوی کمی (امتحانات) ضرورتی ندارد، هر چند نباید منکر نیاز به وجود یک دستورالعمل جمع‌وجور برای برخی جنبه‌های اجرایی آن شد.

به واقع الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی یک الگوی انعطاف‌پذیر است، اما این سخن به آن معنا نیست که این الگو از انعطاف کامل و مطلق برخوردار است، هیچ چارچوبی برای عمل ندارد و کاملاً سلیقه‌ای است. برعکس این الگوی ارزشیابی دارای چارچوب‌های خاصی است و کارگزاران در آن‌ها از انعطاف نسبی برای عمل ارزشیابی برخوردارند.

البته در الگوی ارزشیابی کمی نیز در بسیاری موارد، به ویژه در برخی جزئیات تولید و به‌کارگیری ابزارها (آزمون‌ها و پرسش‌ها) بین متخصصان اختلاف‌نظر وجود داشته و دارد. کافی است در خصوص موضوعی مثل طراحی سؤال‌های چندگزینه‌ای به منابع مختلف مراجعه کنید، آن‌گاه خواهید دید که برای طراحی یک پرسش چندگزینه‌ای، برخی ده معیار و برخی بیشتر و کمتر ارائه داده‌اند. همچنین در تعداد پرسش‌های یک آزمون و زمان اجرای آزمون مداد کاغذی اتفاق‌نظری بین متخصصان سنجش کمی دیده نمی‌شود. در طراحی پرسش‌های تشریحی یا بلندپاسخ، این اختلاف‌نظر وجود دارد. به هر حال در حوزه علوم انسانی، طبیعت مباحث این‌گونه است.

به همین سان استفاده از سنجش عملکردی و آزمون‌های عملکردی و آزمون‌های عملکردی در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی، امری مورد تأکید است و از اصول آن به شمار می‌رود، اما ممکن است در طراحی آزمون عملکردی، متخصصی یک مدل خاص پیشنهاد دهد و متخصص دیگر از مدلی متفاوت استفاده کند. این به معلم بستگی دارد که کدام روش را در طراحی آزمون عملکردی به کار بندد.

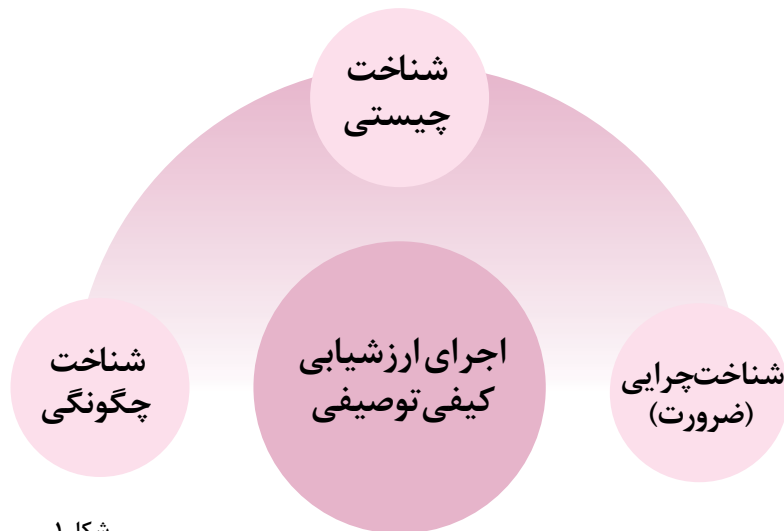
نمونه دیگر را می‌توان در مورد بازخورد مثال زد. اصول و روش‌های متعددی برای بازخورد دادن وجود دارد. معلم با درک و فهم خود، از برخی اصول استفاده می‌کند. اما استفاده از بازخورد نمره‌ای برخلاف منطق ارزشیابی

کیفی توصیفی است و این خط قرمزی برای آن است. یعنی انعطاف در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی هم حد و حدود دارد. به کار نبردن بازخورد نمره‌ای، رمز انعطاف‌پذیری این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. کسی که از بازخورد نمره‌ای استفاده کند از چارچوب این الگو خارج شده است. اما بهره‌گیری از اشکال مختلف بازخورد کیفی و توصیفی متناسب با منطق ارزشیابی کیفی توصیفی به معنای خروج از چارچوب آن نیست. بنابراین چنین انتقاداتی بعضاً ناشی از بدفهمی‌هاست. در جزئیات اجرایی ارزشیابی کیفی توصیفی اختلاف‌نظر امری طبیعی و در عین حال مطلوب است، اما شکستن اصول و چارچوب‌های اصلی این الگوی ارزشیابی، نادرست است.

باری شواهد فراوانی وجود دارد که نشان می‌دهد بین کارگزاران نظام آموزشی کژتابی‌های ذهنی (بدفهمی‌های) مرتبط با ارزشیابی کیفی توصیفی شایع است. در بسیاری از کارگاه‌های آموزشی که برای آموزش این الگوی ارزشیابی برپا می‌شود، طبیعتاً نخست موضوع چیستی مورد بحث قرار می‌گیرد. واکنش‌های مخاطبان در این کارگاه‌ها نشان می‌دهد که فهم مشترکی از ماهیت و چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی وجود ندارد و تصورات، بیشتر بر درک و فهم گذشته (دیدگاه رایج کمی) از ماهیت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی متکی است. به سخن دیگر با عینک گذشته به این الگوی ارزشیابی نگاه می‌شود، در حالی که برای درک و فهم مناسب و متناسب ارزشیابی کیفی توصیفی باید بسیاری از باورهای قبلی را کنار گذاشت و به گفته سهراب سپهری: «چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید».

با عنایت به آسیب‌شناسی پیش‌گفته، درک عمیق کارگزاران نظام آموزشی از چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی با هدف موفقیت و اثربخشی آن از ضرورت بالایی برخوردار است، تا جایی که فهم عمیق و درک بالای معلم از ماهیت و چیستی این ارزشیابی می‌تواند اثر منفی و آسیب‌رسان برخی چالش‌های ساختاری مثل جمعیت دانش‌آموزان کلاس را کاهش دهد؛ چه اینکه تعداد دانش‌آموزان کلاس، که اصطلاحاً «نسبت معلم به شاگرد» گفته می‌شود بستگی بسیار به منابع مالی، امکانات، فضا و تجهیزات دارد که به سادگی قابل حل نیست. نگارنده بر این باور است که بدون وجود درکی درست از ماهیت ارزشیابی کیفی توصیفی، لوازم این الگوی ارزشیابی شناخته نمی‌شود و با موفقیت در صحنه کلاس ظاهر نخواهد شد.

فعالیت‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان در باب ارزشیابی کیفی توصیفی، صرف‌نظر از اشکالاتی که همه به آن واقفیم، یک اشکال پنهان و ناپیدا و البته عمده هم دارد و آن، پرهیز از ورود عمیق به مباحث چیستی این



شکل ۱

یک کارگزار لازم است نسبت به طرح‌ها و نوآوری‌های آموزشی فهمی عمیق‌تر از چگونگی اجرای آن نوآوری داشته باشد

به کار می‌گیرد. نتیجه اینکه یک کارگزار لازم است نسبت به طرح‌ها و نوآوری‌های آموزشی فهمی عمیق‌تر از چگونگی اجرای آن نوآوری داشته باشد. یعنی او باید نخست درک و فهمی از چیستی و چرایی (ضرورت) و آن‌گاه چگونگی عمل به یک نوآوری داشته باشد. این فهم، سه وجهی است که معلم یا کارگزار تربیت را در عرصه عمل موفق خواهد کرد.

شکل ۱

با این مقدمات روشن شد که برای بهبود اشاعه و استقرار ارزشیابی کیفی توصیفی در نظام آموزشی، داشتن درک ذهنی دقیق از چیستی این الگوی ارزشیابی کاملاً ضروری است. این کمک می‌کند تا معلم و کارگزاران نخست از چگونگی اجرای الگوی ارزشیابی فهم بهتری داشته باشند و در پیاده‌سازی نیز موفق‌تر شوند. حتی درک و داشتن معرفت دقیق نسبت به **چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی** توسط کارگزاران موجب اشاعه مناسب‌تر این الگوی ارزشیابی در سطح جامع خواهد شد، زیرا تصورات و باورهای والدین نسبت به این الگوی ارزشیابی متأثر از آن خواهد بود که معلمان در عمل و گفت‌وگوهایشان طرح و بحث خواهند کرد. بنابراین شناخت و درک کل‌گرایانه معلم از **چیستی ارزشیابی کیفی توصیفی** هسته تحول و تغییر در اندیشه‌های جامعه نیز خواهد بود و ما زمانی کاملاً موفق خواهیم بود که تحول و تغییر را در نظام آموزشی پیش ببریم که **سواد تربیتی خانواده‌ها** نیز متناسب با این تغییرات متحول شود. معلمان، به ویژه معلمان دوره دبستان، بیشترین تعامل و تأثیرگذاری را در این زمینه دارند. البته می‌پذیریم که این شرط لازم است اما کافی نیست و دانش معلمان درباره چگونگی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی نیز لازم است.

ارزشیابی و صرفاً تمرکز بر چگونگی‌های جزئی اجرای آن است. چنین راهبردی عامل **فقر معرفتی** جامعه از ماهیت و چیستی و درک کل‌گرایانه از الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی است.

تجربه نگارنده در کارگاه‌های آموزشی ارزشیابی کیفی توصیفی برای ورود به این مباحث هم آن‌چنان تجربه خوشایندی نبوده است. تاب‌آوری در ورود به مباحث نظری در بین برخی همکاران اندک است. بسیاری ورود به آن مباحث را بیهوده تلقی می‌کنند. گویی از منظر آن‌ها معلمان فقط نیازمند دستورالعمل‌های اجرایی هستند. این آموزه نادرست هم ناشی از یک تصور سنتی از نقش معلم است.

طبق این تصور نادرست، معلم ابزار انتقال دانش است و انتقال دانش را باید طبق دستورالعمل و نسخه‌های عملی یکسان و مشخص که آن‌ها را هم دیگران برای او آماده کرده‌اند، انجام دهد و با در دست داشتن دستورالعمل آموزش و انجام دقیق آن، وظیفه معلم به خوبی انجام شده است. گویی از این منظر، معلم صرفاً یک ماشین است که طبق فرمول و الگوی تعریف‌شده کار خود را انجام می‌دهد. در حالی که این تصور از نقش معلم و جایگاهش در کلاس، مخدوش و نادرست است.

اساساً معلم عامل فکور و اندیشمندی است که نسبت به نقش خود و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد، معرفتی عمیق دارد و در موقعیت‌های مختلف تربیتی و آموزشی کلاس، دست به عمل فکورانه می‌زند. او هر چند نسبت به چگونگی انجام تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشی دارد، اما آنچه به او کمک می‌کند عملی متناسب با شرایط و موقعیت‌ها داشته باشد، درک و فهم عمیق او نسبت به ماهیت کار و چیستی الگوهایی است که در موقعیت‌های کلاسی