

ارزشیابی اصیل: شیوه‌ای مؤثر برای پرورش منش‌های تفکر یادگیرندگان

علی یزدان پناه نودری (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 زندگی برخوردار باشند، ارزشیابی آن‌ها نیز باید دقیق‌تر و بر پایه اصول و معیارهای منطقی‌تری انجام گیرد. پرورش منش‌های فکری نیز یکی از مؤلفه‌های اساسی است که در رشته‌های پزشکی به دلیل ظرافت خاصشان از اهمیت فوق‌العاده‌ای 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 مواقع پاسخ‌محور 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 جزوات و کتب درسی موجود می‌باشد. اما ارزشیابی 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 فرصتی 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 مواقع 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 جهت اصلاحات: ۸۵/۳/۲۲ تاریخ تصویب: ۸۵/۸/۱۷

مقدمه

بحث فکر، ریشه در تاریخ و فرهنگ دیرینه ما دارد، اما توجه جدی به پرورش فکر از طریق برنامه‌های درسی در سال‌های اخیر به دیویی^۱ مربوط است که اعتقاد داشت پرورش 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(۱).

معمولاً خوب فکر کردن را با داشتن توانایی‌های فکری برابر می‌دانند، در حالی که خوب فکر کردن با انگیزه‌ها، ارزش‌ها، گرایش‌ها و عادات ذهنی نیز سر و کار دارد(۲).

محققین در گروه "مهارت‌های تفکر" در پروژه صفر در دانشگاه هاروارد دیدگاه تازه‌ای را درباره 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 قوه 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،

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 در جهت 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 یادگیرندگان ایفا می‌کنند(۳).

معمولاً یادگیرندگان 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 خودکار وادار 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 (۱۹۹۴) 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

1. Dewey. J

2. Perkins. D

3. Norris

باشد. لذا شخص فکور^۱ باید مهارت‌ها و منش‌های تفکر را توأماً داشته باشد (۶). از این رو برنامه‌های درسی در کنار پرداختن به مهارت‌ها و مباحث شناختی باید به بعد منشی یادگیرندگان نیز توجه کافی داشته و شوق به یادگیری و به کارگیری آموخته‌ها را نیز در آنها تقویت و نهادینه نمایند، چرا که معمولاً به دلیل وجود یک نگرش مؤثر و مستحکم است که یک رفتار به منصف ظهور می‌رسد.

منش‌ها، فراتر از توانایی‌ها هستند، آنها گرایش یک فرد برای انجام عملی با روش مشخص و حساسیت فرد نسبت به موقعیت‌های مناسب برای انجام آن عمل یا بروز آن رفتار را منعکس می‌کنند (۷).

بنابراین، اگرخواهان رشد و به کارگیری توانایی‌های فکری یادگیرندگان می‌باشیم، به ناچار باید به فکر پرورش و اصلاح منش‌های فکری آنها باشیم. یعنی ضمن پرورش و آموزش مهارت‌های فکری باید گرایش به فکر و استفاده از مهارت‌های فکری در شرایط مقتضی را نیز در آنها ایجاد نمود (۸).

ریچ هارت^۲ می‌گوید، به منظور رشد مطلوب فکر یادگیرندگان، ما چاره‌ای جز توجه جدی به مقوله عواطف نداریم. عواطف ما نقش قاطعی روی تفکر ما دارند؛ وقتی ما با موقعیتی تازه روبرو می‌شویم، عواطف ما در چگونگی عکس‌العمل ما مؤثر می‌باشند. مثلاً وقتی ما در مواقع گرفتاری دیگران با آنها همدلی می‌کنیم، عواطف ما در جهت دادن انرژی‌هایمان برای انجام کاری در ارتباط با موقعیت مذکور کمک می‌کنند. عواطف ما در ارزشیابی موقعیت‌ها و اتخاذ تصمیم مناسب در مواقع لزوم نقش مهمی را ایفا می‌کنند. در بسیاری از مواقع وقتی یادگیرندگان ما در ارتباط با تفکر انتقادی و خلاق دچار مشکل می‌شوند به خاطر وضعیت عاطفی آنها می‌باشد. بنابراین، ما باید فرصت‌های

معنی‌دار و اصیلی را برای درگیری آنها در جریان یادگیری، به منظور تولید فکر و عادات مربوط به آن اختصاص دهیم. برای انجام این کار این فرصت‌ها باید به طور مطلوبی با برنامه‌های درسی تلفیق شوند؛ فرصت‌هایی مانند بارش مغزی، آزمون فرضیه‌ها، جست و جوی شیوه‌های مختلف انجام کار، و غیره (۹).

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

خلاصه این که، تنها زمانی مهارت‌های فکری یادگیرندگان که از متعالی‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در جهان حاضر می‌باشد به منصف ظهور می‌رسد که در آنها منش‌های تفکر رشد و توسعه یابند که انیس از آن گاهی با عنوان «روح انتقادی»^۳ یاد می‌کند. 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 می‌باشد (۱۱).

توانایی، به قابلیت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای بروز یک رفتار اشاره دارد.

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

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

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 لحاظ 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 عمدتاً 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 بپردازند، 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 ملاحظه می‌گردد 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 اصیل 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

فرایند اندیشه ورزی پردازند با رویکرد اندیشه آموزی و معطوف به انتظارات دیگران به ارائه پاسخ می پردازند (۱۲). شیوه های رایج ارزشیابی، به ویژه آزمون های چند گزینه ای تنها توانایی افراد را اندازه گیری می کند و درباره این که چگونه یادگیرنده بدون فشار و راهنمایی خارجی گرایش به تفکر داشته است چیزی به ما نمی گوید. در این گونه ارزشیابی ها یادگیرندگان گاهی با استفاده از ترفندهایی خاص و گاه حتی از روی شانس به پاسخ صحیح دست پیدا می کنند. برعکس، شیوه ارزشیابی اصیل، شکلی از ارزشیابی است که در آن از یادگیرنده خواسته می شود تکالیف مربوط به زندگی واقعی را انجام دهد که این امر مستلزم به کارگیری معنی دار دانش و مهارت های ضروری است (۱۳).

ارزشیابی های رایج بر دیدگاهی از روانشناسی مبتنی است که مستلزمات زیر را شامل می شود:

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

برعکس ارزشیابی اصیل بر استدلالات زیر مبتنی است:

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

۴- برای تعیین میزان موفقیت یادگیرندگان، مدارس و دانشگاه ها 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 منش های مناسب فکری یادگیرندگان، خصوصاً در رشته های گروه پزشکی به دلیل ظرافت های خاص موجود در آنها برای مواجهه مؤثر با شرایط پیچیده زندگی و حل مسائل گوناگون، امری کاملاً ضروری بوده و از اولویت های اساسی برنامه های درسی است. منش تفکر که دارای ابعاد سه گانه ای، توانایی، حساسیت و تمایل می باشد در استفاده و به کارگیری مهارت های آموخته شده نقشی بی بدیل ایفا می کند زیرا یادگیرنده تنها به یادگیری مهارتی خاص نمی پردازد، بلکه با موارد کاربرد آن و موقعیت هایی که مستلزم به کارگیری آن مهارت است نیز آشنا می شود. همچنین تمایل به بکارگیری مستمر مهارت آموخته شده نیز در او ایجاد می شود. برای تحقق چنین دستاوردی، برنامه های درسی باید به گونه ای طراحی و تدوین شوند که تمامی ابعاد آن در همان راستا جهت دهی شوند. ارزشیابی از آموخته های 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 ناچار به 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 تأملی، ساختنی و خود تنظیمی دارد (۱۴). یادگیرنده در جریان یادگیری، تنها اطلاعات و دانش را ثبت نمی کند، بلکه درک خاص خود از دنیای اطراف را نیز خلق می کند. بدین ترتیب دانستن یک

مطلب، تنها دریافت منفعلانه 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 مسأله 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. یادگیرندگان، ضمن این که ارزشیابی می‌شوند باید همزمان به یادگیری نیز بپردازند. 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 ظرافت‌های خاص خودش را دارد. برای بروز رفتارهای آموخته شده یادگیرندگان، 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، دلیل‌خواهی، تفسیر، مقایسه، تولید پاسخ و نظیر این‌ها در یادگیرندگان 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

پیچیدگی‌ها و ظرافت‌هایی 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 درک 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 مسأله، 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 خطاها چشم‌پوشی کرد و یا با کم کردن نمره یادگیرنده را جریمه کرد زیرا حتی با اعمال شدیدترین جریمه‌ها نیز خسارات وارده جبران نخواهند شد. بنابراین، باید تدبیری اندیشید که توان اتخاذ تصمیمات مناسب و استفاده از منش‌های برتر فکری در مواقع بحرانی در یادگیرندگان 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 مسأله و استدلال بالینی یادگیرندگان مفید است.

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

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 (۱۵). 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 (۱۶).

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 دهند و بدین صورت منش‌هایی مانند کنجکاوی، وسعت نظر، دلیل خواهی و فراشناخت در آنها رشد می‌یابد.

در پژوهش‌های زیادی ناکارآمدی 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 (۱۷). جنس^۲ (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^۳ (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 تفکر هم جواب سؤالات را از کتاب درسی بیرون می‌کشند.

خلیلی^{۱۳۷۶} نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که اکثر یاد دهندگان 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 تحقق چنین دستاوردی جهت‌دهی و سازماندهی نشده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود:

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

1. Eisner.
2. Chance
3. Gall

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

حساسیت و تمایل می‌باشد باید از اولویت‌های اساسی محسوب شوند.

- باتوجه به اهمیت منش‌های تفکر، باید نسبت به تبیین و تشریح آنها برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان و اساتید 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/ThinkingDispositions.html>
3. مهرمحمدی. محمود، پرورش 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/PESyearbook/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, Project Zero.
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*. Availale 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), Availabl at: [http://www. Aurbach. Com/alt_ assess.html](http://www.Aurbach.Com/alt_assess.html)
16. Scott, John (2005), *"Authentic Assessment tools"*. Availale at: <http://www.tcall. tamu. edu/erica>
- شعبانی، حسن. روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و فنون تفکر). انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۲.

Archive of SID