

ارزشیابی واقعی از پیشرفت تحصیلی و ضرورت تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی متمرکز

دکتر پروین صمدی: عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء(س)

چکیده

در طی یک قرن گذشته رویکرد غالب در سنجش و یادگیری دانش آموزان رویکرد رفتاری بوده است که دانش آموزان از طریق یک توالی از پیش تعیین شده، قابلیت ها و مهارت های خاصی را به دست آورده و با آزمون های مبتنی بر معیار ارزشیابی می شوند. دلیل قدرت پیش بینی این آزمون ها (قلم - کاغذی) این است که در برنامه های درسی متمرکز، به طور سنتی بر مهارت های زبانی و ریاضی یعنی همان چیزی که آزمون ها می سنجند تأکید می کنند. اما این آزمون ها هیچ نشانه ای از چگونگی سایر استعداد فرد (ذوق هنری، تعهد شهروندی، رعایت اصول اخلاقی، موفقیت در زندگی شخصی و حرفه ای) به دست نمی دهند و در نتیجه، بخش ها و موضوع های خاصی از برنامه درسی مانند موضوع های مرتبط با زندگی واقعی کم رنگ شده و یا حذف می شوند.

در مباحث جدید ارزشیابی مبتنی بر رویکردهای تازه روان شناسی (ساخت و ساخت گرایی، شناخت گرایی) تأکید صاحب نظران یادگیری و آموزشی بر یادگیری های پیچیده (تفکر، حل مسأله، استدلال) و بالطبع، استفاده از روش ها و ابزارهایی در سنجش است که به آن ها آزمون های واقعی یا اصیل (Authentic) گفته می شود. بر این اساس برنامه های درسی شکل گرفته نه تنها برنامه های درسی ثابتی نمی توانند باشند، بلکه همیشه فرصت های جدید و چالش های تازه ای در راه خواهند بود.

با توجه به موارد فوق، این مقاله با طرح مباحث جدید در ارزشیابی تحصیلی و تأکید بر ضرورت تمرکز زدایی از نظام برنامه ریزی، مشخص و تصریح می نماید که جهت مواجهه با یک ارزشیابی واقعی توجه و بکارگیری رویکردهای دیگر در طراحی برنامه درسی باید به صورت جدی در دستور کار نظام آموزشی قرار گیرد.

مقدمه

طراحی برنامه های درسی متمرکز با روش های خاص یادگیری که به رفتارهای مشخصی منجر می شود، سروکار دارد. بر این اساس یادگیری درگام های کوچک صورت می پذیرد و یادگیری های پیچیده از ترکیب و توالی یادگیری های ساده و پایه تشکیل می شوند. این فرایند متأثر از دیدگاه رفتاری یا رفتارگرایی^۱ است. به همین سبب رویکرد غالب در سنجش یادگیری دانش آموزان متأثر از همین دیدگاه روان شناسی بوده و سنجش آن بر اندازه گیری این گام- های کوچک استوار است و روش ها و ابزارهایی که برای این منظور به کار می روند، عمدتاً از آزمون های عینی (مداد و کاغذی) به ویژه آزمون های چند گزینه ای به عنوان متداول ترین آن- ها می باشد. به عبارت دیگر در برنامه های درسی متمرکز، آزمون و امتحان جهت دهنده آموزش است. در این نظام معلمان بخش قابل توجهی از فعالیت های آموزشی خود را متمرکز بر دانش و مهارت هایی می کنند که توسط آزمون مورد سنجش قرار می گیرد.

تأثیر سنجش یا اندازه گیری بر جریان آموزش معلم به پدید آمدن مفهومی به نام «آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه گیری»^۲ انجامیده است. منظور از آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه گیری، یک رویکرد کلی نسبت به آموزش است که در آن هدف اصلی معلم بالا بردن سطح عملکرد دانش آموزان در یک روش خاص اندازه گیری است (لفرانسوا^۳، ۲۰۰۰، ص ۴۸۹). در آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه گیری معلم می کوشد تا با تأکید بر نکاتی که در امتحان خواهند آمد، سطح نمرات دانش آموزان خود را بالا ببرد. این مسأله می تواند پیامدهای نامطلوبی به دنبال داشته باشد از جمله این پیامدها، محدود کردن رویکردهای برنامه درسی و کم سواد شدن دانش آموزان است (سیزک^۴، ۱۹۹۳). در واقع معلمانی که روشهای آموزشی آنان به وسیله سنجش های سطحی هدایت می شود، یادگیرندگان سطحی تربیت می کنند (لفرانسوا، ۲۰۰۰، ص ۴۸۹). امروزه با توجه به رویکردهای تازه روانشناسی (مانند شناخت گرایی و ساختن گرایی^۵) در حوزه ارزشیابی از دانش آموزان، آزمون های کتبی یا مداد و کاغذی به شدت مورد انتقاد قرار گرفته و عقیده بر آن است که آزمون های عینی، دانش منفعل را مورد سنجش قرار می دهند و به تفکر فعال توجهی ندارند.

۱ - Behaviorism

۲ - Measurement Driven Instruction

۳ - Lefrancois

۴ - Cizek

۵ - Constructivism

دمبو^۱ (۱۹۹۴) نیز در این باره معتقد است که نظریه‌های شناختی یادگیری بر آموزش به گونه‌ای تأثیر گذاشته‌اند که اکنون مهارت‌های تفکر پیش از پیش مورد توجه قرار دارند. بر اساس تأکید صاحب نظران، متخصصان آموزشی و برنامه‌ریزان درسی بر یادگیری‌های پیچیده (تفکر، حل مسئله، استدلال و ...) به جای دانش و مهارت‌های ساده و پایه، روش‌های سنجش و اندازه‌گیری نیز به گونه‌ای باید به کار روند که درک و فهم، حل مسأله، استدلال و تفکر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط زندگی واقعی را سنجند که این کار از عهده‌آزمون‌های عینی، قلم و کاغذی متداول تشکیل یافته از تکالیف کوچک، مجزا و بی‌معنی که در فرصت‌های زمانی کوتاه اجرا می‌شوند، بر نمی‌آید. آنچه مورد نیاز است، ابزارهایی است که تکالیف پیچیده و واقعی را در اختیار دانش‌آموزان بگذارد و به آنان فرصت‌های طولانی‌تری برای انجام تکالیف و فعالیت‌ها و حل مسایل بدهد.

بدین ترتیب، پیامد تغییر در روش‌های سنجش و ارزشیابی توجه به رویکردهایی در برنامه‌درسی را می‌طلبد که فردیت دانش‌آموزان و خصوصیات منحصر بفرد آنان در نظر گرفته شود و از فرو کاستن آنان به موجوداتی نوعی و یکسان پرهیز شود. لذا در این مقاله با تأکید بر شیوه‌های جدید سنجش و ارزشیابی بر ضرورت تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره دارد. در این راستا مباحث زیر که هر یک دلالت بر توجه به مؤلفه‌های ارزشیابی واقعی و گسترده در نظام آموزشی دارند، به طور اجمال بحث می‌گردد:

- سنجش عملکردی.
- توانایی هوش‌های متفاوت و متنوع.
- برنامه‌درسی پنهان.

۱- Dembo

سنجش عملکردی^۱

آموزش و یادگیری عملکردهای گوناگون تحصیلی، شغلی و اجتماعی بخش مهمی از هدف-های آموزش و پرورش را تشکیل می‌دهند. بازده‌های یادگیری این گونه هدف‌ها با آزمون‌های کتبی یا مواد و کاغذی به خوبی قابل سنجش نیستند و برای سنجش آن‌ها روش‌ها و فنون دیگری به غیر از این آزمون‌ها مورد توجه صاحب نظران می‌باشد (مولر، ۲۰۰۳). اصولاً سنجش یک مفهوم کلی است و به صورت فرایندی تعریف می‌شود که برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز تصمیم‌گیری درباره دانش آموزان، برنامه‌های درسی و سیاست‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد (نیتکو، ۲۰۰۱، ص ۴). سنجش اصطلاح کلی‌تری از آزمون و اندازه‌گیری است زیرا سنجش دربرگیرنده همه راه‌های نمونه‌گیری و مشاهده مهارت‌ها، دانش و توانایی‌های دانش آموزان است. سنجش هم می‌تواند به صورت رسمی انجام پذیرد مانند اجرای آزمون‌ها و هم به صورت غیر رسمی، مانند مشاهده این‌که چه کسی در کارگروهی رهبری گروه را به عهده خواهد گرفت. به عبارت دیگر سنجش از سوال‌ها و تمرین‌های مداد و کاغذی بسیار فراتر رفته و مشاهده عملکرد به صورت چند وجهی را شامل می‌شود. پین (۲۰۰۳) در توضیح دقیق‌تر مفهوم سنجش بیان می‌کند که سنجش در آموزش و پرورش فراتر از جمع‌آوری اطلاعات است. اطلاعات باید معنی داشته باشند، معنی می‌تواند از خود تکلیف سنجش به دست آید.

با توجه به مفهوم سنجش که نتیجه آن می‌تواند به صورت کمی و کیفی توصیف شود و تفاوت آن با اندازه‌گیری و آزمون که نتیجه آن صرفاً به صورت کمی بیان می‌شود، می‌توان به مفهوم واقعی از ارزشیابی نزدیک شد. زیرا یکی از ویژگی‌های مهم ارزشیابی تعیین کیفیت^۲ است. نیتکو (۲۰۰۱) کیفیت را در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان میزان دستیابی دانش آموزان به دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که از آنها انتظار می‌رود، تعریف کرده است. براین مبنا هر چه اطلاعات گردآوری شده جامع‌تر و کامل‌تر باشند ارزشیابی درست‌تری صورت می‌پذیرد. معلمان برای انجام ارزشیابی دقیق‌تر از میزان توفیق دانش آموزان در یادگیری و نیز موفقیت خود در امر آموزش، علاوه بر آزمون از راه‌های دیگری نیز به جمع‌آوری اطلاعات می‌توانند بپردازند. مثلاً انجام پروژه‌های تحقیقاتی و آزمایش‌های علمی و گزارش آن توسط

^۱ -Performance Assessment

^۲ Quality

دانش آموزان به صورت کتبی به معلم، مشاهده عملکرد دانش آموزان و مجموعه این اقدامات به اضافه اجرای آزمون مبنای محکم تری را برای ارزشیابی فراهم می کند (مولر، ۲۰۰۳).

با توجه به مطالب فوق، متخصصین حوزه ارزشیابی برای سنجش حوزه های مختلف تعلیم و تربیت تاسی به روش های سنجش عملکردی نموده اند. از آنجایی که به کمک این روش های سنجش غالباً می توان در موقعیت های طبیعی و شرایط واقعی به سنجش یادگیری اقدام کرد، به آنها نام سنجش واقعی (اصیل)^۱ را داده اند. (سیف، ۱۳۸۴). سنجش واقعی یا آزمون های عملکردی^۲ فرایندها و فرآورده های یادگیری دانش آموزان در حوزه های مختلف یادگیری (شناختی، عاطفی، روان حرکتی) را به طور مستقیم می سنجند. یکی از دلایل عمده تأکید بر آزمون های عملکردی در سال های اخیر، پیشرفت های نسبتاً تازه در روان شناسی و تاثیر چشم گیر آن بر جریانهای آموزش و پرورش بوده است. علاقه روزافزون به استفاده از اصول روانشناسی شناختی در کلاس درس نیاز به تشویق و پرورش فرایندهای عالی فکری و مهارت های تفکر انتقادی را سبب شده است. باور عمومی این است که این فرایندها و مهارت های عقلی را با فنون ارزشیابی عملکردی و محصول عملکرد بهتر می توان سنجش کرد و این سنجش امکان سنجش مهارت های شناختی سطح بالا و تکالیف عملکردی مهم مانند توانایی نوشتن، ایجاد ارتباط های کلامی و حل مسأله را فراهم آورده است (هیگس، ۱۹۹۱). ساکس (۱۹۹۷) در رابطه با آزمون های عملکردی بیان می کند که این آزمون ها از دانش آموزان می خواهند تا به انجام نوعی رفتار اقدام کنند، نه این که صرفاً سوال هایی را جواب دهند. وی آزمون عملکردی را به عنوان تکالیفی که از دانش آموزان می خواهند تا مسایلی را که در خارج از محدوده کلاس با اهمیت هستند، حل کنند یا به گونه هایی عمل نمایند که به خودی خود دارای اهمیت اند، تعریف کرده است. برای مثال، دروس علوم با مهارت های آزمایشگاهی، دروس ریاضی با مهارت های حل مسأله، دروس فارسی و زبان های خارجی با مهارت های برقرار کردن ارتباط و دروس علوم اجتماعی با مهارت هایی چون استفاده از نقشه و نمودار و کار در گروه و ...

۱ -Authentic Assessment

۲ -Performance tests

دلیل دیگر تأکید بر آزمون‌های عملکردی یا سنجش واقعی در سال‌های اخیر، اعتراض‌های شدیدی بوده که نسبت به آزمون‌های سنتی عینی ابراز شده است. بنا به گفته منتقدین، آزمون‌های سنتی مهارت‌هایی را می‌سنجند که در دنیای واقعی نمود ندارند (وولفلک، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، از دانش آموزان خواسته می‌شود تا سؤال‌هایی را جواب دهند یا مسایلی را حل کنند که هرگز دوباره با آن‌ها روبرو نخواهند شد. از آنان خواسته می‌شود تا این کارها را بدون اتکا به هیچ نوع ابزار یا منبعی و در شرایطی با محدودیت زمانی انجام دهند، در صورتی که در زندگی واقعی، حل مسایل مهم به وقت کافی نیاز دارد و غالباً نیازمند استفاده از منابع، مشورت با دیگران و ادغام مهارت‌های اساسی با خلاقیت و تفکر سطح بالاست.

در پاسخ به این انتقادات، رویکرد سنجش واقعی با هدف سنجش یادگیری‌های واقعی، مهم و پیچیده متبلور گردید. به این رویکرد نام‌های دیگر سنجش مستقیم یا سنجش فرایند و فرآورده‌های یادگیری نیز داده شده است. این اصطلاحات نشان دهنده شیوه‌هایی هستند که نوع دیگری به غیر از آزمون‌های عینی را در برمی‌گیرند و عملکرد دانش آموزان را به طور مستقیم در تکالیف زندگی واقعی می‌سنجند.

قابل ذکر است که این گونه سنجش‌های واقعی تأکید بر فرایند یا شیوه اجرا، فرآورده‌های محصول کار و یا ترکیبی از این دو دارند و ماهیت عملکرد رفتارهای دانش آموزان را مورد سنجش قرار می‌دهند. به نحوی که بعضی از عملکردها به محصولات و تولیدات عینی نمی‌انجامند مانند کار کردن با وسایل آزمایشگاهی، سخنرانی کردن، نواختن آلات موسیقی و انجام دادن فعالیت‌های ورزشی نظیر شنا کردن یا پرتاب کردن توپ و در بعضی از زمینه‌های عملکردی دیگر بر محصول یا فرآورده تأکید می‌شود (مانند ارزشیابی از مقاله تحقیقی، داستان، انشا، شعر و نقاشی دانش آموزان).

توانایی هوش‌های متفاوت و متنوع

توجه به توانایی هوش‌های متفاوت نیز ضرورت توجه به رویکردهای جدی در شیوه‌های ارزشیابی را علاوه بر بحث سنجش عملکردی می‌طلبد. زیرا بر اساس تحقیقات و مطالعات خصوصاً مطالعات حوزه روان‌شناختی، شواهد دال بر آن است که هوش پدیده‌ای قابل آموزش است و یک دانش فرهنگ‌نامه‌ای ساده و یک توانایی تحصیلی خاص یا مهارت تست زنی نیست، بلکه توانایی عمومی ذهن است که انسان را قادر به استدلال، برنامه‌ریزی، مشکل

گشایی، تفکر انتزاعی، درک نظریات پیچیده، یادگیری سریع و یادگیری از تجارب صورت گرفته می‌کند (گاردنر، ۱۹۸۳). به رغم فعالیت‌های گوناگونی که خصوصاً در دو دهه آخر قرن گذشته در زمینه‌های آزمون‌های هوش صورت گرفته است، می‌توان گفت که آزمون‌های عمومی هوش نظیر آزمون‌های بینه و وکسلر به میزان زیاد با پیشرفت درسی در مدرسه و قدری کم‌تر از آن با پیشرفت‌های خود در دوران بعد از مدرسه هم بستگی دارند، اما این نوع آزمون‌ها، عنصرهای اصلی هوش که خلاقیت و نوآوری است را نمی‌سنجند (گاردنر، ۱۹۹۱). به عبارت دیگر، در اثر خلاء این بعد از هوش میزان هوش افراد ضامن موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها در دراز مدت و کل زندگی نمی‌باشد.

با توجه به ویژگی قابلیت آموزشی بودن هوش در نظریات جدید، هوش مجموعه‌ای از فرایندهای ذهنی دانسته می‌شود که از طریق تمرین و ممارست قابل یادگیری و افزایش بخشیدن است (تیموری، ۱۳۸۲) و بالطبع یک پدیده نسبتاً ثابت و به طور عمده ذهنی و شناختی نیست. از جمله نظریات جدید، نظریات هوش هیجانی (EI)، هوش معنوی (SI) و هوش‌های چندگانه هوارد گاردنر^۱ می‌باشد که تمامی این نظریات، نظام‌های آموزشی را مکلف به طراحی، تدارک و سازماندهی محیط‌هایی می‌کند که زمینه ساز رشد و بالندگی دانش‌آموزان باشد. اشکال گوناگون هوش معرف بعد خطیری از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است و باید به عنوان یکی از داده‌های اصلی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی و خصوصاً در بعد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان قلمداد گردد و تمایزات هوشی در تدارک بستر رشد به گونه‌ای مثبت و سازنده مورد استفاده قرار گیرد.

نظریه هوش هیجانی با تأکید بر مهارت‌ها و قابلیت‌های هیجانی دانش‌آموزان و اثرگذاری بر روی توانایی آنان جهت مقابله مؤثر با شرایط و فشارهای محیطی معرف آن است که در قرن بیست و یکم علاوه بر توجه به رشد شناختی و پیشرفت تحصیلی، می‌بایست به رشد هیجانی دانش‌آموزان توجه نموده و آن‌ها را برای همکاری و مشارکت در کار، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه، مقاومت در مقابل فشار گروه همسن و نفوذ وسائل ارتباط جمعی آماده نمود (اکبرزاده، ۱۳۸۳). بدین ترتیب با هوش بودن افراد صرفاً از طریق تأکید بر تست‌های استاندارد بهره هوشی مشخص نمی‌گردد. افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان را می‌توان از یک سو در برنامه‌ها و دروسی مانند ادبیات، هنر، موسیقی، تئاتر و نیز ارزش‌هایی که تا حدی معلومات

۱ - Gardner

خودآگاه فرد را در مورد هیجان‌ها معین می‌کند، در نظر گرفت و از سوی دیگر درس‌هایی را طرح ریزی کرد که مستقیماً در مورد هوش هیجانی باشد، مانند برنامه‌های درسی حل تضاد و کشمکش، کاهش خشونت و بالطبع محتوای جدید، ساز و کارهایی خاص خودش را برای ارائه محتوا، روش تدریس و ارزشیابی می‌طلبد که در نظام‌های فعلی مدارس نادیده گرفته شده‌اند (سلوینتر، ۱۹۹۷، دوفالکو، ۱۹۹۷).

گاردنر نیز در کتاب خود تحت عنوان «چارچوب‌های ذهن» (۱۹۸۳)، مفهوم سنتی هوش را به عنوان یک پدیده هستی منفرد و ثابت که معمولاً با بهره هوشی (IQ) اندازه‌گیری می‌شود، به چالش طلبیده است. به اعتقاد گاردنر، انسان از تنوع هوشی مختلف برخوردار بوده و چگونگی ترکیب و اختلاط آن‌ها بسته به تفاوت‌های فردی و تنوع فرهنگی و محیطی متفاوت است. افراد می‌توانند به محرک‌های محیطی از راه‌های گوناگون پاسخ دهند و هر فرد دارای حداقل توان‌مندی‌های بنیادی در هر یک از انواع هوش است. لذا در زمینه سنجش و اندازه‌گیری هوش‌های مختلف نمی‌توان هوش را پدیده‌ای یک‌پارچه دانست و آن را با یک آزمون مداد-کاغذی سنجید. به باور مدافعان نظریه هوش‌های هشت‌گانه گاردنر، روش‌های سنجش عملکردی می‌تواند امکاناتی فراهم آورد تا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به چندین راه مختلف مورد شناسایی و ارزشیابی قرار گیرد. در همین رابطه گاردنر می‌گوید: «تأکید جاری بر سنجش عملکردی با نظریه هوش‌های چندگانه به خوبی حمایت می‌شود. نخست اینکه اجازه دهید از صافی آزمون کوتاه پاسخ به چیزها نگاه نکنیم. بلکه اجازه بدهید تا به عملکردی که برایش ارزش قایل هستیم نگاه کنیم، چه آن عملکرد زبانی، منطقی، زیبایی‌شناختی، یا اجتماعی باشد. دوم اینکه، هرگز اجازه ندهید که سنجش خود از درک و فهم دانش آموز صرفاً بر یک اندازه خاص متمرکز گردد، بلکه اجازه بدهید تا به دانش‌آموزان فرصت دهیم تا درک و فهم خود را در چند راه مختلف نشان دهند (گاردنر، به نقل از متکو، ۲۰۰۱، ص ۲۴۶).

در حالی که گاردنر در نظریه هوش‌های چندگانه مدعی شناسایی دو شکل تازه از هوش، تحت عناوین هوش وجود‌گرایانه^۱ و روحانی-معنوی^۲ در سال‌های اخیر شده است، زوهار^۳

۱ - Existential

۲ - Spiritual

۳ - Zohar

و مارشال^۱ نیز با ترکیب مباحث روانشناسی، فیزیک و فلسفه و مذهب، بعد دیگری از هوش را تحت عنوان هوش معنوی^۲ به تازگی مطرح نموده اند. آن‌ها نیز معتقدند که وجود انسان یک وجود معنوی است، اما به دلیل زندگی در یک دنیای آشفته و جدا از هم اجازه حرکت به سمت نیروی بالقوه معنوی را ندارد. آن‌ها معتقدند که انسان باید از داشتن هوش معنوی و نقشی که آن‌ها در زندگی و فرایند فکری انسان بازی می‌کنند، آگاه شود و بداند که به همان شیوه‌ای که الگوی مسایل علمی ارزیابی و سنجش می‌شود، SI یا هوش معنوی ارزیابی و سنجش نمی‌شود و ساز و کارهای خاص خود را می‌طلبد (مارشال، ۲۰۰۴).

در مجموع می‌توان گفت که تأکید نظریات مطرح شده در بالا، توجه به تک ساختی نبودن پدیده هوش است. بدین ترتیب هوش یا مهمترین عامل پیشرفت و یادگیری، دارای ابعاد و انواع مختلف است و به جای آن که فردی را به طور کلی فاقد یا واحد هوش و استعداد تحصیلی بدانیم، باید درباره نیم رخ استعدادی او سخن گفت و با ارزشیابی واقعی (سنجش عملکردی) مشخص نمود که استعداد فرد در کدام زمینه‌های بیان شده از هوش‌های چندگانه از قوت بیشتر و در کدام زمینه‌ها از قوت کم‌تری برخوردار است.

برنامه درسی پنهان

از جمله مباحثی که می‌توان از قبل آن به ارزشیابی سنتی به عنوان یک ارزشیابی ناقص و معلول در فرایند برنامه درسی مدارس به آن نگاه کرد، مفهوم برنامه درسی پنهان^۳ می‌باشد. به گفته آیزنر^۴ برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه‌های درسی مدارس که آن را پدیده تک بعدی یا تک ساختی می‌انگارند، مدارس برنامه‌های مختلفی را تدریس می‌کنند که در ارزشیابی باید مورد توجه و دقت قرار گیرد. برنامه درسی پنهان در کنار برنامه درسی شناخته شده و آشکار و به عبارت دیگر، برنامه‌های درسی رسمی که حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار است، آموزش داده می‌شود. آموزش برنامه‌های درسی پنهان بدین معناست که دانش آموزان در جریان حضور در نظام آموزشی و شکل‌گیری دامنه تجربه‌هایشان تحت تاثیر این برنامه قرار می‌گیرند. برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی رسمی و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی،

۱ - Marshall

۲ - Spiritual Intelligence

۳ - Hidden Curriculum

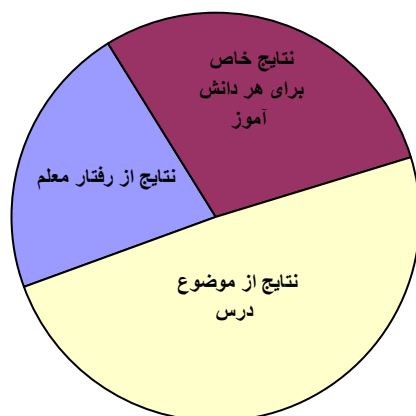
۴ - Eisner

دانش آموزان تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شود عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها و نگرش ها تبلور می یابد و کم تر مربوط به حوزه دانستنی ها یا شناخت دانسته شده است. به عنوان مثال، ارزش گذاری توجیهی برای مواد و موضوع های درسی مختلف که از سوی دانش آموزان صورت می گیرد، از مصادیق برنامه های درسی پنهان مدارس می باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۱).

از دیگر مفاهیم و نظریه هایی که علاوه بر ایجاد بصیرت نسبت به موضوع فوق می تواند به عنوان ابزارهای ذهنی مناسب یاری رساننده باشد، نظریه گودلد و همکاران او است که با مطرح ساختن سطوح تصمیم گیری در قلمرو برنامه درسی به مسأله برنامه درسی پنهان عمق و ژرفایی بیشتر می بخشد. برنامه درسی تجربه شده که از جمله سطوح تصمیم گیری درباره برنامه درسی مدارس است در این رابطه نقش بارزتری را نشان می دهد. این مفهوم که می تواند به مفهوم برنامه درسی پنهان یاری برساند، معرف برداشتها و ادراک های دانش آموزان از قبل قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و همچنین، پیشرفت های حاصل توسط آنان است. اهمیت این سطح در آن است که نشان می دهد در تحلیل نهایی، دانش آموزان تصمیم گیرندگان اصلی عرصه یاددهی - یادگیری یا برنامه درسی بوده و به آن تعیین می بخشند که این خود حاکی از بی توجهی به حقایق ناظر به فاصله میان طراحی برنامه تا اجرا که مبین موهوم بودن نظام برنامه ریزی درسی متمرکز است، می باشد (مهر محمدی، ۱۳۷۳). به عبارتی می توان استنباط کرد که در فرایند تدوین برنامه های درسی متمرکز این اعتقاد و باور ضمنی وجود دارد که تصمیم گیری های مربوط به طراحی^۱ و اجرا^۲ با یکدیگر منطبق و سازگار می باشند. امری که تحقق آن بسیار نامحتمل به نظر می رسد. براین اساس برنامه های درسی رسمی علاوه بر مقاصد منتظره دارای نتایج غیرقابل پیش بینی (از جنس برنامه درسی پنهان و برنامه درسی تجربه شده) می باشد که در انجام ارزشیابی واقعی از پیشرفت تحصیلی باید به آنها توجه نمود. بر این اساس می توان در ارزشیابی به سه مؤلفه پرداخت: الف) ارزشیابی از اثرات و نتایج خاصی که موضوع های درسی برای یکایک دانش آموزان به همراه دارد. ب) ارزشیابی از اثرات و نتایجی که با محتوای درس سرو کار دارد و نگرش های خاصی را در دانش آموزان به وجود می آورد. ج) ارزشیابی از اثرات و نتایجی که از رفتار معلم برای دانش آموزان حاصل می شود. سه مؤلفه ارزشیابی مقاصد غیر منتظره برنامه های درسی را می توان در شکل زیر رسم نمود (آیزنر، ۱۹۷۹)

۱ - Designing

۲ - Implementation



بدین ترتیب، در مسیر یک ارزشیابی واقعی از پیشرفت تحصیلی می‌توان شیوه‌های متنوعی را جهت بررسی نتایج غیر قابل پیش‌بینی برنامه‌های درسی مدارس انتخاب نمود و این در حالی است که آزمون‌های استاندارد یا معلم‌ساخته به بررسی مجموعه‌عناوین مشترکی می‌پردازد که مجالی برای پاسخ شخصی دانش‌آموزان فراهم نمی‌کند.

جمع‌بندی

اولین نکته در مقام جمع‌بندی مطالب و مباحث بیان شده آن است که به نظر می‌رسد ارزشیابی سنتی برخاسته از ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی غیر پاسخ‌گو به اهداف ارزشیابی واقعی پیشرفت تحصیلی است. بررسی مباحث مطرح شده (سنجش عملکردی، توانایی‌های متفاوت و متنوع و آثار و نتایج پنهان برنامه‌های درسی) بر این واقعیت استوار است که در ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان باید استفاده از آزمون‌های قلم و کاغذی را به عنوان تنها وسیله‌ارایه آن‌چه آموخته شده است، کنار گذاشت و استفاده از روش‌ها، رسانه‌ها و ابزارهای مختلف را مجاز شمرد. ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه ارزشیابی واقعی آموخته‌های دانش‌آموزان نه تنها پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون است، بلکه نگاهی منصفانه و واقعی به طراحی و رویکردهای

مختلف برنامه‌های درسی است. در یک سرطیف این نگاه منصفانه، می‌تواند رویکرد برنامه‌های درسی که توجه آن‌ها به ارزشیابی سنتی ابعاد بیرونی، مانند رفتارهای قابل اندازه‌گیری دانش آموزان می‌باشد معطوف گردد و در انتهای دیگر طیف، رویکرد برنامه‌های درسی که توجه آنها به ارزشیابی ابعاد درونی مانند افکار، احساس‌ها، نگرش‌ها و انگاره‌ها است قرار گیرد. در میانه طیف نیز رویکردهایی از برنامه‌های درسی می‌تواند قرار گیرد که کانون توجه خود را در ارزشیابی، تعامل ابعاد درونی و بیرونی عملکرد دانش آموزان قرار دهد.

طیف ارزشیابی

ابعاد درونی	تعامل ابعاد درونی و بیرونی	ابعاد بیرونی
- برنامه درسی با انعطاف مطلق	- برنامه درسی با انعطاف نسبی	- برنامه درسی غیر منعطف
- آموزش متنوع و متکثر	- آموزش متنوع و متکثر	- آموزش یکسان برای همه
- محتوای برنامه درسی نامعین	- محتوای اجمالی و کلی	- محتوای تفصیلی
و نامشخص	- اهداف تصریح شده کلی و تجویزی	
- اهداف تصریح نشده، بر	یکسان برای همه	- اهداف رفتاری و تصریح شده
آمدنی و منحصر بفرد	- ارزشیابی مبتنی بر معیار و هدف - آزار	- ارزشیابی مبتنی بر معیار
- ارزشیابی هدف - آزار		

نکته پایانی آن که، با توجه به طیف ارزشیابی و تعامل ابعاد درونی و بیرونی آن (مکمل بودن ارزشیابی واقعی و سنتی)، روی آوردن به برنامه‌های درسی غیرواقع بینانه و آرمان‌گرایانه دانش آموز محوری نیست، اما می‌توان اظهار داشت که با توجه به ابعاد گسترده ارزشیابی‌های واقعی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، برنامه‌های درسی غیر منعطف و مبتنی بر انگاره‌های صنعتی و تکنولوژیک نیز مد نظر نمی‌باشد.

منابع

- ۱- اکبرزاده ، نسرین (۱۳۸۳). هوش هیجانی ، انتشارات فارابی ، چاپ فیض الاسلام .
 - ۲- امیر تیموری ، محمد حسن (۱۳۸۲). نظریه هوش های چندگانه و برنامه درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت . سال نوزدهم ، شماره ۷۶ .
 - ۳- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). اندازه گیری ، سنجش و ارزشیابی آموزشی . تهران . نشر دوران .
 - ۴- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). سنجش فرایند و فراورده یادگیری ، تهران . نشر دوران .
 - ۵- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی : نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها . تهران . انتشارات آستان قدس رضوی .
 - ۶- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۳). بررسی تطبیقی نظام برنامه ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت ، شماره ۳۵ و ۳۶ .
1. Cizek , G. J . (۱۹۹۳) . Reconsidering Standards and Criteria . Journal of Educational Measurement .
 ۲. Dembo , M.H. (۱۹۹۴) . Applying Educational Psychology . New York . Long – man .
 ۳. Eisner , E,W (۱۹۷۹) : The Educational Imagination : on the Design and Evaluation of School Programs . Macmillan publishing co Inc . New York.
 ۴. Gardner , H. (۱۹۸۳). Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences N.Y. Basic Books .
 ۵. Hagen , F. (۱۹۷۹) . Measurement and evaluation in Psychology and Education , New Delhi : Willey Eastern Limited.
 ۶. Lefrancois , G . R . (۲۰۰۰). Psychology for Teaching . Wadsworth .
 ۷. Mueller , J. (۲۰۰۳). ifmuller@noctri.edu.
 ۸. Nitko , A.J . (۱۹۸۳) Educational tests and Measurment , New York : Harcourt Brace Jovahovich .
 ۹. Nikto , A.J (۲۰۰۱) . Educational Assessment and Evaluation . New Jersey . Merrill , Prentice – Hall .

۱۰. Solovey, P. (۲۰۰۰) , Emotional Intelligence in P.J Sternberg , New York , University Press.
۱۱. Sluyter, D.J . (۱۹۹۷) . Emotional Development , Educational Implication Basic Books .
۱۲. Woolfolk , A.E . (۲۰۰۴ , ۱۹۸۷). Educational Psychology , Englewood Cliffs Prentice- hall .
- Zohar, and Marshall, I . (۲۰۰۰) Spiritual Intelligence : the Ultimate Intelligence .New York , Blooms – burg .

Archive of SID