

ارزشیابی اصیل: شیوه‌ای مؤثربرای پرورش منش‌های تفکر یادگیرندگان

علی یزدان پناه نوذری⁺(Ph.D.)^{*} حسین جلاهی^{**}(M.D.)

چکیده

سابقه و هدف: ارزشیابی عملکرد یادگیرندگان، یکی از مؤلفه‌های مهم و حساس در فرآیند یاددهی- یادگیری است. هر قدر فعالیت‌ها و امور مختلف از حساسیت و تأثیر بیشتری بر خوددار باشند، ارزشیابی آن‌ها نیز باید دقیق‌تر و بر پایه اصول و معیارهای منطقی تری انجام گیرد. پرورش منش‌های فکری نیز یکی از مؤلفه‌های اساسی است که در رشته‌های پزشکی به دلیل ظرافت خاصشان از اهمیت فوق العاده‌ای برخوردار می‌باشد. در این پژوهش **الگویی** برای پرورش منش‌های تفکر یادگیرندگان طراحی شده است که ارزشیابی اصیل به عنوان رکنی کلیدی در الگو معرفی شده است و در این مقاله بدان پرداخته می‌شود.

مواد و روش‌ها: پژوهش از منظر هدف، توسعه‌ای است زیرا چنین **الگویی** تا کنون برای طراحی برنامه‌های درسی وجود نداشته است و طراحی آن منجر به توسعه دانش برنامه درسی خواهد شد. از منظر روش گردآوری اطلاعات نیز تحلیلی است. بدین صورت که از طریق تحلیل وضعیت ارزشیابی‌های موجود در برنامه‌های درسی و بررسی دیدگاه‌ها و نظرگاه‌های گوناگون در این زمینه به ارائه راهکارهای اساسی پرداخته شده است.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش، حاکی از این است که ارزشیابی‌های رایج در اکثر موقع پاسخ محور می‌باشد؛ بدین معنی که یادگیرندگان، به جای تولید پاسخ و به کارگیری قابلیت‌ها و منش‌های فکری، به ارائه پاسخ‌های مشخص و مورد انتظار یاددهندگان می‌پردازند که این پاسخ‌ها نیز عمدتاً در جزوای و کتب درسی موجود می‌باشد. اما ارزش‌ابی اصلی، شکلی از ارزشیابی است که در آن، یادگیرندگان به جای به خاطر سپاری صرف اطلاعات، از آن‌ها برای حل مسائل و انجام تکالیف معنادار مربوط به زندگی واقعی استفاده می‌کنند و بدین صورت ارزشیابی آموخته‌های یادگیرندگان نیز فرستی برای پرورش منش‌های مناسب فکری آنهاست.

استنتاج: به نظر می‌رسد با توجه به پیچیدگی‌های زندگی امروزی و مسائل پیش‌بینی نشده فراوانی که در زمینه‌های مختلف بروز پیدا می‌کند و نیاز وافر افراد به یادگیری مادام‌العمر و ایجاد مهارت‌های فرآیندی در آنها، و نیز با توجه به پیچیدگی‌های موجود در رشته‌های پزشکی که مستلزم به کارگیری منش‌های برتر فکری و اتخاذ تدابیر فی‌البداهه در موقع اضطراری است، پرورش منش‌های فکری یادگیرندگان از اولویت‌های اساسی است که باید در کانون توجه برنامه‌های درسی قرار گیرند. ارزشیابی، به ویژه ارزشیابی اصیل به عنوان بعدی اساسی در برنامه‌های درسی می‌تواند در پرورش منش‌های مذکور نقشی مهم ایفا نماید. در رشته‌های پزشکی استفاده از این شیوه ارزشیابی که بر کاربرد آموخته‌ها در حل مسائل مربوط به زندگی واقعی مبتنی است از اهمیت مضاعفی برخوردار است که ارزشیابی بالینی عینی ساختارمند(OSCE) از این گروه می‌باشد و در ارزشیابی عملکردی از آن استفاده می‌شود.

واژه‌های کلیدی : منش تفکر، ارزشیابی اصیل

* Ph.D. برنامه ریزی درسی (استادیار) دانشگاه علوم پزشکی مازندران ساری: دانشکده پزشکی بهداشت

** پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران

تاریخ دریافت: ۸۵/۲/۱۰ تاریخ ارجاع چهت اصلاحات: ۸۵/۳/۲۲ تاریخ تصویب: ۸۵/۸/۱۷

مقدمه

عبارت است از یک گرایش، تعهد یا حس قوی نسبت به کیفیت‌های خاصی از تفکر. وی می‌گوید؛ منش‌ها ناظر به کیفیت‌های عام و فراگیر فکر هستند که درجهٔ دستیابی به هر مهارت فکری، اجرای هر راهبرد تفکر یا مستقل از آنها کاربرد دارند. از نظر پرکینز، منش‌های تفکر نقش کلیدی و زیربنایی در تحقق قوای ذهنی یادگیرنده‌گان ایفا می‌کنند.^(۲)

معمولًاً یادگیرنده‌گان با منش‌های مثبت و منفی فکری وارد کلاس درس می‌شوند و آموزش باید باعث تقویت منش‌های مثبت و محدود کردن منش‌های منفی فکری آنان شود و این امر مستلزم آن است که شرایط حاکم بر کلاس‌های درس به گونه‌ای باشد که به مرور منش‌های منفی کاهش یافته و منش‌های مثبت افزایش یابند. به عنوان مثال، یک فرد می‌تواند منش دقت کافی در برنامه‌ریزی در موقعیت‌های لازم را داشته باشد که این یک منش خوب است یا این که ممکن است منش انجام کاری بدون تفکر و به صورت کورکورانه را داشته باشد که این یک منش بد است.^(۴).

منش‌های تفکر نیازمند آموزش، تمرین و تجربه می‌باشند، به عبارت دیگر اگر فرد با موقعیت‌های بغرنجی که مستلزم به کارگیری فکر می‌باشد روبرو شود به طور خود کار وادر به فکر نمی‌شود. یعنی تنها داشتن مهارت‌های تفکر منجر به انجام عمل فکورانه نمی‌شود بلکه باید گرایش مثبت به استفاده از مهارت‌های فکری در افراد ایجاد کرد.^(۵).

نوریس^(۳) نیز می‌گوید؛ منش تفکر گرایش به تفکر به صورت معین و با یک شرایط مشخص است. از نظر وی یک شخص با داشتن توانایی تفکر، تنها زمانی قادر به انجام آن است که برای انجام آن تمایل داشته

بحث فکر، ریشه در تاریخ و فرهنگ دیرینه ما دارد، اما توجه جدی به پژوهش فکر از طریق برنامه‌های درسی در سال‌های اخیر به دیوی^۱ مربوط است که اعتقاد داشت پژوهش فکر در برنامه‌های درسی باید حالتی مرکزی داشته باشد. به طور سنتی، تفکر خوب به عنوان توانایی یا مهارت شناختی تعریف شده است. یقیناً کسی که خوب فکر می‌کند مهارت‌هایی دارد، اما معمولاً چیزهایی فراتر از مهارت‌ها نیز دارد. انگیزه، گرایش، ارزش‌ها و عادات ذهنی در تفکر نقش کلیدی بازی می‌کنند و در سطحی وسیع‌تر این عوامل هستند که تعیین می‌کنند آیا یادگیرنده مهارت‌های تفکر را در مدرسه و نیز در موقعیت‌های معنی‌دار در زندگی شخصی‌اش به کار می‌برد.^(۶).

معمولًاً خوب فکر کردن را با داشتن توانایی‌های فکری برابر می‌دانند، در حالی که خوب فکر کردن با انگیزه‌ها، ارزش‌ها، گرایشات و عادات ذهنی نیز سر و کار دارد.^(۷).

محققین در گروه "مهارت‌های تفکر" در پژوههٔ صفر در دانشگاه هاروارد دیدگاه تازه‌ای را دربارهٔ تفکر خوب ارائه کرده‌اند. آنها می‌گویند کسی که خوب فکر می‌کند منش‌های فکری مناسبی دارد. یک منش فکری، گرایش یا تمایل به سوی الگوی مخصوص رفتار ذهنی است. همچنین منش تفکر، گرایش پایدار به کشف، بررسی، جستجوی وضوح، پذیرش خطرات عقلانی و تفکر به صورت انتقادی و با قوّهٔ تخیل فراوان می‌باشد.

پرکینز^۲، متخصص ریاضی و هوش مصنوعی و روان‌شناسی شناختی مشهور اعتقاد دارد که منش‌های فکری، مهارت‌ها یا راهبردهای تفکر نبوده و چیزی بیش از آنها هستند و در مقام تعریف می‌گوید، منش تفکر،

1. Dewey. J

2. Perkins. D

معنی دار و اصلی را برای درگیری آنها در جریان یادگیری، به منظور تولید فکر و عادات مربوط به آن اختصاص دهیم. برای انجام این کار این فرصت ها باید به طور مطلوبی با برنامه های درسی تلفیق شوند؛ فرصت هایی مانند بارش مغزی، آزمون فرضیه ها، جست و جوی شیوه های مختلف انجام کار، و غیره^(۹).

اصولاً بین تفکر و منش های مربوط به آن ارتباط تنگاتنگی وجود دارد (انیس، ۱۹۸۲، پاول ۱۹۹۵، نوریس ۱۹۸۵، فاسیون ۱۹۹۴). تفکر، باید با منش های مهمی همراه گردد. کسی که دارای منش تفکر است با ذهنیت باز به دنبال دلایل می گردد، از قضاوت کردن در زمانی که شواهد کافی وجود ندارد پرهیز می کند و در صورت دستیابی به شواهد تازه فکر خود را تغییر می دهد^(۱۰).

خلاصه این که، تنها زمانی مهارت های فکری یادگیرندگان که از متعالی ترین اهداف تعلم و تربیت در جهان حاضر می باشد به منصه ظهور می رسد که در آنها منش های تفکر رشد و توسعه یابند که انیس از آن گاهی با عنوان «روح انتقادی»^۳ یاد می کند. یعنی اینکه شخصیت فرد چنان پرورش یابد که هیچ عملی را بدون فکر انجام ندهد و فکر در سراسر زندگی اش جریان داشته باشد.

یک منش فکری شامل سه بعد توانایی^۴، حساسیت^۵ و تمایل^۶ می باشد^(۱۱).

توانایی، به قابلیت ها و مهارت های مورد نیاز برای بروز یک رفتار اشاره دارد.

حساسیت، به هوشیاری فرد در خصوص فرصت مناسب بروز رفتار اشاره می کند.

و تمایل، به گرایش به بروز یک رفتار در شرایط مشخص اشاره می کند.

باشد. لذا شخص فکور^۱ باید مهارت ها و منش های تفکر را تؤمناً داشته باشد^(۶). از این رو برنامه های درسی در کنار پرداختن به مهارت ها و مباحث شناختی باید به بعد منشی یادگیرندگان نیز توجه کافی داشته و شوق به یادگیری و به کارگیری آموخته ها را نیز در آنها تقویت و نهادینه نمایند، چرا که معمولاً به دلیل وجود یک نگرش مؤثر و مستحکم است که یک رفتار به منصه ظهور می رسد.

منش ها، فراتر از توانایی ها هستند، آنها گرایش یک فرد برای انجام عملی با روش مشخص و حساسیت فرد نسبت به موقعیت های مناسب برای انجام آن عمل یا بروز آن رفتار را منعکس می کنند^(۷).

بنابراین، اگر خواهان رشد و به کارگیری توانایی های فکری یادگیرندگان می باشیم، به ناچار باید به فکر پرورش و اصلاح منش های فکری آنها باشیم. یعنی ضمن پرورش و آموزش مهارت های فکری باید گرایش به فکر و استفاده از مهارت های فکری در شرایط مقتضی را نیز در آنها ایجاد نمود^(۸).

ریچ هارت^۲ می گوید، به منظور رشد مطلوب فکر یادگیرندگان، ما چاره ای جز توجه جدی به مقوله عواطف نداریم. عواطف ما نقش قاطعی روی تفکر ما دارند؛ وقتی ما با موقعیتی تازه روپروردی شویم، عواطف ما در چگونگی عکس العمل ما مؤثر می باشند. مثلاً وقتی ما در موقع گرفتاری دیگران با آنها همدلی می کنیم، عواطف ما در جهت دادن انرژی هایمان برای انجام کاری در ارتباط با موقعیت مذکور کمک می کنند. عواطف ما در ارزشیابی موقعیت ها و اتخاذ تصمیم مناسب در موقع لزوم نقش مهمی را ایفا می کنند. در بسیاری از موقع وقتهای یادگیرندگان ما در ارتباط با تفکر انتقادی و خلاق دچار مشکل می شوند به خاطر وضعیت عاطفی آنها می باشد. بنابراین، ما باید فرصت های

3. Critical Spirit
4. Ability
5. Sensibility
6. Inclination

1. Thinker
2. Ritchhart. R

استفاده از شیوه تحلیل نظری، منابع و متون داخلی و خارجی موجود، همچنین اطلاعات موجود در پایگاه‌های اینترنتی مربوط به الگوها و دیدگاه‌های برنامه درسی مورد ملاحظه و مقایسه قرار گرفتند. از طریق پست الکترونیکی نیز با صاحب‌نظران بین‌المللی در حوزه منش‌های تفکر ارتباط برقرار شده است. مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در سطح داخلی و بین‌المللی در ارتباط با نظام آموزشی کشور نیز مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است که از این طریق، نارسایی‌ها و چالش‌های موجود در ابعاد گوناگون برنامه‌های درسی از جمله شیوه‌های رایج ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان از لحظ پرورش منش‌های فکری آنان مشخص شده، سپس عناصر الگوی مناسب برای پرورش منش‌های تفکر یادگیرندگان تدوین گشته است که در این میان شیوه مطلوب ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان نیز با ارائه دلایل و شواهد کافی شناسایی و معرفی شده است.

یافته‌ها

نتایج پژوهش نشان داد که ارزشیابی‌های رایج در فرآیند یاددهی- یادگیری عمدهاً پاسخ محور بوده و بر یادآوری ساده اطلاعات و انجام تکالیف سطوح پایین تاکید دارد که به درگیری جدی فکری نیانجامیده و به کارگیری قابلیت‌های فکری را موجب نمی‌شود.

ارزشیابی‌های رایج به گونه‌ای هستند که یادگیرندگان قبل از آنکه به تقویت و گسترش تفکر و استنباط‌های ذهنی خود پردازنند، در پی آن هستند که پرسش‌ها را به گونه‌ای پاسخ دهند که تصحیح کننده پرسش‌ها انتظار دارد، یعنی همان رویکرد نمره‌گرایی و محصول‌گرایی که قبل از پرداختن به تحلیل و تفسیر متن مطالعه، از اندوخته‌های ذهنی خود استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر، یادگیرندگان بیش و پیش از آنکه به

بنابراین، باید در یادگیرندگان مهارت‌هایی ایجاد کنیم و در کنار آموزش این مهارت‌ها، در آنها گرایش به استفاده از مهارت‌های موردنظر در شرایط و موقعیت‌های مناسب را نیز پرورش دهیم.

همان‌گونه که ملاحظه‌می‌گردد وقتی می‌گوییم فکر در افراد باید به صورت منش درآید، منظور این است که عمل بر اساس فکر و استفاده از مهارت‌های فکری باید جزیی از شخصیت افراد شود؛ به طوری که افراد در مواجهه با موقعیت‌های فکری، همواره اندیشمندانه عمل کنند. این امر مستلزم جاری کردن فکر و منش‌های فکری در تمامی ابعاد برنامه‌های درسی است که ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان، یکی از ابعاد اساسی برنامه درسی است که می‌تواند در پرورش منش‌های مناسب فکری یادگیرندگان اثرگذار باشد؛ اما مسأله اساسی در برنامه‌های درسی این است که چه چیزی را، با چه هدفی و چگونه می‌خواهیم ارزشیابی کنیم؟ یقیناً شیوه‌های مختلف ارزشیابی، برای مقاصد خاصی مناسب می‌باشند و برای ارزشیابی نتایج گوناگون یادگیری نیازمند به کارگیری شیوه‌های مختلف آن می‌باشیم. به همین منظور در این مقاله شیوه‌ای از ارزشیابی موسوم به ارزشیابی اصولی با توجه به پتانسیل‌های موجود در آن برای پرورش منش‌های مناسب فکری یادگیرندگان مورد بررسی قرار گرفته است.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از منظر هدف، توسعه‌ای^۱ است زیرا طراحی چنین الگویی که در حوزه برنامه درسی موجود نبوده، با توجه به چارچوب حساب شده و مدونی که ارائه نموده است به گسترش مرزهای دانش در قلمرو برنامه‌های درسی کمک خواهد کرد. از منظر روش گردآوری اطلاعات نیز تحلیلی است. بدین معنی که با

1. Developmental

۴- برای تعیین میزان موقیت یادگیرندگان، مدارس و دانشگاه‌ها باید شرایطی را فراهم کنند تا آنان تکالیف مربوط به زندگی واقعی را انجام دهند و از این طریق میزان قابلیت آنها معین گردد.

بحث

پرورش منش‌های مناسب فکری یادگیرندگان، خصوصاً در رشته‌های گروه پزشکی به دلیل ظرفات‌های خاص موجود در آنها برای مواجهه مؤثر با شرایط پیچیده زندگی و حل مسائل گوناگون، امری کاملاً ضروری بوده و از اولویت‌های اساسی برنامه‌های درسی است. منش تفکر که دارای ابعاد سه گانه‌ی توانایی، حساسیت و تمایل می‌باشد در استفاده و به کارگیری مهارت‌های آموخته شده نقشی بی‌بدیل ایفا می‌کند زیرا یادگیرنده تنها به یادگیری مهارتی خاص نمی‌پردازد، بلکه با موارد کاربرد آن و موقعیت‌هایی که مستلزم به کارگیری آن مهارت است نیز آشنا می‌شود. همچنین تمایل به بکارگیری مستمر مهارت آموخته شده نیز در او ایجاد می‌شود. برای تحقق چنین دستاورده‌ی، برنامه‌های درسی باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شوند که تمامی ابعاد آن در همان راستا جهت دهی شوند. ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان از عناصر اساسی هر برنامه درسی است که به نوعی نتایج فعالیت مشترک یاددهنده و یادگیرنده از طریق آن مشخص خواهد شد؛ پس به ناچاره ارزشیابی چنان باید نگریسته شود که جدای از تدریس و یادگیری نبوده و با برنامه درسی آمیخته باشد. از نظر روانشناسی شناختی، یادگیری معنی دار سه ویژگی تاملی، ساختنی و خود تنظیمی دارد(۱۴).

یادگیرنده در جریان یادگیری، تنها اطلاعات و دانش را ثبت نمی‌کند، بلکه در ک خاص خود از دنیا اطراف را نیز خلق می‌کند. بدین ترتیب دانستن یک

فرایند اندیشه ورزی پردازند با رویکرد اندیشه آموزی و معطوف به انتظارات دیگران به ارائه پاسخ می‌پردازند(۱۲).
شیوه‌های رایج ارزشیابی، به ویژه آزمون‌های چند گزینه‌ای تنها توانایی افراد را اندازه‌گیری می‌کند و درباره این که چگونه یادگیرنده بدون فشار و راهنمایی خارجی گرایش به تفکر داشته است چیزی به ما نمی‌گوید. در این‌گونه ارزشیابی‌ها یادگیرندگان گاهی با استفاده از ترفندهایی خاص و گاه حتی از روی شانس به پاسخ صحیح دست پیدا می‌کنند. بر عکس، شیوه ارزشیابی اصیل، شکلی از ارزشیابی است که در آن از یادگیرنده خواسته می‌شود تکالیف مربوط به زندگی واقعی را انجام دهد که این امر مستلزم به کارگیری معنی دار دانش و مهارت‌های ضروری است(۱۳).

ارزشیابی‌های رایج بر دیدگاهی از روانشناسی مبنی است که مستدلات زیر را شامل می‌شود:

- ۱- وظیفه مدرسه و دانشگاه پرورش شهروند مولد است.
- ۲- برای شهروند مولبد بودن، شخص باید یک سری دانش و مهارت‌هایی را داشته باشد.
- ۳- مدرسه و دانشگاه باید این دانش‌ها و مهارت‌ها را به یادگیرندگان بیاموزند.
- ۴- برای تعیین میزان موقیت مراکز آموزشی در این موارد باید یادگیرندگان را مورد ارزیابی قرار داد.

بر عکس ارزشیابی اصیل بر استدللات زیر مبنی است:

- ۱- وظیفه مدرسه و دانشگاه پرورش شهروند مولد است.
- ۲- برای شهروند مولبد بودن، یک شخص باید قادر به انجام تکالیف معنی دار زندگی واقعی باشد.
- ۳- وظیفه مدرسه و دانشگاه ایجاد توانمندی‌های لازم برای مواجهه با آنچه که یادگیرندگان بعد از فراغت از تحصیل با آنها روبرو خواهند شد، است.

پیچیدگی‌ها و ظرفت‌هایی وجود دارد که نیازمند آموزش خاصی بوده و ارزشیابی متفاوتی را نیز طلب می‌کند. به عنوان مثال، یک پزشک باید از فیزیولوژی و آناتومی تمامی اعضاء بدن مطلع باشد ولی در ک ارتباط بین این اعضاء در شرایط طبیعی و غیر طبیعی نیز ضرورت دارد و شرایط غیرطبیعی نیز همیشه قابل پیش‌بینی نیستند. بنابراین، در شرایط بیماری و حل مسئله، سطوح بالای حیطه شناختی مانند تحلیل، ترکیب و ارزشیابی و همچنین ابعاد نگرشی درمانگر حائز اهمیت می‌باشد. شاید در پاره‌ای از شرایط کلاسی می‌توان خطاهای یادگیرنده را نادیده گرفت و یا احتمالاً از او نمره کم کرد، اما در زمانی که با جان انسان سر و کار داریم نمی‌توان از خطاهای چشم پوشی کرد و یا با کم کردن نمره یادگیرنده را جرمیه کرد زیرا حتی با اعمال شدیدترین جرمیمه‌ها نیز خسارات وارده جبران نخواهند شد. بنابراین، باید تدبیری اندیشید که توان اتخاذ تصمیمات مناسب و استفاده از منشوهای برتر فکری در موقع بحرانی در یادگیرنده‌گان ایجاد شود و این امر مستلزم به کارگیری شیوه‌های نوین ارزشیابی است که مقوله‌ای جدای از آموزش نبوده، بلکه خود در شکل‌دهی آموزش نقش موثری ایفا می‌کند که به عنوان نمونه می‌توان به گونه‌ای از ارزشیابی رایج در گروه‌های پزشکی موسوم به (PMP) اشاره کرد که برای تقویت مهارت‌های حل مسئله و استدلال بالینی یادگیرنده‌گان مفید است.

ابزارهای ارزشیابی از این دست با آنچه که ارزشیابی اصیل به دنبال آن است، همسویی دارد. ارزشیابی اصیل، معمولاً شامل تکالیفی برای یادگیرنده‌گان است که چگونگی عملکرد آنها در ارتباط با تکالیف را مورد قضاؤت قرار می‌دهد. این نوع ارزشیابی، جایگزین ارزشیابی‌هایی است که طی آنها یادگیرنده‌گان اطلاعات مجزا و بدون ارتباط با یکدیگر را که به منظور پشت سر گذاشتن امتحان به حافظه سپرده‌اند به یاد می‌آورند.

مطلوب، تنها دریافت منفعانه دانش نیست، بلکه برای دانستن باید آنرا تفسیر کرد و با آموخته‌های قبلی مرتبط ساخت. اهمیت دانستن تنها در توانایی چگونه عمل کردن نیست، بلکه باید با توانایی چه وقت عمل کردن و منطبق کردن عمل با موقعیت جدید نیز همراه شود. دانستن مطلب و توانایی به کارگیری آن در موقعیت‌های جدید و ناشناخته دو مسئله متفاوت است. بنابراین، ضمن ایجاد تغییر در شیوه‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی نیز باید متحول شود. از این رو باید به ارزشیابی به عنوان فرصتی برای یادگیری نگاه کنیم، نه شرایطی برای نشان دادن صرف یادگیری. یادگیرنده‌گان، ضمن این که ارزشیابی می‌شوند باید هم‌مان به یادگیری نیز پردازنند. آنچه که از طریق به کارگیری ابزارهای اندازه‌گیری مانند آزمون‌های چند گزینه‌ای (MCQ) و مانند این‌ها به دست می‌آید معمولاً چیزی در مورد آنچه که در فرآیند آموزش و یادگیری اتفاق افتاده است به ما نمی‌گوید. نکته مهم در ارزشیابی‌های کلاسی این است که ما با انسان سرو کار داریم و برخورد با انسان نیز ظرفات‌های خاص خودش را دارد. برای بروز رفتارهای آموخته شده یادگیرنده‌گان، باید آنها را برانگیخت و شرایط لازم برای بروز رفتار آنها را فراهم کرد و در زمان‌های مناسب به ارزشیابی آنها و آموخته‌هایشان پرداخت. مدرسه، دانشگاه و کلاس درس میدان جنگ نیست که با حمله‌ای کماندویی (به تعبیر صاحب‌نظری) به آنچه که می‌خواهیم دست پیدا کنیم. امتحانات و شیوه‌های اندازه‌گیری رایج، گاهی معادل رفتاری از این نوع می‌باشد و بدین گونه است که قابلیت‌هایی مانند جستجوگری، دلیل خواهی، تفسیر، مقایسه، تولید پاسخ و نظری این‌ها در یادگیرنده‌گان رشد نمی‌کند.

اگر چه سطوح پایین حیطه‌های شناختی و مهارتی نیز دارای اهمیت بوده و لذا باید آموزش داده شده و مورد ارزشیابی قرار گیرند، اما یقیناً در فرایند یادگیری

در پژوهش‌های زیادی ناکارامدی برنامه‌های درسی در بعد ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان مشخص شده است. آیزنر^۱ (۱۹۹۰) می‌گوید برنامه‌های درسی تأثیراتی روی یادگیرندگان می‌گذارند تا آنها را وابسته و بی‌اطلاع بار آورند که تکالیف بی‌معنا را تحمل کنند. برای این منظور برنامه‌های درسی تکالیف غیر فکری برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند.^۲ چنس^۳ (۱۹۸۶) نیز در مطالعات خود به این نتیجه رسیده است که بیشتر یادگیرندگان به سؤالاتی که جواب آنها مستقیماً در متن وجود دارد پاسخ درست می‌دهند؛ اما در پاسخ به سؤالاتی که مستلزم استنتاج از متن است، مشکل دارند. گال^۴ (۱۹۸۴) نیز در مطالعه خویش به این نتیجه رسیده است که در کلاس‌های درس، اغلب سؤالاتی که از یادگیرندگان پرسیده می‌شود تنها یک پاسخ درست دارد. هدف سؤالات نیز تحریک فکر یادگیرندگان نیست بلکه نوعی تمرین برای امتحان محسوب می‌شود و اغلب یادگیرندگان، حتی بدون تفکرهم جواب سؤالات را از کتاب درسی بیرون می‌کشند.

خلیلی^۵ (۱۳۷۶) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است اکثر یاد دهنده‌گان به طرح سؤالاتی که تعدد پاسخ داشته باشند نمی‌پردازند و ۹۰ درصد آنان نیز به شیوه تفکر یادگیرندگان توجهی نمی‌کنند.

بنابراین، براساس نتایج مطالعات انجام شده، از طرفی منش‌های تفکر از اساسی‌ترین دستاوردهای برنامه‌های درسی است و از طرفی هم ابعاد مختلف برنامه‌های درسی رایج از جمله بعد ارزشیابی در راستای تحقیق چنین دستاوردهی جهت‌دهی و سازماندهی نشده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود:

- با توجه به ظرافت‌ها، پیچیدگی‌ها و حساسیت‌های فراوان تصمیم‌گیری در رشته‌های گروه پژوهشکی، پرورش منش‌های برتر فکری که دارای سه بعد توانایی،

ارزشیابی اصیل فرایند چندبعدی قضاوت درباره عملکرد یادگیرندگان در موقعیت‌های عملی مربوط به زندگی واقعی است که طی آن یادگیرندگان به طور مؤثر و خلاق آموخته‌هایشان را مورد استفاده قرار می‌دهند.^۶ بنابراین، به کارگیری چنین شیوه‌ای مستلزم استفاده از مهارت‌های فکری بوده و به پرورش منش‌های تفکر یادگیرندگان کمک می‌کند.

همه انواع ارزشیابی اصیل سه جنبه یا مفهوم مهم ارتباط (ارتباط منطقی مطالب یادگیری با یکدیگر و انسجام دانش)، تفکر (ایجاد زمینه‌های لازم برای تفکر یادگیرندگان درباره تفکر و یادگیری خود) و بازخورد را در بر می‌گیرند. شیوه‌های مرسوم ارزشیابی با دادن نمره‌های امتحانی به یادگیرندگان بازخورد می‌دهند اما آنچه که مورد نیاز واقعی آنهاست این است که یادگیرنده‌ها به اطلاعاتی نیاز دارند که به آنها در خود ارزیابی و خود اصلاحی کمک کند و این امر باید با تجارب یادگیری تلفیق شود.^۷

همان گونه که ملاحظه می‌شود در کنار جنبه‌هایی مانند ارتباط منطقی مطالب و لزوم ارائه بازخورد به یادگیرندگان جهت خود ارزیابی و خود اصلاحی، تأکید زیاد بر ارائه تکالیف چالش برانگیز و فکری نیز از خواص ارزشیابی اصیل است که بدون شک در پرورش منش‌های فکری یادگیرندگان اثرگذار می‌باشد. در ارزشیابی‌های اصیل، فراهم کردن فرصت برای یادگیری مشارکتی، بحث گروهی و ارزیابی توسط همتایان نیز مورد تأکید جدی است. در چنین حالت‌هایی یادگیرندگان، باید به ارائه نظر پرداخته و از آراء خویش دفاع نمایند. همچنین، باید به دقت به عقاید دیگران توجه کرده و آراء آنها را مورد نقد قرار دهنده و بدین صورت منش‌هایی مانند کنجدکاوی، وسعت نظر، دلیل خواهی و فراشناخت در آنها رشد می‌باید.

1. Eisner.
2. Chance
3. Gall

- با توجه به نقش شیوه‌های ارزشیابی اصیل در پژوهش منش‌های تفکر یادگیرندگان، آموزش این شیوه از ارزشیابی به معلمان و استادی دانشگاه باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

حساسیت و تمایل می‌باید باشد از اولویت‌های اساسی محسوب شوند.

- با توجه به اهمیت منش‌های تفکر، باید نسبت به تبیین و تشریح آنها برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان و استادی دانشگاه اقدامی اساسی صورت پذیرد.

فهرست منابع

1. Tishman Shari, Andrade Albert. (1990), *"Thinking Disposition: A Review Of Current Theories, Practices And Issues"*. Available at:<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/dispositions.htm>
2. Tishman Shari (1994), *"Thinking Dispositions: A New Look at What it Means To Be A Good Thinker"*. Available at: http://learnweb.harvard.edu/Thinking_Dispositions.html
مهرمحمدی. محمود، پژوهش منش‌های ممتاز فکری . از طریق برنامه درسی هنر، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران، ۱۳۸۲
4. Tishman,Shari. Jay.Eileen And Perkins. David (1992), *"Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation"*. Available at: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.htm>
5. Ennis, R.H. (1987), "Taxonomy Of Critical Thinking Dispositions And Abilities". In *J. B. Baron*. Available at: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES/yearbook/92 docs/Ennis.htm>
6. Norris, S. P. (1994), "Synthesis of research on critical thinking". *Educational Leadership*. Available at: <http://www.nmsa.org/research/rmle/summer04/article3.htm>
7. Costa, A. L. *The School As A Home For The Mind: In Developing Minds*. 1991; 1(): .
8. Ritchhart, R. (2000), Mental models, instructional values, and the development of students' intellectual character:Harvard, Prohectzero.
9. Ritchhart, R. (1997), Of Dispositions, Attitudes, And Habits: Exploring How Emotions Shape Our Thinking. *Harvard Project Zero*.
10. Swartz, R.J. & Parks, S. Infusing Critical and Creative Thinking into Content Instruction: *A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software. 1994.
11. Tishman,Shari. Jay. Eileen And Perkins. David (1992), *"Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation"*. Available at: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.htm>.



- . کریمی. عبدالعظیم، گزارش اجمالی آزمون بین المللی سواد خواندن (پرلز)، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، ۱۳۸۳.
13. Mueller, Jon (2004), *Why Use Authentic Assessment*. Available at: Jonathan.Mueller. Faculty. Noctrl. Eju/toolbox/whatisit.htm
- . کریمی. عبدالعظیم، گزارش اجمالی آزمون بین المللی سواد خواندن (پرلز)، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، ۱۳۸۳.
15. "About Alternative Assessment", (2002), Available at: http://www.Aurbach.Com/alt_assess.html
16. Scott, John (2005), "Authentic Assessment tools". Available at: <http://www.tcall.tamu.edu/erica>
- . شعبانی، حسن. روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و فنون تفکر). انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۲.