

ارزش‌یابی کمی یا کیفی، کدام یک؟

● محمد رضا فتحی
مدرس دانشگاه فرهنگیان



اشاره

در قسمت اول این مقاله اشاره شد که ارزش‌یابی آموزشی به‌عنوان یک حوزه‌ی تخصصی در علوم تربیتی رشد چشمگیری داشته است. در ارزش‌یابی آموزشی نیز دو دیدگاه روان‌سنجی و هیئت کل وجود دارد که هر کدام رویکرد و شیوه‌هایی دارد. همچنین از نظریات موجود و مقیاس‌های ارزش‌یابی سخن به میان آمد و به مخالفان نمره نیز اشاره شد. در اینجا با آوردن نظر مدافعان نمره به ادامه‌ی مسائل مربوطه اشاره می‌شود.

مدافعان نمره

یکی از مصارف مهم ارزیابی‌ها، انگیزه دادن به دانش‌آموزان است تا نهایت تلاش خود را به خرج دهند. درواقع، نمرات عالی، ستاره‌ها و جوایز به‌عنوان پاداش برای کار خوب داده می‌شوند. دانش‌آموزان عمدتاً به این علت برای نمرات و جوایز ارزش قائل می‌شوند که آن‌ها برای والدینشان بارز باشند. اولاً انواع ارزیابی‌های عادی مدارس والدین را از فعالیت تحصیلی فرزندانشان آگاه می‌کنند. برای مثال، اگر نمرات دانش‌آموز اُفت کنند، ممکن است والدین

علت آن را بدانند و بتوانند به دانش‌آموز کمک کنند تا به مسیر اصلی برگردد. ثانیاً، نمرات و ارزیابی‌های دیگر سیستم‌های تقویت خانگی غیررسمی ایجاد می‌کنند. اغلب والدین بدون رهنمود زیاد، به‌طور طبیعی فرزندانشان خود را برای به‌خانه آوردن نمرات خوب تقویت می‌کنند و بدین ترتیب، نمرات را به مشوق‌هایی مهم و مؤثر تبدیل می‌کنند (اسلاوین، ۲۰۰۶). اطلاعات کمی برای عموم قابل‌فهم‌تر و مفیدتر است. اطلاعات کیفی تخصصی‌تر است و به‌کارگیری آن مهارت و آموزش بیشتری لازم دارد.

اندازه گیری‌ها (نمرات) دقیق و عینی‌تر از عبارت‌های کلامی هستند و کمتر تفسیرپذیرند. اندازه‌گیری زیربنای ارزش‌یابی درست را تشکیل می‌دهد (سیف، ۱۳۷۲).

امتحانات و نمرات به آموزگاران، دانش‌آموزان و والدین اطلاع می‌دهند که دانش‌آموزان در مدرسه چگونه عمل می‌کنند. والدین برای اینکه از وضعیت فرزندانشان در مدرسه آگاه شوند، به نمره نیاز دارند. معمولاً نمره نوعی ارتباط مدرسه با خانه است. گاهی مدارس برای تعیین سطح دانش‌آموزان، به نمرات و امتحانات نیاز دارند (دمپستر، ۱۹۹۱).

آیا نظام نمره‌دهی باید منسوخ شود؟

کسانی که نمره‌دهی را مورد انتقاد قرار داده و کنار نهادن آن را خواستار شده‌اند، از جمله انتقادهايشان این است که نمره موجب دل‌سردی بعضی دانش‌آموزان، به‌ویژه آنان که نمره‌های پایین می‌گیرند، می‌شود. در عوض، همکاری و رقابت میان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، سازش‌کاری را ترغیب و خلاقیت را سرکوب می‌کند (سیف، ۱۳۸۶).

منتقدان می‌گویند نمره‌دهی رقابت‌طلبانه از اهمیت یادگیری می‌کاهد. این افراد، طرفدار ارزش‌یابی‌های سازنده‌تری هستند که دانش‌آموزان را از طریق درک توانایی‌هایشان، تشخیص روش‌های عینی برای پیشرفت و ایجاد پس‌فرست‌های مثبت، تشویق به بیشترین تلاش می‌کنند. منتقدان اشاره می‌کنند که نمره‌دهی اغلب دانش‌آموزان را به مطالعه‌ی تنها درسی که موضوع آزمون است ترغیب می‌کند (سانتراک، ۲۰۰۸).

گزارش نمرات معمول‌ترین شیوه‌ی اطلاع‌رسانی به والدین درباره‌ی پیشرفت و عملکرد دانش‌آموز در کلاس است. البته نمرات به‌تنهایی اطلاعات محدودی در اختیار می‌گذارند و درباره‌ی چگونگی یادگیری دانش‌آموز اطلاعات اندکی فراهم می‌سازند و به‌ندرت شامل اطلاعاتی درباره‌ی انگیزه، همکاری و رفتارهای کلاسی دانش‌آموز می‌شوند. به‌دلیل وجود این محدودیت‌ها، والدین به‌تصویری کامل‌تر از آنچه نمرات درباره‌ی فرزندانشان ارائه می‌دهند، نیاز دارند (سانتراک، ۲۰۰۸).

سنجش و اندازه‌گیری به روش سنتی به‌تنهایی نمی‌تواند تمامی اهداف و مقاصد آموزشی و تربیتی از درک معلم از نحوه‌ی تفکر و یادگیری یادگیرنده گرفته تا تجارب یادگیری برای افراد و کمک به یادگیری افزون‌تر آن‌ها را تحقق بخشد (فراهانی، ۱۳۸۳).

دلیل دیگر برای اینکه نمرات مشوق‌های چندان ایده‌آلی نیستند، این است که آن‌ها معمولاً بر ملاک‌های مقایسه‌ای استوارند. درواقع، گرفتن نمرات A و B برای دانش‌آموزان زرتنگ نسبتاً آسان است؛ در حالی که دانش‌آموزان ضعیف به‌سختی می‌توانند این نمرات را بگیرند. در نتیجه، برخی از دانش‌آموزان زرتنگ کمتر از توانایی خود کار می‌کنند و برخی از دانش‌آموزان ضعیف ناامید می‌شوند و دست از تلاش برمی‌دارند. پاداشی که خیلی راحت یا خیلی سخت به‌دست می‌آید یا احساس شود نتیجه‌ی توانایی است نه نتیجه‌ی تلاش، برانگیزنده‌ی نامناسبی است (سیدمحمدی، ۱۳۸۵).

برخی از معلمان دوست ندارند به دانش‌آموزان نمرات پایین بدهند؛ زیرا معتقدند که این کار علاقه‌ی آنان را به یادگیری کاهش می‌دهد اما منتقدان

معتقدند که تورم نمره، به‌ویژه به‌شکل دادن نمرات بالا برای عملکردهای معمولی، در دانش‌آموزان باوری غلط ایجاد می‌کند که آنان بیش از آنچه واقعاً هستند، یاد می‌گیرند و انجام می‌دهند، می‌توانند پایین‌تر از توانایی‌هایشان هم عمل کنند و نمره‌های خوبی بگیرند (سانتراک، ۲۰۰۸).

در ادامه‌ی سؤال قبلی، این سؤالات مطرح می‌شود که آیا مشکل از نمره است و یا موضوع نمره بیش از حد بزرگ جلوه داده شده است. برای پاسخ‌گویی به دو سؤال اخیر و در نهایت سؤال قبلی، به ناچار مجدداً به بحث اندازه‌گیری - که در ابتدای بحث نیز تا حدودی مطرح گردیده بود - اشاره می‌شود. باید توجه کرد که اندازه‌گیری ابزار ارزش‌یابی است نه خود آن. اصولاً اندازه‌گیری به‌ندرت برای خود اندازه‌گیری انجام می‌شود (چاپین، ۱۳۸۰). مسئله اینجاست که گاهی نتایج اندازه‌گیری در قالب ارزیابی تلقی می‌شود و براساس آن بدون داشتن ملاک و معیار، قضاوت و تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. مانند زمانی که دانش‌آموز به خاطر گرفتن نمره‌ی پایین سرزنش می‌شود نه نظام آموزشی و شرایط موجود این نمره. گاهی نیز از ارزش‌یابی در حکم اندازه‌گیری استفاده می‌شود و داده‌های کیفی و مفید تبدیل به ارقام و اعداد کمی شده و سطح کارایی و استفاده‌ی داده‌ها تنزل می‌یابد. این مشابه همان بلایی است که در حال حاضر در بسیاری از سازمان‌ها بر سر ارزش‌یابی می‌آید و داده‌های کیفی در حد ارقام مورد استفاده قرار می‌گیرند. علت این خطا را می‌توان در دانش و مهارت اندک تهیه‌کنندگان و مجریان ارزش‌یابی از یک طرف و ناآشنایی مدیران با مقوله‌ی ارزش‌یابی علمی از سوی دیگر جست‌وجو کرد. این خطا وقتی به اوج خود می‌رسد که به قول مهجور از اندازه‌گیری برای سنجش عملکرد فراگیرنده به‌تنهایی استفاده شود (فراهانی، ۱۳۸۳).

منتقدان می‌گویند یکی از عوارض جانبی نظام نمره‌گذاری این است که یادگیرندگان به‌جای کوشش برای یادگیری در جهت کوشش برای کسب نمره تشویق شوند. یکی از دلایلی که نمره بر یادگیری ترجیح داده می‌شود، سطح پایین آزمون‌های بعضی از معلمان و روش‌های غلط نمره‌گذاری آنان است. اگر نمرات براساس آزمون‌هایی که بر حفظ جزئیات کم‌اهمیت درس تأکید می‌کنند تعیین شوند، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا صرفاً برای قبول شدن در امتحانات و کسب نمرات مطالب را طوطی‌وار در حافظه‌ی خود انباشته کنند و بلافاصله پس از امتحان آن‌ها را فراموش کنند (سیف، ۱۳۸۶). با بررسی نظرات منتقدان درباره‌ی نمره و تأثیرات منفی احتمالی آن روشن می‌شود که اکثر آن‌ها به وضوح با استفاده از نمره‌ی صرف مخالف‌اند. اما درمورد کسانی که از حذف نمره سخن می‌گویند باید گفت که حداقل دو دلیل برای چنین تفکری می‌توان یافت: اول اینکه نارسایی‌ها را به خود نمرات نسبت می‌دهند نه به استفاده‌ی نامناسب و نابجا از نمره و دوم اینکه از نمره و اندازه‌گیری انتظار نادرستی دارند. در رابطه با دلیل اول می‌توان به رابطه‌ی ارزش‌یابی تکوینی و تراکمی و نیز موارد کاربرد نمره، که در این قسمت می‌آیند، اشاره کرد.

ارزیابی‌های تکوینی و تراکمی و ارتباط آن با نمره‌دهی

برخی آموزگاران نمرات را براساس ارزیابی‌های تکوینی استوار می‌کنند، درحالی‌که ارزیابی‌هایی که به‌عنوان مشوق یا پس‌خوراند مورد استفاده قرار

می‌گیرند، برای نمره‌گذاری کافی نیستند (اسلاوین ۲۰۰۶). از آن‌جا که نتایج ارزش‌یابی تکوینی به‌طور عمده برای واری پیشرفت یادگیرندگان و تعیین نقص‌های روش آموزشی معلم به کار می‌روند، بهتر است از آن‌ها به‌منظور نمره‌گذاری استفاده نشود (سیف، ۱۳۸۶).

منظور کردن نمرات (الف، ب و...) در گزارش پیشرفت دانش‌آموزان مثالی از ارزش‌یابی تراکمی است (سیف، ۱۳۸۶). **اسلاوین (۲۰۰۶)**، طرف‌دار دیگر نظام نمره‌گذاری، می‌گوید: «کاملاً آشکار است که اجرای ارزش‌یابی تراکمی به هر شکلی لازم است و در اکثر مدارس شکل غالب این ارزش‌یابی استفاده از نوعی نمره‌گذاری است» (ص ۴۸۱). هدف ارزش‌یابی تراکمی هم نمره دادن و اتخاذ تصمیم‌های مختلف از قبیل ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی و هم تعیین اثربخشی طرح آموزشی معلم است (سیف، ۱۳۸۶).

مسئولان آموزشگاه نیازمند نمره‌اند تا تعیین کنند کدام دانش‌آموزان شایستگی رفتن به کلاس بالاتر و فارغ‌التحصیل شدن را دارند. مشاوران مدرسه به نمرات نیاز دارند تا دانش‌آموزان را راهنمایی کنند (سیف، ۱۳۸۶). **سیف** به نقل از **ارمرود (۱۹۹۵)** در اشاره به استدلال فوق آورده است: «به این دلایل، ما احتمالاً نخواهیم توانست نمرات را به کلی کنار بگذاریم. در عوض باید کاری کنیم که نمرات آنچه را دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند به‌خوبی نشان دهند» (همان: ۶۳۲).

در چند سال اخیر نوآوری‌های تازه‌ای در سنجش روانی- تربیتی شده

است که دست‌کم به‌عنوان مکمل دیدگاه‌های سنتی، حتماً باید مورد توجه قرار گیرد. طبعاً و به‌دلیل ماهیت علم، هیچ‌یک از رشته‌های دانش بشری نمی‌تواند به کلی خود را از اندازه‌ها و اطلاعاتی که به‌نحوی ارزش ریاضی داشته باشد، محروم نماید (لطف‌آبادی، ۱۳۷۵).

نتایج سنجش هم می‌تواند جنبه‌ی کمی داشته باشد هم جنبه‌ی توصیفی یا کیفی و هم می‌تواند ترکیبی از کمی و کیفی باشد (سیف، ۱۳۸۶). **لطف‌آبادی** در کتاب «سنجش و اندازه‌گیری» می‌گوید: «بی‌آنکه خواسته باشیم قدر و اهمیت روش‌های آماری را نادیده بگیریم، جا دارد به منطق واقعیات سر فرود آوریم و در سنجش روانی - تربیتی از شیوه‌ای جامع که همه‌جانبه‌نگری کمی و کیفی و تمامیت رفتار و رشد یادگیری شاگرد را در مرکز توجه خود قرار می‌دهد، استفاده کنیم. از این دیدگاه کمیت و کیفیت، ترکیب وحدت‌یافته‌ای در روان‌سنجی جدید است» (لطف‌آبادی، ۱۳۷۵).

از نظر سیفرت (۱۹۹۱) مهم‌ترین دلیل ادامه‌ی استفاده از نمره روندی است که با پژوهش‌ها به‌خوبی تأیید شده است و معلمان نیز آن را احساس می‌کنند و آن این واقعیت است که نمرات قطعاً سطح عملکرد دانش‌آموزان را بالا می‌برند (سیف، ۱۳۸۶).

نمره‌گذاری یکی از وظایف مهم و حساس معلم است. بنا به گفته‌ی کروکشانک، جنکینز و متکالف (۲۰۰۶)، نمره‌گذاری بخش اضطراب‌برانگیز اما مهم آموزش است و اغلب نتیجه‌ی نهایی برنامه‌ی سنجش معلم محسوب می‌شود.

نتیجه‌گیری

در بررسی منابع، شواهدی که قاطعانه از حذف نظام نمره‌گذاری حمایت کند مشاهده نگردید. هر جا صاحب‌نظران به روش‌های کمی انتقادی داشته‌اند این انتقاد نسبت به استفاده از نمره‌ی صرف بوده است. به اعتقاد اکثر آنان مشکل از ذات نمره نیست بلکه از نمره و اندازه‌گیری است. یا انتظار نادرست دارند یا آن را به‌طور نامناسب و نابجا به‌کار می‌برند. بررسی شواهد نشان داد که درباره‌ی تأثیرات منفی نمره اغراق شده و تصمیم به حذف آن افراطی بوده است و از یک‌جانبه‌نگری حکایت دارد.

همان‌طور که در حوزه‌ی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان صحیح نیست که تمام تقصیرها متوجه ارزش‌یابی شود بلکه باید آموزش را نیز اصلاح نمود، سوگیرانه است اگر در ارزش‌یابی نیز همه‌ی قصورات متوجه نمره شود. حذف نمره نوعی پاک کردن صورت‌مسئله است. نمره زمانی ناکارآمد می‌شود که ارزش‌یابی به نمره‌دهی ختم شود اما ارزش‌یابی به‌عنوان فرایند گام‌هایی دارد.

کوتاه سخن اینکه متخصصان ارزش‌یابی به این نتیجه رسیده‌اند که برای همه‌ی مسائل و موضوع‌های مورد ارزش‌یابی، نمی‌توان تنها یک شیوه‌ی کمی یا کیفی را مورد استفاده قرار داد و برای پاسخ‌گویی به بعضی مسائل و موضوع‌ها باید از روش‌های کیفی و برای پاسخ‌گویی به گروهی دیگر باید از روش‌های کمی استفاده کرد و احتمالاً بسیاری از مسائل و موضوع‌ها را باید با روش‌های کمی و کیفی به‌صورت توأم مورد ارزش‌یابی قرار داد.

منابع

۱. اسلاوین، رابرت، ای؛ روان‌شناسی تربیتی نظریه و کاربرد، مترجم: یحیی سیدمحمدی، روان، تهران، ۲۰۰۶.
۲. بازرگان، عباس؛ ارزش‌یابی آموزشی، سمت، تهران، ۱۳۸۶.
۳. حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی؛ زمینه‌یابی اجرای ارزش‌یابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره‌ی ۲۳، ۱۳۸۶.
۴. حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی؛ ارزش‌یابی توصیفی الگویی نو در ارزش‌یابی تحصیلی، مدرسه، تهران، ۱۳۸۴.
۵. دلاور، علی؛ احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. رشد، تهران، ۱۳۸۹.
۶. سسانتراک، جان‌دلیو؛ روان‌شناسی تربیتی، مترجمان: شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر، رسا، تهران، ۱۳۸۷.
۷. سیف، علی‌اکبر؛ اندازه‌گیری، سنجش و ارزش‌یابی آموزشی، (ویرایش پنجم)، دوران، تهران، ۱۳۸۸.
۸. _____؛ روان‌شناسی پرورشی نوین، (ویرایش ششم)، دوران، تهران، ۱۳۸۶.
۹. _____؛ اندازه‌گیری و سنجش در علوم تربیتی، پیام نور، تهران، ۱۳۷۲.
۱۰. فراهانی، مهدی؛ مقدمه‌ای بر ارزش‌یابی کیفی آموخته‌های فراگیران، بی‌جا، تهران، ۱۳۸۳.
۱۱. کوهستانی، حسینیعلی؛ خلیل‌زاده امینان، علی‌اصغر؛ ارزش‌یابی آموزشی، بنفشه، تهران، ۱۳۸۰.
۱۲. کیامنش، علیرضا؛ آزمون‌های چندگزینسه‌ای و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان، محتوای آموزش و روش تدریس، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۳۱، ۱۳۷۱.
۱۳. لطف‌آبادی، حسین؛ سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی، سمت، تهران، ۱۳۷۵.