

نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی نظام آموزشی*

دکتر محمد حسینی^۱

دکتر علیرضا کیامنش^۲

چکیده

خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کشور ما به طور رسمی با تصویب اولین نظامنامه امتحانات مدارس در نظام آموزش و پرورش کشور شکل گرفت. بررسی آیین‌نامه‌ها و شرح وظایف تشکیلات مرتبط با این خرده نظام نشان می‌دهد که سیاست‌گزاران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی کشور همانند ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به ارزشیابی از نظام آموزشی کشورها توجه داشته‌اند.

تغییر در ساختار و برنامه‌های نظام آموزشی، توجه به ارزشیابی آموزشی را کمرنگ‌تر و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را برجسته‌تر کرده است. در این مقاله، روند خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، پیگیری می‌شود.

کلیدواژه‌ها: نظام آموزش و پرورش ایران، ارزشیابی آموزشی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، امتحانات.

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش رسمی، یکی از نهادهای مدرن امروزی است که دولتها به شدت به آن احساس نیاز دارند و گویی بدون وجود این نهاد، خود را ناتمام می‌شمارند؛ حتی می‌توان گفت بدون وجود این نهاد، در انجام دادن وظایف خود ناتوان هستند. به همین سبب بخش

* تاریخ دریافت: ۸۷/۷/۴۱ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۸/۱ تاریخ تصویب: ۸۸/۴/۲۲

۱. عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. (پست الکترونیکی: mhasani101@gmail.com)

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات. (پست الکترونیکی: kiamaneshar@yahoo.com)

بزرگی از بودجه اجتماعی دولت، به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان این نهاد سپرده می‌شود. اقتصاد دانان و جامعه‌شناسان برای توجیه این عمل، دقت نظرهای قابل توجهی داشته‌اند.

نهاد آموزش و پرورش، مسئولیت تعلیم و تربیت افراد جامعه را به عهده دارد و در این راستا بخش مهمی از بودجه عمومی را هزینه می‌کند. با این وجود، مشخص نیست که از این منابع مالی و مادی تا چه اندازه در مسیر تحقق هدف‌های آموزشی بهره می‌گیرد و وظایف خود را به نحو مطلوب انجام می‌دهد. این سؤال به ویژه از زمانی که بحث پاسخگویی دولت‌ها (به طور کلی مدیریت‌ها) رواج پیدا کرد، به نحو جدی‌تری مورد توجه قرار گرفت و پاسخگو بودن مدیران آموزش و پرورش به یک اصل تبدیل شد.

برای یافتن پاسخ این پرسش مهم که نهاد آموزش و پرورش تا چه حد توانسته است از بودجه عمومی در راستای هدف‌های آموزش و پرورش به خوبی بهره‌بردار، نگاه‌ها متوجه عملکرد دانش‌آموزان می‌شود، زیرا عملکرد آنان اگرچه نتیجه تلاش و کوشش فردی آنان به شمار می‌آید، اما از سوی دیگر، حاصل امکانات و فرصت‌هایی است که نظام آموزش و پرورش با استفاده از بودجه عمومی برای آنان فراهم می‌کند.

بر این اساس، خرده نظام امتحان و ارزشیابی تحصیلی در نهاد آموزش و پرورش جلوه‌ای ممتاز می‌یابد. از یک سو عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را می‌سنجد و از سوی دیگر نتایج حاصل از فرصت‌های آموزشی فراهم آمده برای دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. ساختار و تشکیلاتی که در طول سال‌ها در نظام آموزش و پرورش ایران شکل گرفت و تکامل یافت، بیانگر اهمیت خرده نظام امتحان و ارزشیابی در ایران است.

اما آیا این تشکیلات گسترده می‌تواند نظام آموزش و پرورش کشور را ارزیابی کند؟ در این بخش می‌کوشیم تا ضمن بررسی سیر تاریخ شکل‌گیری تشکیلات، تصویری از وضع موجود نظام ارزشیابی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش ترسیم کرده؛ بر اساس اسناد و مدارک رسمی و علمی، کارکرد بالفعل و بالقوه این نظام را مورد بررسی و نقد قرار دهیم.

سابقه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در ایران

اصلاح‌گران (عباس میرزا، امیرکبیر و مشیرالدوله) با آغاز دوره مدرن‌سازی^۱ در عصر قاجار، به نظام آموزشی توجه ویژه‌ای کردند. در آغاز شکل‌گیری این نهاد حساس و مدرن،

ارزشیابی نیز کم و بیش مورد عنایت مسئولان قرار گرفت؛ اما این توجه بیشتر به ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان و ارتقای تحصیلی آنان معطوف بود. برای مثال دارالفنون نظام امتحانات و صدور گواهینامه‌ای داشت که در نهایت به کسب دیپلم دارالفنون می‌انجامید (رینگر^۱، ترجمه حقیقت خواه، ۱۳۸۰).

تردیدی نیست که اولین سند معتبر در حوزه آموزش و پرورش، قانون معارف است که در سال ۱۲۸۹ ه. ش تصویب شد (صافی، ۱۳۸۵). اما در زمینه ارزشیابی تحصیلی، اولین سند رسمی به نظامنامه مکتب مربوط است که در تاریخ بیستم برج حوت سال ۱۳۰۲ ه. ش در پنجاه و سومین جلسه شورای عالی معارف^۲ تصویب شد و در آن ماده‌ای با این مضمون درباره ارزشیابی آمده است: «پس از ختم تحصیلات، مدیر و معلمین مدرسه با حضور کدخدای ده و در صورت امکان مفتش محلی معارف، مجلس امتحان تشکیل داده، صورت مجلس و نمره‌های شاگردانی را که در امتحان پذیرفته شده‌اند به اداره معارف ولایتی می‌فرستند» (حسین زاده، ۱۳۸۰). شورای عالی معارف در همین سال نظام‌نامه (آئین‌نامه) امتحانات مدارس ذکور و اناث را برای مدارس جدید تصویب می‌کند. در این نظام‌نامه، برای ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموز، ساز و کار به نسبت دقیقی طراحی شده است.

اما خرده نظام امتحانات پیشرفت تحصیلی در سیر تاریخ شکل‌گیری خود در خصوص ارزشیابی آموزشی چه جهتی را دنبال می‌کند و هم اکنون تا چه اندازه می‌تواند نظام آموزشی را ارزیابی نماید؟ برای پاسخ به این پرسش، بررسی نظام امتحانات پیشرفت تحصیلی از دو منظر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

- ساختار، تشکیلات و وظایف
- آئین‌نامه

ساختار، تشکیلات و وظایف

اولین تشکیلات رسمی سازمانی مربوط به مقررات وزارت فرهنگ^۳ با تشکیل اداره

۱. Ringer

۲. قانون شورای عالی معارف در بیستم اسفند ۱۳۰۰ شمسی برای توسعه دوایر علوم و اشاعه معارف و رفع نقایص تحصیلات علمی و فنی به تصویب رسید (فتحی، هوشنگ، ۸۶۳۱، به نقل از صافی، ۵۸۳۱).

۳. با تصویب جایگزینی کلمه فرهنگ به جای کلمه معارف در فرهنگستان ایران در سال ۷۱۳۱ شمسی، وزارت معارف، وزارت فرهنگ نامیده شد (صافی، ۵۸۳۱).

امتحانات و برنامه‌ها در تاریخ ۱۱ فروردین ۱۳۱۸ در وزارت فرهنگ آن زمان شکل گرفت. طبق اساسنامه، وظیفه این اداره «رسیدگی به امور مربوط به برنامه و آیین‌نامه‌های آموزشی، امتحانات و مسابقه‌های علمی است». این اداره دو دایره مجزا داشت که دایره امتحانات آن به دلیل مرتبط بودن با موضوع بحث، بررسی می‌شود؛ وظایف دایره امتحانات عبارت بود از:

- رسیدگی به امور امتحانات نهایی ابتدایی، دوره اول و دوره دوم متوسطه؛
- نظارت بر امتحان داخلی همه آموزشگاه‌ها که به صورت غیر مستقیم و مستقیم (از پایه ششم به بالا) انجام می‌شد.

- رسیدگی به امر مسابقات علمی که مسابقات مربوط به انتخاب دانشجو را نیز شامل می‌شد (در واقع هسته اولیه سازمان سنجش آموزش کشور).

اساسنامه تشکیلات اداره برنامه‌ها و امتحانات که در سال ۱۳۱۸ شکل گرفت، نکته‌ای دارد که نشان می‌دهد جهت‌گیری ویژه طراحان، ارزشیابی آموزش است. در یکی از بخش‌های اساسنامه، ذیل نظارت غیرمستقیم دایره امتحانات بر امتحانات داخلی آموزشگاه‌ها آمده است: «تهیه گرافیک‌های [نمودارهای] عمومی برای مطالعه وضع پیشرفت تحصیلات کلی کشور و گرافیک‌های [نمودارهای] اختصاصی معرف چگونگی پیشرفت هر یک از مواد درسی در ادوار مختلف تحصیلی (از لحاظ سنی، ناحیه، شرایط اجتماعی و...) برای مطالعات روان-شناسی و تعلیم و تربیت و اخذ نتیجه برای انطباق دادن برنامه با احتیاجات فکری و روحی مناطق مختلف کشور» (حسین زاده، ۱۳۸۰).

دو نکته بسیار مهم و اساسی در این بند به چشم می‌خورد که نشان می‌دهد در تدوین اساسنامه، برای این دایره چشم‌انداز بلندی را ترسیم کرده‌اند.

۱. ارائه تصویری آماری از وضعیت آموزش کشور بر اساس نتایج امتحانات داخلی آموزشگاه‌ها؛ به نظر می‌رسد طراحان سؤال به نتایج امتحانات اعتماد زیادی داشتند و می‌کوشیدند تا از داده‌های حاصل از امتحانات برای تحلیل عملکرد کلی نظام آموزشی بهره گیرند.

۲. تحلیل اطلاعات حاصل از امتحانات مدارس.

آنچه ذکر شد نشان می‌دهد هدف آنها، اصلاح و بهبود برنامه‌ها و انطباق آن با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه یا به سخن دیگر، شناخت ضعف‌ها و رفع آن‌ها و اصلاح برنامه‌های آموزشی

بود. این شیوه نگاه رami توان هسته اولیه تفکر در مورد ارزشیابی نظام آموزشی کشور برشمرد.^۱

نقطه عطف تحول و دگرديسی در ساختار و تشکيلات خرده نظام امتحانات پيشرفت تحصیلی در سال ۱۳۴۳ است؛ وزارت آموزش و پرورش در آن سال، از وزارت فرهنگ جدا شد (صافی، ۱۳۸۵) و اداره کل امتحانات در وزارت آموزش و پرورش شکل گرفت. در این اداره کل، دو معاونت «تحقیقات و ارزشیابی» و «معاونت اجرایی» پدید آمد. در اداره کل امتحانات تا سال ۱۳۷۷، تغییر اساسی و جدی به چشم نمی خورد (حسین زاده، ۱۳۸۰).

وظایف عمده اداره کل امتحانات در فاصله سال های ۱۳۴۳ تا ۱۳۷۷، تهیه، تدوین و تصویب آئین نامه امتحانات، ابلاغ آن به استان ها، نظارت بر روند اجرایی امتحانات به ویژه امتحان نهایی و مسائل اداری است. در شرح وظایف اداره کل امتحانات از چشم اندازهای خوبی که در سالهای قبل برای دایره امتحانات تعریف شده بود، خبری نیست و در وظایف آن، هیچ اشاره ای به کاربرد نتایج امتحانات برای بررسی جریان آموزشی در کشور نشده است.

در سال ۱۳۷۸ اداره کل امتحانات به اداری کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی تغییر نام یافت و از سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش جدا شد و به معاونت آموزشی پیوست. در ساختار تشکيلاتی این اداره کل، تغییر اساسی دیده نمی شود. بیشتر کارشناس هایی که در اداره کل قبلی بودند، تداوم یافتند و تنها به دلیل مسائل مرتبط با ورود رایانه، یک پست کارشناسی با عنوان کارشناسی پایگاه اطلاعاتی و آماده سازی به تشکيلات اضافه شد.

وظیفه پایگاه اطلاعاتی، جمع آوری اطلاعات حاصل از امتحانات دانش آموزان سراسر کشور بود. این پست کارشناسی، مقدمه آماده سازی و پردازش داده هایی مناسب برای ارزشیابی از نظام آموزشی به شمار می آید.

با این حال، تحولات مناسبی به لحاظ شرح وظایف از سال ۱۳۷۸ دیده می شود که می تواند زمینه هایی را برای سنجش نظام آموزشی کشور فراهم کند. از جمله این زمینه ها، تهیه و تدوین آزمون های استاندارد استعداد تحصیلی، آزمون های استاندارد تشخیصی، تعیین استانداردهای ملی برای تعیین سطح موفقیت تحصیلی در هر درس و در هر پایه و دوره (حسین زاده، ۱۳۸۱) است؛ دیگر زمینه ها عبارتند از:

• تشکیل بانک سؤال با استفاده از سیستم های رایانه ای؛

۱. وظیفه این دایره در بخش سوم، مسابقات انتخاب دانشجو نیز ذکر شده است که هسته اولیه سازمان سنجش آموزش کشور است؛ این نهاد نیز به نوعی با ارزشیابی تحصیلی سرو کار دارد.

- تشکیل بانک اطلاعات دانش‌آموزی؛
- تهیه و اجرای آزمون‌های ملی و سنجش پیشرفت تحصیلی؛
- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به صورت ادواری؛
- تعیین چگونگی سطح عملکرد دانش‌آموزان؛
- شناخت روند تغییرات آموزشی؛
- شناخت ضعفها و نارسائی‌های موجود در نظام یاددهی - یادگیری؛
- مقایسه وضعیت آموزش استان‌ها و مناطق.

شرح وظایف اداره کل سنجش و ارزشیابی نشان می‌دهد این وظایف، بخش مهمی از فعالیت‌های ارزشیابی آموزشی را در بر می‌گیرد. با این وجود این موضوع که تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده، توسط چه نهادی باید انجام شود، در شرح وظایف روشن نشده است. همچنین در آن به تحلیل عمیق و ارزشیابی از جریان آموزش کشور تأکید نمی‌شود.

نکته مهم دیگر اینکه ساختار تشکیلاتی اداره کل سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به گونه‌ای است که از عهده وظایف سنگین خود بر نمی‌آید. به دیگر سخن، ساختار تعیین شده، توانایی انجام دادن وظایف محوله را نداشت.

وجود دو کارشناس پایگاه اطلاعاتی و آماده‌سازی و کارشناس تهیه آزمون‌های استاندارد چشم نوازند (حسین زاده، ۱۳۸۱)، اما به نظر می‌رسد حجم سنگین وظایف مانند امتحانات نهایی در تعداد زیادی از رشته‌های نظری و مهارتی داخل و خارج از کشور، آزمون‌های گوناگون (مانند آزمون‌های استخدامی) و مسابقات علمی، وظیفه سنگین و مهم ارزشیابی از نظام آموزشی کشور را تنها با این دو کارشناس دچار مشکل می‌کند.

طبق سیاست‌های دولت در سال ۱۳۸۰، معاونت آموزش عمومی با ادغام معاونت‌های آموزشی و پرورشی، شکل گرفت و دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی در زیر مجموعه آن تأسیس شد. دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، همان کارشناسی امتحانات عمومی است که از اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی جدا شد. بر این اساس وظایف اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی به دوره متوسطه محدود گردید.

به دلیل سیاست‌های انقباضی دولت و کوچک نمودن حجم تشکیلات در وزارتخانه‌ها در سال ۱۳۸۳، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی معاونت آموزش عمومی از تشکیلات حذف شد

و به جای آن دو واحد کارشناسی ارزشیابی تحصیلی و تربیتی در دفاتر آموزش و پرورش راهنمایی و آموزش و پرورش ابتدایی پدید آمد. هم اکنون در تشکیلات معاونت آموزش عمومی، دفتر ارزشیابی تحصیلی وجود ندارد (صافی، ۱۳۸۵).

بنابراین تشکیلات منسجمی که در عمل بتواند عملکرد دوره مهم و حیاتی آموزش عمومی را مورد ارزشیابی قرار دهد، حذف شد و به جای آن تشکیلات محدود و کوچکی در دو دفتر آموزش و پرورش راهنمایی و آموزش ابتدایی (هریک در حد سه نیرو) پدید آمد که وظایف آن‌ها در حد نظارت بر ارزشیابی تحصیلی، و اصلاح و بهبود آیین نامه‌ها در دو دوره راهنمایی و ابتدایی است.

آئین نامه‌های امتحانات

توانایی آئین نامه‌های امتحانات برای ارزشیابی آموزشی در پنج محور به شرح زیر بررسی می‌شود:

۱. هدف‌های امتحانات پیشرفت تحصیلی (تصریح شده در آئین نامه امتحانات)؛
۲. امتحانات نهایی؛
۳. امتحانات هماهنگ کشوری؛
۴. امتحانات داخلی؛
۵. بانک سؤال.

هدف‌های امتحانات پیشرفت تحصیلی

غالباً در آئین نامه‌های امتحانات، هدف در بخش نخست مطرح می‌شود. اولین آئین نامه رسمی مرتبط با امتحان، با عنوان «نظامنامه امتحانات رسمی» در سال ۱۳۰۲ شمسی، در سی و یکمین جلسه شورای عالی معارف با ۲۶ ماده و تعدادی تبصره به تصویب رسید. در این آئین نامه از هدف‌ها بحث نشده است؛ محورهای اصلی و مورد تأکید در آئین نامه عبارتند از:

- تقسیم امتحان به داخلی و نهایی؛
- تعیین شرایط ارتقاء؛
- مقیاس‌های مورد استفاده در کمی کردن پیشرفت تحصیلی؛

تحلیل محتوای آئین نامه نشان می‌دهد هدف اصلی امتحان، همانا تعیین میزان پیشرفت تحصیلی برای تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش آموز به پایه بالاتر (امتحانات داخلی) و یا دوره

دیگر (امتحانات نهایی) بود. تأکید و دقت بیشتر بر امتحان نهایی به این دلیل بود که اتمام هر دوره تحصیلی به گرفتن مدرک تحصیلی معتبر منجر می‌شد که برای فرد مزایای اقتصادی و اجتماعی خاصی را به همراه داشت. بنابراین چنین دقتی تنها برای صحت ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز بود و اطلاعات آن تنها برای سنجش پیشرفت افراد و تصمیم‌گیری درباره ارتقا به کار می‌رفت. چنین برداشتی به آئین‌نامه‌های بعدی هم قابل تعمیم است؛ یعنی علیرغم اینکه در هیچ یک از آئین‌نامه‌های مصوب شورای عالی تا سال ۱۳۴۳ اشاره‌ای به هدف نشده است، اما محتوای آئین‌نامه‌ها از تنظیم سازوکاری برای ارزشیابی دقیق از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان حکایت دارد. به همین دلیل تلاش‌ها مصروف صحت اجرای ارزشیابی‌ها (به ویژه ارزشیابی‌هایی که به صدور مدرک معتبر منجر می‌شود) است و ارزشیابی از نظام آموزشی مورد توجه نیست.

هدف از امتحان در تاریخ ۱۴ تیر ۱۳۴۳ در فصل هشتم آئین‌نامه دبستان‌ها، ماده ۷۸ چنین بیان می‌شود: «ارزشیابی کار آموزگار و سنجیدن معلومات و اطلاعات دانش‌آموزان در حد برنامه تحصیلی است» (همان). یعنی برای اولین بار در این آئین‌نامه به مقوله هدف توجه شده است و آن را به ارزشیابی از عملکرد معلم و دانش‌آموز محدود می‌کند؛ هر چند ارزشیابی معلم تنها از بررسی نتایج ارزشیابی دانش‌آموزان به دست نمی‌آید. در آئین‌نامه امتحانات مرحله اول تعلیمات عمومی مورخ ۳ آبان ۱۳۴۹ که پس از شکل‌گیری نظام جدید آموزش و پرورش و ایجاد دوره راهنمایی تحصیلی (۳-۴-۵) تصویب شد، هدف‌های ارزشیابی در دوره ۵ ساله ابتدایی به این شرح اعلام گردید:

- متوجه ساختن دانش‌آموزان به میزان پیشرفت تحصیلی و تربیتی خود برای راهنمایی آن‌ها در فعالیت‌های بعدی؛

- اندازه‌گیری میزان یادگیری نظری و علمی دانش‌آموزان و داوطلبان تحصیلی در این دوره برای به دست آوردن ضابطه‌هایی در تشخیص آمادگی آنان برای ارتقا به پایه تحصیلی بالاتر؛

- به دست آوردن قسمتی از ملاک‌های مورد نیاز برای:

ارزشیابی روش‌های تدریس و کوشش در رفع نقایص آن‌ها؛

ارزشیابی کیفیت کار مدارس و سنجش میزان فعالیت آموزگاران؛

تشخیص میزان تأثیر اجرای برنامه‌های تفصیلی دوره پنج ساله ابتدایی در تأمین هدف‌های

کلی آموزش و پرورش (همان).

بررسی فهرست هدف‌های فوق نشان می‌دهد در نگرش سیاست‌گذاران آموزشی در مورد

کارکرد خرده نظام امتحان و ارزشیابی، تحولی رخ داده است. در ذیل هدف سوم، به استفاده از

اطلاعات حاصل از امتحانات برای ارزشیابی از روش‌های تدریس، عملکرد مدرسه و عملکرد برنامه‌ها توجه شده است؛ این امر که در آئین‌نامه‌های قبلی کمتر دیده می‌شود.

اما سؤال مهم و اساسی این است که برای سنجش میزان تحقق این هدف چه سازوکاری پیش‌بینی شده است. در حوزه آئین‌نامه تنها تلاش می‌شود امتحانات با دقت باشد و اعتبار نتایج بالا رود.

نکته جالبی که در این آئین‌نامه به چشم می‌خورد و می‌توان به شکل یک تعارض به آن نگریست، منطقه‌ای شدن امتحانات نهایی کلاس پنجم ابتدایی است. به این صورت که سؤال‌های امتحان نهایی را، معلمی خبره از معلمان اداره آموزش و پرورش شهرستان تدوین می‌کند.

اگرچه عملکرد مدارس یک شهرستان را می‌توان بر اساس امتحان نهایی بررسی کرد، اما نتایج امتحانات نهایی در سطح کل کشور قابل مقایسه نیست و برای ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی مناسب نمی‌باشد. از سوی دیگر با توجه به هدف‌های مذکور و جزئیات آئین‌نامه امتحانات، معلوم نیست ارزشیابی از عملکرد برنامه‌ها و روش‌های یاددهی - یادگیری را چه گروه و تشکیلاتی باید انجام دهند و آیا این هدف محقق شده است؟

حدود یکسال و اندی پس از پیروزی انقلاب اسلامی در تاریخ ۷ اردیبهشت ۱۳۵۹ آئین‌نامه امتحانات دوره عمومی (ابتدایی - راهنمایی) تدوین شد که در بخش هدف‌های آن آمده است: «در آموزش همگانی امتحان به عنوان جزئی از ارزشیابی‌های آموزش و پرورش برای نیل به هدف‌های زیر انجام می‌شود:

تشخیص میزان پیشرفت دانش‌آموزان از نظر احراز شرایط لازم برای ارتقا از یک پایه به پایه بالاتر و آگاه ساختن هر دانش‌آموز و اولیای او از چگونگی پیشرفت تحصیلی وی؛

بررسی نتایج امتحان برای کشف علل خارجی پیشرفت یا عدم پیشرفت دانش‌آموز اعم از روش تدریس معلم یا نارسایی برنامه تحصیلی، نقش کتاب و سایر وسایل آموزشی؛

تشخیص استعدادها و علائق تحصیلی دانش‌آموزان و فراهم ساختن موجبات راهنمایی آنان در جهت بهبود فعالیت‌های یادگیری» (همان).

اگرچه هدف شماره ۲ تا حدودی به ارزشیابی از برنامه‌های درسی و دیگر عناصر آموزش توجه دارد، اما می‌توان گفت در این آئین‌نامه نسبت به آئین‌نامه قبلی تا حدودی توجه به ارزشیابی از برنامه‌ها تا حدودی کمتر از آئین‌نامه قبلی می‌باشد و در آن برای این امر سازوکاری پیش‌بینی نشده است؛ هرچند برای روشن شدن این نکته که آیا سازوکاری برای تشخیص نارسایی‌های

برنامه تحصیلی معلم و کتاب وجود دارد، باید به تشکیلات سازمانی مراجعه کرد.^۱ آخرین آئین نامه امتحانات برای بررسی وضعیت موجود و شناخت میزان قابلیت استفاده از نظام امتحانات در ارزشیابی آموزشی، در این قسمت مورد توجه قرار می‌گیرد؛ یکی از آخرین آیین‌نامه‌ها در حوزه آموزش عمومی آئیننامه، امتحانات دو نوبته است که شورای عالی آموزش و پرورش آن را در تاریخ ۲۰ اسفند ماه ۱۳۷۷ برای دوره ابتدایی و راهنمایی تصویب کرد. این آیین‌نامه برای ارزشیابی تحصیلی شش هدف دارد؛ در هدف پنجم آن آمده است: «به دست آوردن قسمتی از اطلاعات مورد نیاز برای ارزشیابی از کیفیت و محتوای برنامه‌های آموزشی، روش‌ها، وسایل و کار مدارس» (همان).

ملاحظه می‌شود که در اینجا با هدف‌های ارزشیابی تحصیلی منطقی‌تر برخورد شده است؛ زیرا توجه دارد که «قسمتی از اطلاعات مورد نیاز» برای ارزشیابی از برنامه‌ها از این طریق به دست می‌آید نه همه اطلاعات. در آیین‌نامه امتحانات دوره متوسطه، هدف وسیع‌تری ترسیم شده است؛ در این آئین‌نامه به هدف اشاره می‌شود در هدف پنجم آمده است: «سنجش کیفیت و محتوای برنامه‌ها و عوامل مؤثرتر در آموزش از طریق تحلیل نتایج ارزشیابی به منظور یافتن نارسائی‌ها و رفع آن‌ها».

همین بیان در آیین‌نامه ضوابط سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه^۲ نیز ذکر شده است (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷: ۶۷۴).

تصمیم‌گیرندگان در هدف فوق، بار سنگینی بر عهده تشکیلات نهاده‌اند. تردیدی نیست که ارزشیابی‌های مدرسه‌ای به سبب تفاوت زیاد در کیفیت سؤال‌های امتحان، قابل مقایسه و بررسی نیستند. تنها می‌توان به آزمون‌های امتحانات نهایی که در پایه سوم دبیرستان برگزار می‌شود، توجه کرد. این آزمون‌ها از برنامه آموزشی در همان پایه اطلاعاتی به دست می‌دهند، نه بیشتر. این امتحانات براساس محتوای پایه سوم طراحی می‌شوند و محتوای کل دوره دبیرستان را در بر نمی‌گیرند، مگر اینکه سازوکار اداری ویژه‌ای برای تحقق این امر، یعنی ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی در ساختار و تشکیلات لحاظ شده باشد. این پرسشی است که در بخش بررسی ساختار تشکیلات به آن پاسخ داده شد.

جدیدترین آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش،

۱. این موضوع در آغاز مقاله بحث شد.

۲. مصوب جلسه ۶۶۶ مورخ ۱۳۸۰/۸/۳ شورای عالی آموزش و پرورش.

یعنی آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره راهنمایی تحصیلی مصوب جلسه ۷۵۰ مورخ ۲۶ تیر ماه ۱۳۸۶ در ماده دوم، هدف اول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را «جمع آوری و تولید اطلاعات برای اصلاح برنامه‌ها و روش‌های آموزشی» تعیین کرده است (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷: ۳۲۱)، اما با توجه به جزئیات آئین‌نامه و وظایف واحد مربوط^۱، نمی‌توان توقع داشت که ارزشیابی آموزشی صورت گیرد.

نکته دیگری درباره همین بند از ماده ۲ (هدف‌ها) آئین‌نامه مذکور، قابل طرح است. حتی اگر بپذیریم که باید جمع‌آوری و تولید اطلاعات برای اصلاح برنامه‌ها و روش‌های آموزشی هدف باشد، ملاحظه رویکرد حاکم بر آئین‌نامه امتحانات به ویژه در دوره دبستان و حتی دوره راهنمایی، امتحانات منطقه‌ای و استانی (برای خروج از یک دوره تحصیلی و ورود به دوره بالاتر) و آموزشگاهی (برای ارتقای پایه)، نمی‌تواند مواد لازم را برای همین هدف فراهم کند. به علاوه، جمع‌آوری اطلاعات کفایت نمی‌کند، بلکه باید تجزیه و تحلیل شود؛ این موضوع نه در هدف‌ها و نه در وظایف مربوط به کارشناس ارزشیابی نیامده است. از سوی دیگر، وجود نمره مستمر در این آیین‌نامه، نشان می‌دهد رویکرد این برنامه در جهت «ارزشیابی برای یادگیری بهتر» است و بنابراین می‌توان گفت محتوای آیین‌نامه بر خلاف هدف تصریح شده آن، از ارزشیابی نظام آموزشی فاصله گرفته است.

به طور کلی در بررسی سیر تحول آیین‌نامه‌های امتحانات از سال ۱۳۰۲ ه. ش تا دهه هفتاد این نکته آشکار می‌شود که روح حاکم بر جریان آیین‌نامه‌ها، تغییر اساسی نکرده است (حسینی، ۱۳۸۳).

دغدغه اصلی تدوین کنندگان این آیین‌نامه‌ها، همانا فراهم کردن شرایطی برای اجرای امتحان در شرایط کنترل شده، و استفاده از نتایج آن برای تصمیم‌گیری درباره ارتقا یا تکرار پایه دانش‌آموزان است. بنابراین می‌توان گفت با وجود این ملاحظات در بیان اهداف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آیین‌نامه‌های مربوط، رویکرد اصلی حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در طول این سال‌ها با جریان ارزشیابی آموزشی تفاوت مهمی داشته است.

علاوه بر این، از دهه هفتاد ه. ش به این سو نیز در نظام ارزشیابی از یادگیری^۲ به هدف «ارزشیابی برای یادگیری بهتر» تغییر داده است (حسینی، ۱۳۸۳؛ حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

۱. این موضوع در بخش قبل بررسی شد و نشان داریم که تشکیلات موجود نمی‌تواند ارزشیابی آموزشی را انجام

به دیگر سخن، ارزشیابی تحصیلی از هدف جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری درباره ارتقا پایه دانش‌آموزان دور شده است و به سوی گونه‌ای ارزشیابی روی آورده است که می‌خواهد در فرایند یادگیری به دانش‌آموزان کمک کند.

این دو جریان اصلاحی نشان می‌دهند که باید در میزان تحقق اهداف تعریف شده در آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی (جمع‌آوری اطلاعات برای ارزشیابی از نظام آموزشی) بیشتر شک کرد.

امتحانات نهایی

امتحان نهایی از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران نظام آموزشی کشور بوده و هست. این دغدغه کم و بیش در تمامی آئین‌نامه‌ها دیده می‌شود. امتحان نهایی از بخش‌های مهم و در خور توجه اولین آئین‌نامه امتحانات مصوب سال ۱۳۰۲ به شمار می‌آید. محتوای این آئین‌نامه علیرغم نگاه ساده آن روز به موضوع امتحان، نشان می‌دهد سیاست‌گذاران در آن دوران احساس می‌کردند لازم است برای خروج دانش‌آموز از هر دوره تحصیلی ارزشیابی به نسبت معتبری از او انجام شود.

البته در آئین‌نامه مذکور به سؤال‌های هماهنگ و سراسری اشاره نشده است و سؤال‌های امتحان را هیئت ممتحنین در شهرها (ولایات) طراحی و اجرا می‌کردند.

پنج سال بعد، یعنی در ۱۰ مهر ماه ۱۳۰۷ آئین‌نامه قبلی تغییر کرد و با تفصیل بیشتری به تصویب رسید. مباحث اصلی این آئین‌نامه، مانند آئین‌نامه قبلی است و تنها شرح و بسط بیشتری دارد و مواد آن به ۳۱ ماده افزایش یافته است؛ از جمله اینکه مواد امتحان به طور کامل برای دوره‌ها تعریف شد و برای شیوه اجرای امتحان به ویژه امتحان نهایی، دقت بیشتری اعمال گردید. از این رو می‌توان گفت آئین‌نامه جدید به سمت افزایش اعتبار سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گام جدی‌تری را برداشته است.

نکته جالب توجهی که در آئین‌نامه اخیر وجود دارد، مفهوم امتحان «قوه» است. در ماده دوم آئین‌نامه سال ۱۳۰۷ آمده است: «امتحان نهایی عبارت است از امتحان ختم دوره تحصیلی ابتدایی و دوره اول و دوم متوسطه^۱ امتحان مزبور به صورت قوه و شامل سه قسمت خواهد بود» (شهبازی، ۱۳۸۱).

۱. در نظام آموزشی قدیم دو دوره ابتدایی (۶ سال) و متوسطه (۶ سال) وجود داشت؛ شش سال دوره متوسطه به دو سیکل اول (۳ سال) و سیکل دوم (۳ سال) تقسیم می‌شد.

«قوه»^۱ یعنی هر ماده درسی که در پایان دوره مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و می‌تواند محتوای مرتبط با تمامی پایه‌های دوره را در برگیرد. برای مثال، تمامی محتوای حساب و هندسه دوره ابتدایی در امتحان پایان دوره ابتدایی، سؤال شود.

امروزه به این نکته در آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی که برای یک دوره آموزشی طراحی می‌شوند، توجه می‌کنند؛ یعنی اگر قرار است آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی برای دوره ابتدایی تهیه شود، هدف‌ها و انتظارات آموزشی برنامه درسی ریاضی در دوره ابتدایی (پنج پایه) مورد توجه قرار می‌گیرد.

بر این اساس می‌توان گفت اگر این امتحانات به صورت هماهنگ (در طراحی سؤال و اجرا) انجام می‌شد، در همان زمان، اطلاعات حاصل از آن کم و بیش قابلیت استفاده برای ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی کشور را داشت. اما در این آئین‌نامه که از اولین آئین‌نامه‌های امتحانات به شمار می‌آید، بحثی در خصوص طرح سؤال هماهنگ و متمرکز وجود ندارد و احتمالاً ممتحنین هر مدرسه طراحی سؤال را انجام داده‌اند. در نظام‌نامه امتحانات نهایی مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث مصوبه صد و شصت‌مین جلسه شورای عالی معارف به تاریخ ۱۲ اسفند ماه ۱۳۰۸ در ماده ۲۵ آمده است:

«موضوعات امتحانات کتبی از طرف وزرات معارف به طور محرمانه تهیه شده و در پاکت لاک شده به ادارات معارف ولایات ارسال خواهد شد که در روز و ساعاتی که برای هر یک از امتحانات کتبی معین شده پاکت موضوع مربوط در حضور هیئت ممتحنه و شاگردان در جلسه امتحان باز شود» (همان).

آئین‌نامه برای اولین بار به طور رسمی سؤال‌های هماهنگ در نظام ارزشیابی تحصیلی را مطرح می‌کند. وجود سؤال‌های کشوری، پتانسیل این خرده نظام را برای ارزشیابی آموزشی افزایش داده است. از آنجا که این امتحان به صورت قوه (یعنی در امتحان تمام محتوای یک برنامه درس مورد سؤال قرار می‌گیرد) برگزار می‌شد، نظام ارزشیابی در آن زمان می‌توانست عملکرد دوره‌های گوناگون را مورد توجه و ارزشیابی قرار دهد.

ماده‌ای درباره نحوه نگارش و طرح سؤال‌های این آئین‌نامه و آئین‌نامه قبلی، به چشم نمی‌خورد. اما به هر حال از این سال به بعد، امتحانات نهایی با سؤال‌های هماهنگ و ارسالی از وزارتخانه در آئین‌نامه لحاظ شد و تداوم یافت. به همین دلیل در آئین‌نامه بعدی که در خصوص

۱. قابل توجه است که به معنی کلمه (قوه) در ماده ۲ آئین‌نامه امتحانات ۸۰۳۱/۲۱/۳۱ اشاره شده است.

امتحان نهایی در شورای عالی فرهنگ به تصویب رسید،^۱ همچنان به قوه بودن امتحان نهایی در ماده ۲ و ارسال سؤال‌های متمرکز از وزارتخانه در ماده ۱۳ اشاره می‌شود. همین موضوع در آئین‌نامه امتحانات مورخ ۱۴ دی ماه ۱۳۲۵ (ماده ۲ و ماده ۱۸) نیز مشاهده می‌شود.

آئین‌نامه جدید شورای عالی فرهنگ در جلسه هشتصد و هجدهمین به تاریخ ۱۶ آذر ماه ۱۳۳۱ تصویب شده است (شهبازی ۱۳۸۱)؛ تا این سال نکته‌ای درباره شیوه طرح سؤال‌هایی که در مرکز انجام می‌شود، به چشم نمی‌خورد؛ گویی کیفیت سؤال‌ها یا مسئله مورد توجه سیاستگذاران نبود و کارشناسان به آن اهمیت نمی‌دادند. اما در آئین‌نامه پیش‌گفته، موضوع تهیه سؤال امتحانی و کیفیت آن مورد توجه قرار گرفت. در ماده ۱۷ این آئین‌نامه آمده است:

«برای تهیه سؤال مواد امتحانی سال‌های آخر هر دوره تحصیلی (امتحان نهایی)، در شش ماه اول هر سال وزارت فرهنگ به ۲۰ نفر از دبیران با سابقه و فاضل هر رشته مراجعه و از آن‌ها درخواست می‌کند که هر یک ۱۵ سؤال جامع و صحیح با تعیین جواب و حل و یارفع آن سؤال‌ها در مواردی که لازم است برای امتحانات آخر سال با رعایت برنامه کلاس مربوطه به اداره امتحانات وزارت فرهنگ بفرستند.

این سؤال‌ها پس از بررسی کامل توسط کمیسیونی مرکب از دبیران طرح‌کننده و اطمینان از صحت طرح و مناسب بودن سؤال‌ها با برنامه درسی در مجموعه‌ای ضبط خواهد شد و یک ماه قبل از امتحان توسط دبیرانی که وزیر فرهنگ تعیین می‌کند، یکی از آنها به قید قرعه انتخاب و با مسئولیت مشخص او به تعداد لازم تکثیر و در پاکت‌گذارده شده و لاک و مهر می‌شود و به تمام حوزه‌های امتحانی اعم از مرکز و شهرستانها در موقع معین ارسال می‌گردد» (همان).

محتوای این ماده نشان می‌دهد نظر معلمان متخصص و با تجربه ملاک روابی امتحان بوده است. از سال ۱۳۳۱ به بعد، دوباره نوعی نداشتن تمرکزگرایی در آئین‌نامه‌ها ملاحظه می‌شود؛ این نداشتن تمرکزگرایی، دست کم در آئین‌نامه دوره ابتدایی قابل مشاهده است. در سه آئین‌نامه مصوب مورخ ۲۲ بهمن ماه ۱۳۳۴ و ۱ آبان ماه ۱۳۳۹ و ۱۴ تیر ماه ۱۳۴۳، روند مشابهی ملاحظه می‌شود که امتحانات پایان دوره ابتدایی یعنی ششم دبستان به صورت هماهنگ در شهرستان‌ها برگزار می‌شود؛ این کار با مسئولیت رئیس فرهنگ هر شهرستان صورت می‌گیرد.

همین روند در آئین‌نامه مورخ ۳ آبان ماه ۱۳۴۹ دیده می‌شود. این آئین‌نامه برای دوره ۵ ساله ابتدایی نوشته شد؛ اما در آئین‌نامه مصوب مورخ ۷ اردیبهشت ماه ۱۳۵۹ که اولین آئین‌نامه

۱. این‌نامه مصوب چهارصد و هفتمین جلسه شورای عالی فرهنگ مورخ ۲ آذر ماه ۱۳۱۱.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی است، علیرغم اشاره به امتحان نهایی، مشخص نیست که سؤال های این امتحان چگونه طراحی می شود.

آئین نامه ۹ مرداد ماه ۱۳۶۸ بر این نکته که سؤال ها استان طراحی می کند اشاره می کند. بنابراین به نظر می رسد پس از پیروزی انقلاب اسلامی تمرکزگرایی در طراحی سؤال ها سرعت گرفته است.

آئین نامه پیشنهادی جدید دوره راهنمایی، به چگونگی طرح سؤال های امتحان نهایی هیچ اشاره ای نمی کند. با ملاحظه روند جاری نمی توان با اطمینان گفت امتحان نهایی با سؤال های استاندارد و دقیق انجام می شود و حداکثر این است که سؤال ها را معلمان خبره و آموزش دیده طرح می کنند. این معلمان بر اساس دستورالعمل ها ویژه ای که توسط واحدها و دفاتر سنجش و ارزشیابی تهیه کرده اند، سؤال طرح می کنند. این نبود اطمینان در زمینه طراحی سؤال های امتحانات داخلی شدیدتر است.

طراحی و نظارت بر اجرای امتحانات نهایی

علیرغم اینکه در آئین نامه های امتحانات، دغدغه های صحت اجرا بر صحت نتایج و محتوای آزمون ها غلبه دارد، تشکیلات مربوط تلاش های زیادی کرد تا میزان دقت در طراحی سؤال ها افزایش یابد. دستورالعمل ها طراحی سؤال امتحان، افزایش دوره های آموزشی در حوزه سنجش و ارزشیابی، استفاده از معلمان آموزش دیده در طراحی سؤال های امتحان، از جمله این فعالیت ها به شمار می آیند. تشکیل بانک سؤال نیز در راستای این امر صورت گرفته است.

به هر حال شواهد نشان می دهد دفاتر مربوط در راستای بهبود کیفیت آزمون ها تلاش کرده، و از اجرازدگی در ارزشیابی فاصله گرفته اند^۱.

طراحی سؤال ها در نوبت دوم و تجدیدی پایه سوم راهنمایی در حال حاضر به صورت نهایی استانی انجام می گیرد؛ سازمان با استفاده از دبیران خبره، سؤال ها هماهنگ و نهایی طراحی می کنند و سؤال ها در وقت مناسب به مناطق و از مناطق به مدارس ارسال می شود. امتحان نهایی در پایان دوره راهنمایی و متوسطه فرآیند خاصی دارد که بسیار طولانی و وقت گیر است (حسین زاده، ۱۳۸۰).

این فرآیند، تمامی بخش های آموزش پرورش از وزارتخانه تا منطقه و مدارس را درگیر

۱. کاهش نوبت امتحانات از سه نوبت در سال به دو نوبت را می توان در راستای دور شدن از اجرازدگی تفسیر کرد.

می‌کند. روشن است که همه این تشکیلات عریض و طویل که سراسر کشور را در بر می‌گیرد، برای بالا بردن ضریب صحت اجرای امتحان است با صحت نتایج آزمون و طراحی سؤال کاملاً تفاوت دارد.

در مجموع می‌توان گفت سازوکار امتحانات نهایی، علیرغم تشکیلات گسترده و پرهزینه آن برای ارزشیابی آموزشی، داده‌های مناسبی فراهم نمی‌کند. این ادعا به دو دلیل مطرح می‌شود؛ نخست اینکه در خصوص اعتبار و روایی سؤال‌ها جای تردید وجود دارد و دوم اینکه امتحان نهایی به پایه سوم دبیرستان و پایه سوم راهنمایی مربوط است و تمام ابعاد یک برنامه درسی را در بر نمی‌گیرد.

علاوه بر دو نکته فوق، مطلب دیگری نیز اهمیت دارد؛ تحلیل آئین‌نامه نشان می‌دهد در طول هشتاد و اندی سال که از تدوین اولین آئین‌نامه‌های امتحانات در شورای عالی معارف می‌گذرد، تدوین کنندگان آئین‌نامه‌ها کمتر به صحت و دقت سؤال‌ها و نتایج ارزشیابی‌ها توجه داشته‌اند و بیشترین دغدغه آن‌ها صحت اجرا و ثبت نمره بوده است.

برخی آئین‌نامه‌ها^۱ در آغاز به معلمان تذکر می‌دهند سؤال‌ها در محدوده کتاب و مطالب درسی باشد. این هم چندان به صحت ارزشیابی کمک نمی‌کند. شاید بتوان گفت این نکته بیشتر بر محتوا تأکید می‌کند تا بر صحت امتحان.

یکی از منتقدین می‌گوید آئین‌نامه امتحانات از دیرباز فقط به «برگزاری امتحان» و طرز «جمع‌بندی از نتایج نمره‌های امتحانی» پرداخته است. گویی معیار طراحی «محتوای امتحان» نزد همه گردانندگان نظام آموزشی امری بدیهی و غیر قابل تغییر به شمار می‌رود (ابوترابیان، ۱۳۸۲).

امتحانات هماهنگ کشوری

شورای عالی آموزش و پرورش، طرح امتحانات هماهنگ در تمامی دوره‌های آموزش ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در سه ماهه دوم و سوم را در جلسات ۲۷۸، ۲۳۰ و ۳۳۹ سال ۱۳۶۵ تصویب کرد؛ سیاست‌گذاران دلایل زیر را برای به کارگیری این شیوه در ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌کنند:

۱. توصیه درباره طرح سؤال، برای اولین بار در آئین‌نامه دبستان‌ها مصوب جلسه ۶۷۰۱ شورای عالی فرهنگ مورخ ۴۱ تیر ماه ۳۴۳۱ دیده می‌شود (شهبازی ۱۸۳۱).

- سنجش معلومات دانش آموزان با روش مناسب و استانداردهای مشخص؛
- جدی تر تلقی شدن کار آموزش از طرف معلمان؛
- اتمام محتوای کتاب‌های درسی در طول سال تحصیلی؛
- به کارگیری ملاک‌های مشخص و یکسان در ارزشیابی دانش آموزان؛
- تساوی شرایط امتحان برای همه؛
- تصحیح دقیق اوراق امتحانی؛
- تقویت و افزایش احساس مسئولیت در معلمان؛
- افزایش در صد قبولی (جانفشانی، ۱۳۶۶).

آئین نامه مصوب ۹ مرداد ماه ۱۳۶۸ تبصره ۲ بند ج ماده ۱ امتحان هماهنگ، را به این صورت بیان می‌کند: «معاونت امور آموزشی می‌تواند در هریک از پایه‌های تحصیلی سؤال‌های امتحانی یک یا دو درس را طرح کرده و با اطلاع قبلی به استان‌ها ارسال دارد» (شهبازی، ۱۳۸۱). همین مضمون در آئین نامه امتحانات دوره عمومی مصوب سال ۱۳۷۷ نیز به چشم می‌خورد. بنابراین می‌توان گفت امتحانات هماهنگ به طور رسمی در آئین نامه امتحانات نیز مطرح شده است.

هدف‌ها و فوایدی که به آن‌ها اشاره کردیم، نشان می‌دهد بهبود کیفیت آموزش از دغدغه‌های عمده مسئولان به شمار می‌آید. مواردی چون تساوی شرایط امتحان، تصحیح دقیق اوراق امتحانی، به کارگیری ملاک‌های مشخص و یکسان در ارزشیابی، از مواردی هستند که می‌توان آن‌ها را به دغدغه ارزشیابی آموزشی نسبت داد.

موضوع امتحانات هماهنگ از دو جنبه قابل بررسی است. نخست این که آیا امتحان هماهنگ می‌تواند دغدغه‌های مسئولان را برای ارتقای کیفیت آموزشی پاسخگو باشد؟^۱ جنبه دوم اینکه آیا امتحان هماهنگ می‌تواند اطلاعات مناسب را برای ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی فراهم کند؟ پاسخ به این سؤال با توجه به برخی نتایج منطقی پژوهش‌ها کم و بیش ممکن به نظر می‌رسد؛ در این باره نکات زیر مطرح می‌شود:

معلمان کلاس سؤال‌های امتحان هماهنگ را تصحیح می‌کنند. علی‌رغم اینکه برای هر سؤال کلید و نمره مشخصی در اختیار معلمان قرار می‌گیرد، اما همچنان امکان سوگیری وجود دارد؛ زیرا عملکرد معلم و حتی مدرسه و منطقه بر اساس نتایج این امتحان، مورد ارزیابی قرار

۱. این جنبه به جریان بحث‌ها ارتباطی ندارد و پاسخ دادن آن مجال دیگری را می‌طلبد.

می‌گیرد؛ بنابراین اعتبار داده‌های این امتحان، کاهش می‌یابد.

در اجرای امتحانات هیچ کنترل دقیقی انجام نمی‌گیرد و از آن جا که نتایج آن برای ارزیابی عملکرد مدرسه و کلاس به کار می‌رود، امکان خطا و اشتباه در آن وجود دارد و به دلیل تساوی نداشتن در شرایط اجرا، کمتر می‌توان به اعتبار نتایج اعتماد کرد.

در پژوهشی که براساس مقایسه و تحلیل محتوای سؤال‌های امتحان هماهنگ نهایی و داخلی انجام شد، این نتیجه به دست آمد که امتحان نهایی و هماهنگ از نظر اصول آزمون سازی نسبت به امتحان داخلی برتر است؛ البته میان عملکرد دانش‌آموزان در امتحان داخلی و هماهنگ همبستگی وجود دارد؛ یعنی می‌توان نمره‌های امتحانات هماهنگ را با نمره‌های امتحانات داخلی پیش‌بینی کرد (شریفی، ۱۳۷۴).

تحلیل سؤال‌های امتحان داخلی، هماهنگ و نهایی، از نظر سطوح گوناگون حیطه شناختی نشان می‌دهد در تمام این امتحانات به سطح دانش، بسیار توجه شده است و سطوح بالاتر یادگیری مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند. با این حال سؤال‌های امتحانات هماهنگ نهایی از این نظر نسبت به امتحان داخلی وضع بهتری دارند. در تحقیق سبحانی‌نژاد (۱۳۷۳) مشخص شد کیفیت سؤال‌های امتحان هماهنگ استان اصفهان در سال ۱۳۷۳ تا حدودی با اصول سنجش تناسب داشت. عابدی (۱۳۷۵) در تحقیق مشابهی، سؤال‌های هماهنگ امتحان را در خصوص سطوح شناختی نامناسب ارزیابی کرده است.

جانفشانی (۱۳۶۶) از معلمان، مدیران و مسئولان گران در خصوص امتحانات هماهنگ نظرخواهی کرد و نشان داد اجرای این آزمون‌ها می‌تواند آثار نامناسبی به همراه داشته باشد؛ از جمله:

هماهنگ کردن سؤال‌ها در یک قالب، موجب فراموش شدن برخی هدف‌های تربیتی مهم خواهد شد و در این صورت مراحل بالاتر یادگیری مورد توجه قرار نمی‌گیرد؛

معلمان نارسایی‌های موجود در یادگیری کلاسی خود را به حساب ارزشیابی می‌گذارند.

به دلیل ملاحظه نکردن تفاوت‌های فرهنگی - اقتصادی و اجتماعی در مناطق، نتایج این

آزمون‌ها برای مقایسه مناسب نیست.

برخی پژوهش‌ها از جمله عابدی (۱۳۷۴ و ۱۳۷۵) و سبحانی‌نژاد (۱۳۷۳) نشان می‌دهند

سؤال‌های این آزمون‌ها بر اساس ملاک‌های روانسنجی در سطح به نسبت قابل قبولی قرار دارند.

با این حال، از نظر صحت اجرا و شیوه تصحیح سؤال‌ها، مشکلاتی جدی و غیر قابل اغماض

وجود دارد که کاربرد نتایج را مورد تردید قرار می دهند.

امتحانات داخلی

امتحان داخلی امتحانی است که زیر نظر مدرسه و برای ارتقاء تحصیلی از پایه‌ای به پایه بالاتر انجام می‌گیرد. این نوع امتحان در تمامی آئین‌نامه‌ها موضوع مهم و قابل توجهی به شمار می‌آید و بندهای زیادی به آن اختصاص دارد. این موضوع از زمانی که بحث ارزشیابی مستمر مطرح شد، بسیار جدی و با اهمیت تلقی گردید.

معلم هر درس، پرسش‌های امتحانات داخلی را طراحی و تصحیح می‌کند و نتایج آن اعلام می‌شود. این امتحانات گسترده‌ترین نوع ارزشیابی در نظام آموزشی کشور است، اما به دلیل کنترل نداشتن بر طراحی آزمون‌ها، نمی‌توان اجرا و تصحیح داده‌های آن را برای ارزشیابی از نظام آموزشی به طور کامل معتبر دانست. در واقع کیفیت سؤال‌ها یکی از مهمترین موانع کاربرد نتایج این امتحانات به شمار می‌آید.

بانک سؤال

بانک سؤال یکی از فعالیت‌های جالب توجه در اداره کل امتحانات است که در سال‌های پیش از پیروزی انقلاب اسلامی شکل گرفت. اندیشه ایجاد بانک سؤال تحت تأثیر نظریه سؤال پاسخ^۱ در دانش روان‌سنجی و سنجش متغیرهای روانی پدید آمد.

البته حضور گسترده رایانه در زندگی بشر نیز عامل دیگر گسترش این ایده بود. بانک سؤال مجموعه‌ای به نسبت وسیع از پرسش‌های آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است که بر اساس محتوای سؤال و ویژگی‌های روانسنجی سؤال، مانند سطح دشواری و روایی ملاکی هر سؤال طبقه‌بندی و سازمان‌دهی می‌شوند (چارپین، ۱۹۸۱ به نقل از حسین زاده، ۱۳۸۰).

کشورهای زیادی تحت تأثیر این ایده، بانک سؤال تشکیل داده‌اند. اداره کل امتحانات وزارت آموزش و پرورش ایران نیز در سال ۱۳۵۱ خزانة سؤال تدوین کرد.^۲ مجموعه‌هایی با

۱. Item Response theory (IRT)

۲. در این سال‌ها اداره کل امتحانات برای برطرف کردن نیاز مشاوران تحصیلی دوره راهنمایی تحصیلی به تشکیل مرکزی برای تولید آزمون‌هایی برای سنجش هوش و استعداد اقدام نمود. این اداره کل در دوره‌های شش الی هفت ساله توانست چند ابزار سنجش تهیه کند که عبارتند از:

آزمون هوش دوره راهنمایی، آزمون استعداد دفتری و منشی‌گری، آزمون استعداد فنی، مکانیکی، هنری و ریاضی.

عنوان خزانه سؤال برای درس‌های گوناگون دوره‌ی ابتدایی، راهنمایی و رشته‌های نظری چاپ و منتشر شده است. این کار تا پیش از پیروزی انقلاب اسلامی ادامه یافت.

خزانه سؤال در مورد هر درس بر اساس اهداف و محتوای کامل کتاب‌های درسی تدوین می‌شد. این سؤال‌ها به صورت انواع عینی، کوتاه پاسخ و تشریحی تهیه می‌شدند. هیچ یک از سؤال‌های این خزانه‌ها استاندارد نبود و کارشناسان مواد گوناگون درسی را به صورت سؤالات معلم ساخته تهیه می‌کردند. کتاب‌های خزانه سؤال در اختیار مدارس قرار می‌گرفت تا معلمان هنگام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از آن استفاده کنند (حسن پاشا شریفی، ۱۳۷۶).

اداره کل امتحانات وزارت آموزش و پرورش در همین دوره (۵۷-۵۱) به تهیه آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی ریاضی، فارسی، علوم تجربی و علوم اجتماعی برای سه پایه دوره راهنمایی تحصیلی اقدام کرد. مشاوران تحصیلی به صورت عمده‌ای از این ابزارها استفاده می‌کردند و نتایج آن در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان ثبت می‌شد (همان منبع).

شاید جریان کوتاه مدت در تولید آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی می‌توانست زمینه توجه عمیق‌تر و واقعی‌تر را به جمع‌آوری اطلاعات مناسب در خصوص ارزشیابی نظام آموزشی فراهم کند، اما توقف این روند مانع از آن توجه شد.

البته این ابزارها بیشتر برای هدایت تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شده بود و تنها مورد استفاده مشاوران قرار می‌گرفت. بنابراین طراحی ابزارهایی برای جمع‌آوری اطلاعات مناسب در ارزشیابی نظام آموزشی مورد توجه نبوده است؛ یعنی ارزشیابی از نظام آموزشی با این ابزارها در افق دید تصمیم‌گیرندگان قرار نداشت.

اداره‌ی کل امتحانات پس از پیروزی انقلاب اسلامی به باز تعریف و باز تولید بانک سؤال اقدام کرد. روش کار اینگونه بود که ابتدا از دبیران سراسر کشور خواسته شد سؤال‌های را طرح کنند. سؤال‌ها جمع‌آوری شد و دبیران آموزش دیده آن‌ها را مورد بررسی و اصلاح قرار دادند. به این ترتیب خزانه‌ای از سؤال‌های معتبر در درس‌ها گوناگون به وجود آمد.

پس از آمادگی بانک سؤال بر اساس رأی صادره ۶۰۸ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۲۵ شهریور ماه ۱۳۷۸ مجوزی برای استفاده آزمایشی به مدت دو سال داده شد (حسینی و دیگران، ۱۳۸۳).

سؤال‌های امتحان ۵۲ درس نظری و فنی و حرفه‌ای در سال تحصیلی ۷۹-۷۸، و سؤال‌های امتحان ۶۳ درس در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ از بانک سؤال استخراج شد. پرسش‌های بانک

سؤال در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ با استفاده از جدول مشخصات امتحانی مورد اصلاح و بازبینی قرار گرفت (همان).

هدف‌های تشکیل بانک سؤال این چنین اعلام شده است:

هماهنگی ابزار ارزشیابی با هدف‌های مهم و محتوای برنامه آموزش؛

افزایش روایی و پایایی اندازه‌گیری و سنجش در فرآیند امتحانات؛

توانایی مقایسه پیشرفت تحصیلی در مناطق، استان‌ها و در سطح ملی؛

دستیابی به سؤال‌های روا و پایا؛

همگامی با روش‌های طراحی سؤال‌ها در سطح بین‌المللی؛

صرفه‌جویی در منابع انسانی در طراحی سؤال (همان).

حشتمی و دیگران (۱۳۸۳) در جمع‌بندی نتایج بررسی‌ها درباره‌ی بانک سؤال به این نتیجه رسیدند که آزمون‌های اجرا شده با بانک سؤال اعتبار مناسبی دارند و کارشناسان و مسئولان سنجش متوسطه در استان‌ها وجود آن را ضروری اعلام کرده‌اند.

چنانکه هدف‌های مصوب بانک سؤال نشان می‌دهند، به سنجش آموزشی کشور کمتر توجه شده است و تنها در هدف سوم به مقایسه پیشرفت تحصیلی استان‌ها با همدیگر اشاره می‌شود که البته این امر نشان نمی‌دهد منظور از سطح ملی چیست. به هر حال اگر این هدف هم به تهیه‌ی جداولی برای مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استان‌ها در درس‌های گوناگون محدود باشد، نمی‌تواند مرجع و منبع مناسبی برای ارزشیابی از آموزش کشور به شمار آید.

بنابراین می‌توان گفت بانک سؤال اگرچه ابزار مناسبی است و باید در بهبود و ارتقای کیفیت آن کوشید، اما با توجه به هدف‌های پیش‌بینی شده، نمی‌تواند تمام هدف‌های نظام را برای ارزشیابی آموزشی برآورده کند.

بررسی ویژگی‌های روانسنجی سؤال‌های امتحان

تأکید بر امتحانات نهایی، هماهنگی و بانک سؤال، در سیر تحولات تاریخی آئین‌نامه‌های امتحانات، نشان می‌دهد نسبت به کیفیت سؤال‌هایی را که معلمان طرح کرده‌اند (امتحانات داخلی) تردید وجود دارد. تحقیقات متفاوت این موضوع را مورد بررسی می‌دهد.

دانش پژوه (۱۳۷۶) نتیجه گرفت که دبیران دوره متوسطه در طراحی سؤال‌های امتحان، مهارت و آموزش کافی نداشته‌اند. همین پژوهشگر بیان می‌کند سؤال‌های آزمون‌های دوره

متوسطه از نظر اصول آزمون‌سازی در حد مناسب ارزیابی شده است. نتیجه پژوهش او با نتایج تحقیقات دیگری مانند شریفی (۱۳۷۴) اکبری (۱۳۷۵)، زنجانی (۱۳۷۶) و نیک طلب (۱۳۷۵) کم و بیش مشابهت دارد.

نیک‌طلب (۱۳۷۵) در ارزشیابی تحلیل محتوای سؤال‌های امتحانات پایه اول راهنمایی شهرستان‌های استان تهران به این نتیجه رسیده است که سؤال‌های امتحان پایه اول خرداد ماه ۱۳۷۵ از نظر ملاک‌های فنی، ملاک‌های ظاهری و ملاک‌های ادبی طرح سؤال، در حد به نسبت مناسبی بوده‌اند.

عابدی (۱۳۷۳) در «ارزشیابی سؤال‌های هماهنگ درس‌های متوسطه استان اصفهان» به این نتیجه رسید که ملاک‌های فنی سنجش در سؤال‌های امتحانات هماهنگ به نسبت رعایت شده است. سبحانی‌نژاد (۱۳۷۳) در ارزشیابی از سؤال‌های هماهنگ دوره‌ی راهنمایی استان اصفهان دریافت این سؤال‌ها از نظر ملاک‌های روانسنجی در حد به نسبت مناسبی قرار دارند.

عابدی (۱۳۷۵) سؤال‌های هماهنگ پایه پنجم اصفهان را نیز ارزشیابی کرد و دریافت علی‌رغم این که در برخی موارد ضعف وجود دارد، سؤال‌ها به نسبت مناسب هستند. صفیای (۱۳۷۵) در ارزشیابی از سؤال‌های امتحان نهایی پایه پنجم ابتدایی در تهران نتیجه گرفت این امتحانات از نظر ملاک‌های فنی طراحی سؤال، به نسبت خوب بوده است. واحد تحقیقات و ارزشیابی اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی (۱۳۸۵) در بررسی خود از سؤال‌های امتحانات داخلی استان‌ها به این نتیجه که اصول و فنون طراحی سؤال‌های امتحان، در طراحی سؤال‌های امتحانات داخلی استان‌ها به نسبت خوب رعایت شده است.

همچنین اگرچه بیشتر تحقیقات بر امتحانات هماهنگ و نهایی متمرکز بوده است، اما مجموع این گزارش‌ها نشان می‌دهد روند مطلوبی در کیفیت طراحی سؤال‌ها وجود دارد. در واقع سؤال‌های این امتحانات بر اساس ملاک‌های روانسنجی، به سوی افزایش کیفیت حرکت کرده است. به هر حال از آن‌جا که همه مراحل امتحانات داخلی به طور کامل در اختیار معلم قرار دارد و سطوح آمادگی و مهارت معلمان در طراحی سؤال بسیار متنوع است، نتایج این امتحانات برای ارزشیابی از کل نظام آموزش کاربرد ندارد و فقط برای تصمیم‌گیری در ارتقاء دانش‌آموز اطلاعاتی را فراهم می‌کند.

کیفیت امتحان داخلی و حتی هماهنگ و نهایی نیز می‌تواند از منظر انطباق با هدف‌های نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. بیشتر تحقیقاتی که درباره محتوای سؤال‌های امتحانات از منظر توجه به هدفها در حیطه‌های گوناگون به ویژه سطوح مختلف حیطه شناختی انجام شده

است، نشان می‌دهد امتحانات بیشتر به سطوح پایین حیطه‌شناختی توجه داشته‌اند و به سطوح بالای آن کمتر توجه شده است.

قایلی (۱۳۵۳) در بررسی شیوه ارزشیابی دانش‌آموزان سال اول دوره متوسطه کشور در درس جبر و حساب به این نتیجه رسید که ۴/ درصد از سؤال‌ها به سطح کاربرد اختصاصی داشت و حدود ۶/۹۹ درصد به سؤال‌های سطح اول و دوم حیطه‌شناختی مربوط بود.

ملکی (۱۳۷۱) در «ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با توجه به سطوح یادگیری حیطه‌شناختی» به این نتیجه رسید که از منظر هدف‌ها، سؤال‌های بیشتر به سطوح پایین حیطه‌شناختی توجه دارند. حسین زاده (۱۳۸۰) نیز در تحقیق خود به نتیجه‌های مشابه دست یافت.

تحقیقات دیگر نیز از جمله عابدی (۱۳۷۳ و ۱۳۷۵)، شریفی (۱۳۷۴)، سبحانی‌نژاد (۱۳۷۴)، اکبری (۱۳۷۵)، زنجانی (۱۳۷۵) گشتاسبی (۱۳۷۷) و صادق موسوی (۱۳۷۵) این یافته را تأیید کرده‌اند.

توجه نکردن به هدف‌های سطوح بالای حیطه‌شناختی، جنبه‌ای از مشکل بی‌توجهی یا کم‌توجهی به هدف‌های دوره‌های آموزشی به شمار می‌آید. مشکلات زیادی در نظام سنجش و ارزشیابی تحصیلی در خصوص توجه به مهارت‌ها وجود دارد. حسین زاده (۱۳۸۰) در نتیجه‌گیری پژوهش خود به این موضوع اشاره می‌کند. این مشکلات به دلیل نداشتن سازوکار و مناسب برای ارزشیابی و یا اندازه‌گیری در این ابزار حیطه‌هاست. مشکل فوق در آزمون‌های تیمز به خوبی آشکار است.

عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های عملکردی تیمز نشان می‌دهد آنان برای پاسخگویی به اینگونه آزمون‌ها آمادگی لازم را ندارند^۱ (کیامنش، نوری، ۱۳۷۶) (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، ۱۳۸۴). این واقعیت نشان می‌دهد نظام ارزشیابی تحصیلی، نمی‌تواند در حوزه تحقق تمامی هدف‌های نظام آموزشی اطلاعات کافی در اختیار قرار دهد.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف اساسی خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (امتحانات) از آغاز تا کنون بر اساس ساختار تشکیلات، آئین‌نامه‌ها، شرح وظایف و عملکرد واقعی، جمع‌آوری اطلاعات از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری درباره ارتقاء آنها به پایه بالاتر یا دوره دیگر بوده است.

۱. آزمون‌های عملکردی در ارزشیابی از حیطه‌شناختی و عاطفی و روان‌حرکتی و سنجش صلاحیت‌ها (seicnetepmoC) کاربرد گسترده‌ای دارد.

بر این اساس امتحان به ویژه از نوع کتبی آن در سراسر عمر این خرده نظام (به طور رسمی از سال ۱۳۰۲) ابزاری برای تصمیم‌گیری در مورد عملکرد تحصیلی دانش آموز به شمار می‌رفت. شواهد نشان می‌دهد نتایج امتحانات ابزاری منحصر به فرد در این حوزه به شمار می‌رود. به همین سبب رویکرد غالب در امتحانات، ارزشیابی پایانی یا تراکمی است. بررسی محتوای آئیننامه این موضوع را به طور کامل آشکار میکند (حسنی، ۱۳۸۳). حتی هنگامی که ارزشیابی مستمر به طور رسمی وارد دستور کار امتحانات داخلی مدارس شد (آئین نامه امتحانات دو نوبته‌ی دوره‌ی عمومی و دوره متوسطه)، باز هم ارزشیابی پایانی و امتحان کتبی پایان سال یا ترم، ارزش و اعتبار خود را از دست نداد.

اطلاعات حاصل از این نوع اندازه‌گیری‌ها در واقع برای تعیین ارتقاء دانش آموز یا تکرار پایه او استفاده می‌شود. اگر هم کاربردهای دیگری مانند بررسی عملکرد نظام آموزشی نیز داشته باشد، تاکنون در این زمینه گزارش رسمی منتشر نشده است. گرچه در به کارگیری نتایج این امتحانات برای ارزشیابی نظام آموزشی تردیدهای جدی وجود دارد، اما وزارت آموزش و پرورش بر اساس این داده‌ها آمار قبولی‌ها و مردودی‌ها را به تفکیک پایه، استان و جنس هر سال منتشر می‌کند.

اطلاعات آماری ارائه شده در زمینه درصد قبولی و مردودی دانش‌آموزان در پایه‌های گوناگون تحصیلی، اگرچه در نبود اطلاعات معتبر و دقیق، لازم است و تا حدی عملکرد نظام آموزشی را آشکار میکند، اما برای پی بردن به کارایی نظام آموزشی کافی نیست.

به عبارت دیگر پاسخگویی به سؤال‌هایی مانند این که: مدرسه چه می‌کند و محصول آن چیست؟ تنها از طریق سنجش جامع، معتبر و دقیق «دانش‌آموزان چه می‌دانند و چه می‌توانند انجام دهند»، تحقق می‌یابد. عملی که در شرایط فعلی انجام نمی‌شود و شاید بتوان گفت با این شرایط انجام شدنی هم نیست. برای ارزشیابی از نظام آموزشی باید تمامی عوامل مؤثر در رسیدن یا نرسیدن نظام به هدف‌های آموزشی (مانند: معلم، برنامه درسی و یا به طور کلی فرصت‌های آموزشی) بررسی شوند.

بررسی تاریخی هدف‌ها و تشکیلات نشان می‌دهد علی‌رغم تعریف وظایف و مسئولیت‌های گسترده در آغاز شکل‌گیری این خرده نظام و دادن مسئولیت بخشی از ارزشیابی نظام آموزشی به آن، اندک اندک این وظایف به سوی واقع‌بینی پیش رفت و خرده نظام ارزشیابی خود را در ارزشیابی تحصیلی به نحو تخصصی محدود کرد. به بیان دیگر سیر تحولات در آئین نامه‌ها نشان می‌دهد در آغاز، تفکیک مفهومی میان ارزشیابی آموزشی و ارزشیابی تحصیلی وجود نداشت و

کم کم به سوی این تمایز پیش رفت.

با این حال هنوز هم فراهم کردن اطلاعات برای ارزشیابی از برنامه‌ها در این ساختار دغدغه است. در واقع بخش مهمی از اطلاعات مورد نیاز برای ارزشیابی عملکرد نظام آموزشی از طریق ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به دست می‌آید؛ اما روشن است که این امر، سازوکار خاص خود را دارد و سازوکارهای رایج در نظام ارزشیابی تحصیلی کافی و وافی به مقصود نیست. به دیگر سخن، اگرچه در بخش هدف‌های آئین‌نامه امتحانات و شرح وظایف تشکیلات سازمانی به ارزشیابی آموزشی اشاره شده است، اما هنوز در عمل، هدف و وظیفه یاد شده، محقق نشده است. شاید بتوان علت را در ایجاد نشدن تشکیلات مناسب برای این منظور جستجو کرد. تشکیلات و سابقه تاریخی آن بیشتر دغدغه اجرای صحیح امتحانات را در سر داشته، حتی به صحت سؤال‌ها کمتر توجه کرده است.

به طور کلی با توجه به آنچه در آئین‌نامه‌ها، هدف‌ها، ساختار و تشکیلات ادارات و یا دفاتر خرده نظام امتحانات پیشرفت تحصیلی در طول سال‌های پیدایش این خرده نظام دیده می‌شود، امتحانات نهایی و هماهنگ را نمی‌توان دانست که بتواند از عهده مسئولیت مهم ارزشیابی از نظام آموزشی برآید.

بیان ناتوانی در انجام دادن ارزشیابی آموزشی را نباید چنین تفسیر کرد که خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (امتحانات) در انجام دادن وظایف خود ناموفق بوده، یا کم کاری کرده است. هدف‌ها و وظایفی که برای امتحانات پیشرفت تحصیلی و همچنین ساختار و تشکیلات اختصاص داده شده‌اند، با آنچه باید در ارزشیابی از نظام آموزشی لحاظ شود، بسیار فاصله دارد.

ارزشیابی نظام آموزشی فرایندی است که چند گام مهم و اساسی دارد؛ این گام‌ها عبارتند از: تعیین اهداف، جمع‌آوری اطلاعات معتبر، تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات، تصمیم‌گیری در خصوص نقاط ضعف و قوت نظام و راهکارهای اصلاح و بهبود آن و بازخورد آن به مراجع ذیصلاح.

بر این اساس آنچه ارارزشیابی آموزشی در آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و ساختار سازمانی مرتبط با این موضوع مشاهده می‌شود، تنها جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل کمی اطلاعات^۱ بوده است؛ گرچه اطلاعات جمع‌آوری شده نیز به دلیل برخی مسائل فنی سنجش و

۱. کتاب آمار آموزش و پرورش تنها سند رسمی منتشر شده است که تجزیه و تحلیل توصیفی نتایج ارزشیابی

تحصیلی را شامل می‌شود.

اندازه‌گیری اعتبار کمی دارند.

از سوی دیگر توجه و روی آوردن نظام آموزشی به رویکردهای کیفی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که در سال‌های اخیر صورت گرفته است، دلیل دیگری بر تمایز یافتن دو جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی نظام آموزشی به شمار می‌آید. در جریان تحولات در زمینه ارزشیابی تحصیلی در ایران از دهه هفتاد هجری، دو تغییر مهم رخ داد.

نخست دو نوبته شدن امتحانات به همراه طرح مفهوم ارزشیابی مستمر در آئین‌نامه امتحانات دوره‌های گوناگون تحصیلی و ارزشیابی کیفی توصیفی در دوره دبستانی؛ در تغییر اخیر، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و محوریت قرار گرفتن ارزشیابی تکوینی یا همان رویکرد ارزشیابی (سنجش) برای یادگیری^۱ مورد توجه جدی قرار گرفت.

این دو جریان اصلاحی زاویه تفاوت میان این دو گونه ارزشیابی (نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی) را بازتر کرد. از این رو می‌توان تفاوت بیشتری میان این دو جریان ارزشیابی مشاهده کرد، به گونه‌ای که به سختی می‌توان انتظار داشت اطلاعات مورد استفاده معلم در جریان ارزشیابی کلاسی (با رویکرد کیفی و توصیفی و حتی نمره مستمر) مورد استفاده ارزشیابی نظام آموزشی قرار گیرد، اگرچه هر دو بر عملکرد درسی دانش آموز تمرکز داشته باشند. بی‌تردید هدف متفاوت این دو جریان، نوع کیفیت و کمیت اطلاعات مورد نیاز را متفاوت می‌کند.

بر مبنای این پژوهش می‌توان این پیشنهاد کرد که تفکیک میان ارزشیابی تحصیلی و ارزشیابی آموزشی در آئین‌نامه و دستورالعمل‌ها ارزشیابی تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. ارزشیابی تحصیلی به اهداف اساسی خود یعنی بهبود فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس درس، پاسخگویی و تصمیم‌گیری در خصوص ارتقا تحصیلی محدود شده، و برای ارزشیابی نظام آموزشی سازوکار ویژه‌ای طراحی شود.

منابع

- ابوترابیان، محمدرضا (۱۳۸۲). پرورش نسل خلاق در ایران، جلد اول آسیب‌شناسی، تهران: انتشارات مدرسه.

- اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی (۱۳۸۵). دستور کار طراحان سوال‌ها امتحان نهایی و هماهنگ کشور (استانی) منطقه‌ای، معاونت آموزش و پرورش نظری و مهارتی.

- اکبری، ابوالقاسم (۱۳۷۵). ارزشیابی و تحلیل سؤال‌های امتحان نهایی پنجم ابتدایی اداره کل شهرستان‌های تهران در خرداد ۱۳۷۴، شورای تحقیقات اداره کل شهرستان‌های تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره سند ۶۲۳.
- جانفشانی، محمد (۱۳۶۶). نگرش دانش‌آموزان و معلمان نسبت به اجرای امتحانات هماهنگ، فصلنامه تعلیم و تربیت سال سوم، شماره ۲. صص ۱۱۸-۱۰۸.
- حسنی، محمد (۱۳۸۳). نقد و بررسی الگوهای ارتقاء تحصیلی، تهران: انتشارات تزکیه.
- حسنی، محمد (۱۳۸۳). ارزشیابی توصیفی: مبانی، اصول و روش‌ها، تهران: انتشارات آثار معاصر.
- حسنی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات مدرسه.
- حسین زاده، فتح‌الله (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جمهوری اسلامی ایران، تهران: سازمان پژوهش برنامه‌ریزی آموزش، موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- حشمتی، غزال و دیگران (۱۳۸۳). ارزشیابی از سیستم طراحی سؤال‌ها امتحان نهایی با استفاده از بانک سؤال، اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی، معاونت آموزش و پرورش نظری و مهارتی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۷). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات مدرسه.
- دانش پژوه، زهرا (۱۳۷۶). شیوه‌ای ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان سال سوم متوسطه، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رینگر، ام، مونیکا (۱۹۶۵). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه حقیقت‌خواه (۱۳۸۵). تهران: انتشارات ققنوس.
- زنجانی، ناهید (۱۳۷۶). ارزشیابی و تحلیل محتوای سوال‌ها امتحانی پایه چهارم ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران در سال ۱۳۷۵، شورای تحقیقاتی اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره سند ۱۱۸.

- سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۷۴). ارزشیابی امتحانات هماهنگ دوره‌ی راهنمایی استان اصفهان، اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۴). ارزشیابی امتحانات و مقایسه آن با امتحانات نهایی و داخلی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۶). نظریه‌ها و کاربرد آزمون‌های هوش و شخصیت، تهران: انتشارات سخن.
- شهبازی، رحمت اله (۱۳۸۱). سیر تحول آیین نامه امتحانات از ۱۳۰۲ تا ۱۳۸۱ در نظام آموزش و پرورش ایران اداره عمومی، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، معاونت آموزش عمومی.
- صادق موسوی، خسرو (۱۳۷۵). بررسی نظام موجود ارزشیابی دوره ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، کمیسیون تغییر نظام آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، انتشارات سمت، تهران.
- صفایی، سمیع اله (۱۳۷۵). ارزشیابی از سؤال‌ها نهایی پایه پنجم ابتدایی استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- عابدی، احمد (۱۳۷۵). ارزشیابی سوال‌ها امتحانات هماهنگ پایه پنجم استان اصفهان، اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عابدی، احمد (۱۳۷۴). ارزشیابی سؤال‌ها امتحان هماهنگ درس‌ها متوسطه اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان. شورای تحقیقات استان اصفهان.
- قائلی، هوشنگ (۱۳۵۳). بررسی نحوه ارزشیابی و دانش‌آموزان سال اول متوسطه، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- کیامنش، علیرضا و نوری، رحمان (۱۳۷۶). یافته‌های سومین، مطالعه بین‌المللی تمیز، پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
- گشتاسبی، محمد (۱۳۷۷). تجزیه و تحلیل سؤال‌های امتحان ریاضی در نواحی چهارگانه شیراز، شورای تحقیقات استان فارس، پژوهشکده تعلیم و تربیت شماره سند ۱۰۴.

- مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز (۱۳۸۴) نگاهی اجمالی به یافته‌های ملی مطالعات بین‌المللی تیمز ۱۹۹۵ و ۱۹۹۹ و ۲۰۰۳ و پرلز، تهران پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، قابل دسترسی در پایگاه اینترنتی: www.rie.ir
- ملکی، محمد (۱۳۷۱). ارزیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، دفتر تحقیقات وزرات آموزش و پرورش.
- نیک‌طلب، پوپک (۱۳۷۵). ارزشیابی و تحلیل محتوای سؤال‌ها امتحانی پایه اول راهنمایی، اداره‌ی کل آموزش و پرورش شهرستان تهران.
- واحد تحقیقات و ارزشیابی اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی (۱۳۸۵). بررسی میزان انطباق سؤال‌ها امتحانات داخلی استان‌های سراسر کشور در خرداد ۱۳۸۴ با اصول و فنون طراحی سؤال، نشریه روزنه، شماره ۷، دی ماه ۱۳۸۵.

