

اهمیت و کاربرد ارزشیابی توصیفی در فرایند یاددهی-یادگیری

مریم حسن پوربرجانی^۱، مائده ابراهیمی ارمی^۲، صاحبه اسماعیلی ارمی^۳

^۱ کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات مازندران

^۲ کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان مازندران-دبیر آموزش و پرورش نکا

^۳ کارشناسی علوم تجربی- دانشگاه عالی فرهنگیان مازندران-دبیر آموزش و پرورش نکا

چکیده

«ارزشیابی توصیفی» الگوی جدیدی است که تلاش می کند زمینه ای را فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق تر مطالب درسی را یاد بگیرند؛ بنابراین، به جای توجه افراطی به آزمون های پایانی و نمره، روند یاددهی و یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار می دهد و در راستای این توجه، رشد عاطفی و اجتماعی و حتی جسمانی دانش آموز را نیز در نظر می گیرد. این طرح با هدف بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری، تغییرات اساسی را در نظام ارزشیابی فعلی پیشنهاد کرده است. از جمله تغییر مقیاس فاصله ای (۰ تا ۲۰) به مقیاس ترتیبی، تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی، تغییر و تنوع بخشی به ابزارها و روش های جمع آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش آموز، مانند: پوشه کار، آزمون های عملکردی، فهرست وارسی و برگ ثبت مشاهدات، تغییر در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی تغییر در مرجع تصمیم گیرنده در ارتقای دانش آموزان. در این طرح، به جای امتحانات پایانی، معلم و شورای مدرسه، مرجع صاحب صلاحیت تصمیم گیری تعیین و انتخاب شده اند.

واژه‌های کلیدی: کاربرد، ارزشیابی توصیفی، فرایند یادگیری.

مقدمه

روشهای نوین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ارزشیابی توصیفی؛ الگویی جدید ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی و نظام های آموزش و پرورش جهان محسوب می شود. لذا با عنایت به اهمیت این عنصر در روند فعالیت یاددهی- یادگیری، ارائه شیوه نوین در این زمینه و ارتقا سطح دانش معلمان و سایر دست اندرکاران تعلیم و تربیت، ضرورتی اجتناب ناپذیر می باشد.

ارزشیابی توصیفی، فعالیتی است که معلم، در جریان تدریس خود انجام می دهد. این فعالیت، شامل جمع آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش آموز است. جمع آوری این اطلاعات از طریق شیوه های مختلف صورت می پذیرد و نیازمند کسب مهارت و دانش کافی در این زمینه است. معلم باید با استفاده از نتایج حاصل از سنجش و ملاحظه اهداف و انتظارات آموزشی درباره وضعیت فرد، داوری کرده، ضعفها و قوتهای دانش آموز را مشخص کند و برای بهبود فعالیتهای یادگیری به او توصیه هایی را ارائه دهد. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۸)

ارزشیابی

ارزشیابی به معنای جمع آوری اطلاعات به منظور اخذ تصمیمات مناسب است. گاه ارزشیابی از سوی معلم و در طول دوره ی آموزشی صورت می گیرد تا به فراگیر در امر یادگیری کمک کند و گاه زمان آن از سوی مؤسسه ی آموزشی تعیین می شود تا تصمیم های مناسب جهت ارتقای تحصیلی فراگیر صورت گیرد و در جدول امتیازات، جایگاه او مشخص شود.

ارزشیابی علت های مختلف دارد که برخی را ذکر می شود:

الف) ایجاد انگیزه برای فراگیر جهت تسریع یادگیری در ابتدای آموزش.

ب) تشویق فراگیران به یادگیری و ایجاد رقابت سالم علمی.

ج) آگاهی بخشی برای فراگیر که خود را ارزیابی کند.

د) آگاهی بخشی برای فرادهنده (معلم) تا نقاط قوت و ضعف خود را در تدریس بیابد.

ه) اصلاح فعالیت های غیرصحیح در یادگیری.

بنابراین، با ارزشیابی است که هم فراگیر و هم فرادهنده سنجش می شوند و می توانند به اصلاح خود بپردازند. البته ارزشیابی باید متناسب با اهداف آموزشی صورت گیرد تا در سایه ی هماهنگی این دو، تصمیمات لازم برای فراگیر گرفته شود.

انواع ارزشیابی

گاهی مانند زمان کنکور، قبل از دوره ی آموزشی، ارزشیابی صورت می گیرد تا آموزش های جدیدی متناسب با دانسته های قبلی فراگیر طراحی و تنظیم شود. این آزمون را «ارزیابی تشخیصی» می نامند و تعیین کننده ی «رفتار ورودی» فراگیر است.

گاه ارزشیابی در مراحل گوناگون یک دوره ی آموزشی صورت می گیرد. امتحان هفتگی میان ترم و حتی سئوالات ابتدای هر جلسه که مربوط به درس جلسه ی قبل است از این گروه هستند. این نوع ارزشیابی به «ارزیابی مرحله ای» معروف است. آنچه در تمام موسسات آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است، «ارزیابی مجموعه ای» است که در پایان هر دوره مانند ترم و پایان ثلث صورت می پذیرد و سرنوشت تحصیلی دانش آموز با امتیاز آن رقم می خورد. دو نوع اخیر، ارزیابی تعیین کننده ی «رفتار خروجی» فراگیر است و میزان یادگیری او را در دوره ی آموزشی مورد نظر نشان می دهد.

روش های ارزشیابی

اگر چه هر معلمی با توجه به صلاحدید و قدرت خلاقیت خویش، روش خاص خود را در ارزیابی به کار می برد، ولی به طور کلی روش های ارزیابی را می توان به سه دسته تقسیم کرد:

(الف) کتبی (نوشتاری) که بیشتر ارزیابی ها با این روش است. آزمون های کتبی نیز به دو شیوه ی تشریحی و تستی (عینی) برگزار می شوند که در شیوه ی اول گاهی پاسخ ها به صورت محدود است و گاه وسیع و گسترده، یعنی معلم به صورت تحلیلی پاسخ می طلبد. ارزیابی تستی نیز به چهار شکل صحیح غلط، چندگزینه ای، جورکردنی و کامل کردنی صورت می گیرد.

(ب) شفاهی (گفتاری) که محدود به مواقع خاص است. گاهی پس از آزمون کتبی، جهت کسب اطلاعات بیشتر آزمون شفاهی صورت می گیرد، مانند مصاحبه های بعد از آزمون کتبی که در برخی مؤسسات وجود دارد و گاهی اصل متن آموزشی با صلاحدید معلم به صورت شفاهی آزموده می شود تا قدرت تحلیل و بررسی و عمق دریافت فراگیر برای معلم ثابت گردد.

(ج) عملی که مربوط به متن های خاصی می شود. در مواردی که سنجش افراد به کاربرد برخی وسایل و یا به عمل آوردن یک پدیده ی تجربی منوط است، از امتحان عملی استفاده می شود، توجه به امکانات موجود در یک مؤسسه ی آموزشی از نکات مهم در این نوع آزمون است.

ضرورت ارزشیابی

آموزش بدون ارزشیابی و بازخورد، امری عقیم و ناکامیاب است. معلمی که به جایگاه ارزشیابی، اعتقادی ندارد درس را برای آموختن فراگیران ارائه و بیان نمی کند، بلکه چون وظیفه ای بردوش او نهاده شده است، آن را انجام می دهد و به پیامدهای آن چندان نمی اندیشد؛ اما ارزشیابی، جانمایه و مرکز هرگونه تصمیم گیری آموزشی است؛ یعنی اطمینان از معنادار بودن یادگیری و برانگیختن فراگیران و انجام درست تدریس جز با ارزشیابی امکان پذیر نخواهد بود: از این رو تایلمر معتقد است ارزشیابی مؤثرترین وسیله یادگیری است.

برخی ضرورت ارزشیابی را از منظر دیگری مورد توجه قرار داده اند:

(الف) ارزشیابی برای استادان ضرورت دارد، زیرا استادان در برنامه ریزی تدریس و تصمیم گیری در جریان فعالیت های آموزشی به داشتن اطلاعات فراوان در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی فراگیران نیازمندند و ارزشیابی می تواند چنین اطلاعاتی را در اختیار آنان قرار دهد.

(ب) ارزشیابی برای فراگیران نیز ضرورت دارد؛ زیرا در بهبود یادگیری آنان تأثیر مستقیم دارد؛ بنابراین اگر ارزشیابی به نحو مطلوب صورت پذیرد:

- (۱) برای یادگیری مؤثر دانشجویان ایجاد انگیزه می نماید.
- (۲) نارسایی یادگیری دانشجویان و جنبه های مثبت و منفی آن را نشان می دهد.
- (۳) اگر مستمر باشد، باعث مرور دائمی آموخته ها خواهد شد. (اسماعیلی، ۱۳۹۳)

تقسیمات ارزشیابی تحصیلی

ارزشیابی در یک تقسیم بندی کلی دو صورت دارد: مستمر و مقطعی.

(۱) ارزشیابی مستمر بر آن نوع ارزشیابی اطلاق می شود که معلم و استاد به طور مستمر در کلاس انجام می دهد.

۲) ارزشیابی مقطعی عکس آن است و به هنگام امتحانات نهایی (پایانی) و کنکور انجام می گیرد.

ارزشیابی مستمر خود دارای تقسیماتی است که عبارتند از:

الف) ارزشیابی تشخیصی:

این نوع ارزشیابی در جریان تدریس به کار می رود و برای تشخیص مشکل صورت می پذیرد؛ یعنی برای تشخیص این نکته که چرا فراگیران در یادگیری مشکل دارند.

ب) ارزشیابی مرحله ای: این نوع ارزشیابی نیز در جریان تدریس اتفاق می افتد و بدین منظور طراحی شده است که استاد تدریس خود را تنظیم و فراگیران را برای رسیدن به اهداف آموزشی کمک نماید. به عنوان نمونه تکلیف شبانه در مقاطع ابتدایی ابزاری برای ارزشیابی مرحله ای است.

ارزشیابی مستمر که در طول سال تحصیلی انجام می گیرد، با نام ارزشیابی تکوینی نیز شناخته شده است.

ارزشیابی مقطعی نیز دو صورت مشخص دارد:

۱) ارزشیابی تعیینی

این نوع ارزشیابی پیش از شروع تدریس انجام می شود، هدف از ارزشیابی تعیینی تطبیق فراگیران با آموزش ثمربخش است. تصمیم درباره اینکه آیا فراگیر زودتر وارد مقطعی خاص از تحصیل شده است یا نه، نمونه ای از ارزشیابی تعیینی است. برگزاری آزمون قبل از تعیین رشته دانشگاهی یا رشته تحصیلی در دبیرستان نوعی ارزشیابی تعیینی است که یافته ها و دانسته های قبلی فراگیر و میزان آن را تعیین می کند و مشخص می سازد که دانش آموز یا دانشجو در چه رشته ای می تواند تحصیل کند. (اسماعیلی، ۱۳۹۳)

۲) ارزشیابی پایانی (مجموعی یا تراکمی)

این نوع ارزشیابی در پایان یک ترم، یک سال و یا یک دوره آموزشی انجام می شود و بدین منظور طراحی شده که مشخص سازد فراگیر تا چه حد هدف های درس را کسب کرده است و در جستجوی تعیین این موضوع است که یک بخش خاص از برنامه درسی تا چه حد در تعلیم و تربیت یک گروه خاص از فراگیران مفید و کمک کننده بوده است و بر اساس نتایج آن فراگیران طبقه بندی می شوند.

روشن است که ارزشیابی مقطعی نتایج مقطعی خواهد داشت. منظور از نتایج مقطعی آن است که یادگیری در سرتاسر جریان، مورد استفاده و بهره وری نیست و فقط در مقطع پایانی تحصیل، یا در مقطعی که تحصیل در رشته جدید آغاز می شود، مورد استفاده است. از این رو در تعلیم و تربیت بر ارزشیابی مستمر تأکید فراوان شده است. ارزشیابی پایانی بدون ارزشیابی مرحله ای (و یا حتی تشخیصی) سودمند نیست زیرا هدف ارزش سنجی، اصلاح کاستی ها، از بین بردن ضعف ها و تغییر و تکمیل روش های تدریس و شیوه های کنترل و اصلاح رفتار است لذا ارزشیابی باید به صورت مستمر و دائمی انجام پذیرد. ارزشیابی پایانی با آنکه گریزناپذیر است، اما واجد عیوب و اشکالاتی است که اگر تنها بدان تکیه شود و از دیگر ارزشیابی ها غفلت گردد، فرآیند تدریس دچار اختلال می شود. (اسماعیلی، ۱۳۹۳)

دسته بندی ارزشیابی های آموزشی

یکی دیگر از دسته بندی های ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آنهاست. از این لحاظ ارزشیابی های آموزشی و آزمونهای مورد استفاده آنها را به چهار دسته ارزشیابی آغازین^۱، ارزشیابی تکوینی^۲، ارزشیابی تشخیصی^۳ و ارزشیابی تراکمی^۴ تقسیم می نمایند.

۱- سنجش آغازین

نخستین سنجش معلم که پیش از انجام فعالیت های آموزشی او به اجرا در می آید، سنجش آغازین نامیده می شود. این نوع سنجش به دو منظور یعنی برای پاسخ دادن به دو پرسش زیر مورد استفاده قرار می گیرد.

۱- آیا یادگیرندگان برداشته ها و مهارت های پیش نیاز درس تازه از قبل مسلط اند؟

۲- یادگیرندگان چه مقدار از هدف ها و محتوای درس تازه را قبلاً یاد گرفته اند؟

در مورد سوال ۱، سنجش آغازین به منظور اندازه گیری رفتارهای ورودی یا مهارت ها و دانش های پیش نیاز یادگیری درس تازه به کار می رود (سیف، ۱۳۸۴، ص ۸۸).

در مورد سوال ۲ به جای آزمون رفتارهای ورودی، از آزمون جایابی یا آزمون پایه گزینی استفاده می شود. آزمون جایابی یا پایه گزینی که به آن پیش آزمون نیز گفته می شود عمدتاً همان آزمون نهایی شامل هدف های یادگیری یا هدف های آموزشی درس یا ترجیحاً فرم موازی آن است. هدف از اجرای این آزمون تعیین میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطالبی است که قرار است به آنان آموزش داده شوند. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۹۱)

۳- سنجش تکوینی:

نوع دیگری از سنجش یادگیری که در ضمن آموزش و همراه با فعالیت یادگیری دانش آموزان انجام می گیرد سنجش تکوینی است. سنجش تکوینی به طور مکرر در طول ترم یا سال تحصیلی به اجرا در می آید. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۹۱)

۴- سنجش تشخیصی

نوع دیگر سنجش که آن نیز در جریان آموزش انجام می گیرد سنجش تشخیصی نام دارد. علت این نام گذاری آن است که این سنجش با هدف تشخیص مشکلات یادگیری دانش آموزان به کار می رود. سنجش تشخیصی زمانی مورد استفاده قرار می گیرد که معلم با مشکلات مبرم و مکرری در یک یا چند دانش آموز روبرو می شود. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۹۱)

۵- سنجش تراکمی

در سنجش تراکمی، تمامی آموخته های دانش آموزان در طول یک ترم یا دوره آموزشی تعیین می شود و هدف آن نمره دادن به دانش آموزان و قضاوت درباره اثر بخشی کار معلم و برنامه درسی در مقایسه برنامه های مختلف درسی با یکدیگر است. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۹۲)

¹- Preassessment

²-Formative evaluation

³- Diagnostic evaluation

⁴- summative evaluation

ارتباط ارزشیابی توصیفی با فعالیت فوق برنامه

فرآیند یاددهی و یادگیری، فرآیند دو جانبه ای است که در آن یاددهی با ابتکار و خلاقیت معلم و یادگیری بر اساس مفاهیم و اهداف درس است به نحوی که هر دو طرف فرآیند، معلم و متعلم در این فعالیت مشارکت داشته باشند. به فعالیت هایی که بر اساس نوآوری و ابتکار معلمین در کنار تدریس و بر اساس آموزش مفاهیم و اهداف درس به کار گرفته شوند و در داخل یا خارج کلاس انجام شود، فعالیت مکمل گفته می شود. (رضا پورشیخ، ۱۳۹۰، مجموعه مقالات آموزشی)

فعالیت های فوق برنامه مجموعه فعالیت های سازمان یافته و پیش بینی شده ای است که به منظور تثبیت، تعمیق، آشنایی و کارکرد عملی در طول سال تحصیلی برای دانش آموزان در نظر گرفته می شود تا به رشد و تعالی، شکوفایی استعدادها و مشارکت در برنامه های عملی کمک کند. این برنامه ها در توسعه ی تجربیات تربیتی دانش آموزان نقش مهمی دارد (فراگیری مهارت های زندگی و حل مسئله)، در عرض برنامه ی درسی قرار گرفته است، نیازهای فردی دانش آموزان و ویژگی های محلی و منطقه ای را مورد توجه قرار می دهد و بالاخره موجب غنای برنامه ی درسی می شود. فعالیت های فوق برنامه را می توان کلیه اعمالی دانست که در برنامه درسی روزانه برای آن ساعات به خصوص پیش بینی نشده و هدف آن شناسایی و پرورش استعدادهای نهفته دانش آموزان است. (خان بابائی، ۱۳۷۴)

چنانچه این فعالیت ها با توجه به شرایط خاص منطقه ای یا اقلیمی باشد و یا در راستای آموزش استعدادهای خاص فراگیران باشد، فعالیت فوق برنامه گفته می شود. همزمان با آغاز سال تحصیلی معلم با توجه به اهداف آموزشی، یکسری فعالیت را برای یکسال تحصیلی تنظیم می نمایند که این مقاله در نظر دارد تا با نشان دادن گام های برنامه ریزی هر معلم متناسب با استعداد، توانایی، وقت و هزینه خود مبادرت به تدوین و اجرای آن نماید. این را باید بخاطر سپرد که معلم نمی تواند محتوای کتاب را آموزش دهد بدون پذیرش فراگیران و نمی توان دانش، مهارت و حتی نگرشی را یاد داد بدون مشارکت فراگیران برای رسیدن به سطح یادگیری می توان از چهار کلمه برای مشخص کردن یک فرایند یادگیری استفاده کرد: انجام دادن ۱، بررسی کردن ۲، یادگرفتن ۳ و به کار بردن ۴. در این فرایند، فعالیت در حین یادگیری (انجام دادن)، نیاز به تفکر و ارزیابی (بررسی کردن)، استخراج معنا از این مرور (یاد گرفتن) و استفاده ی برنامه ریزی شده از یادگیری در عملیات آینده (به کار بردن) مورد توجه قرار می گیرد. در مرحله ی به کار بردن، از دانش آموزان خواسته می شود که یادگیری خودشان را برای تنظیم اهداف و طراحی برخی فعالیت ها به موقعیت هایی که می شناسند انتقال دهند. این فعالیت ها می توانند به کلاس یا خارج از کلاس مرتبط شوند. (واتکینس و کارنل، ۲۰۰۰)

تأثیر ارزشیابی توصیفی در بروز و رشد خلاقیت دانش آموزان:

برای ایجاد خلاقیت، هوش، استعداد، مهارت و تلاش لازم است؛ اما کافی نیست. انگیزه درونی نیز باید به آنها اضافه شود تا خلاقیت شکل گیرد. ما باید برای کودکانمان فرصتهایی را به وجود بیاوریم و مهارتهایی را به آنها آموزش دهیم تا استعدادهایشان را گسترش دهند و این محقق نخواهد شد مگر اینکه بین مهارتها و علایق آنها وجه مشترکی را بیابیم و آنها را رشد دهیم. در روش آموزش سنتی که مبتنی بر یادگیری مطالب بدون تفکر و توجه به معنی آن است، دانش آموزان به گونه ای تربیت می شوند که بدون توجه به چگونگی ارتباط مطالب و بدون تفکر، برای به دست آوردن نمره خوب آنها را می آموزند؛ اما این نوع آموزش و یادگیری برای انجام یک کار خلاق، واقعاً بی فایده است. شیوه های سنتی با ساختار انعطاف ناپذیر و محدودیت زیادی که برای دانش آموزان قائل می شود، همچنین با تکیه بر انتقال معلومات و محفوظات، امکان هر گونه رشد فکری، ابتکار و اکتشاف را از یاد گیرنده سلب می کند. چنانکه دانش آموز نمی تواند بین آموخته هایش و مسائل بیرونی ارتباط برقرار کند در حالی که سبک آموزش و پرورش باز یا روش فعال تدریس با دادن آزادی به دانش آموز و عدم نظارت دائمی بر کارها و برنامه ها به او فرصت می دهد تا به جست و جو و کشف مسائل بپردازد. بدین ترتیب دانش آموز خود در فرآیند

یادگیری دخیل می شود و انگیزه های درونی و به دنبال آن امکان بروز خلاقیت در او افزایش می یابد. این مهم در طرح ارزشیابی توصیفی مورد توجه و عنایت خاص قرار گرفته است. معلمین این طرح با ارزشیابی دانش آموز به شکل نامحسوس، فضای باز و فعالی را برای رشد خلاقیت ایجاد کرده اند. ارزشیابی توصیفی سعی کرده با تغییر در ساختار نظام ارزشیابی آن را به قدری انعطاف پذیر کند که با شیوه ها و علائق یادگیری متفاوت، انطباق پیدا کند. در کلاس ارزشیابی توصیفی، کودکان در یادگیری فعال هستند و احساس غرور و مالکیت نسبت به کلاس درس خود دارند. آنها در این کلاس آزاد هستند تا انتخاب کنند. راهنمایی می شوند و اختیار دارند تا در محیط کلاس، آن گونه که دوست دارند، یاد بگیرند. معلمین طرح ارزشیابی توصیفی با ایجاد جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس فضایی مساعد را برای رشد خلاقیت دانش آموزان فراهم کرده اند تا آنها بتوانند با آسودگی در کلاس به اظهار نظر بپردازند و بدون نگرانی هر سؤالی را که در ذهن دارند، مطرح کنند. آنها یاد گرفته اند که چگونه مهارت های یادگیری را در قلمرو خاص به کودکان بیاموزند. آنها روش تفکر درباره مسائل و قوانین علمی را به دانش آموزان آموزش می دهند. «تحقیقات نشان داده است روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش مؤثری در خلاقیت دانش آموز دارد.»

در ارزشیابی توصیفی، یادگیری مهم و تفریح است. کودکان در کلاس تشویق می شوند که علائق، تجارب و ایده های خود را به کلاس درس بیاورند و اجازه دارند درباره هدف های کار روزانه خود با معلمان بحث کنند. به آنها استقلال کاری داده می شود تا تصمیم بگیرند. احساس آرامش می کنند و تنشها و فشارهای کسب نمره را ندارند. در تحقیقی که اخیراً از طرف خانم حقیقی، دانشجوی کارشناسی ارشد، صورت پذیرفته، نشان داده شده است که محیط های خالی از استرس، به ویژه استرس امتحان، شرایط مساعدتری را برای بروز خلاقیت ایجاد می کند. همچنین در این تحقیق از طریق آزمون ۳۵ سؤالی پیشرفت تحصیلی در سه سطح دانش، ادراک- کاربرد و قوه خلاقه (نوآوری- سیالی- اصالت) و همچنین از طریق مشاهده کنش متقابل در کلاس های درسی، سنجیده شد و تفاوت معنی داری بین گروه آزمایشی (کلاس مجری طرح ارزشیابی توصیفی) و گروه کنترل (کلاس مجری ارزشیابی سنتی) مشاهده شد. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۸)

آمابیل (۱۹۸۹) معتقد است معلمان با بیان آزاد احساس خود، مانند عشق و شادی و کنجکاو به امور می توانند الگوی مناسبی برای کودکان باشند. در کلاس ارزشیابی توصیفی، معلمان به جای «من»، «ما» می گوید. آنها منبع اطلاعات و هدایت هستند. در این کلاس، همیشه «همکاری» بر «رقابت» ارجحیت دارد. زمانی که راه های گوناگون انجام یک فعالیت را مورد توجه قرار می دهند، اجازه می دهند که دانش آموزان صدای بلند فکر کردن آنها را بشنوند و هدایت شوند. آنها نه تنها از ایجاد هرگونه زمینه رقابت در کلاس درس، خودداری می کنند بلکه جوی را در کلاس ایجاد می کنند که دانش آموزان در انجام وظایف به همدیگر کمک کنند، در ایده ها با هم سهیم شوند و به نتیجه نهایی کار افتخار کنند و این یعنی خلاقیت.

۱- بهبود یادگیری ۲- ایجاد نگرش مطلوب نسبت به مدرسه ۳- افزایش بهداشت روانی کلاس
۴- اعتماد به نفس ۵- افزایش روحیه انتقادپذیری در کودکان ۶- افزایش مشارکت در یادگیری ۷- رشد مهارت خود اصلاحی و خود تنظیمی ۸- رشد و توانایی نقد خو ۹- بهبود عملکردها ۱۰- خارج شدن از برنامه های کلیشه ای و چارچوبی ۱۱- آرامش در آموزش

ابزارهای ارزشیابی توصیفی:

برای ارزشیابی توصیفی ابزارهای گوناگونی وجود دارد که در اینجا به ۲ نوع آن اشاره می کنیم.

۱- پوشه کار

۲- آزمون های عملکردی

در ویژه نامه ارزشیابی تحصیلی فصلنامه تعلیم و تربیت شماره مسلسل ۷۰-۶۹ بهار و تابستان ۱۳۸۱ آمده است: "... هدف اساسی سنجش و ارزش یابی، ارتقای یادگیری دانش آموزان است. محتوا و چگونگی ارزش یابی در فرایند تدریس، نحوه مطالعه و کیفیت یادگیری دانش آموزان را رقم می زند. اگر معلم بر حفظ کردن مطالب بی ارتباط تاکید کند، دانش آموزان به یادگیری

سطحی و طوطی وار روی می آورند...به همین دلیل است که گفته اند: "اگر می خواهید نظام آموزشی را بهبود بخشید، شیوه های سنجش ارزشیابی را اصلاح کنید" (حسن پاشا شریفی، ۱۳۸۱). یکی از موثرترین و کارسازترین مجاری اصلاح نظام آموزش و پرورش تحلیل و نقد نظام ارزش یابی از آموخته های دانش آموزان درسایه اهداف و آرمان های تصریح شده نظام آموزشی (برنامه درسی) است (محمود مهر محمدی، ۱۳۸۲). متاسفانه چنین ایده ای در سطح برخی از نخبگان تاثیر گزار بر آموزش و پرورش ایران پذیرفته شده است. دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش در اواخر آبان ۱۳۸۵ گفته اند: "تغییر شیوه های ارزشیابی از شرایط فعلی به شیوه نظام تکمیلی و توصیفی پس از انجام مطالعات گوناگون و در صورت به نتیجه رسیدن در سیستم آموزشی کشور نهادینه خواهد شد. کاهش اضطراب و تنش های روحی در یادگیری دانش آموزان از جمله مزایای ارزشیابی توصیفی است. برای دوری دانش آموزان از تکیه مطلق بر محفوظات باید با روش های علمی موضوع ارزشیابی توصیفی در پایه های راهنمایی و متوسطه را دنبال کرده و به نتیجه برسانی." (بهرام محمدیان، ۱۳۸۵).

مختصات طرح ارزشیابی توصیفی

منظور از روش های توصیفی در ارزشیابی توجه به رویکردی است که در آن معلم تغییرات و تحولات ایجاد شده در دانش آموز را با فنون متفاوت بررسی کرده و به صورت مشروح بر اساس شاخصهای پیشرفت و یا اهداف از پیش تعیین شده به اطلاع دانش آموز و والدین می رساند.

بررسی نظام ارزشیابی کشورهای مختلف جهان نشان می دهد استفاده از کارنامه توصیفی امری رایج و دارای سابقه ای طولانی است. در کشور فرانسه روش نمره گذاری استفاده از طیف با عبارات توصیفی: بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد و... می باشد. در آلمان شش مقوله و یا طیف و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی است. خلاصه اینکه در بسیاری از کشورهای مختلف جهان، کارنامه فقط نمرات خام را شامل نگردیده و تمامی فعالیتها و مهارت ها و نگرش کودک، توصیف و ارزشیابی می شود. ارائه نمره صرف ضمن ایجاد رقابت و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت الشعاع قرار داده و با ایجاد افسردگی، بخش زیادی از منابع و استعدادها با لقوه انسانی و اقتصادی را تلف می نماید. برخورد معلمان و والدین و ارزش بیش از حد قائل شدن به امتحان و تکرار بیهوده آن و استفاده ابزاری از آن باعث ایجاد دلسردی از تعلیم و تربیت و امتحان با این سبک و سیاق، نقطه پایان یادگیری و نوعی رهایی از درس و تحصیل محسوب می شود (محقق معین، ۱۳۸۲).

محور اول: تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی

در رویکرد سنتی ارزشیابی، عمدتاً معلمان، تلاش می نمودند از نتایج یادگیری دانش آموزان ارزشیابی به عمل آورند و آن را به صورت نمره گزارش دهند. کمتر تلاش می شد که به نحوه و چگونگی یادگیری و بهبود آن توجه شود. در این الگوی جدید ارزشیابی، معلم، ارزشیابی را در خدمت یادگیری قرار می دهد؛ لذا نگاه وی به آن کاملاً تغییر می کند. ارزشیابیهای او به گونه ای است که به یادگیری بهتر بینجامد. لذا ضعفهای عملکرد دانش آموزان و قوتهای آنها، برای این منظور بررسی می شود که راهی برای برطرف کردن و یا بهبود آنها یافت شود، نه این که صرفاً ضعفها منعکس شود. همچنین این الگوی ارزشیابی، موجب می شود معلم خود را همسفر یادگیری دانش آموزان بداند و با آنها در مسیر حرکت کند، نه کسی که در پایان راه ایستاده و منتظر است که مشاهده کند چه کسی زودتر به پایان راه (یادگیری) می رسد.

اگر یادگیری را جریانی هدفمند و پیوسته بدانیم که از مبادی آغاز و به نتایج می رسد؛ ارزشیابی هم جریانی پیوسته است که از مبادی آغاز می شود و به نتایج می رسد؛ یعنی دوش به دوش یادگیری به پیش می رود؛ لذا ارزشیابی زمانی برای یادگیری و در جهت بهبود یادگیری خواهد بود که پیوسته اطلاعات مفیدی برای دانش آموزان از طریق بازخورد، فراهم آورد. با ترکیب و تحلیل اطلاعات به دست آمده از این نوع ارزشیابیها که طی مراحل مختلف گردآوری شده است، معلم می تواند تصمیمهای مناسب آموزشی درباره دانش آموز بگیرد. با این توضیحات روشن می شود که این الگوی ارزشیابی کاملاً پویا است و عنصری که

پویایی آن را تشدید می نماید ارائه بازخورد های توصیفی است. تحقیقات زیادی نشان داده است که بازخوردهای توصیفی موجب بهبود یادگیری دانش آموزان می شود.

محور دوم: تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر) در طول سالیان دراز، مقیاس مورد استفاده در کشور، مقیاس فاصله‌ای (نمره ۲۰-۰) بوده است و معلمان نتایج آزمونها را براساس آن به دانش‌آموزان و والدین، بازخورد داده‌اند. این شکل از بازخورد به دلیل ابهام در تغییر و دقت زیاد در فواصل بین آن (هشتاد قسمت بیست و پنج صدمی)، رقابت برانگیز بوده به همین دلیل است که در طول این سالها، نمره بیست بسیار مورد احترام و توجه بوده است. مقیاس ترتیبی (بیش از حد انتظار، در حد انتظار و...) این مشکلات را ندارد، کمتر ایجاد رقابت می‌نماید و انعطاف پذیری بیشتری دارد؛ در طرح ارزشیابی توصیفی، جایگزین نمره در کارنامه است. به سخن دیگر در حین فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان، بازخورد ترتیبی یا فاصله‌ای دریافت نمی‌کنند. به واقع تصور می‌رود که دریافت این نوع بازخوردها از سوی معلم فرایند یادگیری دانش‌آموزان را سست می‌نماید. در این طرح خلاء این بازخوردها را بازخوردهای توصیفی پر می‌کند. بازخوردهای توصیفی، بازخوردهایی با معنا و مؤثری هستند که دانش‌آموزان را در جهت شناخت وضعیت پیشرفت یادگیری خود قرار می‌دهند و آنان همچنین از این طریق رهنمودهایی برای بهبود یادگیری دریافت می‌دارند. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۸)

تصور حذف بازخورد نمره برای بسیاری از معلمان، ناممکن است. به زعم آنها نمره اهم انگیزشی قوی است و یکی از ابزارهای اقتدار معلم است، حذف آن خلاء بزرگی در جریان یادگیری ایجاد می‌کند؛ اما واقعیت این است که حذف نمره و هر گونه بازخورد غیر توصیفی، مشکلی ایجاد نمی‌کند. حتی به بهبود شرایط یادگیری هم می‌انجامد؛ زیرا بچه‌ها دیگر نگران کسب نمره نیستند. آنها به دنبال شناخت اشتباه خود در فعالیتهای یادگیری هستند. والدین نیز از کودک نمره نمی‌خواهند بلکه از فرزندشان می‌پرسند که «امروز چه یاد گرفته‌ای؟» حذف نمره، حذف یکی از عوامل استرس‌زا است؛ بنابراین در کلاس شرایطی فراهم می‌شود که مسافر کوچک سفر یادگیری سفرش را با آرامش خاطر دنبال کند.

محور سوم: تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات

فعالیت ارزشیابی تحصیلی با دو فعالیت جزئی: الف) جمع آوری اطلاعات، ب) داوری درباره وضعیت یادگیری دانش‌آموز مشخص می‌گردد. در فعالیت نخست، معلم اطلاعاتی را از وضعیت یادگیری دانش‌آموز جمع‌آوری می‌نماید. در شیوه سنتی این اطلاعات عمدتاً از طریق آزمونهای مداد - کاغذی (امتحان) یا پرسشهای کلاسی جمع‌آوری می‌شد؛ اما در این طرح ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات متنوع شده اند و علاوه بر آنها ابزارهای دیگری چون پوشه‌کار، ابزارهای ثبت مشاهده، تکالیف درسی و آزمونهای عملکردی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. این ابزارها اطلاعات بیشتر و وسیع‌تری را برای معلم، آماده می‌سازد و بنابراین هم اعتبار اطلاعات به سبب تنوع در ابزارها بیشتر می‌شود و هم قضاوت و داوری معلم واقعی‌تر و منصفانه‌تر خواهد شد. اساس کار در تنوع بخشی به ابزارهای گردآوری اطلاعات از وضعیت یادگیری دانش‌آموز، واقعی‌تر کردن اطلاعات است که همان مشاهده کودک در حین فعالیت و بررسی آثار و محصولات یادگیری اوست. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۸)

محور چهارم: تغییر در ساختار کارنامه

کارنامه تحصیلی که در این طرح "گزارش پیشرفت" نام گرفته است به طور کلی مفصل‌تر و اندکی عمیق‌تر به گزارش رشد و پیشرفت دانش‌آموز می‌پردازد. بر خلاف کارنامه کمی که شامل فهرستی از نام دروس و نمره‌ها است، گزارش پیشرفت تحصیلی به شکل توصیفی، از وضعیت دانش‌آموز اطلاعاتی به والدین می‌دهد. همچنین در این گزارش تنها به وضعیت درسی صرف توجه نمی‌شود، بلکه به ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی توجه شده است. در گزارش پیشرفت تحصیلی والدین به روشنی درمی‌یابند که در چه بخش از انتظارات آموزشی، احتمالاً کودکان مشکلاتی دارند و با توجه به آن مشکلات توصیه‌هایی را برای بهبود عملکرد تحصیلی فرزندشان دریافت می‌نمایند.

محور پنجم: تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره ارتقاء دانش‌آموزان

در نظام سنتی ارزشیابی تحصیلی، تصمیم‌گیری درباره ارتقاء به نمره‌های امتحان پایانی دانش‌آموز بستگی دارد. طبق شرایطی که از پیش تعیین شده است و بر اساس نمره‌های کسب شده مشخص می‌شود که آیا دانش‌آموز می‌تواند به پایه بالاتر ارتقاء یابد یا این که باید تکرار پایه بنماید. این تصمیم‌گیری را حتی در سالهای اخیر به عهده رایانه گذاشته‌اند و رایانه به راحتی مشخص می‌کرد که فردی اجازه ارتقاء دارد یا نه!

اما در الگوی ارزشیابی توصیفی به سبب اینکه اطلاعات جمع‌آوری شده متنوع بوده و شامل داده‌های کمی و کیفی است، تحلیل و ترکیب این داده‌ها و تصمیم‌های آموزش مبتنی بر آن، از جمله تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا عدم ارتقاء دانش‌آموزان به عهده معلم و شورای مدرسه است. در این الگوی ارزشیابی به معلم اختیار تصمیم‌گیری تفویض می‌شود، زیرا وی لایق‌ترین فردی است که درباره دانش‌آموز می‌تواند تصمیم بگیرد.

در این الگو، معلم براساس شواهد گردآوری شده از فرآیند پیشرفت دانش‌آموز به دانش‌آموز اجازه ارتقاء می‌دهد. در صورتی که دانش‌آموزی بعد از انجام مداخله‌های طولی و عرضی (در پایان سال تحصیلی و در بین سال تحصیلی) به حد مطلوب نرسید؛ پیشنهاد تکرار پایه را به مدیر و شورای مدرسه می‌دهد و شورا براساس شواهد موجود درباره آن تصمیم‌گیری می‌نماید. لذا ارزشیابی توصیفی تکرار پایه را تنها به عنوان یک مداخله در روند تحصیلی کودک می‌پذیرد و زمانی این مداخله انجام می‌شود که مشخص شود تکرار پایه برای کودک تأثیر مثبت خواهد داشت.

با توجه به آنچه که گفته شد و بر خلاف تصورات اشتباه و رایج، ارزشیابی توصیفی با ارتقاء خود به خود تفاوت دارد؛ زیرا در ارتقاء خود به خود تکرار پایه وجود ندارد و دانش‌آموزان بر اساس سن ارتقاء می‌یابند؛ اما در این روش ارتقاء و تکرار پایه منطقی تر و متناسب با نیاز آموزشی دانش‌آموز می‌شود. همچنین در این طرح، ارزشیابی از فعالیتهای کلاسی حذف نمی‌شود بلکه ارزشیابی در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار می‌گیرد به ویژه دانش‌آموزانی که ضعف عملکرد درسی داشته باشند (محمد حسنی، ۱۳۸۵).

با عنایت به اینکه در اسناد اولیه طرح "توجه همه جانبه به تمامی جنبه‌های رشد" از جمله تاکیدات و وجه ممیزه‌های ارزشیابی توصیفی از دیگر الگوهای ارزشیابی به شمار رفته و بسیار مورد توجه بوده است؛ این سؤال مهم مطرح می‌شود که به چه دلیل در نوشته‌های بعدی کمتر برجسته شده است. با توجه به اهمیت این تاکید و جهت ریشه‌یابی موضوع به مرور اسناد طرح ارزشیابی توصیفی در این زمینه می‌پردازیم.

در اولین سند طرح ارزشیابی توصیفی تحت عنوان "راهنمای ارزشیابی توصیفی - تکوینی در پایه اول ابتدایی" که در زمستان ۱۳۸۱ در اجرای پیش‌آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به کار گرفته شده، در توضیح ارزشیابی توصیفی - تکوینی به عنوان راه حل مشکلات مربوط به ارزشیابی آمده است:

معلم لازم است فعالیت‌های خود را جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش در چهار بعد شخصیت سازمان دهد. به این منظور معلم پیوسته باید از میزان موفقیت خود یا مشکلات احتمالی، باخبر شود. ارزشیابی توصیفی - تکوینی در این آگاهی دادن به معلم از میزان تحقق اهداف یا مشکلات مربوط به آنها، به معلم کمک می‌کند. آگاهی از میزان تحقق اهداف در چهار بعد شخصیت فقط از طریق آزمون‌ها یا اطلاعات کمی ممکن نیست. به همین دلایل لازم است از اطلاعات کمی و کیفی استفاده شود (یحیی کاظمی و محمد حسنی، ۱۳۸۱). برای انجام ارزشیابی توصیفی یا اصیل و همه جانبه چهار منبع پیشنهاد شده است:

(۱) کارنامه ارزشیابی توصیفی،

(۲) چک لیست‌ها

(۳) برگ ثبت گزارش

(۴) پوشه کار (یحیی کاظمی، ۱۳۸۱).

کارنامه ارزشیابی توصیفی شامل حداقل اهدافی است که معلم می تواند برای رشد همه جانبه دانش آموزان سال اول ابتدائی، تدارک ببیند. از معلم انتظار می رود در چهار مرحله از سال تحصیلی (هر دوماه یکبار) میزان پیشرفت دانش آموزان خود را در کارنامه ارزشیابی توصیفی، ثبت کند. کارنامه ارزشیابی توصیفی در هر مرحله با استفاده از اطلاعات بدست آمده از طریق چک لیست ها، برگه های ثبت گزارش، پوشه کار و دیگر ارزیابی های تراکمی (ارزشیابی های ضمن تدریس) تکمیل می شود. معلم با استفاده از چهار علامت، میزان موفقیت خود را در رساندن دانش آموز به اهداف فهرست شده در کارنامه ارزشیابی توصیفی، ثبت می کند. این علامت ها شامل "ک" به معنای کاملاً تحقق یافته، "ت" به معنای تا حدود زیادی تحقق یافته، "ن" به معنای نسبتاً تحقق یافته و "ب" به معنای بیشتر باید تلاش شود؛ می باشد.

کارنامه ارزشیابی توصیفی بر اساس مندرجات گزارش اخیر الذکر باید بعد از هر مرحله ارزش گذاری، به رویت و امضای مدیر مدرسه و والدین دانش آموز برسد. کارنامه ارزشیابی توصیفی دارای ۳۶ هدف در ۴ بعد: جسمانی، عاطفی، اجتماعی و شناختی شامل: خواندن و نوشتن، حساب کردن، قرآن، علوم و هنر می باشد. در گزارش اخیر الذکر سایر مدارک منتشر شده توسط دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی در خصوص روش شناسی ونحوه تدوین هدف های ۳۶ گانه در کارنامه توصیفی، مطلبی ملاحظه نشد (محقق معین، ۱۳۸۲).

اما ساختار و شکل "کارنامه ی ارزشیابی توصیفی" که در اواخر سال ۱۳۸۲ در اولین سال اجرای آزمایشی طرح، آماده شد؛ به کلی تغییر کرده و با کارنامه ارزشیابی توصیفی در مرحله پیش آزمایشی کاملاً متفاوت بود. در کارنامه جدید ابعاد جسمانی، اجتماعی و عاطفی از عملکرد درسی (بعد شناختی) با گرفتن عنوان ویژگی های عمومی، جدا شده و مقیاس سنجش جداگانه ای نیز یافته است. هر چند که در صفحه ۲ این راهنما آمده است: معمولاً دانشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت، شخصیت را به چهار بعد عقلانی، اجتماعی، عاطفی و جسمانی تقسیم می کنند. رشد همه جانبه دانش آموز هنگامی رخ می دهد که همه ابعاد شخصیت مورد توجه و مراقبت قرار گیرد. این کارنامه به معلم این امکان را می دهد که به تمامی ابعاد گوناگون شخصیت دانش آموز توجه نماید (حسنی، ۱۳۸۲)

در الگوی ارزشیابی توصیفی، علاوه بر رشد بُعد عقلانی دانش آموز، به جنبه های دیگر رشد، از جمله رشد ابعاد اجتماعی، عاطفی و جسمانی نیز توجه شده است. معلم در طول سال با مشاهده رفتار و عملکرد دانش آموز، گزارشی را از وضعیت او در حیطه های ذکر شده به شکل توصیفی، ارائه می دهد. این گزارش باید دقیق و حساب شده باشد و به دور از اغراق، از الفاظ و کلمات مثبت استفاده شود. در این گزارش برای نمونه گزاره هایی در توصیف وضعیت دانش آموز نظیر: دقت کردن در رعایت نکات بهداشتی، کسب عاداتهای مطلوب جسمانی، همکاری با دیگران، عمل به قوانین مدرسه، احترام گذاشتن به دیگران، شرکت در مباحث و گفتگوها و... بیان می گردد. این ها از جمله انتظاراتی است که در الگوی ارزشیابی توصیفی در زمینه توجه به حیطه های گوناگون رشد شخصیتی دانش آموز، مطرح شده است. انتظاراتی که در نظام سنتی، کاملاً نادیده انگاشته شده است (همان).

مطالعه اسناد مجریان طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی که به منظور بهبود ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در مقطع ابتدایی اجرا شده نشان می دهد که مجموعه ای از سنجه های توصیفی و تکوینی در این طرح در طول سه سال تحصیلی در کلاس های پایه اول تا سوم ابتدایی تحت پوشش طرح در سطح کشور به کار رفته است. در کارنامه ارزشیابی توصیفی برای سنجش عملکرد درسی (بعد شناختی) و ویژگی های عمومی (ابعاد اجتماعی، جسمانی و عاطفی) انتظاراتی تعیین شده است. برای سنجش انتظارات، نشانه هایی در نظر گرفته شده است. اطلاعات این نشانه ها از طریق چک لیست ها، برگه های ثبت گزارش، پوشه های کار و آزمون های عملکردی معرفی شده در مدارک طرح، برای داوری در مورد اطلاعات جمع آوری شده و میزان تحقق انتظارات، به جای مقیاس فاصله ای ۰ تا ۲۰ از مقیاس های ترتیبی توصیفی ۳ و ۴ وضعیتی استفاده شده است. در اسناد مجریان طرح ارزشیابی توصیفی حتی اشاره ای به لزوم تعیین روایی و پایایی آزمون های مورد استفاده در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت پوشش طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی نشده است چه رسد به اینکه گزارش اقدامات انجام شده در این عرصه را برای اطلاع و قضاوت جامعه علمی و اجرایی کشور ارائه داده باشد. این در حالی است که استاندارد های

سنجش حتی در فعالیت های یاد دهی و یاد گیری روزمره مدرسه باید لحاظ گردد چه رسد به اجرای یک طرح آزمایشی در سطح ملی. شریفی در این زمینه نوشته است:

صلاحیت های سنجش شامل مجموعه ای از دانش و مهارت‌هاست که هر معلم باید از آنها برخوردار باشد. اودر مراحل مختلف آموزشی مانند فعالیت‌های پیش از تدریس، فعالیت‌های هنگام تدریس، فعالیت‌های پایان دوره یا واحد آموزشی، فعالیت‌های مربوط به پیگیری نتایج سنجش، و سرانجام در فرایند تصمیم گیری و برنامه ریزی آموزشی در سطح مدرسه، منطقه، استان، و در سطح ملی، باید از دانش و مهارت‌های حرفه ای خود در سنجش استفاده کند. در تمامی مراحل فعالیت های مذکور لازم است از استانداردهایی پیروی شود. (صفر فتحعلی زاره، ۱۳۸۸)

این استانداردها را می توان در چهار حوزه طبقه بندی کرد:

- الف- استانداردهای اخلاقی و قانونی ب- سودبخشی سنجش
 - پ- استانداردهای قابلیت اجرا
 - ت- استانداردهای دقت و صحت
- (حسن پاشا شریفی، ۱۳۸۲)

مهمترین ویژگیهای الگوی ارزشیابی توصیفی

- توجه به تنوع و تغییر مقیاس سنجش
- توجه به یادگیری دانش آموز
- توجه به تنوع و تغییر ابزارهای ارزشیابی
- توجه به انتظارات برنامه درسی
- توجه به اهمیت سازگاری اجتماعی در کنار پیشرفت تحصیلی
- توجه به اهمیت بهداشتی روانی در فرآیند یاددهی- یادگیری
- توجه به حیطه های مختلف یادگیری

پوشه کار:

یک مجموعه هدفدار منظم از کار و فعالیت فراگیر که نشان دهنده تلاش و کوشش و پیشرفت و رشد دستاوردها و موفقیت های او می باشد؛ و فراگیران را به فراگیری پویا و فعال تبدیل می کند که در برابر یادگیری و پیشرفت خود مسئول باشند. (ارزشیابی در خدمت آموزش ص ۸۲)

پوشه کار مانند یک جورچین (پازل) مجموعه ی قطعاتی از کارهای هدفدار فراگیران است که به او امکان می دهد تا توانایی های خود را از جهات مختلف به نمایش بگذارد؛ که البته هر پوشه می تواند شامل کار یک فرد یا یک گروه باشد؛ که به یک یا چند موضوع درسی اختصاص دارد که البته می توان در زمان معین فراگیر آن را به خانه برد یا در مدرسه نگهداری شود و در اختیار معلم سال بعد قرار گیرد. (ارزشیابی در خدمت آموزش ص ۸۲)

در واقع پوشه کار فرصت شناخت و اصلاح اشتباهات را به فراگیران می دهد.

چه چیزهایی را باید در پوشه نگهداری کرد:

- ۱- تکالیف انفرادی مدرسه
- ۲- برگه امتحانی
- ۳- تکالیف گروهی مدرسه
- ۴- گزارش های علمی

- ۵- یادداشت های کلاسی یا خارج کلاسی دانش آموز
 - ۶- ثبت پرسش ها و اظهارنظرها در رفتارهای قابل توجه
 - ۷- گزارش مصاحبه ای فراگیر با افراد مختلف
 - ۸- خلاصه دانسان یا فیلم یا بازدید
 - ۹- نمونه کارهای هنری و...
- سعی شود کارهای ناتمام با ذکر تاریخ در پوشه گذاشته شود و کارهای تکمیل شده در پوشه نگهداری شود. (ارزشیابی در خدمت آموزش ص ۸۴)
- بهترین کار هر دانش آموز در پوشه گذاشته شود. معلم و دانش آموز در انتخاب مواردی که در پوشه گذاشته شود با یکدیگر مشورت کنند.

معیارهایی برای ارزشیابی پوشه ای:

برای آنکه بتوان یک پوشه کار را ارزیابی کرد باید معیارهایی داشت که می توان به موارد زیر اشاره کرد.

- ۱- دقت در کار
- ۲- نظم کار و نظافت ظاهری
- ۳- خلاقیت و نوآوری
- ۴- کنجکاوی و پرسش گری
- ۵- پشتکار و صبر و حوصله
- ۶- کاربرد آموخته ها
- ۷- تصحیح اشتباهات
- ۸- توانایی استفاده از ابزار
- ۹- توانایی برقراری ارتباط
- ۱۰- توانایی حل مسئله
- ۱۱- توانایی طرح مسئله
- ۱۲- توانایی کار گروهی و... (ارزشیابی در خدمت آموزش ص ۸۸)

از نتایج ارزشیابی پوشه ها چگونه استفاده کنیم:

- ۱- به دانش آموز امکان داده میشود پوشه ی خود را با معلم مرور کند و مواردی را که می تواند اصلاح کند بگوید.
- ۲- به دانش آموز امکان داده میشود که محتویات پوشه را با دانش آموز دیگر مرور کند
- ۳- به دانش آموز امکان داده میشود که محتویات پوشه را با گروه خود مرور کند.
- ۴- به دانش آموز امکان داده میشود که محتویات پوشه را با والدین مرور کند.
- ۵- به معلم این امکان را می دهد که پوشه فراگیران را مرور کند و مواردی که به کمک نیاز دارند تعیین کند.
- ۶- به دانش آموزان امکان می دهد که از کارهای خود نمایشگاهی ترتیب دهند. (ارزشیابی در خدمت آموزش ص ۹۲)

منابع

۱. ادیب، یوسف (۱۳۸۲): طراحی الگوی مناسب، برنامه ی درسی مهارت های زندگی برای دوره ی تعلیم و تربیت عمومی، پایان نامه ی دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

۲. ایور دیویس- داریوش نوروزی (۱۳۶۸)، مدیریت یادگیری- ساسان؛ شیراز؛ چاپ دوم ۱۳۸۳
۳. خدیجه علی آبادی (۱۳۶۸): تکنولوژی آموزشی، پیام نور چاپ بیست دوم ۱۳۸۶
۴. رضا پورشیخ (۱۳۹۰) بانک اطلاعاتی معلم؛ نرم افزار آموزشی، مجموعه مقالات آموزشی.
۵. سلسبیلی، نادر. برداشت ها، تلفیق ها و الگوها، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت، تک نگاشت ۳۴، چاپ اول ۱۳۸۲.
۶. شهناز ذوفن (۱۳۸۰): رسانه آموزشی برای کلاس درس، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
۷. فرزاد نیا، مجتبی (۱۳۸۱): بررسی و شناسایی نقش عوامل درون سازمانی در کسب مهارت های زندگی دانش آموزان دوره ی متوسطه استان گلستان، طرح پژوهشی.
۸. فضلی خانی، منوچهر و همکاران (۱۳۸۲): راهنمای تهیه و تدوین فعالیت های مکمل و فوق برنامه، موسسه ی فرهنگی منادی تربیت.
۹. کدیور، پروین (۱۳۷۹): روان شناس تربیتی، تهران، انتشارات سمت.
۱۰. لواسانی، فتحعلی (۱۳۸۳): مهارت های زندگی (جزوه ی چاپ نشده)، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
۱۱. محمد احدیان (۱۳۷۹): تکنولوژی برای کلاس درس، بُشری، تهران
۱۲. میرجوادی کرمانی (۱۳۸۱): بررسی عوامل موثر در پایین بودن سطح مهارت های زندگی دانش آموزان ابتدایی استان آذربایجان شرقی، طرح پژوهشی.
۱۳. نوری قاسم آبادی، ربابه و محمد خانی، پروانه (۱۳۷۹) (مترجم): برنامه ی آموزش مهارت های زندگی، انتشارات معاونت فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
۱۴. نیک پور، ریحانه (۱۳۸۳): مهارت های زندگی، آشنایی با برنامه ی آموزش، انتشارات معاونت امور فرهنگی و پیگیری سازمان بهزیستی کشور.

Importance and Application of Descriptive Evaluation in Teaching-Learning Process

Maryam Hasanpour Berijani¹, Maedeh Ebrahimi Erami², Sahebeh Esmaili Erami³

1. MA in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Sciences and Researches Branch, Mazandaran

2. BA in Education Sciences, Farhangian University in Mazandaran, Teacher in Neka

3. BA in Natural Sciences, Farhangian University in Mazandaran, Teacher in Neka

Abstract

The descriptive evaluation is a new pattern trying to provide an area in order that the students can learn the lessons deeper and better with vitality and freshness. So, it considers the process of learning and teaching throughout the academic year, instead of the extreme attention to final tests and scores, and in this regard it considers the emotional, social and physical development of the students. This project has proposed the fundamental changes in the current evaluation system with the aim of improving the quality of learning and teaching, and increasing the mental health of the learning and teaching environment. Some cases are included: changing the interval scale (0-20) on an ordinal scale, changing the structure of the report card into the descriptive report card as the report of the academic achievement, changing the tools and methods to collect data on the educational status of the student such as the folders, performance tests, checklists, observation record sheets, changing in the overall approach of evaluation from final evaluation to formative process evaluation and changing the reference of decision maker on the promotion of students. In this project, instead of the final tests, the teacher and the school council are determined as the qualified decision reference.

Keywords: Application, Descriptive Evaluation, Learning Process
