

مروری بر مطالعات انجام‌شده در زمینه آزمون‌های خطیر و رتبه‌بندی مدارس در دنیا

گردآوری و ترجمه: فاطمه دانش
دکتری آموزش زبان انگلیسی

آزمون‌های خطیر

آزمون خطیر آزمونی است که پیامدها و عواقب بسیار مهمی برای آزمون‌دهنده به همراه دارد. قبولی در این آزمون فوایدی برای فرد در بر دارد از جمله: دریافت دیپلم دبیرستان، کمک‌هزینه تحصیلی یا جواز کار حرفه‌ای. مردود شدن در این آزمون نیز زیان‌ها و محدودیت‌هایی برای فرد ایجاد می‌کند، مثل: اجبار در شرکت در کلاس‌های تقویتی تا زمان گذراندن آزمون و نداشتن گواهینامه رانندگی یا اجازه کار کردن.

استفاده و سوءاستفاده از آزمون‌های خطیر موضوعی بسیار بحث‌برانگیز در آموزش‌وپرورش عمومی است، به‌خصوص در ایالات متحده آمریکا و در جاهایی که این آزمون‌ها در سال‌های اخیر بسیار معروف شده‌اند. این آزمون‌ها نه تنها برای سنجش دانش‌آموزان به کار می‌روند، بلکه برای افزایش قدرت پاسخ‌گویی معلم نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند.

تاریخچه و شروع آزمون‌های خطیر

ریشه آزمون‌های خطیر در مدارس به دهه 1980 و چاپ *A Nation at Risk* (کمپسیون ملی ارتقای تحصیلی و آموزش‌وپرورش، 1983) توسط دولت ریگان، برمی‌گردد. گزارش حاکی از این بود که مدارس دولتی در ایالات متحده، فاقد استانداردهای سفت و سخت و در حال نابودی بودند. این گزارش همچنین ترفیع اجتماعی دانش‌آموزان را مورد حمله قرار داد. گردهمایی کاری¹، پیکاری را برای بازگرداندن برنامه آموزشی به آنچه مبانی نامیده می‌شد، مثل آواشناسی، آغاز کرد و از مدارس خواست تا با استانداردهای سطح بالا هم‌خوانی داشته باشند و پاسخگو بمانند. این اصلاحات توسط افراد ماهر از دنیای کاری و حرفه‌ای که در زمینه اقتصاد تبحر داشتند، راهنمایی شدند (جانسون، جانسون، فارنگا و نس، 2008).

وقتی پارلمان ایالت لوئیزیانا کمیته مشورتی پاسخ‌گویی مدارس را به کار منصوب کرد، این ایالت اولین ایالت در آغاز و گشایش

آزمون‌های خطیر همراه با پیامدهای بسیار ناهنجار شد. دانش‌آموزان کلاس چهارم و هشتم برای آزمون در نظر گرفته شدند و دانش‌آموزانی که در سطوح اجرای کاری و عملکردی که از قبل تعیین شده بود، نمره‌ای نگرفتند، باید یک سال دیگر هم در همان کلاس می‌ماندند. مدارس می‌دارسی که دارای عملکرد پایین بودند، باید با ابزارهای سنجشی بسیار سفت و سخت مجوز کار می‌گرفتند. در طول چند سال، 17 ایالت، ارتقا در کلاس‌ها را بر اساس نمره آزمون ایالتی در دبیرستان قرار دادند (Education Week, 2006).

قانون دولتی 107-110، به نام «هیچ بچه‌ای جا نماند»² در روز 8 ژانویه 2002 به وسیله رییس‌جمهور جورج بوش امضا شد. تمامی بچه‌ها بدون در نظر گرفتن چالش‌های فکری و فیزیکی، نژاد، موقعیت اجتماعی-اقتصادی و یا مهارت در زبان انگلیسی، فرصت مشخص و برابری داشتند تا در مدارس دولتی با کیفیت بالا تحصیل کنند. این قانون متعهد شد که نسبت به برگزاری آزمون سالانه برای سنجش میزان کسب و یادگیری و موفقیت در هر ایالت برای هر دانش‌آموز از کلاس سوم تا هشتم اقدام کند. همچنین این قانون ملزم شد که تا سال 2014، تمامی دانش‌آموزان باید آمادگی لازم در مهارت خواندن و ریاضی را که به وسیله آزمون‌های خطیر سنجیده می‌شود، کسب کنند. ولی تعریفی برای این سطح آمادگی در نظر نگرفت و تعریف و مفهوم آن را به ایالت‌ها سپرد. این قانون، اجرای آزمون‌های استاندارد را منوط به داشتن مجوز رسمی برای آن دسته از مدارس دولتی کرد که فاقد پیشرفت سالانه کافی³ در تمام زیرگروه‌های دانش‌آموزان بر اساس نیازهای خاص، وضعیت اقلیتی، پروفشنسی زبان انگلیسی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی بودند.

داشتن مجوز رسمی شامل این می‌شد که هر مدرسه‌ای باید تمامی نمرات میزان کسب و یادگیری دانش‌آموزان زیرگروه‌ها را اعلام می‌کرد. مدارس می‌گفتند که پیشرفت سالانه کافی نداشتند، باید به دانش‌آموزان‌شان کمک می‌کردند تا به مدرسه دیگری منتقل شوند و هزینه‌های انتقال آن‌ها را نیز پرداخت می‌کردند. حتی در موارد خیلی حاد، این مجوزها موجب جایگزینی تمامی کارکنان مدارس نیز می‌شد (شرگ، 2007). قانون هیچ دانش‌آموزی جا نماند، مترادف و هم‌معنی آزمون‌های خطیر شد؛ هر چند عوامل دیگری از این قانون نیز به کیفیت معلم و پیشرفت حرفه‌ای توجه داشت.

بحث‌های مطرح‌شده توسط طرفداران آزمون‌های خطیر

آزمون‌های خطیر که به وسیله این قانون مثال زده شد، بسیار زیاد و بحث‌برانگیز هستند. طرفداران این قانون ادعا می‌کنند که این قانون تنها روی گرفتاری دانش‌آموزان اقلیت و بسیار فقیر تمرکز داشته است. این‌که مدارس را مسئول و پاسخ‌گوی تمامی دانش‌آموزان نگه داریم، دقت را روی مدارس بسیار ضعیف بگذاریم و به بچه‌های فقیر این امکان را بدهیم تا به آنچه فضا را برای آن‌ها مطبوع و ملایم می‌کند، دسترسی داشته باشند، مثل معلم خصوصی، بسیار معقول و عادلانه است. این آزمون‌ها به معلمان این امکان را می‌دهد تا دانش‌آموزان و زیرگروه‌های بسیار ضعیف را مورد بررسی قرار دهند و پیشرفت‌های تحصیلی و آموزشی ایجاد کنند (گانینگ، 2008). طرفداران آزمون‌های خطیر معتقدند که آزمون‌های با استانداردهای بالا و آزمون‌های خطیر برای تشویق و تحریک دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان اجرایی بسیار ضروری هستند تا بسیار بیشتر و سخت‌تر کار کنند و دستاورد آموزشی را افزایش دهند. این طرفداران معتقدند که آزمون‌های خطیر تضمین‌کننده این هستند که فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌ها تمامی مهارت‌های علمی را که زمینه و مورد نیاز موفقیت آن‌ها در محیط کار است، خواهند داشت.

بحث‌های مطرح‌شده توسط منتقدان آزمون‌های خطیر

منتقدان آزمون‌های خطیر می‌گویند قانون هیچ دانش‌آموزی جا نماند، به آمادگی و تسلط در مهارت خواندن و ریاضیات متعهد شده است. این بدین مفهوم است که هنر، موسیقی، زبان شفاهی، تاریخ، علوم و آموزش فیزیکی را بی‌اهمیت جلوه داده و حذف کرده و حتی در بیشتر مدارس دولتی مخصوصاً مدارس تحت پوشش، متوقف کرده است. خلاقیت، نوآوری، تفکر انتقادی، بحث و مناظره چیزهایی هستند که در گذشته این مدارس جا مانده‌اند و جایشان را به فعالیت‌های آماده‌سازی برای آزمون‌ها داده‌اند.

مرکز سیاست آموزشی⁴ (دیلون، 2006) گزارش می‌دهد که 70 درصد از مدارس ناحیه ای ملی، دوره‌ها را حذف کرده‌اند تا وقت بیشتری برای ریاضی و مهارت خواندن داشته باشند.

مخالفان آزمون‌های خطیر می‌گویند که نمرات تست‌ها بیشتر مربوط به وضعیت اقتصادی-اجتماعی هستند تا آمادگی برای آزمون در مدارس. تست‌های استاندارد تنها با همان یک نوع آزمون خطیر در واقع، مسابقه‌ای ایجاد می‌کند میان دانش‌آموزان فقیر، اقلیت،

تحصیل خاص و دانش‌آموزانی که به زبانی غیر از انگلیسی صحبت می‌کنند و در مدارس بدون بودجه هستند با دانش‌آموزان بسیار ثروتمند و سطح بالای جامعه که در مدارس با بودجه بسیار خوب به تحصیل اشتغال دارند. از دانش‌آموزانی که تا به حال هیچ سفری نکرده‌اند، کتاب‌ها و منابع بسیار کمی در خانه دارند، گرسنه هستند، سطح سلامت پایینی دارند و در خشونت زندگی می‌کنند، نمی‌توان این انتظار را داشت تا با دانش‌آموزانی که در شرایطی کاملاً متفاوت هستند، در یک سطح باشند و پیشرفت یکسانی بکنند (جانسون و دیگران، 2008).

انتقادات

- آزمون‌های خطیر اغلب بنا به دلایل زیر مورد انتقاد قرار می‌گیرند:
- * آزمون، به درستی مهارت‌ها و دانش فرد را مورد ارزیابی قرار نمی‌دهد.
- * آزمون، آنچه که منتقد می‌خواهد بسنجد را نمی‌سنجد. مثلاً به جای این‌که دانش را بسنجد، اخلاق و کردار را می‌سنجد.
- * آزمون‌های خطیر ممکن است معلمان را تشویق کنند تا موضوعی که تست نمی‌شود را حذف کنند.
- * آزمون گرفتن موجب ایجاد استرس در بسیاری از دانش‌آموزان می‌شود.
- * آزمون‌های خطیر اغلب به شکل تنها یک امتحان بسیار طولانی برگزار می‌شود.
- * آزمون‌های خطیر انگیزه زیادی برای تقلب ایجاد می‌کنند.
- * بیشتر مواقع یک آزمون خطیر به یک پاداش بحث‌برانگیز گره خورده است.
- * آزمون‌ها، تست‌دهنده را برای نداشتن مهارت‌های لازم جریمه می‌کنند با این‌که تقصیر خود آن‌ها نیست.
- * آزمون‌های خطیر نشان می‌دهد که تعدادی از آزمون‌دهندگان مواد مورد نیاز را نمی‌دانند یا مهارت‌های لازم را ندارند.

انواع ارزیابی‌ها در آزمون‌های خطیر

هر نوع ارزیابی می‌تواند به عنوان یک آزمون خطیر مورد استفاده قرار گیرد. در اغلب موارد یک آزمون 4 جوابی به این دلیل که بسیار ارزان در دسترس است، مورد استفاده قرار می‌گیرد. ارزیابی در آزمون‌های خطیر هم‌چنین می‌تواند شامل پاسخ دادن به سؤالات تشریحی یا عملی باشد. تعدادی از آزمون‌های خطیر نیز ممکن است تست‌های استاندارد باشند، یعنی تمامی آزمون‌دهندگان به یک نوع

تست در یک شرایط یکسان پاسخ می‌دهند. در تست‌های استاندارد، تمامی شرکت‌کنندگان فرصت یکسان و عادلانه‌ای برای قبولی دارند. البته تعدادی از آزمون‌های خطیر نیز استاندارد نیستند.

اعتبار و قابل اعتماد بودن آزمون‌های خطیر

اولین سؤال مطرح‌شده در تأثیری که آزمون‌های خطیر روی دانش‌آموزان دارند این است که آیا این آزمون‌ها به عنوان ابزاری برای سنجش، قابل اعتماد و معتبر هستند یا خیر؟

مطالعات و پژوهش‌های خوبی برای به چالش کشیدن برنامه‌های آزمون‌های خطیر وجود دارد. این مطالعات هم شامل مطالعات بین‌المللی مثل برنامه ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزان⁵ و هم روندهای مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم⁶ و برنامه‌های ارزیابی و سنجش ملی در زمینه‌های اعتبار، قابل اعتماد بودن، قابل استفاده بودن یا اهمیت آماری است. از مطالعات انجام‌شده در این زمینه‌ها می‌توان به هارلو و جونز (2004) اشاره کرد که این سؤال را مطرح کردند که آیا اغلب سؤالات در TIMSS می‌توانند دانش واقعی دانش‌آموزان را بسنجند یا خیر. همچنین فلورس و کلارک (2003) عنوان کردند که ارزیابی مهارت‌های علمی تگزا⁷ آنچه را که باید بسنجد، نمی‌سنجد و نحوه استفاده از آن قابل اعتماد نیست.

خلاصه‌ای از یافته‌ها در مطالعات مربوط به آزمون‌های خطیر

آمرین و برلینر (2002) در مطالعه‌ای که انجام دادند، 18 ایالت را در خصوص نتایج و پیامدهای به دست آمده از برنامه‌های آزمونی مورد بررسی قرار دادند. اثرات 4 نوع تست استاندارد جداگانه⁸ مورد استفاده قرار گرفت و اثرات برنامه آزمون‌های خطیر روی هر کدام از این تست‌ها مورد بررسی واقع شد. موفقیت در سیاست آزمون‌های خطیر این است که آیا این آزمون‌ها روی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارند یا نه، نه این‌که آیا می‌توانند نمرات دانش‌آموزان را در یک آزمون خاص افزایش دهند یا نه. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده در این مطالعه نشان داد که این سیاست آزمون‌های خطیر در مورد افزایش یادگیری دانش‌آموزان کارایی نداشته است. شواهد به دست آمده از این مطالعه روی 18 ایالت که سیاست آزمون‌های خطیر را داشتند، نشان داد که در تمام تجزیه و تحلیل‌ها به جز یک مورد، یادگیری دانش‌آموزان نامشخص بوده است و دانش‌آموزان در همان سطحی که قبل از درگیر شدن با سیاست

Program for International Student Assessment (PISA)⁵

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)⁶

Texas Assessment of Academic Skills (TAAS)⁷

SAT, ACT, NAEP, AP⁸

آزمون‌های خطیر بوده‌اند، هستند یا در واقع این سیاست آزمون‌های خطیر موجب کاهش سطح آن‌ها شده است. مدارک و شواهد مشخص و واضحی از افزایش یادگیری دانش‌آموزان به دست نیامد، بلکه گزارش‌های متعددی از عواقب و پیامدهای ناخواسته همراه با این سیاست آزمون‌های خطیر به دست آمد که عبارتند از: افزایش روند اخراج، تقلب دانش‌آموزان و معلمان در آزمون و... در نتیجه، نتایج این مطالعه نشان داد که سیاست‌های رایج آزمون‌های خطیر نیاز به بحث و مذاکره و تغییر دارند.

آمرین بیردسلی، برلینر و ریجو (2010) مطالعه‌ای را در مورد تقلب در آزمون‌های خطیر انجام دادند. آن‌ها عنوان کردند که معلمان تحت فشار بسیار سخت و سنگینی هستند تا بتوانند تضمین کنند که دانش‌آموزان آن‌ها تست‌ها را به خوبی انجام می‌دهند. هدف این مطالعه بررسی انواع معلمان در ایالت آریزونا بود برای فهمیدن این‌که آن‌ها تا چه حد از فعالیت‌های تقلبی مربوط به تست‌ها به عنوان عملکردی از سیاست‌های آزمون‌های خطیر در قانون هیچ دانش‌آموزی جا نماند، آگاهی دارند و خودشان را درگیر آن‌ها می‌کنند. نمونه‌ای از معلمان مورد بررسی قرار گرفتند که در کل بیش از 3000 معلم بودند، ولی تنها از 5 درصد از آن‌ها جواب‌های معتبر و قابل اطمینانی برای مطالعه گرفته شد. به علاوه، نمونه کوچکی از معلمان در دسترس مورد مصاحبه واقع شدند و یک نمونه کوچک دیگر نیز تحت نظارت و مشاهده دقیق قرار گرفتند. اطلاعات جمع‌آوری‌شده نشان داد که تقلب اتفاق می‌افتد و معلمان هنگام تقلب، کاملاً زیرک و زرنگ عمل می‌کنند. برای شمردن فراوانی تقلب‌ها باید تعریفی برای تقلب داشت و این کار را سخت کرد. بنابراین، تجزیه و تحلیل‌ها پژوهشگران را ملزم کرد تا تقلب را بر اساس تعاریفی از قانون شکنی درجه 1، 2 و 3 در رشته حقوق مدنی طبقه‌بندی کنند. این طبقه‌بندی‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا بتواند به معلمان کمک کند تا تقلب را بهتر تعریف کنند و بسیار بیشتر از فعالیت‌های تقلبی خودشان و دیگران آگاه باشند تا بتوانند سیاست‌ها و روندهای آزمون‌های محلی را بیشتر آگاه کنند. فیشت و هیفندر (2010) مطالعه‌ای را روی اثرات آزمون‌های خطیر و تست‌های استاندارد انجام دادند. هدف این مطالعه کشف روند تاریخی ملی تضعیف مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی در مقایسه با ریاضی، علوم و زبان‌ها بود. در این مطالعه، اطلاعات مربوط به 17 سال بررسی و مطالعه کارکنان و مدارس از مرکز ملی آمار

گرفته شد. این پژوهشگران تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای انجام دادند تا بتوانند اختلافات در زمان آموزش بین مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی و حیطة‌های دیگر را بررسی کنند. به علاوه، مغایرت زمان آموزشی مطالعات اجتماعی در سطوح و سال‌های مختلف بررسی، مورد سنجش قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مطالعات اجتماعی یک قسمت متمم و تابع از برنامه آموزشی سطح k-5 در بیش از دو دهه گذشته بوده است. به علاوه، تجزیه و تحلیل‌های بین سطوح کلاس‌ها نشان داد که یک روندی از توجه بیشتر به مطالعات اجتماعی در کلاس‌های متوسطه نسبت به کلاس‌های ابتدایی بوده است. این کاهش مشخص در آموزش مطالعات اجتماعی با سیاست تحصیلی و آموزشی هم‌زمان بوده و توجه بیشتری به ریاضیات و زبان‌ها داشته است. پژوهشگران نتیجه گرفتند که در حالی که قانون هیچ دانش‌آموزی جا نماند، روندهای مربوط به زمان آموزش کمتر را در مطالعات اجتماعی بیش از حد بزرگ کرده است، ولی این حکم تنها دلیل کاهش مطالعات اجتماعی در برنامه آموزشی ابتدایی نیست. آن‌ها این‌چنین عنوان کردند که تضعیف مطالعات اجتماعی یک روند پایدار در دو دهه گذشته و محصول جانبی تغییر سیاست آموزشی و تحصیلی برای استاندارد کردن ملی بوده است.

و این او (2007) مطالعه‌ای را روی آزمون‌های خطیر و کنترل برنامه آموزشی انجام داد. او از روش کیفی تغییر ترکیبی استفاده کرد. در این مطالعه از 49 مطالعه کیفی انجام شده استفاده شد. این مطالعات مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند تا این‌که چطور آزمون‌های خطیر روی برنامه آموزشی تأثیر دارند را مورد بررسی قرار دهند. برنامه آموزشی در این‌جا به عنوان محتوای آموزشی، فرم دانش و تعلیم و تربیت تعریف شده است. یافته‌های این مطالعه درک ارتباط بین آزمون‌های خطیر و فعالیت کلاسی را با مشخص کردن روندهای متضاد، بسیار پیچیده کرد. اولین اثر آزمون‌های خطیر این است که محتوای آموزشی در برنامه آموزشی تنها به موضوعات تست شده محدود شده، دانش حیطة موضوعی به قسمت‌های مرتبط با تست تقسیم‌بندی شده است و معلمان، تعلیم و تربیت را تنها در مرکزیت و کنترل خودشان افزایش داده‌اند. به هر حال، این مطالعه همچنین در موارد اقلیت بسیار مشخصی، نشان داد که انواع خاص و مشخص آزمون‌های خطیر منجر به توسعه محتوای برنامه آموزشی، یکی شدن دانش و تعلیم و تربیت‌های

وابسته به تشریک مساعی و در مرکزیت و کنترل شاگردان شد. بنابراین، نتایج این مطالعه نشان داد که طبیعت کنترل برنامه آموزشی استنتاج شده به وسیله آزمون‌های خطیر، خیلی متکی به ساختارهای خود آزمون‌هاست.

بارکسیدیل- لد و توماس (2000) مطالعه‌ای را روی آنچه در آزمون‌های خطیر در مخاطره است، انجام دادند. این مطالعه نتایجی از مصاحبه با 59 نفر از معلمان و 20 نفر از اولیا را در دو ایالت بسیار بزرگ گزارش داد. هر دو ایالت، استانداردها، محک‌های موجود و تست‌های استانداردی برای سنجش دانش‌آموزان داشتند. در این مصاحبه‌ها بر اساس اطلاعاتی که از معلمان و اولیا گرفته شد، اطلاعاتی در موارد زیر به دست آمد:

* دانش معلمان و اولیا در مورد استانداردها و آزمون‌های ایالتی

* اجرای تست‌های معلمان و تمرین‌هایی برای آمادگی دانش‌آموزان

* اثرات تست‌ها روی معلمان، اولیا و شاگردان

* نحوه تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان بر اساس این آزمون‌ها

* ارزش این آزمون‌ها.

نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که معلمان و اولیا در مورد 3 چیز متفق‌القول بودند:

* وجود استرس بسیار شدید

* خراب کردن زیربنایی آموزش و یادگیری معنی‌دار

* مخاطرات بسیار زیاد.

در عین حال، اختلافاتی نیز بین معلمان و اولیا در هر دو ایالت وجود داشت.

هارش (2005) مطالعه‌ای را روی رشد آزمون‌های خطیر در آمریکا انجام داد. وی عنوان کرد که در طول یک دهه گذشته تحصیل در ایالات متحده آمریکا مهم‌ترین و مشخص‌ترین تغییر خودش را داشته است. در حالی که در مدارس دولتی در گذشته، همه چیز تحت کنترل انجمن محلی بود، کنترل آن‌ها به سطوح ایالتی و فدرال تغییر یافت. به علاوه، دولت‌های ایالتی و فدرال تست‌های استاندارد و پاسخ‌گویی را به عنوان وسیله‌ای که هم معلمان و هم شاگردان را مسئول نگه دارد، آوردند. این اصلاحات بسیار با موفقیت اعمال شد، به این دلیل که طرفداران این اصلاحات 3 اصل بنیادی را برای این اصلاحات مطرح کردند:

* این اصلاحات در اقتصاد جهانی شده رو به افزایش، لازم و ضروری هستند.

* این اصلاحات نابرابری تحصیلی را کاهش خواهند داد.

* این اصلاحات سنجش بی‌طرفانه را افزایش خواهند داد.

پس از توضیح اصلاحات انجام‌شده در نیویورک و تگزاس و با عملکرد قانون هیچ دانش‌آموزی جا نماند دولت فدرال، هارش شواهدی را عنوان کرد که این اصلاحات به اهداف ظاهری خود نرسیده‌اند و مقاومت در برابر اصلاحات، از میان معلمان و شهروندان آمریکایی شروع شد.

دیاموند و اسپیلان (2004) مطالعه‌ای را روی پاسخ‌گویی آزمون‌های خطیر در مدارس ابتدایی محلی انجام دادند. این پژوهش‌گران از اطلاعات به دست آمده از مشاهدات و مصاحبه‌هایی که در 4 مدرسه ابتدایی شهری که 2 تا از آن‌ها مدارس با عملکرد بسیار بالا و 2 مدرسه دیگر مدارس با عملکرد آزمایشی بودند، استفاده کردند تا نحوه پاسخ دادن مدارس به سیاست‌های پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری خطیر را مورد بررسی قرار دهند. آن‌ها نشان دادند که پاسخ‌های مدرسه به پاسخ‌گویی خطیر، به وضعیت پاسخ‌گویی مدارس بستگی دارد. در مدارس آزمایشی، پاسخ‌ها محدود به برآورده کردن نیازهای سیاسی و پیشرفت در عملکرد دانش‌آموزان خاص در حیطه‌های موضوعی مشخصی بودند. برخلاف آن، مدارس با عملکرد بالا روی پیشرفت در عملکرد تمامی دانش‌آموزان علی‌رغم سطح کلاسی آن‌ها و در تمامی حیطه‌های موضوعی تأکید داشتند. تمرکز دانش‌آموزان فقیر و دانش‌آموزان از نژادهای دیگر به جز سفیدپوست در مدارس آزمایشی نشان داد که موضوعات تساوی حقوق تحصیلی در مورد به‌کارگیری سیاست‌های پاسخ‌گویی خطیر نیاز به رسیدگی بیشتری دارد.

وال (2000) در مطالعه خود اثر آزمون‌های خطیر روی تدریس و یادگیری را مورد بررسی قرار داد. یکی از موضوعاتی که توجه را به خودش جلب کرده بود، در سال 1990، تأثیر آزمون‌های خطیر روی کلاس درس بود؛ این‌که این آزمون‌ها چه اثری روی تدریس و یادگیری دارند و مدرسان چه کاری باید انجام دهند تا مطمئن شوند که این آزمون‌ها مفید هستند و مضر نیستند. پاسخ‌های اجتناب‌ناپذیری به آزمون‌های خطیر وجود دارد، در حالی که نمرات تست دانش‌آموزان برای معلمان و اجراکنندگان پیامدهایی دارد از جمله: تقلب در تست، آمادگی بیش از اندازه برای تست، تغییرات در نمرات تست‌ها و بازی‌های دیگری از این قبیل برای اطمینان حاصل کردن از این‌که نمرات تست به ظاهر بالا هستند. اگر چه در طول یک دهه گذشته این موضوع به شکل بسیار متقاعدکننده‌ای در آمریکا نشان داده شده است، ولی مثال‌هایی از این قبیل در انگلیس نیز بسیار فراوان

هستند. اما خطرناکترین پاسخ به آزمون‌های خطیر شاید منطقی‌ترین پاسخ باشد که به آن محدود کردن برنامه آموزشی گفته می‌شود. به این شکل که بیشتر آنچه در آزمون سنجیده خواهد شد، درس داده می‌شود. به هر حال، محدود کردن برنامه آموزشی، شانس بسیاری از دانش‌آموزان را از این‌که استعدادشان با آموزش رشد داده شود، کم می‌کند و نتیجه‌اش محدودیت در فعالیت‌های خلاقیتی و لذتبخش که معلم و دانش‌آموزان را درگیر کند، است. آزمون‌هایی که به طور مشترک با برنامه‌های آموزشی محدود گرفته می‌شوند، مهارت‌های فکر کردن را نیز محدود می‌کنند. به علاوه، پاسخ‌ها به محیط‌های آزمون‌های خطیر، می‌توانند به راحتی پیشرفت در دستاوردهای دانش‌آموزان را در کلاس‌های بالاتر و بعدی به تعویق بیندازند. چون این پاسخ‌ها هم‌چون محدودیت‌هایی در یادگیری در کلاس‌های پایین‌تر عمل می‌کنند. در نهایت، نفوذ و غلبه آزمون‌ها به عنوان قسمتی از سیاست‌های اصلاحاتی مدارس آمریکا و انگلیس، تضمین‌کننده این است که بیشتر مهارت‌ها که به نظر می‌رسد در قرن 21 بسیار مفید و قابل استفاده هستند، تدریس نخواهند شد. بنابراین، زمانی که معلمان بسیار زیاد متکی به آزمون‌های خطیر در توسعه و پیشرفت مدارس خود باشند، دانش‌آموزان و سیاست‌های ملی آن‌ها با مشکلاتی مواجه می‌شوند.

شپارد و داورتی (1991) در مطالعه‌ای تأثیر آزمون‌های خطیر را روی آموزش مورد بررسی قرار دادند. اثر آزمون‌های استاندارد روی تدریس و آموزش با به‌کارگیری آزمون‌های خطیر در مدارس دو ناحیه مختلف مورد بررسی قرار گرفت. این مطالعه قسمتی از یک پروژه پژوهشی بسیار بزرگتر در زمینه اثر آزمون‌ها روی تدریس و آموزش و یادگیری دانش‌آموزان بوده است. 360 معلم در کلاس 3، 5 و 6 تقریباً در نزدیک به 100 مدرسه در دو ناحیه مختلف انتخاب شدند. به آن‌ها پرسشنامه‌ای در مورد فعالیت‌ها و تمرین‌های آمادگی و راهنمایی برای آزمون‌ها و همچنین اثرات آزمون‌ها روی آموزش و تدریس داده شد. محدودیت این مطالعه این بود که میزان و سرعت کلی پاسخ‌ها 42 درصد بود که نشان می‌داد پاسخ‌دهندگان در این مطالعه الزاماً نمی‌توانستند نماینده کل معلمان باشند. معلمان در پاسخ‌های خود این‌طور گزارش دادند که احساس می‌کردند برای بالا بردن سطح نمرات تست‌ها، از طرف مسئولان اجرایی و رسانه‌های آن ناحیه تحت فشار هستند. به دلیل اهمیت بسیار زیاد آزمون‌ها، معلمان تأکید بسیار بیشتری روی آموزش و تدریس مهارت‌های اولیه و اساسی داشتند. آن‌ها مدعی بودند که چون توجه تنها به تست‌ها و

آزمون‌های استاندارد هست، پس محتوایی که تست نمی‌شود، مهم نیست. بنابراین، آزمون گرفتن، شکل تدریس و آموزش را تغییر داده است و زمان بسیار زیادی صرف آمادگی برای آزمون‌ها می‌شود. در حالی که همگی بر این باور بودند که تقلب به صورت فاحش نادر است، ولی تمرین‌هایی که به روشنی و به وضوح موجب بالا بردن نمرات تست می‌شود، بسیار زیاد و مکرراً اتفاق می‌افتد. معلمان از دیگر استفاده‌های نتایج تست‌ها به منظور اهداف خارجی دیگری مثل مقایسه مدارس یا ناحیه‌های مختلف مدارس با یکدیگر نیز آگاهی داشتند.

کورتز و دیگر پژوهشگران (1991) در مطالعه‌ای اثرات آزمون‌های خطیر را روی میزان دستاورد دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. اطلاعات بسیاری جز به‌جزیی در مورد میزان اطلاعات عمومی از آزمون‌های خطیر نسبت به دیگر آزمون‌ها و در مورد اثرات آموزشی و تدریس آزمون‌های خطیر به دست آمد. این اطلاعات از کلاس سوم یک ناحیه بزرگ و ثروتمند نشین شهری با تعداد بسیاری زیادی دانش‌آموز آمریکایی به دست آمد. نتایج این ناحیه در سال 1990 برای دو تست با عنوان‌های تست بی و تست سی مقایسه شد و پژوهشگران نتایجی را برای تست سی با تعداد 840 دانش‌آموز در 36 مدرسه به دست آوردند. مقایسه‌ها در سطح دانش‌آموزان برای هر 3 تست این مطالعه و تست بی انجام شد. در مورد ریاضیات، تمامی مقایسه‌ها چه در سطح ناحیه‌ای و چه در سطوح دانش‌آموزان، فرضیه اولیه را رد کرد مبنی بر اینکه عملکرد و انجام آزمون‌های خطیر قراردادی و عرفی نمی‌تواند به دیگر تست‌ها تعمیم داده شود، یعنی به تست‌هایی که به دانش‌آموزان هیچ آمادگی خاصی داده نشده است. شواهد به دست آمده در مورد مهارت خواندن ثبات کمتری داشت، ولی نقاط ضعف و مشکلاتی را برای تعمیم دادن به چند نمونه پیشنهاد کرد. حتی نتایج اولیه در این مطالعه انتقادات بسیار جدی در مورد پاسخ‌گویی بر اساس تست را ایجاد کرد و نگرانی‌هایی را در مورد اثرات آزمون‌های خطیر روی تدریس و آموزش افزایش داد. معلمان در این ناحیه مورد مطالعه، به وضوح تنها روی محتوای خاصی که در تست به کار رفته بود، تمرکز داشتند تا اینکه سعی کنند دستاورد بچه‌ها از یادگیری را بالا ببرند.

مدوس و کلارک (2001) 4 جنبه از اثرات آزمون‌های خطیر رایج را روی دانش‌آموزان اقلیت و دیگر دانش‌آموزانی که به وسیله نظام آموزشی آمریکا خدمت‌رسانی ضعیفی شده بودند، عنوان کردند.

اطلاعات به دست آمده از پژوهش انجام شده در دانشکده بوستون در طول 30 سال، 4 موضوع را روشن و پررنگ کرد:

* آزمون‌های خطیر یا بسیار استاندارد شده، تأثیرات مثبتی روی تدریس و یادگیری ندارند.

* آزمون‌های خطیر موجب برانگیختن و تحریک آن دسته از دانش‌آموزانی که انگیزه‌ای ندارند، نمی‌شود.

* ارزیابی با آزمون‌های خطیر موثق و قابل اعتماد نیز راه بسیار منصفانه و متساوی برای سنجش میزان پیشرفت دانش‌آموزانی که از نژاد، فرهنگ، زبان مادری و جنسیت مختلف هستند، نیست.

* برنامه‌های آزمون‌های خطیر نشان دادند که روند اخراج در دبیرستان‌ها به‌خصوص در میان جمعیت اقلیت افزایش یافته است.

نتایج این مطالعه روی بررسی و آگاهی دقیق در مورد این 4 موضوع تأکید کرد. اگرچه بالا بردن استانداردهای تحصیلی و کیفیت تحصیلی و آموزشی در مدارس آمریکایی بسیار مهم است، ولی تلاش برای تقویت و تحکیم دستاوردهای علمی باید شامل مواردی بسیار بیشتر از تنها استانداردهای خواسته شده و اجباری کردن آزمون‌های موجود باشد.

گرین، وینترز و فارستر (2003) مطالعه‌ای را روی سنجش آزمون‌های خطیر انجام دادند و این سؤال را مطرح کردند که آیا ما می‌توانیم این نتایج را قبول کنیم یا خیر؟ از زمان قانون هیچ شاگردی جا نماند سال 2001، ایالت‌های بسیار زیادی این آزمون‌های خطیر را به‌کار گرفتند، ولی همچنان این سؤال مطرح است که آیا این آزمون‌های خطیر می‌توانند به‌طور بسیار مؤثری مهارت دانش‌آموزان را بسنجند یا خیر. این مطالعه نتایج آزمون‌های خطیر را با نتایج دیگر آزمون‌های استاندارد که به منظور اهداف دیگری غیر از پاسخگویی مورد استفاده قرار می‌گیرند، یعنی آزمون‌های کم‌خطر، مقایسه کرده است. اطلاعات برای این مقایسه از نمرات تست‌های 5587 مدرسه در 9 نظام مختلف مدارس در 8 ایالت جمع‌آوری شده است. نمرات روی هر تست با یک موضوع در یک سال تحصیلی با هم مقایسه شدند. هر زمانی که امکانش بود، نتایج آزمون‌های خطیر و آزمون‌های کم‌خطری که در یک سطح کلاسی بودند، با هم مقایسه شدند. از آنجایی که کلیه نظام‌های مدارس در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند، ارتباط بسیار بالایی بین نمرات در آزمون‌های خطیر و آزمون‌های کم‌خطر به دست آمد. همچنین ارتباط بسیار بالایی در نمرات سال به سال آزمون‌های خطیر و آزمون‌های کم‌خطر مشاهده شد. ولی ارتباط نمرات کسب‌شده بسیار بالا نبود و در جاهایی حتی

بسیار پایین بود. این مطالعه نشان داد که خطرات آزمون‌ها موجب تحریف اطلاعات در مورد سطح عمومی که دانش‌آموزان آزمون‌ها را انجام می‌دهند، نشده است.

سیگول، کارلسون، گوفورس، وون در امبس و بارتترین (2013) اختلافات در اضطراب ناشی از تست را در آزمون‌های خطیر استاندارد شده و آزمون‌های کم‌خطر در میان دانش‌آموزان دبستانی مورد بررسی قرار دادند. این اولین مطالعه‌ای بود که به طور مستقیم اختلافات در اضطراب ناشی از تست گزارش شده در دانش‌آموزان بسیار جوان را بین آزمون‌های استاندارد مرتبط با قانون هیچ شاگردی جا نماند که برای سنجش دستاوردهای دانش‌آموزان بود و آزمون‌های کلاسی، مورد بررسی قرار داد. 335 دانش‌آموز کلاس سوم در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند. دانش‌آموزان به طور بسیار مشخصی اضطراب کلی ناشی از تست را در ارتباط با آزمون‌های خطیر نسبت به آزمون‌های کلاسی نشان دادند. همچنین دانش‌آموزان نشانه‌ها و علایم فکری و فیزیولوژیکی بیشتری را در مورد اضطراب ناشی از تست در ارتباط با آزمون‌های خطیر گزارش دادند.

پاریس (2000) در مطالعه خود این‌طور نتیجه گرفت که آزمون‌های خطیر نمی‌توانند ارزیابی مؤثری از یادگیری تک‌تک دانش‌آموزان فراهم کنند و این‌که محدودیت‌هایی در قابل استفاده بودن آن‌ها به عنوان منبعی از اطلاعات برای اولیا و همچنین به عنوان یک ابزار تشخیصی و شناختی برای معلمان وجود دارد. وی همچنین در مطالعه پژوهشی در ایالات متحده عنوان کرد که این رژیم آزمون‌های موجب تشویق دانش‌آموزان به داشتن تفکر ساده یا سطحی شده است و ارزش ارزیابی‌های بیرونی را افزایش می‌دهد تا این‌که فرایندها و روندهای درونی در یادگیری دانش را افزایش دهد.

او (2008) در مورد نفوذ و رواج آزمون‌های خطیر در آمریکا و کانادا این‌چنین عنوان می‌کند که این آزمون‌ها ساختار تجربه تعلیم و تربیتی دانش‌آموزان را تغییر می‌دهند و پیشرفت در مهارت‌ها و سواد مورد نیاز آن‌ها در دنیای مدرن را محدود می‌کنند. وی مدعی است در حالی که آزمون‌های خطیر برای دانش‌آموزان طبقه متوسط مفید است، ولی برخلاف نیازها و علایق بلندمدت آن‌ها در مورد مهارت‌هایی که برای موفقیت و کامیابی در دنیای اقتصادی مبتنی بر دانش لازم دارند، عمل می‌کند.

کانینگهام و سانزو (2002) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که آزمون‌های خطیر روی معلمان خلاق و مؤثر اثر منفی دارد و باعث می‌شود که آن‌ها به جای تدریس، دانش‌آموزان را برای آزمون آماده

کنند. همچنین لابسچر (2011، ص 15-16) در خلاصه‌ای که از پژوهش در مورد اثرات منفی آزمون‌های خطیر روی آموزش و یادگیری عنوان کرده، مطالعاتی را در حمایت از بحث‌های مطرح شده در این مورد که آزمون‌ها از خلاقیت معلمان می‌کاهد، انگیزه درونی عشق به یادگیری در دانش‌آموزان را از بین می‌برد و آن را با تشویق‌ها و تهدیدهای بیرونی که از لذت تجربه تدریس و یادگیری می‌کاهد جایگزین می‌کند، مطرح کرده است (آناگ نوستوپولوس، 2003؛ او، 2007؛ جونز، 2007؛ ویلیامز، 2009).

عواقب و پیامدهای بسیار خطرناک آزمون‌های خطیر استاندارد

آزمون‌های خطیر به تست‌هایی گفته می‌شود که بتوان به وسیله آن‌ها تصمیمات بسیار اساسی و مهمی درباره دانش‌آموزان گرفت، مثل فارغ‌التحصیلی از دبیرستان یا ارتقا یافتن. برای این‌که به یک تست، آزمون خطیر گفته شود، باید آن تست در فرایند و روند تصمیم‌گیری‌ها بسیار مهم باشد یا این‌که بتواند دیگر اطلاعات مرتبط با دانش‌آموز را نادیده بگیرد. برای مثال، یک دانش‌آموز اگر قادر به گذراندن آزمون نباشد، فارغ‌التحصیل نمی‌شود، بدون در نظر گرفتن این‌که چقدر خوب در مدرسه و دوران تحصیل، کار کرده باشد. در حال حاضر، 17 ایالت آمریکا از دانش‌آموزان می‌خواهند که برای فارغ‌التحصیل شدن این آزمون را بگذرانند. 7 ایالت دیگر نیز به دنبال برنامه‌ریزی چنین آزمون‌هایی هستند. زمانی به این آزمون‌ها، آزمون‌های استاندارد گفته می‌شود که تمامی دانش‌آموزان همان سؤالات یکسان را تحت یک شرایط یکسان پاسخ دهند و پاسخ‌های آن‌ها نیز به یک روش تصحیح شود. پژوهش‌ها نشان داده است که آزمون‌های خطیر موجب آسیب زدن به دانش‌آموزان و آموزش‌وپرورش می‌شوند و این‌که این آزمون‌ها روشی منطقی برای پیشرفت و اصلاح مدارس نیستند. در اینجا به چند دلیل اشاره می‌کنیم:

آزمون‌های خطیر برای بیشتر دانش‌آموزان ناعادلانه است: تنها

مشکل تعدادی از دانش‌آموزان این است که آن‌ها عملکرد خوبی در امتحان ندارند. بیشتر آن‌ها تحت تأثیر اضطراب و دلواپسی قرار می‌گیرند و به خوبی یادگیری خود را در یک تست استاندارد نشان نمی‌دهند. در نتیجه به اشتباه نمرات پایین‌تری می‌گیرند. بسیاری از دانش‌آموزان فرصت عادلانه‌ای برای یادگیری موضوعی که تست می‌شود، ندارند، به دلیل این‌که به مدارس دولتی با کلاس‌های پرجمعیت می‌روند یا مدارس ضعیفی که معلمان خوب، کتاب‌های کافی،

کتابخانه، آزمایشگاه، کامپیوتر و دیگر تسهیلات را ندارند. این دسته از دانش‌آموزان اغلب از خانواده‌هایی با درآمدهای پایین هستند و مشکلاتی مثل مسکن، تغذیه و بهداشت دارند. آزمون‌های خطیر آن‌ها را به خاطر چیزهایی که در کنترل آن‌ها نیست، تنبیه می‌کنند.

آزمون‌های خطیر موجب افزایش نگرانی نمره یا مردود شدن می‌شود:

ثابت شده است که حفظ نمره به طور مکرر، زیان‌بخش و دارای نتایج خلاف انتظار است. دانش‌آموزانی که نمره آن‌ها نگرانی داشته می‌شود، از نظر علمی پیشرفت نمی‌کنند، از لحاظ احساسی آسیب می‌بینند، از عدم توجه در مدرسه و از دست دادن عزت نفس خود رنج می‌برند و بیشتر از مدرسه اخراج می‌شوند.

آزمون‌های خطیر موجب تدریس بر اساس تست می‌شود: هر چه آزمون‌ها

خطیرتر باشد، مدارس بیشتر به آموزش تست‌ها می‌پردازند. در نتیجه، آنچه اغلب تست نمی‌شود، تدریس هم نمی‌شود. تمام مطالب ممکن است حذف شود. حتی عناوین و مهارت‌های بسیار مهم که به وسیله تست‌های مداد کاغذی قابل تست شدن نیست، مثل نوشتن یک مقاله علمی یا انجام یک تجربه آزمایشگاهی، تدریس نمی‌شود.

آموزش فقط به شکل تست‌ها و آزمون‌ها شروع می‌شود. برای مثال، مهارت خواندن به یک نوشته بسیار کوتاه همراه با سؤالات 4 جوابی تبدیل می‌شود. مهارت نوشتن تبدیل به یک متن 5 پاراگرافی می‌شود که تنها در تست‌های استاندارد به کار می‌رود.

تعدادی بر این باور هستند که اگر محتوای تست مهم باشد، تدریس بر اساس تست خوب است، ولی به هر حال، اغلب تست‌ها عناوینی دارند که مهم نیست. تنها به این دلیل که حیطه‌های بسیار مهم، با آن تست‌ها قابل اندازه‌گیری نیستند، پس، از تست و آزمون حذف می‌شوند.

آزمون‌های خطیر موجب از دست دادن معلمان خوب می‌شوند: از

آنجایی که یادگیری تا حدود بسیار زیادی بستگی به کیفیت معلم دارد، پیشرفت واقعی در مدارس تنها به وسیله معلمان مهیا می‌شود. به واسطه تأکید بسیار زیاد روی تست‌ها، معلمان خوب اغلب مأیوس و ناامید می‌شوند و بسیاری از معلمان بسیار خوب نیز مدرسه را ترک می‌کنند.

آزمون‌های خطیر به عموم مردم اطلاعات غلط می‌دهند: مردم حق

دارند که بدانند عملکرد مدارس تا چه حد خوب است. با این حال، تست‌ها نمی‌توانند این اطلاعات کافی را فراهم کنند. این‌که در ارزیابی‌ها برای سنجش این‌که آیا مدارس پیشرفت دارند یا نه، از نمرات استفاده شود، تنها شرایط را بدتر می‌کند.

تدریس بر اساس تست، تنها موجب تورم نمره می شود. یعنی نمرات کسب شده پیشرفت واقعی در یادگیری را نشان نمی دهند و تنها عموم مردم را با این فکر که مدارس پیشرفت داشته اند، گمراه می کنند.

نتیجه: آزمون های خطیر موجب پیشرفت در تحصیل و آموزش و پرورش نمی شوند

استانداردهای تست و گروه های تحقیقات اصلی مثل آکادمی ملی علوم به طور شفاف عنوان می کنند که تصمیمات اصلی و اساسی تحصیلی و آموزش و پرورش نباید تنها بر اساس نمره تست باشد. آزمون های خطیر، دانش آموزان و اغلب معلمان را برای چیزهایی که خارج از کنترل آنهاست، تنبیه می کنند. این آزمون ها موجب فاصله گرفتن دانش آموزان و معلمان از یادگیری و مدرسه می شوند. تأکید روی تست ها و آزمون ها به دانش آموزان با درآمد پایین و از طبقه اقلیت لطمه می زند. این آزمون ها نمی توانند اطلاعات کافی درباره پیشرفت و کیفیت مدرسه را فراهم کنند.

رتبه بندی مدارس

از سال 1983، اخبار ایالات متحده، رتبه بندی های تحصیلی را فراهم و به اولیای دانش آموزان کمک می کند تا بهترین مدرسه را پیدا و انتخاب کنند. با این رتبه بندی های تحصیلی اعلام شده، هر کسی در هر سطح تحصیلی که باشد، می تواند بهترین گزینه را انتخاب کند.

محاسبه رتبه‌بندی‌های سال 2015

رابرت مورس (2015) در گزارش خود سؤال مطرح‌شده را این‌چنین عنوان می‌کند که چطور اخبار ایالات متحده رتبه‌بندی‌های بهترین دبیرستان‌های سال 2015 را محاسبه کرده است؟ اخبار و گزارش جهانی ایالات متحده تیمی را با سازمان بین‌المللی RTI کارولینای شمالی که یک شرکت پژوهشی اجتماعی بدون سود جهانی بود، تشکیل دادند. این سازمان بین‌المللی متدولوژی رتبه‌بندی‌های فراگیر جهانی را به‌کار گرفت که بر اساس این اصول کلیدی است:

* یک دبیرستان خیلی خوب باید به تمامی دانش‌آموزانش، نه فقط به آن‌هایی که می‌خواهند وارد کالج شوند، خدمات خوبی بدهد.
* باید توانایی بازدهی علمی قابل سنجش و اندازه‌گیری را داشته باشد تا نشان دهد که به وسیله مجموعه‌ای از شاخص‌های اجرایی در تعلیم و پروراندن دانش‌آموزان خودش موفق بوده است.
در این اخبار آمده است: ما شروع به بازنگری 29070 دبیرستان عمومی در تمامی 50 ایالت و در حوزه کلمبیا کردیم. چند تایی از آن مدارس باید از مطالعه ما حذف می‌شدند، مخصوصاً به این دلیل که بسیار کوچک بودند و قابل تجزیه و تحلیل نبودند. همین موضوع تعداد را به 19753 مدرسه کاهش داد که تمامی آن‌ها دبیرستان دولتی در کشور بودند که به اندازه کافی و زیاد، ثبت‌نام کلاس 12 یا ثبت‌نام‌های کافی در کلاس‌های دیگر در سال تحصیلی 2012-2013 را داشتند و واجد شرایط برای این رتبه‌بندی بودند.

رتبه‌بندی ملی

بهترین دبیرستان به وسیله یک فرایند و روند 3 مرحله‌ای مشخص شد. 2 مرحله اول این بود که مطمئن شویم مدارس خدمات خوبی به تمامی دانش‌آموزان خود می‌دهند و این کار را با استفاده از عملکرد آن‌ها در ریاضی و مهارت خواندن آزمون‌های مهارتی ایالت آن‌ها محک بزنیم. برای آن دسته از مدارس که این دو مرحله را با موفقیت گذراندند، مرحله سوم این است که بسنجیم مدارس تا چه حد دانش‌آموزان را برای ورود به کالج آماده می‌کنند.

مرحله اول: اولین مرحله مشخص کرد که آیا دانش‌آموزان هر مدرسه عملکرد بهتری نسبت به آنچه از لحاظ آماری مورد انتظار است، در هر ایالت دارند یا خیر. ما این کار را با نگاه کردن به نتایج ریاضی و مهارت خواندن تمام دانش‌آموزان در آزمون‌های تعیین آمادگی و مهارت هر دبیرستان ایالت شروع کردیم. سپس تمامی عوامل را در درصدهای دانش‌آموزان ناموفق- دانش‌آموزانی که مستعد

گرفتن نمرات پایین‌تر بودند- که در مدارس ثبت‌نام کرده بودند، دخیل کردیم تا مشخص کنیم که مدارس خیلی بهتر از انتظارات آماری ما عمل کرده‌اند. اخبار ایالات متحده یک تغییر متدولوژیک بسیار مهمی را روی مرحله اول در رتبه‌بندی‌های سال 2015 نسبت به رتبه‌بندی‌های قبل از آن ایجاد کرد. به این شکل که سطح عملکرد لازم برای مدارس برای این‌که بتوانند مرحله اول را بگذرانند، پایین آورده شد.

مرحله دوم: مرحله دوم این مسئله را مورد بررسی قرار داد: آیا دانش‌آموزان ناموفق مدارس- سیاه‌پوست، اسپانیایی و کم‌درآمد- موفق‌تر از دانش‌آموزان ناموفق در ایالت بودند یا خیر؟

مرحله سوم: مدارسی که دو مرحله اول و دوم را گذرانند، واجد شرایط شدند تا در آخرین مرحله که عملکرد آمادگی برای کالج بود نیز به طور ملی مورد سنجش قرار گیرند. از آزمون تعیین سطح پیش‌رفته¹⁰ یا آزمون

بین‌المللی باکالورت¹¹ برای محک زدن و سنجش پیشرفت آن‌ها استفاده شد. آزمون تعیین سطح پیش‌رفته یک برنامه مربوط به انجمن کالجی است که دوره‌های در سطح کالج را در دبیرستان‌های سرتاسر کشور ارائه می‌دهد. همچنین برنامه بین‌المللی باکالورت، برنامه‌های آموزشی در سطح کالج را ارائه می‌کند.

آلاباما، مینه‌سوتا و دوکاتی جنوبی تنها ایالت‌هایی بودند که به اخبار ایالات متحده این اجازه را ندادند که از اطلاعات جمع‌آوری‌شده آن‌ها در آزمون تعیین سطح پیش‌رفته مدارسشان در مرحله سوم رتبه‌بندی‌ها استفاده شود. بنابراین، مدارس در آن ایالت‌ها برای مرحله سوم تنها با اطلاعات به دست آمده از آزمون بین‌المللی باکالورت رتبه‌بندی شدند. بنابراین، در مرحله سوم، این‌که چه مدارسی بهترین دستاورد در سطح کالج را در درصد بالایی از دانش‌آموزان ایجاد کردند، مورد ارزیابی قرار گرفت.

بی‌مفهوم و مضر بودن رتبه‌بندی دبیرستان‌ها

انتقادات بسیار اساسی در مورد رتبه‌بندی مدارس مورد بحث قرار گرفتند. این انتقادات مبنی بر بی‌مفهوم بودن این رتبه‌بندی‌ها بودند.

سنجش کیفیت نسبی در مدارس ذاتاً غیرممکن است: کیفیت موضوعی بسیار فردی و وابسته به طرز تفکر است، به‌خصوص در مورد مسائل غیر ملموسی همچون تعلیم و تربیت. بنابراین، استفاده کردن از یک

ارزیابی بسیار ساده برای رتبه‌بندی هزاران مدرسه مطمئناً نمی‌تواند کیفیت نسبی مدارس را در بر گیرد یا نشان دهد که کدام مدرسه عملکرد بهتری نسبت به دیگر مدارس داشته است.

این‌که تنها روی آزمون تعیین سطح پیشرفته یا دیگر دوره‌های پیشرفته تمرکز کنیم، بسیار احمقانه است.

جدای از اعتراضات بسیار شفاف و مطرح‌شده که به چنین دوره‌هایی نگاه ناموفقی داشته‌اند، در این‌که آن‌ها سایر شاخص‌های کیفیت مدارس را مورد نظر قرار نمی‌دهند، افرادی نیز این‌چنین عنوان می‌کنند که بیشتر این دوره‌ها آنچه باید باشند، نیستند و استفاده از آن‌ها به عنوان نشان‌دهنده کیفیت مدارس، بسیار بیهوده است.

رتبه‌بندی تحصیلی در دنیا

رتبه‌بندی‌های تحصیلی دنیا به دنبال مشخص کردن و نشان دادن این موضوع هستند که کشورهای مختلف در زمینه مهارت خواندن، ریاضیات و علوم چه عملکردی داشته‌اند. در سال 2010 رتبه‌بندی‌های تحصیلی دنیا از سازمان توسعه و همکاری تحصیلی¹² به دست آمد. نتایج این مطالعه از بررسی روند 65 کشور دنیا به دست آمد و نشان داد که انگلیس در ریاضیات، مهارت خواندن و علوم سیر نزولی داشت و لهستان و نروژ از انگلیس پیشی گرفتند.

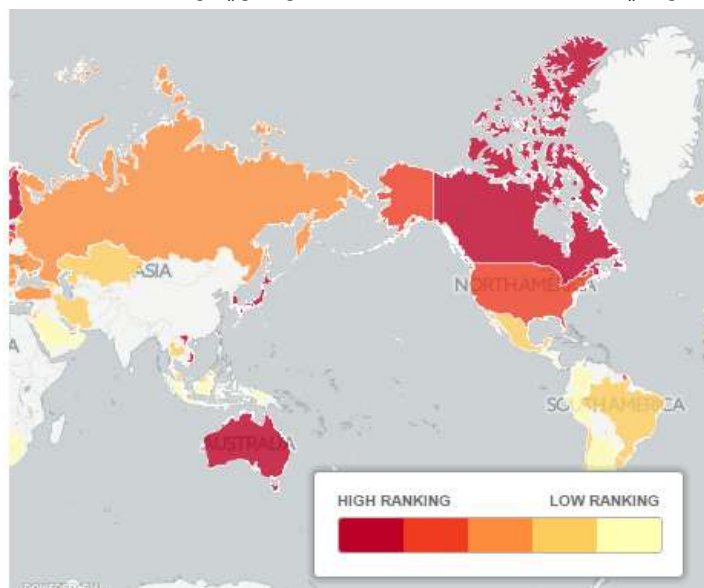
برنامه ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزان در سرتاسر دنیا بسیار مدنظر و مورد احترام است و به سیاست‌گذاران این امکان را می‌دهد که طرز مقایسه نظام‌های آموزشی مختلف کشورها را مورد بررسی قرار دهند. این بررسی نشان داد که آبروی انگلیس به عنوان بهترین کشور در عملکرد تحصیلی‌اش در خطر است و از سال 2006 کاهش شدیدی و ناگهانی در بسیاری موارد داشته است. انگلیس در مهارت خواندن رتبه 25، در ریاضی رتبه 28 و در علوم رتبه 16 را گرفت. در مطالعه‌ای که بین 57 کشور در سال 2006 انجام شده بود، انگلیس رتبه‌های 17، 24 و 14 را به همین ترتیب ذکر شده به خود اختصاص داده بود. لهستان در ریاضیات از انگلیس جلو افتاد و نروژ در حال حاضر بالاترین رتبه را در ریاضی و مهارت خواندن به خود اختصاص داده است.

رتبه‌بندی جهانی مدارس

چنگ (2015) در گزارش خود با عنوان «رتبه‌بندی جهانی مدارس» نشان داد که کشورهای آسیایی در مقایسه بین 76 کشور مختلف برتری دارند. وی این‌چنین می‌گوید که بر اساس گزارش جدید منتشر شده به وسیله سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، از هر 5 دانش‌آموز انگلیسی، یک نفر بدون یادگیری مهارت‌های اولیه مدرسه را ترک می‌کنند. عنوان این گزارش «مهارت‌های اولیه جهانی: چه کشورهایی آن را کسب می‌کنند» بود که به وسیله دو اقتصاددان به نام‌های اریک هانوشیک و لاجر ووسمن منتشر شده است.

این گزارش شامل بزرگترین رتبه‌بندی مدارس جهان بود که 76 کشور را بر اساس این‌که عملکرد دانش‌آموزان آن‌ها تا چه اندازه خوب بوده است، رتبه‌بندی کرد. تجزیه و تحلیل‌ها بر اساس نمرات آزمون در ریاضیات و علوم بود. کشورهای آسیایی در صدر رتبه‌بندی‌ها قرار گرفتند و سنگاپور در رأس جدول قرار گرفت. هنگ‌کنگ در جایگاه دوم و کره جنوبی در جایگاه سوم قرار گرفتند. انگلیس رتبه 20 و آمریکا رتبه 28 را کسب کردند. از کشورهای اروپایی، فنلاند بالاترین رتبه را داشت و در جایگاه ششم قرار گرفت. در نهایت، غنا پایین‌ترین رتبه را کسب کرد و در انتهای رتبه‌بندی‌ها جا گرفت.

چنگ (2015) پراکندگی رتبه‌بندی‌های ضعیف و قوی را در تمامی کشورهای جهان به وسیله نقشه‌ای که در زیر آمده است، نشان داد.



این گزارش همچنین کشورها را بر اساس دانش‌آموزانی که مهارت‌های اولیه را کسب نکردند، رتبه‌بندی کرده و نشان داده است که در انگلیس 20 درصد از دانش‌آموزان مهارت‌های اولیه را کسب نمی‌کنند.

اندرو شلیچر (2015) سرپرست تحصیلی سازمان توسعه و همکاری تحصیلی عنوان کرد که این گزارش بیانگر این است که کیفیت مدارس در هر کشور، قدرتمندترین نشانه ثروت آن کشورهاست که در درازمدت به دست خواهد آمد. همچنین وی اخطاری داد مبنی بر این که حتی کشورهای با درآمد بالا نیز هنوز فاصله بسیار دارند تا به هدف مهارت‌های اولیه جهانی برسند. کشورهای با درآمد بالای سازمان توسعه و همکاری تحصیلی نیز می‌توانند تا سال 2030 با رساندن تمامی دانش‌آموزان خود به داشتن مهارت‌های اولیه، به طور چشمگیری خود را بالا بکشند.

رتبه‌بندی کشورهای بهترین مدارس در دنیا بر اساس این گزارش به این شرح است:

1. سنگاپور
2. هنگ‌کنگ
3. کره جنوبی
4. ژاپن
5. تایوان
6. فنلاند
7. استونی
8. سوئیس
9. هلند
10. کانادا

این گزارش نشان‌دهنده این است که مدارس در آسیا، عملکرد بسیار بالا و خوبی نسبت به مدارس در دیگر نقاط دنیا دارند.

کونینگ و ون درویل (2010) مطالعه‌ای را روی رتبه‌بندی مدارس هلند انجام دادند. آن‌ها بررسی کردند که چطور اطلاعات کیفی در انتخاب مدرسه در هلند تأثیر دارد. آن‌ها این موضوع را که آیا اطلاعات چاپ‌شده در روزنامه ملی در مورد کیفیت دبیرستان‌ها در انتخاب مدرسه در هلند تأثیر دارد یا خیر را مورد بررسی قرار دادند. برای رسیدن به این هدف، آن‌ها هم از اطلاعات جمع‌آوری شده در مورد سطح مدرسه و هم سطح تکتک دانش‌آموزان استفاده کردند. یافته‌های این مطالعه نشان داد که نمرات کیفی منفی یا مثبت چاپ‌شده، تعداد دانش‌آموزانی که آن مدرسه را انتخاب می‌کنند، کاهش یا افزایش می‌دهد. اثرات مثبت به‌ویژه برای مدارس علمی بسیار زیاد است. یک مدرسه علمی که بیشترین نمرات مثبت را داشته است، افزایش در تعداد دانش‌آموزانش را از 15 به 20 داشته

است. همچنین یافته‌های این مطالعه نشان داد که اگرچه احتمال حضور در یک مدرسه تحت تأثیر نمره کیفی آن مدرسه قرار می‌گیرد، ولی اساساً بعد مسافت نیز این حضور را باعث می‌شود. دانش‌آموزان علاقه‌مند هستند که تنها حدود 200 متر مسافت را طی کنند تا بتوانند در یک مدرسه با عملکرد بسیار خوب نسبت به یک مدرسه معمولی حضور داشته باشند.

الن و برگس (2012) در مطالعه خود اطلاعات عملکردی مدارس را که برای انتخاب آن مدارس فراهم شده بود، مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها چارچوبی برای تعیین استانداردهای عملکرد مطلوب و بهینه مدارس ایجاد کردند و به‌کار بردند تا به خانواده‌ها برای انتخاب مدرسه کمک کنند. این دیدگاه 3 انتقاد اصلی در مورد استفاده از جداول عملکردی را با هم ادغام و یک استاندارد طبیعی ایجاد کرد. 500 هزار دانش‌آموز در لندن مورد ارزیابی قرار گرفتند. استفاده از جداول عملکردی خیلی بهتر از انتخاب تصادفی بود. دانش‌آموزی که در انتخاب خود یک مدرسه با عملکرد بسیار بالا را انتخاب کرده، نسبت به دانش‌آموزی که یک مدرسه معمولی را انتخاب کرده است، بسیار بهتر عمل می‌کند.

جانسنز (2011) در مطالعه خود اثر به چاپ رساندن شاخص‌های عملکرد مدارس را در هلند مورد بررسی قرار داد. بر اساس تاریخچه پژوهشی مورد استفاده قرار گرفته‌شده، باید این‌طور نتیجه‌گیری کنیم که به چاپ رساندن شاخص‌های عملکرد مدارس، تأثیر بسیار کمی روی انتخاب مدارس به وسیله خانواده‌ها و دانش‌آموزان هلندی دارد یا هیچ تأثیری ندارد. این بدان معنی نیست که چنین فرضی که چاپ شاخص‌های عملکرد مدارس که موجب ترغیب پیشرفت باشد، اشتباه است، زیرا این‌طور به نظر می‌رسد که خود این مدارس اولین استفاده‌کنندگان این اطلاعات هستند. در عین حال، یک خطر مخفی و پنهانی نیز وجود دارد از این‌که مدارس بسیار استراتژیک عمل کنند تا بتوانند اطمینان حاصل کنند که به بهترین وجه ممکن به عموم نشان داده می‌شوند. همچنین شاخص‌هایی نیز وجود دارد که خود بازرسان نیز یک رفتار استراتژیک از خود نشان می‌دهند تا در کیفیت مدارس به بهترین ارزیابی ممکن برسند.

بروگرد (2013) مطالعه‌ای را روی ارتباط بین انتخاب مدرسه و عملکرد دانش‌آموزان دبیرستانی در نروژ انجام داد. تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که میزان انتخاب مدارس اساساً بین بخش‌ها و شهرهای مختلف، متفاوت است و اطلاعات با جزئیات کامل در مورد مسافت و فاصله مدارس متوسطه، بیشتر بیانگر احتمال انتخاب

واقعی مدارس است. وی در مطالعه خود اینطور نتیجه‌گیری کرد که انتخاب مدرسه روی عملکرد دانش‌آموزان اثر مثبت و مهمی داشته و این اثر بیشتر در عملکرد جنس مذکر دیده شده است.

