

بسمه تعالی

گزارش پژوهشی:

طراحی و اعتباربخشی چارچوب نظری ارزشیابی شایستگی محور

براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

پیشنهاددهنده:

ایرج خوش خلق

عضو هیات علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت

پژوهشگاه آموزش و پرورش

به سفارش دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

ناظر طرح: دکتر صادق زاده

فصل اول :

کلیات

پژوهش

## بیان مساله

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان نقشه‌ی راه تغییرات و تحولات در نظام آموزشی کشور جمهوری اسلامی ایران پس از ۱۵ جلسه نشست کارشناسی سرانجام در تاریخ ۱۳۹۰/۷/۵ در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب نهایی رسید. در بند بخش دوم فصل هشتم سند، مسئولیت بررسی، تصویب و ابلاغ سیاست‌های اجرایی، طراحی سازوکار تحقق اهداف، اصلاح ساختار... و نیز نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های تحول راهبردی بر عهده‌ی شورای عالی آموزش و پرورش گذاشته شده است (ص ۳۲، سند)

در حال حاضر شورای عالی آموزش و پرورش موضوع هدف عملیاتی ۱۹ یعنی "استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی عمومی و راهکار آن" را در دستور کار قرار داده است. راهکار ۲-۱۹ سند مربوط به "طراحی و اجرای نظام ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی در تمام دوره‌ها" است. در مفاد ۲-۱۹ سند سه نوع ارزشیابی برای گذر از دوره‌ها و ارتقای پایه‌های تحصیلی به شرح زیر پیشنهاد شده است:

- ۱- گذر از دوره‌های تحصیلی براساس ارزشیابی نتیجه محور (مبثنی بر استانداردهای ملی) باشد.
- ۲- ارتقای پایه‌های تحصیلی در دوره‌ی ابتدایی براساس ارزشیابی فرایند محور باشد
- ۳- ارتقا در پایه‌های دوره‌های متوسطه اول و دوم براساس رویکرد تلفیقی (فرایند محور و نتیجه محور) باشد

بدیهی است تصمیم‌گیری در مورد نحوه‌ی طراحی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طوری که انواع ارزشیابی‌های پیش بینی شده در راهکار ۲-۱۹ را به صورت جامع شامل شود، به نوع انتظارات و اهداف کلان آرمانی وابسته می‌باشد. خوشبختانه با تلاش متخصصان و صاحب‌نظران متولی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز سند برنامه درسی ملی، اهداف کلان آرمانی با دقت تبیین و تعریف شده است. برای نمونه در بند ب مربوط به راهکار ۱-۱ اولین هدف عملیاتی سند یعنی **پرورش تربیت یافتگان آمده است:** "در طراحی، تدوین محتوا و اجرای برنامه‌ی درسی باید رویکرد فرهنگی- تربیتی و

شایستگی‌های پایه‌ی دانش‌آموزان حاکمیت داشته باشد". اصطلاحات تربیت، و تعریف شایستگی‌های پایه و ابعاد آن در مبانی نظری سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی به صورت روشن و علمی تبیین و تعریف شده است که با مراجعه به آن می‌توان نتایج یادگیری (learning outcome) را که به صورت اهداف آرمانی معرفی شده است حداقل برای تبیین راهکار ۲-۱۹ سند مشخص کرد. در ادامه به ذکر تعریف این اصطلاحات اشاره می‌شود.

در مبانی نظری سند از "**تربیت**" به عنوان "عملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی یاد شده است که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه‌ی تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله‌ی یک کل، سرکار دارد (ص ۱۴۴، مبانی نظری سند). همسو با این تعریف هدف از **رویکرد فرهنگی- تربیتی** نیز (ذیل هدف کلی تربیت عمومی) "تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متربیان، همراه با توجه وجوه اختصاصی هویت فردی و غیر مشترک ایشان به صورت یکپارچه در راستای شکلگیری جامعه‌ی صالح و اعتلای مداوم آن براساس معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد، می‌باشد (ص ۱۳۸، همان منبع). در این سند شایستگی‌های پایه نیز به مجموعه‌ای از **صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عاطفی، ارادی، عملی) و معطوف به همه‌ی مولفه‌های جامعه‌ی صالح** اشاره دارد که همه‌ی آحاد اجتماع جهت درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران برای تحقق مرتبه‌ی قابل قبول حیات طیبه باید آنها را داشته باشند. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تاکید شده است در فرایند کسب شایستگی‌های فردی و جمعی در جریان تربیت لازم است ویژگی‌های زیر مورد توجه و تاکید شود:

۱- موقعیت محوری (شکل‌گیری تحت تأثیر موقعیت و در تعامل با عناصر موقعیت)

۲- جامع و ترکیبی (پرهیز از فروکاستن آن به حوزه‌ی دانش محض، گرایش، میل یا مهارت عملی صرف و اجتناب از مواجهه‌ی تجزیه‌نگر)

۳- متربی محور (یادگیرنده محور)  
۴- مداوم (توجه به روند مستمر تکوینی و تعالی هویت و شکل گیری و پیشرفت جامعه ی صالح)  
۵- آگاهانه و ارادی ( متناسب با رشد و آمادگی یادگیرندگان)

۶- تکیه بر نظام معیار اسلامی (مبانی نظری سند ، ص ۱۳۸)  
در تربیت رسمی و عمومی انتظار براین است شایستگی های پایه فردی و جمعی (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) در ساحت های ششگانه ی (۱) دینی- اخلاقی؛ (۲) علمی- فناوری؛ (۳) اقتصادی - حرفه ای؛ (۴) سیاسی- اجتماعی؛ (۵) زیستی- بدنی و (۶) زیبایی - شناختی کسب شود (ص ۲۷. همان منبع).  
در سند برنامه درسی ملی نیز انتظار می رود یادگیرنده در حوزه های ۱۱ گانه تربیت و یادگیری شامل (۱) حکمت و معارف اسلامی (۲) قرآن و عربی (۳) زبان و ادبیات فارسی (۴) فرهنگ و هنر (۵) سلامت و تربیت بدنی (۶) کار و فن آوری (۷) علوم انسانی و مطالعات اجتماعی (۸) ریاضیات (۹) علوم تجربی (۱۰) زبان های خارجی (۱۱) آداب و حمایت های زندگی و بنیان خانواده ؛ از لحاظ عناصر پنج گانه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی به حد شایستگی برسد طوری که بتواند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان ها و نظام خلقت به درستی درک اصلاح کند (ص ۱۴) سند برنامه درسی ملی).  
باتوجه به آنچه ذکر شد موارد زیر را می توان در ارتباط با تعیین اهداف آرمانی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی استنباط و مشخص کرد:

- ۱- تربیت متربیانی با هویت مشترک و یکپارچه طوری که از موقعیت خود و دیگران در جامعه درک مستمر داشته و بوسیله ی آنان حیات طیبه تحقق یابد.
- ۲- تربیت چنین متربیانی مستلزم توجه به کسب شایستگی پایه آنان در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه ذکر شده براساس معیارهای اسلامی است.
- ۳- کسب شایستگی های پایه در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه موقعیت محور

(وابسته به موقعیت های واقعی زندگی) و یادگیرنده محور بوده ، به صورت جامع یعنی در قالب یک رفتار سازمان یافته و یکپارچه باشد.

۴- برنامه‌ی درسی لازم است طوری طراحی و تدوین شود که براساس رویکرد فرهنگی و تربیتی (مبتنی بر معیارهای اسلامی) فرصت های رسیدن به شایستگی‌های پایه در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت‌های ششگانه را در متربیان فراهم آورد.

همانطور که ملاحظه می شود با توجه به اینکه در مبانی نظری اسناد تحول بنیادین و برنامه درسی ملی عنصر **شایستگی محوری** از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد لازم است در طراحی تمام ابعاد نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران بویژه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به آن تاکید جدی شود از این رو با استناد به هدف‌های آرمانی مندرج در مبانی نظری اسناد تحول بنیادین و برنامه درسی ملی حداقل چهار مفروضه بنیادین را می‌توان به عنوان پیش شرط طراحی الگوی جامع نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طوری که انواع ارزشیابی‌های پیش بینی شده در راهکار ۱-۱۹ را تحت پوشش قرار دهد، پذیرفت:

**۱- شایستگی محوری.** شاخص تحقق اهداف آرمانی نظام تربیت رسمی کسب شایستگی پایه در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه تربیت است . لذا نظام ارزشیابی در تمام دوره‌های تحصیلی خواه برای ارتقا در پایه‌ها یا در فرایند یادگیری خواه برای گذر از دوره‌ها باید بر جمع آوری شواهد معتبر و تصمیم‌گیری درباره‌ی نحوه‌ی کسب شایستگی‌های پایه استوار باشد . در ادبیات پژوهشی برای تعریف سازه‌ی شایستگی از رویکردهای متفاوتی استفاده شده است که آن‌ها را می توان به ۴ طبقه ی: الف) رویکرد مبتنی بر عملکرد دریافت یا موقعیت ها؛ ب) رویکرد مبتنی بر کسب پیامدها؛ ج) رویکرد مبتنی بر مهارت های ویژه و ه) رویکرد مبتنی بر فرآیند تقسیم بندی کرد

**الف رویکرد مبتنی بر عملکرد در موقعیت ها:**

در این رویکرد شایستگی به معنای توانایی انتقال دانش و مهارت به موقعیت های جدید است..به اعتقاد فیشر و مارتیز (۱۹۹۴) شایستگی با عملکرد موثر فرد در درون یک محیط خاص در ارتباط است. مالدر نیجهوف و بوینکرهوف (۱۹۹۵) شایستگی را توانایی شخصی برای مواجه شدن با چالش ها محیطی تعریف کردند. چیتام و وجی ورز (۱۹۹۶) شایستگی را توانایی انجام موفقیت آمیز یک فعالیت و تکلیف در موقعیت ها براساس سطوح عملکرد مورد انتظار تعریف می کنند. روبل وفاین گال (۲۰۱۱) شایستگی را " دانش، مهارت، نگرش و دیگر ویژگی های مرتبط با انجام یا تکمیل یک تکلیف در موقعیت ها و نه فقط دانش "تعریف می کنند.. در تعریفی دیگر " شایستگی شامل دانش و مهارت اساسی نگرش های مورد نیاز برای عملکرد موقعیت آمیز و کارآمد در یک تکلیف یا موقعیت واقعی زندگی است (سامر، ۲۰۱۱)

#### **ب) رویکرد مبتنی بر کسب پیامدها**

در این رویکرد شایستگی به معنای توانایی کسب اهداف کلان و خرد پیش بینی شده در نظام آموزشی است. کمب (۱۹۹۸) شایستگی را توانایی تولید محصول با توجه به اهداف کلان و خرد تعریف می کند. از نظر تریندو (۲۰۰۸) شایستگی توانایی کاربرد دانش و مهارت برای تولید پیامدهای مورد انتظار است.

#### **ج) رویکرد مبتنی بر مهارت ویژه**

بلیز (۱۹۹۷) شایستگی را مهارت یا مجموعه ای از مهارت های ویژه که در موقعیت مشخصی به کار می رود تعریف می کند. در واقع شایستگی مهارت ترکیب دانش با دیگر مهارت های مرتبط به منظور انتقال آموخته ها به دیگر موقعیت ها است.

#### **د) رویکرد مبتنی بر فرآیند**

کاکس و بیال (۱۹۹۷) شایستگی را فرایند یادگیری توانایی که باعث می شود یادگیرنده به چالش ها و مسایل موجود در یک نظام اجتماعی خاص پاسخ کارآمد نشان دهد تعریف می کنند.

با توجه به تعاریف ذکر شده می توان گفت شایستگی مهارت و توانایی یادگیرنده در انجام موفقیت آمیز عملکرد در یک حیطه ی یادگیری در درون موقعیت های زندگی است . در برنامه ی جامع

Deseco<sup>(۱)</sup> (تعریف و انتخاب شایستگی ها: بنیاد های مفهومی و نظری) از مفهوم شایستگی تعریف بسیار جامع و علمی (طوری که اکثر تعاریف را در بر گرفته و بر عنصر سازنده گرایی این مفهوم تاکید شود) ارایه شده است. در این تعریف آمده است شایستگی "نظامی از توانایی ها و ساختارهای ذهنی است که با بسیج و هماهنگ کردن دانش، مهارت ها (شناختی - کاربردی) و نیز رفتارهای اجتماعی چون نگرش ها، هیجان ها، ارزش ها و انگیزه های یادگیرنده امکان نشان دادن یک عملکرد موفقیت آمیز سازمان یافته را در موقعیت های چالش زای زندگی فراهم می کند." در این تعریف، شایستگی توانایی ذهنی محسوب می شود که یادگیرنده در پاسخ به نیازها و چالش های محیطی با به کار بستن مستمر دانش، مهارت ها و نگرش در موقعیت های واقعی آن را شخصاً می سازد.

**۲- یکپارچه نگری و کلیت محوری.** شایستگی یک توانایی است. توانایی یکپارچه سازی دانش، نگرش و مهارت های است که متربی آن را به صورت یکپارچه و کل نگر در اثر تعامل با محتوا و روش های آموزشی در قالب برنامه های درسی یاد می گیرد. در طراحی الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای تمام دوره ها خواه در حوزه جمع آوری اطلاعات خواه در حوزه قضاوت و بازخورد لازم است دانش، مهارت و نگرش یکپارچه که به صورت یک کلیت سازمان یافته در رفتار متربی ظاهر می شود مورد اندازه گیری و توجه قرار گیرد. بدیهی است در این الگو هرگونه جز نگری در اندازه گیری دانش (در قالب طراحی و آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی) و مهارت (در قالب فرم های مشاهده ای رفتاری بدون تلفیق آن با موقعیت های چالش زا) و نیز تفکیک یادگیری و بازخورد تحت عناوین جداگانه ای دانش (یا دانستنی ها) و مهارت در کارنامه های تحصیلی مغایر و ناهمسو با مفاد سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی است که بر شایستگی محوری و کلیت نگری نسبت به یادگیری تاکید دارند



۳- **یادگیرنده محوری.** کسب شایستگی مستلزم مشارکت فعال و جدی یادگیرنده در فرایند یادگیری است. حصول شایستگی به خود سازمان دهی اطلاعات در فرایند یادگیری و بازخوردهای حاصل از خود سنجی وابسته است. درنظام ارزشیابی تمام دوره های تحصیلی لازم است یادگیرنده در تعامل با معلم شخصا<sup>۱</sup> در جمع آوری شواهد یادگیری، تعیین معیارهای قضاوت و فراهم آوردن بازخورد های کیفی -توصیفی نقش فعال و مستقیم داشته باشد.

۴- **تقدم کیفیت بر کمیت.** در هر نظام آموزشی دو وجه ۱- پاسخگویی و ۲- گذر از دوره های تحصیلی ایجاب می کند تا کمیت نگری در بخشی از نظام ارزشیابی سایه افکند، از این رو لازم الاجراست. اما می توان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درپایه ها و دوره ها را با هدف تحقق پاسخگویی و گذر از دوره ها به صورت کیفی طراحی و اجرا کرد ولی با اتخاذ سازوکارهای معین و عملیاتی (که قابل حصول است) آن را به صورت تلفیقی از نتایج کیفی و کمی گزارش داد.

درارتباط با سنجش شایستگی های عمومی و تخصصی یادگیرندگان الگوی متنوعی در اکثر کشوری جهان طراحی و اجرا می شود. در فرانسه از الگوی سنجش شایستگی توازنی<sup>۱</sup> درآموزش و ارزشیابی استفاده می شود. هدف از اجرای این الگو ۱- پرورش خود نظم دهی شغلی ۲- درون سازی سازمانی اهداف یادگیری مادام العمر و ۳- ارتقای دانش تجربی، انتقال دانش و عملکرد به موفقیت های شغلی است. دانش آموختگان در سه مرحله مورد آموزش و سنجش شایستگی قرار می گیرند. در مرحله اول که مدت زمان آن ۴ ساعت به طول می کشد، کارآموز از اهداف؛ حوزه ی کاری و تکالیف خود آگاه شده و با او یک پیش قرار داد منعقد می شود در مرحله ی ۲ (۱۲ تا ۱۶ ساعت) با استفاده از ابزار مصاحبه تاریخیچه ی زندگی بررسی می شود. در ادامه از پرسشنامه های بسته پاسخ برای بررسی ویژگی های شخصیتی و از آزمون ها برای اندازه گیری هوش، علایق، توانایی یادگیری، انگیزش، تمرکز کار آموزان

<sup>۱</sup> -The bilan de compctences

استفاده می‌شود. در مرحله سوم که ۴ ساعت به طول می‌انجامد شایستگی فرد در انجام تکالیف ارزشیابی می‌گردد. با استفاده از نتایج حاصل این مرحله برای هر کارآموز نیم رخ روانی رسم می‌شود که بیانگر نقاط قوت و ضعف او است. در ارتباط با آرایه‌ی بازخورد به کارآموز جهت اصلاح نواقص جلسات مشاوره‌ی او و نیز جلسات پیگیری تشکیل می‌گردد (استرکا، ۲۰۰۴).

در انگلستان و ویلز از الگوی سنجش صلاحیت‌های شغلی ملی<sup>۲</sup>، در آلمان از الگوی سنجش صلاحیت در عمل<sup>۳</sup> و الگوی ابعاد اجتماعی و روش‌شناسی شایستگی<sup>۴</sup>؛ در نیوزلند از الگوی سنجش شایستگی در کار؛ در نروژ از الگوی پروژه‌های واقعی شایستگی<sup>۵</sup>، در فنلاند از الگوی سنجش فعالیت‌های باز نوآوری<sup>۶</sup> استفاده می‌شود (همان منبع).

از الگوهای موجود سنجش شایستگی به دو دلیل نمی‌توان به طور مستقیم برای نظام تربیت رسمی و عمومی استفاده کرد اول اینکه این الگوها مخصوص تکالیف شغلی است و در سازمان‌های فنی حرفه‌ای کاربرد داشته؛ قابل تعمیم به نظام تربیت رسمی و عمومی نیستند، از سوی دیگر مفروضه‌های بنیادی آنها با مفاد مبانی نظری اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش نا همسو می‌باشد. از این رو لازم است برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور جمهوری اسلامی ایران الگوهای جدید ارزشیابی شایستگی محور متناسب با اسناد بالادستی طراحی و اعتبار یابی شود

بدیهی است چهار مفروضه ذکر شده ی (۱) **شایستگی محوری؛ (۲) یکپارچه نگری و کلیت محوری؛ (۳) یادگیرنده محوری؛ (۴) تقدم کیفیت بر کمیت** که از بطن مبانی نظری اسناد بالا دستی استخراج شده است زمانی می‌تواند به عنوان معیار و پایه‌ی ای برای طراحی الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور مورد استفاده قرار گیرد که در قالب یک نظریه

<sup>۲</sup> -The national vocational Qualifications

<sup>۳</sup> -Assessing action competence

<sup>۴</sup> -social and methodical dimensions of competence

<sup>۵</sup> -The realkompetanse project

<sup>۶</sup> -Recreational activities

یادگیری انسجام، سازماندهی و معرفی شود. باتوجه به اینکه هدف هر نظریه‌ای تبیین، پیش‌بینی و کنترل رابطه‌ی بین متغیرها است، از طریق شناسایی و معرفی چنین نظریه‌های یادگیری است که می‌توان متغیرها یا مفاهیم مورد تأکید در مفاد راهکار ۲-۱۹ سند را به درستی تبیین و برای آن الگوهای مفهومی و اجرایی ارزشیابی شایستگی محور پیش‌بینی و تولید کرد. به عبارت دیگر برای طراحی یک الگوی جامع ارزشیابی شایستگی محور لازم است نظریه‌های یادگیری شناسایی و معرفی شود که گزاره‌های آن بر **شایستگی محوری؛** یادگیرنده محوری؛ **کلیت نگری** و **کیفیت گرایی** در رفتار یادگیرنده متمرکز باشد. در بین نظریه‌های موجود فقط در نظریه‌های یادگیری سازنده گرایی است که چهار مفروضه ذکر شده از جایگاه و نقش مهمی برخوردار می‌باشند. از این رو می‌توانند در کنار دیگر منابع پژوهشی به عنوان یک منبع معتبر در تولید الگوی ارزشیابی شایستگی محور مورد استفاده قرار گیرند.

نگارنده در طول سالها اجرای پژوهش در حوزه‌ی اندازه‌گیری و ارزشیابی بویژه ارزشیابی توصیفی برای ورود به طراحی الگوی ارزشیابی شایستگی محور بیش از ۳۳ کتاب مرجع مرتبط با نظریه‌های یادگیری سازنده گرایي؛ ۱۴۸ مقاله‌ی پژوهشی مرتبط با ارزشیابی سازندگرایي - محور و ۴۲ پژوهش منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی در این حوزه‌ها شناسایی و گردآوری کرده است. اطمینان دارد با مرور نظام دار این منابع می‌توان نظریه‌های جامع در این مورد شناسایی؛ تالیف و از آن‌ها برای طراحی الگوی جامع نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور طوری که انتظارات مندرج در مفاد راهکار ۱۹-۲ سند تحول بنیادین را محقق سازد استفاده کرد.

با توجه به موارد ذکر شده این پژوهش برای اجرای انواع ارزشیابی نتیجه محوری، فرایند محوری و رویکرد تلفیقی پیش‌بینی شده برای گذر از دوره‌ها و ارتقای پایه‌های تحصیلی در مفاد راهکار ۱۹-۲ با یک سوال اساسی مواجه است. با توجه به اصول و گزاره‌های مستخرج از مبانی نظریه‌های سازنده‌گرایي و نتایج پژوهش‌های مرتبط با روش‌های ارزشیابی سازندگرایي - محور و نیز مبانی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مناسبترین چارچوب نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور برای پایه‌ها و دوره‌ها چیست؟

#### **هدف پژوهش:**

طراحی چارچوب نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور مبتنی برسند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی به منظور ارایه‌ی آن به شورای عالی آموزش و پرورش برای تصمیم‌گیری درباره‌ی تعیین ضوابط و نحوی اجرای ارزشیابی نتیجه محوری، فرایند محوری و رویکرد تلفیقی مطابق با راهکار ۱۹-۲ در پایه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی.

## سوالات پژوهش

۱- با توجه به مبانی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نظریه های یادگیری ، چارچوب و مبانی نظری نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور چیست؟

۲- آیا از دیدگاه صاحب نظران چارچوب و مبانی نظری نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور از اعتبار مناسب برخوردار است؟

# فصل دوم :

# پیشینه نظری پژوهش

## مقدمه

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان نقشه‌ی راه تغییرات و تحولات در نظام آموزشی کشور جمهوری اسلامی ایران پس از ۱۵ جلسه نشست کارشناسی سرانجام در تاریخ ۱۳۹۰/۷/۵ در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب نهایی رسید. در بند بخش دوم فصل هشتم سند، مسئولیت بررسی، تصویب و ابلاغ سیاست‌های اجرایی، طراحی سازوکار تحقق اهداف، اصلاح ساختار... و نیز نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های تحول راهبردی بر عهده‌ی شورای عالی آموزش و پرورش گذاشته شده است (ص ۳۲، سند)

در حال حاضر شورای عالی آموزش و پرورش موضوع هدف عملیاتی ۱۹ یعنی "استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی عمومی و راهکار آن" را در دستور کار قرار داده است. راهکار ۲-۱۹ سند مربوط به "طراحی و اجرای نظام ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی در تمام دوره‌ها" است. در مفاد ۲-۱۹ سند سه نوع ارزشیابی برای گذر از دوره‌ها و ارتقای پایه‌های تحصیلی به شرح زیر پیشنهاد شده است:

۴- گذر از دوره‌های تحصیلی براساس ارزشیابی نتیجه محور (مبتنی بر استانداردهای ملی) باشد.

۵- ارتقای پایه‌های تحصیلی در دوره‌ی ابتدایی براساس ارزشیابی فرایند محور باشد

۶- ارتقا در پایه‌های دوره‌های متوسطه اول و دوم براساس رویکرد تلفیقی (فرایند محور و نتیجه محور) باشد

بدیهی است تصمیم‌گیری در مورد نحوه‌ی طراحی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طوری که انواع ارزشیابی‌های پیش بینی شده در راهکار ۲-۱۹ را به صورت جامع شامل شود، به نوع انتظارات و اهداف کلان آرمانی وابسته می‌باشد. خوشبختانه با تلاش متخصصان و صاحب‌نظران متولی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز سند برنامه درسی ملی، اهداف کلان آرمانی با دقت تبیین و تعریف شده است. برای نمونه در بند ب مربوط به راهکار ۱-۱ اولین هدف عملیاتی سند یعنی **پرورش تربیت یافتگان آمده است**: "در طراحی، تدوین محتوا و اجرای برنامه‌ی درسی باید رویکرد فرهنگی- تربیتی و شایستگی‌های پایه‌ی دانش آموزان حاکمیت داشته باشد". اصطلاحات تربیت، و تعریف شایستگی‌های پایه و ابعاد آن در مبانی نظری سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی به صورت روشن و علمی تبیین و تعریف شده است که با مراجعه به آن می‌توان نتایج یادگیری (learning outcome) را حداقل برای تبیین راهکار ۲-۱۹ سند مشخص کرد. در ادامه به ذکر تعریف این اصطلاحات اشاره می‌شود.

## ۱) چیستی مفهوم تربیت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

در مبانی نظری سند تحول بنیادین موضوع تربیت شامل آن دسته از تدابیر و فعالیت های اجتماعی هدفمندی است که از سوی انسان های نسبتاً "رشد یافته به منظور رشد و اصلاح پایداری همه ی جنبه های فردی و جمعی وجود دیگر افراد آدمی و طبیعتاً به اشکال مختلف نسبت به مخاطبان گوناگون در طول زندگی ایشان انجام می شود

(ص ۱۲۸)

### ۱-۱) تعریف مفهوم تربیت

فرآیندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیارهای اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد، زمینه های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه ی اسلامی فراهم می آورد. (سند ملی، ص ۷) "بنابراین تربیت را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچه ی تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله ی یک کل سروکار دارد." مبانی نظری سن ص ۱۴۶).

### ۱-۲) تعریف تربیت رسمی و عمومی در مبانی نظری سند تحول بنیادین

بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان یافته شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت صورت می پذیرد و با تاکید بر وجوه مشترک انسانی (انسانی، اسلامی، ایرانی) در پی آن است که تا آنان به مرتبه ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی بدست آورند.

### ۱-۳) هدف مشترک تربیت رسمی و عمومی



اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی آن دسته از شایستگی های پایه است که عموم افراد باید آن را کسب کنند. این شایستگی در راستای تکوین و توسعه ی هویت متر بیان و شکل گیری و اعتلای جامعه ی صالح براساس نظام معیارهای اسلامی توسط متر بیان کسب می شوند. جریان تربیت رسمی و عمومی به دنبال تحقق شایستگی های مشترک در آحاد جامعه است تا با توجه به انواع تربیت در ساحت های شش گانه ی تربیت بیان شود (مبانی نظری سند ملی، ص ۲۶۶)

#### ۴-۱) تعریف شایستگی های پایه و ساحت های شش گانه در سند تحول بنیادین

در سند ملی مفهوم **شایستگی های پایه** مجموعه ای ترکیبی از صفات و توانمندی های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و نیز تمام مولفه های جامعه براساس نظام معیارهای اسلامی است که متر بیان برای دستیابی به مراتب طیبه برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن، باید این گونه صفات و توانمندی ها را کسب کنند (ص ۸). «کسب شایستگی ناظر به عمل آگاهانه و اختیاری متر بیان طی فرایند مستمر تربیت است که ایشان در زمینه های معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی فراهم شده از سوی مربیان، برای تکوین و تعالی پیوسته ی هویت فردی و جمعی خویش در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه صالح انجام می دهند (ص ۱۳۸).

در فرایند کسب شایستگی های فردی و جمعی در جریان تربیت لازم است ویژگی های زیر مورد توجه و تاکید شود:

- ۱- موقعیت محوری (شکل گیری تحت تأثیر موقعیت و در تعامل با عناصر موقعیت)
  - ۲- جامع و ترکیبی (پرهیز از فروکاستن آن به حوزه ی دانش محض، گرایش، میل یا مهارت عملی صرف و اجتناب از مواجهه ی تجزیه نگر)
  - ۳- متربی محور (یادگیرنده محور)
  - ۴- مداوم (توجه به روند مستمر تکوینی و تعالی هویت و شکل گیری و پیشرفت جامعه ی صالح)
  - ۵- آگاهانه و ارادی (متناسب با رشد و آمادگی یادگیرندگان)
  - ۶- تکیه بر نظام معیار اسلامی (مبانی نظری سند، ص ۱۳۸)
- شایستگی های فردی و جمعی (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خویش و دیگران براساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی را می توان با توجه اهداف

ساحت های ششگانه ی تربیت بیان کرد (مبانی نظری سند، ص ۱۵۴). در واقع در تربیت رسمی و عمومی انتظار بر این است شایستگی های پایه در ساحت های ششگانه ی زیر کسب شود.

#### ۱) اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

- پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام (به عنوان آیین زندگی و مبانی نظام معیار) برای تکیه بر آن، جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت خود در راستای تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن
- تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنوی وجودی خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند (عبادت و تقید به احکام دینی) و دعوت سایرین به دینداری و اخلاق مداری؛
- خودشناسی و دیگر شناسی برای پاسخ گویی مسئولانه به نیازها، محدودیت ها و پیشرفت ظرفیت های وجودی خویش و دیگران از طریق درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران براساس نظام معیار اسلامی
- تلاش پیوسته برای خودسازی و اصلاح دیگران براساس نظام معیار اسلامی از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خیزش داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، پیش گیری از تکوین صفات و رذائل غیر اخلاقی و امر به معروف و نهی از منکر
- تلاش پیوسته برای حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد فردی و اجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اسلامی (تقید عملی به احکام و ارزش های اسلامی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره)

#### ۲) اهداف ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی

- بازشناسی، حفظ و اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش های جامعه در پرتو نظام معیار اسلامی
- درک مناسب موقعیت اجتماعی و سیاسی خود و جامعه و مواجهه خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی براساس نظام معیار اسلامی، به منظور ساختن آینده ای روشن و تاثیر گذاری بر آینده خود و جامعه در سطح ملی و جهانی
- توسعه آزادی و مرتبه وجودی خویش و دیگران در پرتو درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و همشهریان و هموطنان و

- (... برقراری رابطه سازنده و مناسب با ایشان براساس نظام معیار اسلامی و کسب صفاتی جمعی نظیر احسان، مهرورزی، انصاف، خیرخواهی، بردباری، وفاق، همدلی و مسالمت جویی
- آمادگی جهت تشکیل خانواده و حفظ و تداوم آن به مثابه مهم ترین نهاد تحقق بخش جامعه صالح براساس ارزش های نظام معیار اسلامی
  - تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی و کسب شایستگی هایی نظیر رعایت قانون، مسئولیت پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی و پاسداشت ارزش های اجتماعی در جهت شکل گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی
  - بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی، همراه با توجه به نیازهای حال و آینده جامعه و تلاش جهت تحقق امت واحده اسلامی براساس نظام معیار اسلامی
  - تلاش برای ارتقای ابعاد مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) هویت خویش به طور یکپارچه و براساس نظام معیار اسلامی
  - مشارکت جمعی موثر در حیات اجتماعی و سیاسی با رعایت اصول حق طلبی، حفظ کرامت و عزت، ظلم ستیزی، عدالت خواهی کسب و حفظ استقلال همه جانبه، مراعات حقوق و آزادی های مشروع دیگران، پیشرفت مردم سالاری دینی، بسط عدالت اجتماعی، حفظ وحدت و تفاهم ملی، تعامل میان فرهنگی و تفاهم بین المللی براساس نظام معیار اسلامی
- اهداف ساحت تربیت زیستی و بدنی
- درک معنای پدیده ها و هدف رویدادهای طبیعت / هستی برای دست یابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن براساس نظام معیار اسلامی
  - رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده های آشکار و پنهان طبیعت / هستی و ابراز آن به زبان هنری
  - پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در سراسر طبیعت / هستی با توجه به نظام معیار اسلامی
  - درک زیبایی های جهان آفرینش به منزله مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه زیباشناسانه خود
  - زیباسازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی های معنوی، اخلاقی و زیست محیطی

- بهره‌گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و

#### جهانی

#### (۵) اهداف ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای

- تدبیر امر معاش و زندگی اقتصادی با درک موقعیت اقتصادی خود و جامعه و تلاش برای بهبود پیوسته آن از طریق مشارکت سازنده در فعالیت‌های اقتصادی متناسب براساس نظام معیار اسلامی
- درک و فهم مسائل اقتصادی خود و جامعه (در زمینه تاریخی، فرهنگی و اجتماعی) و رعایت الگوهای ملی تولید، توزیع و مصرف منابع، کالاها و خدمات، با توجه به نظام معیار اسلامی
- مراعات قوانین و احکام معاملات و التزام به ارزش‌های اخلاقی و رعایت حق، عدالت و انصاف در روابط اقتصادی با دیگران براساس نظام معیار اسلامی
- کسب شایستگی‌های لازم جهت تکوین و تعالی مداوم هویت حرفه‌ای و انتخاب آگاهانه شغلی متناسب با توانایی‌ها و علائق خود و فعالیت در آن حرفه در جهت رفع نیازهای فردی و اجتماعی و کمک به منافع شخصی و ملی، براساس نظام معیار اسلامی
- تلاش فردی و جمعی برای تحقق غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی، حفظ و پیشرفت ثروت ملی، افزایش بهره‌وری، تأمین رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی و شناسایی عوامل فقر، فساد و تبعیض و تلاش جهت مقابله با آن‌ها در سطح ملی و جهانی در جهت تشکیل جامع صالح و پیشرفت مداوم آن، براساس نظام معیار اسلامی

#### اهداف ساحت تربیت علمی و فناوری

- شناخت و بهره‌گیری از نتایج تجارب متراکم بشری در حوزه علم و فناوری (فهم و درک دانش‌های پایه و علوم کاربردی، کسب مهارت دانش‌افزایی، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی، به کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی و داشتن تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل زندگی) براساس نظام معیار اسلامی

- بهره‌گیری و ارزیابی از یافته‌های علمی و فناورانه و ایجاد خلاقیت و نوآوری در آن‌ها جهت کشف صورت‌های جدید واقعیت یا خلق روش‌ها و ابزارهای نوین برای وصول به اهداف متعالی در چهارچوب نظام معیار اسلامی
- برنامه‌ریزی و اجرای آگاهانه فعالیت‌های علمی پژوهشی برای دستیابی خود و جامعه به آینده مطلوب بر مبنای نظام معیار اسلامی
- برقراری ارتباط سازنده با طبیعت از طریق شناخت و استفاده از طبیعت با هدف تکریم، تسخیر، آبادانی و آموختن از آن بای ایفای نقش سازنده در فعالیت‌های علمی در سطح ملی و جهانی براساس نظام معیار اسلامی
- درک و کشف و تفسیر پدیده‌ها و رویدادهای طبیعی در جهت رمزگشایی و رمزگردانی از آن‌ها به منزله مخلوقات و آیات الهی در پرتو نظام معیار اسلامی

#### ۵-۱) تعریف شایستگی پایه و حوزه‌های یازده گانه‌ی یادگیری در سند برنامه درسی

در سند برنامه درسی تعریف صریح و مدونی از شایستگی ارایه نشده است. در این سند از مفاد بندهای ۵، ۶، ۷، ۸ چنین استنباط می‌شود که انتظار می‌رود یادگیرنده در حوزه‌های ۱۱ گانه یادگیری از لحاظ عناصر پنج‌گانه عقلی، ایمانی، علمی و اخلاقی به حد شایستگی برسد طوری که بتواند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به درستی درک اصلاح کنند.

در الگوی هدف‌گذاری پنج‌عنصر عقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در چهار عرصه ارتباط دانش آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت بهم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شود. در میان عناصر پنج‌گانه، عنصر تعقل جنبه‌ی محوری دارد سایر عناصر چهارگانه پیرامون آن تعریف و تبیین می‌شود که هر کدام از آن‌ها نیز دارای مراتب معینی است (ص ۱۵ و ۶. سند برنامه درسی ملی)

حوزه‌های ۱۱ گانه تربیت و یادگیری شامل (۱) حکمت و معارف اسلامی (۲) قرآن و عربی (۳) زبان و ادبیات فارسی (۴) فرهنگ و هنر (۵) سلامت و تربیت بدنی (۶) کار و فن‌آوری (۷) علوم انسانی و مطالعات اجتماعی (۸) ریاضیات (۹) علوم تجربی (۱۰) زبان‌های خارجی (۱۱) آداب و حمایت‌های زندگی و بنیان خانواده است. اهداف هر یک از حوزه‌های یادگیری با توجه به منابع الف) اهداف دوره‌های تحصیلی ب) شایستگی‌های پایه ج)

اهداف خاص حوزه های یادگیری و اهداف مرتبط با سایر حوزه ها خواهد بود (ص سند برنامه درسی ملی). از این رو برای تدوین برنامه های درسی هر یک از حوزه های یادگیری لازم است به ترتیب سه نوع هدف یعنی ۱) اهداف دوره های تحصیلی در قالب استانداردهای معتبر ۲؛ اهداف خاص حوزه های یادگیری (اهداف پایه و موضوع درسی برای طراحی و برنامه درسی) ۳) اهداف مرتبط با سایر حوزه ها برای دوره های آموزش عمومی و متوسطه پیش بینی و نوشته شود. براساس رای شورای عالی آموزش و پرورش اهداف دوره های تحصیلی باید با استناد به ساحت های شش گانه مندرج در مبانی نظری سند تحول بنیادین تهیه و نوشته شود.

#### نتیجه گیری:

درارتباط با تعیین اهداف آرمانی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی حداقل چهار ویژگی زیر بنایی را می توان استنباط و مشخص کرد:

۴- تربیت متریبانی با هویت مشترک و یکپارچه طوری که از موقعیت خود و دیگران در جامعه درک مستمر داشته و بوسیلهی آنان حیات طیبه تحقق یابد.

۵- تربیت چنین متریبانی مستلزم توجه به کسب شایستگی پایه آنان در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه ذکر شده براساس معیارهای اسلامی است.

۶- کسب شایستگی های پایه در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه موقعیت محور

(وابسته به موقعیت های واقعی زندگی) و یادگیرنده محور بوده ، به صورت جامع یعنی در قالب یک رفتار سازمان یافته و یکپارچه باشد.

۷- برنامهی درسی لازم است طوری طراحی و تدوین شود که براساس رویکرد فرهنگی و تربیتی (مبتنی بر معیارهای اسلامی) فرصت های رسیدن به شایستگی های پایه در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه را در متریبان فراهم آورد.

بنابراین با توجه به آنچه که گذشت در نظام تربیت رسمی انتظار می رود در طراحی هرگونه اقدام آموزشی و پرورشی برای تعالی پیوسته و یک پارچه ی تمام ابعاد فردی و اجتماعی متریبان بر کسب

شایستگی های پایه در هر یک از حوزه های یازده گانه تاکید شود. زیرا بی توحهی به تربیت شایستگی در متریان مانع از شکل یابی هویت مشترک و یکپارچه و درک آنان از موقعیت خود و دیگران در جامعه شده؛ رسیدن به حیات حیات طیبه را با مشکل مواجه خواهد کرد. نظر به اهمیت کسب شایستگی در هدایت هرگونه برنامه ریزی های آموزشی و پرورشی بویژه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای دوره های مختلف تحصیلی لازم است با ارجاع و استناد به مبانی نظریه های یادگیری و نیز یافته های پژوهشی ابعاد سازه ی شایستگی بیشتر مورد کنکاش و بررسی قرار گیرد

## ۲) تبیین چستی سازه شایستگی

در ادبیات پژوهشی برای تعریف سازه ی شایستگی از رویکرد متفاوتی استفاده شده است که آن ها را می توان در ۴ طبقه ی: (۱) رویکرد مبتنی بر عملکرد دریافت یا موقعیت ها؛ (۲) رویکرد مبتنی بر کسب پیامدها؛ (۳) رویکرد مبتنی بر مهارت های ویژه و (۴) رویکرد مبتنی بر فرآیند تقسیم بندی کرد

### ۱- رویکرد مبتنی بر عملکرد در موقعیت ها:

شایستگی به معنای توانایی انتقال دانش و مهارت به موقعیت های جدید است. به اعتقاد فیشر و مارتیز (۱۹۹۴) شایستگی با عملکرد موثر فرد درون یک محیط خاص در ارتباط است. مالدر نیجهوف و بوینکرهوف (۱۹۹۵) شایستگی را توانایی شخصی برای مواجه شدن با چالش ها محیطی تعریف کردند. چیتام و وجی ورز (۱۹۹۶) شایستگی را توانایی انجام موفقیت آمیز یک فعالیت و تکلیف در موقعیت ها براساس سطوح عملکرد مورد انتظار تعریف می کنند. روبل و فاین گال (۲۰۱۱) شایستگی را "دانش، مهارت، نگرش و دیگر ویژگی های مرتبط با انجام یا تکمیل یک تکلیف در موقعیت ها و نه فقط دانش "تعریف می کنند.. در تعریفی دیگر "شایستگی شامل دانش و مهارت اساسی نگرش های مورد نیاز برای عملکرد موفقیت آمیز و کارآمد در یک تکلیف یا موقعیت واقعی زندگی است (سامر، ۲۰۱۱)

### ۲- رویکرد مبتنی بر کسب پیامدها

شایستگی به معنای توانایی کسب اهداف کلان و خرد پیش بینی شده در نظام آموزشی است. کمب (۱۹۹۸) شایستگی را توانایی تولید محصول با توجه به اهداف کلان و خرد تعریف می کنند. از نظرتریندو (۲۰۰۸) شایستگی توانایی کاربرد دانش و مهارت برای تولید پیامدهای مورد انتظار است.

### ۳- رویکرد مبتنی بر مهارت ویژه

بلیز (۱۹۹۷) شایستگی را مهارت یا مجموعه ای از مهارت های ویژه که در موقعیت مشخصی به کار می رود تعریف می کند. در واقع شایستگی مهارت ترکیب دانش با دیگر مهارت های مرتبط به منظور انتقال آموخته ها به دیگر موقعیت ها است.

### ۴- رویکرد مبتنی بر فرآیند

کاکس و بیال (۱۹۹۷) شایستگی را فرایند یادگیری توانایی که باعث می شود یادگیرنده به چالش ها و مسایل موجود در یک نظام اجتماعی خاص پاسخ کارآمد نشان دهد تعریف می کند.

### ۱-۲) تعریف سازه ی شایستگی

با توجه به تعاریف ذکر شده می توان گفت شایستگی مهارت و توانایی یادگیرنده در انجام موفقیت آمیز عملکرد در یک حیطه ی یادگیری در درون موقعیت های زندگی است. در برنامه ی جامع (Deseco<sup>(۱)</sup>) (تعریف و انتخاب شایستگی ها: بنیاد های مفهومی و نظری) از مفهوم شایستگی تعریف بسیار جامع و علمی (طوری که اکثر تعاریف را در بر گرفته و بر عنصر سازنده گرایی این مفهوم تاکید شود) ارایه شده است. در این تعریف آمده است شایستگی "نظامی از توانایی ها و ساختارهای ذهنی است که با بسیج و هماهنگ کردن دانش، مهارت ها (شناختی - کاربردی) و نیز رفتارهای اجتماعی چون نگرش ها، هیجان ها، ارزش ها و انگیزه های یادگیرنده امکان نشان دادن یک عملکرد موفقیت آمیز سازمان یافته را در موقعیت های چالش زای زندگی فراهم می کند." در این تعریف، شایستگی



توانایی ذهنی محسوب می شود که یادگیرنده در پاسخ به نیازها و چالش های محیطی با به کار بستن مستمر دانش، مهارت ها و نگرش در موقعیت های واقعی آن را شخصاً می سازد.

در این تعریف ۱- تقاضای بیرونی (چالش های بیرونی) ۲- ویژگی های درونی یادگیرنده و ۳- بافت یا موقعیت های زندگی عناصر اصل مفهوم شایستگی را تشکیل می دهد. شکل زیر این رابطه را نشان می دهد.



۱) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundation

همانطور که در شکل مشاهده می شود کارکرد شایستگی ممکن است با توجه به بافت و موقعیت های زندگی متغیر باشد، اما ساخت درونی آن در تمام شرایط و موقعیت ها نسبتاً پایدار است. بدین معنا که در هر موقعیت زندگی خواه مشابه خواه جدید دانش، توانایی ذهنی، نگرش ها، هیجان های یادگیرنده در تعامل با تقاضا و نیاز محیطی به صورت کلیت سازمان یافته با یکدیگر هماهنگ شده و عملکردی مناسب برای سازش یا مواجه شدن با نیازهای موقعیتی تولید می کنند (می سازند). تعریف Deseco از مفهوم شایستگی بر عنصر سازنده گرایی تاکید دارد.

## ۲-۲) جدول سه بعدی مولفه های سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی

اینک با توجه به تعریف سازه ی شایستگی (که بر نتایج پژوهش های انجام یافته و نظریه سازنده گرایی استوار است) می توان یک ارتباط طولی و عرضی بین (۱) ساحت های شش گانه تربیت مندرج در سند ملی؛ (۲) حوزه های ۱۱ گانه تربیت و یادگیری در سند برنامه درسی با (۱) عناصر شایستگی ذکر شده براساس یافته های پژوهش؛ (۲) عناصر شایستگی پایه در سند برنامه درسی؛ (۳) سطوح ارتباط یادگیرنده با خود، خدا، خلق و خلقت ترسیم و ارایه داد. الگوی مفهومی ارتباط عرضی و طولی در جدول سه بعدی شماره ی ۱ ملاحظه می شود.

### ۳) نظریه ی یادگیری سازه ی شایستگی

بدیهی است سازه ی شایستگی که از مفاد سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی استخراج شده است زمانی می تواند به عنوان معیار و پایه ای برای طراحی الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد که در قالب یک نظریه ی یادگیری انسجام، سازماندهی و معرفی شود. به عبارت دیگر لازم است نظریه ی یادگیری تولید شود که گزاره های آن بر **شایستگی محوری**، **یادگیرنده محوری** و **کلیت نگر** در رفتار یادگیرنده متمرکز باشد.

باتوجه به اینکه هدف هر نظریه ای تبیین، پیش بینی و کنترل رابطه ی بین متغیرها است، از طریق شناسایی چنین نظریه ی یادگیری است که می توان متغیرها یا مفاهیم مورد تاکید در مفاد راهکار ۲-۱۹ سند را به درستی تبیین و برای اجرای مناسب آن روش های کارآمد پیش بینی کرد. در بین نظریه های یادگیری فقط با نظریه ی سازنده گرای است که می توان ماهیت سازه ی شایستگی و مراحل تحول آن را به منظور تولید الگوی ارزشیابی شایسته محور تبیین کرد.

#### ۱-۳) نظریه سازنده گرایی

سازنده گرایی نظریه ای است که در آن چستی دانش و نحوه ی کسب آن تحلیل و تبیین می شود. سازنده گرایی براساس مطالعه و پژوهش دو تن از نظریه پردازان قرن بیستم یعنی ژان پیاژه (۱۹۷۶) و لئو ویگوتسکی تدوین و ارایه شده است. مطالعات پیاژه عمدتاً برماهیت شناختی یادگیری سازنده گرایی و پژوهش های ویگوتسکی برماهیت اجتماعی آن متمرکز بوده است.

در نظریه ی شناختی سازنده گرایی، نحوه ی تولید و ساخت دانش توسط یادگیرنده براساس سازه و کارهای متوالی و ذهنی تبیین می شود (برونر، ۱۹۶۰؛ پیاژه ۱۹۷ و ۱۹۷۶). براساس این دیدگاه با خلق محیط های یادگیری طوری که بین آموزگار و یادگیرنده تعاملی پویا برقرار کند می توان برای یادگیرنده این فرصت را فراهم کرد تا با دستکاری تکالیف واقعی و تفسیرهای حاصل از آن به ساخت دانش و مهارت و ترکیب کردن آن ها اقدام کند. در سازنده گرایی اجتماعی برفعالیت های اجتماعی، موقعیتی و مشارکتی یادگیرنده در ساخت دانش تاکید می شود (ویگوتسکی ۱۹۸۶). براساس این دیدگاه یادگیرنده دانش را در اثر تعامل

اجتماعی پویا با دیگران یعنی تکلیف، آموزگار و همسالان بنا می کند. مفاهیم کلیدی سازنده گرایی شناختی و اجتماعی شامل مفهوم دانش؛ فرایند یادگیری و راهبردهای آموزشی در جدول شماره ۲ خلاصه و ذکر شده است.

### جدول شماره ۲: مفاهیمی کلیدی سازنده گرایی شناختی و اجتماعی

مفاهیم کلیدی	سازنده گرایی شناختی	سازنده گرایی اجتماعی
مفهوم دانش	دانش به طور فعال توسط یادگیرنده از طریق مجموعه ای از گام ها و مراحل ذهنی ساخته می شود	دانش در اثر تعاملات اجتماعی ساخته می شود. (تکالیف واقعی دریافت های زندگی است)
مفهوم فرایند یادگیری	یادگیری تلاش مستمر برای سازش با محیط از طریق درونسازی و برون سازی است در این رابطه یادگیرنده لازم است بین محتوا ارتباط برقرار کند	یادگیری خلق تفسیرهای فردی و موقعیتی براساس تجربه ها و تعاملات با توجه به سطح بالقوه ی یادگیرنده است
مفهوم روش های آموزشی	تاکید بر: - ایجاد ارتباط با دانش قبلی - یادگیری خلاق؛ بازخوردهای خودسنجی - اندیشیدن نقادانه	الگو برداری؛ یادگیری مسأله محور، معلم - هدایت گر

## مفهوم دانش

در سازنده گرایی شناختی کارکرد دانش ایجاد تعادل با محیط است. در این دیدگاه دانش به صورت فعالانه و براساس ساخت های شناختی موجود از طریق مجموعه ای از گام ها و مراحل ذهنی ساخته می شود (پیاژه، ۱۹۷۰). فرایند تولید دانش از درون و در جریان خودسنجی و خودسازمان دهی فردی یادگیرنده رخ می دهد. به این معنا که یادگیرنده به منظور حفظ تعادل بین اطلاعات موجود و اطلاعات جدید محیطی به خودسازمان دهی ساخت شناختی اقدام می کند (هایتی، ۲۰۰۴). یادگیرنده در جریان چنین خودسنجی و خود سازمان دهی است که دانش جدید را تولید می کند. بنابراین در سازنده گرایی شناختی کارکرد تولید دانش ایجاد تعادل با تقاضاهای محیطی است. عواملی که در تولید دانش موثر هستند شامل (۱) دانش موجود (۲) مرحله ی شناختی که یادگیرنده در آن دارد (۳) تاریخچه ی تجارب فردی و زمینه های فرهنگی (۴) خودسنجی و خودسازمان دهی و (۵) تفسیر اطلاعات و تجارب جدید و انطباق آن با ساخت های شناختی موجود می باشند.

در سازنده گرایی اجتماعی یادگیرنده دانش را در پاسخ به تعاملات اجتماعی محیطی (معلم، همسالان) بنا می کند. از آنجا که در این دیدگاه به نقش زبان به عنوان عاملی برای درک، تفسیر و مشارکت اهمیت زیادی قایل می شوند از این رو اعتقاد براین است که در تعاملات اجتماعی - زبانی یادگیرنده قادر خواهد بود ساخت های شناختی و دانش را تولید کند. (ویگو تسکی؛ ۱۹۸۶)

## مفهوم فرایند یادگیری

پیاژه (۱۹۷۶) معتقد است یادگیرنده از طریق فرایندهای کشف کردن؛ سازمان دهی و درون سازی دانش را می سازد. براساس نظریه ی او انسان دارای یک مکانیسم درونی بیولوژی است. این مکانیسم درونی یادگیرنده را برمی انگیزد تا با محیط به تعامل پرداخته و با آن سازگار شود. براساس اصول سازنده گرایی شناختی، سازگاری با محیط از طریق فرایند مستمر خود سنجی و خود سازمان دهی امکان پذیر می شود. یادگیرنده از طریق دو مکانیسم درونی خودسنجی و خودسازمان دهی یعنی (۱) درون سازی و (۲) برون

سازی اطلاعات جدید را مقایسه کرده، معنا داده و به تولید دانش در ساخت ذهنی اقدام می کند. وقتی بین اطلاعات موجود و جدید تفاوتی وجود داشته باشد یکی از دو رخداد بوقوع می پیوندد یا ۱) اطلاعات جدید محیطی در اثر درونسازی تغییر یافته و با ساختارهای ذهنی منطبق می شود. در این صورت کیفیت اطلاعات قبلی افزایش می یابد و یا ۲) اطلاعات جدید بدلیل عدم درون سازی، ساخت ذهنی را چه از لحاظ شکل و چه از لحاظ محتوا تغییر می دهد (برون سازی) و از این طریق سازش مجدد با تقاضاهای محیطی امکان پذیر می گردد.

به هر صورت یادگیرنده از طریق تعامل فردی و ذهنی با محیط سازش یافته و دانش به مدد فرایند سازش و سازمان دهی محتوای اندیشه تحول می یابد (دری سکول ۱۹۹۴؛ هاتی ۲۰۰۴). پیازه اعتقاد دارد سازش های مستمر سازمان دهی های پیچیده ذهنی را افزایش داده و زمینه های شکل گیری ذهنی بزرگسال را در کودکان بوجود می آورد (هاتی ۲۰۰۴).

در سازنده گرایی اجتماعی تعاملات اجتماعی پایه و اساس یادگیری و تحول محسوب می شود. ویگوتسکی اعتقاد دارد (۱۹۸۲) هر تحولی که در کودک رخ می دهد ابتدا در سطح اجتماعی پدید آمده سپس به سطح فردی تبدیل می گردد. به نظر ویگوتسکی کارکردهای ذهنی دارای دو سطح ابتدایی و عالی هستند کارکردهای ابتدایی چون حس کردن به صورت ارثی در کودک وجود دارند ولی کارکردهای عالی مانند حافظه، توجه مفاهیم انتزاعی و زبان توسط خود فرد آفریده می شود (کولی ۱۹۷۸).

یادگیرندگان خردسال با استفاده از ابزارهای فرهنگی از مرحله ی کارکردهای ابتدایی به عالی منتقل می شود (ورتیح ۱۹۹۱). ابزارهای فرهنگی به شکل نمادهای حروفی، عددی، نوت های موسیقی، نوشته ها، تصاویر و به طور کلی زبان متحول و نمایان می شود (گالینا؛ ۲۰۰۴) کودکان خردسال از این ابزارها برای رفع نیازها و تعاملات اجتماعی استفاده می کنند. ویگوتسکی اعتقاد دارد "درونی سازی مستمر این ابزارها کودکان را به تدریج وارد مرحله ی تفکر عالی می کند". خلاصه اینکه مفروضه ی اساسی سازنده گرایی اجتماعی این است که بشر با استفاده از ابزارها فرهنگ را خلق کرده و فرهنگ به نوبه ی خود

محتوا و نحوه ی یادگیری را تعیین می کنند. براساس این دیدگاه جامعه (فرهنگ) کشاننده و زیربنای تحول شناختی و یادگیری های انسانی است. تحول شناختی حاصل درونی سازی فرهنگی (کارکردهای اجتماعی) است. از نظر ویگوتسکی هر شخص از توانایی بالقوه برای تحول شناخت که او آن را "نقطه ی تقریبی رشد" می نامند برخوردار است. برای تحول شناختی لازم است آموزش از نقطه ی تقریبی رشد آغاز شود. در این نقطه یادگیرنده به راحتی قادر به انجام تکالیف می باشد سپس بتدریج پیچیدگی تکالیف را افزایش یابد طوری که یادگیرنده به تنهایی قادر به انجام آن نباشد. در این شرایط او با اتکا به توانایی بالقوه ی خود و تعاملات اجتماعی معلم قادر خواهد بود از عهده حل مسایل برآید و به مراتب بالاتری از تحول شناختی برسد. ویگوتسکی این مکانیسم حمایتی-آموزشی را "تکیه گاه" می نامد (کولی، ۱۹۷۸، به ون لیر ۲۰۰۰).

### مفهوم آموزش

در سازنده گرایی شناختی برایجاد ارتباط بین اطلاعات جدید و قدیم تاکید می شود (پیاژه، ۱۹۷۶). روش های آموزشی برای یادگیرندگان محیطی را فراهم می آورد تا آنان با دستکاری ابزارها، دانش جدید را در دانش قبلی درون سازی و برون سازی کنند. در این روش ها بیشتر به کشف دانش و ساخت آن با مشارکت یادگیرنده تاکید می شود (فوسنوت، ۱۹۸۹؛ هایت، ۲۰۰۴؛ رسن میک، ۱۹۸۶؛ سیگل، ۱۹۷۸). در روش های آموزشی ابتدا سطح دانش پایه یادگیرنده مشخص شده، سپس با استفاده از اطلاعات بدست آمده نحوه ی ترتیب، ساختار و ارایه ی تکالیف جدید طوری که به دانش قبلی درون سازی شده و یا از طریق برون سازی دانش قبلی تغییر یافته و دانش جدید تولید گردد، پیش بینی می شود.

در سازنده گرایی اجتماعی روش های آموزش با توجه به مفروضه هایی چون ۱- تحول شناختی در موقعیت های اجتماعی رخ می دهد ۲- زبان نقش بسیار مهم در تحول شناخت دارد ۳- آموزش براساس رشد تقریبی هر فرد تجربه های جدیدی برای یادگیرنده فراهم می کنند، آموزگار ترغیب می شود تا

برای ایجاد مشارکت گروهی و حل مساله فرصت های کافی فراهم کنند (بروکز و بروکر ۱۹۹۳؛ براون ۱۹۸۹، ویگوتسکی ۱۹۸۶).

## ۲-۳) اصول یادگیری سازنده گرایی

۱- دانش فعالانه توسط یادگیرنده ساخته می شود

یادگیری یک فعالیت منفعلانه نیست. یادگیری زمانی رخ می دهد که یادگیرنده تلاش می کند با استفاده از دانش قبلی خود به دنیای پیرامونی معنا دهد. واقعیت های بیرونی با واسطه ی تجربه های شخصی یادگیرنده باز معنا شده ؛ تولید می شود. کسب هر توانایی، مهارت یا فرامهارت حاصل سازمان دهی اطلاعات جدید با موجود است.

۲- یادگیری هم فرایند فردی و هم اجتماعی است

سازنده گراها اعتقاد دارند که دانش از لحاظ تحولی به صورت ساخت های شناختی جهان شمول سازمان دهی می شود. با این وجود عنصر اجتماعی دانش یعنی تعاملات فردی یادگیرنده با محیط نیز بسیار مهم هستند. یادگیرنده در تعامل با دیگران فرصت می یابد تا رفتارها و ایده های بالقوه ی خود را آشکار کرده و در جهت اصلاح یا ارتقای آن بکوشد.

۳- یادگیری فرایند ساخت دانش براساس تجربه های فردی، خود نظم دهی و تفسیرهای حاصل از آن ها در موقعیت های واقعی زندگی است. یادگیری یا فرایند ساخت دانش، مستلزم بکارگیری اطلاعات موجود در موقعیت های چالش زای واقعی است. یادگیرنده برای ساخت یا فهم دانش لازم است اطلاعات را در موقعیت های واقعی یا مشابه با واقعیت به صورت عملی تجربه کند. سپس درباره نتایج تجربه های خود بیاندیشد. یادگیرنده در جریان خود نظم دهی حاصل از خودسنجی های بین عمل و نتایج عمل به تدریج تلاش می کند تا به معنای جدید و متفاوتی از واقعیت های بیرونی دست یابد. ساخت معنا حاصل سازمان دهی و تفسیرهای یادگیرنده از تجربه ها در موقعیت های واقعی اجتماعی است.



۴- یادگیری فرایند سازمان دهی است که باعث سازش یادگیرنده با تقاضا و نیازهای در حال تغییر محیط می شود. تجربه ها یا مفاهیم از طریق دو مکانیسم سازمان دهی درون سازی (تطابق اطلاعات جدید با موجود) و برون سازی (تولید ساخت جدیدی از دانش با ترکیب اطلاعات جدید) به دانش جدید تبدیل شده ؛ سازگاری یادگیرنده را با دنیای بیرونی سبب می شوند. در میان گونه ها، این انسان است که بدلیل تغییرات سریع محیط فیزیکی و اجتماعی برای سازش با نیازهای محیطی به یادگیری محتاج است.

۵- زبان در ساخت دانش نقش اساسی ایفا می کند

مفاهیمی که یادگیرنده شخصاً قادر به یادگیری آن نیست می تواند توسط کسانی که از این مهارت برخوردارند آموخته شود. در این میان زبان به عنوان یک ابزار نمادی به یادگیرنده کمک می کند تا با به کارگیری انواع اشکال آن یعنی لغات، کلمه ها، پاراگراف ها، تفکر خود و دیگران را به صورت دانش سازمان دهی کند.

۶- جنبه های انگیزش و عاطفی عنصر کلیدی یادگیری هستند

جنبه های عاطفی یادگیرنده بر توانایی و قابلیت های یاد گرفته شده و عمل کردن بردانسته ها تاثیر می گذارد. انگیزش برای یادگیری یک تمایل فردی برای تولید دانش از تجربه ها دریافت های اجتماعی فراهم می کند

### ۳-۳) الگوی ۵ مرحله ای تحول شایستگی

با استناد به اصول و مبانی نظریه ی یادگیری سازنده گرایی می توان گفت سازه ی شایستگی توانایی و یا فرا مهارتی است که در اثر تجربه ی شخصی یادگیرنده در استفاده از دانش ، مهارت و نگرش های آموخته شده در موقعیت های چالش زا براساس مرا حل تحولی بنا یا ساخته می شود. بنده برای تحول شایستگی الگوی ۵ مرحله ای زیر را پیشنهاد می کنم

## الگوی ۵ مرحله ای تحول ساخت ذهنی شایستگی

اطلاعات		دانش (مفهومی و روندی)	کسب شایستگی مقدماتی	کسب شایستگی در موقعیت های معین	کسب شایستگی تعمیم یافته
ادراک شناختی درون دا	پردازش اطلاعات (درون سازی و برون سازی) فهمیدن	تجربه ورزی و عمل کردن براساس دانش و مهارت کسب شده به منظور ترکیب و یکپارچه کردن آن ها	ایجاد نگرش مثبت در اثر تجربه ورزی موفق دانش و مهارت کسب شده در موقعیت های معین مشابه با واقعیت های زندگی	انجام عملکرد موفقیت آمیز تکالیف در انواع موقعیت های زندگی به صورت روان	
های حسی بیرونی					

در این الگو فرایند یادگیری و تحول شایستگی با دریافت اطلاعات توسط یادگیرنده آغاز می شود. در مرحله ی دوم یادگیرنده از طریق فرایند درون سازی (ادخال اطلاعات جدید به ساخت ذهنی یا روان بنه) و برون سازی (تغییر ساخت ذهنی موجود و یا روان بنه برای انطباق با اطلاعات جدید) بین اطلاعات جدید و موجود یک پیوند معنایی ایجاد کرده ؛ دانش مفهومی و روندی تولید می شود. در مرحله ی سوم برای یادگیرنده فرصت هایی فراهم می شود تا از دانش (مفهومی و روندی) در موقعیت های واقعی یا مشابه واقعیت استفاده کند و نتایج تجارب خود را از طریق خود نظم دهی و خودسنجی مورد بررسی قرار دهد. در جریان عمل و اندیشه بر نتایج عمل شایستگی مقدماتی برای انجام موفقیت آمیز عملکرد در برخی تکالیف ساخته می شود. در مرحله چهارم با تکرار عملکرد موفقیت آمیز در بافت های واقعی یا مشابه با واقعیت، جنبه های عاطفی و نگرشی یادگیرنده با عملکرد قبلی او به صورت یک کل سازمان یافته

آمیخته شده و در یادگیرنده یک نیروی انگیزشی درونی برای نشان دادن عملکرد نسبتاً پایدار در تکالیف و موقعیت های معین بوجود می آید (کسب شایستگی در موقعیت های معین). در مرحله ی پنجم یادگیرنده عملکرد ماهرانه و موفقیت آمیز خود را برای انجام انواع تکالیف مرتبط در انواع موقعیت ها خواه قدیم خواه جدید نشان می دهد. در این مرحله عملکرد با اراده و به صورت هشیارانه، فعال و روان در انواع موقعیت ها بکار می بندد (کسب شایستگی تعمیم یافته). از الگوی ۵ مرحله ای تحول کسب شایستگی می توان به عنوان معیار مناسبی برای تدوین برنامه درسی، روش های آموزشی و سنجش شایسته محور استفاده کرد.

#### ۴-۳) اصول یادگیری شایستگی محور

با استناد به اصول و مبانی نظریه ی یادگیری سازنده گرایی و الگوی ۵ مرحله ای تحول شایستگی، ۵ اصل یادگیری شایسته محور به شرح زیر می توان استخراج کرد:

۱- شایستگی توانایی یا فرامهارت است. یادگیرنده آن را به تدریج در یک فرایند سلسه مراتبی تراکمی و به هم پیوسته شخصاً بنا می کند. از این رو این سازه را نمی توان با توصیف ساده ای از رفتار یا عمل مورد انتظار تعریف و عملیاتی کرد.

۲- شایستگی با کاربرد خودکار (مکانیک) دانش و مهارت حاصل نمی شود. بلکه توانایی یا فرامهارتی است که از سازمان دهی دانش، مهارت و نگرش یادگیرنده برای سازش یا مواجه شدن با موقعیت های مسأله و چالش زا در زندگی اجتماعی تحول می ابد..

۳- شایستگی یک ساخت ذهنی پویا و سازمان یافته ای از دانش، مهارت و نگرش بهم پیوسته بوده، قابل تقلیل به عناصر جداگانه نیست. از این رو در هنگام آموزش و سنجش شایستگی آن را باید به عنوان یک کلیت سازمان یافته در نظر گرفت.

۴- کسب شایستگی در عملکرد به هماهنگ کردن دانش، مهارت و نگرش و استفاده از آن ها در انواع بافت های واقعی وابسته است. به عبارت دیگر شایستگی ساخت و توانایی ذهنی است که

یادگیرنده آن را با عمل کردن (با استفاده از دانش، مهارت و نگرش های کسب شده) در موقعیت های واقعی زندگی یا مشابه با آن شخصاً می سازد. شایستگی را نمی توان به سادگی با آموزش مستقیم به دانش آموز آموخت بلکه یادگیرنده لازم است آن را از طریق آموزش یادگیرنده محور شخصاً بیاموزد.

۵- شایستگی یک موضوع فرایادگیری است. یادگیرنده در فرایند دستکاری و عمل کردن بردانش، مهارت و نگرش های کسب شده در موقعیت ها و سپس دریافت بازخوردهای حاصل از خودسنجی با هدف خود نظم دهی اعمال، ساخت ذهنی یا توانایی به نام "شایستگی" تولید می کند که از آن می توان به عنوان فرا دانش یا مهارت تعبیر کرد. یادگیرنده شایستگی در عملکرد را از طریق عمل کردن و دستکاری آموخته های قبلی در موقعیت های چالش زا شخصاً ساخته و بنا می کند.

### ۵-۳) تعریف نتیجه یادگیری شایسته محور

در منابع سنجش و اندازه گیری از نتیجه یادگیری (برون داد) تعاریف متعدد ولی مشابهی ارائه شده است که به برخی از آن ها به شرح زیر اشاره می شود.

- نتیجه یادگیری به معنای " بیان آنچه که انتظار می رود یادگیرنده در پایان یک دوره ی زمانی آموزش بداند، بفهمد و نشان دهد" است (۱).

- نتیجه یادگیری به دانش، مهارت و توانایی که انتظار می رود یادگیرنده پس از گذراندن یک دوره ی معین از تجربه های آموزشی کسب کند اشاره دارد (۲)

اکثر تعاریف مربوط به نتیجه یادگیری مبتنی بر رویکرد رفتاری است. رفتارگراها نتیجه ی یادگیری را به صورت " رفتارهای منفصل قابل مشاهده و اندازه گیری تعریف می کنند که انتظار می رود یادگیرنده در پایان اجرای یک برنامه یا تجربه ی آموزشی کسب کند". در نظام تعلیم و تربیت شایسته محور نتیجه ی یادگیری براساس عنصر سازنده گرایی تعریف می شود. در سازنده گرایی، یادگیری به صورت رفتار سازمان

یافته، هدفمند و کلیت گرا تعریف می شود. در نظریه سازنده گرایی نتیجه ی یادگیری به معنای "شایستگی هایی است که انتظار می رود یادگیرنده در پایان فرایند یادگیری کسب کند" تعریف می شود. در نظریه ی سازنده گرایی نتیجه یادگیری نه به صورت رفتار های منفصل بلکه به صورت "عملکرد" که از ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت و نگرش در موقعیت های مساله زای زندگی تشکیل شده است تعریف می شود. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، در یک نظام تعلیم و تربیت شایسته محور نتیجه یادگیری را می توان "شایستگی کسب شده یا عملکردی که انتظار می رود یادگیرنده در پایان یک برنامه ی آموزشی با ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت و جنبه های عاطفی- نگرشی هر یک از حوزه های یادگیری در یک موقعیت واقعی نشان دهد" تعریف کرد.

در این تعریف هم محتوا(یا آنچه که باید آموزش داده شود) و هم شاخص اندازه گیری شایستگی یعنی عملکرد به خوبی مشخص شده است. در رویکرد رفتاری محتوای نتیجه یادگیری و روش های اندازه گیری آن برحسب نظام طبقه بندی بلوم مشخص و تعریف می شود. در رویکرد سازنده گرایی نیز لازم است برای تعریف شایستگی (در قالب محتوا و عملکرد مورد انتظار) علاوه بر نظام طبقه بندی بلوم از طبقه بندی دیگری نیز استفاده شود طوری که ضمن حفظ کلیت قابل اندازه گیری و مشاهده باشد. بنده به استناد اصول و الگوی ۵ مرحله ای تحول شایستگی و شاخص های برجسته ی آن چون (۱) عملکرد، (۲) موفقیت و (۳) نقش یادگیرنده نظام طبقه بندی مندرج در جدول شماره ۳ را برای تعریف ابعاد محتوایی سازه ی شایستگی به صورت نتیجه ی یادگیری پیشنهاد می کنم.

### جدول شماره ۳: ابعاد محتوایی و شاخص سازه شایستگی بر حسب مراحل تحول

ردیف	مراحل شایستگی	شاخص های تعریف	سوالاتی که پاسخ به آن نتیجه ی	برخی افعال که نتیجه
------	---------------	----------------	-------------------------------	---------------------

یادگیری را قابل اندازه گیری می کند	یادگیری را تعریف می کند			
تعریف کند، فهرست کند، انتخاب کند، بنویسد	وسعت دانش یادگیرنده در چه حدی است؟	دامنه	اطلاعات و دانش پایه	۱ و ۲
	کیفیت و ماهیت دانشی که یادگیرنده لازم است آن را بیاموزد چگونه باشد؟	نوع		
به کاربرد، محاسبه کند تکمیل کند، تفسیر کند، بررسی کند، آزمایش کند، پیش بینی کند و ...	مهارت درجه گستردگی و وسعتی توسط یادگیرنده اجرا شود؟	دامنه	مهارت یا دانستن نحوه اجرای یک عمل	۳
	پیچیدگی مساله ای که لازم است با این مهارت حل شود چگونه است؟	حسن انتخاب		
عمل کند، ترکیب کند، نشان دهد، تولید کند، بسازد، دفاع کند، بحث کند، تبیین کند، تغییر و عمل کند، تبیین و نشان دهد، راه حل را اجرا کند و ....	یادگیرنده در چه موقعیت مساله زا و چالش داری باید عملکرد را نشان دهد؟	موقعیت	شایستگی وابسته به موقعیت معین	۴
	یادگیرنده عملکرد را در موقعیت به صورت انفرادی نشان دهد یا گروهی؟	نقش یادگیرنده		
	یادگیرنده چه عمل موفقیت آمیزی را باید در این حوزه ی یادگیری از خود نشان دهد؟	عملکرد	شایستگی تعمیم یافته به موقعیت ها	۵

### تعریف مفاهیم

- ۱- شایستگی تعمیم یافته: به توانایی ذهنی تولید شده ای اطلاق می شود که یادگیرنده را قادر می سازد در انواع موقعیت ها خواه مشابه خواه جدید عملکرد روان و موفقیت آمیزی در انجام تکالیف مربوط به حوزه های ۱۱ گانه ی تربیت از خود نشان دهد (تعمیم و انتقال عملکرد به انواع موقعیت های واقعی زندگی)
- ۲- شایستگی وابسته به موقعیت معین: به توانایی تولید شده ای اطلاق می شود که یادگیرنده را قادر می سازد فقط در موقعیت های واقعی معین و پیش بینی شده ای عملکرد موفقیت آمیزی در انجام تکالیف مربوط به حوزه های ۱۱ گانه ی تربیت از خود نشان دهد (استفاده از عملکرد در موقعیت های مشابه با واقعیت در بافت های معین)
- ۳- مهارت یا دانش نحوه اجرای یک عمل: انتخاب و اجرای روان یک عمل مناسب توسط یادگیرنده در موقعیت برحسب دانش تولید شده ی حاصل از تمرین آن عمل در موقعیت های سازمان داده شده.
- ۴- دانش: به مجموعه اطلاعات سازمان یافته ای اطلاق می شود که یادگیرنده آن ها را در اثر تجربه و در تعامل با دانش قبلی خود (درون سازی و برون سازی) تفسیر و تولید کرده است.
- ۵- اطلاعات: درون دادهای که به یادگیرنده عرضه می شود و یا آن ها را با ادراک تجربه می کند

### مراحل نوشتن نتیجه یادگیری شایسته محور

با توجه به سطوح مراحل شایستگی ؛ شاخص ها؛ سوالات و افعال مندرج در ستون های ۳ تا ۵ جدول شماره ۳ برای محتوای هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت می توان نتیجه یادگیری را پیش بینی و نوشت. در نوشتن نتیجه ی یادگیری شایسته محور لازم است از رویکرد کل به جز (قیاس - استقرایی) استفاده شود. ابتدا لازم است شایستگی های کسب شده یا عملکرد مورد انتظار در هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت که از کلیت جامع برخوردارند پیش بینی و در قالب نتیجه ی یادگیری برای هر یک از دوره های چهارگانه ی تحصیلی به صورت استاندارد های ملی آموزشی نوشته شود. سپس براساس استانداردهای ملی، شایستگی های کسب شده یا عملکرد مورد انتظار در هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت ( که عملکرد را منعکس می کنند) در قالب نتیجه ی یادگیری برای هر یک از پایه های دوره های چهارگانه ی تحصیلی (اهداف خاص هر پایه) به منظور تدوین برنامه های درسی برای هر حوزه ی یادگیری نوشته می شود. در پایان براساس شایستگی های پیش بینی شده، نتیجه یادگیری برای مهارت و دانش مورد نیاز به منظور تحول شایستگی های یادگیری نوشته می شود. ابعاد نتایج یادگیری شایسته محوری به صورت خلاصه وار در جدول زیر آمده است.

شایستگی	تعریف نتایج یادگیری برای دوره ها، پایه ها	شاخص ها
شایستگی های کسب شده	برای هر یک از دوره های چهارگانه تحصیلی در قالب استانداردهای ملی	با توجه به عملکرد - موقعیت و نقش یادگیرنده برحسب حوزه های یازده گانه ی تربیت
شایستگی های کسب شده	برای هر یک از پایه ها در قالب اهداف خاص برنامه درسی	با توجه به عملکرد - موقعیت و نقش یادگیرنده برحسب حوزه های یازده گانه ی تربیت
دانش اجرای مهارت	برای تحول هر یک از شایستگی ها در درون برنامه ی درسی	با توجه به دامنه و حسن انتخاب مهارت
اطلاعات و دانش بنیادی	برای تحول هر یک از شایستگی ها در درون برنامه درسی	با توجه به دامنه و نوع دانش

در جدول سه بعدی شماره ۴ شایستگی کسب شده در قالب نتایج یادگیری برای پایه ها و دوره های مختلف تحصیلی مشاهده می شود



### جدول سه بعدی شماره ۴: نتایج یادگیری شایسته محور برای پایه ها و دوره های مختلف تحصیلی یادگیری

عاطفی یا نگرشی				مهارتی				شناختی				عناصر شایستگی سطوح ارتباط یادگیرنده با ساحت های شش گانه و حوزه های یادگیری
ایمان		عقل		عمل		عقل		علم		عقل		
اخلاق	خدا	خود	خلق	خدا	خود	خلق	خدا	خود	خلق	خدا	خود	
نوشتن نتایج یادگیری به صورت (۱) اهداف دوره به صورت استاندارد به تفکیک دوره های آموزش عمومی و متوسطه ی اول و دوم؛ (۲) اهداف خاص حوزه (پیامد یادگیری درسی) به تفکیک پایه ها طوری که در آن ها عناصر شایستگی و ارتباط یادگیرنده با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت یک رفتار سازمان یافته، جامع و یکپارچه معرفی و بر انجام رفتار پیچیده یا عملکرد در موقعیت ها تاکید شود.												ساحت تربیت اعتقادی، عبادی اخلاقی: حوزه یادگیری (خلقت و معارف اسلامی؛ قرآن و عربی)
نوشتن نتایج یادگیری به صورت (۱) اهداف دوره به صورت استاندارد به تفکیک دوره های آموزش عمومی و متوسطه ی اول و دوم؛ (۲) اهداف خاص حوزه (پیامد یادگیری درسی) به تفکیک پایه ها طوری که در آن ها عناصر شایستگی و ارتباط یادگیرنده با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت یک رفتار سازمان یافته، جامع و یکپارچه معرفی و بر انجام رفتار پیچیده یا عملکرد در موقعیت ها تاکید شود.												- ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی حوزه یادگیری : (علوم انسانی و مطالعات اجتماعی به ادب و مهارت های زندگی و بنیان خانواده)
نوشتن نتایج یادگیری به صورت (۱) اهداف دوره به صورت استاندارد به تفکیک دوره های آموزش عمومی و متوسطه ی اول و دوم؛ (۲) اهداف خاص حوزه (پیامد یادگیری درسی) به تفکیک پایه ها طوری که در آن ها عناصر شایستگی و ارتباط یادگیرنده با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت یک رفتار سازمان یافته، جامع و یکپارچه معرفی و بر انجام رفتار پیچیده یا عملکرد در موقعیت ها تاکید شود.												ساحت تربیت زیستی و بدنی؛ حوزه ی یادگیری: (فرهنگ و هنر؛ زبان و ادبیات فارسی و زبان های خارجی)
نوشتن نتایج یادگیری به صورت (۱) اهداف دوره به صورت استاندارد به تفکیک دوره های آموزش عمومی و متوسطه ی اول و دوم؛ (۲) اهداف خاص حوزه (پیامد یادگیری درسی) به تفکیک پایه ها طوری که در آن ها عناصر شایستگی و ارتباط یادگیرنده با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت یک رفتار سازمان یافته، جامع و یکپارچه معرفی و بر انجام رفتار پیچیده یا عملکرد در موقعیت ها تاکید شود.												ساحت تربیت اقتصادی و حرفه ای حوزه یادگیری : کار و فن آوری
نوشتن نتایج یادگیری به صورت (۱) اهداف دوره به صورت استاندارد به تفکیک دوره های آموزش عمومی و متوسطه ی اول و دوم؛ (۲) اهداف خاص حوزه (پیامد یادگیری درسی) به تفکیک پایه ها طوری که در آن ها عناصر شایستگی و ارتباط یادگیرنده با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت یک رفتار سازمان یافته، جامع و یکپارچه معرفی و بر انجام رفتار پیچیده یا عملکرد در موقعیت ها تاکید شود.												ساحت تربیت علمی و فناوری حوزه ی یادگیری: (علوم تجربی - ریاضیات به کار و فن آوری به علوم انسانی و مطالعات اجتماعی)

### ۳-۶) تعریف فرایند یادگیری شایسته محور

در رویکرد رفتاری، فرایند یادگیری با اصل شکل دهی یادگیری یعنی تقویت تفکیکی و تقریب های متوالی تعریف می شود. در این رویکرد پس از تعریف نتایج یادگیری برحسب رفتارهای منفصل و قابل اندازه گیری، آن خرده پاسخ هایی که به نتیجه یادگیری نزدیک هستند تقویت شده و دیگر خرده پاسخ های ناهمساز با نتیجه ی یادگیری تقویت نمی شوند. در فرایند چنین تقویت هایی به تدریج رفتار یا نتیجه ی یادگیری مورد انتظار شکل یافته و ایجاد می شود. بنابراین در رویکرد رفتاری فرایند یادگیری "به مجموعه گام ها یا مراحل که یادگیرنده تحت تاثیر تقویت کننده ها خرده پاسخ های مناسب با نتیجه ی یادگیری را به یکدیگر پیوند می دهد تا رفتار مورد انتظار را در خود شکل دهد" اطلاق می شود.

با توجه به اینکه در رویکرد سازنده گرایی نتایج یادگیری به صورت عملکرد یا رفتار یکپارچه و هماهنگی از دانش، مهارت و جنبه های عاطفی برحسب موقعیت تعریف می شود. فرایند یادگیری شامل تولید شبکه های درون ارتباطی (روان بنه) بین ۱- عناصر عملکرد با یکدیگر در موقعیت و ۲- عملکرد با مراحل تحول شایستگی است.

در رویکرد رفتاری "فرایند یادگیری یا شکل دهی رفتاری به صورت موازی یا خطی است ولی در رویکرد سازنده گرایی فرایند یادگیری عملکرد به صورت شبکه ای یا غیرخطی است. بدین معنا که در رویکرد سازنده گرایی یادگیرنده برای کسب مراحل پایین شایستگی لازم است با استفاده از دانش و تجربه قبلی یک شبکه ی درون ارتباطی بین دانش بیرونی و درونی تولید کند سپس با استفاده از این شبکه درونی، مرحله ی بالاتر شایستگی را در این شبکه درون سازی کرده؛ ساخت ذهنی را به تدریج پیچیده تر نماید.

بنابراین با توجه به موارد ذکر شده در نظام تعلیم و تربیت شایسته محور به استناد الگوی مراحل ۵ گانه ی تحول شایستگی فرایند یادگیری را می توان به معنای "کلیه ی مراحل که یادگیرنده برای رسیدن به نتیجه یادگیری یعنی شایستگی کسب شده یا عملکرد مورد انتظار با استفاده از مهارت های شناختی و فراشناختی (۱) اطلاعات دریافتی را ادراک؛ (۲) دانش را تولید؛ (۳) آن را در موقعیت اجرا (دانش نحوه ی اجرای مهارت)؛ (۴) دانش و مهارت را در موقعیت های تمرینی مشابه با واقعیت با جنبه های عاطفی ترکیب و یکپارچه و (۵) آن را در موقعیت های معین و یا در دیگر انواع موقعیت های جدید انتقال می دهد" تعریف کرد.

## تعریف مفهوم:

مهارت فراشناخت: به مهارتی اطلاق می شود که یادگیرنده برای رسیدن به هر یک از سطوح شایستگی از آن برای مدیریت، نظارت و اصلاح عملکرد در موقعیت استفاده می کنند.

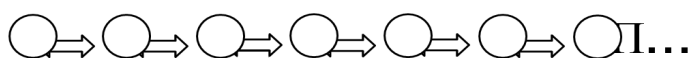
## ۷-۳) تعریف برنامه درسی شایسته محور

در مبانی نظری سند تحول بنیادین برنامه درسی به مجموعه فرصت های تربیتی نظام مند و طرح ریزی شده و نتایج مترتب بر آن ها اطلاق می شود که متریان برای کسب شایستگی های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن ها قرار می گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ی ابعاد رابه دست آورند. (مبانی نظری سند ص ۳۷۲). در مبانی نظری تحول بنیادین تاکید شده است رویکرد زیر نظام برنامه درسی باید موقعیت محور و یکپارچه نگر بوده (همان منبع ص ۳۷۴)؛ سازماندهی محتوا باید با اتکا بر رویکرد تلفیقی و مساله محور و تاکید بر مفاهیم، مهارت و ایده های اساسی در هر یک از ساحت های تربیت صورت گیرد تا فرصت تجربیات دست اول برای کسب شایستگی ها جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت از سوی متریان را فراهم کند (همان منبع ص ۳۷۶).

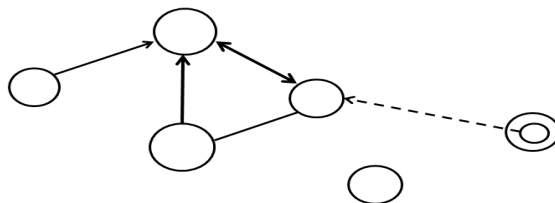
تافرو تانر (۱۹۷۵) برنامه درسی را تجربه های آموزشی طراحی شده ای تعریف می کنند که هدف از آن کمک به تحول و بسط قابلیت های یادگیرندگان است. در برنامه درسی، یادگیرنده در تعامل با وسایل و موادی که به او عرضه می شود نسبت به کسب نتیجه یادگیری اقدام می کند. در واقع برنامه درسی شامل تجربه های سازمان یافته و طراحی شده ای است که نظام آموزشی برای تسهیل در یادگیری یادگیرنده برای رسیدن به نتایج یادگیری در هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت پیش بینی و تدوین می کنند. در تدوین و طراحی یک برنامه درسی لازم است به شش سوال اساسی زیر پاسخ داده شود

- ۱- نتایج یادگیری (اهداف خاص دوره یا پایه) که یادگیرندگان باید آن ها را کسب کنند چیست؟
- ۲- چه موضوع، محتوا و عمقی از محتوا برای کسب نتایج یادگیری مورد انتظار مناسب است؟
- ۳- چه فعالیت ها یا فرصت های یادگیری برای یادگیرندگان برای رسیدن به نتایج یادگیری طراحی شود؟
- ۴- از چه منابع آموزشی متناسب با نتایج یادگیری استفاده شود؟
- ۵- از چه نوع راهبردی آموزش برای رسیدن به نتایج یادگیری استفاده شود؟
- ۶- از چه نوع روش های ارزشیابی برای بررسی کارآمدی تجربه های یادگیری استفاده شود؟

در رویکرد رفتاری دانش در درون مجموعه ای از اهداف آموزشی و رفتاری که از یکدیگر منفصل هستند تجزیه می شود. این اهداف به صورت سلسله مراتب و در یک خط موازی کنار هم قرار می گیرند و پایه ای برای تدوین برنامه درسی می شوند. سپس این اهداف به طور منظم و با استفاده از روش های آموزشی مناسب به یادگیرنده عرضه می شود تا او در هر یک از آن ها به حد تسلط برسد. آموزش زمانی به پایان می رسد که اکثر یادگیرندگان در این اهداف به تسلط رسیده باشند. در شکل زیر نحوه ی سازمان دهی اهداف و محتوا به صورت دایره و فلش نشان داده شده است:



در رویکرد سازنده گرایی دانش به صورت روان بنه یا شبکه ی درون ارتباطی (نقشه ی مفهومی) در نظر گرفته می شود. در این رویکرد فرض بر این است بین واقعیت ها، مفاهیم، مهارت ها، روش ها و ... یک ارتباط درونی غیرخطی برقرار است. در شکل زیر ارتباط مفاهیم، واقعیت ها، مهارت ها به صورت دایره و ارتباط آن ها در قالب یک شبکه به صورت فلش مشاهده می شود



در رویکرد سازنده گرایی اعتقاد بر این است هر یادگیرنده دارای روان بنه یا شبکه ی درون ارتباطی (نقشه مفهومی) منحصر به فردی است. در این دیدگاه یادگیری فرایند اضافه کردن ارتباط بین عناصر شبکه و یا اصلاح و حذف آن است، روان بنه های هر یادگیرنده در اثر تجربه های فردی غنی و تغییر می کند. در رویکرد سازنده گرایی از الگوی شبکه ی درون ارتباطی (رویکرد تلفیقی) برای تدوین محتوا و چارچوب برنامه های درسی استفاده می شود.

با توجه به موارد ذکر شده برنامه درسی سازنده گرا حداقل در سه حوزه با رفتار گرایی تفاوت دارد.

۱- در رویکرد رفتاری برتحلیل یا شکستن موضوعات به صورت اهداف رفتاری اما در رویکرد سازنده گرای به ترکیب موضوعات طوری که بین آن ها یک ارتباط شبکه ای ایجاد شده و از یک کلیت سازمان یافته برخوردار باشند (رویکرد تلفیقی) تاکید می شود.

۲- در رویکرد رفتاری ارتباط بین اهداف رفتاری به صورت یک توالی خطی است ولی در رویکرد سازنده گرای ارتباط بین ایده ها، مفاهیم، مهارت ها به صورت شبکه های درون ارتباطی غیرخطی یا تم است.

۳- در رویکرد رفتاری یادگیری به معنای ایجاد پیوند بین اهداف رفتاری منفصل از یکدیگر است اما در رویکرد سازنده گرای یادگیری به معنای ترکیب یا ایجاد ارتباط بین واقعیت ها، مفاهیم، مهارت ها برای تولید یا ساخت شبکه ی ارتباطی بین آن ها است.

بنابراین به استناد مبانی نظری سند تحول بنیادین در یک نظام تعلیم و تربیت شایسته محور لازم است برنامه درسی متناسب با اصول و مفروضه های نظریه ی سازنده گرای به شرح زیر تدوین شود.

۱- نتایج یادگیری شایستگی با اتکا بر رویکرد تلفیقی به صورت عملکرد یا رفتار سازمان یافته و یکپارچه تعریف شود نه به صورت رفتارهای منفصل از یکدیگر

۲- از تنوع و دامنه ی وسیعی از محتوا و منابع فراتر از کتاب های درسی برای خلق فرصت های یادگیری استفاده شود.

۳- روش های آموزشی برای یادگیرنده فرصت هایی فراهم کنند تا او متناسب با نتایج یادگیری مرتبط با هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت به انجام تکلیف در موقعیت های مساله زای واقعی، خود سنجی و ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت و جنبه ی عاطفی به صورت شبکه های غیر خطی درون ارتباطی پیچیده اقدام کند.

۴- ارزشیابی از شایستگی کسب شده یا عملکرد مورد انتظار در موقعیت های مساله زای واقعی یا مشابه با واقعیت اجرا شود.

جدول مقایسه ای زیر تفاوت های یک برنامه درسی سنتی (رفتارگرا) و شایسته محور را نشان می دهد.

شایسته محور	سنتی	برنامه درسی عناصر آموزشی
تاکید بر ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت، در قالب شبکه های درون ارتباطی و تشویق یادگیرنده به کاوش و حل مساله برای ساخت شبکه های مرتبط	تجزیه ی دانش به اهداف رفتاری منفصل از یکدیگر، به حفظ سپاری آن ها و تاکید بر تفکر سطح پایین	مفهوم دانش
محتوای حوزه های یادگیری با یکدیگر به صورت افقی و عمودی ترکیب می شود	اهداف رفتاری دروس به صورت خطی آموخته می شود	محتوا
علاوه بر استفاده از منابع رسمی از دیگر منابع غیررسمی مرتبط استفاده می شود	کتاب درسی، راهنمای معلم و دیگر منابعی که محدود به هدف های رفتاری است	منابع آموزشی
دانش آموزان به صورت فردی یا گروهی با مسایل واقعی زندگی یا مشابه با واقعیت ها مواجه شده و نسبت به تولید راه حل یا محصول اقدام می کنند	دانش آموزان به حل مسایل که در کتاب است اقدام می کنند. دامنه ی این مسایل نیز بسیار محدود است	رویکرد نسبت به مساله
تمرکز بر یادگیری اکتشافی هدایت شده، مشارکت گروهی در حل مسایل واقعی - یادگیرنده محور	سخنرانی، نمایش، گروه بندی کلاس با محوریت معلم؛ تمرین یا کوئیزهای - معلم محور	روش های آموزشی
سنجش عملکرد در موقعیت های واقعی یا مشابه با واقعیت به همراه اجرای خود سنجی	سنجش غیرمستقیم رفتار با استفاده از آزمون های مداد - کاغذی، فرم های مشاهده ی رفتار	روش های ارزشیابی

### ۸-۳) روش های آموزشی شایسته محور

آموزش به کلیه ی تدابیر و فعالیت های اطلاق می شود که هدف آن تسهیل در یادگیری یادگیرندگان است. براساس اصول و مفروضه های نظریه سازنده گرایی، یادگیرندگان زمانی به ساخت دانش یا شبکه های درون ارتباطی پیچیده اقدام می کنند که در جریان یادگیری مشارکت مستقیم داشته و با یک موقعیت محیطی چالش زا تعامل معنادار برقرار کنند. روش های آموزشی سازنده گرایی تحت عناوینی چون روش های آموزشی مسأله محور، کاوش محور، مشارکتی و موقعیت محور طبقه بندی می شود. این روش ها بر اصول

و مفروضه های یادگیری سازنده گرایی که قبلاً در این سند ذکر شده است استوار است. در یک برنامه درسی شایسته محور برای یادگیری عملکرد از سه روش آموزشی مسأله محور، مشارکتی و کاوش گری بیشتر استفاده می شود.

۱- یادگیری مشارکتی: دانش آموزان با یکدیگر در گروه های کوچک برای رسیدن به هدف های ویژه همکاری می کنند. مشارکت باید با همسالان انجام گیرد. معلمان این فرصت را برای دانش آموزان فراهم می کند تا آنان به صورت گروهی دانش و مهارت های خود را با یکدیگر ترکیب کرده و تکلیف معینی را انجام دهند. دانش آموزان به موازات انجام تکالیف در موقعیت های واقعی یا مشابه با واقعیت این فرصت را پیدا می کنند تا در تعامل با دیگر همسالان به ساخت یا تولید شبکه های ارتباطی بین دانش، مهارت، مفاهیم، جنبه های عاطفی نایل آیند.

۲- یادگیری کاوش محور: دانش آموزان به صورت انفرادی یا گروهی به انجام پروژه های تحقیقی اقدام می کنند. آنان فعالانه به تولید حدس یا فرضیه برای مسایل، مشاهده، جمع آوری شواهد، تحلیل و ترکیب اطلاعات و حل مسأله اقدام می کنند.

۳- روش آموزشی مساله محور یک رویکرد متمرکز بر یادگیرنده است. در این رویکرد یادگیرنده با کاربرد دانش و مهارت آموخته شده در یک موقعیت واقعی مسأله دار نسبت به تولید راه حل یا محصول برای آن اقدام می کند. حل مسأله می تواند هم به صورت انفرادی و هم به صورت گروهی اجرا شود. نقش معلم در آموزش مسأله محوری فراهم آوردن منابع و ابزارهای اطلاعاتی و فرصت های یادگیری برای یادگیرندگان جهت حل مسأله است به یک مورد از انواع رویکردهای آموزش مسأله محور به شرح زیر اشاره می شود:

**محیط یادگیری سازنده گرایی جاناسون.** این الگو محیط یادگیری را شامل عناصری قلمداد

می کنند که یادگیرنده در تعامل آن ها با مساله یا تکالیف روبرو شده و به تولید راه حل اقدام می

کند. الگوی محیط یادگیری سازنده گرا در شکل زیر مشاهده می شود.

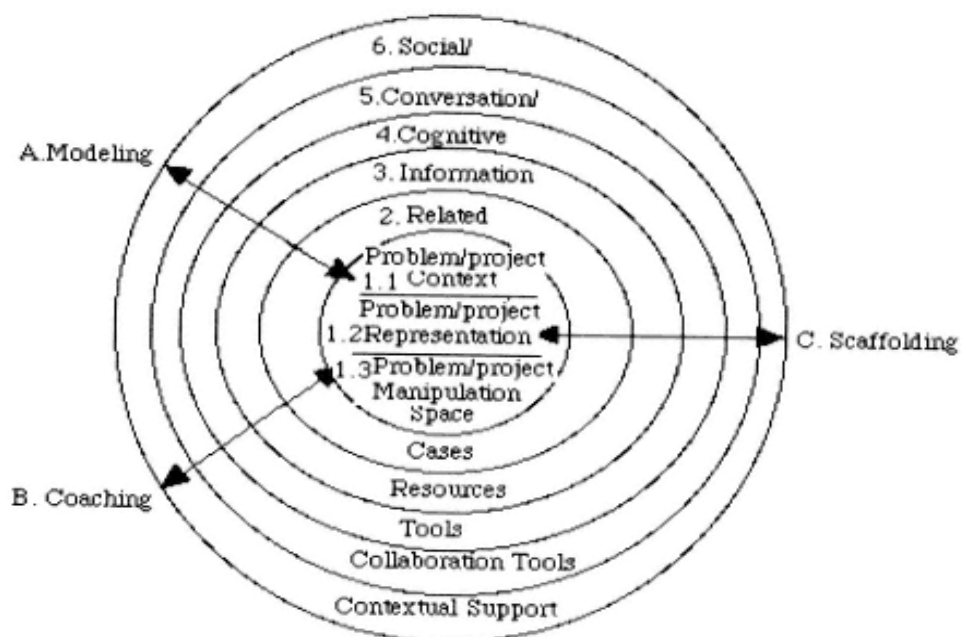


Fig. 10.1.  
Model for designing CLEs

در این شکل عناصر محیط یادگیری به خوبی نشان داده شده است. کانون مرکزی الگو را مساله، تکالیف و یا پروژه تشکیل می دهد که با نظامی از ابزارهای اطلاعاتی و ذهنی احاطه شده است. موارد مرتبط و منابع اطلاعاتی در الگو به یادگیرنده جهت درک مساله و تولید راه حل های فرضی کمک می کند. عنصر ابزارهای شناختی یادگیرنده را در تفسیر و دستکاری جنبه های مساله یاری می رساند. ابزارهای گفتمانی مشارکت دانش آموزان را در ساخت معنا حمایت می کند. و در نهایت نظام های حمایتی مربوط به ساخت، طراح را در اجرای صحیح مدل کمک می کند. در ادامه به هر یک از عناصر الگوی محیط یادگیری براساس تعبیرهای جانسون (۱۹۹۶) به شرح زیر اشاره می شود.



## ۱- مساله ، سوال یا پروژه

الگو با مساله ای که یادگیرنده سعی در حل آن است شروع می شود. مساله در برگیرنده ی استانداردهای محتوایی برای یادگیری است. بین ماهیت مساله های طراحی شده در محیط های یادگیری سازنده گرا با مسایل و تکالیفی که در دیدگاه رفتاری تهیه می شود، تفاوت وجود دارد. در دیدگاه رفتاری یا شناختی - رفتاری مساله حاوی مثال هایی از مفاهیم و اصول آموخته شده است اما در محیط یادگیری سازنده گرا مساله یادگیری را هدایت می کنند. به عبارت دیگر، مساله نقطه ی شروع یادگیری برای دانستن است. مسایل باید مربوط، جذاب و واقعی باشد تا انگیزه ی لازم برای پیدا کردن راه حل را در دانش آموزان ایجاد کنند. در تهیه مساله باید به سه عنصر بافت، شیوه ارائه و فضای دستکاری آن توجه ویژه کرد.

## ۲- نمونه های مربوط با مساله

درک و فهم هر مساله مستلزم تجربه ی آن و تهیه مدل های ذهنی از آن است. نداشتن تجارب کافی در مواجهه با مسایل متنوع، مهمترین مانع برای یافتن راه حل برای آن است. بنابراین در الگو پیش بینی شده ست که یادگیرندگان با نمونه های موردی از مسایل و راه حل آن مواجه شوند. هدف اصلی از توصیف نمونه های مرتبط به یادگیرندگان کمک به آنان جهت درک مساله است. با استفاده از این نمونه ها، دانش و اطلاعات قبلی یادگیرنده فعال شده و آنان براحتی قادر خواهند بود مسایل جدید را با اطلاعات قبلی مرتبط سازند.

## ۳- منابع اطلاعاتی

یادگیرنده برای بررسی مساله به اطلاعاتی نیاز دارد که با استفاده از آن ها بتواند مدل های ذهنی

تهیه کرده و فرضیه های متناسب جهت دستکاری مساله بسازد. از اینرو پس از تهیه مساله و ارایه نمونه های مرتبط با آن نوع اطلاعاتی که یادگیرنده برای درک مساله نیاز دارد باید مشخص گردد. سازمان دهی محیط یادگیری مستلزم تهیه منابع غنی اطلاعاتی است

#### ۴- ابزارهای شناختی

هدف از پیش بینی ابزارهای شناختی تسهیل در نوع خاصی از پردازش های شناختی است. این ابزارها برای تصویر سازی، سازمان دهی و انواع مهارت های تفکر به کار می روند. یادگیرنده با این ابزارها ممکن است مساله یا تکالیف را بهتر بازنمایی کند یا به او در جمع آوری اطلاعات مناسب برای حل مساله یاری رساند.

#### ۵- ابزارهای گفتمانی

از نظر یادگیری سازنده گرا یادگیری حاصل کار اشتراکی یادگیرندگان با یکدیگر است. یادگیرندگان با استفاده از ابزارهای اطلاعاتی، دانش را مشترکاً تولید می کنند. مسایل وقتی حل می شوند که گروه یک مفهوم اشتراکی از مساله بدست آورد طوری که انرژی ها صرف حل آن شود.

#### ۶- حمایت های اجتماعی و ساختاری

اکثر مدل های آموزشی به دلیل ضعف در اجرا در رسیدن به اهداف خود ناکام مانده اند. در طراحی و اجرای الگوی محیط یادگیری سازنده گرا نیاز است به معلمان و کارشناسانی که مسوولیت حمایت از یادگیری و تربیت دانش آموزان را بر عهده دارند، آموزش های ویژه ارایه شود. آنان باید از جنبه های

مهم فیزیکی، سازمانی و فرهنگی آن محیطی که قرار است در آن یادگیری را سازمان دهند آگاه گردند.

به طور کلی این مدل ها چارچوبی برای طراحی محیط های یادگیری جهت حمایت از یادگیری سازنده گرایی ارائه می دهد. یادگیری سازنده گرایی بر تفکر مفهومی و راهبردی تاکید دارد. اگر معلم قصد دارد با سازمان دهی محیط پیامدهای مهمی چون حل مساله و تولید دانش فردی و اشتراکی را در یادگیرندگان ایجاد کنند از این مدل ها می تواند برای طراحی آموزشی استفاده کند.

#### ۴) مفروضه های بنیادین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

با استناد به مبانی نظری اسناد تحول بنیادین و برنامه درسی ملی و نیز آنچه که در اصول ، مبانی، نظام برنامه درسی و آموزشی نظریه یادگیری سازندگی درباره ی تحول شایستگی ذکر شد حداقل چهار مفروضه بنیادین را می توان به عنوان پیش شرط طراحی الگوی جامع نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طوری که انواع ارزشیابی های پیش بینی شده در راهکار ۱-۱۹ را تحت پوشش قرار دهد، پذیرفت:

**۵- شایستگی محوری.** شاخص تحقق اهداف آرمانی نظام تربیت رسمی کسب شایستگی پایه در حوزه های یازده گانه یادگیری ذیل ساحت های ششگانه تربیت است . لذا نظام ارزشیابی در تمام دوره های تحصیلی خواه برای ارتقا در پایه ها یا در فرایند یادگیری خواه برای گذر از دوره ها باید بر جمع آوری شواهد معتبر و تصمیم گیری درباره ی نحوه ی کسب شایستگی های پایه استوار باشد.

**۶- یکپارچه نگری و کلیت محوری.** شایستگی یک توانایی است. توانایی یکپارچه سازی دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که متربی آن را به صورت یکپارچه و کل نگر در اثر تعامل با محتوا و روش‌های آموزشی در قالب برنامه‌ی درسی یاد می‌گیرد. در طراحی الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای تمام دوره‌ها خواه در حوزه‌ی جمع‌آوری اطلاعات خواه در حوزه‌ی قضاوت و بازخورد لازم است دانش، مهارت و نگرش یکپارچه که به صورت یک کلیت سازمان یافته در رفتار متربی ظاهر می‌شود مورداندازه گیری ونوجه قرارگیرد. بدیهی است در این الگو هرگونه جز نگری در اندازه‌گیری دانش (در قالب طراحی و آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی) و مهارت (در قالب فرم‌های مشاهده‌ی رفتاری بدون تلفیق آن با موقعیتهای چالش زا) و نیز تفکیک یادگیری و بازخورد تحت عناوین جداگانه‌ی دانش (یا دانستی‌ها) و مهارت در کارنامه‌های تحصیلی مغایر و ناهمسو با مفاد سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی است که بر شایستگی محوری و کلیت نگری نسبت به یادگیری تاکید دارند

**۷- یادگیرنده محوری.** کسب شایستگی مستلزم مشارکت فعال و جدی یادگیرنده در فرایند یادگیری است. حصول شایستگی به خود سازمان دهی اطلاعات در فرایند یادگیری و بازخوردهای حاصل از خود سنجی وابسته است. درنظام ارزشیابی تمام دوره های تحصیلی لازم است یادگیرنده در تعامل با معلم شخصا "در جمع آوری شواهد یادگیری، تعیین معیارها ی قضاوت و فراهم آوردن بازخورد های کیفی -توصیفی نقش فعال و مستقیم داشته باشد.

**۸- تقدم کیفیت بر کمیت.** در هر نظام آموزشی دو وجه ۱- پاسخ گویی و ۲- گذر از دوره‌های تحصیلی ایجاب می‌کند تا کمیت نگری در بخشی از نظام ارزشیابی سایه افکند، از این رو لازم الاجراست. اما می‌توان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درپایه ها و دوره‌ها را با هدف تحقق پاسخ‌گویی و گذر از دوره‌ها به صورت کیفی طراحی و اجرا کرد ولی با اتخاذ سازوکارهای معین و عملیاتی (که قابل حصول است) آن را به صورت تلفیقی از نتایج کیفی و کمی گزارش داد.

## ۵) الگوهای سنجش شایستگی محور

سنجش عملکرد می تواند هم در ارزشیابی تکوینی (فرایند محور) و هم در ارزشیابی تراکمی (نتیجه محور) استفاده شود. در نظام سنجش شایسته محور، مفاهیم (۱) ارزشیابی فرایند محور؛ (۲) نتیجه محور و (۳) رویکرد تلفیقی از هر دو نوع ارزشیابی با توجه به آنچه که در تعریف مفاهیم نتایج و فرایند یادگیری ذکر شد تعریف می شود.

### تعریف و الگوی ارزشیابی فرایند محور

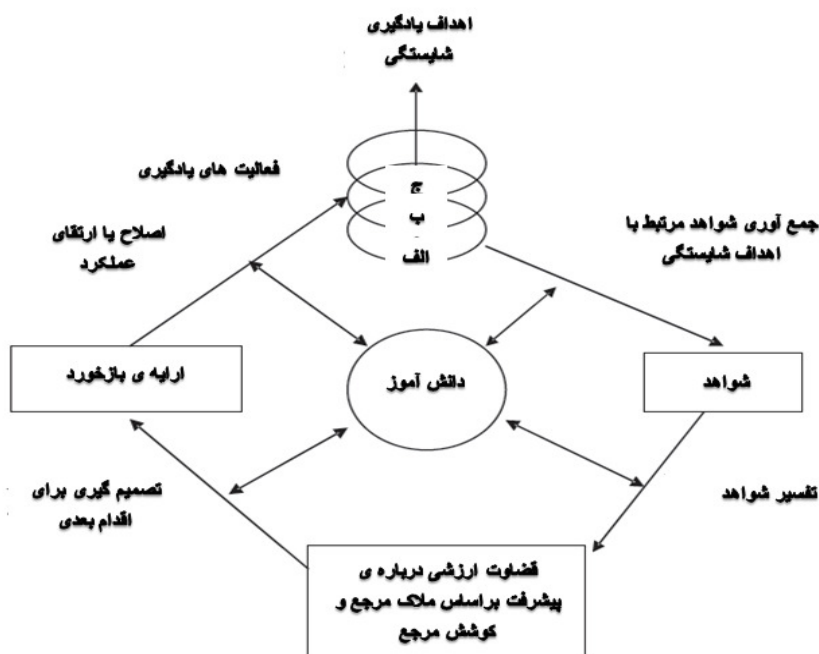
در نظام تعلیم و تربیت شایسته محور ارزشیابی فرایند محور "به معنای جمع آوری نظام دار و تحلیل شواهد درباره ی مراحل تحول شایستگی در هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت ؛ مهارت های شناختی و فراشناختی یادگیرنده به منظور تهیه و ارایه ی بازخورد توصیفی برای اصلاح ، هدایت یا ارتقای سطح عملکرد یادگیرنده جهت رسیدن به نتایج یادگیری پیش بینی شده برای پایه های تحصیلی ( به صورت اهداف خاص حوزه های یادگیری) و اهداف دوره های چهارگانه ی تحصیلی ( به صورت استانداردهایی ملی) است.

ارزشیابی فرایند محور در دو چرخه ی (۱) ارزشیابی در جریان آموزش و (۲) ارزشیابی در طول تحصیل طراحی و اجرا می شود.

#### ۱) چرخه ی ارزشیابی فرایند محور در جریان آموزش

هدف از اجرای این ارزشیابی جمع آوری نظام دار شواهد، قضاوت ارزشی شواهد و ارایه بازخوردهای تحصیلی با مشارکت دانش آموز درباره ی نحوه ی کسب یا تحول هر یک از مراحل ۵ گانه شایستگی برای رسیدن براهداف خاص هر حوزه یادگیری در برنامه ی درسی است. در چرخه ی این نوع ارزشیابی از انواع روش های جمع آوری اطلاعات و شواهد متناسب با هدف خاص هر درس استفاده می شود.

الگوی مفهومی چرخه ی ارزشیابی فرایند محور در جریان آموزش براساس شکل زیر است:



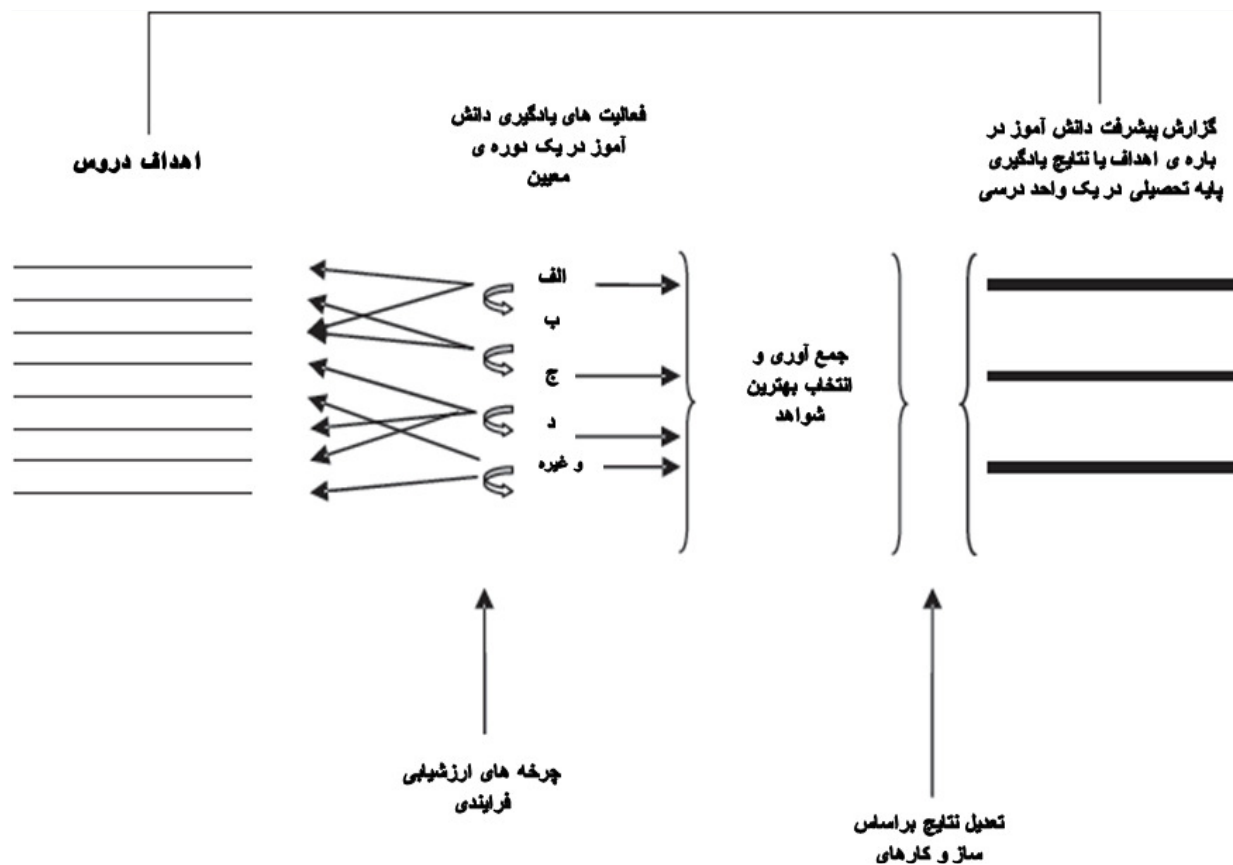
در این الگو دانش آموز در مرکز ارزشیابی فرایند محور قرار دارد. فلش هایی که دارای دو جهت هستند نشان دهنده این است که یادگیرنده در کلیه ی مراحل ارزشیابی از جمع آوری شواهد تا ارائه بازخورد و اصلاح یا ارتقای عملکرد نقش فعال دارد. زیرا دانش یا عملکرد باید توسط او شخصاً ساخته شود. قضاوت ها در ارزشیابی فرایند محور براساس ملاک های از پیش تعیین شده و میزان تلاش های یادگیرنده است.

### ویژگی های الگوی ارزشیابی فرایند محور

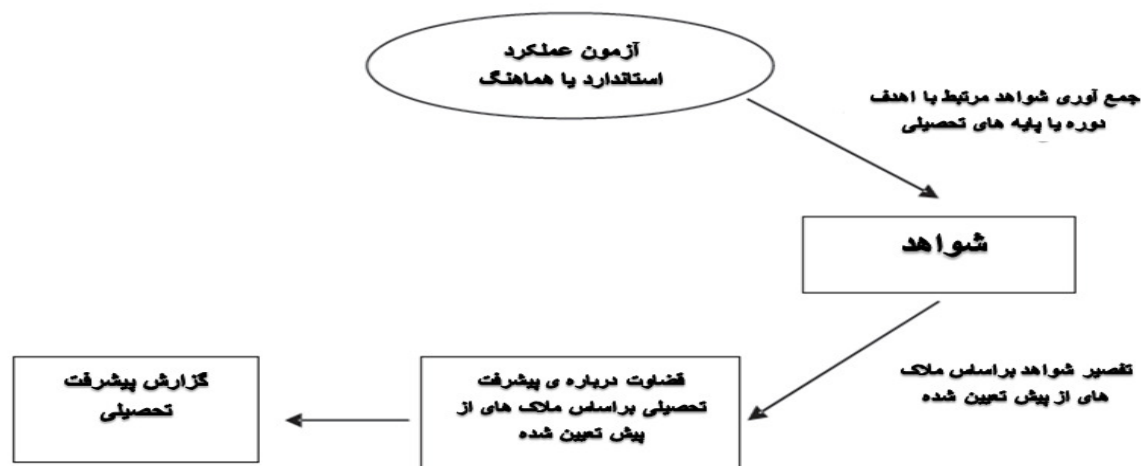
- (۱) کلیه مراحل ارزشیابی با هدایت معلم و مشارکت دانش آموز انجام می گیرد.
- (۲) فرایند آموزش و ارزشیابی با یکدیگر آمیخته و باعث تصمیم گیری های کارآمد در اصلاح و یا ارتقای عملکرد می شود.
- (۳) پیشرفت در اهداف یادگیری یک مرحله از تحول شایستگی با اهداف مراحل بعدی به هم مرتبط می شوند.
- (۴) به فعالیت ها و اعمالی ختم می شود که یادگیری بعدی را حمایت می کند
- (۵) نتایج ارزشیابی به صورت عدد یا نمره گزارش نمی شود.

## ۲- چرخه ی ارزشیابی فرایند محور در طول سال تحصیلی

از مجموع شواهد و نتایج حاصل از چرخه ی ارزشیابی فرایند محور در جریان آموزش می توان برای خلاصه کردن شایستگی های کسب شده در زمان های معین (نوبت اول و دوم) یکسال تحصیلی استفاده کرد. به این شیوه ارزشیابی اصطلاحاً **”استفاده تراکمی از نتایج ارزشیابی های فرایندی“** گفته می شود. برای اجرای این نوع ارزشیابی معلم لازم است پس از استفاده از شواهد و نتایج حاصل از ارزشیابی های فرایندی در جریان آموزش برای اصلاح یا ارتقای عملکرد، آن ها را به صورت هدفمند، منظم و سازمان یافته در پوشه ی کار هر دانش آموز قرار دهد. سپس در زمان های معین مثلاً نوبت اول یا دوم با مشارکت یادگیرنده از بین تمامی شواهد سازمان یافته، بهترین شواهد را براساس ملاک های مرتبط با اهداف خاص پایه و تلاش های روبه رشد یادگیرنده به عنوان نمونه معرف شایستگی یا عملکرد در حوزه ی یادگیری مربوط انتخاب و پس از تعدیل آن ها با استفاده از ساز و کارهای معین، از این نمونه ها به عنوان شاخصی برای معرفی شایستگی کسب شده در هر یک از حوزه ها استفاده کند. مراحل استفاده تراکمی از نتایج ارزشیابی فرایندی در الگوی مفهومی زیر نمایش داده شده است.



در نظام تعلیم و تربیت شایسته محور، ارزشیابی نتیجه محور "به معنای جمع آوری نظام دار و تحلیل شواهد درباره ی شایستگی های کسب شده ی یادگیرنده متناسب با نتایج یادگیری پیش بینی شده برای هر یک از حوزه های یازده گانه ی یادگیری در یک دوره ی زمانی معین (پایان پایه و دوره ی تحصیلی) به منظور تصمیم گیری درباره ی تعیین میزان دستیابی یادگیرندگان به اهداف پایه یا دوره تحصیلی (استانداردهای ملی) برای ارتقا به پایه ها و دوره های تحصیلی بالاتر و کارآمدی برنامه ی درسی و روش های آموزشی است". الگوی مفهومی ارزشیابی نتیجه محور در شکل زیر نمایش داده شده است.



### تعریف رویکرد تلفیقی ارزشیابی نتیجه محور و فرایند محور

در یک نظام تعلیم و تربیت شایسته محور در شرایطی که هدف از اجرای ارزشیابی نتیجه محور استفاده از نتایج آن برای ارتقای یادگیرنده به پایه های تحصیلی بالاتر باشد. معلم لازم است کیفیت اعتبار شواهد حاصل از چرخه های ارزشیابی فرایندی را با اتخاذ تدابیر مناسب افزایش داده ؛ عینی تر کند تا در صورت ضرورت پاسخ گوی تصمیم گیری خود در باره ی ارتقا یا عدم ارتقای یادگیرنده به والدین یا مراجع عالی تصمیم گیرنده باشد. در این شرایط مناسب ترین تدبیر، تلفیق شواهد برخاسته از ارزشیابی نتیجه محور با شواهد برخاسته از چرخه های ارزشیابی فرایند محور است. برای این منظور لازم است در



برخی پایه های تحصیلی که ارتقای پایه در آن از اهمیت و ضرورت برخوردار است، به موازات استفاده از شواهد حاصل از چرخه های ارزشیابی فرایند محور، در پایان پایه ی تحصیلی از یک آزمون عملکرد هماهنگ که در ارزشیابی نتیجه محور کاربرد دارد برای اندازه گیری عملکرد یا شایستگی های کسب شده در هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت استفاده شود.

معلم با اجرای رویکرد تلفیقی ارزشیابی فرایند محور و نتیجه محور از یک سو می تواند به نتایج و شواهد مورد استفاده برای ارتقای پایه اعتبار و عینیت بخشد از سوی دیگر براحتی می تواند مسوولیت پاسخ گویی به تصمیم خود را به صورت روشن و شفاف برعهده گیرد.

# فصل سوم :

روش تحقیق و جامعه  
آماري

## روش تحقیق

در این پژوهش برای جمع آوری پاسخ در ارتباط با سوال پژوهشی شماره ۱ و ۲ به ترتیب از روش های کیفی مرور نظام دار ادبیات پژوهشی و گروه های کانونی استفاده شده است. با استفاده از مرور نظام دار پیشینه پژوهش ابتدا مفاهیم و سازه ها با مرور مبانی نظری به صورت سازمان داده شده مرور شده سپس با تلخیص آنها تعاریف اهداف و اصول مرتبط با ارزشیابی شایستگی محور استخراج می شود در این پژوهش از این روش برای استخراج چارچوب نظری مربوط به ارزشیابی شایستگی محور استفاده شد. گروه های کانونی جلسات بحث سازماندهی شده ای هستند که در آن، گروهی از افرادی که بتوان به نظر آنان به عنوان کانون بحث موضوعی متمرکز شد، انتخاب می شوند. سپس از طریق مصاحبه ی گروهی، این افراد، نظرها و تجربه های خود را بازنمایی می کنند. در این پژوهش از این روش برای اعتبار بخشی چارچوب نظری استخراج شده استفاده شد

## جامعه ی آماری پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل دو بخش است:

جامعه اول شامل اسناد و منابع علمی بین سال های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۲ شامل الف- بیش از ۳۴ کتاب؛ ب- ۱۴۸ مقاله علمی- پژوهشی چاپ شده در مجلات علمی یا سایت های معتبر علمی - پژوهشی؛ ج- ۴۲ پژوهش معتبر است.

جامعه دوم شامل متخصصان موضوعی و نیز کارشناسان و مدیران اجرایی وزارت آموزش و پرورش است که به دلیل سمت های اداری و تجربه های آموزشی و اجرایی زیاد عضو گروه های کانونی متمرکز شدند

### **مراحل تشکیل گروه های کانونی**

گروه کانونی با شرکت متخصصان موضوعی و نیز کارشناسان و مدیران اجرایی وزارت آموزش و پرورش در دو مرحله طراحی (مفهوم سازی و مصاحبه) و یک مرحله اجرایی به شرح زیر انجام شد:

#### **طراحی مرحله مفهوم سازی به شرح زیر اجرا شد:**

- تعیین هدف
- بررسی علت و لزوم اجرای گروه کانونی؛ نوع اطلاعات به لحاظ اهمیت ویژه آنها؛ مرجع درخواست کننده اطلاعات؛
- تعیین موضوع مورد مطالعه؛
- - - - -
- - - - -
- تعیین روش کار و بازبینی طرح تحقیق.

#### **طراحی مرحله مصاحبه موارد زیر را اجرا شد:**

تهیه پرسشهای مربوطه؛ پرسشهای مورد نظر بایستی به صورت دقیق طراحی شد؛ برای یک جلسه گروه کانونی تعداد ۵ تا ۶ پرسش محوری مشخص شد

پرسشهای الف) از نوع باز بوده و سهی شد از طرح سؤالات دو جوابی بلی/ خیر خودداری شود.

مثال: نظر شما درباره این تعریف ارزشیابی یا اصول آن چیست؟ (پرسش مناسب)

آیا موافق این برنامه هستید؟ (پرسش نامناسب)

ب) مقرر شد به ندرت از سؤالات "چرایی" استفاده شود.  
ج) مقرر شد سؤالات به طور منظم آماده شود اما جریان طبیعی داشته باشد. بایستی از پرسشهای دیگران بازخور دریافت شود.

د) سؤالات را با ترتیبی منطقی آماده شود.

ه) از سؤالات پیش‌بینی نشده هم استفاده نشود.

مذاکرات گروه از طریق صدا و یادداشت برداری ثبت و ضبط می‌شود. یادداشت‌ها بایستی کامل انجام شود تا در صورت نبود دستگاه پخش صدا اطلاعات لازم را فراهم کند. مصاحبه هر عضو به صورت جداگانه (در صورت امکان از طریق تلفن) انجام می‌شود.

## مرحله اجرایی

### مقرر شد:

الف) در جلسه مقدماتی، پردازش داده‌ها طی گفتگوی کوتاه شروع شود بطوری‌که آشنایی بین شرکت‌کنندگان مشاهده گردد.  
ب) رئیس گروه / مصاحبه‌گر و دستیار او، بعد از جلسه مقدماتی از سالم بودن دستگاه ضبط صوت اطمینان حاصل می‌کنند.

ج) رئیس گروه و دستیارش، خلاصه نظرات را نوشته و به طور کامل بعد از گوش دادن به نوار ضبط شده خلاصه مذاکرات را کاملتر می‌کنند. این مطالب می‌بایستی چند ساعت بعد از جلسه و قبل از جلسه بعدی گروه کانونی آماده شوند. آنها مطالب نوشته شده و مشاهدات را مقایسه کرده و درباره پاسخ‌های سؤالات کلیدی بحث و گفتگو می‌کنند.

د) این فرآیند ادامه می‌یابد و کلیه خلاصه مذاکرات طی یک جلسه خوانده می‌شود.

و) گزارش بایستی تشریحی باشد و مفهوم داده‌ها طی این گزارش ارائه شود.

داده‌های موجود قابلیت بررسی و گزارش در سه سطح را شامل شود:

۱- داده‌های خام, ۲- جملات تشریحی, ۳- تفسیر ( کروگر, ۱۹۸۸)

- داده‌های خام: عین جملات پاسخگویان است.
- جملات تشریحی: خلاصه نظرات پاسخگویان می‌باشد.
- تفسیر: کاملترین نوع اطلاعات می‌باشد.

# فصل چهارم : تحلیل و نتیجه گیری

## سوالات پژوهش

۱- با توجه به مبانی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نظریه های یادگیری ، چارچوب و مبانی نظری نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور چیست؟  
با توجه به مرور نظام دار الف- بیش از ۳۴ کتاب؛ ب- ۱۴۸ مقاله علمی- پژوهشی چاپ شده در مجلات علمی یا سایتهای معتبر علمی - پژوهشی؛ ج- ۴۲ پژوهش معتبر چارچوب نظری پیشنهادی زیر استخراج شد:

"در راستای اجرای بند دوم از نوزدهمین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و به منظور فراهم آوردن زمینه مناسب برای سنجش شایستگی های دانش آموزان در حوزه های یازده گانه تربیت ذیل ساحت های تعلیم و تربیت (اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیبا شناختی و هنری، اقتصادی و حرفه ای، علمی و فناورانه) و تقویت فرایند یادگیری و هدایت تحصیلی و تربیتی ایشان ، چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی ، به شرح زیر به تصویب می رسد.

تعریف مفاهیم:

- شایستگی: "نظامی از توانایی ها و ساختارهای ذهنی است که با بسیج و هماهنگ کردن دانش، مهارت های شناختی - کاربردی و نیز رفتارهای اجتماعی چون نگرش ها، هیجان ها، ارزش ها و انگیزه های یادگیرنده به صورت یک کل سازمان یافته امکان نشان دادن یک عملکرد موفقیت آمیز در موقعیت های واقعی را فراهم می کند."

- فرایند یادگیری شایسته محور: " کلیه ی مراحل که یادگیرنده برای رسیدن به نتیجه یادگیری یعنی شایستگی کسب شده یا عملکرد مورد انتظار با استفاده از مهارت های



شناختی و فراشناختی (۱) اطلاعات دریافتی را ادراک؛ (۲) دانش را تولید؛ (۳) آن را در موقعیت اجرا (دانش نحوه ی اجرای مهارت)؛ (۴) دانش و مهارت را در موقعیت های تمرینی مشابه با واقعیت با جنبه های عاطفی ترکیب و یکپارچه و (۵) آن را در موقعیت های معین ویا در دیگر انواع موقعیت های جدید انتقال می دهد”

- نتیجه یادگیری شایسته محور: ”شایستگی کسب شده یا عملکردی که انتظار می رود یادگیرنده در پایان یک برنامه ی آموزشی با ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت و جنبه های عاطفی- نگرشی هر یک از حوزه های یادگیری در یک موقعیت واقعی نشان دهد”.

ماده ۱:اهداف

۱- کمک به تکوین و تعالی پیوسته هویت یادگیرندگان با هدف شکل گیری جامعه ی صالح و رسیدن به مراتبی از حیات طیبه براساس تربیت و معیارهای اسلامی مطابق با انتظارات پیش بینی شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی .

۲- فراهم آوردن بازخورد های کیفی - توصیفی موثر در باره ی فرایند یا مراحل یادگیری شایستگی های پایه در هر یک از حوزه های یادگیری برای یادگیرندگان و معلمان با هدف اصلاح، هدایت و ارتقای عملکرد تحصیلی.

۳- ترغیب یادگیرندگان برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری شایستگی های پایه از طریق به کارگیری انواع روش های خودسنجی و ابزار های مناسب اندازه گیری به گونه ای که ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار گیرد.

۴- کمک به ارتقای سلامت روان و پرورش انگیزه ی درونی به یادگیری در یادگیرندگان از طریق فراهم آوردن بازخورد های کیفی - توصیفی موثر و به کارگیری انواع روش های خودسنجی

۵- کمک به کشف و پرورش خلاقیت و دیگر استعداد های ویژه در یادگیرندگان از طریق فراهم آوردن بازخورد های کیفی - توصیفی موثر و به کارگیری ابزار های مناسب اندازه گیری و انواع روش های خودسنجی.

۶- کمک به معلم برای استفاده از بخشی از شواهد یادگیری برای اصلاح روش های جاری آموزشی .

۷- جلب نظر و مشارکت والدین در نظارت بر یادگیری و حمایت های آموزشی تکمیلی از طریق فراهم آوردن بازخورد های کیفی - توصیفی موثر و روشن در باره ی عملکرد تحصیلی یادگیرندگان و ارائه آن به آنان.

۸- فراهم آوردن شواهد معتبر در مورد میزان تحقق شایستگی های کسب شده توسط یادگیرندگان به منظور ارتقای آنان به پایه ها و دوره های بالاتر تحصیلی.

۹- آگاهی از کیفیت و کمیت عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در دستیابی به شایستگی های پایه در پایان دوره های تحصیلی در سطوح مختلف ملی ، استانی ، منطقه ای و محله ای

۱۰- فراهم آوردن شواهد معتبر ، عینی و منصفانه در باره ی میزان تحقق شایستگی های کسب شده توسط یادگیرندگان در دوره ی متوسطه دوم جهت تصمیم گیری در باره ی نحوه ی ورود آنان به دانشگاه های کشور.

۱۱- فراهم آوردن شواهد معتبر برای شناخت کیفیت برنامه درسی در سطوح مختلف ملی و استانی به منظور اصلاح روش های سازمان دهی محتوا، روش های آموزشی و ارزشیابی پیش بینی شده و یا بررسی میزان کارایی و اثربخشی آن.

#### ماده ۲: اصول

۱- ارزشیابی باید طوری طرح ریزی شود که از تمام جنبه های تحول شایستگی شواهد معتبر یدست آورده و فرایند مراحل تحول آن را از مرحله ی مقدماتی تا عالی منعکس کند.

۲- ارزشیابی باید درباره ی عملکرد یا رفتار یکپارچه ، هدفمند و سازمان یافته ای از شبکه های درون مفهومی شواهد معتبر فراهم کند.

۳- محتوای ارزشیابی باید با ماهیت دنیای واقعی زندگی همسو باشد

۴- ارزشیابی باید عملکرد یادگیرنده را هنگام انجام تکالیف مسأله دار اندازه گیری و بازخوردهای مناسب فراهم آورد

۵- ارزشیابی باید از توانایی یادگیرنده در ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت و جنبه های عاطفی که معرف شایستگی کسب شده در حوزه های یادگیری است، شواهد معتبر بدست آورد.

۶- ارزشیابی از شایستگی کسب شده باید با انجام عمل در موقعیت های واقعی یا مشابه ی واقعیت همراه باشد.

۷- ارزشیابی باید یادگیرنده را در فرایند خود سنجی از عملکرد و فراهم آوردن بازخوردهای توصیفی درگیر کند.

۸- ارزشیابی باید با شایستگی کسب شده یا نتایج یادگیری پیش بینی شده برای دوره ها (به صورت استانداردهای ملی) و برای پایه ها (به صورت اهداف خاص هر حوزه ی یادگیری) متناسب باشد تا شواهد از روایی محتوایی و سازه ی بالا برخوردار باشد.

۹- در ارزشیابی شایستگی پایه از انواع روش های جمع آوری اطلاعات متناسب با استانداردهای ملی و اهداف خاص هر حوزه ی یادگیری استفاده شود تا کیفیت شواهد از اعتبار برخوردار باشد.

۱۰- در ارزشیابی و انعکاس نتایج یادگیری (شایستگی های کسب شده) دوره ها و پایه های تحصیلی باید از مقیاس اندازه گیری عددی استفاده شود تا کیفیت شواهد برای گذر از دوره ها و ارتقا به پایه های بالاتر تضمین گردد

۱۱- در ارزشیابی از فرایند تحول شایستگی باید از مقیاس های درجه بندی و بازخوردهای توصیفی استفاده شود تا اطلاعات کیفی جامعی برای هدایت و اصلاح و یا ارتقای سطح عملکرد یادگیرنده فراهم آید.

۱۲- در ارزشیابی باید شواهد و اطلاعات حاصل از ابزارهای اندازه گیری به طور منظم و براساس معیارهای معتبر سازمان دهی و تلخیص شود تا امکان ارایه گزارش پیشرفت ماهانه، ترمی و سالیانه به صورت روش، قابل هضم و عینی فراهم آید.

ماده ۳- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی: فرایند منظم جمع آوری اطلاعات به منظور بررسی، داوری و قضاوت در مورد تلاش ها و تجربیات یادگیری دانش آموزان در دستیابی به اهداف آموزشی و پرورشی بر اساس ملاک های معین است که به صورت های زیر انجام می شود.

۳-۱- ارزشیابی فرایند محور: "به معنای جمع آوری نظام دار و تحلیل شواهد درباره ی مراحل تحول شایستگی در هر یک از حوزه های یازده گانه ی تربیت ؛ مهارت های شناختی و فراشناختی یادگیرنده به منظور تهیه و ارایه ی بازخورد توصیفی برای اصلاح ، هدایت یا ارتقای سطح عملکرد یادگیرنده جهت رسیدن به نتایج یادگیری پیش بینی شده برای پایه های تحصیلی ( به صورت اهداف خاص حوزه های یادگیری) و اهداف دوره های چهارگانه ی تحصیلی ( به صورت استانداردهای ملی) است.

از طریق این سنجش معلمان می توانند نقاط ضعف یادگیری دانش آموزان یا نا کارآمدی راهبرد های تدریس را شناسایی کنند و برنامه های کمکی، تکمیلی یا تقویتی مناسب را طراحی و اجرا و در مواردی که خواهد آمد در ارتقای پایه دانش آموز استفاده می شود.

۳-۲- ارزشیابی نتیجه محور: "به معنای جمع آوری نظام دار و تحلیل شواهد درباره ی شایستگی های کسب شده ی یادگیرنده متناسب با نتایج یادگیری پیش بینی شده برای هر یک از حوزه های یازده گانه ی یادگیری در یک دوره ی زمانی معین (پایان پایه و دوره ی تحصیلی) به منظور تصمیم گیری درباره ی تعیین میزان دستیابی یادگیرندگان به اهداف پایه یا دوره تحصیلی (استانداردهای ملی) برای ارتقا به پایه ها و دوره های تحصیلی بالاتر و کارآمدی برنامه ی درسی و روش های آموزشی است".

۳-۳- ارزشیابی با رویکرد تلفیقی: جمع آوری نظام دار و تحلیل شواهد درباره ی شایستگی های یادگیرنده با اجرای همزمان ارزشیابی فرایند محور و نتیجه محور در طول و پایان سال تحصیلی است که با هدف تصمیم گیری برای اصلاح و هدایت یا ارتقای سطح عملکرد یادگیرنده و آگاهی از دستیابی به شایستگی های کسب شده مطابق با نتایج یادگیری پیش بینی شده برای ارتقاء به پایه های بالاتر تحصیلی دانش آموزان صورت می گیرد.

ماده ۴: در دوره ابتدایی ارتقاء در پایه های اول ، دوم ،چهارم و پنجم بر اساس نتایج حاصل از آنگو های ارزشیابی فرآیند محور خواهد بود. کارنامه ی مرحله ای ( نوبت های اول و دوم ) دانش آموزان در این پایه ها به صورت بازخورد های توصیفی ارائه می گردد.

تبصره: ضرورت دارد برای تضمین کیفیت ارزشیابی فرآیند محور در دوره ابتدایی ساز و کارهای مناسب پیش بینی گردد

**ماده ۵:** در دوره ابتدایی تصمیم گیری برای گذر از دوره ها (ارتقاء در پایه ی سوم و ششم) بر اساس نتایج حاصل از ارزشیابی نتیجه محور یعنی آزمون های عملکرد هماهنگ ، صورت می پذیرد. کارنامه ی مرحله ای ( نوبت های اول و دوم ) دانش آموزان در پایه ی سوم به صورت توصیفی و در پایه ی ششم کارنامه ی مرحله ای نوبت اول به صورت توصیفی اما نوبت دوم به صورت عدی ارائه می گردد.

**ماده ۶:** مسئولیت طراحی و اجرای آزمون های عملکرد هماهنگ در پایه ی سوم بر عهده منطقه (هماهنگ منطقه ای) و در نوبت دوم پایه ی ششم بر عهده اداره کل آموزش و پرورش استان (هماهنگ استانی) خواهد بود

**ماده ۷:** در دوره متوسطه ی اول و دوم ، ارتقاء در پایه های هفتم ، هشتم، دهم و دوازدهم بر اساس نتایج حاصل از ارزشیابی با رویکرد تلفیقی خواهد بود که از طریق ترکیب نتایج ارزشیابی های فرایند محور و نتیجه محور یعنی اجرای آزمون های عملکرد در پایان سال تحصیلی صورت می پذیرد. در این پایه ها کارنامه ی نوبت اول به صورت بازخوردهای توصیفی اما نوبت دوم به صورت عدی ارائه می گردد.

**ماده ۸:** مسئولیت طراحی و اجرای آزمون های عملکرد در نوبت دوم پایه های هفتم و هشتم دوره متوسطه ی اول بر عهده مدرسه (داخلی مدرسه) و در پایه ی نهم این دوره بر عهده اداره کل آموزش و پرورش استان (هماهنگ استانی) خواهد بود

**ماده ۹:** مسئولیت طراحی و اجرای آزمون های عملکرد استاندارد در نوبت دوم پایه های دهم ؛ یازدهم و دوازدهم دوره متوسطه ی دوم بر عهده مرکز سنجش آموزش و پرورش (نهایی کشوری) خواهد بود

تبصره ۱: سهم هریک از ارزشیابی های فرایند محور و نتیجه محور متناسب با دروس تعیین خواهد شد.

تبصره ۲: دروسی که آزمون آن ها به صورت نهایی کشوری برگزار می شود ، در آیین نامه مربوط تعیین خواهد شد.

**ماده ۱۰:** نتایج عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش آموزان در طول پایه و دوره تحصیلی (سوابق) به میزان ۵۰٪ و ارزشیابی نتیجه محور (آزمون های عملکرد) دوره به میزان ۵۰٪ در گذر از یک پایه و دوره تحصیلی به پایه و دوره بعد تأثیر گذار خواهد بود.

**ماده ۱۱:** گزارش توصیفی عملکرد دانش آموزان در قالب سابقه تحصیلی و تربیتی باید بیانگر نحوه نظارت، اقدامات اصلاحی و بازخوردها در طول دوره آموزشی باشد.

**ماده ۱۲:** در فرایند طراحی و تصحیح تکالیف آزمون های عملکرد، از آخرین روش های معتبر و کارآمد به منظور افزایش ضریب اعتبار و پایایی و قدرت تفکیک لازم استفاده گردد.

**ماده ۱۳:** در ارزشیابی های فرآیند محور و نتیجه محور متناسب با نوع ارزشیابی، از ابزارهای متنوع جمع آوری اطلاعات شامل انواع روش های سنجش عملکرد مانند آزمون عملکرد، فرم های مشاهده، پروژه های فردی و گروهی (کوتاه و بلند مدت فعالیت های پژوهشی، خودسنجی، آزمون های مداد- کاغذی با فرم های خود سنجی و ابزار سازمان دهی اطلاعات یعنی پوشه کار استفاده خواهد شد.

**ماده ۱۴:** مجموعه سوابق (مستندات) برای گذر از دوره و یا ارتقاء پایه باید در پرونده تحصیلی و تربیتی دانش آموز نگهداری شود. این مستندات برای تعیین رشته تحصیلی در دوره متوسطه دوم و نیز سوابق تحصیلی برای ورود به دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی مورد استفاده قرار می گیرد.

**ماده ۱۵:** گواهینامه پایان دوره تحصیلی صرفاً برای دانش آموزان پایه های ششم، نهم و دوازدهم صادر خواهد شد.

**ماده ۱۶:** سوابق تحصیلی دانش آموزان (نمرات دروسی که داوطلب در دوره سه ساله پایانی متوسطه کسب می کند و آزمون های عملکرد آنها توسط مرکز سنجش آموزش و پرورش به صورت سراسری، نهائی، استاندارد و مطابق مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش برگزار می شود) برای ورود به آموزش عالی به صورت نمره تراز تنظیم و ارائه می شود.

**ماده ۱۷:** برای فارغ التحصیلان دوره متوسطه که علاقمند به جبران و یا تکمیل سابقه تحصیلی خود، در همه یا بعضی از مواد درسی باشند، می‌توانند در آزمون جامع عملکرد هر درس که در پایان سال دوازدهم توسط مرکز سنجش آموزش و پرورش به صورت هماهنگ کشوری برگزار می‌شود، شرکت نمایند. چنانچه نمره آزمون جامع داوطلب از میانگین وزنی نمرات زیر مجموعه دروس (خوشه درسی) مربوط بیشتر باشد، نمره این آزمون جایگزین سوابق تحصیلی قبلی وی در دوره مربوط می‌شود.

**ماده ۱۸:** محتوای آزمون‌های جامع بر اساس ملاک‌ها و سطوح عملکرد و نیز ساختار آن به صورت آزمون‌های استاندارد عملکردی توسط مرکز سنجش آموزش و پرورش طراحی و اجرا می‌شود. نتایج این آزمون‌ها به مدت سه سال معتبر خواهد بود.

**ماده ۱۹:** وزارت آموزش و پرورش موظف است:

۱- آیین‌نامه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی آموزان در دوره‌های مختلف را متناسب با مفاد این مصوبه مورد بازنگری و اصلاح قرار داده و جهت تصویب به شورای عالی آموزش و پرورش ارایه نماید.

۲- آیین‌نامه مربوط به نحوه اعمال رتبه داوطلب در مسابقات فرهنگی، هنری، ورزشی، مهارتی، علمی و پژوهشی برای ورود به آموزش عالی حداکثر ظرف مدت سه ماه تهیه و جهت تصویب به شورای عالی آموزش و پرورش ارایه نماید.

۳- در پایان هر سال تحصیلی گزارشی جامعی از نتایج ارزشیابی‌های تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان را در سطح استانی و ملی به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه نماید.

۴- با وزارت خانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، هماهنگی لازم را جهت همسوسازی قوانین و مقررات سنجش و پذیرش دانشجویان بعمل آورد. بگونه‌ای که هدایت تحصیلی و ادامه تحصیل دانش‌آموزان و دانشجویان مکمل و موید یکدیگر باشد.

۲- آیا از دیدگاه صاحب نظران چارچوب و مبانی نظری نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور از اعتبار مناسب برخوردار است؟

**بر اساس نظر متخصصان موضوعی و نیز کارشناسان و مدیران اجرایی وزارت آموزش و پرورش شرکت کننده در گروه های کانونی که در ۲۵ جلسه موثر برگزار شد مفاد زیر به عنوان چارچوب نظری ارزشیابی شایستگی محور مورد توافق قرار گرفت و اعتبار آن تایید شد:**



## پیش نویس

### چارچوب آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تربیتی شایستگی محور

در راستای اجرای بند دوم از نوزدهمین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و به منظور فراهم آوردن زمینه مناسب برای ارزشیابی از شایستگی های دانش آموزان در حوزه های یازده گانه تربیت ذیل ساحت های تعلیم و تربیت، چارچوب ارزشیابی پیشرفت تربیتی شایستگی محور، به شرح زیر به تصویب می رسد.

#### ماده ۱: تعاریف:

\* **شایستگی**<sup>۱</sup>: "مجموعه صفات و توانایی هایی است که یادگیرنده با ترکیب و هماهنگ کردن دانش، نگرش، گرایش (میل)، باور، اراده و مهارت های مرتبط با ساحت های ششگانه به صورت یک کل سازمان یافته در وجود خود فعلیت بخشیده و امکان عملکرد موفقیت آمیز و آگاهانه را جهت درک رابطه ها و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس معیارهای اسلامی فراهم می کند (عمل)."

\* **ارزشیابی پیشرفت تربیتی شایستگی محور**: جمع آوری و تحلیل نظام دار شواهدی از دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی در فرآیند تربیت در طول دوره/ سال تحصیلی به منظور قضاوت در مورد ارزش آن ها بر اساس ملاک ها و سطوح عملکرد تعیین شده در اهداف به منظور اصلاح و هدایت یادگیری/ ارتقای آنان به پایه ها/ دوره های تحصیلی بالاتر."

\* **ارزشیابی پیشرفت تربیتی نتیجه محور**: "جمع آوری و تحلیل نظام دار شواهد درباره ی میزان دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی ها یا نتایج یادگیری به منظور قضاوت و تصمیم گیری در باره ارتقاء آنان: الف) به دوره های تحصیلی بالاتر (به صورت اهداف دوره)

ب) به پایه های تحصیلی بالاتر (به صورت اهداف خاص پایه) در دوره های اول و دوم متوسطه

\* **ارزشیابی پیشرفت تربیتی فرایند محور**: "جمع آوری و تحلیل نظام دار شواهد در باره فرایند دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی ها یا نتایج یادگیری به منظور قضاوت و ارزیابی بازخورد برای اصلاح و هدایت عملکرد در طول پایه/ دوره تحصیلی

\* **ارزشیابی پیشرفت تربیتی با رویکرد تلفیقی**: "تلفیق شواهد و نتایج حاصل از ارزشیابی فرایند محور و نتیجه محور به منظور قضاوت و تصمیم گیری برای ارتقاء یادگیرندگان به پایه تحصیلی بالاتر در دوره های اول و دوم متوسطه."

\* **استاندارد ملی**: حداقل سطح قابل قبول عملکرد تربیتی دانش آموزان برای ارتقا و گذر از یک دوره به دوره دیگر

**نشانهگر**: نشان دادن عملکرد موثر در انواع موقعیت ها

۱- تعریف شایستگی برگرفته از صفحه ۱۳۸ مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران می باشد.

باز خورد: بازگشت دادن نتیجه عملکرد به یادگیرنده جهت اصلاح یا ارتقای آن  
\*ارزشیابی تربیتی مبتنی بر استاندارد: قضاوت ارزشی در مورد فاصله عملکرد موجود با استانداردهای تعیین شده

#### ماده ۲: اهداف

- ۱- فراهم آوردن بازخورد های موثر (کیفی - توصیفی) در باره ی فرایند دستیابی به شایستگی ها در ساحت های تربیت به منظور بهبود، هدایت و ارتقای عملکرد تحصیلی.
- ۲- ارتقاء توانمندی یادگیرندگان برای مشارکت فعال در فرایند کسب شایستگی های پیش بینی شده از طریق به کارگیری انواع روش های خودسنجی و ابزار های مناسب اندازه گیری.
- ۳- کمک به معلم/تصمیم گیرندگان در سطوح مختلف برای اصلاح فرآیندها و روش ها
- ۴- افزایش مشارکت والدین در فرآیند ارزشیابی برای کمک به یادگیرنده در کسب شایستگی ها و حمایت های آموزشی/تربیتی تکمیلی
- ۵- آگاهی (شواهد سودمند، معتبر و منصفانه) از کیفیت و کمیت عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در دستیابی به شایستگی های پیش بینی شده برای دوره ها و پایه ها تحصیلی در سطح ملی، استانی، منطقه ای و مدرسه.

#### ماده ۳: اصول

- ۱- ارزشیابی باید بر شایستگی های مصوب در دوره ها و پایه ها (به صورت استانداردهای محتوا/ عملکرد) مبتنی باشد.
- ۲- ارزشیابی باید شایستگی های کسب شده را به صورت یکپارچه (دانش، مهارت، نگرش، گرایش [میل]، اراده و باور) در عرصه عمل مورد ارزیابی قرار دهد.
- ۳- ارزشیابی باید به ارتقای سلامت روان در یادگیرندگان و نیز پرورش میل، گرایش، اراده و انگیزه ی درونی نسبت به کسب شایستگی در آنان کمک کند.
- ۴- ارزشیابی باید تمام ابعاد و مراتب شایستگی (فرایند رسیدن به سلسله مراتب نتیجه یادگیری) را با تدارک شواهد معتبر منعکس کند.
- ۵- ارزشیابی باید درباره ی عملکرد یکپارچه، هدفمند و سازمان یافته ای که انعکاس دهنده شایستگی های کسب شده است، شواهد معتبر فراهم کند.
- ۶- محتوای تکالیف عملکردی در ارزشیابی باید با مسائل دنیای واقعی یادگیرنده و تجربه های زندگی همسو بوده و توانایی او در حل مسایل/چالش ها را مورد ارزیابی قرار دهد.
- ۷- ارزشیابی باید نقش یادگیرنده در فرایند خود سنجی از عملکرد و فراهم آوردن بازخوردهای کیفی توصیفی برای بهبود موقعیت را مورد تأکید قرار دهد.
- ۸- روش ها و ابزار های سنجش عملکرد در ارزشیابی شایستگی (نتیجه محور و فرایند محور) لازم است از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار باشد تا کیفیت شواهد برای اتخاذ تصمیم گیری های آموزشی تضمین گردد.

۹- بازخورد های حاصل از ارزشیابی نتیجه محور در پایان دوره ها و پایه های تحصیلی (دوره اول و دوم متوسطه) باید سطح عملکرد یادگیرنده را به همراه شواهد عینی ای که بیانگر چگونگی تحقق استاندارد ها در دوره می باشد را منعکس کند.

تبصره: ارزشیابی در پایان هر یک از دوره های تحصیلی (پایان ابتدایی، اول و دوم متوسطه) بر اساس استاندارد های ملی صورت می گیرد. مجموعه شواهد جمع آوری شده از عملکرد یادگیرنده و نتایج آزمون عملکرد استاندارد شده در پایان دوره مبنای قضاوت برای گذر از دوره تحصیلی خواهد بود. این آزمون مستقل از ارزشیابی های نتیجه محور در پایه های تحصیلی است.

۱۰- بازخورد های مربوط به ارزشیابی فرایند محور در فرآیند یادگیری و آموزش باید از انواع ابزار ها و روش ها به همراه توصیف کتبی و یا شفاهی عملکرد برای هدایت؛ اصلاح و یا ارتقای سطح عملکرد یادگیرنده استفاده شود و اطلاعات کیفی جامعی برای قضاوت در مورد توانایی های کسب شده فراهم آید. تبصره: در پایان پایه های تحصیلی در دوره های اول و دوم متوسطه آزمون عملکردی و مجموعه شواهد گردآوری شده مبنای قضاوت خواهد بود. بازخورد عملکرد در نوبت اول هر یک از پایه ها به صورت گزارش توصیفی خواهد بود.

۱۱- در ارزشیابی لازم است شواهد و اطلاعات به طور منظم و براساس معیارهای معتبر، سازمان دهی و تلخیص شود، تا امکان ارایه گزارش پیشرفت ماهانه، نوبت، نیمسال، سالیانه در دوره به صورت روشن، قابل فهم و عینی فراهم آید.

ماده ۴: وزارت آموزش و پرورش موظف است آیین نامه های ارزشیابی پیشرفت تربیتی دانش آموزان در دوره های مختلف را متناسب با مفاد این مصوبه مورد بازنگری و اصلاح قرار داده و جهت تصویب به شورای عالی آموزش و پرورش ارایه نماید.