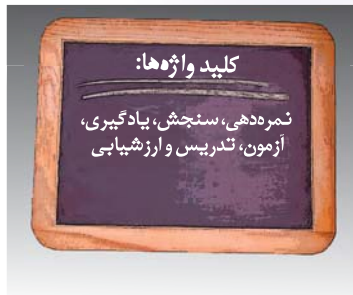


# پنج مانع اصلاح شیوه نمره‌دهی



## اشاره

نظام آموزشی، سال‌هاست درگیر برخی سنت‌هاست که تعیین درست و غلط بودن آن‌ها به تحقیق و بررسی نیاز دارد. بسیاری از این سنت‌ها با موضوع سنجش در ارتباط مستقیم هستند. در مقاله‌ای که پیش رو دارید، پنج سنت غلط در خصوص نمره‌دهی بررسی شده است که در نوع خود جالب و در خور اهمیت هستند.

سنت‌ها در نظام آموزشی است و از این باور که نمره باید برای تفکیک دانش‌آموزان بر اساس استعدادشان به کار رود، منشأ گرفته است. دانش‌آموزانی که استعداد بیشتری از خود نشان می‌دهند، نمرات بالاتر و آن‌ها که استعداد کمتری از خود نشان می‌دهند، نمرات پایین‌تری می‌گیرند. این باور هر چند ساده و بی‌ضرر به نظر می‌رسد، اما بسیار مهم و مشکل‌ساز است. آن‌ها که به تعلیم و تربیت می‌پردازند، باید به یک سؤال پایه‌ای فلسفی پاسخ دهند: آیا هدف من انتخاب

آنچه در قرن گذشته میلادی مرسوم بود، یک نمره را برای هر درس یا عنوان نشان می‌دهد. منشأ این سنت در درک اشتباه از هدف و مقصود آموزش و پرورش و نمره‌دهی است که در بافت اجتماعی جامعه ما ریشه دوانده است. در پی اصلاح نظام نمره‌دهی، باید با پنج عادت کهنه مقابله کرد که موانعی دشوار در راه تغییر محسوب می‌شوند.

**مانع اول: نمرات باید زمینه تفکیک دانش‌آموزان را فراهم کنند**

این اشکال یکی از قدیمی‌ترین

مسئولان نظام آموزشی باید موانع اصلاح نظام نمره‌دهی را که در سنت‌ها ریشه دارد تشخیص دهند و با آن‌ها مقابله کنند. در دو دهه گذشته، تلاش‌ها برای ارتقای آموزش و پرورش ابتدا بر تبیین استانداردها برای یادگیری دانش‌آموزان، تصحیح روش سنجش مهارت دانش‌آموزان در این استانداردها و ارتباط دادن این نتایج به پاسخگویی، متمرکز بود. عاملی که در رهاورد اصلاحات بی‌تغییر مانده، شیوه نمره‌دهی و گزارش وضعیت دانش‌آموزان است. امروزه کارنامه‌های دانش‌آموزان، هنوز مانند

استعدادهاست یا ارتقای آن‌ها؟ پاسخ فقط یکی از گزینه‌هاست و گزینه دیگری وجود ندارد.

اگر هدف شما به عنوان یک معلم، انتخاب استعدادهاست، پس باید کاری کنید تا تفاوت بین دانش‌آموزان را به حداکثر برسانید. به عبارت دیگر، در هر روش یادگیری باید به بزرگ‌ترین دامنه نمرات ممکن بین دانش‌آموزان دست یابید. اگر نمره دانش‌آموزان در هر روش یادگیری نزدیک به هم باشد، تمایز قائل شدن بین آن‌ها سخت یا حتی غیرممکن می‌شود. متأسفانه برای دانش‌آموزان، بهترین راه برای به حداکثر رساندن تفاوت در یادگیری، آموزش ضعیف است و هیچ چیز بهتر از آن عمل نمی‌کند. سنجش نیز در این مورد نقش دارد. روش‌های سنجش مورد استفاده برای گزینش مانند آزمون‌های ورودی کالج‌ها از نظر آموزشی بی‌روح طراحی شده‌اند (پاپهم، ۲۰۰۷). اگر مفهومی به خوبی آموزش داده شده باشد، تعداد بیشتری از دانش‌آموزان که در سنجش شرکت کرده‌اند، می‌توانند به سؤالات مربوط به آن به درستی پاسخ دهند، در نتیجه سؤالات نمی‌توانند بین دانش‌آموزان تمایزی قائل شوند. بنابراین، این سؤال‌ها از فرایند سنجش حذف می‌شوند.

از سوی دیگر، اگر هدف شما به عنوان یک معلم ارتقای استعدادهاست؛ حتماً راه دیگری برای کارتان انتخاب می‌کنید. اول مشخص می‌کنید که می‌خواهید دانش‌آموزان چه چیزی یاد بگیرند و بتوانند انجام دهند. سپس هر کار ممکن را انجام می‌دهید تا اطمینان حاصل کنید که همه دانش‌آموزان آن

چیزها را به‌خوبی آموخته‌اند. اگر در این زمینه موفق شوید، نباید در مقایسه یادگیری دانش‌آموزان تفاوت زیادی مشاهده شود. احتمالاً همه دانش‌آموزان باید در مقیاس‌های تحصیلی نمرات بالایی کسب کنند و معدل بالایی به دست آورند. اگر هدف شما ارتقای استعدادهاست این آن چیزی است که می‌کوشید به دست آورید.

### مانع دوم: توزیع نمرات تحصیلی باید شبیه نمودار زنگوله‌ای، بهنجار باشد.

استدلال پشت این باور این است: اگر نمرات آزمون‌های هوش، به شکل منحنی زنگوله‌ای بهنجار گرایش دارد و هوش به وضوح با موفقیت مرتبط است، بنابراین توزیع نمرات تحصیلی نیز باید چنین باشد. درک درست از منحنی توزیع نرمال، می‌تواند خطای این گونه استدلال‌ها را نشان دهد. منحنی زنگوله‌ای توزیع بهنجار، پراکندگی اتفاقات تصادفی را بیان می‌کند، به شرطی که دخالتی وجود نداشته باشد. برای مثال، اگر آزمایشی را روی باردهی محصولات کشاورزی انجام دهیم، انتظار داریم که نتیجه شبیه منحنی توزیع بهنجار شود. تعداد کمی از زمین‌های حاصل‌خیز، تولید محصول بالایی دارند، تعداد کمی از زمین‌های نابارور محصول کمی تولید می‌کنند و بیشتر زمین‌ها میزان تولید متوسطی دارند که در نزدیک به مرکز توزیع جمع شده‌اند. ولسی اگر ما در جریان کار دخالت کنیم (مثلاً کود اضافه کنیم) امید داریم پراکندگی متفاوتی به دست آوریم. به ویژه امید داریم که تقریباً همه زمین‌ها محصول زیادی

تولید کنند. نتیجه ایده‌آل این است که همه زمین‌ها به سمت قسمت بالای توزیع حرکت کنند. در واقع، اگر پراکندگی محصول‌دهی ما پس از دخالت همچنان بهنجار باشد، دخالت ما شکست خورده

است؛ زیرا باعث هیچ تغییری نشده است. آموزش نیز دخالتی مشابه است، یعنی کاری ارادی و هدفمند است. ما



**اگر پراکندگی یادگیری دانش آموزان پس از آموزش شبیه منحنی زنگوله‌ای بهنجار باشد، نشان می‌دهد که دخالت ما شکست خورده و تغییری ایجاد نکرده است**

درگیر آموزش می‌شویم تا نتیجه‌ای خاص به دست آوریم. به این معنا که همه دانش‌آموزان یا بیشتر آن‌ها آنچه را ما آموزش می‌دهیم به خوبی یاد بگیرند، و درست مانند کود دادن اگر پراکندگی یادگیری دانش‌آموزان پس از آموزش شبیه منحنی زنگوله‌ای بهنجار باشد، نشان می‌دهد که دخالت ما شکست خورده و تغییری ایجاد نکرده است.

به علاوه تحقیقات نشان داده است که ظاهراً رابطه مستقیم بین استعداد یا هوش و موفقیت در مدرسه، به شرایط آموزشی وابسته است نه به توزیع بهنجار (هانشک، ۲۰۰۴، هرشبرگ، ۲۰۰۵). زمانی که کیفیت آموزش بالا و به خوبی با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان هماهنگ باشد، میزان رابطه بین استعداد/هوش با موفقیت تحصیلی به شدت کاهش می‌یابد و به صفر نزدیک می‌شود (بلوم، ۱۹۷۶؛ بلوم، ماداس، و هاستینگ، ۱۹۸۱).

### مانع سوم: نمرات باید بر اساس موقعیت دانش‌آموز در بین همکلاسان باشد.

بیشتر والدین در کلاس‌هایی بزرگ شده‌اند که کار آن‌ها در مقابل کار سایر هم‌تایان سنجیده می‌شده است. نمره C به معنی رسیدن به مرحله سوم از فرایند پنج مرحله‌ای مهارت نبود، بلکه به معنی «متوسط» یا «در میانه کلاس» بود. به همین نحو، نمره بالا نیز لزوماً نشان‌دهنده یادگیری در سطح عالی نبود و فقط به این معنی بود که عملکرد شما بهتر از سایر همکلاسی‌ها بوده است. از آنجا که بیشتر والدین چنین سیستم‌های نمره‌دهی معدل محوری

را تجربه کرده‌اند، دلیلی برای تغییر آن نمی‌بینند.

ولی در این رویکرد یک مشکل وجود دارد: نمره‌دهی بر اساس موقعیت قرار گرفتن دانش‌آموز در بین هم‌کلاسان، درباره چگونگی یادگیری دانش‌آموز چیزی به ما نمی‌گوید. در چنین نظامی ممکن است همه دانش‌آموزان ضعیف و بعضی فقط کمی بهتر از بقیه عمل کرده باشند.

**قرار دادن نمرات بر اساس موقعیت دانش‌آموزان در بین همکلاسان، یادگیری را به شدت رقابتی می‌کند. دانش‌آموزان باید برای جوایزی اندک (نمرات بالا) با یکدیگر رقابت کنند تا معلمان آن‌ها را تشویق کنند. خوب عمل کردن به معنی یادگیری عالی نیست، به معنی شکست دادن هم‌کلاسی‌هاست. چنین رقابتی به روابط در مدرسه آسیب می‌زند (کرومبولز و یاه، ۱۹۹۶) و دانش‌آموزان از همکاری و کمک به یکدیگر دلسرد می‌شوند، زیرا این کار به شانس موفقیت کمک‌کننده آسیب می‌زند. به همین نحو ممکن است معلمان را از کمک به دانش‌آموزان خاص باز دارد. زیرا ممکن است بعضی از دانش‌آموزان آن را به عنوان نشانه استثنا قائل شدن و طرفداری در رقابت تفسیر کنند (گری، ۱۹۹۳).**

نمرات باید همیشه بر اساس معیارهای یادگیری کاملاً معین داده شوند. این معیارها باید دقیق، چالش‌برانگیز و شفاف باشند. برنامه‌ریزان درسی که به دنبال هم‌سو کردن برنامه‌های آموزشی با استانداردهای جدید هستند و توسعه سیاست‌های مشترک را تجویز می‌کنند، ما را در این جهت حرکت

می‌دهند که نمره‌دهی بر اساس معیارهای یادگیری مشخص، معنی خاصی دارد؛ آن‌ها نشان‌دهنده چیزی هستند که می‌خواهند نشان دهند.

### مانع چهارم: نمرات کم، باعث برانگیختن دانش‌آموزان برای تلاش بیشتر می‌شوند.

هرچند معلمان ترجیح می‌دهند انگیزه یادگیری کاملاً درونی باشد، اما شواهد نشان می‌دهند نمرات و سایر شیوه‌های گزارش، در انگیزه و میزان تلاش دانش‌آموزان مؤثر است (کامرون و پیرس، ۱۹۹۶).

دانش‌آموزان نمرات بالا را تصدیق موفقیت خود می‌دانند و برخی سخت می‌کوشند از پیامدهای نمرات کم دوری کنند (هالادینا، ۱۹۹۹).

هم‌زمان، هیچ تحقیقی از ایده برانگیخته شدن دانش‌آموزان برای تلاش بیشتر با نمرات کم پشتیبانی نمی‌کند. غالباً نمرات کم، دانش‌آموزان را به رها کردن یادگیری تشویق می‌کند. بسیاری از دانش‌آموزان برای مخدوش نشدن اعتبارشان نزد دیگران، نمرات کم را بی‌ربط و بی‌معنا می‌دانند. سایرین ممکن است خود را مقصر بدانند، ولی احساس ناامیدی و ناتوانی آن‌ها را درمانده می‌کند (سلبی و مورفی، ۱۹۹۲).

با توجه به شناخت این اثرات بر دانش‌آموزان دارای نمره کم، برخی مدارس برای از بین بردن استفاده از نمرات ردی سیاست‌های ابداعی دارند. به جای وارد کردن نمرات پایین یا ردی، نمره F یا ناقص با پیامدهای فوری وارد می‌کند. دانش‌آموزانی که F می‌گیرند ممکن

است نیاز باشد در جلسات درسی خاصی در همان روز شرکت کنند تا عملکردشان تا سطح قابل قبول بالا بیاید (در این زمینه هیچ بهانه‌ای قابل پذیرش نیست). برخی مدارس این جلسات را بعد از ساعت کاری مدرسه برگزار می‌کنند، در حالی که بقیه آن را در ساعت ناهار برگزار می‌کنند.

البته در این‌گونه سیاست‌ها نیاز به منابع مالی اضافی برای پشتیبانی ضروری است. ولی در درازمدت سرمایه‌گذاری می‌تواند باعث پس‌انداز شود. زیرا این حمایت معمول و در حال پیشرفت به دانش‌آموزان کمک می‌کند سختی‌های یادگیری‌شان را پیش از تبدیل شدن به مشکلات بزرگ برطرف کنند و در آینده مدارس می‌توانند وقت و منابع کمتری را برای تلاش‌های اصلاحی بزرگ صرف کنند (رودریک و کامبورن، ۱۹۹۹).

### مانع پنجم: دانش‌آموزان باید برای هر عنوان یا واحد درسی یک نمره دریافت کنند.

اگر کسی پیشنهاد کند مقیاس‌های قد، وزن، رژیم غذایی و ورزش ترکیب شوند تا عددی به دست آید که نشان‌دهنده شرایط جسمانی فرد باشد، برای ما خنده‌دار خواهد بود. چگونه ترکیب چنین مقیاس‌های متعدد نتیجه‌ای با معنی خواهد داشت؟ با وجود این، هر روزه معلمان جنبه‌های موفقیت، استعداد، مسئولیت، تلاش و رفتار دانش‌آموزان را به عنوان عددی واحد در کارنامه ثبت می‌کنند و کسی آن را مورد سؤال قرار نمی‌دهد. در تعیین نمره‌های دانش‌آموزان،

معلم‌ان نمرات امتحانات مهم، مسابقات، آزمون‌ها، پروژه‌ها و گزارش‌ها را در کنار نمونه‌هایی از تکالیف، وقت‌شناسی در تحویل آن‌ها، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، عادات کاری و تلاش دانش‌آموزان را با هم ترکیب می‌کنند. برنامه‌های نمره‌دهی رایانه‌ای به معلم‌ان کمک می‌کند تا ضرایب متفاوتی را به هر کدام از این طبقه‌بندی‌ها اضافه کنند (گوسکی، ۲۰۰۲ الف) که در روش‌های مخصوصی با هم ترکیب شده‌اند (مک‌میلان، ۲۰۰۱؛ مک‌میلان، میران و ورک‌من، ۲۰۰۲).

نتیجه یک نمره به اندازه نمره وضعیت جسمی که از ترکیب قد، وزن، رژیم غذایی و ورزش به دست آمده، درهم، گیج‌کننده و بلااستفاده است (بروکهارت و نیتکو، ۲۰۰۸؛ کراس و فراری، ۲۰۱۰).

اذعان به اینکه ترکیب کردن این منابع متعدد از شواهد، معنی هرگونه نمره‌ای را منحرف می‌کند؛ امروزه مریبان را در بسیاری از نقاط دنیا به اختصاص نمره‌های متعددی وادار کرده است. این ایده مبنایی برای نمره‌دهی استاندارد فراهم می‌کند. به ویژه معلم‌ان به معیارهای نتیجه، عملکرد و پیشرفت دست می‌یابند (گوسکی و بایلی، ۲۰۱۰).

معیارهای نتیجه، مورد علاقه آموزگاران است که باور دارند هدف اصلی نمره‌دهی، ارزشیابی پایانی از عملکرد و پیشرفت دانش‌آموز است (اوکانر، ۲۰۰۲). به بیان دیگر، توجه آن‌ها بیشتر بر دانش و توانایی دانش‌آموزان در یک دوره خاص زمانی است.

معلم‌انی که از معیارهای نتیجه استفاده می‌کنند، معمولاً نمرات را براساس نتایج ارزشیابی پایانی (گزارشات، پروژه‌ها، ارائه کارها)، سنجش‌های سراسری و دیگر ارائه‌های پایانی دیگری تعیین می‌کنند.

معیارهای عملکرد برای معلم‌انی مهم است که از نظر آن‌ها، معیارهای نتیجه، تصویر کاملی از یادگیری دانش‌آموز فراهم نمی‌کنند. از دیدگاه آن‌ها نمرات نباید تنها منعکس‌کننده نتایج پایانی، بلکه باید همچنین نمایشگر چگونگی رسیدن دانش‌آموزان به آن‌ها باشند. معلم‌انی که پاسخگویی، تلاش و عادت‌های کاری را به هنگام نمره‌دهی در نظر می‌گیرند، از معیارهای عملکرد پیروی می‌کنند. همچنین، معلم‌انی که آزمون‌های کلاسی، سنجش تکوینی، تکالیف، وقت‌شناسی در انجام وظایف و مشارکت و حضور کلاسی را به حساب می‌آورند، براساس این معیارها عمل می‌کنند.

معلم‌انی از معیارهای پیشرفت استفاده می‌کنند که باور دارند مهم‌ترین جنبه نمره‌دهی، تعیین میزان آموخته‌های دانش‌آموزان از تجربیات یادگیری‌شان است. نام‌های دیگری برای معیارهای پیشرفت وجود دارد که شامل کسب یادگیری، امتیازدهی پیشرفت، یادگیری ارزش افزوده و رشد تحصیلی است. معلم‌انی که معیارهای پیشرفت را به کار می‌برند، بیشتر به میزان پیشرفتی که دانش‌آموزان در طی دوره زمانی مشخصی کسب می‌کنند توجه دارند تا به وضعیت درسی که فرد در آن زمان در آن قرار دارد. در نتیجه، معیارهای امتیازدهی ممکن است در میان دانش‌آموزان بسیار شخصی



برای موفقیت در از

میان بردن عادت‌های

قدیمی، باید رسوم

جدیدی داشته باشیم

**مسئولانی که شجاعت****کافی برای****به چالش کشیدن****روش های مألوف و عقیده****راسخ برای حرکت به****سمت اصلاحات مثبت و****عاقلانه دارند،****احتمالاً نتایج****چشمگیری****به دست خواهند آورد**

باشند. نمرات می تواند برای مثال براساس میزان کفایت در آن سطح از پیشرفت که دانش آموز به آن دست یافته است. بیشتر شواهد از تحقیقات درباره معیارهای پیشرفت از مطالعات آموزش فردی (استی و تپو، ۱۹۹۲) و برنامه های خاص آموزش (ژانگ و گوسکی، ۲۰۱۰؛ گروستن، وگن و برگنهام، ۱۹۹۶) به دست می آیند.

پس از تعیین کردن شاخص های واضح برای معیارهای یادگیری نتیجه، عملکرد و پیشرفت، معلمان کشورهایی که بین این شاخص ها تمایز قائل می شوند، نمره جداگانه ای را برای هر شاخص پاسخگویی، مهارت های یادگیری، تلاش، عادت های کاری یا پیشرفت یادگیری واضح از سنجش های موفقیت و عملکرد وارد می کنند (گوسکی، ۲۰۰۲ ب؛ استیگنیز، ۲۰۰۸). هدف این است که تصویری دقیق تر و جامع از آنچه دانش آموزان در مدرسه انجام می دهند فراهم کنیم.

هرچند در ایالات متحده مدارس به تازگی شروع به درک ایده نمره گذاری جداگانه برای معیارهای نتیجه، عملکرد و پیشرفت کرده اند، بسیاری از معلمان کانادایی سال هاست از این تکنیک در مدارس استفاده می کنند (بایلی و مک تان، ۱۹۹۶). معلمان در این مدارس، در هر دوره نمره دهی، یک نمره موفقیت براساس عملکرد دانش آموزان در پروژه ها، سنجش ها و سایر نمایش های یادگیری برای آنها وارد می کنند که غالباً با یک حرف یا درصد بیان می شود. (A = پیشرفته، B = ماهر، C = ابتدایی، D = نیازمند به پیشرفت، F = عدم رضایت). این

نمره پیشرفت، قضاوت معلمان را درباره سطح عملکرد دانش آموزان در اهداف یادگیری وضع شده برای واحد درسی، بیان می کند. میانگین نمرات و درجه کلاس براساس همین نمره های موفقیت یا «نتیجه» محاسبه می شود.

به علاوه، معلمان برای تکالیف، مشارکت در کلاس، وقت شناسی در انجام تکالیف، تلاش، پیشرفت یادگیری و امثال آن، نمره های جداگانه ای در نظر می گیرند. زیرا این عوامل معمولاً با رفتارهای خاصی در دانش آموزان مرتبط است. بیشتر معلمان نمره های عددی را برای هر کدام در نظر می گیرند (۴ = همیشه، ۳ = معمولاً، ۲ = گاهی، ۱ = ندرت). معلمان برای روشن کردن معنی هر نمره، شاخص های معین رفتاری تعیین می کنند. برای مثال این ها می توانند شاخص هایی برای نمره تکالیف باشند:

۴ = همه تکالیف کامل شده و به موقع تحویل شده است.  
۳ = یک یا دو تکلیف ناقص است یا تحویل نشده است.  
۲ = سه تا پنج تکلیف ناقص یا تحویل نشده اند.  
۱ = تعداد زیادی تکالیف ناقص یا تحویل نشده اند.

گاهی معلمان فکر می کنند گزارش چندین نمره حجم کار نمره دهی آنها را افزایش می دهد. ولی آن هایی که از این روش استفاده کرده اند، معتقدند این کار باعث ساده شدن نمره گذاری و کم شدن کار می شود (گوسکی، سوان و ژانگ، ۲۰۱۱ الف). معلمان به همان اندازه گذشته برای یادگیری دانش آموزان، شاهد جمع می کنند؛ ولی دیگر نگران ضرایب و ترکیب کردن این شواهد و

محاسبه نمره کلی نیستند. در نتیجه، دیگر درگیر بحث های غیرقابل حل درباره مناسب یا عادلانه بودن انواع راهکارهای وزن دهی نمی شوند.

گزارش نمرات جداگانه برای معیارهای نتیجه، عملکرد و پیشرفت، نمره دهی را با معناتر می کند. نمره های موفقیت های دانشگاهی صریحاً بازتاب دهنده خود آن (موفقیت دانشگاهی) است و نه یک آمیختگی گیج کننده که تفسیر آن غیرممکن است و به ندرت تصویری صحیح از مهارت دانش آموز به دست می دهد (گوسکی، ۲۰۰۲ الف). همچنین معلمان اشاره کرده اند، وقتی نمره تکالیف جداگانه وارد می شود، دانش آموزان آن را جدی تر می گیرند. والدین به این تکنیک علاقه دارند، زیرا نمودار جامع تری از عملکرد فرزندان شان در مدرسه به دست می دهد (گوسکی، سوان و ژانگ، ۲۰۱۱ ب).

اگرچه کلید موفقیت در گزارش چندین نمره در تعیین شفاف شاخص های مرتبط با معیارهای نتیجه، عملکرد و پیشرفت نهفته است، معلمان باید بدانند چگونه موفقیت ها، اخلاق، تلاش، رفتار و پیشرفت دانش آموزان را ارزیابی کنند. آنها باید این معیارها را به طور واضح با دانش آموزان، والدین و دیگران در میان بگذارند.

**ما همیشه این گونه عمل کرده ایم**

به چالش کشیدن این عادت ها کار آسانی نخواهد بود؛ عادت هایی که برای مدت بسیار طولانی بخشی از تجربیات آموزشی ما بوده اند و غالباً مورد سؤال واقع نمی شوند. با

## چاشنی - سرگرمی آموزشی

مجتببی احمدی

# فروشنده زرنگ

فروشنده‌ای هر روز در بازار مرکزی شهر متاع مشخصی را می‌فروخت، اما آن را به قیمتی زیر قیمت اصلی‌اش به مشتریان می‌داد! هر روز مشتریان برای خرید جنس از او، ابتدا قیمت واقعی آن (یک سکه طلا) را پرداخت می‌کردند، ولی فروشنده از آن‌ها فقط یک سکه نقره می‌گرفت؟! در این بین، بعضی‌ها که او را به عنوان فردی احمق شناخته بودند، همیشه دو سکه را مقابل او می‌گرفتند که یکی طلا و دیگری نقره بود تا یکی را بردارد. او پس از اندکی تأمل، همیشه سکه نقره را انتخاب می‌کرد!

این داستان دهان به دهان در تمام ولایات پخش شد. هر روز گروهی زن و مرد می‌آمدند و متاع او را به زیر قیمت می‌خریدند! روزی مردی مهربان و خیراندیش که تازه وارد شهر و از ماجرا مطلع شده بود، به سراغ فروشنده رفت. او دو سکه، یکی طلا و دیگری نقره، از جیبش درآورد، به او نشان داد و گفت: «خوب به این دو سکه نگاه کن، این یکی طلاست و باارزش‌تر است. هر وقت کسی به تو این دو را نشان داد، طلا را انتخاب کن! در این صورت، هم پول بیشتری دریافت می‌کنی و هم دیگر کسی تو را احمق فرض نمی‌کند.»

فروشنده با لبخندی معنادار پاسخ داد: «ظاهراً حق با شماست، اما اگر من سکه طلا را بردارم، دیگر مردم به من پول زیادی نمی‌دهند و خیلی خرید نمی‌کنند تا ثابت کنند که من احمق‌تر از آن‌هایم! من تا به حال از این طریق ثروت فراوانی به دست آورده‌ام!...»

وجود این، بی‌اثر و به صورت بالقوه برای دانش‌آموزان مضرند.

مدیرانی آموزشی که این عادت را به چالش می‌کشند، باید جانشین‌های بررسی شده و با ملاحظه‌ای برای آن‌ها داشته باشند. نمی‌توان تنها با ایده‌هایی که با احساسات استدلال شده‌اند، پیش رفت. برای موفقیت در از میان بردن عادت‌های قدیمی، باید رسوم جدیدی داشته باشیم.

این بدان معناست که مسئولان آموزشی باید با تحقیقات مربوط به نمره‌دهی آشنا شوند و بدانند چه چیزی برای دانش‌آموزان بهتر است، تا بتوانند سیاست‌ها و تکنیک‌های بامعناتری را پیشنهاد کنند که از یادگیری حمایت کند و درک دانش‌آموزان را از خود به عنوان یادگیرنده بالا ببرد. مسئولانی که شجاعت کافی برای به چالش کشیدن روش‌های مألوف و عقیده‌راسخ برای حرکت به سمت اصلاحات مثبت و عاقلانه را دارند، احتمالاً نتایج چشمگیری به دست خواهند آورد.

## منابع

1. Educational Leadership/ November 2011/ Volume 69/ Number 3
2. Thomas R. Guskey



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی  
برگ استوارک مجله‌های رشد

نحوه انصراف:

بسیار می‌تواند پس از اواخر مبلغ انصراف به شماره حساب ۰۹۶۴۳۰۰۰۰ بانک تجارت، شماره حساب ۰۹۶۴۳۰۰۰۰ در وجه شرکت انستیتو خود روشی زیر، انصراف مجله شود.

۱. مراجعه به وبسایت مجله‌های رشد، آدرس: [www.neshanmag.ir](http://www.neshanmag.ir) و تکمیل فرم انصراف به همراه بینه مشخصات قبضه واریزی.

۲. ارسال اصل قبضه بانکی به همراه برگ تکمیل فرم انصراف با بینه شماره قبضه (قبضه قبضه را نیز خود نگه دارید).

نام مجله‌ها در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

محل کار/مدرسه:

شماره تماس:

شماره پستی:

پلاک:

شماره پستی:

در صورتی که قبلاً اشتراک مجله نداشته‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی: آموزش و پرورش، شماره: ۵۹۵۳۱۱۱۱

• وبسایت مجله‌های رشد: [www.roshnimag.ir](http://www.roshnimag.ir)

• انصراف از مجله: ۱۴-۷۷۲۳۲۹۱۳ / ۷۷۲۳۲۹۱۱-۰۲۱-۷۷۲۳۲۶۵۵

• هزینه اشتراک یکساله مجله‌های عمومی (شماره شماره: ۱۳۰۰۰۰ ریال)  
• هزینه اشتراک یکساله مجله‌های تخصصی (شماره شماره: ۸۰۰۰۰ ریال)