

مزیت های ارزشیابی توصیفی در آموزش فراگیر

عالیه شاطرلو / کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی / مشاور مجتمع استثنایی تلاش خوی

چکیده

ارزشیابی توصیفی الگویی است که تلاش می کند به جای کمی نگری از طریق توجه به معیارهای درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آنان ارائه دهد. برای موفقیت آموزش فراگیر باید شرایطی مهیا گردد. معلم ها باید به توانایی دانش آموز برای پیشرفت در کلاس عادی اطمینان داشته باشند و سایر دانش آموزان کلاس را برای پذیرش دانش آموز دارای ناتوانی آماده کنند. در صورت لزوم باید کلاس و مدرسه از لحاظ فیزیکی آماده شوند و همه ی کارکنان مدرسه نیازهای دانش آموزان دارای ناتوانی را بشناسند. کارکنان باید برای حمایت و تقویت دانش آموز آماده شوند و روابط کاری خوبی با مربیان مدرسه برقرار گردد. موفقیت آموزش فراگیر در گرو توجه به ده عامل (بینش، جای دهی، برنامه ی سازگار شده، سنجش سازگار شده، تدریس سازگار شده، پذیرش، دستیابی، پشتیبانی، منابع و رهبری) می باشد که ارزشیابی توصیفی هم جزئی ضروری است که باید به صورت سازگار شده اجرا شود. ارزشیابی توصیفی در آموزش فراگیر کیفیت زندگی را بهبود بخشیده و استعداد های دانش آموزان را شکوفا می کند. به ویژگی های اجتماعی - عاطفی، عملکرد واقعی دانش آموز توجه نموده و ارزشیابی مستمر و فرایندی از دانش آموزان انجام می دهد. برای بهبود عملکرد دانش آموز و تقویت ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد بازخوردهای پیوسته به اولیاء داده می شود. حسادت و رقابت کاذب را از بین برده،

استقلال دانش آموز، خلاقیت او را افزایش می دهد. در افزایش بهداشت روانی، اعتماد به نفس، روحیه انتقاد پذیری، خودتنظیم بار آمدن دانش آموزان با نیازهای ویژه نقش بسزایی داشته و در آموزش نوعی آرامش ویژه را ایجاد می کند. در این مقاله این مزیت ها مورد بررسی قرار می گیرد.

مقدمه

در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی، آخرین گام است و برای تصمیم گیری درباره ی ارتقای دانش آموزان به پایه های تحصیلی بالاتر به کار می رود. اکنون ارزشیابی، بخش جدایی ناپذیر و همگام فرایند آموزش - یادگیری است که به جای طبقه بندی دانش آموزان، بر هدایت یادگیری آنها متمرکز است (شریفی، ۱۳۸۱).

آموزش فراگیر از سوی یونسکو، به عنوان فرآیندی است که به نیازهای گوناگون تمام افراد یاد گیرنده، پاسخ می دهد و شرکت آنها را برای یادگیری مفاهیم لازم دانسته و از انزوای موجود در آموزش می کاهد. اصل آموزش فراگیر در سالمانکا در کنفرانس بین المللی اسپانیا که در سال ۱۹۹۴ در مورد نیاز های اساسی آموزش بر گزار شده بود مطرح شد و مستلزم تغییرات و اصلاحاتی درمحتوا، ساختارها، فرآیندها، خط مشی ها و شگردهاست. آموزش فراگیر برای دادن پاسخ های مناسب به طیف گسترده ی نیازهای یادگیری به شکل رسمی یا غیررسمی در زمینه های آموزشی حق دخالت دارد و به جای این که در حاشیه ی موضوع قرار بگیرد تلاش می کند که چگونه

یکی از پرسش‌های اصلی که حامیان و مخالفان گنجانیدن دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی در مورد آن بحث کرده‌اند این است که آیا گنجانیدن در کلاس‌های عادی به نفع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است یا به ضرر آنها؟ حامیان قرار دادن در مدارس یا واحدهای ویژه معمولاً استدلال می‌کنند که کلاس‌های کوچک و توجه ویژه‌ای که از سوی متخصصان به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه می‌شود، به پیشرفت تحصیلی آنها کمک خواهد کرد (گارتنر^۳ و لیپسکی^۴، ۱۹۸۷).

آموزش فراگیر

از سوی یونسکو، به عنوان فرآیندی است که به نیازهای گوناگون تمام افراد یادگیرنده، پاسخ می‌دهد و شرکت آنها را برای یادگیری مفاهیم لازم دانسته و از انزوای موبود در آموزش می‌کاهد

مقایسه یکپارچه‌سازی تمام وقت با برنامه‌های جداسازی (پاره وقت) نشان داد که اولی به صورت غیرمعنادار موثرتر است. نتایج فراتحلیل کارلبرگ^۵ و کاوال^۶ (۱۹۸۰) نشان داد که دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر، در کلاس‌های ویژه بدتر از کلاس‌های عادی عمل کردند. گرتن^۷ و همکاران (۱۹۹۹) با بررسی سه فراتحلیل به اثرات مثبت جزئی به نفع آموزش فراگیر دست یافتند.

پس به طور کلی به نظر می‌رسد که این مطالعات بر اثرات مثبت یکپارچه سازی در مقایسه با جایگزینی تمام وقت و تا حدی جایگزینی پاره وقت در واحدهای آموزشی ویژه دلالت دارند. البته در بسیاری از این مطالعات نقایص روش شناختی وجود داشته و تعداد نمونه‌ها کوچک بوده است. بنابراین، نتایج به دست آمده باید غیر قطعی تلقی شوند، اگرچه به نظر می‌رسد که به طور کلی شواهد فزاینده‌ای در حمایت از کارآمدی بالاتر عادی سازی در مقایسه با جایگزینی تمام وقت برای دانش‌آموزان دارای

برخی از دانش‌آموختگان را در مسیر اصلی نظام آموزشی قرار دهد (سندکول^۱، ۲۰۰۵).

در دنیا، کودکانی زندگی می‌کنند که به دلیل داشتن آسیب‌های ذهنی، فیزیکی، حسی و عاطفی، نیازهای ویژه‌ای دارند. بدیهی است افراد دارای این گونه ناتوانایی‌ها و معلولیت‌ها برای ادامه حیات، نیازمند شرایط مناسب هستند. همانطور که زمینه‌های رفاهی همچون امنیت، بهداشت و درمان، آموزش و پرورش، اشتغال و... برای مجموعه افراد سالم جامعه تدارک دیده می‌شود برای این قشر از جامعه نیز زمینه‌ی دسترسی به این امکانات می‌بایست فراهم گردد. شاید در گذشته‌های دور، به دلیل همبستگی‌های خانوادگی و قومی افراد دارای معلولیت کمتر از چرخه‌ی حمایت خانواده بیرون می‌مانند ولی با صنعتی شدن جوامع و به وجود آمدن نظام شهرنشینی و تغییر شکل نظام خانواده از شکل هسته‌ای آن، امروز این جامعه است که نقش مسئول و متولی افراد خوب چه سالم و چه معلول را عهده‌دار می‌باشد. یکی از این مسئولیت‌ها، فراهم آوردن شرایط آموزشی و پرورشی مناسب برای این کودکان است. در گذشته این کودکان در مراکز شبانه‌روزی نگهداری می‌شدند و در طی شبانه روز علاوه بر مراقبت و پرستاری، خدمات توان‌بخشی و آموزشی در اختیار آنان قرار می‌گرفت. امروزه در اکثر جوامع کودک دارای معلولیت از خانواده و جامعه جدا نشده و حتی‌المقدور امکانات و خدمات در بطن جامعه و به صورت قابل دسترسی در اختیار خانواده و کودک قرار می‌گیرد. بنابراین، تدریجاً تلفیق دانش‌آموزان دارای معلولیت در مدارس عادی به صورت همه جانبه آغاز گردید. البته فقط مناسب‌سازی فیزیکی فضای کلاس و حضور در کنار دانش‌آموزان عادی کافی نیست و باید عوامل دیگر که در موفقیت برنامه‌های تلفیقی مؤثرند را نیز در نظر گرفت. مطالعات نشان می‌دهند یکی از عوامل مؤثر در موفقیت برنامه‌های تلفیقی، پذیرش دانش‌آموزان استثنایی توسط دانش‌آموزان عادی می‌باشد (فلج^۲، ۲۰۰۰).

پذیرفته شوند و نباید به صورت ضمیمه در کلاس های ویژه در مدارس عادی قرار گیرند.

برنامه‌ی درسی سازگار شده^{۱۲}: انجام توافق‌های حاصل شده و اصلاحات مناسب در برنامه‌ی آموزش فراگیر اهمیت خاصی دارد و ایجاد تغییر در برنامه‌ی درسی از مهمترین وظایف معلمان آموزش فراگیر می‌باشد.

سنجش سازگار شده^{۱۳}: ارزشیابی آن سوی سکه برنامه‌ی درسی است. ارزشیابی در کلاس فراگیر باید بر اساس یادگیری باشد چون ارزشیابی برای یادگیری بهترین امکان را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند تا از عملکرد و تجارب وی ارزیابی به عمل آید. در یک کلاس فراگیر ارزشیابی باید معیارهای زیر را بر آورده سازد.

- برنامه و روش‌های تدریس باید به گونه‌ای باشد که برای تمام دانش‌آموزان پذیرفتنی و یار معلم باشد،
- برنامه‌ی کاری باید به دانش‌آموزان و والدین باز خورد بدهد.

- باید برای شناسایی علت موفقیت و یا عدم آن به جای این که دانش‌آموزان بر اساس نمره درجه بندی شوند، بهتر است علت مورد توجه خاص قرار گیرد. استفاده از کار پوشه که آشکارا توصیف کند چرا آنها یاد نگرفته اند و به چه مرحله رسیده‌اند در این راه کمک کننده است.
- در روش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان دارای نیازهای آموزشی ویژه و معلولان باید مورد توجه باشند (برای مثال، یک دانش‌آموز نابینا شاید نیاز شدید داشته باشد که بطور شفاهی یا با خط بریل مورد ارزیابی قرار گیرد. دانش‌آموز ناشنوا شاید نیاز داشته باشد با زبان اشاره آزمایش شود و دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری شاید در امتحان به وقت زیادی نیاز داشته باشد).

ارزشیابی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه‌ی آموزشی شاید در برنامه‌های آموزش فردی نتیجه بدهد (IEP).

تدریس سازگار شده^{۱۴}: مدرسان آموزش فراگیر باید برنامه‌ی قابل تغییر و گسترده‌ای از روش‌های تدریس را آماده سازند و برنامه‌ی تدریس خویش را با جو کلاس

نیازهای ویژه وجود دارد. البته این نتیجه در مورد برنامه‌های جداسازی باید همچنان غیرقطعی در نظر گرفته شود. از طرفی ترجیح هر یک از برنامه‌های یکپارچه سازی یا جداسازی به ماهیت و شدت ناتوانی بستگی دارد (مویس و رینولدز^{۱۵}، ۲۰۰۵).

برای این که یکپارچه سازی مؤثر باشد، باید شرایطی مهیا گردد. معلم‌ها باید به توانایی دانش‌آموز برای پیشرفت در کلاس عادی اطمینان داشته باشند و سایر دانش‌آموزان کلاس را برای پذیرش دانش‌آموز دارای ناتوانی آماده کنند. در صورت لزوم باید کلاس و مدرسه از لحاظ فیزیکی آماده شوند و همه کارکنان مدرسه نیازهای دانش‌آموزان دارای ناتوانی را بشناسند. کارکنان باید برای حمایت و تقویت دانش‌آموز آماده شوند و روابط کاری خوبی با مربیان آموزش ویژه برقرار گردد (مویس و رینولدز^{۱۵}، ۲۰۰۵).

آموزش فراگیر

میچل^{۱۶} (۲۰۰۸) معتقد است که آموزش فراگیر به مهارت آموزش دهندگان در سطح مدرسه و مدیریت مدیران آموزشی در سطوح کشوری، استانی و محلی بستگی دارد. برای اینکه آموزش فراگیر موفقیت آمیز باشد، باید عواملی در آن گنجانیده شوند. این عوامل را با استفاده از فرمول ویژه آموزش فراگیر می توان توضیح داد.

$$V+P+5AS+S+R+L = \text{آموزش فراگیر}$$

در این فرمول V: دیدگاه، P: جایگزینی 5A: برنامه‌ی سازگار شده، سنجش سازگار شده، تدریس سازگار شده، پذیرش و دستیابی S: پشتیبانی R: منابع L: رهبری دیدگاه^{۱۷}: آموزش فراگیر نیاز به فلسفه‌ی مشخص داشته و دست اندرکاران و برنامه ریزان آموزشی باید با این کار موافق بوده و آن را در تمام سطوح نظام آموزشی به مرحله‌ی اجرا دریاورند.

جای دهی^{۱۱}: این کار یک نیاز ضروری برای آموزش فراگیر است اما کافی نیست. بسیار پسندیده است دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه‌ی آموزشی در کلاسهای عادی

شنوایی شناس، روان درمانگر، گفتار درمانگر و ...
ت: آموزگار کمکی، البته ترکیب این گروه می تواند
نسبت به احتیاجات دانش آموزان متفاوت باشد.
آموزش فراگیر همچنین باید از حمایت فعال والدین و
کسانی که در این زمینه فعال هستند برخوردار باشد.

منابع^{۱۸}: آشکارا آموزش فراگیر به منابع بسیاری
نیازمند است. این منابع که از یادگیری دانش آموزان در
آموزش فراگیر حمایت می کند بیش از نیازهای ویژه
آموزشی در مدارس ویژه نیست.

رهبری^{۱۹}: برای اینکه همه مطالب بالا در یکجا جمع و
بکار گرفته شود، رهبری لازم است. البته، باید تمامی
مسئولان اداره های مختلف مناطق کشور، روسای مدارس و
معلمان کلاس ها در این کار شریک باشند. همه باید بر
فلسفه آموزش فراگیر تأکید نموده و تعهدی را که بر گردن
آنهاست به شکل موفقیت آمیز انجام دهند. مدیران مدارس
همراه با معلمان مسئولیت دارند فرهنگ فراگیر سازی را
در مدارس خود گسترش دهند (میچل، ۲۰۰۸).

ارزشیابی توصیفی

در رویکرد ارزشیابی توصیفی، معلمان، پیشرفت دانش-
آموزان را با بیانات توصیفی، به صورت کلامی و گاه به
صورت نوشتاری مورد سنجش قرار می دهند. در این بین
تعامل بین معلم و دانش آموزان در حین ارائه ی بازخورد،
می تواند در رشد و توسعه یادگیری خود نظم دهی مؤثر
باشد. اگر عملکرد دانش آموزان پایین تر از معیارها باشد،
معلم آن ها را راهنمایی می کند تا بیش تر تلاش کنند. او در
این حال می تواند راهبردهای یادگیری متفاوتی را پیشنهاد
دهد. اگر عملکرد دانش آموزان با معیارها هماهنگ و یا از
آن بالاتر باشد، آنها احساس موفقیت خواهند کرد و
کارآمدی شخصی شان افزایش خواهد یافت؛ که این امر نیز
به نوبه خود بر نگرش آنان نسبت به آموزشگاه محل
تحصیل، تأثیر مثبتی خواهد گذاشت (حسنی و احمدی،
۱۳۸۴).

تغییر دهند. تمرینات کافی، توجه به زمینه های فرهنگی
و زبان دانش آموزان، توجه به یادگیری به جای توجه صرف
به مدیریت رفتار، نظارت بر اتمام کارهای محول شده، ایجاد
باور مثبت، دادن بازخورد و شرکت فعالانه ی دانش آموزان
در یادگیری از مهمترین وظایف معلمان در آموزش فراگیر
می باشد.

امروزه در اکثر جوامع

کودک دارای معلولیت از خانواده و جامعه جدا نشده
و متی المقدور امکانات و خدمات در بطن جامعه و
به صورت قابل دسترسی در اختیار خانواده و
کودک قرار می گیرد

پذیرش^{۱۵}: پذیرش و یا عدم پذیرش دانش آموزان
دارای نیازهای ویژه در بین دانش آموزان عادی به معلمان
وابسته است. تجربه شخصی میچل در نیوزیلند و دیگر
مناطق نشان داد که اینگونه پذیرش همه جانبه است ولی
جهانی نیست. تجربه نشان داده عامل اصلی تغییر در
نگرش دانش آموزان و ایجاد دیدگاه مثبت در آنها، تماس
دارای دانش آموزان با نیازهای ویژه است.

دسترسی^{۱۶}: برای دانش آموزانی که معلولیت های
جسمی دارند دسترسی به امکانات ضروری باید راحت
باشد. جهت رسیدن به کلاسهای درس باید این امکانات
فراهم شود. به این معنی که اقداماتی از قبیل تأمین پله
های برقی، سطح شیب دار، آسانسور و توالت های مناسب،
راهرو مناسب که به حد کافی پهن باشد تا ویلچر در آن به
راحتی حرکت و چرخش نماید.

حمایت و پشتیبانی^{۱۷}: آموزش فراگیر نیاز به حمایت
از سوی گروه های متخصص دارد. این گروه ها عبارتند از:
الف: یک مدرس ارشد که راهنمایی و توصیه ها را از
مقامات دریافت نماید.

ب: مشاور متخصص

پ: درمانگر مناسب و دیگر افراد حرفه ای مانند روان شناس،

الگوی جایگزین تبدیل شود (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳).

در اجرای طرح جدید ارزشیابی توصیفی در مدارس مشمول طرح، تلاش می شود تا با تأکید بر ارزشیابی تکوینی با مقیاس کیفی، ارزشیابی عملکردی و همچنین دادن بازخورد توصیفی، شرایط بهتری برای یادگیری فراهم شود (سیف، ۱۳۸۲). مرحله‌ی تکمیلی سنجش تکوینی، مستلزم این است که هم در نقش معلمان و هم در نقش دانش‌آموزان تغییراتی ایجاد شود (ترسا^{۲۰}، ۲۰۰۴). از این رو، در سنجش تکوینی، خود سنجی و سنجش همسالان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با این حال، این شیوه‌های سنجشی، در کلاس‌های درس متداول نیست و موضوعی است که غالباً در ادبیات سنجش کلاسی نیز مورد غفلت قرار گرفته است (بلک و ویلیام، ۱۹۹۸). هدف اساسی در این دو روش، ایجاد مسئولیت بیش تر نسبت به یادگیری خود و همسالان است (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴). برای ارزشیابی توصیفی ابزارهای گوناگونی وجود دارد که در اینجا به ۳ نوع آن اشاره می کنیم :

کارپوشه^{۲۱} - طرح فعالیت - آزمون های عملکرد

۱- **کارپوشه:** بنا به تعریف وولفولک (۲۰۰۴) کارپوشه، مجموعه‌ای از کارهای دانش‌آموز است که رشد، خودبازتابی^{۲۲} پیشرفت او را در یک زمینه‌ی خاص نشان می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان به طور فعال در رشد ابزارهای سنجشی خود درگیر می‌شوند، شروع به انتخاب هدف می‌کنند و پیشرفت خود را در رسیدن به هدف‌ها و آرسی می‌کنند و یاد می‌گیرند که توانایی‌های خود را ارزیابی نمایند (پالسون^{۲۳} و پالسون، ۱۹۹۴؛ تیرنی^{۲۴}، ۱۹۹۲). استفاده از کارپوشه، به عنوان یک روش آموزش و سنجش، نه تنها به رشد مهارت‌های سنجش شخصی و پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند، بلکه راهبردهای فراشناختی را نیز گسترش می‌دهد (سیف، ۱۳۸۴).

۲- **طرح فعالیت:** برای آنکه یک آموخته در ذهن فراگیر ثبت شود باید آن آموخته را در موقعیت‌های مناسب به کار گرفت، فعالیت‌هایی با عنوان طرح فعالیت که فرصت‌های

به طور کلی ارزشیابی کیفی - توصیفی با توجه به ویژگی‌های آن در مقایسه با ویژگی‌های الگوهای رایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که محور اصلی آنها بر مقایسه-ی دانش‌آموزان با توزیع نرمال کلاس درس و وضعیت دیگر دانش‌آموزان است و با خود هیجان‌ها و اضطراب‌های کاذب و غفلت از اهداف و معیارهای اصلی برنامه‌ها و مواد درسی را به همراه دارد. با استقبال و توجه رو به رو شده، به عنوان یک طرح ضروری و مهم تلقی می‌شود از جمله: این ویژگی‌ها می‌توان موارد زیر را نام برد. توجه به ویژگی‌های اجتماعی - عاطفی، توجه به عملکرد واقعی دانش‌آموز، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به ارزشیابی مستمر و فرایندی، تعامل بیشتر اولیاء با مدارس در زمینه امور تحصیلی دانش‌آموز، ارائه‌ی بازخوردهای پیوسته به دانش‌آموز و اولیاء وی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزی تقویت ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد، از بین رفتن حس حسادت و رقابت کاذب، افزایش استقلال دانش‌آموز، خلاقیت و تفکر خلاق و سرانجام توجه به اهداف و معیارهای آموزش و پرورش، و برنامه‌های درسی دانش‌آموزان در ارزشیابی آنها به مواردی نیز به عنوان نقاط ضعف طرح اشاره شده است از جمله: وقت گیر بودن و افزایش حجم کاری معلمان در مدرسه و خانه به دلیل تنوع ابزارها و عدم تناسب آن با حجم کتاب درسی، بالا بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس، کمبود امکانات و تجهیزات متناسب با حجم فعالیت معلمان، اظهار نظرهای منفی و غیرکارشناسی از سوی برخی از معلمان. در عین حال مشاهدات و نظریات نشان می‌دهد که اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در ایران در صورت توجه به ابعادی چون اطلاع رسانی و ترویج آموزش‌های مستمر و تهیه‌ی کتابچه‌ها و راهنماهای آموزشی، تأمین اعتبار و پشتیبانی مناسب مالی و اجرایی طرح، و توجه به انگیزه‌های مالی معلمان و دست‌اندرکاران، بهبود ابزارها و آسان‌سازی و تکمیل گزارش پیشرفت تحصیلی و... می‌تواند در سال‌های آینده و در کلاسهای بالاتر به تدریج به یک

خصوصیات، تغییر رفتار، خودشناسی، مناسبات اجتماعی، کنش و واکنش‌ها و تمام عملکردهای روانی و حرکتی و فکری و اجتماعی و فرهنگی و اخلاقی شاگرد است (لطف آبادی، ۱۳۸۴).

فواید ارزشیابی توصیفی در آموزش فراگیر

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

نتیجه گیری

بررسی های به عمل آمده و مطالعات انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی و اثرات آن در آموزش فراگیر نشان می‌دهد که ارزشیابی کیفی زمانی می‌تواند در آموزش فراگیر مؤثر باشد که طرحی در فرایند آموزشی گنجانده شود و این طرح در محیط آموزشی مناسب اجرا شده و از راهبردهای انعطاف پذیر و ابزارهای مناسب برای اینکار استفاده نماید. وحدت تدریس، تربیت و سنجش را اساس کار خود قرار دهد و پاسخگوی نیازهای انسانی باشد. به ویژگی‌های اجتماعی - عاطفی، عملکرد واقعی دانش‌آموز توجه نموده و ارزشیابی مستمر و فرایندی از دانش‌آموزان صورت گیرد. بازخوردهای پیوسته به اولیاء برای بهبود عملکرد دانش‌آموز و تقویت ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد داده شود حسادت و رقابت کاذب را از بین برده، استقلال دانش‌آموز، خلاقیت و تفکر خلاق را افزایش دهد.

یادگیری متنوعی برای فراگیران ایجاد می‌کند اگر به درستی هدایت شوند از مؤثرین شیوه‌ها در سهیم کردن فراگیران در فرآیند آموزش و پایدار کردن آموخته‌های فراگیران در حیطه‌های مختلف دانش، مهارت و نگرش هستند. طرح‌های فعالیت برای دانش‌آموزان فرصتی فراهم می‌کند تا مهارت‌های بهتر زندگی کردن و توانایی برخورد با مسائل زندگی را کسب کند. معمولاً طرح‌های فعالیت دانش‌آموزی هدف‌های برنامه‌ی درسی را دربردارد تا حدودی پیچیده تر از تکالیف معمولی است و دانش‌آموزان هم به صورت انفرادی و هم به صورت گروهی می‌توانند انجام دهند (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

۳- **سنجش عملکرد:** شامل روش‌هایی است که توسط آن، فراگیران فرصت می‌یابند مهارت‌ها و شایستگی‌های آموخته خود را آشکار سازند و در حین آن نیز چیزهایی بیاموزند. این روش‌ها مشتمل بر طراحی و اجرای آزمایش‌های علمی، نوشتن مطالب و مقالاتی که مستلزم بازانديشي، بازسازی است، تفسیر و استفاده از نقشه‌ها و نمودارها، سرودن اشعار، کارهای علمی و نمایشی، طراحی و اجرای مهارت‌های ورزشی، شرکت در امتحانات و آزمونهای شفاهی و زبانی و ... که همه و همه نشانگر کاربرد واقعی و عملی سنجش عملکرد است. بنابراین، سنجش عملکرد یک دیدگاه، رویکرد و شیوه کلی سنجش یادگیرنده است که از همه‌ی روش‌ها و ابزار موجود می‌تواند استفاده کند حتی از روش‌های مرسوم و معمول اندازه‌گیری مانند آزمونهای معلم ساخته که البته لازم به ذکر است که آنچه که این ابزارهای رایج و کمی را از روش‌های کیفی نوین متمایز می‌سازد، هدف و نحوه‌ی به کارگیری و استفاده از نتایج سنجش است (کیامنش، ۱۳۷۷).

سنجش عملکردهای شاگردان ما باید در پرونده آنان ضبط شود و این پرونده راهنمای عمل معلم برای تدریس و تربیت بهتر شاگرد باشد. پرونده شاگرد باید ویتترین نمایش عملکردهای او باشد. پرونده دانش‌آموز شامل مجموعه منظمی از یادگیری‌ها، کارها، پیشرفت‌ها،

پیشنهادها

- ۱- اجرای آموزش فراگیر و توجه به همه ی عوامل تشکیل دهنده آن که در این مقاله به آن اشاره شده است.
- ۲- متخصصان آموزشی در طراحی فرصت‌های یادگیری به پایه‌های یادگیری، محتوا، ابزار و فعالیت‌های دانش‌آموزان توجه کنند.
- ۳- بهتر است هماهنگی و تناسب بین برنامه‌ها و مواد آموزشی با مراحل رشد، علائق، استعدادها و نیازمندی‌های دانش‌آموزان کشور وجود داشته باشد.
- ۴- پیشنهاد می‌شود ارزیابی کارایی امکانات و تجهیزات آموزشی، روش‌های تدریس معلمان، مقررات و آیین‌نامه‌های مدارس و در رفع نارسایی‌های موجود کوشش شود.
- ۵- آموزش معلمان، مدیران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش از راه برپایی کلاس‌های ضمن خدمت صورت گیرد.
- ۶- برپایی کارگاه‌های آموزشی، همایش‌ها و سمینارها جهت استفاده از اطلاعات نوین در ارزشیابی.
- ۷- ارج نهادن به پیشنهادهایی که در زمینه ارزشیابی توسط متخصصین و کارشناسان ارائه می‌شود.
- ۸- تأمین اعتبار و پشتیبانی مناسب مالی و اجرایی طرح.
- ۹- توجه به انگیزه‌های مالی معلمان و دست‌اندرکاران.
- ۱۰- آسان‌سازی و تکمیل گزارش پیشرفت تحصیلی و...

کیفیت زندگی را بهبود بخشیده و شکوفا کننده‌ی استعدادهای دانش‌آموزان باشد. زمانی که ما به عوامل تشکیل دهنده آموزش فراگیر توجه کنیم در این صورت به هدف اصلی خود یعنی تأثیر ارزشیابی توصیفی در آموزش فراگیر دست می‌یابیم. یعنی آموزش فراگیر بدون ارزشیابی توصیفی امکان پذیر نخواهد بود.



تکیه بر معیارهای آموزش و پرورش در کشور ما باعث می‌شود که تدریس و تربیت را بر اساس عالی‌ترین مصالح دینی، ملی، علمی، فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان انتخاب کنیم. برای این منظور از نظریه پردازی، اجرای پژوهش‌های اصیل و بومی‌سازی روان‌شناسی تربیتی و سنجش روانی _ تربیتی باید استفاده کرد.

زیر نویس ها :

- | | | |
|------------------------|------------------------|---------------------|
| 1. Sandkull | 9. Mitchell | 17. Support |
| 2. Flatch | 10. Vision | 18. Resources |
| 3. Gartner | 11. Placement | 19. Leadership |
| 4. Lipsky | 12. Adapted curriculum | 20. Teresa |
| 5. Carlberg | 13. Adapted assesment | 21. portfolio |
| 6. Kavale | 14. Adapted teaching | 22. Self-reflection |
| 7. Gersten | 15. Acceptance | 23. Paulson |
| 8. Muijs, and Reynolds | 16. Access | 24. Tierney |

منابع:

- ۱- حسنی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۴). *ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*، تهران: انتشارات مدرسه
- ۲- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). *مفهوم سنجش و تأثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش آموزان*، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران: تزکیه.
- ۳- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فراورده یادگیری: روش های قدیم و جدید*، تهران: نشر دوران.
- ۴- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۱). *سنجش عملکرد در فرایند یاددهی- یادگیری*، مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش (صص ۳۴۱-۳۲۳)، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۵- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). *سنجش عملکرد در سومین مطالعه بین المللی ریاضی و علوم چارم ابتدایی و سوم راهنمایی*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۶- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). *روان شناسی تربیتی*، تهران: انتشارات سمت.
- ۷- مرتضایی نژاد، عصمت (۱۳۸۳). *بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴_۸۳*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری.
- 8- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles policy and practice, 5, 7-73.
- 9- Carlberg, C. and Kavale, K. (1980). *The effectivity of special placement for exceptional children: a meta-analysis*. Journal of Special Education, 14(31), 295-309.
- 10- Flatch, Patricia B. (2000). *Education of exceptional children in regular schools*.
- 11- Gartner, A. and Lipsky, D. K. (1987). *Beyond special education: toward a quality system for all students*. Harvard Education Review, 57(4), 367-95.
- 12- Gersten, R., Baker, S., Marks, U.S. and Smith, S.B. (1999). *Effective Instruction for Learning Disabled or At-Risk English-Language Learners*. At [http:// www.nclld.org](http://www.nclld.org).
- 13- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.
- 14- Muijs, R.D. and Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching*, London: ECIY 1sp.
- 15- Paulson, F. L., & Paulson, P. P. (1994). *Student led portfolio conferences*. (ERIC Document Reproduction service No. ED 377241).
- 16- Sandkull, O (2005). *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming*. UNESCO Bangkok.
- 17- Teresa, W. L. (2004). *Formative assessment in general studies classrooms*. Hong Kong Teachers Centre Journal, 3, 141-154.
- 18- Tierney, R. (1992). *Setting a new agenda for assessment*. Learning, 21, 62-64.
- 19- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*. Pearson, International Edition.