



پرنده ۲

آموزش ابتدایی

دوره ۱۵ - شماره ۱

مهر ۹۰

آشنایی بیشتر آموزگاران با ارزش‌یابی توصیفی

ابزارهای ارزش‌یابی توصیفی ۳۶ / دکتر محرم آقازاده
 دو بیماری آشکار ارزش‌یابی توصیفی ۳۹ / محمدرضا احمدی
 جور چین یا نقشه‌ی راه؟ ۴۰ / شکوه تقدیسیان
 باز خورد توصیفی در ارزش‌یابی توصیفی ۴۲ / سیدعلی عبداللهی حسینی، علی لطفی
 آیا دلمان برای ۲۰های عروسکی تنگ می‌شود؟ ۴۶ / مرضیه معین
 صندوقچه‌ی مادر بزرگ و ارزش‌یابی توصیفی ۴۷ / فاطمه صوفیان
 نمرات مستمر رو خوب بدین دیگه! ۴۹ / محمدناصر تیموری
 یک ارزش‌یابی ساده از ارزش‌یابی توصیفی ۵۰ / سیدمحمد مهدی ابطحی
 ارزش‌یابی توصیفی در آیین‌های پژوهش‌های دانشگاهی ۵۲ / حانیه تاری

آموزش‌یابی توصیفی

در کلاس درس

ابزارهای ارزش‌یابی توصیفی

بخش اول - کلیات

دکتر محرم آقازاده

اشاره

از این شماره که پرونده‌ای را در ارتباط با ارزش‌یابی توصیفی - کیفی حضورتان تقدیم می‌کنیم، بخشی نیز در مجله‌گشایش خواهد یافت که تا شماره‌ی هشتم دوره‌ی پانزدهم (اردیبهشت ماه ۱۳۹۱) ادامه خواهد داشت. در این سلسله مطالب، که توسط دکتر محرم آقازاده، استاد دانشگاه و مشاور آموزشی یونسکو در ایران نوشته خواهد شد، با ابزارهای ارزش‌یابی توصیفی آشنا می‌شویم. بخش اول این مطالب به ذکر نکات کلی اختصاص دارد و در هفت شماره‌ی آینده، ابزارهای ۱۶ گانه‌ی ارزش‌یابی توصیفی که در پایان مقاله‌ی این شماره آمده‌اند، معرفی خواهند شد.

برخلاف گذشته، امروز دست کم یادگیرنده، معلم و والدین هر یک به اندازه و توانایی خود باید از فرایند یادگیری آگاه باشند. دلیل آن است که در این دوره عوامل یاد شده مصرف‌کننده نیستند، بلکه تولیدکننده هستند. اگر تولیدکننده‌ای از فرایند تولید محصول خود ناآگاه باشد محصول پسندیده‌ای را تولید نخواهد کرد.

باز هم اگر یادگیری را یک محصول در نظر آوریم، مثلاً خواهیم گفت: «کارخانه داری محصول تلویزیونش مطلوب‌تر است که بتواند بیشترین آگاهی را از فرایند تأمین مواد اولیه، تولید، مصرف و بازیافت داشته باشد. تولیدکننده‌ای که چنین آگاهی‌ای نداشته باشد، فرد یا گروه موفق نمی‌تواند باشد.» بر این اساس می‌توان گفت یادگیری، محصولی است که باید تولیدکننده یا تولیدکنندگان از چرایی تولید، مواد مورد نیاز برای تولید، تولید و محصول نهایی و میزان کاربری‌اش آگاهی داشته باشند.

ارزش‌یابی توصیفی نگاهی طبیعی و طبیعت‌گرایانه به یادگیری است. یعنی در این رویکرد، آنچه اساسی است مشاهده‌ی رفتار یادگیری در جریان شکل‌گیری با تمامی عوامل تأثیرگذار بر آن است. برپایه‌ی این رویکرد و نگاه به یادگیری می‌توان بیان کرد که ارزش‌یابی در خدمت یادگیری است. چون ارزش‌یابی به معلم، یادگیرنده و والدین کمک می‌کند، تولیدکننده‌ی محصولی باشند که از ابتدا متوجه چگونگی تولید آن بوده‌اند. این نوع نگاه در قالب ارزش‌یابی توصیفی نکته‌ی تاریکی از فرایند یادگیری به‌جا نمی‌گذارد. به تعبیری دیگر مسافران جاده‌ی یادگیری، همیشه با چشم باز راه را پشت سر گذاشته‌اند. از طرفی دیگر، باور بر این است که، ارزش‌یابی و یادگیری، اعمالی

در مدارس امروزی، ارزش‌یابی تغییرات زیادی را به خود دیده است. تغییرات به‌وجود آمده در ارزش‌یابی در کشورهای جهان از عوامل یکسانی متأثر نشده‌اند. با این همه، تمامی تغییرات تجربه شده واکنشی در برابر نیاز یا نیازهایی بوده است. از زمره عوامل اثرگذار بر تغییر و تحول در ارزش‌یابی، می‌توان به عواملی چون پیشرفت در نظریه‌های یادگیری، تفسیرهای نوین از تحصیل در مدرسه، در دسترس بودن یا نبودن تسهیلات آموزشی، اقتصاد آموزش و پرورش، جنگ و مناقشات اجتماعی، الگوبرداری از نظام‌های آموزشی موفق و عواملی نظیر این‌ها اشاره کرد. از عوامل اثرگذار بر ایجاد تغییر و تحول در نظام ارزش‌یابی در آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی نیز می‌توان به عواملی چون الگوبرداری از نظام‌های موفق و نشان دادن کارایی درونی نظام آموزشی اشاره کرد. به هر روی، چون قصد نداریم این عوامل را شرح و بسط بدهیم، به اشاره‌ای در این حد اکتفا می‌کنیم. دیدگاه‌هایی که در این نوشتار در خصوص ارزش‌یابی توصیفی مورد تأکید است، دیدگاه و برداشت جدید از یادگیری و ماهیت آن است.

پیشتر از این، که ارزش‌یابی ثلثی و پایانی اتفاق می‌افتاد، این واقعیت فراموش می‌شد که یادگیری تغییرات تدریجی در رفتار یادگیرنده است. از این‌رو معلم، یادگیرنده و والدین و سایر کسان توجهی چشم‌گیری به فرایند یادگیری نمی‌کردند. این تفکر باعث می‌شد یادگیری به صورت کالای تمام شده به حساب آید. در واقع تفکر بر این بود، همان‌گونه که خریدار از فرایند ساخته‌شدن محصولی چون تلویزیون آگاهی ندارد و دانش آن را هم ندارد که در فرایند ساخت درگیر شود، پس لازم هم نیست از جریان ساخت آگاه باشد.

آمیخته به هم هستند. یعنی معلم جریان آریه‌ی درس را هم‌زمان با سنجش و ارزش‌یابی، و یادگیرنده هم جریان یادگیری‌اش را با خود ارزش‌یابی پیش می‌برد. در این صورت گفته می‌شود ارزش‌یابی عین یادگیری است، یعنی هویتی هم‌شان و هم‌سان دارند. در واقع

می‌شود گفت یادگیری بدون سنجش و ارزش‌یابی، چیزی نیست که بتوان آن را یادگیری به حساب آورد. اگر سقراط می‌گفت: «زندگی نسنجیده، ارزش زیستن ندارد»، در این جا هم می‌توان گفت: «یادگیری نسنجیده، ارزش یادگیری ندارد.» در این جا، بهترین خلاصه‌سازی از گفته‌های پیش، عبارت ارزش‌یابی به مثابه یادگیری است. هیچ نظام آموزشی در سطح دنیا نمی‌تواند یا نتوانسته است از سنجش یادگیری محصول یادگیری چشم‌پوشی کند. به تعویق انداختن ارزش‌یابی یادگیری به مثابه محصول، امکان دارد در کشورهایی اعمال شود، ولی در نهایت ارزش‌یابی از یادگیری برای اخذ تصمیماتی ضروری است.

تا این جا، سه نوع ارزش‌یابی مرور شده است که به‌طور مشخص عبارتند از:

- ارزش‌یابی برای یادگیری^۱
- ارزش‌یابی به مثابه یادگیری^۲
- ارزش‌یابی از یادگیری^۳

این سه نوع ارزش‌یابی، مثلثی را شکل می‌دهند که اطلاعات هر سه ضلع آن روی هم ارزش‌یابی اصیل را به بار می‌آورند. این نوع ارزش‌یابی سبب استحکام تصمیمات معلم و یادگیرنده می‌شود و فرصت لازم برای تصمیم مسؤولان مدرسه و والدین را هم فراهم می‌آورد.



مقصد ارزش‌یابی در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی

ارزش‌یابی در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی به دنبال تدارک تصویری پیوسته و پایدار از پیشرفت دانش‌آموز در یادگیری است. اطلاعاتی درباره‌ی شیوه‌ی یادگیری کودک (فرایند یادگیری) و آن چه او می‌آموزد (محصولات یادگیری) و آن چه برای یادگیری فراگیرنده (پایش یادگیری) رخ می‌دهد، رسم‌کننده‌ی تصویر یاد شده است. معلم از اطلاعات به‌دست آمده برای فهم یادگیری جاری دانش‌آموز، ترغیب دانش‌آموز و حمایت از یادگیری‌های فراروی او سود می‌جوید.

دامنه‌ی عمل ارزش‌یابی در دوره‌ی ابتدایی

در این دوره وظیفه‌ی معلم در ارزش‌یابی، گردآوری اطلاعات برای ایجاد فرصت فهم بهتری از پیشرفت یادگیری دانش‌آموز و تدارک زمینه‌ی لازم برای یادگیری‌های آینده‌ی او است. از این رو باور بر این است که ارزش‌یابی فراتر از آن انجام دادن آزمون است. ارزش‌یابی در مفهوم نوین آن، همانا ارزش‌یابی برخط^۴ یا توصیفی است. دلیل این امر آن است که اساس ارزش‌یابی توصیفی، تعامل روزانه‌ی معلم با هر یک از دانش‌آموزان، گفت‌وگوهای لحظه - به - لحظه^۵ و مشاهدات و اقدامات وی است. بدین ترتیب ارزش‌یابی را می‌توان به صورت زیر تعریف کرد:

EAL

ارزش‌یابی اصیل یادگیری

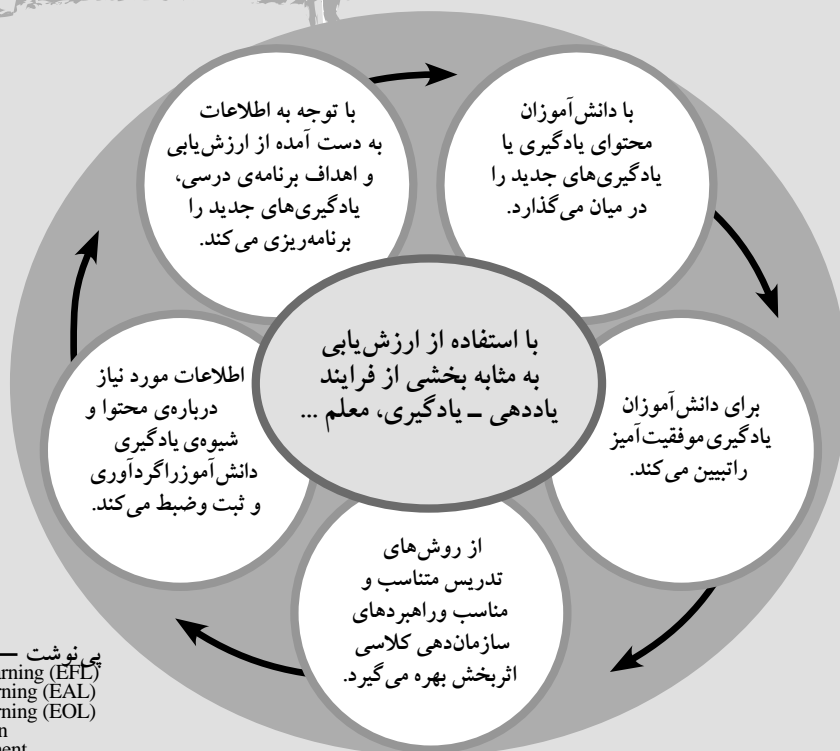
EFL

EOL

ارزش‌یابی، فرایند گردآوری، ضبط، تفسیر، کاربرد و گزارش درباره‌ی پیشرفت دانش‌آموز در کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هاست. فعالیت‌هایی نظیر: سؤال پرسیدن، گوش‌دادن، مشاهده‌ی دانش‌آموز در حال انجام کار، در میان گذاشتن نتایج آزمون هفتگی با دانش‌آموز، تغییر دادن روش کار براساس یافته‌ها، گزارش کار در شورای معلمان و گزارش کار به والدین همگی نشانه‌هایی از ارزش‌یابی توصیفی هستند. این فعالیت‌ها امکان دارد در یک لحظه یا در طول یک هفته، یا که در طول یک ماه صورت گیرد. در نظر باید داشت که هدف از ارزش‌یابی رسیدن به نقطه‌ی تصمیم‌گیری و یا مجاز بودن برای انجام کاری است. بنابراین، اگر فواصل زمانی گردآوری اطلاعات زیاد باشد، اطلاعات زیادی از دست می‌رود و امکان اخذ تصمیم و اجرای اقدام اصلاحی به‌وجود نمی‌آید. اثرگذاری ارزش‌یابی توصیفی در پیوسته بودن اطلاعاتی است که از عملکرد دانش‌آموز به دست می‌آید. اطلاعاتی که دارای پیوستگی هستند، سبب غنای فهم معلم از محتوا و شیوه‌ی یادگیری دانش‌آموز می‌شوند. با توجه به شکلی که در زیر ارائه شده است، می‌توان مباحث عرضه شده در پیش را خلاصه کرد.

در ادامه تلاش خواهد شد ابزارهایی که برای ارزش‌یابی توصیفی مورد نیاز هستند معرفی شوند. در معرفی ابزارها به هدف کاربرد ابزار و چگونگی سود جستن از آن اشاره می‌شود. فهرست ابزارهای موردنظر برای ارائه به ترتیب مقابل است:

۱. ارائه‌ی کلاسی
۲. کنفرانس
۳. انشا
۴. نمایش
۵. مصاحبه
۶. جدول یادگیری
۷. مشاهده
۸. تکالیف عملکرد
۹. کارنما/ پوشه کار
۱۰. پرسش و پاسخ شفاهی
۱۱. آزمون قوه، آزمون، امتحان
۱۲. مجله پاسخ
۱۳. انتخاب پاسخ
۱۴. خود - ارزش‌یابی
۱۵. مفهوم‌نمایی
۱۶. آزمون استاندارد.



- پی‌نوشت
1. Evaluation for learning (EFL)
 2. Evaluation as learning (EAL)
 3. Evaluation of learning (EOL)
 4. On-line evaluation
 5. Moment-by-moment

دو بیماری آشکار ارزش‌یابی توصیفی

محمد رضا احمدی

عضو گروه‌های آموزشی اداره‌ی کل آموزش و پرورش مازندران

در واقع شاخه‌های این نظام ارزش‌یابی هستند و به دلیل استفاده‌ی نادرست و توجه افراطی، اکنون از آنان تهرهایی ساخته شده است که هر لحظه، به تنه‌ی آموزش‌های ما ضربه وارد می‌کند

به راستی چرا باید از این ابزارها وسیله‌ای ساخته شود برای یافتن نقاط ضعف معلم و تضعیف او؟ آیا با این تراکم بالای دانش‌آموز در کلاس‌های درس می‌توان به درستی به تمام خواسته‌های این شیوه عمل کرد؟ چرا چشم‌های هر ناظر آموزشی که وارد کلاس‌های درس می‌شود، به دنبال ابزارهای این شیوه است؟

ب) نداشتن پله‌های بالایی

پله‌های بالایی ارزش‌یابی توصیفی هنوز در «مه» است و به خوبی دیده نمی‌شود. آموزگاران ما هنوز مطمئن نیستند که آیا این شیوه در مقاطع دیگر تحصیلی به اجرا درخواهد آمد یا نه؟ این امر خود باعث کاهش انگیزه‌ی آن‌ها در اجرای درست این شیوه گردیده است، چرا که معلمان ما هنوز نمی‌دانند قدم‌های بعدی خود را باید در کدامین پله فرود آورند! بیاییم به جای بزرگ‌نمایی ابزارهای سنجش مشاهده‌ای، کار را برای معلمان در کلاس‌های درسی آسان کنیم و در نهایت سعی کنیم «کار درست را درست انجام دهیم».

آن بوده است؛ و این خود نگران‌کننده است. سرعت اجرا و انتظارات آن، آن قدر زیاد بوده و هست که به معلم‌های ما به عنوان مجریان اصلی آن، اصلاً فرصت دیدن اطرافشان و استفاده از خلاقیت و اندیشه‌های‌شان داده نمی‌شود.

این نظام ارزش‌یابی با شعار «در خدمت آموزش» وارد نظام آموزشی ما شده بود، اما اکنون می‌بینیم که از آموزش هم جلو زده است. اکثر زمان فعالیت‌های آموزشی در کلاس‌های درس، به دلیل بزرگ‌نمایی ابزارهایش، قربانی پرکردن خواسته‌های این ارزش‌یابی شده و این برای آموزش‌های فعلی ما، ویران‌کننده است.

حاکمیت ابزارهای ارزش‌یابی توصیفی در کلاس‌های درس، عرصه را برای آموزش تنگ نموده است. یادمان نرود این نظام ارزش‌یابی برای آن آمده بود تا اضطراب، دلهره، ترس و ناامیدی را از فرزندان ما بگیرد که البته در این امر تا حدودی موفق هم بوده است اما متأسفانه به شیوه‌ای دیگر، آن اضطراب و دغدغه را به معلمان منتقل کرده است. اضطراب و نگرانی از نداشتن، نوشتن و نتوانستن تمام توان و غرور آموزگاران پرتلاش ما را گرفته است! ابزارهایی چون پوشه‌ی کار، واقع‌نگاری (برگه‌های ثبت مشاهدات)، سیاهه‌ی رفتار که

نظام ارزش‌یابی ما، چند سالی است که رنگ تحول به خود گرفته است. بی‌شک تحول برای ارزش‌یابی هشتاد و چند ساله‌ی ما ضروری بوده است، اما باید توجه داشت که در هر تجدیدنظر و نوآوری آن چه حائز اهمیت است، تجدیدنمای اندیشه‌ها و باورهای معلمان است. هرگونه تغییری در درجه‌ی اول به تعلق نیاز دارد و این تعلق را باید به خوبی ایجاد کرد. به نظر می‌رسد، چشم‌های ارزش‌یابی توصیفی در این زمینه نیمه‌بسته است!

تجربه‌ی این چند ساله‌ی اخیر به ما نشان داد که این نظام در اجرا، دست‌کم دچار دو بیماری آشکار است که در زیر به تشریح این دو می‌پردازیم.

الف) رشد کاریکاتوری و ابزارزدگی

در چند ساله‌ی اجرای این شیوه‌ی ارزش‌یابی می‌بینیم که اهداف آن، روز به روز کوچک‌تر می‌شود و در عوض ابزارهای آن بزرگ و بزرگ‌تر. در واقع این شیوه رشد متعادل و یک‌نواختی ندارد و متأسفانه باید عنوان کرد که ادعای این ارزش‌یابی بیش‌تر از عملکرد



جورچین یا نقشه‌ی راه؟

شکوه تقدسیان

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی
مدیر، آموزگار و راهنمای آموزشی بازنشسته

ارزش‌یابی توصیفی، وقتی کنار هم قرار می‌گیرند، هر چند کاستی‌هایی هم داشته باشند؛ شناخت یک کودک را در ابعاد تربیتی، دانشی، ذهنی و اجتماعی تا حدودی مشخص می‌کنند.

ژان پیاژه چنین می‌گوید: «انسان می‌خواهد کودکی را از لحاظ هوش مورد بررسی قرار دهد. مسئله‌ی مهم به هنگام سؤال، دانستن این نکته نیست که وی چه می‌داند و یا چه نمی‌داند. مهم سعی در کشف ظرفیت‌های سازشی وی و در نتیجه کنش‌ورزی فعالیت‌های ذهنی اوست. یعنی فعالیت‌هایی که به منزله‌ی فرایندهایی هستند که در پیچه‌ی آن‌ها به روی آینده گشوده شده است و به او اجازه می‌دهند که تحول یابد. از این نقطه نظر نیز آن‌چه در جریان مکالمه‌ی آزاد مشاهده می‌شود، آشکارکننده‌تر از موفقیت‌ها و شکست‌هایی است که در مقابل مجموعه‌ای از سؤالات استاندارد شده و آماده شده توسط بزرگسالان به دست می‌آیند.»

پیاژه روش مکالمه‌ی آزاد را براساس پژوهش‌هایی که انجام داده است و برای برقراری ارتباط و کشف سؤال‌هایی که در ذهن بچه‌ها وجود دارد و برای درک و شناخت مراحل شناختی آنان، به معلمان توصیه می‌کند.

برقراری ارتباط با خانواده‌ی کودکان و آشنایی با شرایط زیستی و فرهنگی آنان، قطعاً می‌تواند به معلم امکان تصمیم‌گیری، نظارت و هدایت می‌دهند تا به هدف پرورش دانش‌آموزانی پیشرو و مصمم (و نه استاندارد و اتو کشیده) در حد ظرفیت‌های درونی و بیرونی که دارند، برسد. معلمان مبتکر برای دسترسی به قطعات وجودی یک کودک، تنها به روش‌های آموخته شده بسنده نمی‌کنند. آنان خلاق هستند و بدون این که در محاصره‌ی کتاب‌ها و روش‌ها، دستورالعمل‌ها، چک‌لیست‌های کلیشه‌ای و سایر توصیه‌های اجباری درگیر شوند. ارزش‌یابی توصیفی به آنان امکان مانور در جهت هر نوع فعالیتی را می‌دهد که مناسب شناخت کودک می‌دانند و ثمربخش تشخیص می‌دهند.

تا این‌جا شکلی از اشکال معمایی وجودی کودک، با تصور پازل‌های متعدد و متنوع ترسیم شد.

در این شکل از تربیت ابعاد وجودی کودک، از زوایای متعدد و متفاوت مورد توجه و تفسیر قرار می‌گیرد و قطعات پازل به دست می‌آید تا مربیان فرهیخته، جورچین‌های هوشمند و آگاهی باشند برای

جورچین یا پازل، قطعه‌هایی از یک معماست. این معما ممکن است هر چیز باشد، تصویری از یک شیء و یا یک مشکل اخلاقی، درسی، پلیسی و اجتماعی. شخصی که قطعه‌های نامنظم یک پازل را در اختیار دارد، باید ذهنی فعال و صبور باشد تا بتواند به تدریج شکل‌های درهم‌ریخته را منظم کند تا تصویر نهایی پیدا شود و فعالیت جور کردن قطعه‌ها به هدف مشخص کردن تصویر نهایی ثمربخش شود.

رمزگشایی پازل‌ها، وابسته به شناخت قطعه‌ها یعنی رنگ‌ها، شکل‌ها، برش‌های تصویر و جهت‌یابی است. عدم شناخت برش‌ها و تقارن رنگ‌ها و شکل‌ها، فعالیت جور کردن قطعه‌ها را طولانی کرده و گاه به بی‌راهه می‌رود و موجب نارضایتی شخص از ثمره‌ی کارش می‌شود.

پازل‌هایی هست که قطعات کوچک دارند که جور کردنشان صبر و حوصله‌ی بسیار می‌طلبد. پازل‌هایی هم هست که ساده و کم حجمند و جور کردنشان وقت زیادی نمی‌خواهد. پرورش و آموزش کودکان کاری به ظاهر آسان است، اما پیچیدگی‌های خاص هر دوره را دارد. بچه‌ها روحی پاک و ساده دارند، اما ویژگی‌های ذهنی هر کدام با دیگری متفاوت است. ذهن هر یک از آن‌ها، از طرح‌واره‌ها و شبکه‌های مفهومی متعددی که از پیش ساخته شده‌اند، شکل گرفته است که بعضی به آسانی قابل دسترسی برای مربی نیستند. در این صورت لازم است مربی با فعال کردن دانش‌آموزان در رشته‌های درسی و اجتماعی اجازه دهد ایده‌های ذهنی آنان در ارتباط با فعالیتی که انجام می‌دهند، بروز کند. البته لازمه‌ی رسیدن به این هدف، نترسیدن دانش‌آموزان از ابراز «خود درون» و زندگی در جوی سالم و آرام و فرصت کافی در کلاس درس است.

قطعه پازل‌های یادگیری و تربیت، ضمن همین فعالیت‌ها و با درایت و تیزفهمی معلم به دست می‌آید و ابزاری می‌شود برای تنظیم کاربردی گزارش‌های ارزش‌یابی توصیفی و درک تفاوت‌های فردی بچه‌ها و ظرفیت‌های دانشی و سازشی آنان؛ که به معلم کمک می‌کند تکالیفی درخور آن‌چه تجربه کرده است و انتخاب روش تدریسی متنوع و مناسب با ظرفیت آنان ارائه کند. یعنی اگر روشی در قبال یک کودک کارآیی نداشت، به تغییر بیندیشید و تجربه‌ای دیگر را جای‌گزین کنید و قطعه پازل دیگری انتخاب شود تا به نتیجه برسند. قطعه پازل‌ها در



جور کردن قطعات و در نهایت کشف تصویری که به دست می‌آورد و نتیجه‌ای که برای تعیین راهبرد مناسب آموزشی و تربیتی انتخاب می‌کنند.

اما برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی و انتظارات آموزش و پرورش از معلمان و شاگردان، استاندارد و لازم‌الاجراست. زمان و هزینه‌های زیادی صرف برنامه‌ها شده است. آموزش و پرورش از معلمان می‌خواهد که در کار تربیت کودکان تلاش کنند و بازدهی مناسبی داشته باشند. بنابراین هر روز روش‌های تازه‌ای آموخته می‌شود و نظریه‌های متعدد و متنوعی از دانشمندان و روان‌شناسان امور تربیتی و آموزشی برای

معلمان تجزیه و تحلیل می‌شود. تمامی آن‌ها ابزارهای کار معلمان هستند، تا انتخاب کنند، بسنجند، برای کلاس خود نیازسنجی کنند و البته آن‌ها در کلاس خود اختیار مطلق دارند. بسیاری از معلمان در یک خط مستقیم و طبق نقشه‌ای راهی که سال‌هاست آموخته شده باید حرکت کنند و تدریس آنان، طبق نقشه‌ای عمودی و مرحله به مرحله تعیین شده است. نقشه‌ی راه آموزشی در یک خط مستقیم شکل می‌گیرد. مانند این که: «همه‌ی بچه‌ها باید این شعر کتاب را حفظ کنند. این مسئله را باید حل کنند. باید این درس فارسی را همان‌طور که معلم آموزش داده است بخوانند. این آزمایش باید بدون هر سؤال تازه‌ای انجام شود. این چک‌لیست ارزش‌یابی، باید بدون هر تفسیر و تعبیر و حاشیه‌ای، سخت و محکم تکمیل گردد و دانش‌آموز کلاس من، طبق استاندارد من باید «این‌طور» باشد، و از دایره تصمیمات و اندیشه‌های من پا فراتر نگذارد. مطلوب من معلم آن تصویری است که در ذهن خود از شاگردانم ساخته‌ام، نه آن کودکی که از سال‌ها پیش با ویژگی‌های خاص فرهنگی و اجتماعی و خانوادگی ساخته شده و احتمالاً یا دوستان و همکلاسی‌های دیگرش متفاوت است و طرح‌واره‌هایی درون‌سازی شده در مغز زبرین و زبرین او جا گرفته‌اند که نوع یادگیری و انتخاب و عواطف او را هدایت می‌کنند.»

نقشه‌ی راه تربیتی به دلیل معیارهای لاک و مهر شده، تقریباً بدون انعطاف است. اما انتخاب معلم، وابسته به توانایی او در مدیریت کلاس و دانش و تسلط او به روش‌های تربیتی در درجه‌ی اول و آموزشی و درسی در

درجه‌ی دوم اهمیت قرار دارد. سواد را در هر دوره و هر سنی می‌توان آموخت. اما تربیت از همان اوان کودکی و دوره‌های پایین آموزش اهمیت پیدا می‌کند.

ارزش‌یابی توصیفی، توصیفی از توانایی‌های فکری، جسمی، خلقی و درسی بچه‌هاست. اما ارزش‌یابی توصیفی وقتی کیفی می‌شود که مدرسه قادر باشد شرایط زندگی و تربیتی دانش‌آموزانی را که لازم است، تغییر دهد مانند دانش‌آموزانی که از بد حادثه محکوم به اخلال‌گری، ضعف درسی، شیطنت و بداخلاقی هستند. معلم باید بتواند با نفوذ و محبت و تدبیر خود از آن‌ها انسان‌هایی متعادل، سالم و جامعه‌پذیر بسازد و در واقع تغییر ایجاد کند.

ارزش‌یابی توصیفی نسبت به ارزش‌یابی‌های نمره‌ای و رتبه‌ای این برتری را دارد که رقابت‌های ناعادلانه و کلیشه‌ای را از جو عاطفی کلاس دور می‌کند و کودک در آرامش و آسایش بیشتری درس می‌خواند و هراس کمتری دارد. او بایستی در ابراز عقیده و طرح سؤال‌هایی که در ذهن دارد و ایده‌هایی که در اندیشه‌ی خود حفظ کرده است، آزاد باشد. در عوض معلم هم بایستی در انتخاب شیوه‌های یاددهی - یادگیری و تکمیل و تهیه‌ی چک‌لیست‌ها از آزادی عمل بیشتری برخوردار باشد، بدون این که بخواهد شیوه‌های آزمون و خطا را درباره‌ی کودکان به اجرا بگذارد.

مسئلاً حافظه‌ی فعال معلم، طرح درس‌های فراوانی در خود دارد. فردی دیدن شاگردان در کلاس درس و در موقعیت‌های متفاوت و داشتن ساعت‌های آزاد در کلاس و حتی خارج از کلاس و بحث در موضوعات درسی، اجتماعی و حساس بودن نسبت به آینده و سرنوشت کودکان، معلم را در تکمیل گزارش‌ها و جور کردن پازل‌های هویتی و وجودی شاگردان کمک می‌کند، تا گزارش‌ها و چک‌لیست‌ها کلیشه‌ای و از پیش ساخته شده و بی‌خاصیت نباشد. زیرا ثبت ساده‌ی فعالیت‌ها برای هر کودک، باید اندیشه‌ای راه‌گشا و فعالیتی مناسب در پی داشته باشد. فکر می‌کنید برای توفیق بیشتر ارزش‌یابی جدید (توصیفی و کیفی) به اجرای نقشه‌ی راه نیاز داریم یا به جور کردن قطعات پازل؟!



بازخورد توصیفی در ارزش‌یابی توصیفی

سیدعلی عبداللهی حسینی

علی لطفی

مدرس مرکز تربیت معلم بیت‌الهدی، امل مدرس مرکز تربیت معلم حضرت فاطمه زهرا، قائم‌شهر

چند سالی است که مقوله‌ی ارزش‌یابی توصیفی^۱ وارد سیستم سنجش^۲ و ارزش‌یابی مدارس ابتدایی کشور شده است و معلمان به آموختن و کسب مهارت‌های لازم برای جایگزین کردن این رویکرد^۳ به جای روش سنتی نمره و رتبه‌دادن تشویق می‌شوند. برآستی ارزش‌یابی توصیفی چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟

ارزش‌یابی توصیفی مفهومی است که به یکی از عناصر ارزش‌یابی یا سنجش از یادگیری یعنی بازخورد^۴ها اشاره دارد (خوش‌خلق، ۱۳۸۹). از این رو تفاوت عمده‌ی ارزش‌یابی توصیفی با ارزش‌یابی سنتی^۵ در بازخوردی است که معلم به دانش‌آموز می‌دهد. در روش سنتی، بازخورد در قالب نمره و رتبه و در روش توصیفی بر مبنای توصیف میزان پیشرفت دانش‌آموز است.

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بهترین روش بازخورد، همان بازخورد توصیفی است، به شرط آن که معیارهای یک بازخورد خوب در آن رعایت شود. بنابراین به جرأت می‌توان گفت: «آن چه موفقیت معلم را در اجرای ارزش‌یابی توصیفی تضمین می‌کند، ماهیت بازخوردی است که وی به دانش‌آموز می‌دهد. اگر اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموز می‌دهد، بتواند او را در برداشتن گام بعدی در فرآیند آموزش هدایت کند؛ سازنده و مؤثر است و رغبت^۶ یادگیری را در وی افزایش می‌دهد» (رستگار، ۱۳۸۹).

در این صورت واکنش بسیار طبیعی دانش‌آموز به بازخورد مناسبی که در فرآیند آموزش در یافت می‌کند، معمولاً چنین است: «بالاخره کار من برای یک نفر آن قدر اهمیت داشت که به آن توجه کند و در موردش نظر بدهد.» بدیهی است که معلمان مایلند آن «یک نفر» باشند. چنین بازخوردی از دید یک دانش‌آموز چنین تعبیری دارد: «اولاً به‌طور دقیق به آن چه من انجام داده‌ام مربوط

می‌شود. ثانیاً برای بهتر شدن کار، پیشنهادهایی نیز داده شده است.» به عبارت دیگر، از دید دانش آموز این بازخورد، خاص اوست. این مقاله در پی آن است تا به معلمان کمک کند که به تدریج، در دادن چنین بازخوردهایی مهارت پیدا کنند. چون کسب مهارت در بازخورد دادن، مانند هر کار دیگر به تمرین و ممارست نیاز دارد.

در حال حاضر در مدارس کشور وضعیت به گونه‌ای است که بازخوردهای حاصل از ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی، تغییرات مثبت چندانی در سطوح کمی^۷ و کیفی یادگیری دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کند.

از این‌رو نویسندگان مقاله، بازخوردهایی را که معلمان در کلاس درس بر روی اوراق یا تکالیف^۸ سنجش دانش‌آموزان نوشته‌اند، جمع‌آوری کردند و پس از مطالعه‌ی دقیق هر بازخورد، با توجه به اصول یازده‌گانه‌ی تهیه‌ی محتوا و ارائه‌ی بازخورد^۹ به صورت علمی و با زبان ساده بازخوردها به نقد و بررسی رسیدند.

در پایان برای کسب مهارت شما معلمان عزیز، پیشنهاد می‌کنیم در شروع کار، تکلیف یا فعالیتی را انتخاب کنید، نقد بازخوردهای این مقاله را سرلوحه‌ی کار خود قرار دهید و عکس‌العمل دانش‌آموزان را مشاهده کنید. سپس براساس آن چه که شما یا دانش‌آموزان انجام می‌دهید، تصمیم‌گیری کنید که برای هر چه بهتر شدن بازخوردهای خود، چه کارهایی می‌توانید انجام دهید. بدیهی است مطالعه‌ی این مقاله به شما ایده‌های زیادی می‌دهد که به تناسب شرایط، می‌توانید از آن‌ها استفاده کنید.

معلم شماره‌ی ۱:

درس: هنر، پایه: اول ابتدایی، واحد کار: کاردستی

موضوع: نقش آفرینی با شکل‌های غیرهندسی

بازخورد معلم: در کارهایتان پیروز و موفق باشید.

الف) دانش‌آموز نمی‌فهمد بالاخره کارش خوب بوده است که معلم انتظار پیروزی او را دارد و یا این که کارش خوب نبوده است، ولی خواهان این است که در کارش پیروز و موفق باشد. به عبارت دیگر، بازخورد **شفاف، ویژه و خاص** نیست.

ب) بازخورد معلم گروهی است. وقتی قرار است اکثر دانش‌آموزان پیام‌های مشترک دریافت کنند، ارائه‌ی بازخورد به کلاس (گروهی) صورت می‌پذیرد. استفاده از این نوع بازخوردها می‌تواند علاوه بر صرفه‌جویی در زمان، در نقش مرور دروس آموخته شده هم ظاهر شود. این در حالی است که نوع فعالیت فردی است. بنابراین معلم می‌بایست از طریق ارائه‌ی بازخورد فردی نسبت به ارتقای عملکرد یک دانش‌آموز اقدام می‌کرد.

پ) معلوم نیست محتوای بازخورد روی چه جنبه‌ای از تکلیف متمرکز است؟ به عبارت دیگر، مشخص نیست کانون تمرکز بازخورد، بر کدام یک از چهار جنبه‌ی: تکلیف (حاوی اطلاعاتی درباره‌ی نوع خطاها یا اشتباهات) یا پردازش تکلیف (فرآیند انجام تکلیف) یا خود نظم‌دهی (نظارت و کنترل بر یادگیری) و یا ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز اشاره دارد؟ لذا این بازخورد مبهم است.

ت) معیار مقایسه در بازخورد مشخص نیست از نوع ملاکی (مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموز با ملاک‌های از پیش تعیین شده) است یا هنجاری (مقایسه‌ی عملکرد هر دانش‌آموز با عملکرد دانش‌آموزان منتخب) است و یا خودمرجعی (مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموز با توجه به عملکرد گذشته‌ی خود)؟ لذا معیار بازخورد هم **مبهم** است.

ث) نحوه‌ی توصیف بازخورد **مبهم** است به دلیل این که مشخص نیست از نوع قضاوتی است یا توصیفی؟
ج) لحن پیام بازخورد ارائه شده **مثبت** است.

چ) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت نیست**. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده، نشد. در ادامه رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف انجام نپذیرفت. به عبارت دیگر بازخورد ارائه شده **جذاب نیست**.

به‌طور کلی این نوع بازخورد مناسب، سازنده و کیفی نیست.

معلم شماره‌ی ۲:

درس: بنویسیم، پایه: دوم ابتدایی

بازخورد معلم: تمیزتر بنویس! بعد از نوشتن، به نوشته‌هایت دوباره نگاه کن.

الف) وضعیت عملکرد دانش‌آموز و رهنمودهای اصلاحی آن به صورت مبهم معرفی شد. به عبارت دیگر، **ویژه و خاص** نیست.

ب) تأکید اساسی محتوای بازخورد بر **درستی یا نادرستی تکلیف** است. این نوع بازخوردها قابل استفاده برای دیگر تکالیف نیستند. به عبارت دیگر با این نوع بازخوردها انتقال یادگیری رخ نمی‌دهد، زیرا بازخورد هر تکلیف منحصر به فرد و مخصوص همان تکلیف است. البته تا حد کمی هم به **خود نظم‌دهی** تأکید دارد، زیرا دانش‌آموز را به سمت نظارت و کنترل بر یادگیری هدایت می‌کند. (پ) معیار مقایسه در بازخورد مشخص نیست. از نوع ملاکی است یا هنجاری و یا خود مرجعی؟ لذا معیار بازخورد **مبهم** است. زیرا مشخص نیست منظور از دوباره نگاه کردن به نوشته‌ها چیست؟ آیا منظور مشاهده‌ی دقیق کلمه از نظر املائی است یا شیوه‌ی نگارش؟ (ت) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش قضاوتی** ظاهر شده است. البته به این نکته اشاره می‌شود که از درج این گونه عبارت‌های ارزش‌یابی کننده در بازخورد بدون آن که عملکرد به‌طور کامل توصیف شود، باید اجتناب کرد.

ث) لحن بازخورد ارائه شده **منفی** است و دانش‌آموز را در هدایت یادگیری خود توانا و تلاش‌گر محسوب نمی‌کند. (ج) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** نیست. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده، نشد. در ادامه، رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف انجام پذیرفت. به عبارت دیگر بازخورد ارائه شده جذاب نیست.

به‌طور کلی این نوع بازخورد مناسب، سازنده و کیفی نیست.

معلم شماره‌ی ۳:

درس: ریاضی، پایه: سوم ابتدایی

بازخورد معلم: مرحبا به شما که هم مرتب و هم درست انجام می‌دهی. برای این که اشتباه تو در سؤال ۱۰ باز هم تکرار نشود، پاسخ آن را در صفحه‌ی ۱۸ کتاب ریاضی پیدا کن. آن‌ها را تمرین کن و بعد در ورقه‌ای علت اشتباه خودت را بنویس. در پایان یک سؤال به همراه پاسخ برای خودت بنویس و برابیم بیاور.

الف) در این بازخورد **وضعیت عملکرد دانش‌آموز** به خوبی و روشنی مشخص شده است. به عبارت دیگر، **ویژه و خاص** است.

ب) تأکید اساسی محتوای بازخورد به **تکلیف** (درستی یا نادرستی) و **شیوه‌ی انجام کار و خود نظم‌دهی** است و باعث ظهور انگیزه‌ی کاوش برای به‌دست آوردن بازخوردها و عمل کردن به آن می‌شود. (پ) معیار مقایسه، از نوع ملاکی است. یعنی **شاخص‌ها و هدف‌های آموزشی** را مدنظر قرار داد. (ت) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است. یعنی ابتدا توجه به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده انجام پذیرفت. سپس در ادامه رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف انجام گرفت. (ث) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش توصیفی** ظاهر شده است. به عبارت دیگر در این نوع بازخورد، معلم وضعیت موجود عملکرد درسی را همان‌طور که هست به دانش‌آموز انتقال می‌دهد و دانش‌آموز پس از دریافت پیام آن را براساس تجربیات فردی و گذشته‌ی خود تفسیر کرده، واکنش نشان خواهد داد.

ج) لحن بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است و دانش‌آموز را مسئول انجام کارهای خود می‌داند. (چ) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده و در ادامه رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف شد. به عبارت دیگر بازخورد ارائه شده جذاب و محتوای بازخورد نشان می‌دهد که معلم به نقش دانش‌آموز در هدایت یادگیری اهمیت قائل است، از این رو **جذاب** است. **به‌طور کلی این بازخورد مناسب، کیفی و سازنده است.**

معلم شماره‌ی ۴:

درس: ریاضی، پایه: چهارم ابتدایی

بازخورد معلم: زیباییام! جمع را خیلی خوب یاد گرفتی. برای این که تفریق را عالی یاد بگیری، در منزل چهار لیوان یک‌بار مصرف تهیه کن و روی آن‌ها یکی، ده‌تایی، صدتایی و هزارتایی بنویس و با نی یک، ده‌تایی، صدتایی و هزارتایی درست کن. سپس تمرین تفریق را انجام بده. در پایان درستی انجام تفریق را به کمک یکی از افراد خانواده بررسی کن و در صورت اشتباه دوباره انجام بده.

الف) این مثالی از یک بازخورد مناسب برای دانش آموز است. البته بهتر است در بازخوردها از لغات و عبارتهای ساده و دقیق استفاده شود. زیرا جمله‌ی «برای این که تفریق را عالی تر یاد بگیری» بسیار کلی است. وقتی عملکرد دانش آموز در تکالیف سنجش، نشان دهنده‌ی تحقق کامل هدف آموزشی است، بهتر است هدف آموزشی کسب شده در بازخورد دقیقاً ذکر شود تا او معنای عالی یاد بگیری را کاملاً درک کند. بنابراین جا داشت همکار محترم این جمله را به صورت زیر تغییر می داد: «محاسبه‌ی تفریق چهار رقمی از چهار رقمی را به طور کامل یاد بگیری.» زیرا در این جمله هدف آموزشی ذکر شده است. در مجموع این بازخورد ویژه و خاص است.

ب) تأکید بازخورد ارائه شد. ضمن توجه به **فرآیند انجام کار**، که موجب افزایش اعتمادبه‌نفس در دانش آموز می شود به **خود تنظیم شدن** دانش آموز هم می انجامد تا همواره وضعیت یادگیری خود را بررسی و کنترل کند.
پ) معیار مقایسه از نوع **ملاکی** است، زیرا به هدفهای آموزشی اشاره کرده است.
ت) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش توصیفی** ارائه شده است.
ث) لحن بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** و توأم با احترام است و دانش آموز را مسئول می شناسد.
ج) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش آموز با توجه به ملاکهای از پیش تعیین شده و سپس در ادامه، رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف شد. از این رو **جذاب** است.
به طور کلی محتوای بازخورد ارائه شده مناسب، کیفی و سازنده است.

معلم شماره‌ی ۵:

درس: بنویسیم، پایه: پنجم ابتدایی

بازخورد معلم: معلم از دانش آموزان کلاس خواسته بود تا پس از گوش دادن به قصه، داستان مربوط به آن را بنویسند. او این گونه بازخورد داد: «گل بخنده زیبا می شه/ پسر دیگه دانا شده.»

الف) این نوع بازخورد مخصوص دانش آموزانی است که تکلیف را با موفقیت انجام می دهند. در بسیاری از اوقات معلمان با ذکر عبارتهایی چون آفرین، بالاتر از حد انتظار و... پی آمد نتایج کار دانش آموز را به او برگشت می دهند. به هر حال معلم در این بازخورد به خوبی نتوانسته است دانش آموز موفق را از وضعیت عملکرد خود در رسیدن به اهداف آموزشی آگاه کند و دانش آموز را متوجه کند که به چه علت معلم به آنان احترام می گذارد و به کدام یک از اهداف رسیده اند. به عبارت دیگر بازخورد **ویژه و خاص** نیست.

ب) معیار مقایسه به صورت **مبهم** ارائه شده است. در واقع دانش آموز باید بتواند بازخوردی که می گیرد بفهمد و آن را به کار گیرد و این در حالی است که بازخورد ارائه شده مبهم است.
پ) ظرفیت بازخورد ارائه شده **مبهم** است.

ت) بازخورد به صورت **تعریف از دانش آموز** است نه کار وی. این شیوه‌ی بازخورد به دو دلیل مناسب نیست:

۱. به دانش آموز نمی گوید که چگونه می تواند پیشرفت کند.

۲. فقط صفت خاصی به دانش آموز نسبت داده می شود (دانشدن).

ث) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش قضاوتی** ظاهر شده است.

ج) آهنگ صدا و لحن بازخورد ارائه شده از نوع **حمایت گر** است.

چ) محتوای بازخورد نشان می دهد که معلم به نقش دانش آموز و هدایت یادگیری **اهمیت قائل نیست**. پس جذاب و ارزش مند نیست.
به طور کلی محتوای بازخورد ارائه شده مناسب، کیفی و سازنده نیست.

پی نوشت

1. Descriptive evaluation
2. Assessment
3. Approach
4. Feedback
5. Traditional assessment
6. Interest
7. Quantitative
8. Assignment

۹. این ۱۱ عبارت تند از: اصل مربوط به زمان، اصل مربوط به مقدار، اصل مربوط به نوع بازخورد، اصل مربوط به مخاطب، اصل مربوط به محتوی، اصل مربوط به معیار، اصل مربوط به نحوه‌ی توصیف یا نقش بازخورد، اصل مربوط به جذابیت، اصل مربوط به شفافیت، اصل مربوط به ویژه بودن و اصل مربوط به لحن بازخورد.

منابع

۱. خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه‌ی بازخوردهای توصیفی در کلاس درس. تهران: جوان امروز.
۲. بروکهارت، سوزان. ام. (۱۳۸۹). ارزش یابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر، ترجمه‌ی طاهره رستگار. تهران: منادی تربیت.

آیا دلمان برای آه‌های عروسکی تنگ می‌شود؟

مرضیه معین

آموزگار پایه‌ی اول، دبستان پسرانه‌ی سما، نجف آباد

مشخص داشتند و همگی تنها از محفوظات دانش‌آموزان بود. در نهایت نیز چیزی به نام بارم‌بندی وجود داشت که باعث می‌شد آموزگار نتواند نمره‌ای برای عملکرد دانش‌آموز در نظر بگیرد. اما آزمون‌های عملکردی، ما را از قید و بند بارم‌بندی آزاد کرده و می‌توانیم به آسانی بال بگشاییم و یک عملکرد را در نظر بگیریم و آن را محک بزنیم.

✓ **نحوه‌ی ارائه‌ی بازخورد:** چیزی که نمی‌دانستیم و شاید همیشه بیشتر بازخوردها این چنین بود: «خوش‌خط‌تر، هر غلط پنج مرتبه، دقت کن!» یا نهایتاً جمله بساز. اما حالا خوب می‌دانیم که شروع هر کلام با یک تعریف و تمجید چه تأثیری می‌گذارد. خوب می‌دانیم به کجای کار دانش‌آموز ایراد بگیریم و کجا را تشویق کنیم. حتی می‌دانیم کی بنویسیم و کی بگوییم. تعداد زیادی کتاب خوانده‌ایم که مجبور نباشیم به دانش‌آموز بگوییم دقت کن و او هیچ‌وقت نفهمد دقت چیست؟ و به جای استفاده از این کلمه‌ی ناآشنا، یک تمرین افزایش دقت به او می‌دهیم و از اولیای او می‌خواهیم این نمونه تمرین را بیشتر حل کنند.

✓ **تکلیف‌های ترمیمی:** در کارنمای ما برگه‌ای وجود دارد به نام تجزیه و تحلیل امتحانات. این برگه، ابتدا به صورت بارم‌بندی بود. اما من آن را به صورت علامت‌زدن درآوردم تا بتوانم نتیجه‌ی امتحانات - یا همان آزمون‌های مداد کاغذی - را تجزیه و تحلیل کنم. این برگه برای تکلیف‌های ترمیمی خیلی کارآمد است. تکلیف ترمیمی خدمتی بزرگ برای رفع اشکالات موردی دانش‌آموزان، بدون خسته کردن آن‌هاست.

ارزش‌یابی توصیفی بحث داغ مدارس ابتدایی امروز است و هر مدرس که می‌خواهد حرفش خریدار داشته باشد، رنگی از آن به صحبت‌هایش می‌زند اما... چه کسی می‌داند ارزش‌یابی توصیفی چیست؟

تعریف‌های زیادی از ارزش‌یابی توصیفی شده است و نیز کتاب‌های زیادی در این ارتباط نوشته‌اند. هر کس به زبانی کوشیده است که تعریفی دل‌چسب برای آن داشته باشد. کافی است در اینترنت یک جست‌وجوی ساده بکنید تا در کمتر از چند دقیقه، صدها مقاله در این موضوع در اختیارتان قرار بگیرد. دقیقاً مطلع نیستم که چند درصد آقایان و خانم‌هایی که مبتکر این طرح هستند و هر روز شاخ و برگ بر آن می‌افزایند، آموزگار بوده‌اند؛ اما حدس می‌زنم درصد پایینی باشند. نمی‌گویم که آن‌ها به کلاس‌ها رفت‌وآمد نکرده‌اند. اتفاقاً رفت‌وآمد کرده‌اند، آمار گرفته‌اند، آن هم خیلی زیاد. اما رفت‌وآمد آن‌ها موقعی بوده است که از دو یا سه روز قبل اعلام شده است و معلم کلاس با کمک همکار، کارورز و یا دخترش توی کلاس پوشه‌ها را مرتب کرده و تا نیمه‌شب مشغول نوشتن چک‌لیست‌ها بوده است. و مبتکر عزیز لذت برده که، به‌به! عجب طرحی دادیم. همه چیز روی اصول است!

نمی‌توانم تمام طرح ارزش‌یابی توصیفی را رد کنم. نه! این شیوه‌ی ارزش‌یابی چیزهای بسیار مفیدی به ما یاد داده است. از جمله:

✓ **آزمون‌های عملکردی:** در شیوه‌ی ارزش‌یابی قدیم، کمتر جایی برای محک‌زدن مهارت بچه‌ها وجود داشت. همه‌ی امتحانات چارچوب

صندوقچه‌ی مادر بزرگ و ارزش‌یابی توصیفی



فاطمه صوفیان

آموزگار دبستان ۵ آذر، رامشیر خوزستان



کلاس ۳۵ نفری پارسال هم مرا ناامید نکرد، اما مدیریت ۳۵ دختر پر جنب و جوش کار ساده‌ای نبود. همیشه کتاب‌های علمی آموزشی و مجلات رشد را دست‌های نجاتی می‌دانستم که دست‌های مرا محکم

چند نقد ساده

- در ارزش‌یابی توصیفی جزئیاتی وجود دارد که ما را می‌آزارد. چیزهایی که شاید مسئولان کمتر به آن‌ها توجه کرده‌اند:
۱. نبود یک برنامه‌ی تدوین شده و معین برای ثبت روند پیشرفت دانش‌آموز
۲. پریشانی در میان سلیقه‌های گوناگون مدرسان، بازدیدکننده‌ها و برخی مسئولان
۳. سردرگمی در میان انبوه کاغذها و پراکندگی منابع ارزش‌یابی
۴. از بین رفتن انگیزه‌ی دانش‌آموزان در تلاش برای رسیدن به هدف مشخص.

و آن چه دلم برایش تنگ شده است!

گاهی وقت‌ها در کلاس دلم برای این تنگ می‌شود که در امتحان‌ها ۲۰ها را جدا کرده، روی برگه‌ها بگذارم و اول ۲۰های کلاس را بدهم تا شوقی کودکانه در دل بچه‌ها شکل بگیرد. تا یک غرور را در گلوی یک کودک حس کنم. تا شرمندگی ناشی از بی‌دقتی را به یک دانش‌آموز خوب بفهمانم. گاهی وقت‌ها دلم برای ۲۰های عروسکی و رنگ‌آمیزی‌های زیبا تنگ می‌شود. گاهی وقت‌ها دلم برای قطارشدن پنج ۲۰ پشت سرهم تنگ شده است. این سؤال همیشه برایم مطرح است که چرا ۲۰ محبوب را از این کودکان معصوم گرفتید؟ چرا بزرگ‌ترین آرمان را از کلاس‌های ما حذف کردید؟ چرا بزرگ‌ترین معشوق و عامل رقابت را از ما گرفتید؟ چه می‌فهمد کودک که حد انتظار من کجاست، که به آنجا برسد؟ دلم برای کارنامه‌های تمیزی که تویش همه‌ی نمره‌ها ۲۰ بود و یک مادر خانه‌دار برای من می‌نوشت: «از زحمات شما می‌چکرم»، لک زده است. به راستی شما هم این‌طورید؟ برای کم‌شدن اضطراب در بین دانش‌آموزان و یا برای رشد استعدادها، خاص شاگردان؟ به راستی آیا اشکال از روش ارزش‌یابی است یا از شیوه‌های آموزشی؟

لطفاً به مقاله‌ی من باز خورد بدهید.

در نشانی: www.samaepavalalef.blogfa.com

منتظر بازخوردهای شما هستم.

این مقاله از دید شما:

- بسیار خوب خوب
 قابل قبول نیازمند تلاش بیشتر

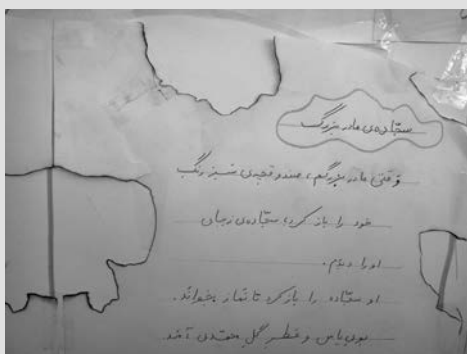




می گرفتند و راهنمایم بودند. امسال نیز برای مدیریت کلاس از این منابع بهره گرفتیم. حال که کنترل و مدیریت ۳۵ دانش آموز فعال را داشتیم، برای ارزش یابی توصیفی آن ها چه کردم؟



اولین کار این بود که خانواده ها را با ارزش یابی توصیفی آشنا کردم و آن ها را به کلاس درس، در کنار بچه های خردسالشان راه دادم. به آن ها گفتم که چگونه در خانه به درس بچه های خود رسیدگی کنند و هیچ تکلیف اضافی را به دوش بچه ها نگذارند.



دومین کار این بود که از آن ها خواستم به تکالیفی که از بچه ها می خواهم، اهمیت بدهند و تکالیف خانه را رونویسی از متن کتاب «بخوانیم» یا «بنویسیم» تلقی نکنند، بلکه بدانند این تکالیف راه گشای تحقیقات پایه های بالاتر خواهد بود.



سومین کار این بود که با توجه به دوزبانه (عرب زبان) بودن بچه هایم در کلاس حتی به زبان مادری هم می توانستند پاسخ پرسش ها و تکالیف مورد نیاز را بدهند تا استرس و ناامیدی در آن هایی که تسلط به زبان فارسی نداشتند، از بین برود. از بیشتر کار عملی بچه هایم در کلاس، فیلم و عکس گرفتم و به صورت مصور غیر از نشان دادن پوشه کار، به خانواده ها ارائه دادم. ۳۳ نفر از ۳۵ نفر کلاس امسال من، با دادن این تکالیف، ارزش یابی توصیفی را در کلاس اجرا کردند و واقعاً فرصتی برای لذت بردن از یادگیری بود. بچه های امسال من، واقعاً هم یار و همراه من در تدریس بودند.



یکی از تکالیفی که در آن هم به درس علوم، ریاضی، هنر، دیکته، بخوانیم و بنویسیم و حتی قرآن توجه شده بود؛ حکایت جعبه های خالی کفش بود؛ از آن ها خواستم جعبه های خالی کفش را نگه دارند و به وسیله ی تزیینات ساده و زیبا «صندوقچه ی مادر بزرگ» را درست کنند. هر دانش آموزی، چه تخیلی و چه واقعی درون صندوقچه وسایلی را نگه دارد که مادر بزرگ خودش یا مادر بزرگ های دیگر نگه می داشتند. محشری به پا شده بود.



حتی مادرها و مادر بزرگ ها از دیدن این صندوقچه ها لذت می بردند. هر کس دوست داشت بداند داخل صندوقچه ی مادر بزرگ دوستش چه هست؟ روز موعود فرا رسید؛ بعد از درس بخوانیم، روزی یک صندوقچه را باز می کردیم. درباری هر آن چه داخلش بود، به بحث و گفت و گو می نشستیم. سپس جمله سازی و در پایان ساخت و نوشتن یک داستان کوتاه بود که تمام بچه ها با جرأت می توانستند آن را بخوانند؛ چون خود آن ها خالق آن بودند. در زنگ نقاشی باید کتاب داستان خود را تصویرگری می کردند تا نقاشی ها در کنار داستان به دیوار نصب شود.

بعد از یک ماه، هفت داستان کوتاه با تصاویری گویا، اما کودکانه روی دیوار کلاس نصب شد. بچه هایم هر وقت اراده می کردند، کتاب داستان می خواندند. مادران آن ها به کلاس دعوت شده و پیشرفت بچه ها را می دیدند. دیگر کسی به نمره نیازی نداشت. همه فهمیده بودند، باور کردن ارزش یابی توصیفی به عنوان پل بروز توانمندی های فراگیران، تب نمره را از بین برده است. جعبه های خالی کفش به یک صندوقچه ی پر رمز و راز تبدیل شد که عاقبت ۳۳ نفر از ۳۵ دخترم را در خواندن، نوشتن و سخن گفتن درست و صریح توانا و کوشا کرد.



لطفاً این نوشته را همه، به‌ویژه مسئولان بالادستی با چشم‌دل بخوانند:

نمرات مستمر رو خوب بدین دیگه!

محمدناصر تیموری

سرباز معلم، خواف خراسان رضوی

اشاره

نوشته‌ی زیر توسط سرباز معلمی که ۳۰ ساله است و پس از دریافت مدرک کارشناسی در دهکده‌ای از شهرستان خواف به تدریس اشتغال دارد، به دفتر مجلات رشد ارسال شده است. این نامه، هشدار است از گرایش به کمی‌گرایی در نظام آموزشی کشورمان، که آن را به مثابه دل‌نوشته‌ای از فردی که هنوز در پیچ‌وخم زندگی و نیز گبروگرفت‌های نظام اداری اسیر نشده است، می‌خوانیم. به اعتقاد همکاران شورای برنامه‌ریزی مجله، این یادداشت کوتاه، هشدار است در زمینه‌ی اصلاح نظام ارزش‌یابی از آموخته‌های دانش‌آموزان ایران.



«نمرات مستمر رو خوب و بالا بدین دیگه! می‌خاین بدین پانزده بدین هجده!! چون باز جلسه هست که چرا افت داشتین؟ علت می‌خاین چی بگم!...»

این قسمتی از حرف‌های آقای مدیر مدرسه بود. با خودم فکر کردم آموزش‌وپرورش ما داره کجا می‌ره؟! همه‌ی ما از دبیر و معلم‌هایی که در فلان روستای دورافتاده و بی‌آب و علف و بی‌وسایله گرفته تا مدارس ونک و تجریش و نیاوران، می‌دونیم که بیشتر این نمودارها و افت‌وخیزها الکیه! آخه بابا مگر می‌شه سرخودمون هم کلاه بذاریم؟ همون آقای مدیر مدرسه و مدیر بخش و مدیر اداره‌ی شهر، می‌دون این نمودارها ظاهری و صورتی و باطن قضیه یک چیز دیگه‌س. حتی همون‌هایی که زیرمجموعه‌هاشونو به سؤال جواب و استیضاح می‌کشون، می‌دون این نمرات بالاتر از سطح دانش‌آموزه. نمی‌دونم این نمودارها از کی وارد نظام آموزش‌وپرورش شدند، ولی چیزی را که خوب می‌دونم اینته که همه‌ی این نمودارها بنیان علمی و آموزشی یک کشور رو به تباهی می‌کشونه و مطمئناً دهکده‌ی جهانی هم از تأثیرات سوء آن برکنار نخواهد بود!

لیسانس‌هاشونو که بهتره مقایسه نکنم تا به اساتید دانشگاهامون توهین نشه!! (به هر حال، استاد دانشگاهی گفته‌اند).
تو رو خدا دست وردارین، نکنین، به فکر آینده‌ام باشین. ما، در آینده مهندس، خلبان، معلم و استاد دانشگاه و محقق و پژوهش‌گر به معنای واقعی می‌خایم. جراح و مهندس عمران می‌خایم که قاتل نباشه، خلبان می‌خایم که با سیصد نفر تو دل کوه شیرجه نره، معلم می‌خایم که مبصر نباشه، وزیر می‌خایم که...
بیاید همه از معلم‌های محترم ناکجا آباد گرفته تا هر مقام مسئولی، دست به دست هم بدیم و بنیان و اساس آموزش‌وپرورش رو متحول کنیم.

گر گویی می‌توانم برخیز که می‌توانی
گر گویی نمی‌توانم برو بنشین که نتوانی

به امید دهکده‌ای آباد!

یک ارزش یابی ساده از ارزش یابی توصیفی

سید محمد مهدی ابطحی

مدیر مدرسه ی راهنمایی و ولی دانش آموز

مجموعه ی هر آدمی دنیایی بی کران طراحی شده است که تعیین حد و مرز و مقایسه ی سرعت عمل هر فرد انسانی با یکدیگر امری دشوار است. اما به هر تقدیر آدمیان در این مقوله نیز برای این که یک بروز و ظهور عینی به این توانایی ها بدهند، اعدادی را به نمایندگی میزان توانایی فرد، تعیین و اعلام کردند. اکنون در کشور ما این شیوه در حال تغییر است.

البته در این ارتباط سؤالی جدی مطرح است و آن این است که آیا صرف تغییر و کنار نهادن یک شیوه و طراحی شیوه های جدید، به معنای بهبود کارایی خواهد بود. در موضوع اصلاح و یا تغییر شیوه های ارزش یابی نیز این نکته حائز اهمیت است. زیرا شیوه ی ارزش یابی پیشین که در قالب کمیت های مشخص تعریف شده بود و برای چندین نسل توانسته بود ملاکی منطقی و عادلانه برای قضاوت بین افراد در مدرسه تلقی گردد و اساساً خود طراحان این شیوه ی ارزش یابی نیز برای این روش نیازهایی را شناسایی و برای آن در مدرسه پاسخ تهیه کرده بودند.

این که قرار است این اعداد جای خود را به جملاتی بدهند که در مجموع این اطمینان را در پدر و مادر دانش آموز خسته ای ایجاد کنند که توانایی های فرزندشان به تمامی و در قالب این جملات معنی شده است، چقدر ساده یا دشوار خواهد بود؟

به این جملات دقت کنید: «بین مفاهیم گوناگون ارتباط منطقی برقرار کرده و نظم فکری داشته باشد» و یا «در حل مسئله، توانایی حدسیه سازی و نقد و بررسی حدس ها را داشته باشد» و «با مفاهیم هندسه آشنا باشد و توانایی رسم ها و محاسبات مربوطه را داشته باشد». این جملات از بخش مربوط به انتظارات از دانش آموز در درس ریاضی

«من به طور دقیق نمی دانم که بسرم چقدر ریاضی بلد است یا در ارتباط با این که چقدر سواد فارسی دارد، خیلی مطمئن نیستم.» جملاتی از این دست را بیشتر در دفترم، زمانی که با اولیای دانش آموزانی که از مقطع ابتدایی برای ثبت نام به مدرسه ی ما مراجعه کرده اند و زمانی که در مورد میزان معدل یا توانایی فرزندشان سؤال می کنم، می شنوم. چند سالی است که پرونده ی ارزش یابی توصیفی بر روی میز مدیران آموزش و پرورش باز شده است و هر از چندگاه اوراق جدیدی به آن افزوده می گردد و شاید زمان ارزش یابی از ارزش یابی توصیفی و میزان توفیقات آن و یا ضرورت اصلاحات آن هر چند ساده به تدریج فرا می رسد.

در این مجال اندک تنها از چشم یک مشتری که به دستگاه متولی تعلیم و تربیت گام نهاده است، می نگرم. کسی که بعد از مدتی برگه ای را به عنوان کارنامه که حاصل قضاوت های این مجموعه درباره ی توانایی های ذهنی و استعداد های فرزند اوست، دریافت می دارد.

در این اصل که هر مجموعه ای به ویژه در حوزه ی دانش اندوزی نیازمند تحول و به روز آوری و اصلاح مداوم و به تعبیر علمای مدیریت، مهندسی مجدد است؛ تردیدی نیست. زیرا در عرصه ی دنیای پرشتاب امروز این گونه گونه و نوبه نوشتن بخشی تفکیک ناپذیر از زندگی روزمره اش قلمداد می شود و آدمیان با هر چه که در پیرامون خود دارند، مدام در کلنجارند تا طرحی نو و شکلی جدید به آن بدهند و این گونه است که ایستایی در این عالم پرهیاهو دیده نمی شود.

به نظر می رسد یکی از پیچیده ترین امور در این عالم، تعیین صلاحیت های واقعی ذهن یک نفر روی یک کاغذ است. این مفهوم خود به پیچیدگی عجیب ذهن آدمی پیوند می خورد، زیرا که در درون

در کارنامه‌های ارزیابی توصیفی نقل می‌شود که معلم مربوطه نیز در برابر هر قسمت گزینه‌های «در حد انتظار»، «احتیاج به تلاش بیشتر» و «نزدیک به انتظار» را انتخاب کرده و علامت زده است و یا در بخش علوم این گزینه‌ها به این ترتیب تغییر می‌کنند: «به‌درستی نتیجه‌گیری می‌کند»، «برای بررسی یک فرضیه آزمایش مناسب طراحی می‌کند» و «توانایی تفسیر مشاهدات را دارد».

این که این گزینه‌ها به شکل تخصصی در حیطه‌ی هر یک از این رشته‌ها چقدر میزان توانایی ذهنی فرد را برمی‌آورد و نمایندگی می‌کند و آیا از بین همه‌ی مفاهیمی که دانش‌آموز بایستی آن‌ها را بیاموزد تا از چشم معلم خویش صلاحیت صعود به مرحله‌ی بعدی آموزش را بیابد، این گزینه‌ها چه گستره‌ای از مفاهیم ضروری این رشته را دربرمی‌گیرد؟ سوالاتی است که پاسخ آن را به متخصصان هر رشته وامی‌گذاریم.

اما قرارمان این بود که از چشم یک ولی دانش‌آموز به کارنامه‌ی فرزندمان بنگریم و تشخیص بدهیم در یک نگاه، که بالاخره این کودک چقدر آموخته است و در مقایسه با سایر هم‌کلاسان خود در کدام مرتبه است؟

این همان حالت تردید و گنگی است که در صورت برخی اولیای دانش‌آموزان در مواجهه با کارنامه‌ی فرزندشان دیده می‌شود. سخن کوتاه این که شیوه‌ی آموزش و نحوه‌ی عملکرد در این بخش، خود عنصر تعیین‌کننده‌ای در شیوه‌ی ارزش‌یابی قلمداد می‌گردد. به تعبیر دیگر این که بهترین شیوه‌های ارزش‌یابی متناسب‌ترین آن‌ها با شیوه‌های آموزش است و ما در این خصوص، چقدر تغییر در شیوه‌ی آموزش ایجاد کرده‌ایم که در مقوله‌ی ارزش‌یابی از آن، تغییرات را

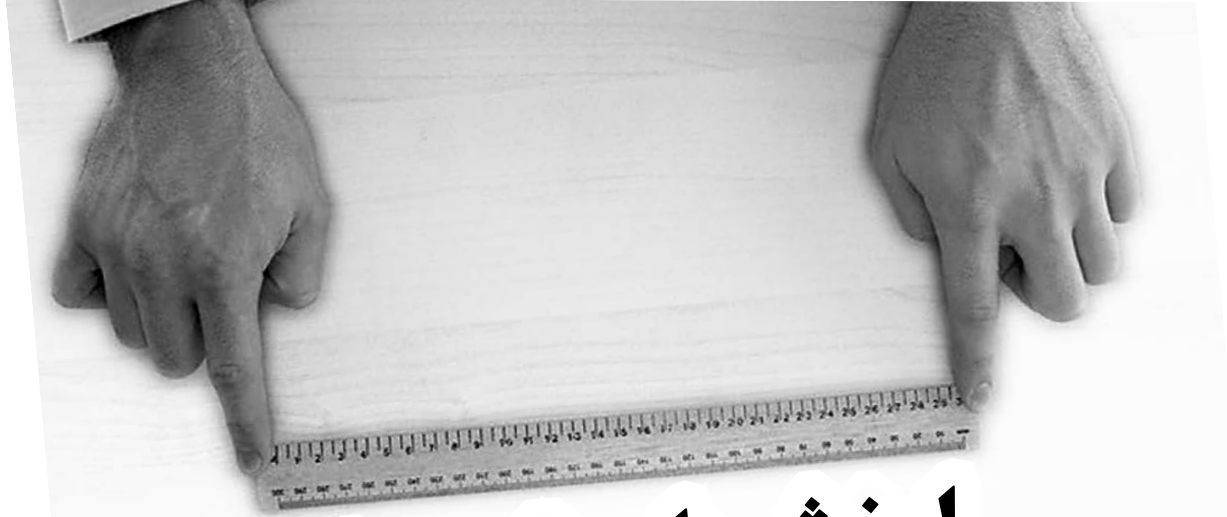
اعمال کنیم.

نکته‌ی دیگر این که بین کیفیت آموزش و توانایی‌های فرد، با شیوه‌ی اعلام و درجه‌بندی این توانایی و دانسته‌ها به خودش و اولیای او چگونه باید ارتباط برقرار کرد و آیا پیچیدگی جملات و وارد کردن تعابیر تخصصی در این بخش و تقسیم اعلام توانایی دانش‌آموز در بین چند قسمت؛ چقدر به خانواده‌ی او در فهم این توانایی و یا ضعف‌ها کمک می‌کند؟ اگر قرار بر اعلام صلاحیت علمی یک نفر به یک مجمع علمی برای قضاوت باشد، هر کدام از این شیوه‌ها می‌تواند به کار آید. اما در این بخش قرار است به سادگی، صراحت، دقت و سرعت به پدری اعلام شود که فرزندش در درس ریاضی چه وضعیتی دارد؟ همین و بس.

اگر تحول در شیوه‌های آموزش ضرورت دارد، تغییر شیوه‌ی ارزش‌یابی در ابتدای این تغییر باید قرار گیرد یا انتهای آن؟ یعنی ابتدا شیوه‌های نوین آموزش تعریف و فضای متناسب با این شیوه ایجاد شده و معلمان آموزش‌دهنده، خود آموزش ببینند و در پایان، این تغییرات به شکلی رسا و در قالب تعابیری قابل فهم به اولیای دانش‌آموز منتقل شود.

به هر روی امید می‌رود که تحول در عرصه‌ی آموزش به شکلی فراگیر در همه‌ی بخش‌ها به آرامی و پس از چکش خوردن در ذهن فعالان این حیطه، به همراه ارزیابی مداوم از آن چه که هست و بخش‌هایی از آن چه می‌تواند باقی بماند؛ رخ بنماید و تجلی آن در سطح جامعه تنها به درک صحیح‌تر و ارتباط نزدیک‌تر خانواده‌ها با مدارس و معلمان بینجامد.





ارزش‌یابی توصیفی در آینه‌ی پژوهش‌های دانشگاهی

حانیه تاری

کارشناس مدیریت آموزشی

سرآغاز

طرح ارزش‌یابی توصیفی مشهور به ارزش‌یابی کیفی یا طرح حذف نمره، تجربه‌ای نوآورانه برخاسته از عمل در دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ایران است. این طرح به صورت آزمایشی از سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ اجرا و ارزش‌یابی شد. اجرای آزمایشی این طرح در سال‌های تحصیلی بعد نیز همچنان ادامه داشته است.

بررسی نظام ارزش‌یابی کشورهای گوناگون نشان می‌دهد استفاده از کارنامه‌ی توصیفی، امری رایج و دارای سابقه است. روش نمره‌گذاری در فرانسه استفاده از طیفی با عبارات توصیفی بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد است. در آلمان شش مقوله و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی است. به‌طور کلی در بسیاری از کشورهای جهان، کارنامه فقط شامل نمرات خام نیست و تمامی فعالیت‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموز را توصیف و ارزش‌یابی می‌کند. به نظر می‌رسد ارائه‌ی نمره‌ی صرف ضمن ایجاد رقابت منفی و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. دانش‌آموزانی که در این رقابت موفق نشوند، ممکن است دچار افسردگی شوند که این، گاه با ترک تحصیل همراه است. در صورت بروز چنین پیش‌آمدی، بخش زیادی از منابع و استعداد‌های بالقوه‌ی انسانی و اقتصادی به‌هدر خواهد رفت. سؤالی که در این‌جا پیش می‌آید این است که دیدگاه آموزگاران و مدیران درباره‌ی مزایا و معایب این روش چیست؟ آیا آن‌ها از این روش راضی‌اند؟ اولیا چه نظری راجع به این موضوع دارند؟ نوشتار حاضر در جست‌وجوی یافتن پاسخی به این سؤالات است.

یافته‌های پژوهش‌های دانشگاهی چه می‌گویند؟

نتایج تحقیقی با عنوان **بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزش‌یابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳** که به وسیله‌ی **عصمت مرتضایی‌نژاد** برای دریافت مدرک کارشناسی ارشد در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرری انجام شده است، نشان داد که درخصوص اثربخشی طرح در بهبود یادگیری دانش‌آموزان، بین معلمان و والدین اتفاق نظر وجود دارد. هم‌چنین به اعتقاد آن‌ها این طرح موجب تعامل بیشتر والدین با مسؤولان مدرسه شده است. در تأثیر

ارزش‌یابی توصیفی بر بهبود رفتار و بهداشت روانی دانش‌آموزان، معلمان و والدین نظر مساعدی دارند. پژوهش‌گر هم‌چنین استنباط کرده است که ارزش‌یابی توصیفی، دشواری کار معلم را افزایش می‌دهد و این طرح برای کلاس‌های پرجمعیت مناسب نیست.

فهمیه‌السادات حقیقی برای دریافت مدرک کارشناسی ارشد در دانشگاه پیام نور مرکز تهران به بررسی **نقش ارزش‌یابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم دوره‌ی ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳** پرداخت. گروه آزمایش این پژوهش شامل دانش‌آموزان تحت پوشش

طرح توصیفی و گروه کنترل مشتمل بر دانش آموزان تحت پوشش طرح غیر توصیفی بود. برای سنجش متغیر وابسته از دو گروه دانش آموزان، آزمون پیشرفت تحصیلی و خلاقیت گرفته شد که نتایج نشان می دهد سطوح یادگیری دو گروه متفاوت معنی داری دارد، یعنی گروه آزمایش در کل بهتر از گروه کنترل عمل کردند.

مرضیه ابومحمدی و بی بی ملیحه خانقایی در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ به صورت مشترک پژوهشی با عنوان **بررسی دیدگاه معلمان دوره ی ابتدایی پیرامون ارزش یابی توصیفی در استان یزد** انجام دادند. نتایج نظرسنجی نشان داد که ۷۵ درصد معلمان با این طرح موافق هستند و به آثار مثبت آن مانند کاهش اضطراب، افزایش بازده و سطح کیفی یادگیری اقرار دارند. هم چنین به وقت گیر بودن طرح و عدم توجه والدین به عنوان ضعف های این طرح اشاره شده است.

محبوبه شکرالهی در سال ۱۳۸۵ برای دریافت مدرک کارشناسی ارشد از دانشگاه تربیت معلم به **مقایسه ی سبک های ارزش یابی توصیفی و سنتی براساس استانداردهای چهارگانه ی ارزش یابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت)** از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ اقدام کرد. نتایج حاصله از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد ارزش یابی توصیفی نسبت به ارزش یابی سنتی دارای مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزش یابی است. در این بین کارآوری بیشترین مطابقت را با ارزش یابی توصیفی نشان می دهد. از سوی دیگر در بین متغیرهای جمعیت شناختی، متغیر «سابقه» در استانداردهای قابلیت اجرا و دقت و متغیر منطقه در استاندارد قابلیت رضایت از ارزش یابی توصیفی، در دو استاندارد قابلیت اجرا و دقت بالا می رود.

فرزانه محمدی در سال ۱۳۸۴ تأثیر ارزش یابی توصیفی بر عزت نفس دانش آموزان پایه ی سوم ابتدایی شهر تهران را برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه الزهرا انجام داد. نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد، عزت نفس دانش آموزان روش توصیفی بیش از عزت نفس دانش آموزان روش سنتی بود؛ اما در این بین تفاوتی بین دختران و پسران مشاهده نشد. هم چنین نتایج نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش آموزان با یکدیگر و با معلم در گروه ارزش یابی توصیفی بیشتر از گروه ارزش یابی سنتی است. اما نظم و انضباط آن ها نسبت به گروه ارزش یابی سنتی کمتر بوده است.

بررسی تأثیر روش جدید ارزش یابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ی ابتدایی مدارس شیراز، موضوع پژوهش **علی کریمی** در سال ۱۳۸۴ بود که زیر نظر شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس انجام گرفت. نتایج این پژوهش نشان می دهد که اختلالات رفتاری در مدارس

دخترانه و پسرانه ی تحت پوشش طرح ارزش یابی توصیفی کاهش و در مدارس گروه کنترل افزایش یافته است. البته براساس نتایج این پژوهش، اختلالات رفتاری در مدارس دخترانه به طور معنی داری کاهش داشت، اما این کاهش در مدارس پسرانه معنی دار نبود. بنابراین می توان گفت ارزش یابی توصیفی تا حدودی به اهداف خود رسیده است.

دستاندر کاران اجرا چه می گویند؟

علاوه بر پژوهش های ذکر شده، نگارنده چندین مصاحبه با آموزگاران و مدیران دبستان های مناطق ۳ و ۴ شهر تهران در خصوص این طرح انجام داد. نتایج نشان داد که به طور کلی مدیران و آموزگاران نگرش مطلوبی نسبت به اجرای این طرح دارند، هر چند که مشکلاتی نیز در اجرای آن هست.

نتیجه گیری

به طور کلی و براساس یافته های پژوهشی که به تعدادی از آن ها اشاره شد و نیز مراجعات حضوری به بعضی از مدارس شهر تهران، برخی از نقاط قوت و ضعف طرح ارزش یابی توصیفی به شرح زیر است:

نقاط قوت

- توجه به حیطه های شناختی، رفتاری و عاطفی دانش آموزان
- کاهش اضطراب امتحان و تلاش برای کسب نمره (به ویژه نمره ی ۲۰)
- افزایش علاقه به یادگیری
- تنوع ابزارهای جمع آوری اطلاعات
- افزایش تعامل اولیا با مدرسه
- کاهش پدیده ی تلقب
- ارزش یافتن فعالیت های یادگیری دانش آموزان.

نقاط ضعف

- وقت گیر بودن کار ارزش یابی به دلیل تنوع ابزارها
- افزایش کار معلم
- عدم امکان اجرای آن برای کلاس های پرجمعیت
- عدم وجود آیین نامه ی اجرایی
- عدم آموزش کافی معلمان و اولیا
- تبدیل شدن معلم به ارزش یاب.